БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ

РОМАНИЯ: ЯЗЫКОВОЕ И КУЛЬТУРНОЕ НАСЛЕДИЕ – 2025

Материалы
IV Международной научной конференции

Минск, 20–21 мая 2025 г.

Научное электронное издание

Минск, БГУ, 2025

ISBN 978-985-881-842-5

© БГУ, 2025

УДК 811.13(06)
ББК 81.47я431

Редакционная коллегия:
Л. С. Мельникова (гл. ред.);
О. В. Лапунова; *А. В. Квачек*;
Т. А. Мейкшане; *А. В. Тупик*

Рецензенты:
кандидат филологических наук, доцент *Е. Е. Долбик*;
кандидат филологических наук, доцент *Е. В. Чеснокова*

Романия: языковое и культурное наследие – 2025 : материалы IV Междунар. науч. конф., Минск, 20–21 мая 2025 г. / Белорус. гос. ун-т ; редкол.: Л. С. Мельникова (гл. ред.) [и др.]. – Минск : БГУ, 2025. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). – Текст : электронный. – ISBN 978-985-881-842-5.

Рассмотрены вопросы романского языкознания, параметры стратегии и тактики дискурса, лингвокультурологические аспекты перевода, вопросы литературоведения, современные технологии реализации образовательного процесса и др.

Минимальные системные требования:
PC, Pentium 4 или выше; RAM 1 Гб; Windows XP/7/10;
Adobe Acrobat.

Оригинал-макет подготовлен в программе Microsoft Word

В авторской редакции

Ответственный за выпуск *Л. С. Мельникова*

Подписано к использованию 20.10.2025. Объем 3 МБ

Белорусский государственный университет.
Управление редакционно-издательской работы.
Пр. Независимости, 4, 220030, Минск.
Телефон: (017) 259-72-40.
e-mail: urir@bsu.by
http://elib.bsu.by

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ 1

КОГНИТИВНО-ДИСКУРСИВНЫЕ АСПЕКТЫ КОММУНИКАЦИИ

Большакова Е. К., Фефелова К. В. Использование VR- и AR- технологий при сравнительно-сопоставительном анализе русских и итальянских фразеологизмов с числовым компонентном 7

Диярова К. И., Агеева А. В. Лексико-семантические маркеры цвета во франкоязычном арт-дискурсе 18

Завацкая В. В. Концепты «дом» и «работа» в итальянской медиакартине начала XX и начала XXI вв. 22

Злотина Е. Е. Игра слов во французском языке 29

Климова О. А. Книга как предмет семиотической игры в современном обществе..38

Климова О. А., Лапунова О. В. Типология языковой игры как семиотического явления во франко- и русскоязычной традиции 43

Комарова М. А. Иллокутивная сила речевых актов-заголовков в русско- и франкоязычном медиадискурсе: сравнительно-сопоставительный аспект 50

Котов К. А. Глаза человека в испанской лингвокультуре (на материале ассоциативного эксперимента)..... 55

Лабкович О. Ю. Стратегии вербализации эмоций в аудиодескрипции к фильму «Les liaisons dangereuses» (на материале французского языка) 66

Лапунова О. В. Механизмы трансформации чужого слова во французском газетном дискурсе 72

Мельникова Л. С. Логико-семантические отношения между значениями полисеманта (на материале словарных статей к лексеме *CASO*) 78

Мельникова Л. С., Конюхова Е. Ю. Типология, этимология и семантика слов-композитов в современном итальянском языке (на материале художественного текста) 87

Мельникова Л. С., Норицына Е. А. Лексико-семантические и прагматические характеристики итальянских рекламных слоганов 95

Мельникова Л. С., Столярова Н. В. Лексико-семантические группы в текстах итальянских и белорусских рождественских песен 103

Полищук Т. В. Социолингвистические аспекты гендерной репрезентации в языке 109

Романкевич М. Н. Этнокультурное различие фразеологизмов с компонентом-зоонимом во французском и белорусском языках 115

Савко М. В. Динамика глагольной валентности в полицентрических языках 122

Савко М. В., Жмотова В. С. Семантическая динамика в терминосистеме карточных игр (на материале итальянского языка) 129

Салеева М. В., Кульпанович М. В. Способы создания комического в итальянских юмористических скетчах 137

Тучинский А. В. Многокомпонентные экзистенциальные контексты концепта «жизнь» в континууме русского языка 143

Устинович В. В. Особенности восприятия и реализации локализации рематического ядра во французском языке 151

Федяева Е. В., Залялеева Э. Р. Мифологическое знание как источник метафорического осмысления 157

РАЗДЕЛ 2

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЕРЕВОДА И ВОПРОСЫ РОМАНСКИХ ЛИТЕРАТУР

Алексеева Е. А. Перевод русских текстов религиозной и философской направленности на французский язык 164

Барысеева А. А. Гіём Апалінэр і Уладзімір Дубоўка: эстэтычныя пошукі авангардызму 170

Гинак Е. С. Традиции исторического романа в творчестве Алессандро Барберо 177

Данилов А. Г. Переводческая адаптация английских IT-терминов во французской и итальянской лингвокультурах 185

Донесевич П. И. Показатели национальной французской идентичности в социокультурном аспекте 190

Ефименко А. О. Жанровые границы приключенческого романа в XX веке (на примере комиксов Эрже «Приключения Тинтина») 195

Иванова Н. С. Лирический герой в авангардистской поэзии Б. Сандрара и М. Кульбака 201

Игнатовская О. С. Элементы постмодернистской поэтики в творчестве Антонио Табукки (на примере романов «Тристано умирает» и «Шагающий гусь») 206

Исаева А. А. Религиозное сознание в романах Ф. Мориака 211

Косякова Ю. Г. Лингвокультурологический аспект в переводе фразеологических единиц как отражение национальной специфики языковой картины мира 217

Логиш С. В. О художественных особенностях повести Томмазо Ландольфи «Оттавио из Сен-Венсана» 223

Маринина Ю. А. Трансформация мифа о лабиринте в романе Анри Бошо «Эдип, путник» 230

Михайлова Е. Н., Яковлева Е. В. Испания: специфика репрезентации пространственно-исторической реальности в парадигмах ренессансного энциклопедизма 235

Овчинникова Г. В. Особенности перевода французских лингвокультурем на русский язык и русских лингвокультурем на французский (на примере романа «Foi-Espérance-Amour. Notre passé explique notre présent» (Nadia Wolkonsky)) 243

Салеева М. В. Бенедетто Кроче и романистика 249

Свирид Л. А. Олицетворение как средство художественной выразительности речи ребенка в романе Гари-Ажара «Жизнь впереди» 254

Филатова В. А «Сердце» Эдмондо Де Амичиса в круге чтения детей и подростков в России 260

Чеснокова Е. В. Женские голоса в современной итальянской прозе (на материале романа Элены Ферранте «Моя гениальная подруга») 268

Шахназарян Н. М. «Плеяды» П. Де Ронсара и «Ареопаг» Ф. Сидни 275

РАЗДЕЛ 3

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТЫ В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Воскресенская М. С. Франкофония и ее отражение в преподавании французского языка в России 281

Воскубенко О. С., Иванова А. А. Исследование игровых методик в обучении испанскому языку как иностранному 286

Гулезова А. А. Обучение профессионально ориентированному иностранному языку с использованием эвристического метода (на примере французского языка) 291

Давыдова С. А. Виртуальная экскурсия как элемент интерактивного обучения 297

Долидович О. В. Разговорный клуб как один из способов развития коммуникативных навыков студентов при обучении иностранному языку 303

Квачек А. В. Место школы юного романиста в образовательном пространстве БГУ 308

Коклевский А. В. Особенности применения проектной технологии в подготовке магистрантов, обучающихся по педагогическим специальностям 314

Luzzoli E. Tra lingua e identità: l'autobiografia come strumento per l'italiano L2 all'università 321

Мальцев В. В. Кибербуллинг в процессе изучения иностранного языка 334

Мейкшане Т. А. Способы поддержания эмоционального благополучия бакалавров: зарубежный опыт 340

Нижнева Н. Н., Нижнева-Ксенофонтова Н. Л. Ключевые проблемы подготовки преподавателей иностранных языков 344

Товсултанова М. Ш., *Хасуева А. Л.* Влияние современных технологий на организацию урока иностранного языка 353

Тупик А. В., Авдей И. М. Использование ИКТ в обучении иностранным языкам на занятиях с эвристическим компонентом 358

Тучинский А. В. Проектная методика как инновационная продуктивная технология обучения иностранным языкам 365

Цыбульская Н. А. Лаборатория педагогического мастерства в контексте подготовки к педпрактике 373

РАЗДЕЛ 1

КОГНИТИВНО-ДИСКУРСИВНЫЕ АСПЕКТЫ КОММУНИКАЦИИ

УДК 378

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ VR- И AR- ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНОМ АНАЛИЗЕ РУССКИХ И ИТАЛЬЯНСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С ЧИСЛОВЫМ КОМПОНЕНТНОМ

Е. К. Большакова[1)], **К. В. Фефелова**[1)]

[1)]*Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы (Институт иностранных языков), ул. Миклухо-Маклая, д. 9, 117198, г. Москва, Российская Федерация, inyaz@rudn.ru*

В современном мире роль технологий стала ключевой. Они способны оптимизировать учебный процесс и решить ряд задач, с которыми обычно сталкиваются преподаватели. VR- и AR-технологии позволяют компенсировать когнитивные трудности в процессе изучения иностранных языков при подготовке специалистов. Несмотря на большое количество публикаций и значительный интерес исследователей к этой проблеме, важно признать, что интеграция VR- и AR-технологий в образовательный процесс требует разработки и осмысления новых методов. Практическая значимость данной работы определяется возможностью применения ее результатов и выводов в изучении русско-итальянской лингводидактики и новых исследованиях по фразеологии, стилистике, социокультурным исследованиям и переводной интерпретации текста в вузах.

Ключевые слова: виртуальная и дополнительная реальность; фразеологизмы; итальянский язык; переводческие трансформации; лингводидактика.

USING VR- AND AR- TECHNOLOGIES IN COMPARATIVE-ANALYSIS OF RUSSIAN AND ITALIAN PHRASEOLOGICAL UNITS WITH A NUMERICAL COMPONENT

E. K. Bolshakova[1)], **K. V. Fefelova**[1)]

[1)]*People's Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba (Institute of Foreign Languages), Miklukho-Maklaya str., 9, 117198, Moscow, Russian Federation, inyaz@rudn.ru*

In modern world the role of technologies has become crucial. They can enhance studying process and solve certain tasks that teachers usually face. VR- and AR-technology enable the overcoming cognitive difficulties in the process of studying foreign languages in the training of specialists. Although there are many publications and significant researcher interest in this issue, it is important to recognize that integrating VR and AR technologies into the educational process will necessitate the development and understanding of new methods. The practical significance of this paper is defined by the possibility of applying its findings and conclusions in the study of the Russian-Italian linguadidactics and new researches of the phraseology, stylistics, sociocultural studies and text interpretation in universities.

Key words: virtual and augmented reality; phraseological units; foreign language; translation transformations; linguadidactics.

Сегодня в жизни учащихся технологии присутствуют повсюду – от интерактивных игр до множества цифровых устройств. Все это означает, что их представления об обучении, скорее всего, будут сильно отличаться от представлений предыдущих поколений, где технологии не были широко распространены. При таком раскладе традиционные методы преподавания иногда оказываются неэффективными, когда дело доходит до вовлечения современных студентов, и, как следствие, возникает проблема отсутствия мотивации к обучению [1]. Использование VR- и AR- технологий может значительно помочь как преподавателям, так и студентам при изучении выразительных средств иностранного языка, например, при сопоставительном анализе фразеологических единиц. Поскольку виртуальная реальность предоставляет пользователю доступ к трехмерному компьютерному миру через специальные устройства, это позволяет ему свободно перемещаться и взаимодействовать с элементами этой виртуальной среды, усиливая эффект погружения.

Согласно исследованию Б. Пишото, один из самых важных факторов в изучении иностранного или второго языка – это знакомство с ним путем говорения или слушания [ibid]. Данные навыки очень важны не только в реальном общении с носителями изучаемого языка, но для сдачи международных экзаменов, например CILS (Certificazione di Italiano come Lingua Straniera). Задания, связанные с аудированием и говорением, считаются самыми сложными, поскольку они требуют серьезного уровня подготовки обучающегося, внимания и концентрации. Технология виртуальной реальности (VR), описываемая как система иммерсивной компьютерной среды, с которой люди могут взаимодействовать, включает в себя эти традиционные мультимедийные средства и значительно повышает уровень погружения пользователя, особенно на уровне визуального восприятия.

В работе, представленной коллективом авторов М. Е. Касковой, Е. К. Большаковой, О. В. Деминой, Р. Диуани, Г. В. Зарембо приводится анализ когнитивной работы мозга во время научения [2]. Человеческие органы чувств воспринимают и анализируют приведенную информацию и

данные для применения их в новом контексте. Этот процесс представляет собой научение – способность «улавливать» увиденное или услышанное и переносить его в долговременную память мозга. Авторы приводят описание нейробиологического исследования С. Деана, чтобы объяснить главные механизмы научения, а именно: внимание, активное вовлечение, наличие обратной связи, консолидация. Новые техники и методы преподавания, среди которых VR- и AR-технологии, способствуют работе данных механизмов обучения. Таким образом, «преподаватель может успешнее и эффективнее влиять на процесс изучения ИЯ, развивая память и контроль внимания, обогащая опытом командной работы, снимая трудности языкового барьера при изучении ИЯ, способствуя этим активизации мотивации учащихся, будущих переводчиков» [2, с. 108].

А. М. Разбекова анализирует три основные программы виртуальной реальности, которые используются при обучении иностранным языкам: “VARVARA”, “Class VR”, “Engage” [3]. Например, первая программа способна погрузить студента непосредственно в акт коммуникации. Учащиеся могут участвовать в реалистичных игровых сценариях, таких как общение с виртуальными персонажами в различных ситуациях речевого, где они практикуют аутентичное использование языка в контекстуальной среде. Технология обеспечивает целенаправленную отработку произношения с помощью интерактивных упражнений, позволяя студентам совершенствовать свои речевые и интонационные модели с возможностью мгновенной обратной связи [ibid].

Поэтому мы предлагаем использовать программу “VARVARA” для создания VR-симулятора при изучении фразеологических единиц с числовым компонентом со студентами-итальянистами на занятиях по переводу, поскольку фразеологизмы – одна из особенно важных выразительных составных частей любого языка – представляют собой особую трудность при переводе и в шкале «непереводимости» занимают почти первое место. Угроза ошибки у будущего переводчика велика уже на первой ступени перевода, поскольку фразеологические единицы зачастую омонимичны свободному сочетанию слов. Различают их лишь на основе контекста и общей логики выражения. Ошибка приводит к грубому искажению смысла оригинала. При переводе фразеологизмов следует продемонстрировать не только его значение, но и стилистическую окраску, экспрессию, найти подходящий образ – это всё в значимой степени зависит от контекста и никак не может быть учтено словарём.

Существует несколько методов перевода фразеологических единиц, однако данная работа опирается на более удобную классификацию, предложенную Я. И. Рецкером [4], который выделяет фразеологический и нефразеологический переводы. В группу первого типа входят такие методы, как метод фразеологического эквивалента, фразеологического аналога. К последней группе относят способ калькирования, описательного перевода

фразеологизмов и контекстуальный перевод. Настоящая работа ставит своей целью изучение влияния VR- и AR- технологий на процесс перевода фразеологизмов с числовым компонентом студентами-итальянистами, а также выявление эффективности использования данных технологий при анализе основных переводческих трансформаций на основе предложенной классификации.

При переводе на итальянский буквальный перевод не всегда передает правильный смысл, который может быть понятен другими людьми, не знающих русский язык. Например, в фразеологизмах «шестое чувство», «на седьмом небе», «восьмое чудо света» можно увидеть латинское происхождение, что объясняет в двух языках наличие одинаковых фразеологизмов (табл. 1). К ним применим метод фразеологического эквивалента. Идиома «девятый вал» труднопереводим, поэтому в процессе работы над этим выражением следует применить описательный перевод, передающий значение «наиболее сильное проявление чего-либо». Схожая ситуация с выражением «дело десятое», где нет прямого эквивалента на итальянском, но можно применить описательный перевод “non fa niente”, т.е. «это ничего не стоит, нечего делать». Такие фразеологические единицы как «начинать с нуля», «гнаться за двумя зайцами», «плакать в три ручья», «на все четыре стороны», «опять двадцать пять», «одного поля ягода» имеют аналоги в итальянском языке, поэтому здесь можно применить фразеологический перевод с аналогом. Они используют другие описательные средства, но смысл выражения сохраняется полностью. Стоит отметить фразеологизм «знать как свои пять пальцев», где применим контекстуальный нефразеологический перевод, так как точного эквивалента в языке перевода нет, но есть похожая по смыслу фраза, использующая другие описательные образы.

Так же, как и с русскими фразеологизмами, итальянские требуют внимательного подхода к переводу и контексту (табл. 2). Среди 12 приведенных фразеологизмов 6 подойдут для фразеологического перевода, а именно – 3 выражения для перевода методом фразеологического эквивалента, который, как было ранее приведено, объясняется единым происхождением идиоматической фразы (“dare il cinque”, “avere il sesto senso”. “essere al settimo cielo”) и 3 – методом фразеологического аналога, где образная фразеологическая часть русского языка, которая по смыслу идентична другому итальянскому фразеологизму, базируется на другом образе (“partire da zero”, “prendere due piccioni con una fava”, “sudare sette camicie”). Меняя один образ из этих фразеологизмов при переводе на русский, можно сохранить и передать значение, используя практические одни и те же сравнения.

Таблица 1

Перевод фразеологизмов с русского на итальянский

ФЕ + Дословный перевод	Значение	Пример	Аналог на итальянском
1. Начинать с нуля *(Cominciare da zero)*	Разг. Экспр. Предпринимать что-то без предварительной подготовки, ничего не имея.	«Да, пока тяжело живём. После огненного смерча войны всё приходится *начинать с нуля*» (В. Гольцев. Новороссийские куранты).	Partire dal nulla (da zero)
2. Одного поля ягода *(Bacche dello stesso campo)*	Разг. Неодобр. О том, кто схож с кем-нибудь в поведении, взглядах, принадлежит к одной компании (как ягоды, выросшие на одной почве, похожи, так похожи люди, имеющие общие интересы.	- Вы, мадам, зря острите. Кому-кому, а вам ирония в мой адрес не к лицу. Мы – *одного поля ягода*, оба любим устроиться получше. (Д. Павлова, «Совесть»).	Gente dello stesso conio
3. Гнаться за двумя зайцами *(Inseguire due lepri)*	Разг. Пытаться одновременно достичь двух различных целей, выполнить два разных дела.	Вы советуете мне не *гоняться за двумя зайцами* и не помышлять о занятиях медициной (А. Чехов).	Cacciare due lepri
4. Плакать в три ручья *(Piangere in tre ruscelli)*	Экспр. Горько, долго и безудержно плакать.	Часто в ночку одинокую Девка часу не спала, А как жала рожь высокую, *Слёзы в три ручья лила*! (Н. А. Некрасов. «Коробейники»).	Struggersi in lacrime
5. На все четыре стороны *(Su tutti e quattro i lati)*	Разг. Экспр. Куда угодно, куда хочется (уходить, убираться, прогонять и т. п.).	Иди сдай оружие начхозу – сказал он… – и можешь убираться на все четыре стороны (А. Фадеев. «Разгром»).	Ai quattro venti
6. Как свои пять пальцев *(Come le sue cinque dita)*	Разг. Экспр. Очень хорошо, досконально; во всех подробностях.	Он всю литературу *как свои пять пальцев знает* (Б. Лавренёв. «Комендант Пушкин»).	Per appello e per appunto
7. Шестое чувство *(Il sesto senso)*	Экспр. Обострённая способность интуитивно воспринимать, угадывать что-либо (как дополнение к пяти чувствам).	*Шестым чувством*, интуицией – а частично и по слухам – зритель галёрки узнал, что эти актёры… ждут революции (А. Бруштейн. «Страницы прошлого»).	Il sesto senso

Окончание табл. 1

ФЕ + Дословный перевод	Значение	Пример	Аналог на итальянском
8. Быть на седьмом небе *(Essere al settimo cielo)*	Неизм. Безгранично счастлив, очень доволен.	Охотники улыбнулись все разом и захлопали от восторга в ладоши. Все почувствовали себя *на седьмом небе* (А. Чехов).	Essere al settimo cielo
9. Восьмое чудо света *(L'ottava meraviglia)*	О чём-либо необычном, удивительном, выдающемся. В древности люди насчитывали лишь семь чудес света, которые так прочно вошли в сознание людей, что всякое новое замечательное достижение называется восьмым чудом света.	Да, это было поистине *восьмое чудо света*! (Т. Зарицкая, «Сказки неизвестных народов»)	L'ottava meraviglia
10. Девятый вал *(Nona onda)*	Экспр. Наиболее сильное проявление чего-либо.	Крутого сдвига в массовом сознании по этому поводу пока не произошло, но прецедент есть прецедент, и рано или поздно наши маломощные суды захлестнет девятый вал исков справедливо недовольных граждан. (А. Агеев, «Северный ветер»).	Onda decumana
11. Дело десятое *(Decimo affare)*	Прост. Экспр. Совершенно несущественно, очень просто	Вопрос в основном ясен… А подробности – дело десятое (Г. Матвеев. «Новый директор»).	Non fa niente; poco monta; di poco momento
12. Опять двадцать пять *(Di nuovo venticinque)*	Разг. Неодобр. Что-либо надоело из-за постоянного, систематического повторения.	– А Николаю Сергеичу никакого вреда от этого не будет? // – Опять двадцать пять! Ну какой же может быть ему вред? (А. Вайнер, Г. Вайнер, «Лекарство против страха»).	Diciotto di vino!; siamo alle solite!; risiamo alle solite!

Таблица 2

Перевод фразеологизмов с итальянского на русский

Modi di dire	Significato	Esempio	Analogo in russo
1. Dare i numeri *(Дать числа)*	Comportarsi come dei pazzi, dire cose prive di senso. Бывают люди, способные извлечь правильные числа не только из снов, но и из новостей и событий. Обычно эти люди немного не от мира сего. Поэтому выражение «выдавать числа» (dare i numeri) обычно применяется к тем, кто не вполне в своем уме.	Oggi Marco sta *dando i numeri*. Марко сходит с ума сегодня.	Пороть чепуху; нести околесицу
2. Partire da zero *(отправиться с нуля)*	Cominciare dal nulla, senza alcun aiuto.	Dovremmo andare da qualche parte, dove si può *partire da zero.* *М*ы можем улететь туда, где действительно можем начать все с нуля.	Начинать с нуля
3. Prendere due piccioni con una fava *(Взять двух голубей одним бобом)*	È un'espressione idiomatica, un detto, che anche ai giorni nostri viene largamente usato in ogni dove. L'espressione sta a significare che sono stati raggiunti due obiettivi con un unico sforzo. Va usata per esaltare la bravura di chi riesce a conseguire, in una sola volta, due risultati favorevoli.	Perche', come lei ha detto prima, posso *prendere due piccioni con una fava.* Потому что, как вы заметили ранее, теперь я смогу убить двух птиц одним выстрелом.	Убить двух зайцев одним выстрелом
4. Non c'è due senza tre *(Нет двух без трех)*	Se una cosa si verifica due volte, molto probabilmente si verificherà anche per la terza volta.	Ci siamo già incrociati per strada due volte stamattina. – Capiterà ancora. *Non c'è due senza tre.* Сегодня утром мы уже дважды пересекались на улице. Это все равно случится. Нет дыма без огня.	Бог любит троицу, нет дыма без огня(в индидивидуальной авторской трактовке)
5. Fare quattro passi *(Сделать четыре шага)*	Fare una piccola passeggiata a piedi.	Ti va di *fare quattro passi*? Хочешь прогуляться?	-

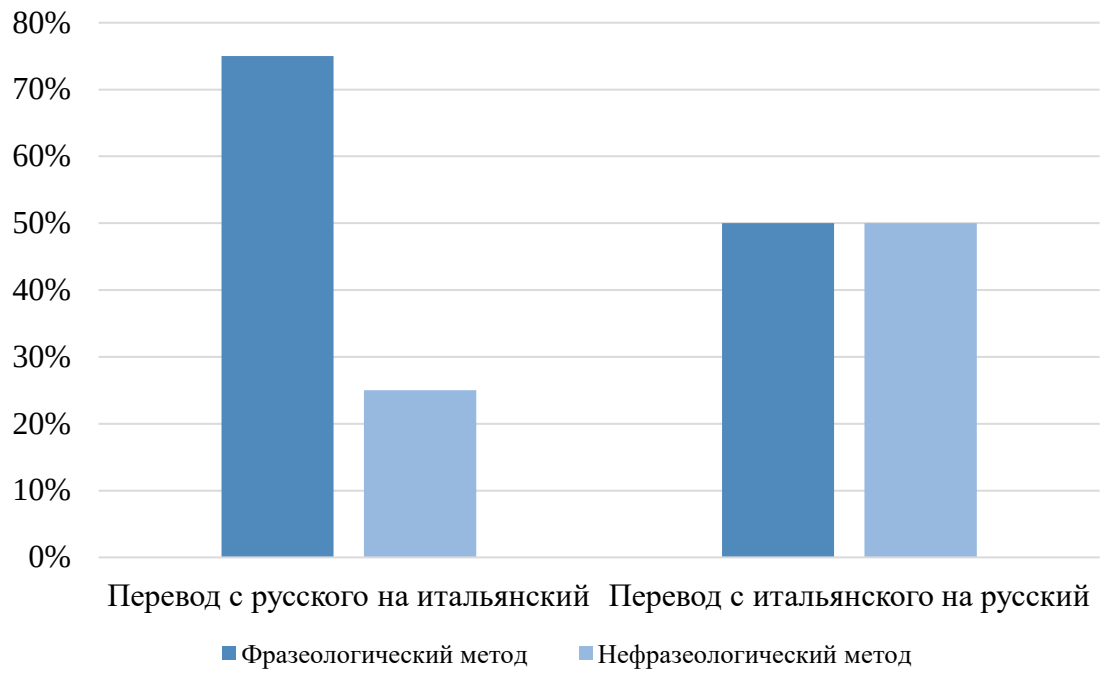
Окончание табл. 2

Modi di dire	Significato	Esempio	Analogo in russo
6. Dare il cinque *(Дать пять)*	Un gesto fatto da due persone per esprimere soddisfazione. Ognuna di queste alza la propria mano e colpisce il palmo della mano dell'altra persona.	*Dammi il cinque*! Дай пять!	Дать пять
7. Avere il sesto senso *(Иметь шестое чувство)*	Essere dotati di buona intuizione.	Tu hai sempre avuto un *sesto senso* per lui. У тебя на него всегда срабатывает шестое чувство.	Иметь шестое чувство
8. Essere al settimo cielo *(Быть на седьмом небе)*	Provare una grandissima gioia.	*Sono al settimo cielo* per il mio nuovo lavoro! Я в восторге от своей новой работы!	Быть на седьмом небе
9. Sudare sette camicie *(Пропитать потом семь рубашек)*	Faticare moltissimo per ottenere qualcosa.	Per riuscire a pagare il mutuo ho dovuto *sudare sette camicie.* Чтобы погасить ипотеку, мне пришлось усердно работать.	Работать до седьмого пота
10. Fare un quarantotto *(Сделать сорок восемь)*	Provocare una situazione molto caotica o addirittura violenta. Un grande sconvolgimento, con riferimento ai moti rivoluzionari europei del 1848.	Da giovane partecipai ad una *quarantottata* di bagordi: non lo ripeterei più! По молодости я участвовал в разборках, но я этого больше не повторю!	Поднять шум
11. Fare trenta e fare trentuno *(Сделать тридцать и сделать тридцать один)*	Significa che quando si è fatta una gran parte del lavoro conviene finirlo. Questa frase appartiene a papa Leone X, che introdusse le cariche di trenta nuovi Cardinali e alla cerimonia di consacrazione aggiunse loro un altro sacerdote.	Dai! Corri per altri 5 minuti e raggiungerai il traguardo, *hai fatto 30 puoi fare anche 31*! Давай! Беги еще 5 минут до финиша, плевое дело!	Лиха беда – начало; кто сказал «а», скажет и «б».
12. Chi fa da sè, fa per tre *(Кто делает сам, тот делает за троих)*	Il proverbio sta a significare che se una persona intraprende un'attività, senza coinvolgere altre persone in suo aiuto, riuscirà ugualmente a completarla e anche in modo così sorprendentemente bene da far sembrare che il lavoro sia stato eseguito da ben tre persone.	Chi fa da sé fa per tre e crea due disoccupati. Кто работает сам за троих, тот создает еще двоих безработных.	Свой глаз алмаз, а чужой стекло; работать за троих

Фразеологизм “fare quattro passi” не имеет аналога в русском языке, поэтому стоит применить нефразеологический описательный перевод – «прогуляться» – который передаст полное значение выражения. Фразеологизмы “dare i numeri”, “non c’è due senza tre”, “ fare trenta e fare trentuno”, “chi fa da sè, fa per tre” нуждаются в нефразеологическом контекстуальном переводе, предусматривающий применение такого русского фразеологизма, который, несмотря на несоответствие по значению итальянскому фразеологизму, но с нужной точностью передает его содержание в определенном контексте.

Идиоматическое выражение “fare un quarantotto” несет в себе историческую привязку к революционным настроениям 19 века в Европе, что довольно сложно передать русскому человеку. Здесь следует либо применить метод описания и калькирования, где фразеологизм будет переведен дословно «сделать сорок восемь» со ссылкой на его описание и историческое значение, либо контекстуальный перевод «поднять шум».

Таким образом, на основе приведенных фразеологических выражений с числовым компонентом, проанализированных по классификации переводческих трансформаций Я. И. Рецкера, можно отметить тенденцию по превалирующему применению методов фразеологического перевода с русского на итальянский и равное использование фразеологического и нефразеологических способов трансформаций с итальянского на русский (см. рисунок).



Соотношение переводческих трансформаций

Как было отмечено, при переводе с русского на итальянский фразеологический перевод превышает другую категорию и составляет 75 %. В то же время, число нефразеологических трансформаций равно 25 %. Напротив, сравнивая значения в переводе с итальянского на русский, процент становится равным, т.е. на 6 нефразеологических трансформаций пришлось 6 фразеологических.

При переводах с итальянского на русский можно наблюдать другую картину. Из-за исторического контекста и особенностей восприятия образов в контекстах на русском языке, представляется сложной задачей подобрать нужный эквивалент или аналог.

Фразеологические единицы подчеркивают уникальную специфику языка и культуры. Способность передавать сокровенные мысли и чувства человека – одна из самых полезных функций идиоматических выражений, а применение VR- и AR- технологий поможет студентам глубже понять специфику итальянского языка и культуры Италии, а также автоматизировать использование идиом с числовым компонентом в ситуациях близких к реальному общению. Развитие фразеологии как лингвистической науки выявило существенные аспекты исследования. Среди них – семантическая структура фразеологических единиц, их устойчивость, происхождение, основные функции и система.

По мнению Е. Б. Ташевой, стоит выделить характерные черты фразеологизмов, которые можно сформулировать из определения [5].

1. Устойчивость – один из ключевых признаков, по которому можно отличить фразеологические единицы. Невозможно изменить порядок слов в выражении или произвести какие-либо лексические преобразования. Семантика отдельных компонентов сохраняется. Они работают скорее как слова, а не как свободные словосочетания. Применение VR-симулятора на занятиях по переводу может помочь оптимизировать данный процесс.

2. Идиоматичность отражает уникальную природу устойчивых выражений. Буквальное значение в терминах устойчивых выражений невозможно, поскольку их части не сочетаемы и не обеспечивают никакого логического понимания. Вот почему так важно сопоставлять идиомы с реальными параллелями и знать их изначальную идиоматическую концепцию. При выполнении переводческих заданий на сопоставительный анализ, выполненных с помощью программы “VARVARA” студенты могут закрепить употребление итальянских фразеологизмов с числовым компонентом.

3. Воспроизводимость подчеркивает ведущую роль идиоматических выражений в речи человека. Фразеологические единицы – это готовые

словосочетания, которые не изменяются. Каждая идиома имеет свое собственное оригинальное значение, и это не просто сочетание различных элементов с их первоначальными значениями. Тем не менее, фразеологизм может быть разделен на различные структурные компоненты и преобразован синтаксически. Использование VR- и AR- технологий способно улучшить и совершенствовать коммуникативные навыки студентов-итальянистов на занятиях по переводу.

В заключение можно сделать вывод, что интеграция виртуальной реальности в образовательный процесс, в том числе при подготовке будущих переводчиков к профессиональной деятельности, будет развиваться и дальше. Новые платформы способны замотивировать студентов к изучению иностранного языка и развить их коммуникативные способности, особенно при сопоставительном анализе фразеологизмов на итальянском и русском языках на практических занятиях по переводу со студентами-итальянистами. Данный анализ показал основные тенденции в переводе идиоматических выражений, что позволит будущим переводчикам лучше понять специфику переводческих трансформаций и более уверенно применять их в ситуациях реального общения.

Библиографические ссылки

1. *Peixoto B., Pinto R. D., Krassmann A. M., Miguel C. L., Bessa M.* Using Virtual Reality Tools for Teaching Foreign Languages. Cham : Springer International Publishing, 2019. P. 589–597.

2. *Каскова М. Е., Большакова Е. К., Демина О. В., Рефка Д., Зарембо Г. В.* VR и AR-технологии в обучении иностранному языку // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2024. № 4 (187). С. 106–112.

3. *Razbekova A. M.* Virtual Reality as a Tool to Teach English // Вестник науки. 2024. Vol. 3. (10). P. 525–533.

4. *Рецкер Я. И.* Теория перевода и переводческая практика. М. : Р. Валент, 2006. С. 23–36.

5. *Ташева, Э. Б.* Features of Phraseological Units of Modern English // Евразийский научный журнал. 2020. С. 74–76.

УДК 811.133.1

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ МАРКЕРЫ ЦВЕТА ВО ФРАНКОЯЗЫЧНОМ АРТ-ДИСКУРСЕ

К. И. Диярова[1)], **А. В. Агеева**[2)]

[1)] *Казанский (Приволжский) федеральный университет,*
ул. Кремлевская, 18, 420018, г. Казань, Российская Федерация,
kamilyadiar@gmail.com
[2)] *Казанский (Приволжский) федеральный университет,*
ул. Кремлевская, 18, 420018, г. Казань, Российская Федерация,
anastasia_ageeva@mail.ru

Статья направлена на изучение франкоязычного искусствоведческого дискурса. Целью настоящего исследования является рассмотрение значений наиболее частотных лексико-семантических маркеров цвета на основе медиаисточников и публицистических работ в сфере искусства. В статье приводятся конкретные примеры контекстуальной реализации дискурсивных маркеров.

Ключевые слова: французский язык; арт-дискурс; контекст; лингвистический маркер; цвет; семантика.

LEXICO-SEMANTIC COLOR MARKERS IN FRENCH-LANGUAGE ART DISCOURSE

K. I. Diyarova[1)], **A. V. Ageeva**[2)]

[1)] *Kazan (Volga Region) Federal University,*
Kremlyovskaya St., 18420018, Kazan, Russian Federation,
kamilyadiar@gmail.com
[2)] *Kazan (Volga Region) Federal University,*
Kremlyovskaya St., 18,420018, Kazan, Russian Federation,
anastasia_ageeva@mail.ru

The article is aimed at studying the French art-discourse. The purpose of this research is to consider the meanings of the most frequent lexical-semantic color markers based on media sources and journalistic works in the field of art. The article provides specific examples of the contextual implementation of discursive markers.

Key words: French language; art discourse; context; linguistic marker; color; semantics.

Искусство с давних времен считалось важным аспектом в жизни человека, поскольку оно непосредственно связано с культурой и является

проводником между человеком и внешним миром посредством изображений, передающих эмоциональную и духовную составляющую. В современном мире искусство является динамично развивающейся отраслью. Современные мастера искусства оперируют огромным количеством выразительных средств и понятий, что в конечном итоге формирует арт-дискурс. Так, например, цифровое искусство приводит к появлению новых значений языковых единиц, что не только отражает языковые особенности данной тематики, но и влияет на восприятие искусства [1, с. 9] и подчеркивает его значимость в культуре, чем и обоснована актуальность настоящего исследования.

Целью исследования является выявление дискурсивных маркеров цвета во французских арт-текстах. Материалом исследования послужили данные сплошной выборки из франкоязычных медиаисточников (*Le Monde, La Presse, Libération*), содержащих публицистические статьи, посвященные актуальным событиям в мире искусства. Методика нашего исследования предполагала активное использование инструментария корпусной лингвистики, а именно мультиплатформенного конкордансера AntConc, позволяющего осуществить подробный анализ контекстов.

Для современного искусства, несомненно, важна ценность эмоционального переживания, вовлеченность аудитории в творческий процесс. Искусство современности, нацеленное на трансляцию смыслов во внешний мир, требует интерпретации. При интерпретации произведения изобразительного искусства за основу вполне возможно взять традиционную информационно-кодовую коммуникативную модель [2]. При этом интерпретация произведений искусства есть акт словесной интерпретации, так как слово неизбежно сопровождает и комментирует всякий акт понимания. Когда произведение искусства транслируется в вербальную форму, совокупность, взаимодействие и функционирование вербальных элементов составляет особый вид дискурса – арт-дискурс.

По мнению А. В. Олянича, искусствоведческим дискурсом является виртуальный, постоянно разворачивающийся во времени и в пространстве корпус высказываний на тему искусства, реализуемых в рамках искусствоведческих наук в различных типах текста и коммуникативных сферах [3, с. 160]. Благодаря своей гибкости и обширностью тем арт-дискурс может быть использован в социальных сетях. Медиа все чаще выступает в роли организатора социума, инициатора социальных и культурных проектов. Это связано с осознанием своей роли в обществе и стремлением привлечь внимание к определенной теме [4; 5], что и является необходимым в распространении дискурса в сфере искусства.

В каждом дискурсе можно выделить наиболее частотные лексико-семантические маркеры, которые будут отражать сущность самого дискурса и указывать на его специфичность в языке. Эти маркеры могут относится к

разной тематике и могут менять свое значение в зависимости от контекста. Дело в том, что слова дискурса, несмотря на их представленность в языке, очень гибки и мобильны. Так как искусствоведческий дискурс имеет описательный характер и направлен на трансформирование определенных невербальных знаков произведений искусств в языковые единицы, значение одного и того же маркера может сильно меняться. В искусствоведческом дискурсе по мере распространения и использования свойственных и характерных ему слов, наиболее частотные лексико-семантические маркеры можно разделить на определенные группы: цвет, эмоции, техника создания произведений искусств и композиция.

Наибольшей частотностью в изученных нами текстах обладали маркеры цвета: *rouge, bleu, blanc* и т.п. Данная тенденция объясняется той ролью, которую цвет играет в восприятии человеком окружающего мира. Благодаря цвету художники в своих произведениях искусства добиваются создания определенной атмосферы, погружают наблюдателя в глубину своих мыслей и переживаний, что вызывает эмоции и ассоциации. С точки зрения лингвистики дискурса важно понимание цвета и способности его трактовки в контексте, так как цвета оказывают на человека объективное физиологические воздействие, однако отношение к цветам является субъективным.

Данный тезис может быть проиллюстрирован посредством контекстуальной реализации колоронима *rouge*. Во французском языке прилагательные, обозначающие цвета, обладают некоторыми синтаксическими и семантическими особенностями; их можно отнести к особой группе прилагательных, характеризующихся выражением степени, атрибутивной функцией и дескриптивным значением [4].

Так, дискурсивные фрагменты *Symbole de passion, d'énergie et d'amour* ‘символ страсти, энергии и любви’ и *était associé au sang des martyrs* ‘ассоциировался с кровью мучеников’, находящиеся в одном контексте с анализируемым словом показывают, что в искусствоведческом дискурсе цветообозначение имеет скрытый смысл. Красный цвет становится общепринятым символом страсти и силы или же – в контексте христианского учения – указывает на опасность, тревоги и мучения.

Другая характеристика (*Ces oeuvres utilisent le rouge pour créer une ambiance* ‘В этих произведениях красный используется для создания атмосферы’) указывает на то, что красный цвет необходим не только для цветопередачи, он воспроизводит эмоциональную обстановку произведения. Он может являться символом, атмосферой, подсказкой, т.е. выполняет не только колоронимическую функцию.

Французское медиапространство относит к цветовым характеристикам не только стандартные колоративные единицы. В данную группу также можно включить элементы *lumière, ombre, obscurité, ténèbres*. Рассмотрим контекст имени существительного *lumière.* Свет является художественным элементом, он освещает объекты, создает атмосферу и настроение, а также

способствует максимально реалистично изобразить образы посредством игры с тенью. Дискурсивный фрагмент *associé à la lumière, à la joie et à l'optimisme* 'ассоциирующийся со светом, радостью и оптимизмом' четко демонстрирует, что свет в арт-дискурсе – это не просто сенсорно воспринимаемый источник лучистой энергии, но и синоним понятий радости, счастья, надежды. На когнитивном и ассоциативном уровне свет для человека является чем-то позитивным. В арт-дискурсе это значение также используется для передачи смыслов картины, посыла и замыслов художника. Во франкоязычном искусствоведческом дискурсе слово *lumière* часто приводится в сочетании со словом *ombre* 'тень'. Это сочетание, с одной стороны, указывает на контрарность рассматриваемых явлений, но, с другой стороны, подчеркивает неразрывный симбиоз этих явлений, ведь где нет света – не будет тени, и наоборот. Это подчеркивает тот факт, что насколько бы ни было независимо искусство, некоторые физические и логические черты ему все же неподвластны. некоторые физические и логические черты ему все же неподвластны. Помимо этого, контексты арт-дискурса показывают, что свет символизирует чистоту, свежесть, невинность, надежду. В арт-дискурсе свет может также являться эмоцией и цветом.

Таким образом, можно сделать вывод, что контекст позволяет субъекту дискурса передавать символику, замысел и чувства, чего невозможно достичь путем простого перечисления слов. Особенностью искусствоведческого дискурса является возможность манипулировать понятиями лексико-семантических маркеров.

Библиографические ссылки

1. *Агеева А. В., Патрикеева А. О.* Прагматика колоронимов в арт-пространствах (на материале французского и английского языков) // Филология и культура. 2023. № 2 (72). С. 7–12.

2. *Елина Е. А.* Вербальные интерпретации произведений изобразительного искусства // Номинативно-коммуникативный аспект. Волгоград. Саратов: Изд. центр. СГСЭУ, 2002.

3. *Олянич А. В.* Искусствоведческий дискурс // Дискурс-Пи. 2015. № 2. С. 160–162.

4. *Каминская Т. Л.* Арт-дискурс в региональных интернет-медиа // Вестн. Новгородск. гос. ун-та. 2015. № 87. С. 13–15.

5. *Шамсутдинова А. Р.* Особенности семантики прилагательных цветообозначения во французском языке // Каз. наука. 2022. № 8. С. 110–112.

УДК 81`44

КОНЦЕПТЫ «ДОМ» И «РАБОТА» В ИТАЛЬЯНСКОЙ МЕДИА-КАРТИНЕ НАЧАЛА XX И НАЧАЛА XXI ВВ.

В. В. Завацкая

Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, vzavatskaya@yahoo.com

В статье представлены результаты анализа концептов «дом» и «работа» в медиакартине итальянцев начала XX и начала XXI столетий. Актуальность исследования обусловлена все возрастающим влиянием медиапрезентации событий средствами массовой информации на общественное сознание. Учитывались словарные и корпусные данные. В результате исследования разработан алгоритм анализа концептов в медиадискурсе, установлены ключевые лексемы, репрезентирующие концепты «дом» и «работа» в итальянском медиадискурсе, а также ядерные и периферические компоненты содержания данных концептов.

Ключевые слова: медиакартина мира; медиадискурс; концепт; понятийный компонент концепта; итальянский язык.

THE CONCEPTS OF “HOME” AND “WORK” IN THE ITALIAN MEDIA PICTURE OF THE EARLY XX AND EARLY XXI CENTURIES

V. V. Zavatskaya

Belarusian State University,
Nezavisimosti Av., 4, 220030, Minsk, Belarus, vzavatskaya@yahoo.com

The article presents the results of the analysis of the concepts of “house” and “work” in the Italian media picture in the early 20th and early 21st centuries. The relevance of the study is due to the growing influence of media representation of events formed by the media on public consciousness. Some dictionary and corpus data were engaged. As a result of the study, an algorithm for analyzing concepts in media discourse was developed, key lexemes representing the concepts of “home” and “work” in the Italian media discourse were identified, as well as the core and peripheral components of the content of these concepts.

Key words: media picture of the world; mass media discourse; concept; a conceptual component of the concept; the Italian language.

Средства массовой информации создают медиакартину мира, которая отображает представления общества о реальности на определенном

этапе его развития. И. В. Анненкова определяет медиакартину как квазиреальность, в которой «действительная реальность замещается реальностью медиадискурса и предлагается массовому адресату в качестве единственно возможной и единственно верной [1, с. 13]. Иными словами, медиатексты создают особый мир (медиареальность), который может отличатся от действительности ввиду постоянного роста объема информации, фрагментарности отражения реальности посредством СМИ. Исследователь Е. А. Сомсонова подчеркивает, что медиакартину следует рассматривается как производную медиадискурса – «особого типа дискурса, отражающего лингвокультурные и социально значимые ценности современного общества» [2, с. 19]. Концепт воссоздает и интерпретирует явления действительности в зависимости от личного и социального опыта носителей языка. Согласно Н. Н. Бондареву, концепт – это единица осмысленного знания о предмете или событии, которой человек оперирует в процессе речемыслительной деятельности. Концепты закрепляются в языке значениями конкретных слов, что обеспечивает их передачу от поколения к поколению [3, с. 48].

Актуальность настоящего исследования обусловлена тем, что в языке содержится важнейшая информация о системе ценностей того или иного народа, о национально-культурной специфике его представлений о мироздании. Человек организует и структурирует знания о себе и окружающей действительности в виде концептов. При этом концепты «дом» и «работа» являются универсальными и репрезентируются во всех языках мира, что свидетельствует об их фундаментальной роли в культуре и мышлении людей.

Целью данного исследования является сопоставление концептов «дом» и «работа» в итальянском медиадискурсе начала XX и начала XXI столетий. Для ее достижения применялись описательный метод, дискурсивный анализ, метод случайной выборки, метод количественного анализа. Материалом исследования послужили 400 фрагментов текстов, отобранных из Диахронического корпуса итальянского языка DiaCORIS [4] и корпуса письменного итальянского языка CORIS [5].

В ходе исследования использовался следующий алгоритм анализа: 1) были определены ключевые лексемы для концептов «дом» и «работа» в итальянском языке. По словарям было установлено номинативное поле концептов в современном языке как совокупность синонимов, номинирующих его в системе языка. Так, концепт «дом» в итальянском языке номинируется лексемами *casa, abitazione, alloggio, casamento, condominio, edificio, palazzo* и др.; концепт «работа» – лексическими единицами *lavoro, attività, impegno, occupazione, compito, faccenda* и др. Анализу подверглись самые частотные лексемы (ключевые слова), которые наиболее полно номинируют исследуемый концепт. Каждая единица номинативного поля

концептов проверялась по корпусу и устанавливались самые частотные. Таковыми оказались *casa* и *lavoro*; 2) были изучены дефиниции лексем *casa* и *lavoro* по данным толковых онлайн-словарей итальянского языка «Treccani» [6], «Il Grande Dizionario Italiano di Gabrielli Aldo» [7] и Толкового словаря итальянского языка «Nuovo Dizionario Fondamentale della lingua italiana» [8]; 3) методом произвольной выборки были отобраны по 100 контекстов с данными лексемами для каждого из двух периодов исследования: 1900–1929 гг. и 1990–2020 гг.; 4) отобранные контексты были проанализированы и установлены ядерные и периферические компоненты содержания анализируемых концептов.

Согласно проведенному анализу контекстов, *дом* в итальянских публицистических текстах 1900–1929 гг. имел следующие значения: ‘место проживания’ (*dentro casa* ‘внутри дома’); ‘родина, отечество, страна’ (*tornare a casa* ‘вернуться на родину’); ‘компания, торговый дом, фирма’ (*una casa di merlette* ‘магазин кружева’); ‘семейное окружение, семья’ (*le donnine di quella casa* ‘девушки этой семьи’) и ‘учреждение’ (*casa di piacere* ‘дом удовольствий’).

Количественные результаты исследования отражены в табл. 1.

Таблица 1

Структура концепта «дом» ‘casa’ в итальянском медиадискурсе 1900–1929 гг.

Понятийные компоненты	Количество словоупотреблений	Процентное соотношение
1. ‘место проживания’	80	76,2 %
2. ‘родина, отечество, страна’	9	8,6 %
3. ‘компания, торговый дом, фирма’	7	6,7 %
4. ‘семейное окружение, семья’	6	5,7 %
5. ‘учреждение’	1	0,9 %
Фразеологизмы	2	1,9 %
Всего	103 (+2ФЕ)	100 %

Из рассмотренных 100 контекстов следует, что ядро концепта «дом» в итальянской публицистике 1900–1929 гг. составляет понятийный компонент ‘место проживания’ (76,2 %). В процессе изучения фрагментов текста было также обнаружено 2 словоупотребления лексемы *casa* в составе фразеологизмов *fare gli onori di casa* ‘принимать гостей’ и *la casa di Dio* ‘церковь, храм’.

Дом в публицистике 1990–2020 гг. обозначал ‘место проживания’ (*un mutuo su una casa* ‘ипотека на дом’); ‘учреждение’ (*la Casa Bianca* ‘Белый дом’); ‘постройка жилого назначения’ (*una casa con giardino* ‘дом с са-

дом’); ‘родина, отечество, страна’ (*in casa* ‘на родине’); ‘компания, торговый дом, фирма’ (*la casa madre* ‘головная компания’); ‘ворота или поле’ (*partita in casa* ‘домашний матч’) и ‘благородная и богатая семья, род, династия’ (*casa Savoia* ‘Савойский дом’).

Количественные результаты исследования отражены в табл. 2.

Таблица 2

Структура концепта «дом» ‘casa’ в итальянском медиадискурсе 1990–2020 гг.

Понятийные компоненты	Количество словоупотреблений	Процентное соотношение
1. ‘место проживания’	69	65,7 %
2. ‘учреждение’	10	9,5 %
3. ‘постройка жилого назначения’	7	6,7 %
4. ‘родина, отечество, страна’	6	5,7%
5. ‘компания, торговый дом, фирма’	6	5,7 %
6. ‘ворота или поле’	3	2,9 %
7. ‘благородная и богатая семья, род, династия’	2	1,9 %
Фразеологизмы	2	1,9 %
Всего	103 (+2ФЕ)	100 %

Обзор 100 контекстов показал, что в ядро концепта «дом» в итальянской публицистике 1990–2020 гг. входит понятийный компонент ‘место проживания’ (65,7 %). Было также установлено два словоупотребления лексемы *casa* в составе фразеологизмов *essere di casa* ‘быть обычным, привычным’ и *sentirsi a casa* ‘чувствовать себя как дома’. Выявленное в ходе анализа устойчивое положение понятийного компонента ‘место проживания’ в итальянском медиадискурсе можно связать с тем фактом, что дом в итальянской лингвокультуре ассоциируется с постоянством, надежностью, чувством безопасности и принадлежности к семье, часто несколько поколений проживают под одной крышей.

Работа в публицистических текстах 1900–1929 гг. определялась итальянцами как ‘деятельность человека, направленная на производство товаров или услуг’ (*il lavoro sindacale* ‘профсоюзная работа’); ‘оплачиваемая работа или служба; общественная деятельность с экономико-правовой точки зрения’ (*trovare lavoro* ‘найти работу’); ‘рабочие как социальный класс’ (*la Camera del lavoro* ‘Палата труда, профсоюзная палата’); ‘задача или круг обязанностей; комплекс мероприятий, проводимых группами людей или организациями’ (*compiere il lavoro* ‘выполнить работу’); ‘место работы’ (*ritornarsi al lavoro* ‘вернуться на работу’); ‘законченное произведение или сочинение’ (*dare gli ultimi colpi al lavoro* ‘нанести последние штрихи на картине’); ‘физическое усилие’ (*lavoro immenso* ‘огромная

работа’ и ‘комплекс технических работ’ (*i lavori di rimodernamento del suo ufficio* ‘работы по модернизации его офиса’).

Количественные результаты исследования отражены в табл. 3.

Таблица 3

Структура концепта «работа» ‘lavoro’ в итальянском медиадискурсе 1900–1929 гг.

Понятийные компоненты	Количество словоупотреблений	Процентное соотношение
1. ‘деятельность человека, направленная на производство товаров или услуг’	46	42,6 %
2. ‘оплачиваемая работа или служба; общественная деятельность с экономико-правовой точки зрения’	31	28,7 %
3. ‘рабочие как социальный класс’	15	13,9 %
4. ‘задача или круг обязанностей; комплекс мероприятий, проводимых группами людей или организациями’	5	4,6 %
5. ‘место работы’	4	3,7 %
6. ‘законченное произведение или сочинение’	3	2,8 %
7. ‘физическое усилие’	2	1,9 %
8. ‘комплекс технических работ’	1	0,9 %
Фразеологизмы	1	0,9 %
Всего	107 (+1ФЕ)	100 %

Из проанализированных 100 контекстов следует, что ядро концепта «работа» в итальянской публицистике 1900–1929 гг. включает в себя понятийные компоненты ‘деятельность человека, направленная на производство товаров или услуг’ (42,6 %) и ‘оплачиваемая работа или служба; общественная деятельность с экономико-правовой точки зрения’ (28,7 %). Также было выявлено одно словоупотребление лексемы *lavoro* в составе фразеологизма *lavoro da Sisifo* ‘Сизифов труд, пустая трата времени, бесполезное занятие’.

Работа в публицистических текстах 1990–2020 гг. имела следующие значения: ‘оплачиваемая работа или служба; общественная деятельность с экономико-правовой точки зрения’ (*il mercato del lavoro* ‘рынок труда’; ‘деятельность человека, направленная на производство товаров или услуг’ (*mettersi al lavoro* ‘приступить к работе’); ‘место работы’ (*andare al lavoro* ‘ехать на работу’); ‘законченное произведение или сочинение’ (*l’enorme lavoro di ricerca* ‘огромная исследовательская работа’); ‘задача или круг обязанностей; комплекс мероприятий, проводимых группами людей, организациями’ (*i lavori parlamentari* ‘парламентская работа’); ‘рабочие как социальный класс’ (*forza lavoro* ‘трудовые ресурсы, рабочая сила’); ‘результат работы или действий’ (*il lavoro di cesello* ‘ювелирная, четкая

работа’); ‘обман, махинации’ (*un bel lavoro* ‘хорошенькое дело, хорошая работа’); ‘комплекс технических работ’ (*i lavori di restauro* ‘реставрационные работы’) и ‘физическое усилие’ (*quattordici anni di lavoro* ‘четырнадцать лет работы’).

Количественные результаты исследования отражены в таблице 4.

Таблица 4

Структура концепта «работа» ‘lavoro’ в итальянском медиадискурсе 1990–2020 гг.

Понятийные компоненты	Количество словоупотреблений	Процентное соотношение
1. ‘оплачиваемая работа или служба; общественная деятельность с экономико-правовой точки зрения’	38	36,5 %
2. ‘деятельность человека, направленная на производство товаров или услуг’	34	32,7 %
3. ‘место работы’	8	7,7 %
4. ‘законченное произведение или сочинение’	6	5,8 %
5. ‘задача или круг обязанностей; комплекс мероприятий, проводимых группами людей или организациями’	6	5,8 %
6. ‘рабочие как социальный класс’	4	3,8 %
7. ‘результат работы или действий; любой обман, махинации’	2	1,9 %
8. ‘комплекс технических работ’	2	1,9 %
9. ‘физическое усилие’	1	1 %
Фразеологизмы	3	2,9 %
Всего	101 (+3ФЕ)	100 %

Анализ 100 контекстов продемонстрировал, что ядро концепта «работа» в итальянской публицистике 1990–2020 гг. содержит понятийные компоненты ‘оплачиваемая работа или служба; общественная деятельность с экономико-правовой точки зрения’ (36,5%) и ‘деятельность человека, направленная на производство товаров или услуг’ (32,7 %). В процессе изучения фрагментов текстов также было установлено три словоупотребления лексемы *lavoro* в составе фразеологизма *lavoro certosino* ‘кропотливая работа’. Выявленная в ходе анализа устойчивость указанных понятийных признаков в итальянском медиадискурсе можно объяснить предпринимательской деятельностью небольших семейных фирм и самим подходом итальянцев к работе, которые стремятся работать в одном месте до выхода на пенсию.

Таким образом, структура концептов «дом» и «работа» в итальянской медиакартине статична, ядро концептов устойчиво и четко выделяется,

его составляют одни и те же понятийные компоненты в отличие от представленности данных концептов в других языках (в частности, в американском английском) [9, 10]. Медиакартина мира отражает как объективные факты, так и субъективные оценки и культурные особенности, влияющие на восприятие мира и формирование общественного мнения. Экстралингвистические факторы (например, политическая, экономическая, социальная обстановка, государственная идеология) прямо влияют на актуализацию того или иного понятийного компонента исследуемых концептов в итальянском медиадискурсе на каждом из выделенных отрезков времени.

Библиографические ссылки

1. *Анненкова И. В*. Современная картина мира: неориторическая модель (Лингвофилософский аспект) : автореф. дис. … д-ра филол. наук : 10.01.10. М., 2012.

2. *Самсонова Е. А.* Новые медиа – новая картина мира (к постановке вопроса о социально-сетевой картине мира) // Меди@льманах. 2020. №4. С. 18–24.

3. *Болдырев Н. Н.* Язык и система знаний. Когнитивная теория языка. М. : Издат. дом ЯСК, 2018.

4. Diachronic corpus DiaCORIS [Risorsa elettronica]. URL: https://corpora.ficlit.unibo.it/DiaCORIS (ultima consultazione:: 15.09.2021).

5. Corpus CORIS [Risorsa elettronica]. URL: https://corpora.ficlit.unibo.it/TCORIS/. (ultima consultazione: 05.05.2022).

6. Treccani Vocabolario Online [Risorsa elettronica]. URL: https://www.treccani.it/vocabolario/. (ultima consultazione: 18.03.2022).

7. Il Grande Dizionario Italiano di Gabrielli Aldo [Risorsa elettronica]. URL: https://www.grandidizionari.it. (ultima consultazione: 25.03.2022).

8. *Sabbadini S.* Nuovo dizionario fondamentale della lingua italiana. Novara: Istituto Geografico De Agostini, 2001.

9. *Завацкая В. В.* Репрезентация концепта «дом» в американском публицистическом дискурсе начала XX века // Вестник МГЛУ. Сер.1. Филология. 2022. № 1 (116). С. 40–47.

10. *Завацкая В. В.* Репрезентация концепта «работа» в американском и итальянском публицистических дискурсах 1990–2020 гг. // Весці БДПУ. Сер. 1. Педагогіка. Псіхалогія. Філалогія. 2022. №4 (114). С. 98–104.

УДК 811.133.1’373 (043.3)

ИГРА СЛОВ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

Е. Е. Злотина

Белорусский государственный университет,
ул. К. Маркса, 31, 220030, г. Минск, Республика Беларусь,
katsiaryna.zlotsina@gmail.com

Автор рассматривает понятие и некоторые механизмы создания языковой игры. Целью статьи является исследование игры слов и каламбура как одного из ее вариантов, а также рассмотрение приемов создания игры слов, в том числе фонетических смешений, анаграмм, омофонов, паронимов, двойной актуализации фразеологических единиц и т.д. Материалом исследования служат примеры из романов, поэзии, скетчей и комиксов французских авторов.

Ключевые слова: игра слов; каламбур; омофон; паронимы; анаграмма двойной актуализации фразеологизмов.

WORD PLAY IN FRENCH LANGUAGE

E. E. Zlotsina

Belarusian State University,
K. Marx str., 31, 220030, Minsk, Republic of Belarus, katsiaryna.zlotsina@gmail.com

The author considers the notion of word play and some mechanisms of its creation. The article aims to study the word play and the pun as one of its variants and examines techniques of its creation including phonetic mix-ups, anagram, homophone, paronyms, double actualization of phraseological units and others. The research material consists primarily of the examples taken from the French authors novels, poetry, sketches and comics.

Key words: word play; pun; homophone; paronyms; anagram double actualization of phraseological units.

Игра слов является неотъемлемой частью нашего повседневного лингвистического опыта. Она может спонтанно возникнуть при общении тет-а-тет или в сообщении в соцсети, может фигурировать на вывеске магазина или в рекламном слогане торговой марки или товара, в заголовках средств массовой информации, являясь не только инструментом для создания комического эффекта, но и способом обратить внимание, впечатлить, заставить запомнить, в анекдотах, детских считалочках, загадках и,

наконец, в языке писателя, выступая своеобразной визитной карточкой некоторых авторов. И в каждом из контекстов мы можем найти целую палитру игровых приемов, которые мы интуитивно относим к игре слов, несмотря на возможные формальные и функциональные различия.

Игра слов в той или иной степени свойственна большинству языков, однако во французском языке она занимает особое место, ведь для ее создания прежде всего используются омонимия, полисемия, паронимия. Французский язык определенно находится среди лидеров по числу омонимов, прежде всего омофонов. Это обусловлено наличием в нем большого числа коротких и односложных слов, особенностями орфографии, позволяющей передать одно и то же звучание разными способами на письме, что, в свою очередь, непосредственно связано с различной этимологией омонимов. Кроме того, определенные формы глаголов и существительных звучат идентично из-за непроизносимых окончаний, создавая почву для образования грамматических омонимов, когда невозможно на слух вне контекста определить, к какой части речи относится услышанный элемент. Ярким примером этого может служить скороговорка*: Si six scies scient six cyprès, chaque scie scie son cypress.*

Игра слов – это своеобразная форма лингвистического выражения, основанная на искусном использовании слов, их созвучий, смысловых нюансов, а также, что немаловажно, культурных, исторических, литературных и иных референций.

Исследование игры слов и каламбура нередко попадает в поле зрения лингвистов разных стран. Наш современник Дирк Делабастита, профессор английской литературы и теории литературы Университета Намюра (Бельгия), посвятил свою докторскую диссертацию игре слов в трагедии Шекспира «Гамлет» и проблемам ее перевода. Он также издал два тома научных трудов на эту тему. Взяв за основу виды использования языковых средств для создания игры слов, Делабастита выделяет следующие ее виды [1, с. 45–64].

1. Фонологическая и графологическая игра слов. К ней относятся паронимы, омонимы (омофоны и омографы).

2. Лексическая игра слов, включающая линейную вертикальную полисемию (гипонимы, меронимы) и нелинейную горизонтальную полисемию (метафора, метонимия).

3. Лексическая игра слов, основанная на идиомах.

4. Морфологическая игра слов, представленная неологизмами, аббревиациями, словосложением, композицией и преобразованием, конверсией.

5. Синтаксическая игра слов, при которой используются определенные синтаксические формы, типы конструкций, повторы и т.д.

Один из вопросов, которые часто возникают при изучении данной темы, это разграничение понятий «игра слов» и «каламбур». Для многих исследователей эти понятия являются тождественными, в то время как другие ученые, в частности французские лингвисты, видят каламбур как лишь одну из форм проявления игры слов. Это же следует из толкования понятия каламбур, которое мы находим во французских словарях (Лё Пёти Робер: «Каламбур – это игра слов, основанная на разнице значений слов, которые произносятся идентично или близки по звучанию» [2]; Ларусс: «Каламбур – это игра слов, основанная на разнице значений слов, которые произносятся одинаково» [3]).

Как видим, в данных определениях речь идет исключительно о фонетической стороне, хотя большинство исследователей рассматривают также лексический аспект, связанный с полисемией слов.

Несмотря на то, что игра слов и в частности каламбур, не являются чем-то новым в лингвистике, так как примеры их использования известны еще с античных времён, отношение к данным явлениям в прошлом далеко не всегда было однозначным.

Впервые термин «каламбур» встречается в 1768 году в одном из писем философа эпохи Просвещения Дени Дидро (1713–1784), который видел в нем «варварскую» практику». Драматург Жан-Жозе Ваде (1719–1757) считал всякую игру слов злоупотреблением, а множество других франкоязычных писателей и философов, среди которых Вольтер (1694–1778) и Виктор Гюго (1802–1885), рассматривали каламбур как бессмысленную стилистическую фигуру и даже средство обеднения языка. По словам Вольтера, каламбур – это «бич хорошей беседы», «гаситель ума». Философу даже удалось убедить хозяйку одного из салонов Мадам Дю Деффан вступить в союз противников каламбура, мотивируя это тем, что «столь глупый тиран захватывает империю высшего света». Виктор Гюго описал каламбур как «помет летающего разума».

Что касается Мольера (ум. 1673), он и вовсе не стеснялся в выражениях, говоря о каламбуре, и называл его чем-то, что «подобрали в нечистотах рынка Ле Аль и площади Мобер», местах, не отличавшихся особой изысканностью.

Тем не менее со Средневековья до наших дней, писатели и поэты использовали данную технику, чтобы выразить свои мысли и чувства в игривой форме. Среди самых известных стоит назвать Франсуа Рабле (ум. 1553) с его словесными колкостями или же Марселя Пруста (1871– 1922), умевшего блестяще манипулировать тонкостями языка.

И вот уже в современную эпоху выдающиеся юмористы и писатели, среди которых Пьер Депрож (1939–1988) и Бернар Пиво (1935–1924), от-

ведут поистине почетное место во всех социальных кругах этой популярной форме лингвистического выражения, столь доступной каждому, кто хоть немного владеет языком, включая детей.

Рассмотрим некоторые наиболее характерные для французского языка формы игры слов, а также каламбур как одну из них. Каждая форма обладает своей собственной спецификой и вызывает определенный стилистический эффект:

Каламбур чаще всего представляет собой игру слов, основанную на одинаковых по звучанию, но различных по написанию словах или фразах, или омофонах (например, *À la faim, tout est pain - À la fin, tout est peint*).

Комический эффект достигается в данном случае за счет двоякой интерпретации услышанного. То есть сам по себе каламбур заключается в том, что письменная форма не соответствует контексту. Данное явление нередко встречается в текстах французских авторов (например, *Tous les matins, je me lève de bonheur* (Жак Превер) – *de bonheur* вместо *de bonne heur*e или *Entre deux mots, il faut choisir le moindre* (Поль Валери) – *entre deux mots* вместо *entre deux maux*).

Для понимания каламбуров нередко требуются знания определенных реалий. Так, например, вышеупомянутый Пьер Депрож, настоящий мастер данного жанра, изрек в одном из своих выступлений: «Nous le savons et pas seulement de Marseille». Комический эффект вытекает из совпадения звучания глагола *savoir* в 1 лице множественного числа настоящего времени и существительного *savon*. Не зная о том, что *savon de Marseille* означает разновидность хозяйственного мыла, невозможно понять данный каламбур.

Одним из непревзойденных мастеров каламбура является Раймон Девос (1922–2006), автор и исполнитель многочисленных скетчей, построенных на игре слов. Он добился и литературной славы, издав свои монологи в виде книг, которые часто ставят в один ряд с произведениями самых известных французских писателей. Несмотря на развлекательность самого жанра и внешнюю несерьезность автора, для полного понимания текстов Девоса требуется достаточно высокий уровень владения французским языком, включающий экстралингвистические знания. Рассмотрим в качестве примера фрагмент знаменитого скетча “Caen” (‘«Кан»’), построенного на созвучии названия французского города *Caen* (‘Кан’) и наречия *quand* (‘когда’). Рассмотрим отрывок из него [4, с. 393]:

Je demande à l’employé: - Pour Caen, quelle heure? -Pour où? -Pour Caen! - Comment voulez-vous que je vous dise quand, si je ne sais pas où? - Comment? Vous ne savez pas où est Caen? - Si vous ne me le dites pas! - Mais je vous ai dit Caen! - Oui! … mais vous ne m’avez pas dit où! [...] - Enfin!... Caen!... dans le Calvados!... - C’est vague!

Служащий в окошке явно не понимает, о чем спрашивает его человек, желающий купить билет, и начинает задавать вопросы, которые, в свою очередь, не понятны последнему. Уточняющие вопросы еще больше запутывают ситуацию. Автор скетча как-бы позволяет слушающему ощутить свое превосходство над персонажами: ведь он-то понял, в чем дело, а эти двое все никак не могут разобраться.

В другом своем известном скетче “Ouï-dire” (‘«Слухи»’) Раймон Девос обыгрывает совпадение звучания различных форм глагола *ouïr* (уст. ‘слышать’), существительного *oie* (f) (‘гусь’), существительного *l’ouïe* (‘слух’) с определенным артиклем и именем *Louis* и т.д. При этом, множество совпадающих форм, заключенных в одном небольшом тексте, создают яркий комический эффект: *L'ouïe de l'oie de Louis a ouï. Ah oui? Et qu'a ouï l'ouïe de l'oie de Louis? Elle a ouï ce que toute oie oit...* [4, с. 81].

В другой строке каламбур автора строится на созвучии формы *j’ois* (‘я слышу’) и существительного *joie* (‘радость’). Для контраста автор вводит прилагательное *triste* (‘грустный’). В итоге, фразу, которая означает: «Боже, как грустно то, что я слышу», можно понять как: «Боже, как грустна радость». Небольшие грамматические оплошности в виде пропущенного артикля для данного жанра особого значения не имеют: *Dieu, que ce que j'ois est triste!*

Еще одним мастером каламбура является Филипп Желюк (род. 1954), бельгийский комик, юморист, сценарист и карикатурист, автор знаменитых комиксов “Le Chat” (‘«Кот»’). Искрометный юмор этого автора часто основан на непереводимой игре слов. Например, *Ma femme m’inquiète, elle a une amie imaginaire. Parfois elle appelle à haute voix: – Tu viens Médée? – Évidemment, je fais comme si de rien n’était*. В данном случае женское имя Медея (Médée) звучит в точности, как «мне помочь» (“m’aider”), а говорящий явно не спешит помогать своей жене, поэтому в качестве оправдания придумал ее воображаемую подругу и делает вид, что обращение его не касается.

В основе каламбура может также лежать полисемия слова, то есть его различные значения:

Le garçon de café: – C’est pour qui la bière? (*bière* в значении ‘пиво’)

Le client: – C’est pour la mort! (слово *bière* означает также ‘гроб’).

В следующем примере обыгрываются два значения слова *état* (‘состояние’ и ‘штат’): *J’suis dans un état proch’ de l’Ohio…* (Серж Генсбур).

Комический эффект может также быть следствием буквального понимания устойчивого выражения, то есть не восприятия его как целого понятия, а членения на отдельные смысловые единицы. Такой пример находим у французского писателя, драматурга и режиссёра Саша Гитри

(1885– 1957): *Il croit qu'il devient sourd parce qu'il n'entend plus parler de lui!* [5, с. 38]. В данном случае, мы имеем дело с устойчивым выражением *entendre parler de …* 'слышать о…': речь идет не о восприятии на слух, а скорее о популярности, частом упоминании кого-то или чего-то. Семантика прилагательного *sourd* ('глухой'), напротив, подчеркивает, что отдельные глаголы *entendre* и *parler* воспринимаются в данном контексте в прямом смысле, и в данном случае мы наблюдаем грустную иронию говорящего по отношению к тому, о ком это сказано.

Рассмотрим еще один пример [5, с. 38]:

Une dame lui demandait un jour, à celui qui boitait:

– Comment allez-vous?

Il lui a répondu, à elle qui louchait:

Comme vous voyez, Madame!

Пожалуй, всем известно, что вопрос *Comment allez-vous?* означает по-французски 'Как дела?', но в данном случае остроумный хромой отвечает косой женщине *Comme vous voyez* ('Как видите'), используя речевое клише. Тем самым он дает понять, что они как бы уравновешены в своих недугах. По сути, в данном контексте этот диалог звучит так: *– Как вы ходите? – Так же, как вы видите!*

Для создания каламбура используют и паронимы, обыгрывая частичное сходство звукового облика слов. Основой для подобных словесных манипуляций часто служат фразеологизмы (например, *vendre son âne au diable* (вместо *vendre son âme au diable*), популярные речевые клише (например, *À toute allure!* вместо *À tout à l'heure*!). Парономазия также нередко встречается во французской поэзии и прозе (например, *Il pleure dans mon cœur comme il pleut sur la ville* (Поль Верлен) или *Aucun recours. Aucun secours de personne* (Натали Саррот)).

Еще одной достаточно популярной формой игры слов, или даже букв, является *анаграмма.* Суть ее заключается в перестановке местами букв в слове с целью создания нового слова. Анаграмма может представлять собой одно слово (например, *pirate – partie – patrie – étripa – parité* или *chien – niche*) или состоять из нескольких слов (например, *Alice au pays des merveilles – Le lièvre au pays des limaces*). В средствах массовой информации анаграмма может затрагивать и общественно-политическую или экономическую лексику, подчеркивая в шуточной форме отношение населения к происходящему (например, *La crise économique – Le scénario comique*). А еще мишенью любителей анаграмм часто становятся известные личности. Так *Albert Einstein* путем перестановки букв превращается в *Rien n'est établi*, а *Boris Vian* становится *Bison ravi*. Иногда авторы даже выбирают анаграмму в качестве своего псевдонима. Таким образом, за *Alcofribas Nasier* скрывается *François Rabelais*, за *Pauvre Lélian*

– *Paul Verlaine*, а *Marguerite Crayencour* известна всем как *Marguerite Yourcenar*.

Более редкой, но весьма интересной формой игры слов является *панграмма,* состоящая в построении фразы, в которой каждая буква алфавита используется хотя бы один раз (например, *Portez ce vieux whisky au juge blond qui fume* или *Voyez ce koala fou qui mange des journaux et des photos dans un bungalow*). Во французском языке для написания панграммы требуется минимум 26 букв, но можно усложнить себе задачу, используя также варианты букв с диакритическими знаками, лигатуры и т.д. Конечно, подобная игра слов требует письменной формы исполнения.

Контрпетри, или акрофоническая перестановка – еще один интересный способ поиграть словами, популярный во французском языке (например, *Quel champ de coton!* вместо *Quel temps de cochon!* или *Démocrite et Hippocrate → Démocrate est hypocrite*). Этот прием встречается и в литературе (например, *Femme folle à la messe et femme molle à la fesse* (Франсуа Рабле, Пантагрюэль)).

Если вышеперечисленные формы игры слов вполне доступны рядовому носителю языка, то *олорифмы* определенно требуют поэтического таланта. Олорифмы – это поэтические строки, которые произносятся абсолютно одинаково, хотя состоят из разных слов. То есть, в данном случае стих рифмуется целиком, а не отдельные слоги в конце каждой строфы, как в случае классической рифмы. Прекрасной иллюстрацией данного приема могут послужить следующие строки:

Par les bois du Djinn, où s'entasse de l'effroi,
Parle et bois du gin! … ou cent tasses de lait froid (Альфонс Алле)
или
Dans ces bois automnaux, graves et romantiques,
Danse et bois aux tonneaux, graves et rhums antiques (Жак Превер).

Трудно определить границы игры слов, поскольку, так или иначе, для ее создания используются различные литературные приемы, а также их комбинации. Существуют приемы, которые ради шутки может использовать даже ребенок, представляющие собой настоящий вызов для писателя.

В 60-е годы XX века во Франции культовое объединении писателей и математиков УЛИПО (фр. OULIPO, сокращение от *Ouvroir de littérature potentielle* – ‘Цех потенциальной литературы’) активно экспериментирует с языком, развивая уже существующие и вырабатывая новые «ограничения», то есть жесткие формальные правила, которые писатель осознанно навязывает себе для построения литературных произведений.

Одной из форм подобных ограничений является *липограмма* (от др. - греч. λειπογράμματος, «пренебрегать буквой»), или текст, при написании

которого избегают использования одной или нескольких букв алфавита. Это может быть как короткий текст, например, стихотворение, так и более крупная форма, такая как роман. Сложность написания липограммы напрямую зависит от того, насколько часто выбранная буква встречается в обычном тексте на данном языке. То есть во франкоязычном тексте будет гораздо легче избежать буквы *z*, нежели буквы *e*.

Во французской литературе XX века липограммы стали популярны прежде всего благодаря участникам группы УЛИПО Жоржу Переку (1936 –1982) и Раймону Кено (1903–1976).

Самой известной липограммой на французском языке является роман Жоржа Перека “La disparition” (‘«Исчезновение»’, 1969), где на трехстах двенадцати страницах не встречается ни одной буквы *e*. Вот небольшой фрагмент для наглядности:

Il poussa un profond soupir, s'assit dans son lit, s'appuyant sur son polochon. Il prit un roman, il l'ouvrit, il lut; mais il n'y saisissait qu'un imbroglio confus, il butait à tout instant sur un mot dont il ignorait la signification. Il abandonna son roman sur son lit. Il alla à son lavabo; il mouilla un gant qu'il passa sur son front, sur son cou. Son pouls battait trop fort. Il avait chaud. Il ouvrit son vasistas, scruta la nuit. Il faisait doux. Un bruit indistinct montait du faubourg. Un carillon, plus lourd qu'un glas, plus sourd qu'un tocsin, plus profond qu'un bourdon, non loin, sonna trois coups. Du canal Saint-Martin, un clapotis plaintif signalait un chaland qui passait [6, p. 46].

Интересно отметить, что в английском, немецком и итальянском переводе романа также отсутствует буква *e*, в испанском – *a*, а в русском – *о*. И в каждом случае – это самая частотная буква данного языка.

Примечательно, что тремя годами позднее Перек бросит себе новый вызов и напишет роман “Les Revenentes” (‘«Преведенее»’, 1972), в котором обойденная ранее вниманием буква *e* окажется напротив единственной гласной. Подобный прием представляет собой моновокализм, разновидность гиперлипограммы.

Мы рассмотрели различные формы игры слов и основные приемы ее создания во французском языке. Хотя самой популярной и характерной для французского языка формой является каламбур, однако каждая из форм игры слов привносит свой особый шарм в речь французов, позволяя играть тонкостями французского языка и тем самым обогащая его.

Очевидно, что игра слов может возникать спонтанно в речи, но также может являться плодом кропотливого труда писателя, поставившего перед собой определенную задачу. Язык предоставляет неограниченные возможности экспериментировать, создавать новые приемы и формы для выражения мыслей и чувств. И даже если результат такого эксперимента не

несет глубокий смысл, одна только форма может быть достойна восхищения и производить потрясающий эффект.

Библиографические ссылки

1. *Delabastita D*. Aspects of Interlingual Ambiguity: Polyglott Punning. In Paul Bogaards, Johan Rooryck & Paul J. Smith (éds.): Quitte ou Double Sens. Amsterdam : Rodopi, 2001. P. 45–64.
2. *Le Petit Robert*. Paris : Kimé, 2024.
3. *Larousse de poche.* Paris : Kimé, 2024.
4. *Devos R.* Matière à rire. Paris : Perrin, 1991.
5. *Guitry S.* L’esprit. Paris, 1958.
6. *Perec G.* La Disparition. Paris, 1969.

УДК 378.148

КНИГА КАК ПРЕДМЕТ СЕМИОТИЧЕСКОЙ ИГРЫ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

О. А. Климова

Институт информационных технологий БГУИР,
ул. Козлова 28, 220037, г. Минск, Республика Беларусь, kldmk2020@gmail.com

Искусство формирует социальные связи через социальный интерес. Библиофильство как особая форма культурной деятельности отражает этот принцип, когда книга становится не только носителем информации, но и объектом эстетизации и индивидуализации. Использование книги как знакового элемента в социальных взаимодействиях обогащается коннотативными значениями, подчеркивает связь между игрой и культурой, значимость книги в научном и культурологическом аспектах.

Ключевые слова: книга; библиофильство; коннотация; принцип эстетизации; социальная игра.

THE BOOK AS A SUBJECT OF A SEMIOTIC GAME IN MODERN SOCIETY

O. A. Klimova

Institute of Information Technologies BSUIR,
Kozlova str., 28, 220037, Minsk, Republic of Belarus, kldmk2020@gmail.com

Art forms social connections through the social interest. Bibliophilia as a special form of cultural activity reflects this principle, when a book becomes not only a carrier of information, but also an object of aestheticization and individualization. The use of a book as a symbolic element in social interactions is enriched with connotative meanings, emphasizes the connection between the game and culture, the significance of the book in scientific and cultural aspects.

Key words: book; bibliophilia; connotation; principle of aestheticization; social game.

Игровое (людическое) начало можно обнаружить в различных сферах человеческой жизни. Человек играющий – одна из ипостасей человека, а также неотъемлемый аспект индивида нашего столетия. Для того, чтобы эта ипостась получила свою реализацию, в действие включаются как лингвальные, так и экстралингвальные факторы. Во многочисленных исследованиях обращается внимание на разнообразные аспекты этого широкого и

многостороннего явления.

Понятие игры находится в прямом соотношении с понятием культуры. Согласно концепции нидерландского философа Й. Хейзинги, искусство как одна из важных частей культуры генетически вырастает из игры. По мнению ученого, любая игра является разновидностью условно-реальной деятельности и протекает внутри своего игрового пространства, в котором «царит собственный безусловный порядок», имеют силу особенные, собственные правила, представляющие собой «временные миры внутри обычного, созданные для выполнения замкнутого в себе действия» [1, с. 17]. Основополагающими характеристиками игры являются процессуальность (игра как деятельность ограниченная во времени и пространстве, где мотив заключается не в результате этой деятельности, ее продукте, а в самом процессе); протекание в условно-реальном игровом пространстве; наличие правил поведения в условном игровом пространстве (при этом допускается вариативность выполнения этих правил); возможность манипуляции предметами, действиями, ограниченная ситуацией, в которой находятся участники игры; а также непредсказуемость, зависимость развития игры от ситуативных комбинаций элементов, создающая напряжение игры. Тот факт, что деятельность в ходе игры разворачивается в условном игровом пространстве, указывает на близость игры и искусства. И в игре, и в искусстве поиск решения ведется не в практической сфере, а в сфере условной, которая в дальнейшем может выступать в качестве поведенческой модели, отмеченной двуплановостью, а также особой психической установкой играющего. Игра – это своего рода манипулирование, цели у этого манипулирования могут быть самые разные, и в зависимости от конкретной задачи можно определять вид игры. Следует также отметить, что не всегда игру можно считать «непродуктивной деятельностью», направленной на сам процесс, так как в результате языковой игры возникают такие интересные явления, как шутка, каламбур, парадокс и др.

Сильной стороной такой теории является тезис о системообразующей роли игры, отвечающей потребностям социальной организации людей на разных уровнях совместной жизни. Но в отличие от иных форм деятельности, где отношения людей обычно регулируются внешними нормами и предписаниям, в условиях игры между ними устанавливаются связи благодаря единому специфическому интересу и на общей для них эмоциональной основе. Таким образом, возникает своеобразная социальная микросреда с характерными для неё ценностными критериями и единой душевной устремлённостью. Границы этой микросреды определяются личностными связями, которые поддерживают между собой её члены и, как следствие, особым языком – правилами общения и кодом, состоящим из

принятых, осмысленных в данной среде единиц. Игровая деятельность во многом способствует развитию творческих способностей личности, она требует от участников эвристичности деятельности, когнитивной способности к переключению с одного кода на другой [1, с. 18–27]. Во многих работах, специально посвященных игре, указывается на то, что игровую интерпретацию могут получить всевозможные явления, в том числе и социальные.

Все эти положения в большей мере свойственны деятельности, объединяющей более или менее значительную группу людей на основе их специфического отношения к книге и связанной с понятием библиофильства. Книга в данном случае получает применение, которое выводит её за пределы исторически устоявшегося назначения. Возникает некая вторичная сущность (вторичный смысл, т.е. коннотация), для которой изначальная, содержательная сторона книги уже не является главной, а отходит на второй план. Широкое применение вторичного фактора книги происходит под влиянием именно социо-психологических факторов и на основе столь характерного для культурной жизни принципа – принципа игры [2, с. 55– 57].

Собирание книг, будучи феноменом жизни человека, известно с давних времён. Философ Л.-С. Мерсье воздает хвалу тем, кто собирает литературные произведения, «дабы они могли избежать гибели и дойти до потомков». Книга постепенно становится не только вместилищем мысли и чувства, но и чем-то материальным, оцениваемым в зрительном или даже в тактильном ощущении. Например, А. Франс в своей работе «Книга библиофила» говорил, что ценность книги для него находится, помимо прочего, в зависимости от соотношения текста и иллюстраций, от характера шрифтов, качества бумаги. Эти и многие другие тенденции всё больше укрепляются в начале XX века, и уже в 20–30 гг. библиофильство во Франции приобретает черты известной завершённости, вырабатывает свою систему норм и правил поведения.

Основным принципом, которому отвечает библиофильская деятельность во Франции, является принцип эстетизации. Это сказывается в ярко выраженной установке на эстетические предпочтения эпохи и, в этой связи, на использование результатов, достигнутых в особо близких к книжному делу искусствах, в первую очередь живописи и графике. В конце XIX в. основными являлись тенденции импрессионизма, символизма, которые затем получили развитие в течениях кубизма, фовизма, экспрессионизма. В это же время в обиход библиофила вводится понятие индивидуализации книги как предмета культуры. В стремлении к ограничению тиража до минимальных размеров сливаются, с одной стороны, библиофильский критерий редкости для книги и, с другой, – критерий

единичности для произведения искусства. Индивидуализации книги способствует создание роскошных изданий в единственном или нескольких экземплярах, отвечающих условиям эстетизации и предназначенных особой категории читателей.

В особых случаях на книге обозначается лицо, которому заранее предназначается данный экземпляр: “Imprimé spécialement pour...”.

Обычно подобные факты библиофильской деятельности связаны с регулирующим влиянием со стороны общественных институтов и прежде всего издательств. Но вместе с тем, существуют и более свободные формы библиофильства, в основе которых лежат внутренние стимулы, определённые личными предпочтениями библиофилов и стремлением к самовыражению. Прежде всего это проявляется в их отношении к переплёту книги. Подобно тому, как семантика самой книги обрастает вторичными осмыслениями, понятие переплета также обогащается коннотативными значениями. Дело в том, что владелец личной библиотеки имеет возможность самостоятельно снабдить книгу переплётом по своему вкусу (касается, в основном, роскошных изданий), что предоставляет библиофилу чувство известной свободы в самовыражении, творческой сопричастности к искусству. Именно к искусству, потому что во Франции в 20-30 гг. прошлого века переплётное дело достигло такого художественного совершенства, что его с полным правом приравнивали к искусству.

На уровне частной жизни и отношений между людьми книга выполняет разнообразные знаковые функции, связанные с престижными свойствами этого атрибута культуры: она широко используется в целях поощрения интеллектуальных и творческих успехов (в качестве дара или премии), привычно вписывается в интерьер жилища, вступая в стилевое взаимодействие с другими предметами художественно-бытового антуража, такими как произведения живописи, музыкальные инструменты, мебель... Книга оказывается весьма чувствительным элементом для сферы личных отношений людей, что также важно для понимания её коннотативных возможностей. Это проявляется прежде всего в поведении тех, кто по роду деятельности непосредственно связан с книгой. Например, А. Эрман вспоминает, как начинающим писателем он направил В. Гюго свою первую книгу и как был польщён, обнаружив, много лет спустя, после кончины Гюго, что подаренная им книга оказалась – как знак внимания со стороны великого поэта – переплетённой.

На фоне облагороженной коннотации книги объяснимо и обращение к этому предмету в конфликтных ситуациях для характеризации оппонента. Цель подобного использования образа книги заключается в том, чтобы принизить личность противника путём сталкивания несовместимого: высокого смысла книги как символа культуры, с одной стороны, и

неблаговидного поведения, с другой стороны. Например, нападки на Ротшильдов в период обострения антисемитизма сопровождались утверждениями, что в их имении Феррьере библиотека настолько мала, а книги в таком неприглядном виде, что вряд ли образованному человеку захотелось бы «проверить по ним цитату». В таком контексте книга изменяет своему подлинному назначению и фактически становится предметом социальной игры, выражением особой моды [3, с. 33–40].

В наши дни по-прежнему отношение к книге определяется не только её значением как средства просвещения и инструмента познания. Во Франции, в большей мере, чем во многих других странах, книга воспринимается как ценнейший продукт культуры и потому пользуется особым вниманием со стороны общества и государства: литературные произведения ежегодно отмечаются неисчислимым количеством премий; путём пропаганды книги Франция пытается закрепить во внешнем мире впечатление о своем обществе как «обществе развитой цивилизации».

Библиографические ссылки

1. *Хёйзинга Й.* Homo ludens. В тени завтрашнего дня. М.: Прогресс-Академия, 1992. С. 17–30.

2. *Макаров В. В.* Francus ludens в языке культуры // Новые подходы к вопросам теории и практики преподавания французского языка в Республике Беларусь. М., 1998. С. 55–62.

3. *Макаров В. В.* Книга как предмет культуры и социальной игры во Франции (20 - 30-е гг. XX в.) // Матэрыялы першых кнігазнаўчых чытанняў. М., 2000. С. 33– 48.

УДК 378.148

ТИПОЛОГИЯ ЯЗЫКОВОЙ ИГРЫ КАК СЕМИОТИЧЕСКОГО ЯВЛЕНИЯ ВО ФРАНКО- И РУССКОЯЗЫЧНОЙ ТРАДИЦИИ

О. А. Климова[1)], **О. В. Лапунова**[2)]

[1)] *Институт информационных технологий БГУИР,*
ул. Козлова 28, 220037, г. Минск, Республика Беларусь, kldmk2020@gmail.com
[2)] *Белорусский государственный университет,*
ул. К. Маркса, 31, 220030, г. Минск, Республика Беларусь, OLGA-2980@mail.ru

В языковой игре, как сложном семиотическом явлении, наиболее ярко проявляется связь между языком, культурой и обществом. Языковая игра может классифицироваться по различным критериям, включающим уровень языка (графический, лексический и синтаксический), тип знаков и соотношение между ними (симметричные и ассиметричные), степень сложности или различные формы взаимодействия между знаками в тексте (статическая, динамическая, парадигматическая и синтагматическая языковая игра). Подобные типологии помогают лучше понять механизмы языковой игры и ее разнообразные проявления. Языковая игра – сложное и многогранное явление, играющее ключевую роль в коммуникации, культуре и развитии индивидуальности.

Ключевые слова: языковая игра; семиотическая игра; конструирование смыслов; языковой уровень; языковая интерпретация.

TYPOLOGY OF LANGUAGE GAME AS A SEMIOTIC PHENOMENON IN THE FRANCO- AND RUSSIAN-LANGUAGE TRADITION

O. A. Klimova [1)], **O. V. Lapunova** [2)]

[1)] *Institute of Information Technologies BSUIR,*
Kozlova str., 28, 220037, Minsk, Republic of Belarus, kldmk2020@gmail.com
[2)] *Belarusian State University,*
K. Marx str., 31, 220030, Minsk, Republic of Belarus, OLGA-2980@mail.ru

Language game, as a complex semiotic phenomenon, is the most vivid manifestation of the connection between language, culture and society. Language game can be classified according to various criteria, including the level of language (graphic, lexical and syntactic), the type of signs and the relationship between them (symmetrical and asymmetrical), the degree of complexity or various forms of interaction between signs in the text (static and dynamic; paradigmatic and syntagmatic). Such typologies help to better understand the mechanisms of language game and its various manifestations. Language game is a complex and multifaceted phenomenon that plays a key role in communication, culture and the development of individuality.

Key words: language game; semiotic game; construction of meanings; language level; language interpretation.

Любой знак, лингвистический или семиотический, служит для отражения внешней действительности, её свойств и отношений, а также характеризует поведение людей. Знаки выступают, в большей или меньшей степени, носителями вторичных смыслов. В языке любая единица, выступающая во вторичной для нее функции наименования, является выражением людической функции, что наиболее ярко проявляется в таком феномене, как языковая игра, которая предполагает свободное отношение говорящего к формальной стороне речепроизводства и создает осознанные отступления от нормы. Поэтому игра слов содержит в себе коннотативный компонент значения, в основе которого лежит ассоциативно-образный компонент внутренней формы слова. Этот компонент связывает уже существующие представления о реальности с новыми значениями, возникающими в процессе речевой деятельности. Ассоциации, возникающие в сознании носителей языка, служат основой для формирования новых понятий и значений.

Любая единица языка, которая выступает во вторичной функции наименования, обязательно содержит в себе эмотивно-прагматический компонент. Этот эмотивно-прагматический (коннотативный) компонент является добавочным, «надстройкой» над денотативным значением, трансформируя процесс коммуникации. Он непосредственно связан с нашими представлениями о мире, знаниями истории развития человеческого общества, его культуры. Прагматическая природа игры слов раскрывается через выражение отношения субъекта высказывания к самому высказыванию или к стоящим за ним объектам реальной действительности. Ассоциативно-образные значения часто зависят от культурного контекста и исторического опыта народа, что делает коннотацию более насыщенной и многозначной.

Языковая игра является сложным и многогранным явлением, не имеющим однозначной интерпретации, что подтверждается неоднократными попытками классифицировать языковую игру, предпринимаемыми как в отечественной, так и в зарубежной лингвистике. В основе таких классификаций лежит структурно-типологический подход, ставящий целью создание системной типологии языковой игры как семиотической системы, позволяющей категоризировать большинство ее случаев на основе типологии знаков и типологии отношений между знаками.

В отечественных и зарубежных исследованиях широко распространены классификации языковой игры, основанные на обыгрывании отно-

шений между знаком, знаконосителем (предметом обозначения) и понятием о предмете, на характеристиках того или иного уровня языка (морфологический, лексический, синтаксический и т. д.), а также на специфике лингвистического явления, лежащего в основе языковой игры (омонимия, паронимия, полисемия, синонимия и т. д.).

Как в зарубежных, так и в отечественных исследованиях можно встретить классификации по типу соотношения используемых в языковой игре знаков (симметричные, ассиметричные); классификации по типу взаимоотношений между элементами языковой игры (парадигматическая, синтагматическая и другие типы) и т. д. [1; 2; 3; 4].

Основными типами знаков, используемых для создания языковой игры, являются сегмент слова, слово и сочетание слов. Слово выступает основной единицей. В качестве знака сегмент слова может быть представлен графемой, фонемой, морфемой, частью морфемы, сочетанием двух неполных морфем и т.д. Знак может быть использован в языковой игре, связанной с созданием окказионализмов.

По мнению Е. М. Александровой [4], сочетание слов часто используется в качестве знака, например, в языковой игре, основанной на буквальном понимании фразеологизмов или на обыгрывании омонимии слов и словосочетаний. В соответствии с принадлежностью знака тому или иному языковому уровню могут быть выделены следующие типы языковой игры:

1. В графической языковой игре одним из знаков является графема. Рассмотрим пример: *S qui? / S (est-ce) que tu me prends pour un imbecile?* [5; 4]. В данном случае обыгрывается сходство звучания названия буквы *«s»* [es] и словосочетания *est-ce.*

2. В лексической языковой игре слова используются в качестве обыгрываемых знаков: – “Toto, si je dis: “Il pleut”, quel temps est-ce?” – “Du mauvais temps, M’sieur, ça c’est sûr” [5; 4].

3. В синтаксической языковой игре один из знаков является сочетанием слов или сегментом слова: *Le maire dit: “L’instituteur est un âne!” / “Le maire, – dit l’instituteur, – est un âne”* [5; 4].

По типу соотношения используемых в языковой игре знаков выделяется симметричная языковая игра, предполагающая случаи обыгрывания знаков, принадлежащих одному уровню (слово – слово, сочетание слов – сочетание слов), и асимметричная языковая игра, в которой используются разноуровневые знаки (слово – сочетание слов, слово – сегмент слова и т. д.).

В асимметричной языковой игре слово является обязательным компонентом ядра, в состав которого входят два (реже три) знака. При этом один из знаков может являться как графемой, так и сегментом слова. При типологизации по степени сложности выделяются статическая языковая игра и динамическая языковая игра.

В статической языковой игре обыгрываются знаки, имеющие аналогичные грамматические или иные характеристики. *Динамическая* языковая игра предполагает использование знаков, имеющих разные характеристики: тип графемы (буква, цифра и т. д.); тип морфемы (корень, приставка и т. д.); тип части речи (существительное, прилагательное и т. д.); тип словосочетания (устойчивое, свободное и т. д.) [4].

Динамическая языковая игра предполагает использование знаков, характеризующихся как разной семантикой, так и разными грамматическими характеристиками. Данный тип языковой игры вызывает наибольшее количество трудностей при переводе.

Статическая языковая игра строится на основе разноуровневых знаков (слово – графема) и предполагает использование графем одного типа. В следующем примере языковая игра строится на использовании графем и слов: *Только в русском языке можно составить предложение из трех букв: «Э, а я?»* [6, с. 18]. В составе ядра языковой игры представлены графемы «э», «а», «я» (буквы русского алфавита) и слова: 1) э – междометие, обозначающее возглас, выражающий различные чувства, душевные переживания (изумление, досаду, отчаяние и т. п.); 2) *а* – союз, который ставится в начале вопросительных и восклицательных предложений, в начале реплики или при внезапном переходе от одной мысли, темы к другой; 3) *я* – местоимение, употребляемое говорящим для обозначения самого себя. В следующем франкоязычном примере обыгрывается сходство звучания названий букв A [a] и B [be] и сегмента существительного *abe*ille ‘пчела’: *Abeille qui? / A, B, C, D, E, F, G, H, I, ...* [5; 4].

Динамическая языковая игра предполагает изменение типа графического знака. В следующем французском анекдоте обыгрывается сходство звучания сегмента слова *escargot* и названия буквы «*S*» [ES]: *S qui? / S cargot (escargot)!* [5; 4].

Под динамическим углом зрения ассиметричная языковая игра предполагает изменение типа морфемы: «*Когда руки бывают местоимениями? – Когда они вымыты»* [6, с. 68]. В данном примере в основе комического эффекта лежит аналогия, возникающая между последовательно произносимыми личными местоимениями *-вы, -мы, -ты* и кратким прилагательным *-вымыты.* При этом местоимение *-вы* имеет сходство с приставкой прилагательного *-вымыты*, местоимение *-мы* – с сегментом корня *-мыт,* а местоимение *-ты* – с финальной частью корня и окончанием.

Данный пример представляет большой интерес с лингвистической точки зрения, так как в этом примере присутствует изменение типа морфем, что делает языковую игру занимательной и интересной в контексте использования языковых средств.

Симметричная языковая игра под статическим углом зрения предполагает сохранение частеречной отнесенности: *Картинки, которые мы ставим на рабочий стол не могут называться «обои», они должны называться «скатерть»* [6, с. 78]. В основе языковой игры в данном примере лежит многозначность существительного *обои*: ‘материал в виде широких полос – узорчатой бумаги, ткани и т. п. – для оклейки или обивки стен в помещениях’; ‘картинка, отображаемая на заднем плане в графической среде и служащая фоном под окнами программ или других изображений (в информатике)’. В данном случае обыгрывается многозначность компонента термина *рабочий стол,* поскольку *стол*, в зависимости от сферы употребления, может означать ‘род мебели’ или ‘основное окно графической среды пользователя вместе с элементами, добавляемыми в него этой средой (от англ, desktop) в компьютерной терминологии’ [4].

В динамической языковой игре обыгрываются знаки, имеющие разную частеречную принадлежность. Данный тип языковой игры достаточно распространен как в русской, так и во французской традициях [5; 4]: *L’incendie est enfin éteint, les pompiers vont pouvoir souffler!* В данном примере обыгрываются семантические компоненты глагола *souffler*: ‘раздувать, разжигать (огонь, ссору, страсти и т. д.)’, ‘подышать воздухом, немного передохнуть’.

Симметричная языковая игра предполагает также использование устойчивых или свободных сочетаний слов: *Вот если написать человеку:*

«И д и о т с ю д а», то как он это воспримет – как приглашение или как выдворение? [5, с. 91]. В этом примере возможны две интерпретации: «иди отсюда» и «идиот, сюда». Во французской традиции: *“A quoi reconnaît-on un Belge sur les berges de la Seine?” – “C’est le seul qui vaporise des insecticides sur les bateaux-mouches!”* [5; 4]. В качестве знаков используются существительное *bateau-mouche* (m) во множественном числе ‘речной трамвай’ и существительные *bateau* (m) ‘судно’ и *mouche* (f) ‘муха’ [4].

Динамическая языковая игра включает случаи использования фразеологизмов в анекдотах: *Рекомендую вам с головой окунуться в работу* (рекомендация врача) – *Доктор, я замешиваю бетон* (ответ пациента) [6, с. 100]. Устойчивое фразеологическое сочетание *окунуться с головой* (разг. ‘полностью, безраздельно отдаваться какому-либо делу, занятию, образу жизни и т. п.’) трансформируется в свободное словосочетание и подвергается буквальному прочтению, что приводит к созданию комического эффекта. Трансформация устойчивых словосочетаний в свободные придает языковой игре больше динамики и экспрессии с точки зрения использования языковых средств [4].

Чем больше отличий между знаками, составляющими ядро языковой игры, тем ярче, интереснее и занимательнее сама языковая игра. Чем необычнее и сложнее взаимоотношения между знаками, чем неожиданней

сочетание знаков, тем более динамичной является языковая игра. Динамическая языковая игра предполагает реализацию дополнительного лингвоигрового потенциала знаков**.**

Выделяя различные типы языковой игры, стоит обращать внимание на выраженность знаков ядра в тексте. Ядро языковой игры, предполагающее взаимодействие двух и более знаков, в тексте формально может быть выражено только одним знаком, тогда как второй знак при этом может только подразумеваться, оставаясь имплицитным. Эксплицитность достигается двумя путями: повторением той же формы в другом значении или при помощи некоторого объяснительного комментария. То есть знаки, выраженные языковыми единицами разного уровня, могут быть как линейными, одновременными в потоке речи или тексте, так и скрытыми, объединяемыми некими ассоциациями только в сознании или памяти говорящего. На основе выявления факторов, обусловливающих имплицитность или эксплицитность обыгрываемых знаков, выделяют парадигматический и синтагматический подтипы языковой игры.

Под парадигматической языковой игрой подразумевается формальное выражение в тексте только одного знака (второй остается имплицитным). При этом семантика обоих знаков реализуется в контексте одновременно: *В поезде едут два грузина. Решили сыграть в шахматы. Первый берет своего ферзя, ставит на середину доски и говорит: «Мат». Второй, подумав немного, берет своего короля, ставит рядом с ферзем противника и говорит: «Атэц»* [6, с. 91]. Известно, что согласные в грузинском языке произносятся более твердо, чем в русском, чем и обусловлена в данном случае неправильная интерпретация сообщения [4].

Под синтагматической языковой игрой подразумевается ситуация, когда в тексте формально выражены два или более обыгрываемых знака, тесно связанных между собой в контексте.

Таким образом, игровая деятельность представляет собой важный аспект человеческой жизни, проявляясь в различных сферах жизнедеятельности. Языковая игра является условно реальной деятельностью с собственными правилами и временными мирами. Такая деятельность всегда имеет свои правила и протекает в специальном игровом пространстве.

К основным характеристикам игры можно отнести процессуальность, манипуляцию предметами игры и непредсказуемость, что сближает игру с искусством. Такой вид деятельности способствует развитию творческих способностей личности, требуя от участников гибкости мышления и способности к переключению между различными культурными кодами. Игровое начало находит выражение в культуре, отражая исторические и социокультурные изменения. Игра может служить инструментом реконструкции и осмысления культурных норм, а также средством критики и

сатиры. Язык, как элемент культуры, может использоваться в людической функции.

Исследования показывают, что игра слов часто характеризуется нарушением правил и стереотипов, что создает пространство для творчества и самовыражения и приводит к возникновению комического эффекта, делая игру привлекательной для участников коммуникации. Шутки, каламбуры, палиндромы и другие виды игр являются ярким тому подтверждением. Важным аспектом является социальная функция языковой игры, которая отражает исторически сложившиеся отношения в обществе, его ценности и традиции, нормы культуры. Игра может служить средством обогащения коммуникации и самовыражения, помогая выйти за рамки повседневности, а также способом взаимодействия между людьми, выражения их эстетического опыта.

Библиографические ссылки

1. *Балли Ш.* Французская стилистика. М. : Издательство иностранная литература, 1961.

2. *Гак В. Г.* Языковые преобразования. М. : Прометей, 1998.

3. *Щерба Л. В.* Языковая система и речевая деятельность. Л. : Просвещение, 1974.

4. *Александрова Е. М.* Языковая игра по правилам и без (на материале русского, английского и французского языков). М. : «КДУ», «Университетская книга», 2018.

5. Toc Toc! Qui est là ? [Ressource électronique]. URL: www. toctoctocquiestla.fr/ (date d’accès: 04.05.2025).

6. *Деркач А.* Анекдоты на все случаи жизни. М. : АСТ-ПРЕСС, 2001.

УДК 81’25:81’42

ИЛЛОКУТИВНАЯ СИЛА РЕЧЕВЫХ АКТОВ-ЗАГОЛОВКОВ В РУССКО- И ФРАНКОЯЗЫЧНОМ МЕДИАДИСКУРСЕ: СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ

М. А. Комарова

Белорусский государственный экономический университет,
Партизанский пр., 26,220070, г. Минск, Республика Беларусь, maankom@gmail.com

В статье рассматриваются особенности заголовков экономических новостей в интернет-СМИ на русском и французском языках с позиции лингвистической прагматики с точки зрения их иллокутивной силы. Автор выделяет основные компоненты иллокутивной силы в заголовках-речевых актах, которые преобладают в современной новостной интернет-журналистике экономической тематики и приходит к выводу, что франко- и русскоязычные заголовки характеризуются рядом как конвергентных, так и дивергентных свойств, что объясняется различиями как языковых систем, так и коммуникативно-ситуационного пространства, в котором функционируют оба языка.

Ключевые слова: медиадискурс; новостной речевой акт-заголовок; лингвопрагматика; иллокутивная сила.

ILLOCUTIONARY FORCE OF SPEECH ACTS IN HEADLINES IN RUSSIAN AND FRENCH MEDIA DISCOURSE: A COMPARATIVE AND CONTRASTIVE PERSPECTIVE

M. A. Komarova

Belarusian State Economic University,
Partizansky Avenue, 26,220070, Minsk, Republic of Belarus, maankom@gmail.com

The article examines the features of economic news headlines in online media in Russian and French from the perspective of linguistic pragmatics in terms of their illocutionary force. The author identifies the main components of illocutionary force in headline speech acts that prevail in contemporary online economic journalism and concludes that French- and Russian-language headlines are characterized by a number of both convergent and divergent features. These differences are explained by distinctions in the language systems themselves as well as in the communicative and situational contexts in which the two languages operate.

Key words: media discourse; news headline speech act; linguistic pragmatics; illocutionary force.

Медийный дискурс характеризуется рядом особенностей, среди которых многие исследователи, в том числе Т. М. Николаева, В. З. Демьянков, Е. А. Кожемякин, Е. В. Переверзев, В. А. Тырыгина, Т. Г. Добросклонская, М. Р. Желтухина, Г. Я. Солганик, А. А. Лютая и др., отмечают интер- и гипертекстуальность, мобильность, динамичность, оперативность, экспрессивность, интерактивность и поликодовость. В то же время медиадискурс все чаще рассматривается как определенная посредническая деятельность, осуществляющая конверсию информации в смыслы, ее перевод с одного уровня на другой, а также интеграцию разнородной информации и порождение уникального и специфического знания. Заголовки новостных статей представляют собой квинтэссенцию этой деятельности, поскольку на них возлагаются основные прагматические функции при передаче и распространении информации, а в конечном счете, в формировании общественного мнения и манипулировании массовым сознанием адресатов.

В контексте этой идеи газетные заголовки влияют на восприятие читателя, на аттрактивность новостного контента и на передачу авторского послания. В заголовках газетных статей помимо эксплицитно представленного информирования содержится множество механизмов импликации смысла и маскировки коммуникативного авторского намерения. По мнению А. А. Лютой, «при восприятии заголовка актуализируются индивидуально-личностные смыслы реципиента, сопряженные с его социокультурными и психолингвистическими характеристиками» [1, с. 20].

Согласно выдвинутой нами гипотезе, речевые акты заменили традиционные номинативные заголовки, поскольку, будучи наделенными определенной иллокутивной силой, они регулируют процесс актуализации смыслов и их передачу от адресанта к адресату.

Анализом речевых актов в медийном дискурсе занимался Ю. Д. Апресян, Т. А. Михайлова и др. Их работы фокусируются на лексико-семантических особенностях и прагматике языка СМИ, хотя непосредственно авторы не проводили исследований по заголовкам. Прагматический анализ газетных заголовков являлся предметом исследований М. С. Важниковой, а изучение прогнозирования и манипуляций на примере заголовков новостных материалов реализовано Л. И. Здравомысловой, С. М. Балашовой, В. А. Ким. Прагматике русскоязычных заголовков посвящена диссертация А. А. Лютой.

Как известно, иллокутивная сила речевого акта (далее ИС) является одним из ключевых понятий в теории Дж. Остина и Дж. Серля. Даже классификация речевых актов, предложенная этими исследователями, основана на их иллокутивной силе. Разработанная Дж. Серлем структура иллокутивной силы состоит из пяти компонентов: иллокутивная цель (point), способ достижения (mode of achievement), условие искренности (sincerity

condition), пропозициональное содержание высказывания (propositional content), существенное условие (essential condition) [2]. Д. Вендервекен расширил теорию Дж. Серля, дополнив ИС категорией степени обязательства.

Отражая коммуникативное намерение адресанта и реализуясь через высказывание, ИС выступает основной составляющей в структуре речевых актов, поэтому привлекает интерес исследователей-лингвистов.

С целью выявления механизма воздействия на адресата посредством газетных заголовков авторы настоящего исследования обратились к изучению ИС на примере речевых актов, которые все чаще заменяют классические номинативные названия новостных материалов. Новостной контент функционирует в рамках тематически ориентированного и социокультурно обусловленного коммуникативно-ситуационного пространства каждого языка как особенной знаковой системы, поэтому компаративное исследование представляет особый интерес.

Материалом исследования явились более 100 заголовков-речевых актов статей на русском языке, заимствованных из белорусских и российских новостных источников «Аргументы и факты», «Беларусь сегодня», «Экономическая газета», «БелТА: Новости Беларуси», «КоммерсантЪ», «Office Life», «Взгляд», «MYFIN», «Byfin», «Смартпресс», «Российская газета», а также более 100 заголовков статей на французском языке с новостных сайтов «Le Monde», «Le Figaro», «Le Nouvel OBS» за период с января по май 2025 года.

Первичный анализ эмпирического материала выявил, что в обоих языках в качестве заголовков используются все предложенные Дж. Остином типы речевых актов:

- декларативы, поскольку они меняют социальную реальность при произнесении, а значит, формируют общественное мнение и / или манипулируют последним («La Banque centrale relève ses taux directeurs» ‘«Центральный банк повышает ключевые ставки»’);

- ассертивы («Цены на нефть продолжают падение», «L’inflation en hausse ‘«Инфляция растет»’);

- директивы («Инвесторы, готовьтесь к новому кризису», «Achetez avant la hausse des taux!» ‘«Покупайте до повышения ставок!»’);

- комиссивы («Le gouvernement s’engage à soutenir les PME» ‘«Правительство обязуется поддержать малые предприятия»’);

- экспрессивы («Шок на рынке: акции обрушились», «La Bourse s’effondre: panique sur les marchés» ‘«Биржа рушится: паника на рынках»’).

Обнаружены определенные различия в иллокутивной силе заголовков на русском и французском языках. Они обусловлены как языковыми, так и культурно-дискурсивными особенностями. Основные дивергентные характеристики обнаружены на нескольких уровнях. Так, отличия каса-

ются *коммуникативной установки и тональности*: русские заголовки отличает более выраженная оценочность, часто с оттенком тревожности или сенсационности. Они нередко экспрессивны и рассчитаны на эмоциональное воздействие: «Рубль рухнул: чего ждать дальше», «Цены взлетели: россияне в панике». Кроме того, в приведенных примерах обращает на себя внимание сочетание двух видов речевых актов: экспрессивного и декларативного. Французские заголовки чаще более нейтральны и ориентированы на информирование и аналитичность, даже если речь идёт о кризисе: «L'euro faiblit face au dollar» ('«Евро слабеет по отношению к доллару»'), «La croissance française ralentit au deuxième trimestre» ('«Французский рост замедляется во втором квартале»'). На уровне *структурной компактности и грамматики* русские заголовки часто неполносоставны и более номинативны, с нулевой субъектной позицией (например, «Падение фондового рынка»). Для французских заголовков чаще используются полные синтаксические структуры, включающие субъект и глагол (например, «Les marchés financiers plongent à Paris» ('«Финансовые рынки в Париже плывут»'). *Функциональность заголовков* также различна в обоих языках: в русскоязычной экономической прессе директивы и комиссивы могут быть открыто императивны: «Покупай сейчас – завтра будет дороже!». Во французской прессе такие конструкции встречаются редко, а чаще используются условные или эвфемистические формы (например, смягченная директива в форме рекомендации): «Il pourrait être judicieux d'investir maintenant» '«Было бы разумно инвестировать сейчас»'. Сниженная иллокутивная сила франкоязычных заголовков является, на наш взгляд, следствием социокультурных особенностей речевого этикета французов.

Более наглядно результаты сравнительно-сопоставительного анализа по частотности типов речевых актов, манере и тону выражения представлены ниже (табл. 1).

Таблица 1

Сравнительная характеристика иллокутивной силы в русско- и франкоязычных заголовках

Язык	Часто используемые иллокутивы	Манера выражения	Тон
Русский	ассертивы, экспрессивы, директивы	императив, номинатив	эмоциональный, острый
Французский	ассертивы, декларативы, экспрессивы	полные конструкции, модальность	сдержанный, аналитичный

Сравнительный анализ компонентов иллокутивной силы в заголовках на обоих языках представлен в табл. 2.

Таблица 2

Компоненты иллокутивной силы в русско- и франкоязычных заголовках

Компонент иллокутивной силы	Заголовки на русском языке	Заголовки на французском языке
Иллокутивная цель	повлиять, встревожить, привлечь внимание	информировать, зафиксировать ситуацию
Обязательство говорящего	высокая категоричность, уверенность	смягчённая модальность, осторожные формулировки
Пресуппозиции	имплицитные, провокационные, контекстно нагруженные	основаны на авторитетных источниках
Психологическое состояние	озабоченность, тревога, паника	сдержанность, аналитичность
Формальные маркеры	номинативные конструкции, императивы, экспрессивная лексика	полные предложения, модальность, нейтральный стиль

Различия в реализации компонентов иллокутивной силы связаны не только с языковыми средствами, но и с культурными нормами коммуникативного поведения носителей языка. Русские заголовки склонны к экспрессии и категоричности, тогда как французские – к аналитичности и формальной вежливости.

Таким образом, через ИС речевых актов-заголовков, которые являются основой для выбора определенных коммуникативных тактик и стратегий, адресант транслирует различные смыслы, в которых эксплицитно или имплицитно содержатся посылы для адресата. ИС является основным критерием для оценки степени воздействия на адресата, определяя то, насколько эффективно сообщение достигает своей цели. В то же время выбор адресантом ИС речевого акта-заголовка должен коррелировать с предписанными нормами коммуникативного поведения в конкретном социуме, что объясняется культурно-обусловленными особенностями восприятия и интерпретации информации. Контекст, в котором функционируют эти нормы, оказывает значительное влияние на то, насколько уместен заголовок-речевой акт и как интерпретируется его посыл.

Библиографические ссылки

1. *Лютая А. А.* Современный газетный заголовок: структура, семантика, прагматика. Волгоград : Изд-во «Лабиринт», 2008.

2. *Searle J. R.* Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language. Cambridge: Cambridge University Press, 1969.

УДК 811.134.2

ГЛАЗА ЧЕЛОВЕКА В ИСПАНСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ (НА МАТЕРИАЛЕ АССОЦИАТИВНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА)

К. А. Котов

Минский государственный лингвистический университет,
ул. Захарова, 21, 220034, г. Минск, Республика Беларусь, info@mslu.by
науч. рук. – З. А. Харитончик, д-р филол. наук, профессор

Исследование посвящено анализу ассоциативного поля испанского слова-стимула ***ojos*** ‘глаза’. Поле построено с помощью направленного ассоциативного эксперимента среди носителей испанского языка. Цель работы – дать формализованное описание исследуемого ассоциативного поля и интерпретировать полученные квантитативные показатели в контексте лингвокультурологии и когнитивной лингвистики. Новизна исследования состоит в применении квантитативной модели анализа ассоциативных полей В. А. Долинского.

Ключевые слова: направленный ассоциативный эксперимент; синтагматические ассоциации; ассоциативное поле; глаза человека; квантитативные методы.

HUMAN EYES IN SPANISH LINGUOCULTURE (BASED ON AN ASSOCIATIVE EXPERIMENT)

K. A. Kotov

Minsk State Linguistic University,
21 Zaharava Street, Minsk 220034, Belarus, info@mslu.by
scientific adviser – Z. A. Kharitonchik, Doctor of Philology, professor

The study analyses the associative field of the Spanish stimulus word *ojos* ‘eyes’, constructed through a directed associative experiment with native speakers of Spanish. Its objective is to offer a formalised description of this field and to interpret the resulting quantitative parameters within the frameworks of linguocultural studies and cognitive linguistics. The novelty of the research lies in the application of the quantitative model of associative-field analysis developed by V. Dolinsky.

Key words: directed associative experiment; syntagmatic associations; associative field; human eyes; quantitative methods.

Актуальность настоящего исследования обусловлена повышенным вниманием лингвистов к антропоцентрической направленности языка и отражению внешности человека в сознании носителей разных лингвокультур.

В каждом естественном языке имеется свой арсенал лексических средств для описания внешности и ее элементов. При этом данные средства и особенности их функционирования обладают как универсальными чертами, так и национально-специфическими особенностями. Одним из наиболее важных элементов внешности являются глаза человека – орган зрения, которому во многих культурах приписывается особый символизм. Исследование того, как носители определенного языка воспринимают глаза человека, на наш взгляд, важно как в лингвокультурологическом плане (для понимания национально-специфического образа мира), так и в когнитивном плане – с точки зрения восприятия и концептуализации данного элемента внешности. В предлагаемой работе сделана попытка объединить эти подходы. С помощью методов психолингвистики (ассоциативного эксперимента) и квантитативных методов описывается ассоциативное поле глаз человека в языковом сознании носителей испанского языка.

Именно ассоциативный эксперимент, по нашему мнению, является одним из наиболее эффективных методов выявления содержательной стороны языкового сознания. Этот метод направлен на фиксацию ассоциаций – устойчивых связей между фактами, событиями и явлениями, отраженными в сознании индивида [1, с. 121].

Результатом ассоциативного эксперимента является совокупность реакций на каждое слово-стимул – так называемое *ассоциативное поле* данного слова. Полученное в результате эксперимента ассоциативное поле можно рассматривать как фрагмент образа мира носителей языка, в котором отражаются универсальные и национально-специфические черты их языкового сознания [2, с. 18]. Н. В. Уфимцева подчеркивает, что ассоциативные поля, сформированные на основе реакций носителей языка, позволяют описывать свойства образов сознания этих носителей [3, с. 206]. Иными словами, совокупность ассоциаций непосредственно «овнешняет» скрытое содержание понятия, показывая, какие смыслы и образы связаны с ним в сознании людей. Если в реакциях испытуемых на слово-стимул фиксируются, например, чувственные образы, можно предположить наличие образного компонента в структуре значения данного слова [4, с. 78].

Цель настоящего исследования – дать описание испанского ассоциативного поля *ojos* ‘глаза’ с помощью квантитативных методов и интерпретировать полученные результаты в контексте лингвокультурологии и когнитивной лингвистики.

С методологической точки зрения настоящее исследование опирается на модель, предложенную В. А. Долинским, в соответствии с которой ассоциативное поле трактуется как динамическая система, ядро и периферия которой соотносятся по закону степенного убывания [5, с. 139–140].

Материал исследования получен в ходе *направленного ассоциативного эксперимента*, проведенного среди 106 информантов (носителей испанского языка) из Испании (51,1 % от общего числа информантов), Мексики (29,1 % от общего числа информантов), Аргентины (17,3 % от общего числа информантов) и других испаноязычных стран (1,8 % от общего числа информантов) возрастом от 18 до 65 лет обоих полов (44,5 % мужчин и 55,5 % женщин). Эксперимент проводился посредством онлайн платформы «Prolific». Участникам выдавалась карточка-инструкция на испанском языке, предписывающая в течение пяти минут перечислить любые слова и выражения, которые, по их мнению, сочетаются с существительным *ojos* ‘глаза’ и наилучшим образом описывают его. Формат задания исключал свободные ассоциации, требуя именно дескриптивных синтагматических ассоциаций. Тем самым обеспечивалось фокусирование реакции носителей испанского языка на признаки глаз человека.

Выбор направленного ассоциативного эксперимента с установкой на синтагматические реакции позволяет объективно реконструировать атрибутивный профиль слова-стимула *ojos* ‘глаза’, то есть тот набор признаков, который может реально активироваться в сознании и речи носителей испанского языка.

Полученный в результате ассоциативного эксперимента корпус составил 1590 реакций. Единицей учета служит отдельное слово-реакция или словосочетание-реакция, выполняющее функцию определения слова-стимула. Ассортимент ассоциаций L составил 491 единицу при общем объеме реакций N – 1590. Ассортимент – «суммарное количество различаемых реакций на данный стимул» [5, с. 120].

Уникальные ассоциации в дальнейшем были распределены по двум когнитивным зонам, обозначающим *эмпирийные признаки* глаз человека и *рациональные признаки* глаз человека. Эмпирийные признаки – это признаки, воспринимаемые органами чувств и осознаваемые человеком в результате одноступенчатой мыслительной операции сопоставления с «эталоном» [6, с. 21], например, цвет, размер, форма и т.д. В результате анализа материала исследования мы выделили следующие эмпириийные признаки: *цвет, степень прозрачности, характер поверхности, размер, форма, положение на лице, характер движения*.

Рациональные признаки – это признаки, которые не воспринимаются органами чувств напрямую, а возникают на основе воспринятых органами чувств признаков в результате анализа, сопоставления, умозаключений [6, с. 22].

Полученный в результате ассоциативного эксперимента реестр рациональных признаков глаз человека был классифицирован в соответствии с

классификацией оценочных значений. Наиболее полной нам кажется классификация оценочных значений по характеру основания оценки, ее мотивации, предложенная Н. Д. Арутюновой. Автор разделил частнооценочные значения на шесть групп: 1) сенсорно-вкусовые, или гедонистические, оценки (*приятный – неприятный, вкусный – невкусный, привлекательный – непривлекательный* и др.); 2) психологические оценки, а) интеллектуальные оценки (*интересный, увлекательный, глубокий, умный – неинтересный, скучный, поверхностный, глупый* и др.), б) эмоциональные оценки (*радостный — печальный, веселый – грустный* и др.); 3) эстетические оценки (*красивый – некрасивый, прекрасный – безобразный, уродливый*); 4) этические оценки (*моральный – аморальный, нравственный – безнравственный, добрый – злой и др.*); 5) утилитарные оценки (*полезный – вредный, благоприятный – неблагоприятный*); 6) нормативные оценки (*правильный – неправильный, корректный – некорректный, нормальный – анормальный, ненормальный* и др.); 7) телеологические оценки (*эффективный – неэффективный, целесообразный – нецелесообразный* и др.) [7, с. 75–76].

Материал исследования выявил следующие типы оценочных значений: *интеллектуальные оценки*, *эмоциональные оценки*, *эстетические оценки*, *этические оценки*, *нормативные оценки*.

Для дальнейшего анализа необходимо построить ранговое распределение ассоциаций. Ранговое распределение – это функция $F_i \rightarrow i$, то есть зависимость абсолютной частоты Fi каждой реакции от ее ранга i, если реакции упорядочены не по возрастанию частот [5, с. 134]. Для этого каждому ассоциату присвоены: абсолютная частота F_i, ранг i (по убыванию F_i) и относительная частота $p_i = F_i/N$. Абсолютная частота – число раз, когда ассоциация встретилась в реакциях испытуемых [5, с. 131]. Ранг i – позиция ассоциации в убывающем списке частот [5, с. 134]. Относительная частота – доля от частоты главной реакции [5, с. 149]. Относительная частота позволяет интерпретировать ассоциации не только как часто или редко встречающиеся, но и как более или менее значимые для носителей языка. Максимальная частота $F_1 = 55$ зафиксирована у испанского прилагательного *grandes* ‘большие’.

В логарифмических координатах связь частоты и ранга описана двумя зависимостями:

$$\log F_i = \log F_1 - \gamma \log i \quad (1)$$

$$\log F_i = \log F_1 - (\gamma + \alpha \log i) \log i \quad (2)$$

Формула (1) – классический закон Ципфа; коэффициент γ выражает уклон распределения и служит интегральной мерой гомогенности поля.

Закон Ципфа представляет собой эмпирическую закономерность распределения частотности слов естественного языка: если все слова языка упорядочить по убыванию частотности их использования, то частотность n-го слова в таком списке окажется приблизительно обратно пропорциональной его порядковому номеру n (так называемому рангу этого слова.

Формула (2) – модель Ципфа – Долинского, вводящая дополнительный параметр α, фиксирующий кривизну эмпирической линии: $\alpha > 0$ указывает на выпуклость (сглаженную границу ядра и периферии), $\alpha < 0$ – на вогнутость. По данным полученного корпуса ассоциаций $\gamma = 0{,}65, \alpha \approx +0{,}08$, что соответствует умеренно гомогенному, несколько выпуклому распределению.

Далее необходимо произвести идентификацию ядра и периферии ассоциативного поля *ojos* ‘глаза’. Ядро A_1 определено абсолютным порогом $F_i \geq 31$ (ранги 1-6); ближняя периферия A_2 – диапазоном $21 \leq F_i \leq 27$ (ранги 7-16). Выбранные границы привязаны к универсальным узловым точкам относительной частоты F_i/F_1, которые проявляются как устойчивые локальные максимумы распределения ½, ⅓, ¼ и пр., что делает деление на ядро и ближнюю периферию статистически обоснованным [5, с. 150]. Остальные единицы принадлежат дальней периферии. Свыше половины ассортимента ($m_1 = 290$ позиций) составляют единичные ассоциации (ассоциации с $F_i = 1$).

Затем необходимо установить спектральные показатели. Спектральные показатели переводят данные ассоциативного эксперимента из ранговой формы в частотные классы и решают две задачи одновременно. Во-первых, *m F* показывает, сколько различных реакций встречается ровно *F* раз, тем самым делая «хвост» распределения видимым и позволяя количественно оценить долю единичных ассоциаций и долю редких, но потенциально значимых ассоциаций. Во-вторых, $LF = \sum \mathrm{f} \geq \mathrm{F}mf$ (так называемый словарный спектр) показывает, сколько реакций осталось бы в словаре, если отсечь все, что встречается реже пороговой частоты *F*; эта величина, как подчеркивает В. А. Долинский, «более лингвистически прозрачна» и падает медленнее *m F*, поэтому ее удобно использовать для сопоставления разных стимулов и языков и для проверки универсальных гиперболических закономерностей, связывающих *L F*, *m F* и *Fi* [5, с. 110, 152].

Для того, чтобы установить спектральные показатели для каждой частоты F вычисляется число реакций m_F; накопительный словарный спектр определяется суммой:

$$L_n = \sum_{F \geq n} m_F.$$

Корпус протестирован на универсальную зависимость, предложенную В. А. Долинским:

$$F_n^{\text{ср}} = L_n^{\text{ср}} = \frac{N}{Qn}$$

с эмпирической константой $Q \approx 6{,}9$. В. А. Долинский показывает, что средние кривые трех взаимосвязанных представлений ассоциативного поля – частотно-ранговой F_n, словарно-спектральной $L\ F$ и частотно-спектральной $m\ F$ – аппроксимируются единой гиперболой $S / (Q{\cdot}n)$. При подборе коэффициентов к каждому виду кривой они сходятся к одному и тому же числу $Q \approx 6{,}6$, которое автор принимает как общий параметр, связанный с объемом выборки S.

На практике это означает, что в русскоязычном материале, как показал в своей работе В. А. Долинский, появление одной новой, еще не встречавшейся ранее ассоциации приходится примерно на каждые 6–7 дополнительных реакций. Тем самым Q служит своего рода шкалой, позволяющей сравнивать ассоциативные поля разных слов-стимулов по скорости их лексического обогащения.

Наш корпус ассоциаций дает $Q = 6{,}9 \pm 0{,}4$, то есть находится в том же коридоре, что и усредненные русские выборки, и, следовательно, принадлежит к тому же статистическому классу ассоциативных распределений, что подтверждает межъязыковую устойчивость выявленной В. А. Долинским закономерности [5, с. 152–154].

Далее материал был подвергнут частеречному разделению и семантической типологизации. Для слова-стимула *ojos* ‘глаза’ 96% ассоциаций представляют собой прилагательные, тогда как словосочетания и сравнительные обороты составляют 4% от всего объема данных.

Как было показано выше, все полученные ассоциации были разделены на семь *эмпирийных* (E_k) и пять *рациональных* (R_k) признаков; для каждого признака подсчитаны объемы:

$$N_{E_k}, N_{R_k}, P_{E_k} = N_{E_k}/N, P_{R_k} = N_{R_k}/N,$$

что выявило умеренное преобладание рациональных признаков ($P_R = 52{,}1\%$) над эмпирийными ($P_E = 47{,}9\%$). Внутри зоны рациональных признаков почти половина ресурсов поля сконцентрирована на эмоциональных оценках глаз (R_2), тогда как среди эмпирийных лидирует признак цвета глаз (E_1).

Затем необходимо установить интегральные показатели гомогенности ассоциативного поля. Главная частота F_1 и ассортимент L устанавливают

размер поля, но ничего не говорят о том, как эти ассоциации распределены между ядром и периферией. Параметр наклона γ (он же H) и параметр кривизны α (он же C) аккумулируют форму всей ранговой кривой. Величина γ показывает, насколько быстро частоты убывают от ядра к периферии, а α фиксирует является ли эта кривая выпуклой или вогнутой. Значения $H = 0{,}65$ и $C = +0{,}08$ квалифицируют испанское ассоциативное поле *ojos* ‘глаза’ как тип B2 – широкое, умеренно гомогенное поле [5, с. 138–142].

Представленные переменные, формулы и пороговые значения образуют полную воспроизводимую процедуру, которая, с одной стороны, позволяет достаточно точно реконструировать портрет ассоциативного поля ***ojos ‘глаза’***, а с другой стороны, расширить анализ на другие слова-стимулы и другие языки.

Прежде чем перейти к интерпретации данных, стоит обратиться к таблице, в которой зафиксированы наиболее частотные ассоциации к слову-стимулу *ojos* ‘глаза’, упорядоченные по частотности в абсолютных показателях (таблица). Таблица демонстрирует верхний слой выборки, задающий форму последующего распределения. На основании общей численности реакций *(N = 1590)*, диапазона уникальных ассоциаций (ассортимент) *(L = 491)* и максимальной частоты $F_1 = 55$ для прилагательного *grandes* ‘большие’ мы вычислили параметр $\gamma = 0{,}65$, что указывает на сравнительно широкую периферию и умеренный гомогенный характер поля.

Двумерное лог-лог-представление распределения частот ассоциаций к слову-стимулу *ojos* ‘глаза’ позволяет сопоставить эмпирические значения с модельной линией Ципфа, основанной на полученном уклоне *(γ)*. Несмотря на то что в таблице отражен только верхний сегмент ранжированного по частотности ряда ассоциаций, характерная дивергенция от идеально прямой (особенно после 9-й позиции) подчеркивает наличие разветвленной периферийной зоны. Амплитуда отклонений позволяет также предварительно оценить положительную α-выпуклость кривой, что мы уточним после полного регрессионного расчета, когда в модель будут введены все 491 ассоциации.

Частотный спектр, выстроенный по тому же верхнему слою, раскрывает хорошо различимые «пояса» ядра. Видно, что к частотному диапазону от 25 до 36 реакций относятся 11 ассоциаций, тогда как абсолютный максимум остается изолированным; таким образом, уже на данной стадии возможно задать ориентировочный, но достаточно надежный абсолютный барьер ядра A_1 (ранги 1–6) и ближней периферии A_2 (ранги 7–16). Дальнейшая процедура включает обобщение спектра по всему массиву, что даст статистически выверенную картину m_1-зоны ($m_1 = 290$ единичных ассоциаций) и позволит проверить универсальное уравнение $F_n \approx S / (Q \cdot n)$ для полученного материала.

Частотный спектр верхнего слоя ассоциаций к слову-стимулу *ojos* ‘глаза’

№	Синтагматические ассоциации	Перевод на русский язык	Частота в абсолютных показателях
1	grandes	большие	55
2	profundos	глубокие	36
3	tristes	грустные	35
4	pequeños	маленькие	35
5	brillantes	сияющие	34
6	redondos	круглые	31
7	azules	синие / голубые	27
8	expresivos	выразительные	27
9	verdes	зеленые	27
10	alegres	радостные	26
11	claros	светлые	26
12	oscuros	темные	25
13	bonitos	красивые	24
14	cansados	уставшие	23
15	marrones	карие	23
16	negros	черные	21
17	llorosos	заплаканные	20
18	penetrantes	проницательные	19
19	rasgados	раскосые	18
20	almendrados	миндалевидные	18

Теперь мы переходим к полному логарифмическому регрессионному моделированию, уточнению α, построению окончательного спектра частот и разметке зон ядра / периферии с разбиением по семи эмпирийным и пяти рациональным признакам.

На основании полной ранжированной матрицы, содержащей 491 ассоциат и 1590 реакций, мы выполнили регрессионную аппроксимацию в лог-лог-координатах и подтвердили, что главные параметры распределения лежат в интервале, характерном для широких ассоциативных полей. Крутизна первой аппроксимации показывает $\gamma = 0{,}65$; введение квадратичного поправочного члена во второй модели (Ципфа-Долинского) дало $\alpha \approx +0{,}08$, что фиксирует слабую выпуклость: ядро по отношению к периферии чуть более однородно, чем предписывает чистая степенная зависимость. Зона ядра ограничивается частотами от 55 до 31 реакций (частотные ранги 1–6), ближняя периферия – 27–21 реакция (частотные ранги 7–16); дальнейшая зона демонстрирует классическое экспоненциальное затухание, где половина лексем представлена единичными ассоциатами ($m_1 = 290$, то есть 59% ассортимента).

Проверка универсальной формулы $F_n \approx S / (Q \cdot n)$ дала для всех $n \geq 3$ коэффициент $Q = 6{,}9 \pm 0{,}4$, что воспроизводит усредненный коридор, полученный В. А. Долинским на материале русского языка [6, с. 152–153]; тем самым испанское ассоциативное поле *ojos* ‘глаза’ оказывается в тех

же статистических рамках, подтверждая межъязыковую устойчивость частотных соотношений даже без прямого сравнительного анализа.

Семантическое распределение демонстрирует неравномерность (см. рис. 1). Внутри группы эмпирийных признаков глаз человека наиболее частотным является признак *цвета* (30,8 % от всего ассортимента ассоциаций в зоне эмпирийных признаков глаз человека), за ним следуют *форма* (25,6%) и *характер поверхности* (19,8 %). В зоне рациональных признаков половина ресурсов ассоциативного поля (49,9 %) принадлежит эмоциональным оценкам глаз, причем именно эмоциональные оценки вносят ключевой вклад в расширение периферии поля.

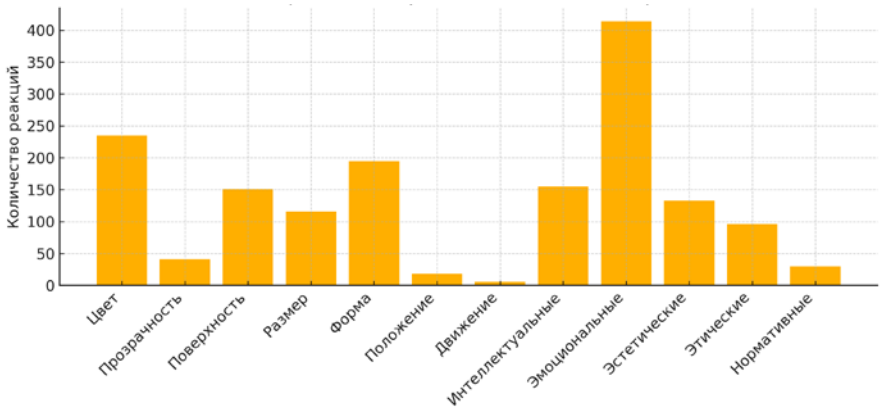


Рис. 1. Семантическое распределение реакций

Сводная диаграмма фиксирует умеренное превалирование рациональных признаков: 52,1 % над эмпирийными 47,9 % (см. рис. 2). Носители испанского языка при описании глаз человека несколько чаще обращают внимание на его эмоциональное состояние, которое может передаваться через взгляд, чем на чувственно воспринимаемые параметры глаз (цвет, форма, размер и т.д.).

Надо отметить, что значительная часть реакций в зоне эмпирийных признаков глаз человека относится к признаку цвета (235 реакций). Зона рациональных признаков глаз хорошо отражает метафору «глаза – зеркало души»: количество реакций в рамках эмоциональных оценок глаз составляет половину от всех реакций в зоне рациональных признаков (414 реакций). Это говорит о восприятии глаз как маркера душевного состояния человека в испанском языковом сознании.

Частотное распределение наглядно показывает роль периферии: единичные реакции составляют 59 % всего перечня, но их суммарная частота достигает лишь 18 % от общего числа ответов. Напротив, элементы ядра охватывают около 8 % позиций, сосредоточивая 21 % всех наблюдений.

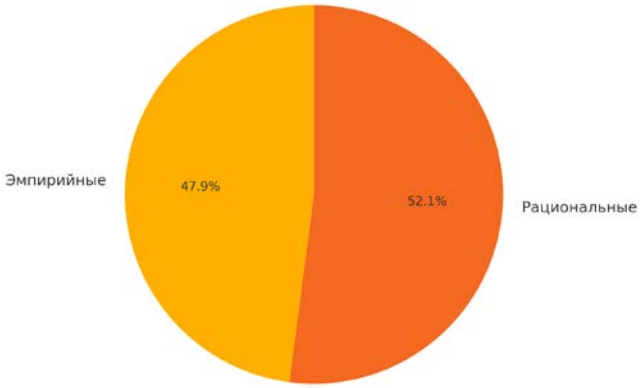


Рис. 2. Соотношение эмпирийных и рациональных признаков в ассоциативном поле *ojos* ‘глаза’

Отношение средней частоты лексем ядра к средней частоте по списку равно 2,6 – показатель, находящийся ровно в среднем интервале, который В. А. Долинский отмечал для наиболее употребительных существительных [6, с. 153]. Поэтому эмпирическая кривая в лог-лог-координатах отклоняется от идеальной прямой лишь умеренно, что указывает на ограниченный потенциал дальнейшей специализации поля (см. рис. 3).

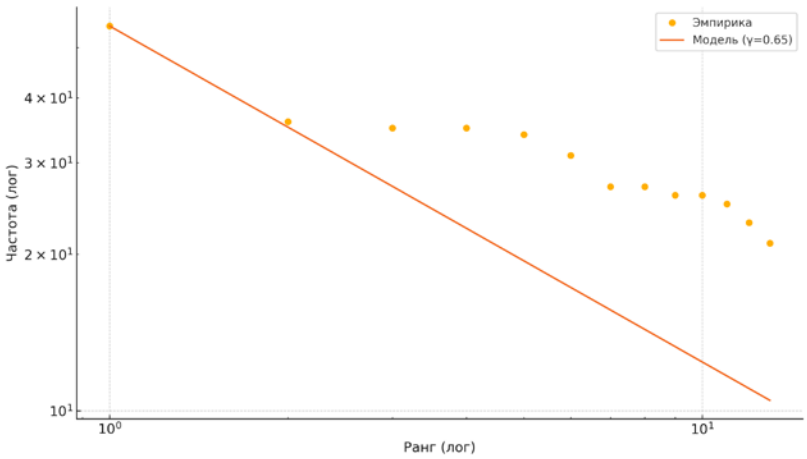


Рис. 3. Zipf-кривая для слова-стимула ojos ‘глаза’

Анализируя и обобщая количественные показатели, мы приходим к параметру гомогенности ассоциативного поля $\gamma = 0{,}65$ и выпуклости $\alpha \approx +0{,}08$. Ассоциативное поле *ojos* ‘глаза’ статистически подтверждает свою высокую структурную цельность и слабую, но имеющую место быть тенденцию к расширению периферии за счет единичных ассоциаций. Иными словами, исследуемое ассоциативное поле объединяет вокруг себя большую и структурно устойчивую группу синтагматических ассоциаций. При этом оно оставляет место для новых ассоциаций, которые пока аккумулируются на дальней периферии. Коэффициенты $\gamma = 0{,}65$ и $\alpha \approx +0{,}08$ фиксируют устоявшееся распре-

деление, в котором прирост частоты по рангу быстро затухает. Следовательно, структура поля близка к насыщению, и дальнейшие сдвиги будут ограничиваться локальными вариациями, не изменяющими общей конфигурации ядра и периферии. Комбинация этих двух коэффициентов по классификации В. А. Долинского соответствует типу B2 – широкое, умеренно гомогенное ассоциативное поле [5, с. 142].

Таким образом, анализ синтагматических ассоциаций к слову-стимулу *ojos* ‘глаза’ демонстрирует, что в испанском языковом сознании глаза человека обладают широким спектром как эмпирийных, так и рациональных признаков, причем последним принадлежит ведущая роль. То есть глаза в испанской лингвокультуре представляют собой объект восприятия, с одной стороны, и репрезентант внутреннего состояния человека, с другой. Плотное ядро ассоциативного поля, представленное ограниченным набором высокочастотных ассоциаций, задает инвариантный каркас, тогда как периферия аккумулирует богатый спектр единичных ассоциаций, обеспечивая динамический потенциал поля без разрушения его статистической целостности. Величины $\gamma = 0{,}65$ и $\alpha \approx 0{,}08$ помещают поле в типологический тип B2 по В. А. Долинскому (широкое, умеренно гомогенное ассоциативное поле).

Библиографические ссылки

1. *Боголепова С. В., Василевич А. П.* Об универсальном характере структуры ассоциативных полей у названий частей тела // Вопросы психолингвистики. М. : Ин-т языкознания РАН, 2011. № 1. С. 120–125.

2. *Джамбаева Ж. А.* Ассоциативный эксперимент: методологические основы. // Вестник ЕНУ им. Л. Н. Гумилева. №1 (92). Астана, 2013.

3. *Уфимцева Н. В.* Языковое сознание : динамика и вариативность. М. ; Калуга : Институт языкознания РАН, 2011.

4. *Розенфельд М. Я.* Методы выявления перцептивного образа в структуре лексического значения (на материале существительного глаз) // Вопросы психолингвистики. 2008. № 7. С. 77–80.

5. *Долинский В. А.* Теория ассоциативных полей в квантитативной лингвистике. СПб. : Алетейя, 2022.

6. *Шрамм А. Н.* Очерки по семантике качественных прилагательных: на материале современного русского языка. Л. : Изд-во ЛГУ, 1979.

7. *Арутюнова Н. Д.* Типы языковых значений. Оценка, событие, факт. М. : Наука, 1988.

УДК 81’22

СТРАТЕГИИ ВЕРБАЛИЗАЦИИ ЭМОЦИЙ В АУДИОДЕСКРИПЦИИ К ФИЛЬМУ «LES LIAISONS DANGEREUSES» (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА)

О. Ю. Лабкович

Белорусский государственный университет,
ул. Карла Маркса, 31,220030, г. Минск, Республика Беларусь, Labkovich@bsu.by
науч. рук. – М. В. Савко, канд. филол. наук, доцент

В работе рассматриваются основные стратегии вербализации эмоций в аудиодескрипции к фильму «Les liaisions dangereuses» и описываются основные стили аудиодескрипции. Выявлены доминантные средства вербализации эмоций и степень их соответствия стандартам создания аудиодескрипции.

Ключевые слова: аудиодескрипция; межсемиотический перевод; вербализация эмоций; реципиент; стандарт.

THE STRATEGIES OF VERBALISATION OF EMOTIONS IN AUDIO DESCRIPTION FOR THE FILM «LES LIASON DANGEREUSES» (BASED ON FRENCH LANGUAGE)

O. Y. Labkovich

Belarusian State University,
Karl Marx str., 31, 220030, Minsk, Republic of Belarus, Labkovich@bsu.by
scientific adviser – M. V. Savko, Phd of Philology, associate professor

The paper examines the main strategies of verbalization of emotions in the audio description of the film «Les liaisions dangereuses» and describes the main styles of audio description. The dominant strategies of verbalization of emotions and their conformity to the audio description guidelines are determined.

Key words: audio description; intersemiotic translation; verbalization of emotions; recipient; standard.

Аудиодескрипция (АД) (или тифлокомментирование) – это вид межсемиотического перевода, цель которого – описание визуальных элементов или произведений искусства для слепых и слабовидящих при помощи различных языковых средств. Техника АД подразумевает вставку описания визуальной информации в оригинальную аудиодорожку фильма во

время пауз между диалогами. В работах отечественных и зарубежных лингвистов [1, 2] адиодескрипция рассматривается на стыке переводоведения, семиотики, психологии и лингвистики.

Исследователи аудиодескрипции [3, 4] выделяют следующие подходы к созданию текста АД: 1. Переводческий и 2. Нарративный [3]; 1. Денотативный; 2. Кинематографический; 3. Нарративный [4].

Переводческий или денотативный подход при создании текста АД представляет собой объективное (предметное) описание событий и взаимодействий персонажей. Здесь аудиодескрипция рассматривается как перевод с исходного кода (изображения) на переводной (языковой). Кинематографический подход сочетает объективное (денотативное) описание и включение элементов киноязыка в аудиодескрипцию (ракурс камеры, крупный план, стиль фильма). Нарративный подход заключается в интерпретации со стороны аудиодескриптора, который рассказывает о взаимоотношениях персонажей, создавая связную историю.

Нормативные документы, регламентирующие стандарты создания текста АД, соответствуют переводческому или денотативному подходу. Так как мы рассматриваем франкоязычную аудиодескрипцию, рассмотрим французский стандарт «La Charte de l’audiodescription: principes et orientation» [5], который содержит следующие рекомендации для создания текста АД.

1. Аудиодескриптор описывает не только визуальную информацию, но и стремится вызвать эмоции, которые испытывают люди, воспринимающие визуальный ряд.

2. Объективность: автор текста АД не интерпретирует визуальную информацию, а только описывает. Он должен не называть эмоции, а их вызывать.

3. Уважение к слушателю: аудиодескрипция не должна быть перегруженной, её текст лишь направляет слушателя и помогает ему погрузиться в фильм [5, с. 2].

Как мы видим, основная цель текста аудиодескрипции – позволить слабовидящему получить недостающую (визуальную) информацию и сформировать свой личный эмоциональный опыт просмотра кинокартины.

Обратимся к тексту аудиодескрипции с целью оценки степени объективности описания эмоций, а также определения стиля АД.

Фактический материал настоящего исследования составил текст франкоязычной аудиодескрипции к фильму «Les liaisons dangereuses» (2022 год).

Всего было проанализировано 387 контекстов вербализации эмоций. При выборе контекстов мы учитывали, что не всякое невербальное проявление выражает эмоцию. Например, в сцене, где главный герой фильма, Тристан, подплывает к бортику бассейна и мотает головой, описание *Il* ***secoue la tête*** *et se dirige vers la margelle* (‘Он мотает головой и направляется к бортику бассейна’) «secouer la tête» (‘мотает головой’) не указывает на эмоцию (здесь и далее перевод наш. – *О.Л.*). В другом примере «secouer la tête» (‘качает головой’) связано с эмоциональным состоянием персонажа: Кристоф, отец Селен, на ее предложение поставить мюзикл в школе качает головой, он вздыхает, что может указывать на грусть. Он не готов ставить спектакли после смерти его жены, о которой зритель узнает в начале фильма. В аудиодескрипции звучит только: *Cristophe* ***secoue la tête****»* (‘Кристоф качает головой’). На его эмоции указывает также его реплика из фильма: *Célène, en perdant ta mère, j’ai pas seulement perdu la femme de ma vie, j’ai aussi perdu ma muse et, sincèrement, je peux plus mettre en scène* (‘Селен, потеряв твою мать, я потерял не только свою любимую, я потерял свою музу. И, если честно, я больше не могу ставить спектакли’).

Самой продуктивной стратегией вербализации эмоций является *описание внешних проявлений эмоции* (т.е. описание кинесики) – 73 % (279 контекстов), реже используются: *характеристика проявления* – 15 % (59 контекстов), *номинация эмоции* – 10 % (39 контекстов), *субъективный комментарий* – 2 % (10 контекстов).

В стратегии *описание внешних проявлений эмоций* часто используются глаголы, описывающие мимику, например: ***elle fronce les sourcils*** (‘она **нахмуривает брови**’), *il lui* ***sourit*** (‘он ей улыбается’), *il* ***baisse la tête*** (‘он **опускает голову’**), *il* ***soupire*** (‘он **вздыхает**’), *il* ***serre les mâchoires*** (‘он **сжимает челюсти’**) и т.д. Данная стратегия соответствует стандарту, так как аудиодескриптор описывает визуальную информацию без личных интерпретаций.

Стратегия *характеристика проявления* добавляет информацию о том, как именно выражена эмоция, часто при помощи причастий, номинативных конструкций или прилагательных. Например, ***l’air sévère****, Patrick* ***la fixe*** (‘Патрик смотрит на нее **строго**’); ***tout sourire****, Charlotte salut un jeune et fait un sélfie avec un autre* (‘**улыбаясь**, Шарлотта здоровается с одним парнем и делает селфи с другим’)*; Célène* ***lance un regard noir*** *à Tristan qui* ***lui sourit*** (‘Селен **бросает недовольный взгляд** на Тристана, который **ей улыбается**’). Довольно часто стратегия *характеристика проявления* используется в сочетании с *номинацией эмоции*, так как употреблены причастия, называющие эмоцию: ***déconfit****, Tristan* ***pince les***

lèvres (‘**смущенный**, Тристан поджимает губы’); ***craintive**, Arielle se met debout*» (‘**испуганная,** Ариэль встает’).

Субъективный комментарий в аудиодескрипции встречается в 10 контекстах (2 % от всего текста АД).

1. *Elle lit un sms «Pool party chez Tristan t’es pas au courant? Elle* ***s’assombrit*** (‘Она читает смс «Будет вечеринка у Тристана. Ты не в курсе?» **Она мрачнеет’**).

В сцене Ванесса выходит из машины, на экране видно, что у нее уголки губ опущены, лицо напряжено. После прочтения смс ее мимика не меняется, что может указывать на субъективную интерпретацию со стороны аудиодескриптора, так как нет связи между смс и эмоциями персонажа.

2. ***Mal à l’aise,*** *Tao se lève* (‘**Чувствуя себя неуютно**, Тао встает’).

На экране мы видим, что Тао поглядывает на тех, кто за столом, его лицо напряжено. Описание *mal à l’aise* – интерпретация автора АД, который стремится рассказать историю, а не описать ее.

3. *Patrick* ***exulte*** (‘Патрик **ликует**’).

На экране Патрик улыбается и поднимает пальцы вверх. Мимика не описана, так как не хватает времени между диалогами (меняется место действия и звучит комментарий: *Tristan et Célène sortent* (‘Тристан и Селен выходят’), и начинается их диалог.

4. В двух контекстах (*L’émotion baigne leurs visages* и *l’émotion envahit le visage de Célène*) аудиодескриптор указывает, что персонажи переполнены эмоциями (по сюжету фильма Селен и Тристан влюблены друг в друга), однако трудно сказать, насколько данное описание понятно для слабовидящего человека.

5. В двух контекстах встречается похожее описание: ***Ses traits se durcissent*** (‘Ее лицо **окаменело**’) и *Les* ***traits de Patrick s’adoucissent*** (‘Черты лица Патрика **смягчаются**’). Данное описание в ситуативном контексте описывает смену настроения персонажа. Рассмотрим пример одной сцены: *Charlotte le regarde d’un air craintif. Sa respiration s’accélère. L’adolescente se lève. La mine sévère, son père la fixe****.*** *Les yeux baissés elle avance lentement vers lui. Les* ***traits de Patrick s’adoucissent.*** *Il serre sa fille contre lui* (‘Шарлотта смотрит на него с испуганным видом. Её дыхание ускоряется. Девушка встает. Патрик смотрит на нее строго. Опустив глаза, она медленно приближается к нему. Черты лица Патрика смягчаются. Он обнимает свою дочь’). Несмотря на то, что описание *Les traits de Patrick s’adoucissent* может быть непонятно слабовидящему человеку отдельно от контекста, в тексте аудиодескрипции оно приобретает смысл, так как становится понятной динамика взаимоотношений и эмоций персонажей.

6. *Vanessa arrive. E**lle sourit d'un air goguenard*** ('Подходит Ванесса. Она **самодовольно улыбается'**).

До описания данной сцены персонажи Тристан и Ванесса заключили пари. Подозревая, что Тристану не удастся выполнить условия спора, Ванесса подходит к нему и улыбается, предвкушая победу. На экране мы видим, что Ванесса улыбается, а комментарий «самодовольно» – интерпретация автора аудиодескрипции.

7. *Elle* (Vanessa) ***lui lance un regard de défi*** ('Она бросает на него **взгляд, полный вызова**').

Данное описание содержит субъективную характеристику (интерпретацию автора АД) «regard de défi», которая в то же время соответствует ситуативному контексту, так как сразу после него звучит реплика Ванессы: *Tu veux la guerre?* ('Хочешь войны?').

8. *Elle croise Vanessa, **qui lui lance un régard revanchard»*** ('Она сталкивается с Ванессой, которая **бросает на нее взгляд, полный жажды мести'**).

В данном примере описание «un régard revanchard» – интерпретация автора АД, так как на экране не видно характеристики «revanchard», но ее добавление может прояснить характер взаимоотношений между персонажами.

Проанализировав стратегии вербализации эмоций, можно заключить, что самая частотная стратегия *описание внешних проявлений эмоций* (73 %) соответствует принципу объективности в аудиодескрипции. *Номинация эмоции* (10 %) и *характеристика проявления* (15 %) не соответствуют принципу «описывать эмоцию, а не называть её». Стратегия *субъективный комментарий* (2 %) также не соответствует стандарту, а именно пункту "n'utiliser des adjectifs subjectifs que lorsque la caractèristique est évidente" («использовать субъективные прилагательные только в том случае, когда характеристика очевидна») [5, с. 4]. Следовательно, стиль аудиодескрипции можно определить как денотативный (или переводческий) с элементами нарративного, так как в тексте АД преобладает предметное описание, а в 27 % случаев используются интерпретативные стратегии и аудиодекриптор стремится не только описать визуальную информацию, но и обозначить взаимоотношения персонажей при помощи субъективных прилагательных.

Ранее нами [6] был проанализирован другой текст аудиодескрипции (к фильму «Intouchables» (2011 года)) на французском языке, который соответствовал стандарту, так как использовались объективные стратегии. Субъективные стратегии вербализации эмоций (*номинация эмоций, субъективный комментарий, характеристика проявления*) практически не ис-

пользовались (10 % от всего текста АД против 27 %). Полученные результаты указывают на существование не только денотативных и стандартоориентированных описаний в практике АД, но и на растущую субъективность некоторых текстов аудиодескрипции и на возможное появление разрыва между теорией и практикой. Следовательно, необходимо дальнейшее исследование франкоязычных текстов аудиодескрипции для определения основных тенденций развития АД и для разработки четких правил создания текста АД в соответствии с потребностями целевой аудитории.

Библиографические ссылки

1. *Борщевский И. С.* Проблема выбора слова в интерсемиотическом переводе на примере аудиодескрипции (тифлокомментирования) // Международный научный журнал «Филология и лингвистика». 2019. № 1 (10). С. 30–36.

2. *Sulha P.* Audio describing emotions from a semiotic perspective: Mucize Doktor // Journal of language and Literature Studies. 2023. № 33. P. 1376–1388.

3. *Vercauteren* G. A Translational and Narratological Approach to Audio Describing Narrative Character // TTR: traduction, terminologie, redaction. 2014. Vol.27 (2). P. 71–90.

4. *Bardini F.* Audio Description Style and Film Experience Description, Interpretation, Narration [Electronic resource]. URL: https://www.academia.edu/24904203/ Audio_Description_Style_and_Film_Experience_Description_Interpretation_Narration. (date of access: 15.03.2024).

5. La Charte: L'audiodescription. Principes et orientations. [Ressource électronique]. URL: https://www.alain-bensoussan.com/wp-content/uploads/255205.pdf. (date d'accès: 15.03.2024).

6. *Лабкович О. Ю.* Стратегии репрезентации эмоций в русской и французской аудиодескрипции к художественным кинофильмам // Романия: языковое и культурное наследие: материалы III Междунар. науч.-практ. конф., (16–17 мая 2023 года) / сост. и гл. ред.: О. В. Лапунова [и др.]. Минск: БГУ, 2023. С.171–174.

УДК 811.133.1’373 (043.3)

МЕХАНИЗМЫ ТРАНСФОРМАЦИИ ЧУЖОГО СЛОВА ВО ФРАНЦУЗСКОМ ГАЗЕТНОМ ДИСКУРСЕ

О. В. Лапунова

Белорусский государственный университет,
ул. К. Маркса, 31, 220030, г. Минск, Республика Беларусь, OLGA-2980@mail.ru

В статье рассматривается проблема прагматической обусловленности выделения механизмов трансформации чужого слова во французском газетном дискурсе. Введение нескольких точек зрения журналистом в дискурсе газетной статьи призвано воссоздать полную панораму описываемого события и обозначить существование различных подходов, выражающих оценку рассматриваемой проблемы. Различные формы цитирования в газетном дискурсе предназначены для объективизации информации посредством отсылки к авторитетному источнику. Механизмы трансформации чужого слова (отождествление, посредничество, отрицание) представлены организацией создателем медиатекста различных точек зрения с целью интерпретации последним собственных мыслей как субъекта оценки.

Ключевые слова: французский газетный дискурс; прагматическая задача; точка зрения; репортер; посредничество; отождествление; отрицание; субъект оценки.

MECHANISMS OF TRANSFORMATION OF A FOREIGN WORD IN FRENCH NEWSPAPER DISCOURSE

O. V. Lapunova

Belarusian State University,
K. Marx str., 31, 220030, Minsk, Republic of Belarus, OLGA-2980@mail.ru

The article examines the problem of pragmatic determinacy of identifying mechanisms of transformation of someone else's word in French newspaper discourse. The introduction of several points of view by a journalist in the discourse of a newspaper article is intended to recreate a full panorama of the described event and to indicate the existence of various approaches expressing the assessment of the problem under consideration. Various forms of citation in newspaper discourse are intended to objectify information by referring to an authoritative source. The mechanisms of transformation of someone else's word (identification, mediation, denial) are represented by the organization of various points of view by the creator of the media text in order to interpret his own thoughts as a subject of assessment.

Key words: French newspaper discourse; pragmatic task; point of view; reporter; mediation; identification; negation; subject of evaluation.

Дискурс газетной статьи является информативным, связным, субъективным, целостным. Дискурс газетной статьи является хронотопным и прецедентным. Автор публицистического газетного дискурса использует целый арсенал механизмов, приемов и конструкций с целью удержания, завоевания и привлечения внимания читателя.

При этом журналист всегда стремится сохранить внешние атрибуты объективности в газетной статье, используя внутритекстовый плагиат. Автор газетного сообщения интерпретирует в соответствии с решаемой коммуникативно-прагматической задачей свои и чужие точки зрения («голоса» Других, обозначенные языковыми показателями) в тексте газетной статьи.

Автор газетной статьи может ссылаться на цитату авторитетного лица (деятеля правительства, науки, культуры и т.д.) с целью реализации претензии на объективность в изложении определенной информации. В данном случае речь идет о конструкции прямого цитирования: *Le chancelier allemand* ***a dit ce soir pendant la séance plénière: "****Je crois que les relations entre la France et l'Allemagne sont solides****"* – '**Сегодня вечером на очередном заседании** немецкий канцлер **заявил: «Я считаю, что отношения между Францией и Германией являются устойчивыми»**' (здесь и далее перевод наш. – *О. Л.*). Журналист подтверждает в данном фрагменте правомерность выражаемой оценки со знаком «+», используя прямую цитату, автором которой является немецкий канцлер. Смысл исходного высказывания не искажается журналистом. Таким образом, автор газетного сообщения вуалирует субъективную оценку посредством конструкции прямого цитирования.

Во французском газетном дискурсе журналист часто ссылается на собирательный образ *ON*. При этом в качестве языкового маркера данного собирательного субъекта выступает неопределенное местоимение *on.* Конкретные лица, составляющие собирательный образ *ON*, фигурируют в содержании газетной статьи. Так, в высказывании журналиста *Ça fait dix ans que* ***beaucoup de consommateurs*** *consomment journellement des OGM et* ***on*** *n'a constaté le moindre problème* – 'Вот уже 10 лет большое количество людей каждый день употребляет генетически модифицированные продукты и не поступило ни единой жалобы' присутствуют говорящий субъект и другие авторы (потребители ГМО).

Кроме прямого цитирования и конструкции с собирательным субъектом журналист организует собственные точки зрения посредством механизма *отождествления, посредничества и отрицания.*

Для выражения прямой оценки журналистом используется механизм отождествления. В одной газетной статье журналист может излагать информацию о событиях как результат собственного опыта, в то же время отождествляя себя с субъектом оценки. Автор газетного сообщения может

выражать аксиологическую (общую или частную) оценку [1], используя соответствующие прилагательные, существительные, глаголы, междометия и т.д. Модальные операторы являются дейктиками эпистемической, алетической, деонтической модальности: *En Haïti les habitants sont sans abri et sans nourriture. Leurs visages sont* ***tristes****. Ils* ***peuvent*** *mourir* – ‘На Гаити жители остались без пищи и крова. У них **печальные** лица. Они **могут** погибнуть’. Журналист излагает конкретные факты и одновременно отождествляет себя с субъектом оценки (*leurs visages sont tristes* ‘у них печальные лица’). В последнем высказывании автор газетного дискурса высказывает предположение, что несчастная пара может умереть из-за отсутствия средств к существованию, используя модальный глагол *pouvoir* ‘мочь’.

Во французском газетном дискурсе точка зрения посредника может быть обозначена посредством использования дискурсивных приемов комбинирования прямой и косвенной речи. Гибридные формы введения чужой речи в новостном дискурсе позволяют журналисту увеличить дистанцию между семантикой подлинной цитаты и трансформируемой им точкой зрения посредника.

В газетном дискурсе несобственно-прямая речь представляет собой комбинирование элементов прямой и косвенной речи. Если в прямой речи можно разграничить точку зрения журналиста и точку зрения посредника, а в косвенной речи точка зрения посредника «растворяется» в точке зрения автора газетного сообщения, то в несобственно-прямой речи определение авторства точки зрения посредника оказывается достаточно сложным.

Грамматическая структура несобственно-прямой речи схожа со структурой косвенной речи совпадением временных форм, а также тем, что присутствие автора маркируется формами личных местоимений третьего лица. Отсутствие подчинительных союзов и связующих глаголов речевого действия отличает форму несобственно-прямой речи от иных форм введения чужой речи журналистом: *Pascal Rigaud* ***avoue*** *avoir perdu le contrôle de son véhicule. Il est prêt à être infligé à n’importe quelle punition* – ‘Паскаль Риго **сознается** в том, что потерял контроль при управлении своим автомобилем. Он готов понести любое наказание’.

В первом высказывании журналист использует форму косвенной речи для обозначения точки зрения посредника (водителя): семантика глагола речевого действия *avouer* ‘сознаться’ интерпретирует слова посредника как раскаяние в совершенном правонарушении. Авторство следующего высказывания определить сложно: с одной стороны, это может быть точка зрения посредника, а с другой – умозаключение журналиста как субъекта рациональной оценки. Тот факт, что в данном случае создатель медиатекста не является субъектом восприятия, дает основание предположить, что авторство данной точки зрения принадлежит посреднику.

Одним из лингвистических приемов введения журналистом точки зрения посредника является нарративный дискурс. К. Норен [2, p. 101] определяет

нарративный дискурс (“le discours narrativisé”) как «нулевой уровень косвенной речи», поскольку в нарративном дискурсе пересекается несколько точек зрения, авторство которых устанавливается посредством лингвистического котекста: ***Les larmes d’une mère*** *qui* ***cherche à savoir*** *pourquoi son fils Pierre est tué en Afghanistan. A ces côtés, sa femme,* ***anéantie, mais furieuse****. Ce 2 mars 2010 un soldat afghan a tiré sur lui. Il a été transporté d’urgence par hélicoptère vers l’hôpital de la base américaine de Begram près de Kaboul. Sa famille* ***n’était pas au courant****. Et c’est là justement le combat de cette famille:* ***que cette guerre terrible finisse****!* – ‘**Слезы в глазах матери**, которая **пытается узнать**, почему ее сын Пьер был убит в Афганистане. Рядом находится его жена, **подавленная, но преисполненная решимости**. 2 марта 2009 года афганский солдат выстрелил в их сына и мужа. Тот был срочно доставлен на вертолете на американскую базу Беграм под Кабулом. Семья **об этом не знала**. Теперь его семья, **возможно,** хочет лишь одного: **чтобы эта жуткая война закончилась!**’.

В данном фрагменте газетного дискурса журналист комментирует факт убийства французского солдата в Афганистане. В первой фразе создатель медиатекста выражает точку зрения субъекта рациональной оценки, опираясь на точку зрения посредника (матери французского солдата). Трансформация журналистом точки зрения посредника выражается в употреблении глагола речевого действия *chercher à savoir* (‘пытаться понять’), семантика которого в сочетании с элементами лингвистического котекста – *les larmes d’une mère* (‘слезы матери’), вопросительное наречие *pourquo*i (‘почему’) – придает этому высказыванию форму риторического вопроса. Ответ на данный вопрос (почему французские солдаты умирают в Афганистане?) очевиден для адресата: проблема гибели французских солдат в Афганистане является одной из наиболее актуальных для французского народа.

Во второй фразе (*A ces côtés, sa femme, anéantie, mais furieuse*) журналист, выступая в качестве субъекта восприятия, выражает точку зрения субъекта рациональной оценки: характеризует эмоциональное состояние женщины. Прагматический потенциал прилагательного *furieuse* (‘разъяренная’) несет двойную нагрузку: с одной стороны, описывает эмоциональное состояние женщины, а с другой стороны является эквивалентом перформативного глагола *se mettre en fureur* ‘приходить в ярость’. Автор газетного сообщения идентифицирует элемент лингвистического котекста (*furieuse* ‘разъяренная’) в качестве дейктика нарративного дискурса, находящегося в пресуппозиции. Данный фрагмент нарративного дискурса (*A ces côtés, sa femme, anéantie, mais furieuse*) легко трансформируется в форму косвенной речи: «Жена убитого с яростью заявляет, что ее муж не должен был быть убитым в этой бесконечной войне».

Во фразе *Sa famille n’était pas au courant* опущен глагол речевого действия, однако журналист мог узнать данную информацию только со

слов посредника (членов семьи убитого), поэтому факт посредничества не вызывает сомнений.

В последнем высказывании (*Et c'est là justement le combat de cette famille: que cette guerre terrible finisse!*) временная форма сослагательного наклонения (*que cette guerre finesse*!) аккумулирует в себе точки зрения:

- посредника (семьи убитого). Данная точка зрения выражается эксплицитно, посредством упоминания ее авторов;

- журналиста. Авторство этой точки зрения можно установить посредством выявления дейктического элемента точки зрения журналиста как субъекта оценочной модальности, а именно наречия *justement*;

- всего французского народа, определяющего эту войну как *terrible* ('ужасную').

В телевизионном информационном дискурсе журналист может искажать точку зрения посредника, изменяя ее смысловое содержание. О. Дюкро [4, p. 51] называет намеренную реорганизацию семантических компонентов в смысловой парадигме цитируемого автором сообщения высказывания реформатированием ("le reformatage").

В газетном дискурсе реформатирование предполагает использование журналистом редуцированных и сегментированных цитат, которые получают логическое завершение лишь в лингвистическом контексте: *Le président de l'Académie des sciences Roland Duce dit: "**Il faut donner le feu vert**," – le feu vert, sans aucun doute, le feu vert à l'introduction **sauvage** de toutes les plantes transgéniques* – 'Ролан Дюс, глава Академии Наук, говорит: «**Необходимо дать зеленый свет**» – зеленый свет, вне всякого сомнения, зеленый свет **незаконному** внедрению трансгенных растений'.

Авторство точки зрения, изложенной в редуцированной цитате (*Il faut donner le feu vert*), не вызывает сомнений: это посредник (президент Академии наук Ролан Дюс), который является одним из персонажей данной статьи. Авторство точки зрения, маркируемой во второй части дискурсивного фрагмента: …*le feu vert, sans aucun doute, le feu vert à l'introduction sauvage de toutes les plantes transgéniques*, принадлежит автору газетного сообщения как субъекту эмоциональной оценки и оценочной модальности, о чем свидетельствует употребление соответствующего дейктика оценочной модальности *sans aucun doute* ('без сомнения') и повтора *le feu vert…le feu vert*.

Будучи одним из персонажей данной газетной статьи, Ролан Дюс высказывает свою собственную точку зрения по данной проблеме, которая звучит гораздо менее категорично: ***Je suis pour** l'introduction des plantes qui présentent une très haute valeur pour l'agriculture voire même pour la santé humaine* – '**Я поддерживаю** внедрение технологий разведения растений, представляющих значительную ценность не только для сельского хозяйства, но и для здоровья человека'.

Сравнивая исходное высказывание персонажа и его трансформированную журналистом точку зрения, мы можем предположить, что смысл высказывания президента Академии наук Ролана Дюса был сознательно изменен автором газетного сообщения в соответствии с его коммуникативной интенцией.

Полемическое отрицание (отрицательные частицы *ne…pas*) позволяет создать полемическую ситуацию в дискурсе газетной статьи, избежав категоричности в подаче информации. Так, например, журналист следующим образом формулирует позицию преподавателей относительно чтения запрещенной литературы школьниками: ***Je ne pense pas*** *que ce soit raisonnable de la part de l'école de permettre aux élèves de lire la littérature interdite* – **'Я не думаю**, что со стороны школы было бы разумным разрешить школьникам чтение запрещенной литературы'.

Таким образом, в газетном дискурсе позиция журналиста, который организует точки зрения, может определенным образом соотноситься с той или иной точкой зрения. Отождествление предполагает интерпретацию журналистом собственных мыслей как субъектом рациональной и эмоциональной оценки, а также субъектом оценочной модальности. Идентифицировать статус журналиста как автора той или иной точки зрения помогают дейктические элементы: модальные глаголы и временные формы (субъект оценочной модальности), союзы и вводные слова, междометия и аффективные слова (субъект оценки). Посредничество предполагает стремление журналиста к объективному изложению информации и представлено ссылкой на персонифицированную и неперсонифицированную точку зрения иного лица. Присутствие посредника маркируется различными формами введения чужой речи (прямая речь, косвенная речь и гибридные формы введения чужой речи). С помощью категории отрицания журналист тоже может избежать прямой оценки явления или события. Лингвистический маркер категории отрицания ("ne...pas") позволяет в одном высказывании столкнуть две полярные точки зрения (полемическое отрицание), чтобы подвести рецепиента к тому ответу на вопрос, который требует решаемая журналистом прагматическая задача.

Библиографические ссылки

1. *Арутюнова Н. Д.* Язык и мир человека. М. : Языки рус. культуры, 1998.

2. *Noren C.* La ScaPoLine appliquée sur corpus. Paris : Kimé, 2010.

3. *Ducrot O., Carel M.* Description argumentative et description polyphonique : le cas de la négation. Paris : ed. Perrin, 2006.

УДК 811.131.1

ЛОГИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОТНОШЕНИЯ МЕЖДУ ЗНАЧЕНИЯМИ ПОЛИСЕМАНТА (НА МАТЕРИАЛЕ СЛОВАРНЫХ СТАТЕЙ К ЛЕКСЕМЕ *CASO*)

Л. С. Мельникова

Белорусский государственный университет,
ул. К. Маркса, 31, 220030, г. Минск, Республика Беларусь, mila23elli@gmail.com

Рассмотрены значения лексемы *caso*, представленные в словарной статье этимологического и толкового словарей итальянского языка. На основании проведенного анализа значений и обобщения представленных сведений выявлены основные аспекты описания многозначного слова. Определены семантические и причинно-следственные связи между его значениями. Сделан вывод о значимости и многогранности данного полисеманта в итальянском языке, о динамичном характере его семантики. Результаты анализа могут быть использованы в преподавании дисциплины «Лексикология (итальянский язык)».

Ключевые слова: многозначность; полисемант; словарная статья; основное значение; иерархия значений; этимология; расширение/конкретизация значения; семантические поля; причинно-следственная связь значений.

LOGICAL-SEMANTIC RELATIONS BETWEEN THE MEANINGS OF A POLYSEMANTIC (BASED ON THE MATERIAL OF DICTIONARY ENTRY TO THE LEXEME *CASO*)

L. S. Melnikova

Belarusian State University,
K. Markx str., 31, 220030, Minsk, Republic of Belarus, mila23elli@gmail.com

The meanings of the lexeme *caso* presented in the dictionary entry of the etymological and explanatory dictionaries of the Italian language are considered. Based on the analysis of meanings and generalization of the presented information, the main aspects of the description of a polysemantic word are identified. etymology, main meanings, semantic fields, etc. Semantic and cause-and-effect relationships between its meanings are determined. The conclusion is made about the significance and versatility of this polysemantic in the Italian language, about the dynamic nature of its semantics. The results of the study can be used in teaching the discipline "Lexicology (Italian language)".

Key words: polysemy; polysemantic word; dictionary entry; basic meaning; etymology; expansion/specification of meaning; semantic fields; cause-and-effect relationship of meanings.

Явление полисемии как способности слова (или выражения, или вообще любого языкового знака) быть носителем нескольких значений продолжает привлекать внимание исследователей по ряду важных причин, охватывающих широкий спектр лингвистических, когнитивных и культурных аспектов [1–5]. Лингвистическая значимость полисемии проявляется в том, что ее изучение позволяет лучше осознавать организацию лексикона, принципы семантической структуры языка, а также механизмы, регулирующие значения слов и выражений. Исследование многозначности помогает понять причины появления новых слов и значений в языке и их связи с уже существующими. Полисемия показывает, как значение слова может меняться в зависимости от дискурсивного контекста, как контекст влияет на интерпретацию языковых знаков и как происходит выбор правильного значения в конкретной ситуации. Кроме того, полисемия, связанная с различными семантическими отношениями между словами (такими как синонимия, антонимия, гипонимия и гиперонимия), позволяет понять, как эти отношения структурируют лексикон языка, системность которого наиболее ярко проявляется в семантике многозначного слова.

Полисемия дает возможность использовать ограниченный набор языковых знаков для выражения широкого спектра понятий (результат когнитивной экономии, когда один и тот же знак может представлять несколько связанных концептов). Многозначность отражает процессы категоризации и концептуализации, показывая, каким образом люди систематизируют знания о мире и как эта систематизация проявляется в языке; она раскрывает влияние когнитивных механизмов на формирование новых значений слов и выражений. Создавать новое слово для каждого нового понятия требует больших когнитивных ресурсов, поэтому гораздо эффективнее расширить значение уже существующего слова путем метафорического или метонимического переноса, создавая новые смыслы, связанные с исходным значением, чтобы снизить когнитивную нагрузку на систему памяти и обработки языка.

Кроме того, полисемия – это не просто лингвистическое явление, а важный инструмент культурной коммуникации, отражения культурных особенностей, ценностей и представлений, которая дает возможность понять, как язык формируется под влиянием культуры и как культура проявляется в языке. Изучение полисемии является важной задачей для лингвокультурологии, этнолингвистики, социолингвистики и других дисциплин, изучающих взаимосвязь языка и культуры. На интерпретацию полисемичных слов и выражений могут влиять, например, такие социальные факторы, как возраст, пол, образование и социальный статус. Многознач-

ность является важным механизмом языкового изменения, демонстрирующим то, как язык развивается и адаптируется к меняющимся потребностям общества.

Исследование полисемии необходимо также для создания точных и полных словарных статей, которые должны отражать все значения многознаачного слова и связей между ними. В данном исследовании на примере статьей из двух итальянских словарей представлена попытка описания значений полисеманта *caso* ‘случай’, с тем чтобы выявить, как особенности структуры словарной статьи отражают причинно-следственные связи между значениями. Следует отметить, что проведенный анализ логико-семантических отношений между значениями полисеманта в рамках данной работы носит интерпретативный характер, основанный в большой степени на интуиции автора, и поэтому не может рассматриваться как строго доказательный. Использованные методы исследования можно охарактеризовать как семантический анализ, основанный на логическом рассуждении, дескриптивном анализе словарных дефиниций и интроспекции.

Порядок расположения значений многозначного слова в словарной статье зависит от нескольких факторов и не имеет строгого универсального стандарта, тем не менее лексикографы руководствуются определенными принципами (этимологическим, частотным, семантическим, историческим, логическим и др.), стремясь обеспечить логическую последовательность и удобство использования словаря [6–8]. Следует отметить, что в большинстве случаев применяется комбинация нескольких принципов. Например, вначале может быть представлено наиболее этимологически близкое значение, затем наиболее частотное, а потом другие значения, соответствующие определенным семантическим полям. В целом можно сказать, что задача лексикографа – представить значения слова так, чтобы пользователь мог легко понять их взаимосвязь, эволюцию и использование. Приоритет отдается ясности и удобству, а не слепому следованию какому-либо одному принципу.

Обратимся к одному из наиболее авторитетных лексикографических источников этимологии итальянских лексем, а именно к DELI (Dizionario etimologico della lingua italiana), в котором значения полисеманта *caso* представлены в следующем порядке (в круглых скобках указана дата первого письменного упоминания слова):

1. ‘*avvenimento imprevisto, circostanza fortuita’* – неожиданное событие, непредвиденное обстоятельство (av. 1313) (здесь и далее перевод наш. – *Л.М.*),

2. ‘*punto, questione, problema, controversia’* – пункт, вопрос, проблема, противоречие (1354),

3. *‘causa misteriosa e remota degli avvenimenti umani’* – загадочная и давняя причина событий в жизни людей (1505),

4. *‘fatto che cade sotto il controllo medico’* – факт, который попадает под медицинское наблюдение (av. 1565),

5. *‘fatto clamoroso che in genere prende il nome da chi vi è implicato’* – сенсационное событие, которое обычно называется по имени того, кто был его участником (1899),

6. *‘aspetto assunto da una parola flessa, in relazione a una determinata funzione grammaticale’* – форма изменяемого слова в зависимости от определенной грамматической функции (av. 1527) [9, с. 213].

Для пользователя представленная информация отражает эволюцию семантики *caso*: данные демонстрируют, как значения слова изменялись на протяжении истории развития итальянского языка. В качестве базового и хронологически самого раннего дается понятие ‘неожиданное событие’ (‘непредвиденное обстоятельство’), которое постепенно приобрело как более конкретные, так и более абстрактные смыслы. Так, ‘пункт, вопрос, проблема, противоречие’ (2) сужает значение (1), фокусируясь на негативных, требующих решения или обсуждения аспектах ‘неожиданного события’. Не любое неожиданное событие является проблемой, но оно вполне может стать причиной возникновения проблемы или вопроса. Более абстрактным по сравнению с (1) и (2), является значение ‘загадочная причина’ (3), так как оно переходит от конкретного неожиданного события (1) и частной проблемы (2) к обобщенному представлению о судьбе как о непознаваемой силе, определяющей ход событий независимо от конкретных обстоятельств. Постоянное повторение или значимость неожиданных событий и проблемных вопросов действительно может привести к идее о предопределении.

Несмотря на то, что понятия ‘вопрос’, ‘проблема’, ‘противоречие’ (2) сами по себе абстрактны, значение *caso* как предмета обсуждения уже на данном этапе приобретает контекстуальную специфичность: это уже не просто абстрактное понятие, а тематическая единица в дискурсе, в зависимости от типа которого такой ‘случай’ может стать, например, медицинским (4). Причинно-следственная связь между значениями (1) и (4) заключается в том, что непредвиденное событие может повлечь за собой проблемы со здоровьем, именно поэтому значение (4) можно отнести к узкоспециализированному медицинскому дискурсу. Оно является более конкретным как по сравнению с (1), потому что ограничивает его медицинской сферой, так и по сравнению с (3), поскольку относится к конкретным случаям заболевания, а не к общим рассуждениям о случайности или судьбе. Несмотря на это, область применения значения (4) остается достаточно широкой, поскольку может охватывать любой факт или случай болезни.

Далее в словарной статье расположены специализированные значения, связанные с другими сферами употребления (социально-политической, лингвистической). Так, значение ‘сенсационное событие’ или ‘нашумевшее дело’ (5) является социально- и политически специализированным. Оно развивается из (1) и (2) путем акцентирования внимания на общественном резонансе, вызванном неожиданным событием или проблемой. Причинно-следственная связь: неожиданное событие или нерешенная проблема может стать сенсацией, привлекающей внимание общественности. События не просто происходят, но и становятся предметом общественного внимания и обсуждения, часто в негативном контексте (скандал, сенсация). Важно, что *caso* здесь – это событие, которое рассматривается с точки зрения его влияния на общественное мнение и репутацию. Данное значение (5) сужает как значение (1), фокусируясь на событиях, вызывающих общественный резонанс, так и значение (3), поскольку относится к конкретным событиям, а не к абстрактной идее судьбы. Оно сравнимо по уровню абстракции (или конкретизации) с (2) и (4): как и они, (5) относится к конкретным ситуациям, но добавляет аспект публичности и затрагивает проблемы не отдельного человека, а общества в целом.

Значение (6) представляет собой явно специализированный лингвистический термин, обозначающий грамматический падеж. На наш взгляд, это значение возникло из (1) посредством метафорического переосмысления понятия ‘случайное изменение’ (из-за непредвиденного события) как ‘изменение формы слова’ и его переноса в совершенно иную область знания – грамматику. В силу этого метафорического переноса сложно говорить о большей или меньшей степени конкретности/абстрактности значения (6) по сравнению с предыдущими, поскольку оно функционирует в иной понятийной плоскости.

Таким образом, анализ статьи этимологического словаря с леммой *caso* показывает, что язык находится в постоянном развитии: значения слов меняются с течением времени, порождая новые оттенки смысла. Несмотря на различия в значениях, можно проследить определенную связь между ними, предположить пути их развития и обнаружить идею случайности или неожиданности в других значениях лексемы. Например, можно допустить вероятность того, что в значении ‘вопрос/проблема’ подразумевается появление идеи проблематичности в результате определенного, но случайного стечения обстоятельств, а значение ‘давняя причина событий’ может включать идею неожиданности проявления этой причины. Достаточно п*о*зднее возникновение значения ‘сенсационности’ (1899) говорит о том, что интерес к громким скандалам и сенсациям в обществе и средствах массовой информации возрос относительно недавно и язык отразил это изменение в значении *caso*. Раннее появление у *caso* значения

‘падеж’ (av. 1527) указывает на то, что лингвистическая наука в Италии достаточно рано начала использовать данный термин для обозначения грамматической категории.

Для более полного анализа значений полисеманта *caso* был выбран еще один авторитетный словарь (Dizionario De Mauro), доступный онлайн в новой версии, размещенной на портале Internazionale [10]. Словарь содержит около 160 тысяч статей, разделенных на 130 000 основных статей и 30 000 полирематических подстатей. Для каждого значения приводится помета (всего одиннадцать категорий), отражающая частоту и сферу его употребления: FO (fondamentale) – основное, фундаментальное, AU (di alto uso) – часто используемое, CO (comune) – общеупотребительное, TS (tecnico-specialistico) – технический термин в соответствии с областью применения, OB (obsoleto) – устаревшее и т.д.

В целях экономии места мы не размещаем полностью в данной статье сведения из этого словаря, ограничиваясь ссылкой на него и собственными комментариями к значениям полисеманта *caso*.

1. *Circostanza, evenienza, situazione particolare* (обстоятельство, случай, особая ситуация): наиболее общее абстрактное значение, которое можно рассматривать как исходную точку для развития других значений. Оно задает контекст для понимания случая как некоей сложившейся ситуации, образуя своего рода поле, на котором разворачиваются события и обстоятельства.

2. *Fatto, evento, vicenda* (факт, событие, происшествие): значение, вытекающее из предыдущего, поскольку факт или событие возникают в рамках определённого обстоятельства или ситуации, конкретизируя её. Факт – это манифестация обстоятельства, его проявление в реальности. Другими словами, общая ситуация служит основанием для возникновения конкретных событий. Впрочем, можно утверждать и обратное: совокупность определённых фактов и событий формирует обобщенное обстоятельство или ситуацию, то есть причинно-следственная связь может быть двусторонней.

3. *Possibilità, ipotesi* (возможность, гипотеза): следствие из первых двух значений, поскольку осознание текущей ситуации (обстоятельства или факта) порождает представление о различных возможностях или предположениях относительно дальнейшего развития событий. Возможность и гипотеза выступают причинными моделями, объясняющими или предсказывающими как обстоятельства, так и факты. Гипотеза к тому же может побуждать к определённым действиям, направленным на её проверку в рамках существующего обстоятельства.

4. *Avvenimento imprevisto, accidentale* (непредвиденное, случайное событие): конкретизация значений (1) и (2), но с добавлением элемента неожиданности, непредсказуемости. Если обстоятельство – это общий

фон, а факт – это событие, то непредвиденное событие – это то, что нарушает привычный ход вещей, изменяя ситуацию. Другими словами, это событие, происходящее без видимых причин или вопреки ожиданиям. В философии (TS filos. ‘*fatto accidentale, non necessario*’ – случайный, необязательный факт) это значение акцентирует отсутствие причинной связи между событием и другими фактами.

5. *Sorte, destino* (судьба, предназначение): абстрактное, генерализованное понятие, вытекающее из предыдущих значений. Расширение значения ‘случайное событие’ до уровня философской концепции, объясняющей причину всех событий в жизни человека. Постоянное повторение и влияние случайных событий приводит к представлению о существовании какой-то внешней силы, управляющей ими, т. е. о ‘судьбе’ или ‘предназначении’. Это попытка объяснения причины повторяющихся (независимо от их важности) или значимых (независимо от их частоты) случайностей. Вера в ‘судьбу’ может влиять на поведение, заставляя полагаться на случай (‘*affidarsi al caso*’), что является следствием этой веры.

6. *Questione controversa, problema* (спорный вопрос, проблема): следствие значения (2) или (4). С одной стороны, проблема может возникнуть в результате нежелательного или неожиданного события, которое нарушает привычный ход вещей. В то же время проблема требует выявления причины и поиска ее решения, поэтому она может стимулировать проведение расследования и установление фактов, связанных с ней (отсылка к значению ‘fatto’). В данном случае расширение значения происходит за счет добавления отрицательной коннотации.

7. *Fatto clamoroso o scandalistico*, spec. politico o giudiziario (громкое или скандальное событие, в частности политическое или судебное): значение, вытекающее из ‘проблемы’ или ‘непредвиденного события’, но с акцентом на общественном резонансе. Сенсационное событие привлекает внимание общественности, побуждая к обсуждениям и выяснениям обстоятельств. Нельзя исключать, что стремление к сенсациям в СМИ и обществе само по себе провоцирует превращение некоторых событий в ‘*fatto clamoroso*’.

8. Ling. *nelle lingue flessive e agglutinanti, forma che il nome assume per esprimere una funzione sintattica; la funzione sintattica stessa* (во флективных и агглютинативных языках форма, которую принимает имя существительное для выражения синтаксической функции; сама синтаксическая функция): связь здесь скорее метафорическая. ‘Падеж’ (лат. *casus*) – это изменение формы слова, которое можно сопоставить с ‘изменением’ ситуации или ‘поворотом’ судьбы (отсылка к ‘*sorte*’). Идея изменения является общей как для лингвистического, так и для неспециализированного понимания ‘*caso*’, однако прямая причинно-следственная связь здесь отсутствует.

9. Med. *paziente affetto da una malattia; la malattia stessa* (пациент, страдающий какой-то болезнью; сама болезнь): связь с идеей нарушения или случайности. Болезнь рассматривается как отклонение от нормы, как непредвиденное событие (4), которое нарушает здоровье человека. ‘Пациент’ – это человек, который заболел, с которым *è successo il caso* (‘случилась болезнь’). Медицинский случай требует и объяснения причины (диагноза), и ее устранения (лечения). На наш взгляд, значения лексемы *caso* в медицинском контексте означает не только конкретного пациента или болезнь, но и подчеркивает элементы случайности, нарушения и необходимости поиска причинно-следственных связей для восстановления здоровья. Анализ данного значения помогает понять, как общая концепция случайности проявляется в специфической области медицины.

Таким образом, структура словарной статьи из Де Мауро построена на принципах расширения и конкретизации значения ‘caso’, переходя от наиболее общего и абстрактного к более специализированным и конкретным употреблениям. При этом в логике расположения значений прослеживается в основном причинно-следственная связь, где каждое последующее значение вытекает или развивается из предыдущего/-их. В итоге, причинно-следственные связи между значениями *caso* можно представить и описать следующим образом:

1. *Circostanza* (Обстоятельство) → 2. *Fatto* (Факт) → 3. *Possibilità* (Возможность) / 4. *Avvenimento imprevisto* (Непредвиденное событие)

4. *Avvenimento imprevisto* (Непредвиденное событие) → 5. *Sorte* (Судьба) / 6. *Problema* (Проблема) / 7. *Fatto clamoroso* (Сенсационное событие)

6. *Problema* (Проблема) → 7. *Fatto clamoroso* (Сенсационное событие)

Общая идея ‘изменения’ → 8. Ling. *Caso* (Падеж)

Общая идея ‘нарушения нормы’ → 9. Med. *Malattia* (Болезнь)

(1) → (2): обстоятельство служит основой для возникновения конкретных фактов;

(2) → (3): осознание факта порождает представление о различных возможностях;

(2) → (4): факт может стать причиной возникновения непредвиденного события;

(4) → (5): частое повторение непредвиденных событий, воспринимается как закономерность и формирует концепцию судьбы;

(4) → (6): непредвиденное событие, нарушающее нормальный ход вещей, порождает проблему;

(6) → (7): проблема, привлекающая внимание общественности, становится сенсационным событием;

– общая идея ‘изменение’ лежит в основе как обобщенного понятия ‘случай’, так и лингвистического понятия ‘падеж’ (8);

– общая идея ‘нарушение нормы’ находит своё выражение в медицинском понимании понятия ‘случай’ как болезни (9).

Важно отметить, что эти связи не всегда линейны и однозначны: некоторые значения могут быть связаны друг с другом несколькими способами, другие – только метафорически. Анализ показывает, как семантическая структура лексемы *caso* организована вокруг ключевых понятий ‘случайности’ и ‘непредсказуемости’, которые по-разному проявляются в различных контекстах.

В целом данные из обоих словарей демонстрируют динамичный характер семантики лексемы *caso*. Анализ эволюции ее значений и причин появления новых смыслов способствует более глубокому пониманию определенного сегмента структуры и истории итальянского языка, выявлению механизмов функционирования и развития языка, а также отражает взаимосвязь между языком и культурой. Несмотря на скромный вклад в общую теорию семантики и языковых изменений, результаты исследования могут быть успешно применены в учебном процессе.

Библиографические ссылки

1. *Апресян Ю. Д.* Лексическая семантика. Синонимические средства языка. М. : Наука, 1974.

2. *Будагов Р. А.* Закон многозначности слова / Человек и его язык. М. : Изд. МГУ, 1976. С. 236–244.

3. *Денисов П. Н.* Полисемия и классификация лексики // Словарные категории. М. : 1988. С. 15–23.

4. *Зализняк А. А.* Феномен многозначности и способы его описания // Вопр. языкознания. 2004. № 2. С. 20–45.

5. *Casadei F.* La polisemia nel vocabolario di base dell’italiano [Risorsa elettronica]. URL: https://scispace.com/pdf/la-polisemia-nel-vocabolario-di-base-dell-italiano-4leiknyblg.pdf (ultima consultazione: 13.04. 25).

6. Структура словаря и словарной статьи [Электронный ресурс]. URL: https://lab314.brsu.by/kmp-lite/kmp2/OTT/tLecture/tDictEntry.htm (дата обращения: 23.04.25).

7. *Ольховская А. И.* Лексическая многозначность в аспекте словарной лексикологии [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/leksicheska ya-mnogoznachnost-v-aspekte-slovarnoy-leksikologii/viewer (дата обращения: 23.04.25).

8. *Ахматова Ф. Х.* Значения многозначного слова в словарной статье [Электронный ресурс]. URL: www.gramota.net/materials/2/2015/8-1/1.html (дата обращения: 23.04.25).

9. *Cortelazzo M., Zolli P.* Dizionario etimologico della lingua italiana in 5 volumi. V. 2 (A-C). Bologna : Zanichelli, 1991.

10. Dizionario Il Nuovo de Mauro [Risorsa elettronica]. URL: https://dizionario.internazionale.it/parola/caso (ultima consultazione: 13.04. 25).

УДК 811.131.1'366.2:81'37+81'22

ТИПОЛОГИЯ, ЭТИМОЛОГИЯ И СЕМАНТИКА СЛОВ-КОМПОЗИТОВ В СОВРЕМЕННОМ ИТАЛЬЯНСКОМ ЯЗЫКЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА)

Л. С. Мельникова[1)], **Е. Ю. Конюхова**[2)]

[1)]*Белорусский государственный университет, ул. К. Маркса, 31, 220030, г. Минск, Республика Беларусь, mila23elli@gmail.com*
[2)]*Белорусский государственный университет, ул. К. Маркса, 31, 220030, г. Минск, Республика Беларусь, ekaterina.konyhova.28@gmail.com*

В статье рассматриваются структурно-семантические и этимологические особенности сложных слов в современном итальянском языке. Предлагается авторская схема анализа композитов, позволяющая выявлять их значения в контексте и определять типологию. В качестве иллюстративного материала использованы примеры из романа Ф. Дженовези «Chi manda le onde». Результаты исследования могут быть использованы при изучении словообразования в итальянском языке в рамках курса лексикологии.

Ключевые слова: словосложение; экзоцентричность; эндоцентричность; атрибутивность; координативность; субординативность; неоклассическая композиция.

TYPOLOGY, ETYMOLOGY AND SEMANTICS OF ITALIAN COMPOUND WORDS (BASED ON LITERARY TEXTS)

L. S. Melnikova[1)], **K. Y. Koniukhava**[2)]

[1)]*Belarusian State University, K. Marx str., 31, 220030, Minsk, Republic of Belarus, mila23elli@gmail.com*
[2)]*Belarusian State University, K. Marx str., 31, 220030, Minsk, Republic of Belarus, ekaterina.konyhova.28@gmail.com*

This article introduces the structural-semantic and etymological types of compound words (compounds) in modern Italian. An analytical framework for compound analysis is proposed to determine contextual meanings and typology. Linguistic data selected from Fabio Genovesi's novel Chi manda le onde are described. The research findings can be applied in studying the "Word Formation in Italian" module of the "Lexicology" discipline.

Key words: compounding; exocentricity; endocentricity; attributiveness; coordinateness; subordinateness; neo-classical composition.

Общепринятым определением композита, максимально учитывающим разнообразие форм и типов словосложения в языках мира, является

определение Бауэра [1], согласно которому словосложение заключается в образовании новой лексемы путем объединения двух или более исходных лексем. Термин «лексема» используется в лексикографии и лексикологии для обозначения лексической единицы, взятой в качестве базовой формы, к которой восходят производные формы [2]. Понятие лексемы для обозначения исходных единиц словосложения имеет то преимущество, что оно является одновременно достаточно строгим, чтобы исключить аффиксы, и достаточно обширным, чтобы включать корни и свободные слова, состоящие из одной или нескольких морфем.

Сложные слова неоднократно становились объектом классификационных попыток, основанных как на грамматических, так и на семантических критериях. В данной статье основное внимание уделяется классификации, предложенной А. Бизетто и С. Скализе [3], поскольку ее ключевые аспекты легли в основу проведенного исследования. Лингвисты предлагают классификацию, основанную на типе отношений между компонентами. Такой подход считается универсальным, применимым ко всем языкам, которые используют словосложение с целью пополнения своего словарного состава.

Кроме того, мы рассматриваем классификацию, предложенную М. Дардано в его работе «Manualetto di linguitica italiana» [4]. При анализе композитов он предлагает основываться не только на типе связи между компонентами, но и на самих компонентах и их морфологических характеристиках, разграничивая композиты в зависимости от части речи, к которой принадлежит компонент.

Бизетто и Скализе выделяют в качестве основной характеристики сложного слова объединение двух элементов, связанных невыраженной грамматической связью, предлагая классифицировать композиты по типу синтаксической связи между компонентами [3].

1. Субординативные – компоненты композита связаны отношением синтаксической зависимости.

2. Атрибутивные – один элемент характеризует другой посредством определительной связи.

3. Координативные – компоненты равноправны и могут быть связаны сочинительной связью.

Данная классификация отличается своей строгостью относительно взаимосвязи между компонентами, позволяя избежать смешения разноуровневых критериев в лингвистических исследованиях, именно поэтому в своей работе мы опираемся на неё в качестве основы анализа сложных слов.

По семантическому типу композиты делятся на две категории: эндоцентрические и экзоцентрические. Эндоцентрическим композит является, если итоговое значение представляет собой сумму значений его

компонентов (например, значение композита *galantuomo* ‘джентельмен’ = *galante* ‘вежливый, учтивый’ + *uomo* ‘человек, мужчина’). Значение экзоцентрического композита не выводится напрямую из значений его компонентов. Это предполагает внешнюю точку отсчёта, которая отличается от составляющих композита. Схематически такое явление можно отобразить так: X имеет *la pelle che è rossa* (‘кожу, которая красная’) – *il pellerossa* (‘краснокожий’), где X – внешнее ядро [4].

Координативные эндоцентрические сложные слова состоят из двух элементов, связанных отношением координации, то есть выражаемых через союз "и" (например, *agrodolce* ‘кисло-сладкий’ – это одновременно и кислый, и сладкий продукт, *attore-cantante* ‘актёр-певец’ – это человек, который одновременно является и актёром, и певцом). Такие формы считаются "двуглавыми" с семантической точки зрения, поскольку обозначают сущности, обладающие свойствами как первого, так и второго компонента. С формальной точки зрения, лексическая категория компонентов совпадает с категорией всего сложного слова, в то время как морфологические свойства сложного слова (например, род) чаще наследуются от второго компонента. Данный тип словосложения интересен тем, что отличает координативные эндоцентрические сложные слова народной, или вульгарной, латыни от современных итальянских композитов, которые обычно наследуют род от первого компонента. Как отмечают Мазини и Скализе [5], эта особенность связана с тем, что каноническая позиция основного компонента в современных итальянских сложных словах – слева, тогда как в итальянском раннего периода она была справа, по латинской модели.

Атрибутивные композиты содержат элемент, который выполняет функцию модификатора по отношению к другому компоненту: в итальянском языке такой модификатор может быть как прилагательным, которое характеризует так называемую вершину (главный компонент композита) (например, *camposanto* ‘кладбище’ или *pellerossa* ‘краснокожий’), так и существительным, если выполняет функцию определения (*cartamoneta* ‘бумажные деньги’ или *animavversione* ‘упрёк’).

Субординативные сложные слова состоят из двух элементов, связанных неявной синтаксической зависимостью: в итальянском языке к этой категории относятся сложные слова типа V–N (например, *portalettere* ‘почтальон’), состоящие из глагольного элемента и существительного, которое является его аргументом [6].

Композитами с именной основой Дардано называет сложные слова, в процессе образования которых участвуют именные части речи – существительное (N) и прилагательное (A). Различаются следующие четыре типа соединений с именной основой:

1) N+A: *camposanto* ‘кладбище’; в соединениях с итальянскими элементами может встречаться обратный порядок (A+N): *malafede* ‘недобросовестность’, *mezzogiorno* ‘полдень’, *bassorilievo* ‘барельеф’; часто в соединениях с элементами, которые относятся к научному происхождению: *neocapitalismo* ‘неокапитализм’;

2) N+N: *cartamoneta* ‘бумажные деньги’, *calzamaglia* ‘колготки’; данный тип композита является аналогичным предыдущему, так как существительное выполняет атрибутивную функцию по отношению к основному компоненту;

3) N+A: *sanguemisto* ‘метис’; этот тип называется экзоцентрическим, так как итоговое значение композита не является прямой суммой значений компонентов композита (обозначим это внешнее ядро X): X имеет *il sangue che è misto* (кровь, которая смешана) – *il sanguemisto*;

4) N+N: *cassapanca* ‘сундук’; A+A: *bianconero* ‘чёрно-белый’; такие композиты являются координативными, так как они имеют сочинительную связь между компонентами [там же].

Композиты с глагольной основой являются инновацией итальянского языка по отношению к латинскому словосложению. Существует три типа композитов с глагольной основой:

1) оба элемента композита имеют итальянское происхождение (например, *apri-* от ‘открывать’ → *apriscatole* ‘консервный нож’, *batti-* от ‘бить’ → *battitappeto* ‘прибор для чистки ковров’, *copri-* от ‘покрывать’→ *copricapo* ‘головной убор’);

2) один из элементов композита является неоклассическим формантом глагольного происхождения и находится справа (например, *telescopia,* где компонент *–scopia* имеет значение ‘*osservare*’ – ‘наблюдать’);

3) неоклассический формант находится слева, а глагольный компонент справа (например, *autocontrollo,* где формант *auto-* имеет значение ‘*se stesso*’ – ‘сам по себе’); *autoraduno,* формант со значением ‘*automobile*’ – ‘автомобиль’ [6].

В данном исследовании отдельное внимание уделено этимологическому анализу исходных компонентов. Характерной особенностью современных композитов является использование неавтономных лексем, формантов, которые могут быть заимствованы из латинского и греческого языков. Такой процесс называется неоклассической композицией.

Уже с XVIII века неоклассическая композиция сформировалась как самостоятельный механизм, альтернативный классической композиции и деривации. Однако лишь начиная с XX века значительное количество неоклассических композитов вошло в общеупотребительный язык (напри-

мер, *frigorifero* ‘холодильник’, *telefono* ‘телефон’ и др.), вступив во взаимодействие с лексикой и словообразовательными правилами итальянского языка [6].

В современный период исконное и неоклассическое словосложение сосуществуют как два механизма словообразования, используемые итальянским для расширения словарного состава: оба позволяют создавать новые слова, относящиеся к категории сложных, но с разными структурными характеристиками. Неоклассическая композиция не только остается продуктивным способом терминообразования, но и активно влияет на развитие общеупотребительной лексики, стирая традиционные рамки между разными типами словообразования.

Таким образом, исходя из вышеизложенного, в сфере итальянского словосложения можно выделить следующие типы композитов на основании различных критериев разграничения:

1) исконные (итальянские), неоклассические и заимствованные (критерий – источник происхождения компонентов сложного слова);

2) координативные, субординативные и атрибутивные (критерий – тип синтаксической связи между компонентами);

3) экзо- и эндоцентрические (критерий – итоговая семантика композита);

4) глагольные и именные (критерий – тип морфологической (частеречной) структуры).

Важно отметить, что каждый композит может быть отнесен к нескольким категориям. Так, например, *capostazione* ‘начальник станции’ является одновременно субординативным, эндоцентрическим, именным композитом итальянского происхождения.

В данной статье представлен способ описания языковых фактов, отобранных из современного итальянского романа «Chi manda le onde» Фабио Дженовези, изданного в 2015 году и ставшего лауреатом премии «Стрега» (Premio Strega) среди молодёжи [7]. Из текста части романа (≈40 тысяч слов) были отобраны 29 композитов.

Анализ композитов для выявления их значений в контексте, а также их типологии и структуры был проведен в соответствии со следующей составленной нами схемой:

- предложение, в котором встречается композит; перевод предложения;
- пометы композита в словарной статье, которая представлена порталом Treccani [8];
- значение сложного слова согласно словарной статье;
- этимология и семантика компонентов; пометы компонентов в словарной статье [9];
- тип композита в зависимости от связи компонентов;

- экзоцентричность/эндоцентричность композита.

В рамках данной статьи мы рассматриваем категории трёх композитов (исконного, заимствованного и неоклассического) в соответствии с представленной схемой анализа.

1) *Cantautore* ‘автор-исполнитель’

- *Che non è stata la chitarra, non è stata la poesia, non è stato neppure quando ha cercato di fondere le due cose e diventare un* ***cantautore*** *low-fi facendosi chiamare Buio Totale* ‘Дело не в гитаре, не в поэзии и даже не в том, что он пытался объединить эти два направления и стать низкопробным автором-исполнителем, называя себя «Кромешной тьмой»’.
- s. m. [comp. di cant(ante) e autore].
- Termine, entrato in uso intorno al 1960, con cui vengono indicati quei cantanti di musica leggera che sono anche autori dei testi delle canzoni che presentano (‘термин, вошедший в обиход около 1960 года, обозначающий тех исполнителей поп-музыки, которые также являются авторами текстов песен, которые они представляют’)
- Семантика компонентов:

cantante (part. pres. di cantare) – ‘певец, исполнитель’

autore (dal lat. auctor -oris) – ‘автор’

cantautore

↙ ↘

cantante autore

- Координативный тип композита, так как компоненты сложного слова являются равноправными и связаны между собой сочинительной связью.
- Эндоцентрический композит. Итоговое значение является прямой суммой значений исходных компонентов.

2) *Orfanotrofio* ‘детский дом’

- *È probabile che ti mettano in un* ***orfanotrofio****, però magari ne scelgono uno vicino alla prigione* ‘возможно, они отдадут тебя в приют, но, возможно, выберут тот, что находится рядом с тюрьмой.’
- s. m. [dal lat. tardo orphanotrophīum, gr. ὀρφανοτροφεῖον, comp. di ὀρφανός «orfano» e tema di τρέφω «nutrire, allevare»].
- Istituto pubblico o privato, strutturato e attrezzato per accogliere, nutrire ed educare fino a età adulta gli orfani privi di adeguata assistenza familiare (‘государственное или частное учреждение, структурированное и оборудованное для приема, воспитания и образования до совершеннолетия детей-сирот, лишенных надлежащей семейной заботы’).
- Семантика компонентов:

òrfano (lat. ŏrphănus, dal gr. ὀρφανός) – ‘сирота’

τρέφω «nutrire, allevare» - кормить, воспитывать’

orfanotrofio

↙ ↘

òrfano τρέφω

‘nutrire, allevare’

- Субординативный тип композита. Компонент *orfano* является прямым дополнением компонента τρέφω «nutrire, allevare».
- Экзоцентрический композит, так как итоговое значение ‘приют’ не возводится к значениям исходных компонентов ‘воспитывать’ и ‘сирот’.

3) *Psicofarmaci* ‘психотропные препараты’

- *Il tipo di ragazzo che le donne ci finiscono sotto* ***psicofarmaci****, e gli uomini invece tornano alla paura di quando avevano quattordici anni e si accorgevano che un compagno gli sembrava bello,* [...] ‘Такой парень, из-за которого женщины начинают принимать психотропные препараты, а мужчины возвращаются к страху, когда им было четырнадцать и они поняли, что их спутница выглядит неплохо’.
- s. m. [comp. di psico- e farmaco].
- In medicina e farmacologia, qualsiasi farmaco capace di influenzare l’attività psichica, normale e patologica, lo stesso che farmaco psicotropo (‘в медицине и фармакологии психотропным препаратом называют любое лекарство, способное влиять на психическую деятельность, как нормальную, так и патологическую’).
- Семантика компонентов:

psico- (dal gr. ψυχο-, forma assunta in composizione da ψυχή «anima») – первый элемент сложных слов, заимствованный из греческого языка, особенно в философской, медицинской и научной терминологии, обычно выражающий отношение к психике, к психической деятельности человека.

farmaco (dal gr. φάρμακον) – ‘медицинский препарат, лекарство’

psicofarmaco

↙ ↘

psico- farmaco

- Атрибутивный композит. Компонент *psico-* определяет сферу деятельности второго компонента *farmaco.*
- Эндоцентрический композит. Итоговое значение определяется прямой суммой значений компонентов.

В результате анализа всех языковых фактов, которые были отобраны на материале романа «Chi manda le onde» Ф. Дженовези, мы получили следующие данные относительно структурно-семантических и этимологических особенностей сложных слов в итальянском языке:

1) 13 исконных, 9 заимствованных и 7 неоклассических композитов;

2) 21 эндоцентрический композит, 8 экзоцентрических композитов;

3) 17 композитов атрибутивного типа, 11 – субординативного и 1 композит координативного типа (*cantautore*);

4) 10 глагольных композитов и 19 именных.

Таким образом, различные подходы к анализу композитов позволяют получить более полную картину их структурно-семантических и этимологических особенностей. Этимологический анализ демонстрирует высокую продуктивность исконного словосложения, а также его обращение к латинской и неоклассической композиции, которые играют важную роль в итальянском словосложении, отражая историческую значимость наследования лексем и механизмы пополнения лексического состава языка. Для итальянских композитов наиболее характерны атрибутивная и субординативная связи между компонентами, а также эндоцентричность с точки зрения семантики.

В заключение подчеркнем исключительную важность лексикографического анализа для подобных исследований, поскольку именно он обеспечивает систематизацию языкового материала, выявление его особенностей и разграничение языковых фактов по способу образования, этимологии и семантике, что необходимо для корректного описания изучаемых явлений, значимых для понимания принципов формирования и функционирования итальянского языка.

Библиографические ссылки

1. *Bauer L.* The borderline between derivation and compounding. In Dressler, W., Kastovsky, D., Pfeiffer, O. & Rainer, F. (eds), Morphology and its Demarcations. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins, 2005. P. 97–108.

2. *Bouillon P., Ježek E., Melloni C.,* & *Picton A.* Annotating qualia relations in Italian and French complex nominals. In Calzolari, N., Choukri, K., Declerck, T., Uğur Doğan, M., Maegaard, B., Mariani, J., Odijk, J. & Piperidis, S. (a cura di). The eighth international conference on Language Resources and Evaluation (LREC), 2012. P. 1527–1532.

3. *Bisetto A.,* & *Scalise S.* (2005). The classification of compounds. Lingue e linguaggio. 4 (2). 2005. P 319–320.

4. *Dardano M.* Costruire parole: la morfologia derivativa dell'italiano. Bologna : Il Mulino, 2009.

5. *Masini F. & Scalise S.* Italian compounds. In: Probus, 24, 1. 2012. P. 61–91.

6. *Micheli M.-S.* Composizione italiana in diacronia. Le parole composte dell'italiano nel quadro della Morfologia delle Università degli studi di Pavia & Università degli studi di Bergamo Dottorato di ricerca in Scienze linguistiche XXXI ciclo.

7. *Genovesi F.* «Chi manda le onde». Milano : Mondadori, 2015.

8. Enciclopedia italiana Treccani [Risorsa elettronica]. URL: https://www.treccani.it/ (ultima consultazione: 20.02.2025).

9. *Cortelazzo M., Zolli P.* Dizionario Etimologico della Lingua Italiana. Seconda edizione in volume unico. Bologna : Zanichelli, 2008.

УДК 81'37+81'42:659.1:811.131.1

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ И ПРАГМАТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ИТАЛЬЯНСКИХ РЕКЛАМНЫХ СЛОГАНОВ

Л. С. Мельникова[1)], **Е. А. Норицына**[2)]

[1)] *Белорусский государственный университет,*
ул. К. Маркса, 31, 220030, г. Минск, Республика Беларусь, mila23elli@gmail.com
[2)] *Белорусский государственный университет,*
ул. Карла Маркса 31, 220030, г. Минск, Республика Беларусь, noritsyna.evg@gmail.com

Статья посвящена исследованию рекламного слогана в итальянском языке с точки зрения его лексико-семантических и прагматических особенностей. Реклама рассматривается как отражение социальных ценностей и инструмент воздействия на потребителя, где слоган играет ключевую роль. Исследование позволило выявить характерные черты и уникальные аспекты рекламной коммуникации в Италии.

Ключевые слова: итальянский рекламный слоган; лексико-семантическая группа; лингвопрагматика; языковые приемы.

LEXICO-SEMANTIC AND PRAGMATIC CHARACTERISTICS OF ITALIAN ADVERTISING SLOGANS

L. S. Melnikova[1)], **E. A. Noritsyna**[2)]

[1)] *Belarusian State University,*
K. Markx str., 31, 220030, Minsk, Republic of Belarus, mila23elli@gmail.com
[2)] *Belarusian State University,*
K. Markx str., 31, 220030, Minsk, Republic of Belarus, noritsyna.evg@gmail.com

The article is devoted to the research of advertising slogan in Italian language from the point of view of its linguopragmatic peculiarities. Advertising is considered as a reflection of social values and an instrument of influence on the consumer, where the slogan plays a key role. The study allowed us to identify the characteristic features and unique aspects of advertising communication in Italy.

Key words: Italian advertising slogan; lexico-semantic group (LSG); linguopragmatics; language techniques.

Реклама – это форма массовой коммуникации, которая направлена на привлечение внимания к продуктам или услугам с целью их продвижения.

Она включает в себя различные средства и каналы: телевидение, радио, печатные издания, интернет и социальные сети. Филип Котлер, один из самых известных в мире маркетологов, определяет рекламу как «управляемую форму коммуникации, которая создает и поддерживает связь между производителем и потребителем» [1]. Эффективность рекламы напрямую зависит от того, насколько успешно ей удается донести свое сообщение до потребителя. Достижение этой цели во многом обусловлено лингвистическими особенностями рекламных текстов.

В рекламном дискурсе слоган выполняет прагматическую функцию побуждения адресата к действию. Эффективность рекламной коммуникации оценивается степенью достижения данной цели [1]. Лингвопрагматические характеристики, как свойства языковых единиц, определяющие их функционирование в коммуникативном акте, в частности их иллокутивную силу и перлокутивный эффект, служат инструментом реализации различных стратегий воздействия, включая убеждение.

В иноязычной рекламе особое значение имеет корректный перевод слогана, учитывающий языковые и культурные особенности целевой аудитории. Построенный на выразительных конструкциях, синтаксис слогана побуждает к действию или вызывает эмоции, создавая яркий образ. Игра слов и рифма эффективно привлекают внимание и формируют положительное отношение к товару. Таким образом, слоган – ключевой элемент эффективной рекламной коммуникации и сложный лингвистический феномен.

Важную роль в создании эффективного слогана играет тщательно подобранная лексика, которая формирует у потребителя образ продукта. На лексико-семантическом уровне для создания желаемого образа продукта отбираются слова с положительной коннотацией, вызывающие приятные ассоциации. Например, могут использоваться семантические поля ключевых концептов: роскошь (“элитный”, “изысканный”, “премиальный”), скорость (“мгновенный”, “динамичный”, “стремительный”), натуральность (“органический”, “экологичный”, “природный”). Создавая смысловой фон, эти лексемы формируют положительное восприятие, усиливая привлекательность и убедительность рекламы.

Анализ лексики рекламных слоганов требует обращения к понятию лексико-семантической группы (далее – ЛСГ), одной из основных форм объединения лексики, используемой при изучении языка. ЛСГ представляет собой группу слов, семантически связанных между собой и обычно относящихся к одной части речи. Альтернативным подходом является анализ тематических полей, при котором исследователи используют тематический принцип объединения лексических единиц [2].

Для анализа лексико-семантических особенностей рекламных слоганов в данном исследовании мы опираемся на определение Ф. П. Филина: «лексико-семантическая группа – это объединение слов одной части речи с общим основным компонентом значения» [3]. Исследователь отмечает, что в тематических группах важны признаки, объединяющие лексемы в классификацию, и что лексико-тематические группы могут включать в себя лексико-семантические группы как составные части: «в рамках одной тематической группы существуют более мелкие, но тесно спаянные между собой лексико-семантические группы слов» [там же].

В рамках данной статьи рассмотрены лексико-семантические особенности итальянских рекламных слоганов и применяемые коммуникативные стратегии и тактики убеждения. Примеры языковых фактов (75 лексем) отражают материальную базу исследования, которая насчитывает 75 слоганов, отобранных методом сплошной выборки из онлайн-версий итальянских газет и журналов и других интернетресурсов [4; 5; 6].

На основании определения лексико-семантической группы Ф. П. Филина и классификации слоганов Т. П. Романовой [7] мы классифицируем материал исследования с целью выявления наиболее эффективных лингвистических стратегий убеждения по следующим способам воздействия на реципиента: сфера употребления, цель воздействия, тональность, восприятие, стратегия позиционирования.

Исследование рекламных слоганов выявило наличие ЛСГ, которые характеризуются использованием лексем, предназначенных для прагматического воздействия на потребителя, реализующих перечисленные способы. Рассмотрим на примерах, какие ЛСГ используются для реализации каждого из способов и определим, какие именно языковые средства (лексемы) используются для активации этих механизмов.

(1) *Martini: “Martini Riserva Speciale – Solo per palati premium.”* (‘Martini Riserva Speciale – Только для премиальных вкусов’).

Martini Riserva Speciale – название продукта, указывающее на его премиальность (*riserva* ‘выдержанный’, *speciale* ‘особенный’).

Слоган *Solo per palati premium* создает эффект элитарности, подчеркивает высокое качество продукта и его ориентированность на взыскательных потребителей, позиционирует напиток как продукт для избранных, подчеркивая его исключительность и высокий статус, что усиливает его прагматическую направленность.

Ниже (табл. 1) приводятся результаты анализа классификации ЛСГ, реализующих способ ‘сфера употребления’ (всего было отобрано 25 языковых фактов).

Таблица 1

ЛСГ (способ – сфера употребления)

ЛСГ	Примеры лексем	Функция
Товары, услуги	*novità* ‘новинка’, *promozione* ‘предложение’, *esclusiva* ‘эксклюзивная’, *premium* ‘премиум’, *collezione* ‘коллекция’	Привлечение внимания к продукту
Качество	*affidabile* ‘надежный’, *collaudato* ‘проверенный’, *certificati* ‘сертифицированные’, *premium* ‘премиум’	Формирование доверия
Цена, выгода	*sconto* ‘скидка’, *risparmio* ‘сбережение’, *offerta speciale* ‘специальное предложение’	Стимуляция покупки
Брендинг	*riconoscibile* ‘узнаваемый’, status ‘статус’, *leggendario* ‘легендарный’, *innovativo* ‘инновационный’	Создание имиджа, увеличение ценности, престижа
Технологии	*intelligente* ‘умный’, *autonomo* ‘самоуправляемый’, *4K, senza fili* ‘беспроводной’	Подчеркивание прогрессивности
Красота и здоровье	*naturale* ‘натуральный’, *biologico* ‘органический’, *ipoallergenico* ‘гипоаллергенный’, *antietà* ‘антивозрастной’	Апелляция к безопасности

(2) *Nivea: “Nivea: idratazione comprovata”* (‘Nivea: доказанное увлажнение’).

Nivea – узнаваемый бренд в сегменте уходовой косметики, ассоциируется с надежностью;

Idratazione ‘увлажнение’ – ключевое преимущество продукта, являющееся важным для потребителей;

comprovata ‘доказанное’ – усиливает доверие, создает впечатление научного подхода и проверенной эффективности.

Слоган делает акцент на доказанном действии, что важно для косметики. Подчеркивает не просто обещание, а подтвержденный результат.

Ниже (табл. 2) представлен анализ ЛСГ, реализующих способ ‘цель высказывания’ с помощью лексем, направленных на убеждение, призыв к действию, в частности немедленному, создание эмоций и т. п. (всего было отобрано 16 языковых фактов).

Таблица 2

ЛСГ (способ – цель высказывания)

ЛСГ	Примеры лексем	Психологический прием
Убеждение	*l'unico* ‘единственный’, *il migliore* ‘лучший’, *il comprovato* ‘проверенный’, *il numero uno* ‘номер один’	Аргументация через гиперболу
Призыв к действию	*comprarlo* ‘купите’, *ordinarlo* ‘закажите’, *sbrigati* ‘торопись’	Создание эффекта дефицита
Ограничение	*solo oggi* ‘только сегодня’, *l'ultima possibilità* ‘последний шанс’	Эффект FOMO (fear of missing out) – синдром упущенной выгоды
Доверие	*garanzia* ‘гарантия’, *recensioni* отзывы‘’, *esperto* ‘профессиональный’	Снижение когнитивного диссонанса
Эмоциональный триггер	*sogno* ‘мечта’, *felicità* ‘счастье’, *piacere* ‘удовольствие’	Апелляция к чувствам

(3) *Skittles: “Skittles: wow, che sapore!”* (‘Skittles: вау, какой вкус!’)

Skittles – бренд, известный яркими цветами и необычными вкусами, позиционируется как веселый и нестандартный продукт;

wow ‘вау’ – междометие, выражающее восторг и создающее эмоциональный всплеск, которое ассоциируется с неожиданностью, радостью;

che sapore! ‘какой вкус’ – восклицательная форма подчеркивает интенсивность вкусовых ощущений, вовлекает потребителя.

Слоган построен на эмоциях, что соответствует позиционированию Skittles как конфет для тех, кто любит экспериментировать.

Реализация способа ‘тональность’ (всего 11 языковых фактов), которая зависит от целевой аудитории и канала распространения, осуществляется ЛСГ, представленными ниже (табл. 3).

Таблица 3

ЛСГ (способ – тональность)

ЛСГ	Примеры лексем	Использование
Официально-деловая	*investimento* ‘инвестиция’, *decisione* ‘решение’, *efficienza* ‘эффективность’	Банковские услуги
Разговорная	*fresco* ‘свежий’, *wow* ‘вау’, *fantastico* ‘фантастика’	Соцсети, молодежная реклама
Научная	*biodisponibile* ‘биодоступный’, *algoritmo* ‘алгоритм’	IT, фармацевтика
Поэтическая	*tenerezza* ‘нежность’, *armonia* ‘гармония’, *ispirazione* ‘вдохновение’	Косметика, люксовые продукты

(4) *Spotify: "Scopri playlist melodiche."* ('Открой мелодичные плейлисты').

Scopri (от "scoprire" - открыть) – глагол, побуждающий к действию, создает эффект исследования и новизны;

Playlist ('плейлист') – основной продукт Spotify, ассоциируется с удобством и персонализацией;

melodiche ('мелодичные') – вызывает ассоциации с гармонией, приятным звучанием, настраивает на расслабление, удовольствие.

Слоган делает акцент на простоте открытия контента и эмоциональном отклике от музыки. Это типично для Spotify, который позиционируется как сервис, помогающий каждому найти свою идеальную музыку.

Анализ ЛСГ, элементы которых вызывают конкретные ассоциации для реализации способа 'восприятие' приводятся в табл. 4 (всего было отобрано 15 языковых фактов).

Таблица 4

ЛСГ (способ – восприятие)

ЛСГ	Примеры лексем	Эффект
Визуальные	*luminoso* 'яркий', *brillante* 'блестящий', *trasparente* 'прозрачный'	Акцент на внешний вид
Аудиальные	*sonoro* 'чистый', *melodioso* 'мелодичный', *silenzioso* 'тихий'	Связь со звуком
Тактильные	*morbidezza* 'мягкость', *liscio* 'гладкий', *delicato* 'нежный'	Ощущение комфорта
Вкусовые, ароматические	*fresco* 'свежий', *dolcezza* 'сладость', *piccante* 'острый'	Пищевая реклама, повышение аппетита
Эмоциональные	*gioia* 'радость', *libertà* 'свобода', *passione* 'страсть'	Связь с переживаниями

(5) *Eataly: "Eataly: solo prodotti bio e locali."* ('Eataly: только органические и местные продукты').

Eataly – бренд, позиционирующий себя как эталон качественных итальянских продуктов;

solo ('только') – выражает ограничение;

bio ('органические') – апеллирует к ЗОЖ-аудитории;

locali ('местные') – подчеркивает поддержку местных производителей.

Слоган делает акцент на качестве и этичности продуктов, что соответствует философии Eataly.

Анализ ЛСГ, позволяющих реализовать конкретную стратегию позиционирования, представлен в табл. 5 (всего было отобрано 9 языковых фактов).

Таблица 5

ЛСГ (способ – стратегия позиционирования)

ЛСГ	Примеры лексем
Уникальность	*esclusivo* ‘эксклюзивный’, *l'unico al mondo* ‘единственный в мире’
Экономия	*più economico* ‘дешевле’, *più redditizio* ‘прибыльнее’
Премиум-статус	*lusso* ‘роскошь’, *alta moda* ‘высокая мода’, *fatto a mano* ‘ручная работа’
Социальная ответственность	*ecologico* ‘экологичный’, *bio* ‘органический’

Таким образом, рекламный слоган представляет собой структурно, семантически и функционально завершенное целое, прагматической доминантой которого является воздействие на адресата путем убеждения. С этой целью на лексико-семантическом уровне выбираются слова с положительной коннотацией. Прагматический уровень превращает слова в инструмент воздействия, лексика передает смысл, а прагматика убеждает. Исследование подтвердило, что итальянская реклама активно эксплуатирует культурный контекст, что делает её уникальной, а также сознательно избегает универсальных, «размытых» глобальных стандартов в пользу локальной идентичности. Эффективность таких слоганов обусловлена их способностью сочетать лаконичность с глубокой эмоциональной нагрузкой. Проведенное исследование вносит вклад в понимание специфики итальянской рекламы.

Существует тесная связь между изучением рекламных слоганов и лексико-семантическими группами. Анализ рекламных слоганов через призму лексико-семантических групп позволяет более глубоко понять их смысл, выявить ключевые концепты, лежащие в основе рекламной стратегии, и оценить, насколько оптимально слоган формирует желаемый образ продукта в сознании потребителей. Лингвистический анализ рекламных слоганов является эффективным методом изучения семантических механизмов воздействия, поскольку позволяет определить доминирующие лексико-семантические группы, формирующие представление о продукте или услуге и определяющие приоритетные аспекты рекламного сообщения.

Библиографические ссылки

1. *Котлер Ф., Келлер К., Чернев А.* Маркетинг менеджмент. 16-е изд. СПб. : Питер, 2024.

2. *Мурзин Л. Н.* Язык, текст и культура. Екатеринбург : ИРРО, 1994. С. 160–169.

3. *Филин Ф. П.* О лексико-семантических группах слов // Очерки по теории языкознания. М., 1993.

4. Collezioni ricette veloci [Risorsa elettronica]. URL: https://www.barilla.com/it-it/ricette/tutte/farro-con-pomodorini-rucola-e-feta (ultima consultazione: 13.06. 25).

5. Volantini e altre promozioni [Risorsa elettronica]. URL: https://www.esselunga.it/it-it/promozioni/volantini.html (ultima consultazione: 13.06. 25).

6. 100+ slogan di vendita e tagline accattivanti che piaceranno ai clienti [Risorsa elettronica]. URL: https://www.zendesk.com/it/blog/catchy-sales-slogans/ (ultima consultazione: 13.06. 25).

7. *Романова Т. П.* Современная слоганистика [Электронный ресурс]. URL: https://repo.ssau.ru/bitstream/Uchebnye-izdaniya/Sovremennaya-sloganistika-Elektronnyi-resurs-ucheb-posobie-dlya-bakalavrov-obuchaushihsya-po-napravleniu-032700-Filologiya-profil (дата обращения: 26.06.25).

УДК 81'37:811.131.1+811.161.3

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ГРУППЫ В ТЕКСТАХ ИТАЛЬЯНСКИХ И БЕЛОРУССКИХ РОЖДЕСТВЕНСКИХ ПЕСЕН

Л. С. Мельникова[1)], **Н. В. Столярова**[2)]

[1)] *Белорусский государственный университет,*
ул. К. Маркса, 31, 220030, г. Минск, Республика Беларусь, mila23elli@gmail.com
[2)] *Белорусский государственный университет,*
ул. К. Маркса, 31, 220030, г. Минск, Республика Беларусь, natast19@mail.ru

В статье выявлены и проанализированы лексико-семантические группы в текстах итальянских и белорусских рождественских песен. С помощью методов семантического анализа лексических единиц определены уникальные культурные, религиозные и социальные аспекты, отражённые в данных текстах, продемонстрированы как общие черты, так и значительные различия в рождественских традициях Италии и Беларуси.

Ключевые слова: лексико-семантические группы; компонентный анализ; количественный анализ; частотные лексемы; рождественские песни.

LEXICO-SEMANTIC GROUPS IN THE TEXTS OF ITALIAN AND BELARUSIAN CHRISTMAS CAROLS

L. S. Melnikova[1)], **N. V. Stolyarova**[2)]

[1)] *Belarusian State University,*
K. Markx str., 31, 220030, Minsk, Republic of Belarus, mila23elli@gmail.com
[2)] *Belarusian State University,*
K. Markx str., 31, 220030, Minsk, Republic of Belarus, natast19@mail.ru

The article identifies and analyzes lexico-semantic groups in the texts of Italian and Belarusian Christmas carols. Using methods of semantic analysis of lexical units, the study reveals unique cultural, religious, and social aspects reflected in these texts, demonstrating both shared features and significant differences in the Christmas traditions of Italy and Belarus.

Key words: lexico-semantic groups; componential analysis; quantitative analysis; high-frequency lexemes; Christmas carols.

Каждый язык имеет уникальную структуру, отражающую восприятие мира и формирующуюся в ходе истории. Язык выражает мысли и закреп-

ляет представления о действительности, являясь средством хранения и передачи знаний через взаимодействие с окружающим миром. В языковую картину мира включается переработанная информация о человеке и его окружении, которая оформляется в виде языковых единиц, сгруппированных в лексико-семантические поля по разным темам. Изучение лексико-семантических групп (далее – ЛСГ) важно для выявления семантических связей, анализа лексики и когнитивных процессов.

Лексико-семантические группы представляют собой обширные организации слов, объединённые базовым семантическим компонентом, который обозначает класс предметов, признаков, процессов, отношений [1]. Эти группы обычно представляют собой совокупность лексем одной части речи. ЛСГ помогают организовать лексику языка, упрощая понимание и анализ словарного запаса. В рамках лексико-семантического анализа исследуются не только сами слова, но и их семантические связи, что позволяет выявить, как язык отражает восприятие мира и культурные особенности общества.

В данном исследовании материалом для выборки лексем и последующего составления лексико-семантических групп рождественских текстов песен Италии и Беларуси стали пять наиболее популярных рождественских песен на белорусском языке из сборников «Песні народных свят і абрадаў» под редакцией Н. Гилевича [2] и «Зімовыя песні» под редакцией М. Гринбалта [3], а также 5 знаменитых рождественских кантов на итальянском языке, размещённых в сети Интернет. Было выделено 408 лексических единиц из текстов на итальянском и 495 единиц на белорусском языке.

Наиболее активно употребляемыми частями речи в текстах на обоих языках оказались имена существительные: 142 единицы (34 %) в итальянском, и 178 (36 %) в белорусском языке. В итальянских кантах одной из самых частотных лексем является имя главной фигуры Рождества – Иисуса Христа. Общее число употреблений распределилось следующим образом: *Bambino*, *Gesù*, *Cristo*, *Signore*, *Salvatore*, *Dio*, *Re*, *Divino*, *Creatore*, *Pargoletto*, *Eletto*, *Figlio*, *Redentor*, *Altissimo* – всего 37 раз, что составляет 26 % от всех существительных.

В белорусских колядных песнях широко представлена лексика, объединенная общим значением (архисемой) «человек»: *гаспадар*, *гаспадыня*, *стральцы*, *малайцы*, *каляднічкі*, *пан*, *дзетушкі*, *сынкі*, *дачушкі*, *бацюшка*, *госці*, *суседзі*, *дзядзьку*, *купец*, *войска*, *род* – 32 раза (18 %). В итальянских рождественских кантах наблюдается явное преобладание тем, где центральное место занимает образ Бога. Лексемы подчеркивают важность божественного в контексте рождения Спасителя. Это говорит о значимости

религиозного аспекта Рождества в итальянской культуре, где акцент сделан на величии и святости события. С другой стороны, белорусские колядные песни подчеркивают социальный и человеческий аспект праздника.

Следующими по частоте употребления были выделены глаголы: 85 лексических единиц (21 %) в итальянском языке и 63 единицы (13 %) в белорусском. В двух языках наиболее распространены глаголы, обозначающие движение. В итальянском: *scendi, vieni, venite, adoriamo, guida, seguiamo, discese* – встречается 18 раз (21 %). В белорусском: *ідзіце, расхадзіся, пайшла, плывуць, хадзіла, блудзіла, прыйшла, гулялі, прыхадзілі, паехаў, ішоў, узыйду* – встречается 15 раз (23 %). В итальянских песнях глаголы движения отражают активные действия, связанные с приближением к Богу и преклонением перед ним, тогда как в белорусских колядках движение чаще связано с перемещением между домами, общением и взаимодействием с соседями.

На третьем месте по частоте употребления были выделены имена прилагательные: 20 лексических единиц (13 %) в итальянском: *Divino, eletto, Altissimo, nuovo, gelido, fosco, rigido, crudel, bel, placido, beato, fedele, eterno, perenne* и др., а также 32 единицы (6,4 %) на белорусском языке: *Прачыстая, гаспадарская, гаспадынская, сытая, здаровы, шэрая, вараное, белы, вінаградная, красная, зялёная* и др. В итальянских рождественских песнях акцент делается на духовности и природе, в то время как в белорусских текстах больше внимания уделяется конкретным, бытовым понятиям.

Ключевые слова в текстах итальянских рождественских песен отбирались на основе их значимости для передачи религиозного, культурного и эмоционального содержания. Основные критерии отбора: семантическая насыщенность (слова, выражающие важные концепты); контекстуальная роль (слова, играющие ключевую роль в построении смысла песни); частота употребления.

Каждое ключевое слово анализировалось на предмет его семного состава – минимальных единиц смысла (например, "*scendi*" (спускаешься): [движение] + [вниз], "*Bambino*" (дитя): [младенец] + [Бог]).

Семы выделялись на основе анализа словарных дефиниций (изучения толкований в авторитетных словарях (например, Treccani [4]), компонентного анализа (разложения слова на элементарные смысловые составляющие), рефлексивного анализа (интерпретации смысловых нюансов), лингвистического наблюдения (фиксации закономерностей употребления слова в корпусе текстов).

Лексемы объединялись в ЛСГ по общим семантическим признакам с применением компонентного анализа для выявления базовых сем, лингвистического наблюдения за распределением слов в текстах, рефлексивного

анализа для учета культурно-религиозной специфики. Так, например, компоненты ЛСГ "Божественные и религиозные темы" ("*Dio*", "*Signore*", "*Bambino*", "*Angelo*") объединены общей семой [Бог] и дополнительными семами – [обращение], [посланник] и др. Критерии группировки: общность семного состава, функциональная роль в тексте (например, глаголы движения часто используются для описания действий Бога или верующих).

Частота употребления слов учитывалась, но не была единственным критерием. Например: слово "*Bambino*" встречается в нескольких песнях, что подчёркивает его важность для рождественского нарратива. Редкие, но значимые слова ("*Pargoletto*", "*Eletto*", "*Altissimo*") также включались из-за их семантической насыщенности, выявленной через анализ словарных дефиниций.

Аналогичный подход применялся для белорусских песен, но с акцентом на лингвистическое наблюдение за народной лексикой и на рефлексивный анализ локальных символов (например, природа, обрядовость).

В текстах итальянских рождественских песен были выделены следующие лексико-семантические группы.

1. Божественные и религиозные термины (*Dio, Re, Signore, Cristo, Salvatore, Dio, Eletto, Redentor, Altissimo, Angelo, Padre*) вербализуют центральные божественные концепции и роли в христианской вере, подчеркивая её величие, святость и значимость.

2. Тематика рождения и детства (*Bambino, pargoletto, Gesù, nasce, fasciare, mama, Figlio, fascia, bue, asinello*). Лексемы фокусируются на теме рождения, детства и близости новой жизни. Слова "*nasce*" и "*bambino*" подчеркивают значимость рождения Иисуса, связывая этот момент с надеждой на спасение и новое начало.

3. Природа и окружающий мир (*cielo, stelle, vento, aura, campi, terra, mondo, universo*). Слова создают живую и яркую картину природы вокруг, олицетворяя связь между божественным и земным. Описание неба и звезд символизирует божественное руководство и свет, а "*terra*" и "*mondo*" подчеркивают вселенский характер Рождества.

4. Эмоции и состояния (*amor, gioia, dolor, stenti, speranza*). ЛСГ отражает широкий спектр человеческих эмоций и внутренних состояний. Слова "*amor(e)*" и "*gioia*" олицетворяют положительные эмоции, связанные с праздником, в то время как "*dolor*" и "*stenti*" демонстрируют осознание страданий человека, контрастируя с радостью Рождества.

5. Свет (*luce, gloria, brilla, risplende, splendor, notte)* Подчеркивается контраст между светом и тьмой: "*luce*" и "*brilla*" символизируют надежду, просветление и божественное присутствие, в то время как "*notte*" символизирует ожидание и предвосхищение праздника.

6. Социальные и материальные аспекты (*regali, denari, porta, amor, panni*). Лексемы показывают важность человеческих отношений и взаимопомощи в контексте рождественских празднований, подчеркивая семейные связи.

Анализ лексико-семантических групп показывает, что итальянские рождественские песни насыщены значениями, которые связаны с Божественной сущностью, человеческими эмоциями, природой и социальными аспектами. Каждая группа слов отражает уникальные стороны праздника, а их использование создаёт богатую культурную картину значимости Рождества в итальянских традициях.

В результате анализа семантических компонентов в лексике белорусских рождественских песен, были определены следующие лексико-семантические группы.

1. Животные (*каза, перапяліца, цялушка, валы, сівец-варанец*). Данные слова делают акцент на важности домашних и диких животных в традиционном белорусском хозяйстве. Животные символизируют материальное богатство, изобилие и связь человека с природой.

2. Пища и угощения (*каўбаса, сала, піражок, перапечка, авёс, жыта, пшаніца, пашніца*). ЛСГ отображает традиционные блюда, которые занимают важное место в белорусской культуре, особенно во время праздников. Пища символизирует щедрость, радушие и важность совместных застолий и празднований.

3. Природа и окружающая среда (*дуб, месяц, поле, зямліца, дарога, сонейка, звёздушкі*). С помощью данных лексем создаётся живая картина белорусской природы. Природа воспринимается как часть жизни, связанная с циклом, где каждый сезон приносит свои дары. В контексте рождества природа становится фоном для праздника, в котором действуют люди.

4. Эмоции и состояния (*шчодры, добры, сыта, зрадуецца*). Данными словами выражаются чувства и эмоциональные состояния, которые испытывают участники праздника. Они подчеркивают радость и важность доброты и щедрости в отношениях между людьми, создавая атмосферу праздника как времени проявления любви и взаимопомощи.

5. Духовные термины (*Божа, святы, ангел, Прачыста Маці*) акцентируют внимание на религиозной стороне праздника, связывают Рождество с божественным, подчеркивая важность духовных ценностей и веры, которые объединяют людей в особенные моменты.

Лексико-семантический анализ колядных песен Беларуси выявляет богатый пласт значений, связанных с ключевыми аспектами жизни: семьей, животным миром, пищей, природой. Использование образов движения, эмоций и духовности в этих песнях позволяет глубже понять смысл Рождества в белорусской культуре, создавая атмосферу единства, радости

и надежды, столь необходимую в этот светлый праздник. Важность этих аспектов подчеркивает, как традиции переплетаются с повседневной жизнью, создавая уникальное культурное наследие.

Проведённое исследование позволило достаточно глубоко проанализировать лексико-семантические особенности рождественских песен Италии и Беларуси, выявив уникальные культурные, религиозные и социальные аспекты, отражённые в языке. Результаты работы демонстрируют как общие черты, так и значительные различия между двумя традициями, подчёркивая их богатство и многогранность.

Библиографические ссылки

1. *Жеребило Т. В*. Термины и понятия лингвистики: Лексика. Лексикология. Фразеология. Лексикография: Словарь-справочник. Назрань : ООО «Пилигрим», 2011.

2. *Гілевіч Н.* С. Песні народных свят і абрадаў. Мн. : Выдавецтва БДУ імя У. І. Леніна, 1974.

3. *Грынблат М. Я.* Зімовыя песні. Мн. : Навука і тэхніка, 1975.

4. Vocabolario on line [Risorsa elettronica]. URL: https://www.treccani.it/ (ultima consultazione: 11.04.2025).

УДК 811.131.1:316.77

СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ГЕНДЕРНОЙ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ В ЯЗЫКЕ

Т. В. Полищук

Белорусский государственный университет,
филологический факультет, ул.К.Маркса, 31,
220030, Минск, Беларусь, phyl@bsu.by

В данной статье рассматривается лингвистический аспект проявления гендерного сознания на материале русского и итальянского языков. Исследование затрагивает вопросы гендерной маркированности лексики, а также влияние социальных стереотипов на речевое поведение. Актуальность исследования обусловлена динамикой гендерных отошений на данном этапе развития общества. В результате исследования было установлено, как представления о гендере формируют и трансформируют языковые структуры и практику.

Ключевые слова: гендерные вопросы; социальные стереотипы; гендерное сознание и язык; феминитивы.

SOCIOLINGUISTIC ASPECTS OF GENDER REPRESENTATION IN LANGUIGE

T. V. Polishchuk

Belarusian State University,
K. Marx street, 31, 220030, Minsk, Republic of Belarus, phyl@bsu.by

This article examines the influence of gender consciousness on language, using Russian and Italian as case studies. The research addresses issues of gender marking in vocabulary, as well as the impact of social stereotypes on speech behavior. The relevance of this study stems from the dynamic nature of gender relations at this stage of societal development. The study's results demonstrate how perceptions of gender shape and transform linguistic structures and practice.

Key words: gender issues; social stereotypes; gender consciousness and language; feminatives.

Гендерные вопросы в языке стали предметом все более активных дебатов в последние годы, особенно благодаря социальным сетям. Традиционно язык рассматривался как нейтральный инструмент, но процессы в

обществе привели к осознанию того, что он может отражать также гендерные стереотипы, неравенство и предрассудки.

В динамично развивающемся XXI веке наблюдается интенсификация социокультурных процессов, затронувших, в частности, гендерную идентичность. В научный дискурс вошел термин «гендер», этимологически восходящий к латинскому слову, обозначающему «происхождение, род». В современном понимании гендер представляет собой социальный пол, который в широком понимании не обязательно совпадает с биологическим полом индивида, с его или её полом воспитания или с его/её паспортным полом. Данные процессы в обществе не могли не повлиять на язык.

Надо отметить, что грамматическая структура языка наименее подвержена изменениям, в то время как его лексический состав наиболее оперативно отражает изменения в обществе.

Начнем с выражения гендерности в русском языке. Приведем для примера стихотворение Сергея Михалкова «А что у вас?»:

«…А в-четвертых, наша мама
Отправляется в полет,
Потому что наша мама
Называется *пилот*! (Здесь и далее курсив наш – Т. П.)

С лесенки ответил Вова:
– Мама – *летчик*?
Что ж такого?
Вот у Коли, например,
Мама – *милиционер*!
А у Толи и у Веры
Обе мамы – *инженеры*!
А у Левы мама – *повар*!
Мама – летчик? Что ж такого!

– Всех важней,– сказала Ната,–
Мама – *вагоновожатый,*
Потому что до Зацепы
Водит мама два прицепа.
И спросила Нина тихо:
– Разве плохо быть *портнихой*?
Кто трусы ребятам шьет?
Ну конечно, не пилот!» [1].

Как указано в Справочнике по правописанию и стилистике [2], для обозначения названий лиц женского пола по профессии, должности и т. д. есть ряд наименований лиц мужского пола, к которым нет параллельных соответствий женского рода. К таким относятся:

- административные и должностные названия: *президент*, *посол*, *мэр*, *министр*, *адвокат* и т.д.;
- обозначения ученых степеней: *академик*, *доктор наук*, *доцент*, *кандидат наук*, *профессор*;
- названия лиц по военным специальностям: *генерал*, *офицер*, *пилот* и т.д.;
- слова на -ор, -тор, -ер, -вед, -лог, -граф, -фил: *автор*, *директор*, *литературовед*, *прокурор*, *филолог*, *языковед*.

Если какое-то из этих слов относится к женщине, литературной норме отвечает постановка сказуемого в форме женского рода: *В приемной секретарь выдала нужную справку*. *Автор Никитенко уже неоднократно публиковалась в журнале*.

В нейтральных стилях речи приняты парные образования. Параллельные названия для обозначения лиц женского пола закрепились в тех случаях, когда данная специальность (профессия, род занятий и т. д.) в равной мере связана и с женским и с мужским трудом, например: *акушер – акушерка*, *летчик – летчица*, *преподаватель – преподавательница*, *продавец – продавщица*, *студент – студентка*, *учитель – учительница*, *спортсмен – спортсменка* и мн. др.

Однако они используются не во всех стилях речи. Так, в официально-деловом стиле предпочтительно сохранять форму мужского рода, когда речь идет о номенклатурном наименовании должности; ср. в документе-справке: «А. *В. Петрова работает лаборантом на кафедре физики*» (в обиходной речи – *лаборантка Петрова*); «*Л. И. Николаева является преподавателем французского языка*» (в обиходной речи – *преподавательница Николаева*).

Слова *замминистра*, *завкафедрой*, *завкадрами* обозначают лиц как мужского, так и женского пола, поэтому правильно говорить: *пришла наша завкафедрой Иванова*, *пришел наш завкафедрой Владимиров*.

В разговорной речи часто используются парные названия, образовнные при помощи суффиксов *–ша* и *–иха*, например: *библиотекарша*, *бухгалтерша*, *директорша*, *кассирша*, *парикмахерша*, *почтальонша*, дворничиха.

Однако в литературной речи подобных образований следует избегать из-за явного присущего им просторечного или даже пренебрежительного оценочного значения.

В последнее время, особенно в социальных сетях, встречается употребление таких феминитивов как «режисерка», «поэтка», «авторка» и т.д. Однако отношение к ним весьма неоднозначное и требует отдельного анализа.

Рассмотрим социолингвистичскую ситуацию в Италии. Необходимо отметить, что, несмотря на постоянно растущую роль женщин в общественной и политической жизни страны, многие итальянцы по-прежнему сохраняют патриархальный взгляд на женщин как хранительниц семейного очага и не воспринимают их как серьезных участников политической жизни и как соперников на профессиональной арене.

В итальянском языке существительные мужского рода заканчиваются на *-o* (*libro*), существительные женского рода имеют окончание *-a* (*borsa*), может быть также окончание *-e*, оно универсально как мужского, так и женского рода, и тогда род существительного определяется артиклем (*un ponte, una chiave*). Во множественном числе существительные мужского рода получают окончание *-i* (*libri*), существительные женского рода окончание *-e* (*borse*), существительные мужского и женского рода на *-e,* – получают окончание *–i* (*ponti, chiavi*).

При обозначении профессий может изменяться окончание (*maestro – maestra*), могут добавляться суффиксы (*professore – professoressa, student – studentessa, attore – attrice*). Есть также существительные, обозначающие профессию, не имеющие параллельных соответствий в женском роде, к ним относятся *medico, ingegnere, architetto.*

Интересным для понимания всей сложности процесса изменения грамматического строя вслед за социальными изменениями является экскурс по истории неоднозначного отношения к феминитивам в Италии со стороны самих женщин, занимавших и занимающих высокие государственные должности.

Нильде Йотти, спутница жизни и соратница Пальмиро Тольятти, занимала пост Председателя палаты депутатов парламента Италии с 1979 по 1992 год. Несмотря на свою борьбу за эмансипацию итальянских женщин, она настаивала на «мужском» варианте своей должности, не принимая варианта la Presidente и предпочитала обращение к себе *Signor Presidente* (господин Президент) [3].

Единственной женщиной-сенатором, которая пожелала, чтобы к ней обращались signora Senatrice, в далеком 1974 году стала Франка Фалькуччи, а вот Сузанна Аньелли, политик, первая женщина, занявшая пост министра иностранных дел Италии, став сенатором в 1983 году, не только настаивала, но и обижалась, если рядом с её именем писали *senatrice*, а не *senatore* [3].

В более близкие к нам времена своей активной позицией в отношении выражения гендерности стала известна Лаура Болдрини – она являлась

Председателем палаты депутатов итальянского парламента в 2013–2018 годах. В бытность своего пребывания на посту министра она настаивала на его женском варианте – *la ministra*, но общественности из-за непривычности его употребления оно всё же резало слух. Более того, сказалась итальянская изобретательность. Если женщина-министр была министром хорошим, то ее называли по-прежнему в мужском варианте, а если нет, то появлялась возможность «умалить» ее министерские способности, употребляя слово в женском варианте. В частности, Болдрини, которая не пользовалась особой любовью, называли то ministr*a*, то president*a*, что еще больше режет слух, так как исходная форма *presidente* заканчивается на -е и, как было сказано, данное окончание универсально для обоих полов [4].

В аналогичной ситуации оказалась молодая глава администрации, первая мэр-женщина города Рима Вирджиния Раджи Вместо *sindaco* (мэр) ее все чаще называли *sindaca*, подчеркивая тем самым, что как мэр она с работой не справляется [5].

В заключении исторического анализа необходимо сказать об отношении к «женскому» варианту своей должности актуального Председателя Совета министров Италии Джоржи Мелони. В соцсетяхбурно обсуждался официальный циркуляр за подписью главы пресс-службы при правительстве Италии Карло Деодато, в котором в трех строчках прописано, что официальное обращение к первой женщине на посту Премьер-министра Италии должно быть: «Il Signor Presidente del Consiglio dei Ministri, On. Giorgia Meloni» (Ваша честь Господин Председатель Совета министров Джорджа Мелони). В своем посте в качестве реакции на полемику сама Мелони написала, что она занимается более важными государственными делами и не возражает, если её будут называть просто Джорджа [6].
Правда, есть и исключения. Слово *cancelliere* (канцлер) употреблялось только в мужском роде, но после прихода к власти фрау Меркель в итальянских СМИ и в итальянском обществе не возникло проблем с употреблением этого слова также в женском роде: *la cancelliera tedesca Angela Merkel*.

Исторически профессия гондольера была исключительно монополией мужчин, в этой связи слово *gondoliere* существовало только в мужском роде. В экзаменационную комиссию для предоставления лицензии на управление гондолой входят только представители мужского пола. Однако в этой профессии также был сделан прорыв: появились женщины-гондольеры – на сегодняшний день их пять – и вслед за этим феминитив «*gondoliera*» [7].

Таким образом, изучение изменений в языке, происходящих под влиянием гендерного самосознания – это не просто лингвистическое любопытство, а насущная необходимость для понимания динамики современного общества. Язык, будучи не только инструментом коммуникации, но

и отражением социальной реальности, непосредственно влияет на восприятие гендера, закрепляет или разрушает стереотипы и оказывает влияние на формирование гендерной идентичности.

Анализ гендерно-нейтральной лексики, трансформации грамматических категорий позволяет нам увидеть, как меняется отношение к гендеру в обществе и как эти изменения, в свою очередь, влияют на язык. Понимание этих процессов дает возможность формировать более инклюзивное и справедливое языковое пространство, где каждый человек чувствует себя уважаемым.

Однако важно отметить, что не все готовы принимать и учитывать языковые изменения, поэтому дальнейшее исследование этого процесса может служить инструментом для построения общества, в котором язык будет служить не для разделения, а для создания более эмпатичного и равноправного языкового пространства.

Библиографические ссылки

1. *Михалков С. В.* А что у вас? [Электронный ресурс] // Культура.РФ : [сайт]. URL: https://www.culture.ru/poems/45234/a-chto-u-vas-delo-bylo-vecherom-delat-bylo-nechego (дата обращения: 08.01.2025).

2. *Розенталь Д. Э.* Род названий лиц женского пола по профессии, должности и т.д. // Правописание и стилистика [Электронный ресурс]. URL: [https://pravopisanie_i_stilistika.academic.ru] (дата обращения: 27.12.2024).

3. *Pezzuoli G.*. Dubbi addio, si dice chirurga e ministra, sindaca e avvocata: rispettando l'italiano si rispettano anche le donne // 27esimaora [Risorsa elettronica]. URL: [https://27esimaora.corriere.it/articolo/dubbi-addio-si-dice-chirurga-e-ministra-sindaca-e-avvocata-rispettando-litaliano-si-rispettano-anche-le-donne/] (ultima consultazione: 20.04.2025).

4. *Villani P.* Il femminile come genere del disprezzo? Il caso di presidenta, parola d'odio e fake news // Accademia della Crusca [Risorsa elettronica]. URL: https://accademiadellacrusca.it/it/contenuti/il-femminile-come-genere-del-disprezzo-il-caso-di-presidenta-parola-d-odio-e-fake-news/8109 (ultima consultazione: 12.12.2024).

5. *Mucchi F. A.* Il sindaco o la sindaca? Le parole cambiano la percezione della realtà // 27esimaora [Risorsa elettronica]. URL: https://27esimaora.corriere.it/articolo/il-sindaco-o-la-sindaca-le-parole-cambiano-la-percezione-della-realta/ (ultima consultazione: 05.09.2024).

6. Redazione ANSA. Palazzo Chigi, ai ministeri: Meloni è il signor presidente. Chiamatemi pure Giorgia... // ansa.it [Risorsa elettronica]. URL: https://www.ansa.it/sito/notizie/politica/2022/10/28/palazzo-chigi-ai-ministeri-meloni-e-il-signor-presidente.-chiamatemi-pure-giorgia..._2919ccbb-a102-465b-910c-1a4e7823bee9.html (ultima consultazione: 12.12.2024).

7. *Gervasetti V.* Venezia, la gondoliera in gara a Miss Italia: «Sogno di fare la modella, ma non smetterò mai di vogare» // Corriere del Veneto. 2022. 12 luglio. [Risorsa elettronica]. URL: https://corrieredelveneto.corriere.it/venezia-mestre/cronaca/22_luglio12/ venezia-gondoliera-gara-miss-italia-sogno-fare-modella-ma-non-smettero-mai-vogare-83355f64-01f7-11ed-9d1d-c4adc426e6d7.shtml (ultima consultazione: 01.05.2025).

УДК [811.161.3+811.133.1]’373.45

ЭТНОКУЛЬТУРНОЕ РАЗЛИЧИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С КОМПОНЕНТОМ-ЗООНИМОМ ВО ФРАНЦУЗСКОМ И БЕЛОРУССКОМ ЯЗЫКАХ

М. Н. Романкевич

Минский государственный лингвистический университет,
ул. Захарова, 21, 220034, г. Минск, Республика Беларусь, info@mslu.by

В статье рассматриваются лингвокультурные особенности фразеологических и паремиологических единиц с компонентом-зоонимом, заимствованных из французского языка и ассимилированных в белорусском языке. Включение определенных иноязычных единиц во фразеологический фонд языка показывает схожесть восприятия номинируемых явлений или ситуаций в лингвокультурах неблизкородственных языков, отражает близость этнокультурных стереотипов, представленных во фразеологическом фонде.

Ключевые слова: паремия; фразеологизм; зооним; лингвокультурные особенности; заимствование.

ETHNOCULTURAL DIFFERENCES OF PAREMIA WITH A ZOONYM COMPONENT IN THE FRENCH AND BELARUSIAN LANGUAGES

M. N. Romankevich

Minsk State Linguistic University,
21, Zakharova str., 220034, Minsk, Republic of Belarus, info@mslu.by

The article examines the linguocultural features of phraseological units, including paremiological ones, with a zoonym component, borrowed from the French language and assimilated in the Belarusian language. The inclusion of certain units in the phraseological fund shows the similarity of perception of the nominated phenomena or situations in the linguocultures, reflects the closeness of ethnocultural stereotypes presented in the paremiological fund.

Key words: paremia; phraseological unit; zoonym; linguocultural features; borrowing.

Лингвокогнитивные исследования, сосредоточенные на выявлении «сгустков» культуры и ментальности (описание концептов), а также единиц с «культурообразующим и культуротранслирующим смыслом» (кон-

нотатирующей лексики, фразеологизмов и др.), не теряют своей актуальности в современной лингвистике, т. к. «современные культуры находятся в постоянной динамике, подвергаются трансформации, модификации, некоторые культурные различия со временем стираются из-за постоянных межкультурных контактов (глобализация)» [1, с. 284].

Взаимодействие и взаимовлияние культур и языков проявляется в заимствованиях лексических единиц (*архіварыус, энцыклапедыя* и др.). Кроме лексики, в указанный процесс включаются морфологические компоненты (*антi(ы)-, архі-, контр-* и др.) и, что немаловажно, устойчивые словосочетания, обогащающих фразеологический фонд языка[1]. Так, белорусский язык пополнялся библейскими выражениями с компонентами-зоонимами, известными во многих европейских лингвокультурах, благодаря общности религиозных ценностей и фоновым знаниям текстов священного писания (типа *аблудная (блудная, заблудная) авечка, аддзяляць (адлучаць) авец ад казлішч, казёл адпушчэння, сыпаць бісер (перлы) перад свінямі, воўк у авечай скуры* и др.); греческого и латинского языков (например, *белая варона*, *змяю гадаваць на сваіх грудзях*, *лебядзіная песня*, *траянскі конь* и др.) и др. языков. В белорусском языке в значительном количестве представлены паремии с компонентом-зоонимом французского происхождения: *божая кароўка* (← *bête à bon Dieu*), *браць (узяць) быка за рогі* (← *prendre le taureau par les cornes*), *бурыданаў асёл* (← *l'âne de Buridan*), *валаамава асліца* (← *ânesse de Balaam*), *вежа са слановай косці*

[1] Вопрос о соотношении понятий фразеологическая единица (ФЕ), фразеологизм и паремия дискуссионный и базируется на рассмотрении фразеологии в узком и широком смысле: в первом случае, фразеология изучает устойчивые единицы, соответствующие по своей структуре и семантике словосочетанию (номинативные), во втором случае, наряду с номинативными фразеология рассматривает устойчивые единицы, соотносимые с предложением (коммуникативные). В современных исследованиях паремиологические и фразеологические единицы, как правило, разграничиваются; в части трудов в число фразеологических единиц включают не только собственно фразеологизмы, но и паремии (крылатые слова, пословицы и поговорки, афоризмы). Определение термина *фразеологизм* в Большом энциклопедическом словаре «Языкознание» строится на широком понимании фразеологии: «общее название слов и предложений, которые связаны семантически. Они воспроизводятся в процессе речи в соотношении семантической структуры и определенного лексико-грамматического состава» [2, с. 559–560]. Следует отметить, что паремии обладают свойствами фразеологизмов, поскольку это «афоризмы народного происхождения, характеризующиеся логичностью формы, воспроизводимостью значения и имеющие, как правило, назидательный смысл» [3, с. 242]. Тесная связь этих языковых явлений подтверждается их динамикой, в результате которой происходит образование фразеологизмов на основе пословиц и разворачивание фразеологизмов в пословицы [4].

(← *tour d'ivoire*), *гусіныя лапкі* (← *patte-d'oie*), *вернемся да нашых бараноў* (← *revenons à nos moutons*), *з вышыні птушынага палёту* (← *à vol d'oiseau*), *ката ў мяшку купляць* (← *acheter chat en poche*), *кракадзілавы слёзы* (← *larmes de crocodile*), *лавіць рыбку ў каламутнай вадзе* (← *pêcher en eau trouble*), *мокрая курыца (← poule mouillée*), *сіняя птушка* (← *oiseau bleu*), *стары воўк* (← *vieux loup*), *чуваць (чутно) як муха пралятае (праляціць)* (← *on entendrait voler une mouche*), *якая муха ўкусіла каго* (← *quelle mouche vous pique*), *як вол рабіць (працаваць, цягнуць)* (← *travailler comme un boeuf*) [5] и др.

Заимствованные из французского языка ФЕ с компонентом-зоонимом часто используются в тех же значениях, что и в языке-источнике, одновременно развивая новые значения. Так, устойчивое выражение *bête à bon Dieu* имеет в толковых словарях французского языка «Larousse» и «Le Robert» одно значение ‘coccinelle’ ‘божья коровка’; в белорусском языке ему соответствует ФЕ *божая кароўка* ‘жучок чырвонай, жоўтай або белай афарбоўкі з плямкамі’. Данное устойчивое выражение строится на ассоциативном представлении о природном свойстве божьих коровок выделять капельки, подобно тому, как корова дает молоко. В белорусском языке развивается вторичное метафорическое значение ‘ціхі, бяскрыўдны чалавек, які не ўмее пастаяць за сябе’ по ассоциации с безобидностью этого жучка: «Жучок зусім бяскрыўдны і безабаронны» [5, с. 53]. В белорусском языке, как и во французском, выражение *вернемся да нашых бараноў / revenons à nos moutons* означает факт возвращения к теме разговора: ср. ‘(вернемся) да асноўнай тэмы, да прадмета гаворкі’ [5, с. 53] и ‘reprenons notre conversation, revenons à notre sujet’ [6]. Данное выражение стало крылатым и восходит к средневековому фарсу «Адвокат Пьер Патлен». К числу сохранивших семантику заимствованной ФЕ можно отнести:

- *купляць ката ў мяшку / acheter chat en poche:* ‘набываць што-н. завочна, нічога не ведаючы пра якасці набытку’ и ‘acheter sans regarder la marchandise’;

- *стары воўк / vieux loup*: ‘вельмі вопытны, спрактыкаваны чалавек’ и ‘personne qui a une telle expérience qu'on ne peut facilement la berner’;

- *якая муха ўкусіла каго / quelle mouche vous pique*: ‘што здарылася з кім-н., як усё гэта растлумачыць’ и ‘pourquoi se fâche-t-il brusquement et sans raison apparente, valable?’; данное выражение используется для выражения крайней степени удивления по поводу непонятного поведения кого-нибудь;

- *чуваць (чутно) як муха пралятае (праляціць) / on entendrait voler une mouche*: ‘надзвычайна ціха дзе-н.’ и ‘un silence absolu règne’ и др.

В частности, фразеологическая единица *купляць ката ў мяшку* встречается в газетно-публицистическом дискурсе в значении ‘набываць што-н. завочна, нічога не ведаючы пра якасці набытку’, закрепленном в словарях:

- «На рынку мы арыентуемся на кошт або на імя вытворцы. Фактычна **купляем ката ў мяшку**. Нашы назіранні паказваюць, што не заўсёды дарагое абсталяванне лепшае» *(СБ, 03.19.2017)*;

- «Больш не трэба пераплачваць за імпартную прадукцыю або **купляць** за мяжой **ката ў мяшку** – нашы навукоўцы распрацавалі цэлую лінейку высакаякасных біялагічна актыўных дабавак і спартыўнага харчавання» *(СБ, 29.09.2017).*

Во втором высказывании в структуру фразеологической единицы включается дополнительный элемент *за мяжой*, благодаря которому говорящий конкретизирует место совершения действия. Такая незначительная модификация ФЕ отражает ее функциональный потенциал и является способом выделения смыслового элемента в эмоционально-экспрессивных целях. Следует отметить, что расширение состава фразеологизма и лексические трансформации (замена структурного компонента ФЕ) являются распространенным способом индивидуально-авторских преобразований устойчивых единиц в газетно-публицистическом дискурсе.

В белорусском языке на базе данной фразеологической единицы возникла ФЕ *кот у мяшку*, означающая ‘невядомае, няпэўнае’ [5, с. 193]. Так, в следующем высказывании («І, вядома ж, ва ўмовах знешніх праблем і турбулентнасці нікому не хочацца мяняць ужо выверaны курс, які дае станоўчыя вынікі, **на ката ў мяшку** (невядомага лідара), які можа абяцаць усё што заўгодна, але не факт, што зможа выканаць гэта на практыцы») *(Звязда, 29.01.2025)* автор объяснил, кого он подразумевает под неизвестным «котом в мешке», и подчеркнул причины неуверенности в неизвестном лидере. Данное значение фразеологизма актуализируется и в высказывании: «Я напісала такі ўступ, каб не быць перад вамі, Павел Ізотавіч, **“катом у мяшку”»** *(СБ, 05.01.2018).* Выделение фразеологической единицы кавычками служит средством передачи иронического отношения автора.

Вместе с тем в белорусском фразеологическом фонде встречаются фразеологизмы с компонентом-зоонимом, значение которых переосмыслено. Так, французская ФЕ *prendre le taureau par les cornes* ‘брать быка за рога’ означает ‘*affronter résolument une difficulté*’ ‘уверенно / решительно преодолевать трудности’, ее образность строится на видении поведения тореадоров во время корриды. Заимствованная в белорусский язык единица *браць (узяць) быка за рогі* используется в значении ‘смела, энергічна пачынаць з самага галоўнага’ [5, с. 55].

В случае же ФЕ *с высоты птичьего полета* имеет место несовпадение семантики в языке-источнике и в языке-реципиенте: так, во французском языке *à vol d'oiseau* означает в первую очередь ‘en ligne

droite’ [6] ‘по прямой’, в то время как в белорусском *з вышыні птушынага палёту* – ‘зверху, з такой вышыні, што ўсё відаць (глядзець, бачыць, назіраць і пад.)’ и ‘павярхоўна, не ўнікаючы ў сутнасць справы (рашаць, разглядаць што-н.)’. Вместе с тем анализ употребления данной ФЕ во французских текстах показывает, что она используется и в значении ‘(*rare) façon dont on verrait un édifice, une ville, un paysage en volant au-dessus*’ [8], однако в толковом словаре отмечается, что данное значение актуализируется довольно редко. В белорусскоязычной прессе ФЕ *з вышыні птушынага палёту* употребляется в только в первом значении – ‘зверху, з такой вышыні, што ўсё відаць’:

- «А арыгінальныя паштоўкі канца XIX – пачатку XX стагоддзя даюць уяўленне аб агульных відах гарадоў **з вышыні птушынага палёту**, іх выдатных мясцінах ...» *(СБ, 02.02.2022)*;

- «Калі паглядзець на яе **з вышыні птушынага палёту**, то адразу выразна бачна, як лес ахінае гэтае сярэдніх памераў паселішча з трох бакоў, як быццам абдымае яго двума вялізнымі, цёмна-бірузовымі крыламі*» (СБ, 25.01.2020)* и др.

Следует отметить, что в некоторых случаях в словаре І. Я. Лепешава отмечается совпадение ФЕ в восточнославянских языках (например, «Дзяліць шкуру (скуру) незабітага мядзведзя. Агульны для ўсходнесл. м. Загадзя размяркоўваць прыбытак ад чагосьці яшчэ не ажыццёўленага» [5, с. 115]), но, к сожалению, нет пометы, что подобные единицы включены во фразеологический фонд французского языка. Образы, заключенные во внутренней форме фразеологической единицы, совпадают и легко интерпретируются. Вместе с тем в отношении, например, фразеологических единиц *гнацца (пагнацца) за двума зайцамі* (агульны для ўсходнесл. м.) ‘брацца адразу за некалькі спраў’ [5, с. 95] и *як селядцоў у бочцы ў чым*. (агульны для бел., руск. і ўкр. м.) ‘у вялікай колькасці. пра мноства людзей у якім-н. месцы (у памяшканні, вагоне і пад.)’ [5, с. 432] можно отметить зафиксированные в толковом словаре французского языка «Le Robert» устойчивые выражения *courir deux lièvres à la fois* ‘mener de front deux activités’ [7] и *être serrés comme des harengs (en caque)* ‘très serrés’ [7]. Во франкоязычной прессе устойчивое выражение *courir deux lièvres à la fois* встречается как в заголовках, так и в тексте самой статьи «Indemnisations aériennes: ne pas **courir deux lièvres à la fois**!» *(Le Monde, 28.05.2015)* ‘Компенсация авиакомпаний: не гонитесь за двумя зайцами сразу!’; «Pour ce nouveau projet de loi de finances, le ministre de l’Economie, Bruno Le Maire, et Thomas Cazenave, chargé des Comptes publics, ont décidé de faire fi du proverbe “Ne jamais **courir deux lièvres à la fois**”» *(20 Minutes, 27.09.2023)* 'В этом новом финансовом законопроекте министр экономики Брюно Ле Мэр и Тома Казенав, ответственный за систему национальных счетов, решили

проигнорировать пословицу «Никогда не гонись за двумя зайцами одновременно» и др.

В словарных статьях отдельных фразеологизмов с компонентом-зоонимом отмечается утверждение, что во многих европейских и славянских языках встречаются единицы, сопоставимые по своей структуре, образности и семантике. Так, фразеологизмы *як кошка з сабакам (як сабака з кошкай) жыць (пражыць)* ‘у пастаяннай варожасці, сварцы, нядружна’ [5, с. 422], *дойная карова* ‘крыніца матэрыяльных даброт, якой можна несумленна карыстацца ў асабістых мэтах’ [5, с. 117] имеют следующие ровнозначные единицы: *s'entendre, vivre comme chien et chat* ‘en se disputant constamment’ [7] и *vache à lait* ‘personne, chose qu'on exploite’ [7].

Наряду с упомянутыми ФЕ в публицистике и в повседневно-бытовой коммуникации распространены устойчивые единицы, которые не имеют в своем составе компонентов-зоонимов, но семантика которых имплицитно указывает на связь их образной составляющей с миром животных. Так, в следующих ФЕ белорусского языка:

- *замыкацца (замкнуцца) у сваю ракавіну (шкарлупіну)* (← *rentrer dans sa coquille*) ‘адасабляцца ад усяго навакольнага, абмяжоўваючыся сваім вузкім, маленькім светам’;

- *настаўляць рогі каму* (= *coiffer de cornes*) ‘здраджваць мужу, становячыся палюбоўніцай іншага мужчыны' і ‘ашукваць мужа, стаўшы палюбоўнікам яго жонкі’;

- *падразаць (падрэзаць) крылы (крылле) каму* (← *couper les ailes*) ‘перашкаджаць каму-н. шырока разгарнуць сваю дзейнасць, праявіць свае сілы, здольнасці’;

- *піць (смактаць) кроў з каго, чыю* (← *boire (sucer) le sang*) ‘бязлітасна эксплуатаваць, даводзіць да беднасці кагон.’ і ‘мучыць каго-н., прычыняць пакуты’ и др. наличие слов типа *ракавіну, рогі, крылы* в составе ФЕ указывает на то, что данные единицы образованы в результате переосмысления повадок животных в определенных ситуациях. Так, рак-отшельник или улитка прячутся в свою раковину; сопоставление подрезания крыльев птицам (уткам, гусям и т.д.), чтобы они не улетели с птичьего двора, ассоциируется с действиями по отношению к человеку; ассоциирование с пиявками, оводами и т.п., которые пьют кровь и др. Так, например, в следующем высказывании «Якуб Міско адзначае, што ўспаміны і радкі дакументаў і праз гады выклікаюць у ягонай душы “пачуццё гневу і гарачай нянавісці да тых, хто **п'яўкай** сядзеў на целе народа і **смактаў яго кроў**”» *(Сельская газета, 06.09.2022)* метафорическое значение устойчивого выражения *смактаць кроў* подчеркивается зооморфной (метафорической) номинацией *п'яўка* ‘крывапівец, паразіт, прыгнятальнік’ [9].

Однако описание фразеологических единиц в белорусском языке не мыслится без упоминания собственно белорусских по происхождению фразеологизмов с компонентом-зоонимом, которые обладают ярко выраженной национально-культурной спецификой и отражают их связь с историей и культурными реалиями определенного временного периода. К числу таких фразеологизмов относятся: *асёл маляваны*, значение которого – ‘тупы, неразумны чалавек’ и образность которого строится на представлении циркового осла, «калі такога „ўдзельніка” спектакля, як асёл, размалёўвалі» [5, с. 39]; *варона загуменная* ‘разявака, нерастаропны, нехлямяжны чалавек’ [5, с. 67]; *кату па пяту* ‘вельмі малы, невысокі, нізкарослы’ [5, с. 184] и др.

Сопоставительный анализ фразеологических единиц с компонентом-зоонимом в белорусском, русском и французском языках показывает случаи межъязыкового сходства, строящегося на общности лингвокогнитивных механизмов и внеязыковых факторов фразеообразования. В белорусском языке единицы, заимствованные из французского языка, являются, как правило, кальками и полукальками, что свидетельствует о своеобразной линейности в развития этой части фразеологического фонда. Регулярный характер употребления ФЕ с компонентом-зоонимом демонстрирует возможность их структурной и семантической трансформации.

Библиографические ссылки

1. *Воейкова А. А., Долгова Е. Г., Федорова А. В., Марциновская В. А., Супрунов С. Е.* Перспективные направления лингвистических исследований // Современное педагогическое образование. 2024. №1. С. 282–286.

2. *Телия В. Н.* Фразеологизм // Большой энциклопедический словарь. Языкознание / под ред. В.Н. Ярцевой. М. : Большая российская энциклопедия, 1998.

3. *Алефиренко Н. Ф.* Фразеология и паремиология: учебное пособие для бакалаврского уровня филологического образования. М. : Флинта; Наука, 2009.

4. *Мокиенко В. М.* Славянская фразеология. М. : Высшая школа, 1980.

5. *Лепешаў І.Я.* Этымалагічны слоўнік фразеалагізмаў. Мн. : БелЭн, 2004.

6. Larousse: encyclopédie et dictionnaires gratuits en ligne. [Ressource électronique]. //URL: larousse.fr/dictionnaires/ francais (date d’accès: 07.05.2025).

7. Robert: dictionnaire en ligne. [Ressource électronique]. URL: https://dictionnaire.lerobert.com (date d’accès: 07.05.2025).

8. La langue française : dictionnaire en ligne. [Ressource électronique]. URL: https://www.lalanguefrancaise.com/ dictionnaire (date d’accès: 07.05.2025).

9. Русско-белорусский словарь. [Электронный ресурс]. URL: https://www.skarnik.by/tsbm/67854 (дата обращения: 07.05.2025).

УДК 81’44

ДИНАМИКА ГЛАГОЛЬНОЙ ВАЛЕНТНОСТИ В ПОЛИЦЕНТРИЧЕСКИХ ЯЗЫКАХ

М. В. Савко

Белорусский государственный университет,
ул. К. Маркса, 31, 220030, г. Минск, Республика Беларусь, marina.savko@gmail.com

Статья посвящена анализу расширения поля глагольной валентности, привлекаются материалы русского и французского языков. В работе рассматриваются такие проблемы глагольной валентности, как соотношение семантических и синтаксических актантов, валентностный потенциал и валентностная структура глаголов и др. Одним из факторов динамики в рамках рассмотренного материала выступает полицентрический характер исследуемых языков.

Ключевые слова: валентность; глагол; языковая динамика; полицентрические языки.

DYNAMICS OF VERB VALENCY IN PLURICENTRIC LANGUAGES

M. Sauko

Belarusian State University,
K. Marx str., 31, 220030, Minsk, Republic of Belarus, marina.savko@gmail.com

This article analyses the expansion of verb valency, using materials from Russian and French. The paper deals with such problems of verb valency as the correlation of semantic and syntactic actants, valence potential and valence structure of verbs, and others. One of the factors of dynamics within the material considered is the pluralistic nature of the languages under study.

Key words: valency; verb; language dynamics; pluricentric languages.

Язык является живым организмом, он подвержен постоянным метаморфозам. Исследование речевых аномалий и их влияния на структуру и функциональность языковой системы требует анализа происходящих в ней семантических изменений. Кроме того, одним из аспектов, заслуживающих внимания, является влияние цифровой эпохи на язык. Социальные сети, мессенджеры способствуют появлению новых форм общения, в которых, например, сокращенные конструкции и эмодзи становятся полно-

ценными элементами речи. Подобные изменения являются важными индикаторами того, как культурные и технологические трансформации влияют на способы выражения. Современные средства массовой информации также играют значительную роль в формировании новых языковых норм. Новые лексемы или конструкции могут быстро распространяться через различные каналы, что приводит к их внедрению в речь большинства.

В данном исследовании основное внимание уделяется материалу русского языка, в то время как французский язык используется преимущественно в иллюстративных целях. Объектом анализа послужили изменения, наблюдаемые в поле глагольной валентности современных русского и французского языков. Валентность глагола будем определять вслед за Л. Теньером как сочетаемость глагола, т. е. то количество актантов, которое он может присоединять. «Таким образом, глагол можно представить себе в виде своеобразного атома с крючками […]. Число таких крючков, имеющихся у глагола, и, следовательно, число актантов, которыми он способен управлять, и составляет сущность того, что мы будем называть валентностью глагола» [1, с. 250]. Л. Теньер выделял различные типы глаголов: безвалентные, одновалентные, двухвалентные и трехвалентные глаголы, а также описывал операции, изменяющие число актантов (например, каузативная диатеза) [там же, с. 251–296]. Под расширением валентности глагола понимается переход глагола из одной группы в другую (например, глагол из одновалентного становится двухвалентным), что подразумевает изменение его ранга. Также в данном контексте рассматриваются изменения (нетипичные) средств оформления присловных связей, которые могут быть связаны с изменением семантики глагола. Например, использование глагола *танцевать* в контексте *о чем-либо* придает ему значение глагола говорения; а такие глаголы как *вертеть*, *крутить*, *заворачивать* с дополнениями в творительном падеже вписываются в лексическую семантику глаголов руководства.

Многочисленные работы в области глагольного управления показывают, что для объяснения причин изменения в данном поле целесообразно разграничить семантическую и синтаксическую валентность. Семантическая валентность (или семантические актанты) определяется смыслом слова, его толкованием: количество переменных в толковании соответствует количеству валентностей [2, с. 135]. Синтаксическая валентность же определяется реально наблюдаемыми в тексте «сильными» зависимыми элементами – подлежащим и дополнениями. Обычно семантической валентности соответствует синтаксическая валентность, но так бывает не всегда. Примером может служить многократно анализируемый различными исследователями глагол *промахнуться*, где семантические актанты включают деятеля (кто), цель (во что / по чему) и инструмент (из

чего), на синтаксическом же уровне данный глагол часто не допускает дополнений: например, нельзя сказать *промахнуться во что-либо чем-либо*. В отличие от русского языка французский эквивалент *manquer* абсолютно естественно позволяет присоединять дополнение, называющее цель.

Н. В. Перцов называет пример с глаголом *промахнуться* «старинным лингвистическим мифом» [3, с. 228] и, пытаясь развенчать его на основе данных Национального корпуса русского языка, обнаруживает, что в современных текстах данная лексема часто употребляется с указанием на объект-мишень (*мимо цели*) и инструмент (*из снайперской винтовки*) [там же, с. 230].

А. Д. Шмелев в своей работе «Типы “невыраженных валентностей”» [4] рассматривает случаи отсутствия синтаксического выражения для определенной семантической валентности и выделяет два случая: 1) содержание выводится из контекста или ситуации (конситуативное заполнение), например: «Ты читал эту книгу? – Читал» (заполнение валентности субъекта и объекта выводится из контекста); 2) информация о заполнении валентности не может быть выведена из контекста и оказывается несущественной для понимания высказывания (например: «Он рано научился читать» (здесь устранена валентность объекта)). Исследователь также различает облигаторную и факультативную валентность. Облигаторная валентность должна быть заполнена обязательно; при этом допускается конситуативное заполнение. Отклонение от привычного управления происходит тогда, когда семантическая валентность оформляется на синтаксическом уровне (особенно если глагол переходит в другую ЛСГ). Разграничение обязательной и факультативной валентности представлено также в работах Московской семантической школы: обязательная валентность предопределяется необходимостью слова иметь определенные актанты; факультативная же – это возможная сочетаемость, реализующаяся лишь в некоторых случаях [5, с. 53].

Следовательно, можно заключить, что участники ситуации, описываемой в высказывании, не обязательно должны находить свое выражение в формальных связях глагола. Б. Ю. Норман [6, с. 303], рассматривая случаи незаполнения обязательных позиций предикатно-актантной структуры, подчеркивает, что за этим стоит такая трактовка фрейма ситуации (системы знаний о некоторой стандартной ситуации, хранящаяся в нашей памяти), при которой внимание собеседников сосредоточено на минимуме слотов. Структура отражаемой ситуации определяется говорящим, который осознанно выделяет или игнорирует определенные элементы.

В данном контексте следует подчеркнуть, что различные девиантные формы глагольного управления (как и иные языковые аномалии) могут

быть объяснены, с одной стороны, общей тенденцией к свободному обращению с рядом системно-языковых и стилистических норм и правил, а также легитимизацией ошибок и речевой небрежности. С другой стороны, согласно наблюдениям Т. Б. Радбиля, который анализирует, в частности, Интернет-коммуникацию, наблюдается явная тенденция к осознанному использованию носителями языка речевых аномалий (здесь, в частности, сказывается влияние цифровой эпохи). Это позволяет интерпретировать их богатые возможности в контексте языковой концептуализации мира или языковой экспрессии, что можно рассматривать в рамках *категории лингвокреативности* [7, с. 299].

Рассмотрим некоторые примеры подобной лингвокреативности. Лексико-семантический сдвиг или семантическое расширение может проявляться в окказиональном переходе глагола в другую ЛСГ, что подтверждается приобретением глаголом новых синтаксических признаков. Например, конструкция «танцевать о чем-либо» трансформирует движения в глагол речи [6, с. 294]. Во французском языке глагол *avoir + COD* приобретает значение ‘сообщить’, как видно из примера: «Je vous serais reconnaissante si vous pouviez m’avoir des nouvelles» (дословно: *если бы вы могли иметь мне новости*). Примером креативной вариации может быть выражение «кто девушку ужинает, тот ее и танцует» (возможно по аналогии с «кто платит, тот и заказывает музыку» т.е. диктует условия): *Мы не сможем жить в режиме «кто девушку ужинает, тот ее и танцует»* [НКРЯ, Ирина Васюченко. Хромые на склоне // «Ковчег», 2014]. Здесь конструкция *ужинать кого-либо* (В.п.) вероятно подразумевает свернутое значение ‘угостить ужином’, а выражение *танцевать кого-либо* – ‘диктовать условия’. Необходимо подчеркнуть, что глагол *танцевать* расширяет свою семантику и, соответственно, валентность, несмотря на то, что данная синтаксическая позиция при глаголе *танцевать* уже занята: *танцевать кого-л./что-л.* может означать ‘исполнять роль’. *Волочкова танцует доходчиво и понятно. Танцует Кармен, Эсмеральду, Вилису и даже «Дуэт для одной». Звезда хочет быть разной* [НКРЯ, Елена Губайдуллина. Балерина с обложки. Театр (2001) // «Известия», 08.11.2001].

В качестве примера синтаксических окказионализмов можно также рассмотреть расширение поля валентности каузативных глаголов, т. к. «вероятно, самая известная и распространенная валентностно-сенситивная категория – это категория каузатива» [8, с. 89]. Каузативный глагол подразумевает семантику действия ‘сделать так, чтобы...’. Способы образования таких форм, помимо фонематического (путем исторического чередования (*сидеть – сажать*)), лексического (супплетивизм *гореть – жечь*), аналитического (*читать – заставить читать*), включают и синтаксический – отсутствие/наличие прямого дополнения. Аномальные

формы каузатива создаются путем усечения постфикса *-ся:* например, *улыбнуться* переходит в *улыбнуть кого-либо* (т.е. сделать так, чтобы кто-то улыбнулся; ср. популярное в Интернет-коммуникация «*меня улыбнуло*»), *зафрендиться* превращается в *зафрендить кого-либо* и т.д. Также аномальные каузативные формы образуются синтаксическим способом путем добавления прямого дополнения: например, *ужинать кого-либо* ‘угостить ужином’, *пообедать кого-либо* ‘накормить обедом’, *отдохнуть кого-либо* ‘сделать так, чтобы кто-то отдохнул’, *уйти кого-либо* ‘уволить или заставить уволиться’, *поступить кого-либо* ‘устроить на учебу в какое-то учебное заведение’, *заснуть кого-либо* ‘убаюкать, заставить заснуть’ и т.д. Следует отметить, что яркая экспрессивная окраска подобных окказионализмов со временем может стираться. Например, это относится к форме *уйти к.-л.*, к частотным в Интернет-коммуникации *смеять , улыбнуть, очутить* и т. д. [7, с. 317]. И, вероятно, даже для носителя языка, настроенного пуристически, подобные примеры кажутся уже гораздо менее нежелательными, хотя они действительно нарушают норму, но при этом, как тонко отмечает Б. Ю. Норман в «Грамматике слушающего», соответствуют системе, поэтому за ними скорее всего будущее [9, с. 149].

Изменения в оформлении глагольного управления также можно наблюдать во фразеологизированных единицах. Например, *сосчитать на пальцах* используется в значении ‘мало’ вместо *пересчитать по пальцам* (ср. аналогичное французскому *compter sur les doigts*). Факты употребления в СМИ указывают, что данная «аномалия» уже встроилась в медиадискурс.

В Уфе есть люди, работающие над этими проблемами, но их можно *сосчитать на пальцах* одной руки. [И. В. Савельев. «Большой взрыв» в большом городе // «Волга», 2009].

Западноевропейских членов Комитета пока что можно *сосчитать на пальцах* двух рук. [Комитет «Россия в объединенной Европе» (2002) // «Неприкосновенный запас», 14.07.2002].

В данном случае возможна контаминация выражений *объяснить на пальцах* и *пересчитать (сосчитать) по пальцам*. Это пример иллюстрирует ситуацию, когда использование падежных и предложных форм десемантизируется, то есть становится языковой техникой, или конвенцией.

При сопоставлении русского и французского языков невозможно не обратить внимание на общую характеристику, которую следует рассматривать как одну из причин модификаций глагольного управления – полицентризм обоих языков. Изменения в этих языках зачастую происходят под воздействием контактных идиомов. Например, для швейцарского варианта французского языка зафиксирована формальная, т.е. без изменения семантики глагола, модификация *attendre sur quelqu'un*

(под влиянием немецкого *warten auf* (досл. ждать на к-л)); семантическое расширение глагола *adresser qch* (*adresser un problème* ‘решать проблему’) во франкоканадском (аналогично английскому *to address a situation*), которое рассматривается как ненормативное. Так, в своей книге «Questions d'écriture» франкоканадский автор Жан-Жак Пеллетье (Jean-Jacques Pelletier) пишет: *Cela dit, il y a quand même des erreurs qui me font dresser le poil, comme cette habitude grossière, répandue dans le monde des affaires et de l’administration publique, «d’adresser » des problèmes»* (‘Тем не менее, до сих пор существуют ошибки, от которых у меня волосы встают дыбом, например, грубая привычка, широко распространенная в мире бизнеса и государственного управления « d’adresser » des problèmes»’) [10, с. 84].

Для национального варианта русского языка в Беларуси также можно отметить некоторые случаи расширения глагольной валентности. Как показывает исследование О. С. Горицкой «Язык и границы» [11], морфосинтаксическими белорусизмами можно назвать конструкции типа: *Dat + болеть*: *мне болит голова*; *мне болит за всех вас*; *смеяться с кого-либо* вместо нормативного *смеяться над кем-либо*. Интересно отметить, что, согласно упомянутому исследованию, стилистически сниженные формы *ржать с кого-либо / стебаться с кого-либо* имеют даже больший удельный вес в белорусском варианте русского языка, чем *смеяться с кого-либо* (очевидно, что действие нормы по отношению к сленгу, разговорно-просторечным формам не так сильно).

В заключение можно лишь повторить мысль Т. Б. Радбиля о том, что разнообразные языковые аномалии в современной речевой практике свидетельствуют о непрекращающейся адаптации системы языка к новым коммуникативным условиям. Таким образом, значительная часть языковых аномалий не разрушает систему языка; напротив, они выступают как системообразующий фактор и расширяют границы ее возможностей. Анализ изменения глагольной валентности не только позволяет глубже понять функционирование языка, но и подчеркивает его гибкость и способность адаптироваться к изменениям в обществе.

Библиографические ссылки

1. *Теньер Л.* Основы структурного синтаксиса. М. : Прогресс, 1988.

2. *Мельчук И .А.* Опыт теории лингвистических моделей «Смысл ⇔ текст»: Семантика, синтаксис. М. : Школа «Языки русской культуры», 1999.

3. *Перцов Н. В.* К суждениям о фактах русского языка в свете корпусных данных // Русский язык в научном освещении. 2006. № 1. С. 227–245.

4. *Шмелев А. Д.* Типы невыраженных валентностей // Семиотика и информатика. Вып. 36. М., 1998. С. 141–151.

5. *Майсак Т. А., Рахилина Е. В.* Семантика и статистика: глагол ИДТИ на фоне других глаголов движения // Арутюнова Н. Д., Шатуновский И. Б. (ред.) Логический

анализ языка: Языки динамического мира. Дубна: Международный университет природы, общества и человека «Дубна», 1999. С. 53–66.

6. *Норман Б. Ю.* Дружить с кем, дружить против кого, дружить о чем... (взгляд на расширение круга приглагольных актантов) // Studia Slavica Savariensia 1–2, Szombathely, 2008. С. 293–307.

7. *Радбиль Т. Б.* Новые явления в языковой среде русскоязычного интернета: к проблеме семантического и прагматического освоения языковых инноваций в свете «лингвистики креатива» // Лингвистика креатива-5: коллективная монография / под общей ред. Т. А. Гридиной. Екатеринбург : ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», 2020. С. 298–326.

8. *Касевич В. Б.* Глагольные валентности, категории, конструкции: о возможности типологического подхода // Международная конференция, посвященная 50-летию Петербургской типологической школы: Материалы и тезисы докладов. СПб. : Нестор-История, 2011. С. 89–93.

9. *Норман Б. Ю.* Грамматика слушающего. М. : Флинта, 2024.

10. *Pelletier J.-J.* Questions d'écriture. Réponses à des lecteurs. Hurtubise, 2014.

11. *Горицкая О. С.* Язык и границы: Лексическая и грамматическая специфика русского языка в Беларуси. Минск : МГЛУ, 2021.

УДК 81'373.46:811.131.1

СЕМАНТИЧЕСКАЯ ДИНАМИКА В ТЕРМИНОСИСТЕМЕ КАРТОЧНЫХ ИГР (НА МАТЕРИАЛЕ ИТАЛЬЯНСКОГО ЯЗЫКА)

М. В. Савко[1)], **В. С. Жмотова**[2)]

[1)] *Белорусский государственный университет,*
ул. К. Маркса, 31, 220030, г. Минск, Республика Беларусь, marina.savko@gmail.com
[2)] *Белорусский государственный университет,*
ул. К. Маркса, 31, 220030, г. Минск, Республика Беларусь, gozazmot@gmail.com

Статья посвящена анализу процессов и механизмов семантических изменений в терминосистеме карточных игр итальянского языка. В задачи исследования входит выявление и описание основных значений терминов и выражений, связанных с карточными играми; анализ семантической связи между исходными и производными значениями игровых терминов; исследование роли метафоры и метонимии в формировании новых значений, в том числе и идиоматических выражений, связанных с карточными играми.

Ключевые слова: термин; карточная игра; семантическая деривация; метафора; метонимия; идиоматическое выражение; итальянский язык.

SEMANTIC DYNAMICS IN THE ITALIAN CARD GAMES TERMINOLOGICAL SYSTEM

M. Sauko[1)], **V. Zhmotava**[2)]

[1)] *Belarusian State University,*
K. Marx str., 31, 220030, Minsk, Republic of Belarus, marina.savko@gmail.com
[2)] *Belarusian State University,*
K. Marx str., 31, 220030, Minsk, Republic of Belarus, gozazmot@gmail.com

The article analyses the processes and mechanisms of semantic shifts in the terminological system of card games in the Italian language. The tasks of the study include identification and description of the main meanings of terms and expressions related to card games; analysis of the semantic relationship between the original and derived meanings of game terms; study of the role of metaphor and metonymy in the formation of new meanings, including idiomatic expressions related to card games.

Key words: term; card game; semantic derivation; metaphor; metonymy; idiomatic expression; Italian language.

В настоящее время лингвистика все больше фокусируется не на формальной, а на содержательной стороне языкового знака, собственно значении. Изучение лексической семантики проводится как с точки зрения синхронии, так и диахронии. Во втором случае анализ касается прежде всего изменений в значении слова во времени и пространстве, т. е. динамики семантики слова, включающей семантические сдвиги, расширение и сужение значений, а также развитие новых значений. Основными аспектами изучения являются установление причин и факторов, влияющих на изменение семантики, и определение механизмов этих изменений. Объяснительные модели в лексической семантике обеспечиваются динамическим подходом, при котором «значения слова связываются друг с другом за счет того, что одни значения рассматриваются как производные от других» [1, с. 13].

Семантическая деривация (СД) традиционно определяется как «образование производных значений от исходных без изменения формы знака» [2, с. 375]. Процесс СД включает создание новых лексем или новых значений от одного исходного слова преимущественно с использованием метафорических и метонимических моделей: «В сущности, основная часть моделей семантической деривации относится к одному из двух крупных классов – метонимические сдвиги и метафорические переносы» [1, с. 157].

Большинство лингвистов считают, что результатом семантической деривации в лексике является не формирование совершенно нового слова, а появление нового значения или лексико-семантического варианта (ЛСВ) существующего базового слова. Д. Н. Шмелев акцентирует внимание на обязательности отношений производности, так называемых парадигматических отношений, между значениями многозначного слова, которые возникают в результате семантической деривации [3, с. 191].

Семантическая деривация выступает как один из ключевых источников обогащения словарного состава языка и развития многозначности слов (полисемии), что позволяет языку непрерывно адаптироваться к меняющимся культурным, социальным и технологическим реалиям и является неотъемлемым условием эффективной коммуникации. Описываемый процесс демонстрирует динамический, адаптивный и творческий характер человеческого языка.

Выступающая объектом настоящего исследования терминосистема карточных игр в итальянском языке представляет собой (как и в русском [4]) довольно многослойную лексическую область, демонстрирующую живые процессы семантической динамики. На протяжении веков, от момента появления игральных карт в Италии в XIV веке и до наших дней, терминология эволюционировала, отражая не только изменения в правилах и способах игры, но и культурные и социальные реалии. Ключевыми

механизмами этой эволюции стали метафора, метонимия, специализация и генерализация значения, а также заимствования и диалектные вариации.

В основе многих терминов карточных игр лежат слова с конкретным, часто предметным значением, которое со временем определенным образом переосмыслилось в контексте игры. В качестве примера можно привести название одной из популярных итальянских карточных игр *brìscola*. В лексикографических источниках и научной литературе [5, 6] отмечены два варианта интерпретации развития значения данной лексемы, однако оба этимологически восходят к идее *удара*. В первом случае *brìscola* этимологически связывается с германским **brekan* ‘ломать, разбивать’ (отсюда также, вероятно, французское *bricole* ‘средневековая военная машина для метания камней’, а также ‘вид игры с мячами’). Во втором случае данная лексема связывается с французским *brisque* ‘козырь’, которое, в свою очередь, согласно этимологии, предложенной Di Giovine, происходит от нижненемецкого *Brittske* и означает ‘удар, наносимый по игровому столу при размещении на нем выигрышной карты’ [6]. Таким образом, физическое действие ‘удара’ было метафорически перенесено на игровое действие ‘побить карту’. Интересно, что в современном итальянском языке слово *brìscola* приобрело и переносное значение ‘сильный удар’, ‘неожиданная неприятность’, ‘большая потеря’, ‘огромная сумма к оплате’ и т. д. (см. значения согласно Vocabolario Treccani ‘*colpo duro, sconfitta, grossa perdita, somma enorme da pagare*’ [7]).

Цель анализа в рамках данной работы состоит в том, чтобы выявить и описать модели семантической деривации в терминосистеме карточных игр итальянского языка. Особое внимание уделено роли метафоры и метонимии в формировании новых значений и установлении связи между игровым и внеигровым контекстами. Актуальность исследования заключается в расширении представлений о функционировании терминосистем и особенностях их взаимодействия с общеупотребительной лексикой. Исследователи неоднократно высказывали «идею о том, что модели семантической деривации в разных языках едины» [1, с.153], таким образом, анализ деривационных моделей в различных терминосистемах имеет теоретическую значимость для описания универсальных процессов семантической динамики.

Методология исследования включает метод сплошной выборки, контекстуальный анализ, компонентный анализ, этимологический анализ. В работе используется синхронно-диахронический подход, предполагающий структурно-семантическое описание и сравнительно-сопоставитель-

ный анализ языкового материала, что позволяет группировать лексические единицы, выявлять их общие и уникальные структурно-семантические признаки, а также прослеживать эволюцию их значения.

Выбор материала (термины) требует некоторых методологических уточнений. В частности, при изучении лексики карточной игры особое внимание уделяется, как правило, именам существительным, поскольку «становление и развитие любой терминосистемы осуществляется прежде всего за счёт субстантивов» [4, с. 5]. В данной работе также рассматриваются существительные, как лексемы, имеющие наибольшую частотность в игровом дискурсе.

Кроме того, необходимо отметить, что традиционно в понятие *лексика карточной игры* включается несколько тематически объединенных лексических групп. В связи с этим возникает необходимость определения собственно *терминов карточной игры*. Под *термином* понимается слово или словосочетание, обозначающее понятие специальной области или деятельности. Одной из важных особенностей терминологической лексики является ее системность. К подобного рода лексике относятся, например, официальные названия мастей, карт по их достоинству, названия игр, игроков, игровых ситуаций, действий игроков и т. п. Как справедливо отмечает И. Н. Катаева [там же, с. 12], в кругу игроков в карты терминологическая лексика карточной игры считается обязательной для успешной коммуникации, также она будет являться универсальной в пределах своей терминосистемы. От терминологической лексики необходимо отличать жаргон карточной игры, который составляют «специфические единичные наименования, являющиеся вторично номинативными единицами, принадлежащие к стилистически сниженной ситуации общения, разговорные, просторечные, экспрессивные, оценочные наименования любого факта данной сферы» [там же, с. 5]. Все подобные единицы из выборки исключались.

Выявление моделей семантической деривации требует многоступенчатого качественного анализа каждой исследуемой лексической единицы. Продемонстрируем это на примере трех самых частотных лексем в исследованной выборке (все определения приводятся преимущественно по словарю Treccani [7]). Отметим, что всего методом сплошной выборки было отобрано 47 лексем на материале инструкций к карточным играм. Рассматриваемые ниже лексемы выбраны для анализа на основании, во-первых, их высокой частотности как в инструкциях к карточным играм, так и в лингвистическом корпусе итальянского языка [8], во-вторых, на основании их продуктивности в формировании устойчивых выражений, анализ

которых демонстрирует, как использование карточных терминов в идиомах приводит к семантическим сдвигам и/или расширению значения терминов.

ЛЕ *carta* ‘карта’ [лат. *charta* ‘лист папируса’ (от гр. *χάρτης*)] определяется как ‘промышленный продукт, изготовленный из волокнистых веществ в виде тонких листов, для письма, печати, обертывания’ [7]. В свою очередь игральная карта называется *carta da gioco* (nell’uso corrente, assol. *carte*). Слово *carta* в сочетании *carta da gioco* передает непосредственно значение материала (бумаги), из которого традиционно изготавливались карты. Игральные карты с момента их распространения в Европе в XIV в. изготавливались в основном из бумаги. Другие материалы, такие как кожа или дерево, использовались в редких случаях или для специальных версий игральных карт. Использование термина *carta* для обозначения игральных карт аналогично использованию термина *tavolo da gioco* (‘стол для карточных игр’) для обозначения стола, за которым ведется игра (здесь подчеркивается непосредственная связь с используемым в игре материальным объектом [7]). Таким образом, слово *carta*, производное от латинского *charta*, означавшего ‘лист папируса’, имело исходное значение ‘материал для письма’. Источником семантической деривации в контексте терминологии игральных карт является материал, из которого сделаны игральные карты. Этимологический анализ позволяет установить следующую модель развития значения ЛЕ *carta*: *carta* ‘материал для письма’ > метонимия *carta* ‘отдельный кусок или лист бумаги’ > сужение значения *carta* ‘элемент колоды игральных карт’ (т.е. буквально ‘лист бумаги для игры’).

С момента распространения карточные игры становятся важной частью досуга, элементы лексики карточной игры проникают в обиходный язык разных пластов населения. Расширение сферы употребления единиц входящих в терминосистему карточной игры представляется одним из показателей динамики данной системы. Так, лексема *carta* в её терминологическом значении в составе устойчивых выражений используется вне игровых контекстов: *avere buone carte (или una grossa carta) in mano* ‘иметь козырь в руках, иметь все шансы на успех’, *cambiare le carte in tavola* ‘жульничать’, *fare carte false* ‘прибегать к любым средствам для достижения цели’, *giocare a carte scoperte* ‘играть в открытую, раскрыть свои карты’, *giocare tutte le proprie carte* ‘пустить в ход все средства’, *tenere la carta bassa* ‘затаиться’ и др.

Рассмотрим эволюцию значения лексемы *jolly* ‘джокер’ [от англ. *jolly* ‘веселый, молодежный’ через старофранцузское *jolif* ‘радостный’, позже ‘приветливый, добрый’, имеющее, вероятно, древнескандинавское проис-

хождение от *jól* в значении ‘зимний праздник’] [7]. Джокер – карта, которая добавляется в некоторые колоды из 52 карт и которой игрок может придать в различных играх значение, наиболее полезное для него (ср. с итал. словом *matta* ‘козырь’). Данные этимологических описаний свидетельствуют о том, что ЛЕ *jolly* является заимствованием из английского, однако восходит скорее всего к древнескандинавскому *jól*, обозначающему зимний праздник (Йоль), посредником заимствования выступает старофранцузский язык, где значение древнескандинавского слова трансформировалось в ‘радостный, праздничный’.

Данное заимствование в итальянском языке получило следующее развитие значения: *jolly* (‘джокер, козырная карта’) > метафора *jolly* ‘человек или вещь, которые могут выполнять несколько функций’. Логика трансформации значения при заимствовании, вероятно, обусловлена тем, что карта, которая может изменить ситуацию в игре к лучшему, воспринимается как некоторое радостное событие, успех (ср. также англ. *joker* ‘шутник’ и изображение шута на данной карте). В устойчивых выражениях реализуется семантика ‘универсальный/успешный’: fare *da jolly* ‘быть мастером на все руки, быть многостаночником’, ‘быть универсальным игроком (например, в футболе, баскетболе и т. д.)’, ‘предмет одежды, который можно сочетать с другими предметами’; а также *trovare il jolly/pescare il jolly* ‘испытать удачу’, *giocarsi il jolly* ‘рискнуть’. Переносные значения показывают, что конкретный объект (название карты) начинает обозначать более абстрактные понятия (универсальность, удачу, риск).

ЛЕ *asso* ‘туз’ [лат. *as assis* ‘единица; асс (монета)’] имеет несколько значений: 1) в игральных картах называет карту, соответствующую единице: треф, черви (*asso di bastoni, di denari, asso di cuori* и т.д.); 2) туз – самая ценная карта; отсюда переносное значение *essere asso*, что в русском равноценно *быть асом*, когда речь идет о человеке, обладающем исключительными качествами, единственном в своем роде, уникальном (т.е. превосходить других, быть самым важным или авторитетным человеком в группе) [7]. Этимология слова варьируется по данным словарей: 1) происхождение возможно от латинского слова *assum*, означавшего медную монету с изображением римской денежной единицы; 2) от латинского *assus*, что означало ‘сухой’, ‘высохший’ или в переносном смысле – ‘один, одинокий’ [5]. В последнем случае можно увидеть переход от ‘сепарированный от других’ к значению уникальности в карточной игре, т. е. карта, которая является особой единицей в колоде. Все отмеченные значения лексемы реализуются в устойчивых выражениях: *avere l’asso nella manica* ‘прятать/держать туз в рукаве’, *essere asso* ‘быть асом/специалистом’,

‘*lasciare / piantare in asso / restare / rimanere in asso* ‘бросить кого-то, внезапно покинуть его (одного) в трудной ситуации’.

Таким образом, получаем следующую модель развития значения ЛЕ: *asso* ‘самая ценная карта’ > метафора *asso* ‘выдающаяся личность’. При анализе фразем отмечается проблема неоднозначности происхождения выражения «*lasciare/ piantare in asso/ restare/ rimanere in asso*». Согласно «Этимологическому словарю итальянского языка» [5], происхождение данной фраземы вызывает много споров. Наиболее распространенная традиция объяснения связана с игрой в кости, в которой туз обладает значимостью равной единице и ведет к проигрышу.

Исходя из проведённого анализа, можно выделить некоторые общие закономерности деривации карточной терминологии: модель переноса в целом разворачивается от конкретного материального объекта к более абстрактным понятиям; значение лексемы зависит от её игровой функции и может иметь положительные или отрицательные коннотации; игровые термины являются компонентом целого ряда идиоматических выражений. При рассмотрении семантики лексем становится очевидно, что какие-то лексемы расширили свое терминологическое значение и развили новые общеупотребительные значения (*carta, asso, jolly*), другие же не выходят за рамки игровой терминосистемы (например, *fante* от значения ‘пехотинец’ к терминологическому значению ‘валет’). Тем не менее те термины, которые не расширили свое игровое значение, могут использоваться в ряде устойчивых выражений, которые не связаны с игровым контекстом (*il fante di picche* досл. *валет пик* передает значение ‘нелепый хвастун’). Таким образом, можно разделить проанализированные лексемы на две группы, согласно их семантической динамике.

1. Исходное общеупотребительное значение (конкретное) > терминологическое значение (карточная игра) > метонимический сдвиг/метафорический перенос (общеупотребительное значение (конкретное или абстрактное)).

2. Исходное общеупотребительное (иногда терминологическое, но принадлежащее иным тематическим группам, например, военный термин) значение (конкретное) > терминологическое значение (карточная игра).

Подобный анализ помогает расширить представление не только о развитии терминосистем, позволяя, в частности, выявлять механизмы обогащения терминологии карточных игр и понимать, каким образом новые значения формируются на основе существующих, но и об особенностях взаимодействия терминосистем и общеупотребительной лексики. Следует подчеркнуть необходимость более детального рассмотрения процессов семантической деривации терминосистем, поскольку проведенное иссле-

дование показывает, что изменение значения слова – сложный когнитивный процесс, в котором переплетаются различные типы смысловых переносов.

Библиографические ссылки

1. *Падучева Е. В.* Динамические модели в семантике лексики. М. : Языки славянской культуры, 2004.

2. *Никитин М. В.* Курс лингвистической семантики: уч. пособие для студентов, аспирантов и преподавателей лингвистических дисциплин в школах, лицеях, колледжах и вузах. СПб. : Научный центр проблем диалога, 1996.

3. *Шмелев Д. Н.* Современный русский язык: Лексика. М., 1977.

4. *Катаева И. Н.* Лексика карточной игры в русском языке конца XVIII - начала XX вв.: автореф. дис. … канд. филол. наук: 10.02.01 / Вологда : 2008.

5. *Bonomi F*. Vocabolario Etimologico della Lingua Italiana [Risorsa elettronica]. URL: https://www.etimo.it/?pag=hom (ultima consultazione: 10.04.2025).

6. *Di Giovine P.* Un germanismo nella lingua francese: brisque ‘briscola, atout’ // Archivio glottologico italiano. 1985. LXX. P. 69–87.

7. Treccani. Vocabolario Treccani: [Risorsa elettronica]. URL: https://www.treccani.it/vocabolario/ (ultima consultazione: 05.04.2025).

8. Un CORpus di Italiano Scritto [Risorsa elettronica]. URL: https://corpora.ficlit.unibo.it/ (ultima consultazione: 05.04.2025).

УДК 811.131.1

СПОСОБЫ СОЗДАНИЯ КОМИЧЕСКОГО В ИТАЛЬЯНСКИХ ЮМОРИСТИЧЕСКИХ СКЕТЧАХ

М. В. Салеева[1)], **М. В. Кульпанович**[2)]

[1)]*Белорусский государственный университет, ул. К. Маркса, 31, 220030, г. Минск, Республика Беларусь, msaleeva@mail.ru*
[2)]*Белорусский государственный университет, ул. К. Маркса, 31, 220030, г. Минск, Республика Беларусь, mildkulp@gmail.com*

В статье анализируются способы создания комического в итальянских юмористических скетчах дуэта Фикарра и Пиконе. Особое внимание уделяется взаимодействию языковых средств и ситуативного контекста. Новизна исследования заключается в комплексном рассмотрении комического эффекта на стыке вербального и визуального компонентов.

Ключевые слова: юмористический скетч; комический эффект; Фикарра и Пиконе; лингвистические средства выразительности; невербальные средства коммуникации.

METHODS OF CREATING THE COMIC EFFECTS IN ITALIAN HUMOROUS SKETCHES

M. V. Saleeva[1)], **M. V. Kulpanovich**[2)]

[1)]*Belarusian State University, K. Marx Street, 31, 220030 Minsk, Belarus, msaleeva@mail.ru*
[2)]*Belarusian State University, K. Marx Street, 31, 220030 Minsk, Belarus, mildkulp@gmail.com*

The article analyzes the methods of creating comic effects in the Italian humorous sketches of the duo Ficarra and Picone. Special attention is paid to the interaction between linguistic means and situational context. The novelty of the study lies in the comprehensive examination of the comic effect at the intersection of verbal and visual components.

Key words: humorous sketch; comic effect; Ficarra e Picone; linguistic means of expressiveness; non-verbal means of communication.

Существует множество способов создания комического эффекта в литературе и театре. Итальянская литература еще со времен Боккаччо раз-

вивала традицию комической новеллистики, которая получила свое театральное воплощение в произведениях Н. Макиавелли, а позже у К. Гоцци и К. Гольдони.

Традиция театра дель арте получила свое развитие в юмористических скетчах, включающих его традиционные черты: характерные персонажи, абсурдные ситуации, импровизацию.

Мы рассмотрели способы создания комического в юмористических скетчах итальянской пары комиков Фикарра и Пиконе. Сальво Фикарра и Валентино Пиконе – комедийный дуэт, работающий на театральных сценах с 1993 года. За это время они снялись в десятках фильмов и сериалов как актеры, в некоторых выступали в качестве сценаристов и режиссеров. Их работы получали премии Давида Донателло (2020) и престижную итальянскую кинематографическую награду «Серебряная лента» (2017, 2023).

Во время своих появлений актеры ярко демонстрируют сицилийскую идентичность: персонажи, которых они изображают, часто вдохновлены реальными событиями и людьми. Здесь же добавим, что формат выступлений комиков весьма разнообразен и варьируется от коротких зарисовок в рамках телепрограммы до полноценных комедийных спектаклей.

Комическое как эстетическая категория традиционно вызывает интерес исследователей. Существенное различие между разными типами юмора подчеркивает Н. Б. Мечковская. Она классифицирует комические эффекты, возникающие из ситуации и основанные на языке, как две принципиально отличные категории. С одной стороны, существует «внутренний» юмор, заложенный в самом языке, в его лексике, фразеологии, словообразовании и грамматике. Это своего рода «смешное по умолчанию», часть языковой картины мира. С другой стороны, есть «внешний» юмор, возникающий в речи, в конкретных актах вербальной коммуникации. Он находится за пределами собственно языка и связан с другими сферами нашей жизни [1, с. 141]. Иными словами, комический эффект рождается во взаимодействии ситуации и языковых средств. Контекст диктует выбор слов и выражений, а они, в свою очередь, влияют на восприятие и развитие самой ситуации. Часто смешными оказываются не слова как таковые, а визуальный ряд, в котором персонажи оказываются в неожиданных обстоятельствах, демонстрируют странное поведение, совершают комичные движения, носят смешные костюмы и тому подобное.

Итальянские исследовательницы Р. Ардженциано и Л. Сельваджо, говоря о лингвистических способах создания комического, отмечают: «Il tratto dominante della testualità comica è l’incongruità, intesa come disattenzione delle norme linguistiche, che può agire a tutti i livelli, da quello fonetico a quello lessicale» («Доминирующей чертой комического текста

является несоответствие, понимаемое как пренебрежение лингвистическими нормами, которое может действовать на всех уровнях, от фонетического до лексического») [2]. Стоит отметить, что определенный комический эффект может достигаться не только при помощи лексических средств, но и на более высоком уровне, например, за счет использования реплик разной стилистической окраски. Следующий пример взят из сцены юмористического скетча «La morte» («Смерть»), где один из актеров, Валентино Пиконе, нарочито страдает по причине смерти дяди второго актера, Сальваторе Фикарра. Оборот, выдержанный в высокой стилистике (*ma uno è che cammina e che muore…* «и вот кто-то ступает, и он же умирает…»), резко обрывается ответной репликой (*e lui già gattonava negli ultimi tempi* «а он уже ползал в последнее время»). Противопоставление двух глаголов движения camminare ‘ходить, ступать’ и gattonare ‘ползать, передвигаться на четвереньках’ (который обычно применяется для описания младенцев и животных) и создает комический эффект несоответствия ожиданиям.

В этом же скетче несообразность скорби Пиконе подчеркивается активным использованием гиперболы, которая превращает ситуацию в абсурд. Валентино Пиконе, вжившись в образ чрезмерно наивного и чувствительного человека, обращается к Сальваторе Фикарра, чтобы узнать, как семья переживает смерть пожилого дяди, особенно его отец и бабушка. Комический эффект достигается с помощью гиперболизированного сравнения возраста родственников с важными вехами для итальянской истории: отца дяди Фикарра называет гарибальдийцем[1], а Карла Великого[2] называет одноклассником бабушки умершего дяди.

Оставаясь в рамках анализа создания комического эффекта посредством лексико-семантических средств, целесообразно рассмотреть следующий пример. Проиллюстрируем использование антифразиса, основанного на принципе контраста, «выражающегося в употреблении слов со значением, противоположным их обычному языковому и системному значению» [3, с. 12]. Такое употребление слова формируется контекстуально и неизменно носит иронический или сатирический характер. Критикуя социально-политическую ситуацию в Италии начала 2000-х годов, Сальваторе Фикарра акцентирует внимание на проблеме безработицы. С иронией он подвергает сомнению истинное лексическое значение выражения *permesso di soggiorno* («вид на жительство»). Согласно толковому словарю итальянского языка Treccani, данное понятие

[1] Гарибальдиец – воин или сторонник Джузеппе Гарибальди во времена борьбы итальянского народа за национальное освобождение и объединение страны (Рисорджименто, 1860-е гг.)

[2] Король франков и лангобардов, годы жизни 747-814 гг.

определяется как «documento di cui debbono fornirsi gli stranieri che intendono soggiornare in un paese per un periodo superiore a tre mesi» («документ, которым должны обладать иностранцы, намеревающиеся проживать в стране более трёх месяцев») [4]. Важно заметить, что одной из ключевых предпосылок для получения вида на жительство является трудовая деятельность в стране пребывания. Однако в рассматриваемом контексте некий политик вводит законодательство, согласно которому *«devi dichiarare non solo che non hai lavorato mai»* («ты должен заявить не только, что никогда не работал»), но и *«addirittura non hai nessuna intenzione di lavorare»* («даже не имеешь никакого намерения работать»). Данное положение, по сути, лишает понятие permesso di soggiorno ее традиционных коннотаций, что способствует иронической деконструкции исходного значения термина.

В описанных выше примерах комический эффект был создан, прежде всего, с использованием лингвистических средств. Однако, согласно определению исследователя М. А. Кулинич, аудиовизуальный текст, коим является и видеозапись юмористического скетча, – «это сложное, цельное, информационное сообщение, включающее аудиальные и визуальные, вербальные и невербальные элементы» [5, с. 10]. Кинетические средства коммуникации, а именно движения частями тела и мышцами лица актуализируют сказанное со сцены, внося дополнительные оттенки в реплики комиков. В ряде случаев невербальные выражения, подкрепляясь вербальными высказываниями, функционируют аналогично риторической фигуре (гипербола). Так, в скетче «La nascita» (Рождение) в ответ на удивление коллеги по сцене Фикарра использует жест, демонстрирующий рост своего шестилетнего сына. При этом он пропорционально увеличивает условную высоту «отметки» в воздухе в соответствии с возрастающими возрастными категориями – двенадцать и восемнадцать лет, что подкрепляется репликой *«A diciotto anni non si può caricare nel corridoio»* («В восемнадцать лет он не будет помещаться в коридоре») (рис. 1, рис. 2).

Рис. 1 Скриншот из скетча "La nascita"

Рис. 2 Визуальное представление гиперболы

Важно отметить, что Фикарра и Пиконе, ориентируясь на зрителей в зале и на телеаудиторию, часто в своих юмористических скетчах прибегают к созданию шуток на злободневные общественно-политические темы. В следующем примере, обсуждая гипотетические предстоящие выборы в парламент, Сальваторе Фикарра предлагает голосовать за партию *«Parenti d'Italia»*; его коллега по сцене сразу же уточняет, имел ли Фикарра в виду партию *«Fratelli d'Italia»*. Сделаем небольшую справку: «Fratelli d'Italia» («Братья Италии») – действующая партия правого толка, занимающая с 2022 года главенствующую роль в парламенте Италии. Далее в скетче идет объяснение такого умышленного искажения названия политического субъекта: выбор в сторону существительного parenti 'родственники', продиктован устоявшимся стереотипом в итальянском обществе о кумовстве в таких сферах, как политика и бизнес. Данную мысль проговаривает и Сальваторе Фикарра: «*All'italiana, forte: che entra uno si tirano a tutti gli altri, capito?»* («Очень по-итальянски: сначала входит один, а потом втягиваются все остальные, понимаешь?»). Таким образом, применяемое в выделенном отрывке средство создание комического – языковая игра.

В следующем фрагменте используется способ создания комического, основанный на фразеологическом каламбуре и метафоре. Согласно Большой Советской энциклопедии, под понятием «каламбур» понимается «стилистический прием или миниатюра, основанные на комическом использовании омонимичных или фонетически сходных слов, обладающих разными значениями, а также на игре с многозначностью одного и того же слова или словосочетания» [6]. В мини-спектакле «Sono le cose che capitano» Фикарра, описывая свои любовные отношения и желание их закончить, использует обороты *«siamo al capolinea»* (дословно «мы на конечной станции», в переносном, метафорическом смысле – «мы на исходе, всё кончено») и *«siamo alla frutta»* (дословно «мы у фруктов», здесь, однако, следует отметить использование итальянского идиоматического выражения, означающего «мы дошли до ручки») объединены в шутливой форме: *«siamo al capolinea che ci mangiamo la frutta»* – «мы на конечной станции, где мы жадно глотаем фрукты». Такое соединение двух устойчивых выражений создает неожиданный комический эффект благодаря игре со значениями и образами.

На основании вышеизложенного, мы приходим к выводу, что способы создания комического в итальянских юмористических скетчах крайне разнообразны. В выступлениях пары актеров Ficarra и Picone распространены как вербальные средства выразительности (языковая игра, гипербола, антифразис, каламбур), так и невербальные (жесты, мимика,

работа с пространством); кроме этого, лингвистические шутки оказываются отделены от контекста или тесно связаны с актуальными социо-политическими событиями. Дальнейшие исследования в этой области представляются актуальными и перспективными, так как итальянский юмор, по сравнению с другими видами национального юмора (английского, немецкого, русского и других), остается малоизученной сферой.

Библиографические ссылки

1. *Мечковская Н. Б.* Феномен «смешного» в речи, его языковые первоэлементы и внеязыковые механизмы / Логический анализ языка, языковые механизмы комизма / отв. ред. Н. Д. Арутюнова – М. : Издательство «Индрик», 2007. – С. 140–153.

2. *Argenziano R., Selvaggio L.* L'umorismo: competenza acquisibile? Studio di un caso [Risorsa elettronica]. – Italiano LinguaDue, n. 1. – 2017. URL: https://doi.org/10.13130/2037-3597/8775 (ultima consultazione: 20.05.2025).

3. *Хазагеров Т. Г., Ширина Л. С.* Общая риторика. Курс лекций. Словарь риторических фигур / Т. Г. Хазагеров, Л. С. Ширина. – Ростов н/Д. : Феникс, 1999.

4. Vocabolario on line [Risorsa elettronica]. URL: https://www.treccani.it/vocabolario/soggiorno/ (ultima consultazione: 20.05.2025).

5. *Кулинич М. А.* Семантика, структура и прагматика англоязычного юмора : автореф. дис. … канд. культурологических наук : 24.00.01 / МГУ. Москва : 2000.

6. Большая Советская энциклопедия. – Москва : Советская Энциклопедия, 1978. – Т. 9.

УДК 811.161.1-81'373.612

МНОГОКОМПОНЕНТНЫЕ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЕ КОНТЕКСТЫ КОНЦЕПТА «ЖИЗНЬ» В КОНТИНУУМЕ РУССКОГО ЯЗЫКА

А. В. Тучинский

Белорусский государственный университет,
ул. К. Маркса, 31, 220030, г. Минск, Республика Беларусь, prof.1968@list.ru

В статье представлена категория бытия человека, имеющая статус универсальной семантической категории, в которой отражаются национально-культурная, ментально-психологическая специфика и ценностная ориентация народа. Будучи определяющей характеристикой духовной сущности человека, его жизненно-социального и религиозного опыта, категория бытия рассматривается в отношении к человеку и его существованию в материальной, духовной, социальной и других сферах, а также в разных пространственно-временных проекциях, что позволяет более точно и детально определить сущность бытия человека. Анализируется предикативная инвариантная модель *«жизнь – это...»,* в которой экзистенциальные феномены, не относящиеся в полной мере к понятиям эмпирического уровня реальности, получают реальное воплощение в виде предметных номинаций, позволяющих наглядно и зрительно представить многочисленные образы широкой экзистенциальной парадигмы.

Ключевые слова: метафора; семантическая универсалия; лексико-семантический вариант; вторичная номинация; функциональный подход.

MULTI-COMPONENT EXISTENTIAL CONTEXTS OF THE CONCEPT OF «LIFE» IN THE CONTINUUM OF THE RUSSIAN LANGUAGE

A. V. Tuchynski

Belarusian State University,
K. Marx str., 31, 220030, Minsk, Republic of Belarus, prof.1968@list.ru

The article introduces the category of human existence as a universal semantic category, reflecting the national-cultural, mental-psychological specificity and the people's value orientation. Being a defining characteristic of the human spiritual essence, his vital-social and religious experience, the category of existence is considered in relation to human beings and their existence in the material, spiritual, social and other spheres, as well as in different spatio-temporal projections, what enables a more accurate and thorough understanding at the essence of human existence. The predicative invariant model "life is ..." is analyzed, in which existential phenomena that do not fully relate to the concepts of the empirical level of reality receive a real embodiment in the form of subject nominations, allowing us to clearly and visually present numerous images of a broad existential paradigm.

Key words: metaphor; semantic universal; lexical-semantic variant; secondary nomination; functional approach.

Проблемы экзистенции человека в философии, естествознании, теологии, лингвистике и других науках рассматриваются в тесном взаимодействии двух феноменов – жизни и смерти. Чаще всего подчеркивается мысль, что феномены, сопряженные с жизнью и смертью, не относятся к понятиям эмпирического уровня реальности (хотя существуют в реальном мире) и постигаются разумом, мышлением.

А. Шопенгауэр, немецкий философ-иррационалист, говорил о том, что только в единстве со смертью жизнь может реализоваться как целое. Небытие является основой для дальнейшего существования [1, p. 141]. Смерть способна избавить человека от страданий повседневной жизни, «смерть, бесспорно, является настоящей целью жизни, и в то мгновение, когда смерть приходит, свершается все то, к чему в течение всей своей жизни мы только готовились и приступали. Смерть – это конечный вывод, résumé жизни, ее итог, который сразу объединяет в одно целое все частичные и разрозненные уроки жизни и говорит нам, что все наши стремления, воплощением которых была жизнь, – что все эти стремления были напрасны, суетны и противоречивы и что в отрешении от них заключается спасение» [2, с. 663]. Другими словами, смерть является «подлинным результатом» и, таким образом, целью жизни.

В теории экзистенциальной диалектики жизнь человека представляет собой переход от конечного, временного состояния к состоянию вечного блаженства. В христианском понимании сама смерть есть переход к жизни [3, с. 620].

Понятие смерти довольно часто встречается в трудах классиков структурализма и постструктурализма. Они провозглашают смерть фактором освобождения, который входит в контекст жизни человека, становясь существенным ориентиром жизни [4].

В современных лингвистических исследованиях приводятся более полные и глубокие представления о жизни и смерти в их тесной взаимосвязанности и взаимозависимости. Е. Б. Яковенко в статье «Жизнь: начало и конец (на материале английских и немецких переводов Библии)» отмечает: «Физическое рождение – лишь определенная веха, оно не связано напрямую с духовным рождением, которое может произойти в физической жизни человека или в момент умирания. За духовным рождением, или перерождением, следует духовная жизнь, опять-таки совпадающая или не совпадающая с жизнью физической» [5, с. 534].

Концептуальная диада «жизнь» – «смерть» не является простым отобразителем денотативной соотнесенности, а моделирует описываемую

в тексте действительность и выстраивает отношения в рамках определенных дискурсов [6, с. 14]. Рассмотрение фрагментов языковой картины мира отдельных авторов проводится на материале дискурсов Л. Н. Толстого, Ф. Сологуба, М. Зощенко, С. Городецкого, А. Платонова и Л. Улицкой, Ю. Буйды. В этих работах исследуются важнейшие для авторских художественных систем традиционные и новые, самобытные образно-выразительные представления о жизни и смерти, в ряде случаев сопровождающиеся ориентационными, темпоральными, аксиологическими и другими компонентами бытия человека. Выражаемые в художественной форме знания писателей о бытии человека воплощают индивидуально-авторский способ восприятия и концептуализации мира.

Значительное число работ посвящено изучению каждого из компонентов бинарной оппозиции.

В процессе семантической деривации устанавливаются определенные отождествления между различными элементами внеязыковой действительности, происходит перенос качеств и свойств известного в языке обозначения на номинации новых реалий. Результаты семантической деривации оформляются в виде новых лексико-семантических вариантов, связанных с исходными значениями самыми различными регистрами отождествлений и уподоблений. Это сходство касается зрительных и слуховых восприятий, эмоционально-психологических представлений, временных и пространственных ассоциаций, квантитативных и квалитативных параметров, внутренних биологических качеств и мн. др.

В экзистенциальном континууме практически все виды семантических преобразований носят метафорический характер. Метафора пронизывает весь экзистенциальный континуум и «втягивает» в свое действие огромное количество лексических единиц, демонстрируя способности расширять семантическое пространство языка. Она «связывает языковые и мыслительные структуры, скрепляет невидимыми нитями реальность, сознание и культуру» [7, с. 3], «приводит во взаимодействие и познавательные процессы, и эмпирический опыт, и культурные приобретения коллектива, и его языковую компетенцию, чтобы отразить в языковой форме чувственно не восприимчивые объекты и сделать видимой невидимую картину мира» [8, с. 180]. По этой причине метафора может истолковываться как голограмма, посредством которой можно объяснить такие важнейшие ее характеристики, как образность, ассоциативность, эффективность, информативность, способность философского осмысления объективной действительности и экзистенции человека.

В научной литературе, посвященной метафоре, указывается на ее универсальность, представленность в большинстве языков мира (незави-

симо от их генетического и типологического строения), способность осваивать сферы нового в известных вербальных средствах, эффективность действия при создании образа внешнего мира и формировании нового когнитивного содержания, на умение выступать в качестве функциональной единицы когнитивного, культурологического и лингвистического пространств, на возможность отражения в языковой форме чувственно не воспринимаемых объектов, а также скрепления в единое целое невидимыми нитями реальность, сознание и культуру [9, с. 46; 10, с. 20–21; 11, с. 180]. В изучении метафоры акцент сместился с филологии в область изучения практической речи и в те сферы, которые обращены к мышлению, познанию и сознанию, к концептуальным системам и моделированию искусственного интеллекта [12, с. 7–8].

Исследование проблем метафоры сегодня не ограничивается пределами лингвистики и литературоведения. Расширение контекста использования этого важного семасиологического явления связано с экспансией метафоры в профессиональные языки и различные виды профессиональной деятельности. Феномен метафоры в современной научной парадигме исследуется в философии, психологии, логике, герменевтике, когнитивистике, гносеологии, семиотике, стилистике, социолингвистике, физике, биологии, медицине, гастрономии, экономике, астрономии, спорте, юриспруденции, музыкальном искусстве, компьютерных технологиях, теории искусственного интеллекта и других отраслях науки. Такой повышенный интерес к междисциплинарному исследованию метафоры связан прежде всего с активно развивающейся антропоцентрической научной парадигмой, ставящей в центр внимания человека как носителя языка и основного представителя языковой картины мира. По мнению А. А. Залевской, «апеллирующая к сходству метафора заложена не столько в природе мира, сколько в природе человека» [13, с. 73]. Ведь человек, по мнению Дж. Лакоффа и М. Джонсона, «живет» метафорами, использует их в своей повседневной жизни, где данный феномен играет основополагающую роль в обыденном языке [14, с. 25–26]. Метафора, как основная ментальная операция, инструмент познания, является фундаментальным когнитивным процессом, который оформляет мысли и суждения человека об окружающей действительности, служит источником информации, а также структурирует язык.

В последнее десятилетие активизировались исследования мультимодальной метафоры, по поводу которой известный метафоролог Р. Хоффман писал: «Метафора может быть применена в качестве орудия описания и объяснения в любой сфере: в психотерапевтических беседах и в разговорах между пилотами авиалиний, в ритуальных танцах и в языке программирования, в художественном воспитании и в квантовой механике.

Метафора, где бы она нам ни встретилась, всегда обогащает понимание человеческих действий, знаний и языка» [15, p. 327].

Пристальное, многоаспектное и многовековое внимание к метафоре позволило сформировать междисциплинарное научное направление – метафорологию, «объектом исследования которой является метафора во всех ее структурно-семантических проявлениях и способах репрезентативности» [10, с. 23]. Не случайно метафору называют вербализованным способом мышления, вечным семантическим двигателем, «фатальной неизбежностью», единственным способом не только выражения мысли, но и самого мышления [12, с. 11]. По мнению И. М. Кобозевой, в изучении феномена метафоры последнее слово не будет сказано никогда [16, с. 132].

Одним из важных аспектов исследования метафоры является механизм образования этого феномена, который во многих случаях сводится к процессам сравнения, сопоставления, отождествления. Как справедливо отмечает А. Ричардс, наиболее специфической чертой метафоры является ее смысловая двуплановость (взаимодействие основного и вспомогательного субъектов), «игра» прямого и переносного значений, одновременная их реализация, как бы «совмещенное видение двух картин», рассмотрение «одной вещи в терминах другой», ибо «когда мы используем метафору, мы имеем две мысли о двух разных вещах, действующих вместе и поддерживающихся одним словом или фразой, значение которых является результатом взаимодействия этих мыслей» [17, с. 44–67]. Сравнение незримо присутствует во многих метафорических структурах. Этот факт послужил основанием для вывода о том, что метафора построена на сравнении, сопоставлении нового денотата с уже известным и выделении при этом их общих свойств. С этим суждением можно только согласиться. Поэтому в литературе часто приводится утверждение, что метафора является «отработанным скрытым сравнением» [18, с. 208]. Безусловно, сравнение на разных этапах формирования метафоры (особенно первичном) выполняет важную роль в образовании вторичных номинаций. По мере приобретения словом определенной семантической стабильности и устойчивости сравнение (и его формальные показатели *как, будто, словно*) отодвигается на второй план, становится имплицитным и редуцируется в метафору. При этом и метафора, и сравнение могут долгое время использоваться независимо друг от друга и выражать необходимый для той или иной языковой ситуации смысл. О параллельном использовании сравнений и метафор ярко свидетельствуют примеры из художественного и публицистического дискурсов, где одна и та же лексическая единица в разных контекстовых ситуациях может выступать как в качестве сравнения, так и метафоры.

В качестве метафор экзистенциального концепта «жизнь» в русском языке приведем следующие примеры: *Жизнь – это* ***река.*** (В. Пелевин); *Недостижимо смерти дно, И* ***реки*** *жизни быстротечны.* (Н. Клюев); *Наша жизнь – бурное* ***море****, и каждый из нас – мореход.* (С. Кравцова); *Пусть брошу я, средь жизненного* ***моря****, за кладом клад на бурной глуби дно.* (К. Павлова); *Жизнь – это широкая, ухабистая, бесконечная* ***дорога.*** (Г. Бурков); ***Весна*** *жизни была прекрасной.* (Е. Баратынский); *Идет смешанный* ***поезд*** *жизни, как его остановишь?* (К. Федин); *Жизнь – стальной* ***поезд...*** (Е. Пищикова); *Жизнь – это* ***калейдоскоп****, чуть повернул игрушку – и… другая картина!* (В. Розов); *Жизнь – она* ***калейдоскоп.*** (С. Довлатов); *И предо мной вертит упорно дней прожитых* ***калейдоскоп.*** (Н. Кузмин); *И выходит: театр – жизнь, жизнь –* ***театр****. И без жизни нет театра, и без театра давно уже не было жизни.* (В. Теляковский); *Да, да, все мы актеры, а жизнь –* ***театр.*** (Л. Андреев); *Что же ты такое, жизнь? Безмолвный* ***театр*** *китайских теней, цепь снов, лавка жулика?* (Т. Толстая); *Жизнь – это* ***сон****.* (С. Спивакова); *Сон – это жизнь, а жизнь есть* ***сон.*** (О. Онойко); *Любая жизнь –* ***сон.*** (Д. Гальянов); *Блажен, кто праздник жизни рано оставил, не допив до дна бокала полного вина, кто не дочел ее* ***романа.*** (А. Пушкин).

В качестве сравнений экзистенциального концепта «жизнь» в русском языке нами отобраны следующие: *Жизнь,* ***как*** *покойная* ***река****, текла мимо них.* (И. Гончаров); *Жизнь,* ***как*** *и большая своевольная* ***речка****, на которой они жили, свое возьмет.* (В. Ремизов); *Жизнь –* ***как море.*** (А. Рыбаков); *Лукаво жизнь вперед манила,* ***как моря*** *вольные струи.* (Н. Некрасов); *Вся жизнь у меня,* ***как*** *проезжая* ***дорога.*** (Г. Владимов); *А вся жизнь –* ***как*** *кружная* ***дорога****, чтобы переполниться тоской.* (В. Распутин); *Ваша жизнь –* ***как весна****…* (В. Шишков); *Потому, что вся наша жизнь, она,* ***как поезд.*** (А. Терехов); *На этом я не успокоюсь, тут объясненье жизни всей, остановившейся,* ***как поезд*** *в шершавой тишине полей.* (В. Набоков); *Жизнь наших двух колоний пошла, как хороший, исправный поезд.* (А. Макаренко); *Жизнь, девчата,* ***как калейдоскоп.*** (С. Довлатов); *Наша жизнь,* ***как театр****, только роли у каждого разные.* (Л. Филатов); *Та жизнь,* ***как*** *томительный* ***сон...*** (И. Гончаров); *Жизнь,* ***как сон****, коротка, пронесется волной – мы пред ней не преклонимся низко.* (М. Гаспаров); *Жизнь человеческая коротка,* ***как сон****, она проходит в бесплодной борьбе.* (А. Мень); *Жизнь и теперь, пожалуй, –* ***как сон.*** (Ф. Крюков); *Эта жизнь перед тою –* ***как сон****, как тень.* (М. Федченков); *Моя личная жизнь прошла,* ***как роман...*** (М. Пришвин); *А у меня жизнь вроде* ***как роман*** *с продолжением.* (К. Паустовский).

Приведенные примеры указывают на сходство в механизмах образования сравнений и метафор, но образование метафор не ограничивается

использованием сравнительных и сопоставительных операций. Ведь не всегда сравнительная конструкция может быть редуцирована в метафору. Поэтому в процессе метафоризации могут актуализироваться глубинные связи предметов и явлений окружающего мира, символические и ассоциативные признаки, абстрактные понятийные сферы, не всегда укладывающиеся в пределы конкретных схем и моделей. Спецификой экзистенциального дискурса является использование интуитивных уподоблений, логично неоправданных метафорических построений, нетрадиционных и неожиданных смысловых ассоциаций, образных и креативных представлений, диффузных семантических конструкций и многих других метафорических воплощений, которые иногда напоминают голографические объекты. В экзистенциальном континууме превалируют нешаблонные, нестереотипные и алогичные метафорические лексико-семантические варианты, позволяющие выразить в наглядно-чувственных образах и представлениях не только объективные и рационально-логические, но и субъективные, индивидуально-авторские представления о жизнедеятельности человека, являющиеся в определенной степени показателем национальной картины мира.

Библиографические ссылки

1. *Schaefer A.* Die Schopenhauer Welt. Berlin: Berlin-Verl., 1982.

2. *Шопенгауэр А.* Полное собрание сочинений, в 4 т. / в переводе и под редакцией Ю.И. Айхенвальда Мир как воля и представление Т.2. М. : Изд. Д.П. Ефимова : тип Вильде, 1910, 1901.

3. Современный философский словарь / под общ. ред. В. Е. Кемерова, Т. Х. Керимова. – М. : Акад. проект; Екатеринбург : Деловая кн., 2015.

4. *Хайдеггер М.* Бытие и время / Пер. с нем. В.В. Бибихина. Харьков: Фолио, 2003.

5. *Яковенко Е. Б.* Жизнь: начало и конец (на материале английских и немецких переводов Библии) // Логический анализ языка: семантика начала и конца : сб. ст. / Рос. акад. наук, Ин-т языкознания ; отв. ред. Н. Д. Арутюнова. М., 2002. С. 529–535.

6. *Яковлева Е. С.* Фрагменты русской языковой картины мира (модели пространства, времени, восприятия). М. : Гнозис, 1994.

7. *Юрков Е. Е.* Метафора в аспекте лингвокультурологии. СПб. : Мир рус. слова, 2012.

8. *Опарина Е. О.* Концептуальная метафора // Метафора в языке и тексте. М., 1988. С. 65–77.

9. *Привалова, И. В.* Интеркультура и вербальный знак: лингвокогнитивные основы межкультурной коммуникации. М. : Гнозис, 2005.

10. *Стариченок В. Д.* Человек в белорусском языковом континууме. Минск : Колорград, 2018.

11. *Телия В. Н.* Вторичная номинация и ее виды // Языковая номинация: виды наименований / А. А. Уфимцева [и др.] ; отв. ред.: Б. А. Серебренников, А. А. Уфимцева. М., 1977. С. 129–221.

12. *Арутюнова Н. Д.* Метафора и дискурс // Теория метафоры: сб. М. : Прогресс, 1990. С. 5–32.

13. *Залевская А. А.* Механизмы метафоризации и их учет в целях моделирования авторской проекции текста при переводе // Перевод как моделирование и моделирование перевода : сб. науч. тр. / Твер. гос. ун-т ; редкол.: И. Э. Клюканов (отв. ред.) [и др.]. Тверь, 1991. С. 69–82.

14. *Лакофф Д.* Метафоры, которыми мы живем / под ред. и с предисл. А. Н. Баранова ; пер. с англ. А. Н. Баранова, А. В. Морозовой. Изд. 3-е. М. : URSS, 2017.

15. *Hoffman E.* Forms of Talk. Oxford, 1985.

16. *Кобозева И. М.* Семантические проблемы анализа политической метафоры // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 9, Филология. 2001. № 6. С. 132–149.

17. *Ричардс А.* Философия риторики // Теория метафоры : сборник / под ред. Н. Д. Арутюновой, М. А. Журинской. М., 1990. С. 44–67.

18. *Бирдсли М.* Метафорическое сплетение // Теория метафоры : сб. под ред. Н. Д. Арутюновой, М. А. Журинской. М., 1990. С. 201–219.

УДК 811.133.1’342.3(045)

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ ЛОКАЛИЗАЦИИ РЕМАТИЧЕСКОГО ЯДРА ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

В. В. Устинович

Минский государственный лингвистический университет,
ул. Захарова, 21, 220034, г. Минск, Республика Беларусь, ustinovich_vera@yahoo.com

В статье исследуются особенности восприятия просодической структуры французских устных высказываний студентами и носителями языка. Анализируется роль локализации ядра ремы в перцептивной интерпретации сообщения. Показана динамика развития просодических навыков, а также взаимосвязь между восприятием и адекватной просодической реализацией высказываний. Результаты исследования представляют ценность для обучения французскому языку и теории речевой коммуникации.

Ключевые слова: коммуникативная структура, ядро ремы, перцептивные навыки, просодическая реализация, просодические характеристики.

FEATURES OF PERCEPTION AND REALIZATION OF RHEME NUCLEUS LOCALIZATION IN FRENCH

V. V. Ustinovich

Minsk State Linguistic University,
Zakharova str., 21, 220034, Minsk, Republic of Belarus, ustinovich_vera@yahoo.com

The article investigates the features of perception of the prosodic structure of French oral utterances by students and native speakers. The role of rheme nucleus localization in the perceptual interpretation of the message is analyzed. The study reveals the dynamics in the development of prosodic skills and the relationship between perception and adequate prosodic realization of the utterances. The research findings are valuable for French language teaching and the theory of speech communication.

Key words: communicative structure, rheme nucleus, perceptual skills, prosodic realization, prosodic features.

Просодическая структура устного высказывания играет ключевую роль в передаче его информационной нагрузки, смысловой организации и выражении отношения говорящего к сообщению. Особенно важным эле-

ментом коммуникативной структуры является ядро ремы – лексема, выделенная особым просодическим образом [1; 2; 3] и обладающая наибольшим информативным весом. Во французском языке, ввиду фиксированного порядка слов, действует принцип доминанты справа [4]: лексема, несущая наибольшую информативную нагрузку, локализуется в конце высказывания. Однако наблюдения за устной речью с очевидностью указывают на то, что ядерный элемент ремы и, соответственно, рематический тон, который оно несет, могут смещаться с конечной позиции к середине и даже началу высказывания.

Определение локализации ядра ремы – сложный процесс как для говорящего, так и для слушающего, он требует понимания не только просодических характеристик, но и их прагматического значения.

Изучение просодической реализации коммуникативной структуры устных высказываний особенно актуально в контексте обучения французскому языку как иностранному. Многие обучаемые сталкиваются со сложностями в восприятии и воспроизведении просодических моделей, что затрудняет их способность к эффективной коммуникации. Особенно проблематичными в освоении представляются случаи, когда ядро ремы смещено с ожидаемой конечной позиции и локализовано внутри высказывания. Такая ситуация часто возникает в маркированных коммуникативных структурах, связанных с противопоставлением, контрастом.

Важно отметить, что просодия тесно связана с грамматикой, семантикой и прагматикой речевого высказывания. С одной стороны, ядро ремы определяется на основе синтаксической структуры предложения. С другой стороны, его выделение зависит от просодического оформления, которое может меняться в зависимости от цели говорящего, эмоционального состояния участников коммуникации, речевой ситуации.

Таким образом, исследование просодической реализации коммуникативной структуры представляет собой междисциплинарный интерес, объединяющий лингвистику, фонетику, психолингвистику и методику преподавания иностранных языков. Для преподавателей важно понимание того, какие просодические маркеры наиболее доступны для восприятия учащихся, какие вызывают наибольшие трудности, как связаны между собой навыки восприятия и произнесения.

Настоящее исследование направлено на выявление особенностей аудитивного восприятия и воспроизведения просодической реализации французских устных высказываний у студентов, изучающих французский язык, и сравнение их результатов с данными носителей языка.

В рамках проведенного эксперимента участники выполняли задание на определение наиболее информативно значимого элемента высказыва-

ния после его прослушивания. Нами было проанализировано влияние различных просодических характеристик, таких как тип ядерного тона, регистр и интервал тона, наличие выделительного ударения, тип предцентровой части тонального контура, на успешность определения информационного центра высказывания.

Цель исследования заключалась в выявлении просодических характеристик, а) которые способствуют успешному восприятию ядра ремы, б) вызывают затруднения у обучаемых на разных этапах овладения французским языком, а также в определении направлений развития навыков восприятия и просодического воплощения элементов высказывания в соответствии с особенностями их коммуникативного статуса.

Материалом исследования послужили высказывания в спонтанной устной речи участников французских теле- и радиодебатов. Все предложенные высказывания имели сходную синтаксическую структуру – «подлежащее (группа подлежащего)» + сказуемое (группа сказуемого)». Различия заключались в том, что высказывания характеризовались как конечной, так и неконечной локализацией ядерного, рематического, тона и, соответственно, рематического ядра, различным количеством и протяженностью синтагм [5].

Исследование проводилось в форме экспериментального слухового тестирования. Участниками стали студенты 1 и 2 курсов Минского государственного лингвистического университета, изучающие французский язык как первый иностранный, а также носители французского языка, выступившие в роли информантов. Привлечение носителей языка обусловлено тем, что в ходе эксперимента мы апеллировали к языковой компетенции информантов в сфере семантики и прагматики просодии.

Задача участников заключалась в том, чтобы после прослушивания предложенных фраз определить, какой элемент высказывания является наиболее информативно значимым. Кроме того, студентам 2 курса, не принимавшим участие в аудитивном тестировании, было предложено озвучить ряд высказываний на французском языке с различными типами коммуникативной структуры и локализацией ядра ремы. Просодическая структура начитанных студентами фраз подверглась анализу на предмет совпадения локализации ядра ремы с оригинальными высказываниями на французском языке.

Анализ результатов перцептивного эксперимента показал, что общий уровень успешности определения локализации ядерного элемента ремы схож у студентов 1 и 2 курсов. Наиболее успешно студенты справлялись с высказываниями, в которых ядерный тон обладает следующими характеристиками: резкое падение (около 80 %); широкий интервал падения или подъёма (свыше 70 %); восходяще-нисходящее движение тона (около

70 %). При этом ядерный элемент располагался как в конечной, так и неконечной позиции в высказывании. Кроме того, выделительное ударение на ядерной лексеме значительно повышало процент определения лексемы, как несущей значимую информацию (до 90 %). Следует также отметить, что глагол сказуемого более чем в 90 % случаев правильно распознавался как ядро ремы. Вместе с тем студенты 2 курса лучше справились с перцептивным восприятием вспомогательных глаголов в статусе ядра ремы в сложных временных формах: 43,5 % студентов 2 курса и только 16,6 % – первого курса.

Все обучаемые испытали затруднения при определении ядра ремы в высказываниях с контрастным предцентром, где все ударные лексемы ошибочно считались студентами главными. Кроме того менее 50 % студентов смогли успешно определить ядро ремы в случае его локализации на подлежащем.

Что касается информантов, в высказываниях с конечной – прототипической – локализацией рематического ядра процент восприятия конечной лексемы как важной составил 91,6 % [6]. Также более 75 % носителей языка регулярно отмечали в качестве наиболее важной в информативном плане лексему, на которую смещается ядерный тон, вне зависимости от ее синтаксической функции. Следует отметить, что для информантов, как и для студентов, принявших участие в эксперименте, выявлены сходные корреляции между признаками ядерного тона, наличием выделительного ударения на ядерной лексеме и успешностью ее перцептивного восприятия в качестве наиболее значимой.

Результаты исследования позволяют сделать несколько важных выводов. Студенты, изучающие французский язык, демонстрируют в целом высокий уровень перцептивных навыков и успешно справляются с определением локализации ядра ремы в тех случаях, когда его просодические признаки в достаточной мере салиентны для аудитивного восприятия (широкий интервал, резкое падение, сложная конфигурация тона, наличие дополнительного выделительного ударения). Профессиональное развитие студентов от первого ко второму году обучения включает формирование более тонкого восприятия просодических сигналов, особенно в таком сложном случае, как смещение на вспомогательный глагол.

Помимо задачи на восприятие информативной значимости элементов высказывания, другим участникам эксперимента (студентам 2 курса) было предложено выполнить задание на чтение вслух высказываний на французском языке с различной коммуникативной структурой и локализацией ядра ремы. Это позволило проанализировать взаимосвязь между сформированными перцептивными навыками и репродуктивными просо-

дическими навыками студентов. Было выявлено несколько важных тенденций, касающихся точности выполнения задания и соответствия между восприятием и реализацией просодической структуры.

Прежде всего, анализ показал, что наиболее точно студенты продуцировали высказывания с конечной локализацией ядра ремы. На наш взгляд, это объясняется тем, что ядро ремы в конечной локализации во французском языке является прототипическим и ожидаемым, а потому лучше освоенным студентами. В основном все высказывания реализовывались студентами по сходной мелодической модели: восходящее начало на участке подлежащего, нисходящее – на участке сказуемого с ядром ремы в конечной позиции.

Неконечная локализация ядра ремы представляет наибольшие расхождения. Студенты верно реализовали просодическую структуру с неконечной локализацией ядра ремы в 45 % случаев, при этом во всех высказываниях смещение происходило ввиду того, что в конечной позиции оказывалось обстоятельство времени/места (*aujourd'hui* 'сегодня', *actuellement* 'в настоящий момент' т.п.). Значительно бóльшие расхождения возникают при произнесении высказываний, в которых ядро ремы смещено на глагол сказуемого или на подлежащее. Ни в одном из высказываний просодическая структура с ядерным тоном на подлежащем или сказуемом не была реализована студентами. Таким образом, мы наблюдаем корреляцию между трудностями в восприятии локализации ядра в непрототипической позиции и отсутствием реализации ядерных тонов в такой позиции.

Интерес для дальнейшей разработки проблемы представляет также тот факт, что при аудитивном анализе выделительное ударение являлось для обучаемых надежным маркером информативной значимости лексемы, однако только в 17 % случаев студенты прибегли к реализации выделительного ударения при озвучивании фраз.

Наблюдаемые явления свидетельствуют о том, что просодическое оформление неконечного ядра требует специальной тренировки, выходящей за рамки базового владения просодией.

Анализ результатов эксперимента показал, что восприятие просодической структуры французского устного высказывания – процесс, зависящий от совокупности просодических, лексико-семантических и прагматических факторов. Для успешного определения ядра ремы и понимания нейтральности / маркированности коммуникативной структуры необходимо развитие чувства к просодическим контрастам, которое постепенно формируется в процессе обучения.

На основании полученных данных можно сделать вывод о необходимости усиления внимания к формированию просодических навыков в процессе обучения французскому языку в отношении:

– различения и реализации неконечного ядра ремы;

– выделения вспомогательного глагола в сложной временной форме и подлежащего в роли информационно значимого элемента;

– развития перцептивно-фонетического контроля через взаимодействие между восприятием и произношением.

Студенты первого курса демонстрируют хорошие результаты при явном выделении ядра ремы, однако сталкиваются с трудностями в более сложных просодических условиях. Ко второму курсу наблюдается заметный прогресс, особенно при восприятии смещённого ядра ремы. Носители языка, в свою очередь, показывают высокую чувствительность к нюансам просодики и семантики, позволяющим дифференцировать нейтральные и маркированные высказывания. Эти особенности могут быть использованы в методике преподавания французского языка для разработки упражнений на развитие перцептивных навыков, а также углубления понимания роли просодии в передаче информации и намерений говорящего.

Библиографические ссылки

1. *Rossi M.* L’intonation, le système du français : description. Ophrys: Gallimard, 1999.

2. *Янко Т. Е.* Коммуникативная структура повествовательных предложений с препозицией глагола // Язык и культура. Факты и ценности. К 70-летию Ю. С. Степанова. М. : Языки славянской культуры, 2001.

3. *Lacheret-Dujour A.* La prosodie des circonstants en français parlé. Paris: Peeters Leuven, 2003.

4. *Büring D.* Prosodie, intonation et discours // Séminaire la structure informationnelle dans la grammaire et en contexte. Séances des 21 et 29 mars 2005. Paris: Peeters Leuven, 2000.

5. *Устинович В. В.* К вопросу о восприятии локализации рематического тона во французских устных высказываниях студентами, изучающими французский язык // Материалы ежегодной научной конференции преподавателей и аспирантов университета (16-19 мая 2023 г.) : в 4 ч. / Минский гос. лингвист. ун-т. Минск, 2023. Ч. 2. С. 132–134.

6. *Устинович В. В.* К вопросу о восприятии носителями языка локализации ядер компонентов коммуникативной структуры французского устного высказывания и ее маркированности // Материалы ежегодной научной конференции преподавателей и аспирантов университета (18-19 апреля 2019 г.) : в 5 ч. Минск : МГЛУ, 2019. Ч. 4. С. 49–52.

УДК 81; 81:39

МИФОЛОГИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ КАК ИСТОЧНИК МЕТАФОРИЧЕСКОГО ОСМЫСЛЕНИЯ

Е. В. Федяева[1)], **Э. Р. Залялеева**[1)]

[1)] *Московский государственный лингвистический университет, Российская Федерация, 119034, г. Москва, ул. Остоженка, дом 38 стр. 1, info@linguanet.ru*

В современном гуманитарном знании наблюдается интерес к осмыслению метафоры как механизма конструирования новых смыслов. Особое значение приобретает мифологический код, который является неисчерпаемым источником образных сравнений. В данной статье мы проанализируем, каким образом имеющиеся у индивида знания в области мифологии обусловливают процессы концептуализации действительности и языковой интерпретации объектов и явлений окружающего мира.

Ключевые слова: метафора; мифологический код культуры; конструирование смыслов; мифологическое знание; концептуализация; языковая интерпретация.

MYTHOLOGY AS A SOURCE OF METAPHORICAL UNDERSTANDING

E. V. Fedyaeva[1)], **E. R. Zalialeeva**[1)]

[1)] *Moscow State Linguistic University, Russian Federation, 119034, 38 Ostozhenka str., Moscow, info@linguanet.ru*

In contemporary humanities, there is an increasing interest in understanding metaphor as a means for creating new meanings. A particular area of focus is the mythological code, which provides a rich source of figurative language. As a result, it is important to analyze how personal knowledge of mythology influences perception of reality and linguistic interpretation of events and objects. This paper explores metaphors as basic units that allow us to express universal aspects of human experience.

Key words: metaphor; mythological code of culture; construction of meanings; mythological knowledge; conceptualization; linguistic interpretation; archetypes.

В конце XX века в лингвистической науке произошли значительные изменения не только в целях и принципах, но и в методологии исследований. Если в системно-структурной парадигме язык как объект изучения строго отделялся от смежных социальных и психологических явлений, то в рамках современной парадигмы, антропоцентрической в своей основе,

язык воспринимается в непосредственной связи с человеком. Другими словами, сегодня интересы исследователя «переключаются с объектов познания на субъекта, т.е. анализируется человек в языке и язык в человеке» [1, с. 12]. Понимание языка, характерное для антропоцентрического подхода, было представлено еще в работах В. Гумбольдта, который говорил о необходимости изучения языка в тесной связи с человеком, его культурой, мышлением, сознанием. Им также была высказана мысль о том, что понять природу языка и объяснить ее можно лишь исходя из многосторонней деятельности человека и создаваемого им мира [2, с. 45].

Е. С. Кубрякова в своих трудах говорит об основных принципах антропоцентрического подхода. Одним из них является принцип экспансионизма, проявляющийся в стремлении расширить область лингвистических исследований и активном использовании сведений иных наук – культурологии, социологии, антропологии, этнологии, психологии и др. Этим объясняется возникновение так называемых смежных наук: этнопсихологии, психолингвистики, когнитивной психологии, социолингвистики, когнитивной лингвистики, этнолингвистики и т.д. И, наконец, третьей значимой чертой современной лингвистики становится экспланаторность, которая ныне выдвигается на первый план. Именно она является принципиальным отличием [3, с. 15]. Как отмечает В. А. Абаев, чтобы объяснить особенности объекта изучения, в том числе и языка, «надо выйти за его пределы. И это является законом для всех объяснительных наук без исключения. В любой науке переход от описательной стадии к объяснительной неотвратимо связан с вовлечением в свою орбиту данных тех или иных смежных наук» [4, с. 33]. Следовательно, экспланаторность лингвистики неразрывно связана с ее экспансионизмом.

Говоря об антропоцентрическом подходе в современной лингвистике, важно упомянуть и функциях языка, которые в актуальной парадигме находятся в фокусе внимания. Коммуникативная функция позволяет языку быть средством человеческого общения, тогда как когнитивная функция превращает язык в средство формирования знаний о мире. Именно эта функция подчеркивает неразрывную связь языка и мыслительной деятельности человека, именно изучение когнитивной функции языка позволяет глубже понять, как человеческое сознание обрабатывает и систематизирует полученную извне информацию.

В этом ракурсе одним из ключевых понятий современной лингвистики является концепт – ментальная единица знания об объекте или явлении, формируемая в сознании на основе полученного индивидом опыта. Как элемент знаний концепты активируются в процессе речемыслительной деятельности и репрезентируются языковыми единицами.

Говоря о когнитивной функции языка, нельзя не отметить и метафоричность человеческого мышления, как значимую характеристику оперирования знанием [5]. Речь идет не столько о языковой метафоре как средстве «украшения» речи, сколько о метафоре как механизме понимания мира посредством его переосмысления.

Согласно теории Ж. Фоконье и М. Тернера, предложенной в работе «Теория концептуального смешения», новые значения и образы рождаются путём наложения и интеграции различных когнитивных пространств. В результате их взаимодействия формируется «смешанное пространство», в котором возникают новые смыслы, не сводимые к простой сумме исходных элементов [6]. П. Рикер в работе *Живая метафора* рассматривает метафору не просто как украшение речи, а как акт мышления, который позволяет перестроить восприятие реальности. Через метафорическое переосмысление при помощи языка субъект не только описывает мир, но и заново открывает его, создавая новые горизонты интерпретации опыта. Именно метафоричность определяет особенности концептуализации мира в языке [7].

Основная задача современной когнитивной лингвистики как одного из ведущих направлений – это выявление закономерностей, связывающих языковые структуры с ментальными процессами. Языковые единицы играют роль знаков, поскольку люди их не только создают, но и оперируют ими в процессе передачи информации. Поэтому одной из важнейших наук, непосредственно связанных с лингвистикой, становится именно семиотика. Семиотика изучает знаковые системы и закономерности их функционирования. Основным объектом ее исследования являются знаки, которые выполняют роль посредников между реальностью и восприятием. Ю. М. Лотман в своих трудах акцентирует внимание на том, что знак всегда связан с процессом интерпретации и передачи смысла [8, с. 129– 132]. Знаковая система становится основой для взаимодействия между людьми, для их восприятия мира, для трансляции знаний и информации. Именно она связывает речь с различными неязыковыми знаковыми системами: кодом жестов, материальными знаками, кодом культуры.

Исследование человеческого фактора в языке, как отмечают лингвисты, неразрывно связано с изучением картины мира, в которой человек занимает центральное место. Она преломляет в себе все символические структуры и создает знаковый образ действительности, интерпретирует его. Изучение картины мира опирается на анализ языкового и культурного сознания, что позволяет выявить культурно значимые доминанты конкретного сообщества.

В 1920–30-х годах начали активно формироваться формальные подходы к изучению культуры, среди которых значительное место заняла семиотика. Первую семиотическую концепцию культуры разработали В. В. Иванов, Ю. М. Лотман и их коллеги в 1973 году. В рамках этой концепции была введена категория «семиотика культуры». Семиотическая концепция культуры, базирующаяся на теории знаков, рассматривает культуру как совокупность знаковых систем, также называемую «семиосферой» (термин Ю. М. Лотмана). Взаимодействие различных кодов (языков) культуры порождает феномен «семиотического пространства», которое, тем не менее, обеспечивает сохранение их специфики.

Современные когнитивные исследования показывают, что в человеческом сознании отсутствуют чётко очерченные границы между сферами знаний. Вместо строгой дифференциации, знание характеризуется диффузными границами. Это проявляется в размытости концептуальных сфер, ввиду которого представления и термины одного поля могут пересекаться с терминами и идеями другого. Эти переходы между различными областями опыта и знания, научными направлениями и дисциплинами находят своё отражение в языке. Диффузность границ в человеческом сознании и языке подразумевает, что знание, независимо от его источника, постоянно адаптируется и изменяется в ходе взаимодействия различных культурных и когнитивных структур. Это взаимодействие подчеркивает комплексность человеческого восприятия, которое не ограничивается жёсткими разделениями, а наоборот, обогащается за счёт перехода и взаимовлияния различных систем знаний.

Одним из разнообразных кодов, составляющим семиотическое пространство культуры, является код мифологии. В первобытном обществе мифология занимала центральное место, поскольку являлась донаучной формой познания окружающей действительности. По мнению Е. М. Мелетинского, мифология выполняла на определенном этапе целый ряд значимых функций, регулируя и мировоззрение, и систему ценностей, и самовосприятие древних людей [9, с. 8]. Мифологическое знание традиционно рассматривается как совокупность культурных и символических конструкций, которые объясняют мир через воздействие сверхъестественных сил и архетипических образов. Мифологические метафоры, встроенные в язык, отражают имеющиеся и сформированные в сознании мифологические образы. Так, например, в ходе анализа стихотворения Р. Шара «Dédale» (R. Char. *Feuillets d'Hypnos*) внимание на себя, прежде всего, обращает название. Оно несет в себе двойную смысловую нагрузку, обусловленную как лексическим значением, так и мифологическим подтекстом. Во французском языке лексема *le dédale* является синонимом лексемы *le labyrinthe*, при помощи которой обычно обозначают сложную

структуру, здание со сложно расположенными переходами и т.п. Знание о сложном устройстве лабиринта становится основанием для осмысления определенного эмоционально-психологического состояния, связанного с неопределенностью и затруднениями. В то же время *Dédale* – это имя, принадлежащее архитектору в древнегреческой мифологии, создавшему Лабиринт на острове Крит. Согласно мифу, этот лабиринт предназначался для заключения в нем чудовища, однако в конце концов сам Дедал был вынужден искать выход из своего творения. Отметим, что текст представляет собой фрагменты разрозненных образов, переплетающихся между собой, создающих ощущение разорванности и хаоса. Р. Шар с самого начала задает тон своему произведению, используя прецедентное имя для создания атмосферы потерянности, спутанности, смятения.

Как и в приведенном выше стихотворении Р. Шара *Dédale* в пьесе Ж. Кокто «Orphée» (J. Cocteau. *Orphée*) мифологические метафоры пронизывают все повествование. Само действие пьесы, хотя и помещено в рамки действительности XX века, становится вариацией изложения мифа об Орфее и Эвридике. Прецедентные имена (Орфей, Эвридика) и мифологическая символика (образ зеркала, лошади) становятся метафорами, через которые осмысляются вечные проблемы взаимоотношений людей. Смешение и переплетение различных кодов позволяют автору конструировать новый, «личный миф», поскольку пересказ античной фабулы превращается в рассказ о поэте, его месте в мире и о сущности искусства.

Обращение к образу Минервы, римской богини мудрости, представленное в следующем примере, рассмотрим на примере стихотворения Ж. Превера:

***Minerve** pleure*
sa dent de sagesse pousse
et la guerre recommence sans cesse… (J. Prévert. *Histoire*).

Данный контекст иллюстрирует метафорическое осмысление бессильной мудрости, уступающей бесконечной войне, усиливающее горько-иронический посыл стихотворения.

Образ мифической менады, служительницы Диониса, символизирующей дикий, безумный аспект человеческой природы, образ разрушительной страсти, неудержимой силы и жертвенности продемонстрируем следующим примером:

Visage séparé de ses branches premières,
Beauté loute d'alarme par ciel bas,
En quel àtre dresser le feu de ton visage
*O, **Ménade** saisie jetée la tête en bas?* (Y. Bonnefoy. *Du mouvement et de l'immobilité de Douve*).

Интересно отметить, что использование элементов мифологического кода можно обнаружить не только в поэтических текстах. Приведем пример:

On voit dans l'Antiquité ***Persée*** *délivrer* ***Andromède****,* ***Orphée*** *chercher* ***Eurydice*** *aux enfers et Troie combattre pour garder la belle* ***Hélène*** (S. Beauvoir. *Le Deuxième Sexe*).

В данном контексте представлены сразу несколько мифологических образов, которыми оперирует С. де Бовуар, анализируя гендерные отношения. Опираясь на истории спасения Андромеды Персеем, Эвридики Орфеем и Елены народом ахейцев, автор стремится подчеркнуть подсознательное желание мужчины быть «спасителем» для женщины. Несмотря на достаточно развернутый комментарий самой С. Де Бовуар, следующий за этим образным рядом, необходимо обладать знаниями в области греческой мифологии, чтобы корректно его трактовать.

Т. И. Борко отмечает, что сегодня «существует необъяснимый парадокс: … мифология невероятным образом захватывают сознание современного рационального человека. Может быть, объяснение кроется в интересе ко всему необычному, экзотическому, оригинальному. В странных примитивных и даже грубоватых формах древнего или традиционного творчества художники видят новые возможности выразительности» [10, с. 53]. Другими словами, мифология функционирует как культурный код, который оказывается «переплетённым» с обыденными знаниями. Проиллюстрируем данный тезис следующим примером:

Ce message dans le walkman, est-ce ***un fil d'Ariane****, qu'il me faut suivre pour comprendre ce qui lui est arrivé?* (J. Sandrel. *Les Etincelles*).

Данный фрагмент иллюстрирует тот факт, что основанием для осмысления сложившейся ситуации индивидом становится знание легенды о Тесее, который смог найти выход из Лабиринта благодаря путеводной нити Ариадны. Перенос знания, его трансфер, обусловливает сравнение поведения героини романа Ж. Сандреля с Тесеем. Героиня в поисках правды «хватается» за оставленное на плеере сообщение своего отца и, таким образом, пытается выбраться из лабиринта загадочных обстоятельств. Метафорическое осмысление поиска истины, правильного пути, репрезентированное словосочетанием ***un fil d'Ariane***, обусловлено наличием знаний в области мифологии.

Подчеркнем, что приведенные примеры репрезентации мифологических концептов в языке указывают на их наличие в языковом сознании индивида. Анализ фактического материала показал, что система мифологических знаков и образов проникает в обыденное сознание, обогащая его и позволяя создавать новые смысловые «слои». Анализ метафор, основанных на мифологическом коде, позволяет выявить механизмы концептуализации и интерпретации реальности в художественном тексте. Знания в

области мифологии не только обогащают процесс восприятия метафор, но и активизируют скрытые пласты культурной памяти, способствуя многомерному осмыслению художественного образа.

В условиях современной лингвистики, ориентированной на антропоцентризм, метафора предстает не просто средством украшения текста, но инструментом моделирования мира, где мифологические образы выступают важнейшими носителями коллективного опыта и универсальных смыслов. Понимание мифологических аллюзий, таким образом, становится неотъемлемой частью полноценной интерпретации текста, а исследование языковых механизмов и их функционирования открывает новые перспективы для изучения взаимодействия культуры, сознания и языка.

Библиографические ссылки

1. *Маслова В. А.* Лингвокультурология. М. : Изд. центр «Академия», 2001.

2. *Гумбольдт В. фон*. Язык и философия культуры. М. : Прогресс, 1985.

3. *Кубрякова Е. С., Демьянков В. З.* К проблеме ментальных репрезентаций // Вопросы когнитивной лингвистики. 2007. № 4. С. 8–16.

4. *Абаев В. И.* Язык как идеология и язык как техника // Язык и мышление. Л. : Изд-во АН СССР, 1934. С. 33–54.

5. Лакофф *Дж., Джонсон М*. Метафоры, которыми мы живем. М., 2004.

6. *Fauconnier G., Turner M.* Conceptual Integration Networks // Cognitive Science. – 1998. Vol. 22, № 2. P. 133–187.

7. *Ricœur P.* La Métaphore Vive. Paris : Éditions du Seuil, 1975.

8. *Лотман Ю. М.* Избранные статьи: в 3 т. Т. 1. Таллинн, 1992.

9. *Мелетинский Е. М.* Поэтика мифа. М. : Наука, 1976.

10. *Борко Т. И.* Мифологический код: непреходящая действенность // Культурологический журнал. 2019. № 2 (35). С. 53–63.

РАЗДЕЛ 2

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЕРЕВОДА И ВОПРОСЫ РОМАНСКИХ ЛИТЕРАТУР

УДК 811

ПЕРЕВОД РУССКИХ ТЕКСТОВ РЕЛИГИОЗНОЙ И ФИЛОСОФСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ НА ФРАНЦУЗСКИЙ ЯЗЫК

Е. А. Алексеева

Саратовская государственная консерватория им. Л. В. Собинова,
пл. Столыпина 1, 410026, Саратов, Российская Федерация,
alexeevaekaterina23@gmail.com

Перевод текстов философской и религиозной направленности имеет ряд особенностей, к которым можно отнести стиль, структуру текста, а также использование определенных терминов при переводе. Цель нашего исследования в том, чтобы проанализировать концептуальные и культурные проблемы, сопровождающие перевод русских текстов на французский. Материалом для исследования послужили работы А. Лосева (1893-1988), написанные в 1916–1930 гг. При переводе текстов А. Лосева обнаружились два типа трудностей: лингвистическая и концептуальная.

***Ключевые слова*:** философский перевод; А. Лосев; концепт; термин; дискурс.

TRANSLATION OF RUSSIAN TEXTS OF RELIGIOUS AND PHILOSOPHICAL ORIENTATION INTO FRENCH

E. A. Alekseeva

Saratov State Conservatory named after L. V. Sobinov,
Pl. Stolypina 1, 410026, Saratov, Russian Federation, alexeevaekaterina23@gmail.com

The translation of texts of philosophical and religious orientation has a number of peculiarities, which include style, text structure, as well as the use of terms that are ambiguous in translation. This applies to words that belong to both everyday language and philosophical discourse. The aim of our study is to analyze the conceptual and cultural problems accompanying the translation of Russian texts into French. The material for the study is A. Losev's (1893-1988) works written in 1916-1930. When translating A. Losev's texts, two types of difficulties emerged: linguistic and conceptual.

***Key words*:** philosophical translation; A. Losev; concept; term; discourse.

Перевод текстов философской направленности, наряду с художественным и специализированным (например, техническим), является особым видом переводческой деятельности. Выражение «философский перевод» свидетельствует о стремлении выявить «философское», то есть найти определённые маркеры философской дискурсивности, к которым можно отнести абстрактность и концептуальность текста, стилевые и грамматические особенности, а также лексические, например, некоторые слова и выражения. С особым вниманием следует относиться к словам, относящимся как к философскому дискурсу, так и к повседневному языку, появившимся в древней Греции или Риме и встречающимся в современных текстах: логика», «ум», «разум», «бытие», «физика», «природа», «дух», «человек», «энергия», «политика». Распознавание их значений и смыслов в переводе всегда сложно, поскольку обусловлено временем, индивидуальной авторской позицией или историей.

Известный исследователь Пьер Косса (1931-2019), переводчик трудов В. Гумбольдта на французский язык, размышляя об особенностях философского дискурса, справедливо заметил, что любой перевод представляет собой испытание для оригинального текста, а конечным результатом этого процесса становится появление нового «текста в тексте» [1, с. 43].

Связано это с тем, что исходный текст невидимым образом «трансформируется» сначала переводчиком, а затем полученный перевод «преображается» самим читателем, иначе говоря, воспринимается им через призму его убеждений и воззрений. В качестве примера П. Косса приводит историю перевода термина «логос» с греческого на латинский язык, в результате которого его значение подверглось «раздвоению» на verbum (sermo) и ratio. Первое значение начало относиться к языку и акту говорения (например, латынь и греческий), а второе стало обозначать универсальность человеческого «разума». Из этой двойственности термина можно вывести ряд антиномий: конкретное/абстрактное, вариант/инвариант. Они же, в свою очередь, могут приращивать новые значения и смыслы и процесс этот бесконечен [1, с. 44]. Например, такая неоднозначность термина нашла отражение в книге С. Н. Трубецкого (1862-1905) «Учение о Логосе в его истории (1900), в которой автор рассматривает функционирование концепта «Логос» сначала в греческой философии, а затем в христианском богословии.

Основная цель нашего исследования заключается в том, чтобы показать концептуальные и культурные проблемы, которые сопровождают перевод русских текстов на французский. Примеры, которыми мы воспользовались в данной статье, взяты из произведений А. Лосева (1893-1988), написанных в 1916–1930 гг.: «Философия имени», «На горах Кавказа», «О божественной сущности» [2]. Данный русский автор является одним из самых значительных русских философов XX века. Ему удалось жить и ра-

ботать в интеллектуальном пространстве «двух русских миров», отделенных друг от друга революционным 1917 годом. С конца 1920-х годов Лосев проявляет особый интерес к философии языка и семиотике. Его концепция языка основана на прославлении Имени. Он также называл ее ономатодоксией, уточняя, что это духовное учение об Имени Божьем.

Переводы текстов данного автора на французский язык интересны тем, что демонстрируют особенности развития русской философии языка начала прошлого века. Несмотря на популярность данного автора в России, он по-прежнему неизвестен в странах Западной Европы, и его работы остаются не переведенными, в частности на французский язык.

Русская религиозная философия конца XIX – начала XX вв. отличалась своеобразием. Она оригинальным образом интегрировала в себе идеи Платона, Гегеля, а также специфические черты русской культуры и русского православия. Это отличает произведения русских религиозных философов-имяславцев этого времени: С. Булгакова, П. Флоренского, А. Лосева. Как известно, они считали православную религию главной составляющей русской философии. Особый интерес проявляли они к онтологии имени, опираясь на работы Отцов Церкви: Григория Нисского, Дениса Ареопагита, Иоанна Дамаскина, Григория Паламы. В центре их внимания нередко оказывались формы и средства выражения православного мировидения, а также попытка понять основы бытия и отношения между Богом и человеком.

Как известно, в этот период А. Лосев проявляет себя прежде всего как религиозный философ и последователь православного имяславческого движения. С целью основать системное изучение имени в работах, посвященных имяславию, Лосев нередко прибегает к таким терминам, как «сущность», «дух», «энергия», «ум». Они являются ключевыми концептами на рубеже XIX–XX вв.

Можно констатировать определенные трудности, которые часто сопровождают перевод данных концептов на другие языки, в частности, на французский. Так, перевод русского слова «дух» на французский язык с помощью слова «esprit» в некоторых случаях сложен. Связано это с тем, что во французской культуре концепт «дух» относится прежде всего к религиозной области. Слово «esprit» обозначает обыкновенно нематериальную сущность в человеке. Но данный концепт имеет и другие значения: умственные процессы и чисто человеческую способность думать, мыслить. Это то, что на русский язык можно перевести словом «ум». Трудность перевода текстов А. Лосева заключается в том, что часто слова «ум» и «дух» встречаются в одной фразе. Иногда оба русских слова могут быть переведены одним словом «esprit». В нижеследующих примерах перевод слов «дух» и «ум» с помощью только французского слова «esprit» неэффективен, неадекватен. Поиск других лексических эквивалентов сложен,

поскольку возникает риск изменить смысл первоначальных русских концептов.

(1) «Если дух – истина, добро и красота, то какое отличие от души? Если дух – око, то какое отличие от ума? Если он духовное чувство, то какое отличие от сердца? [2, с. 52] – ‘Si l’esprit est la vérité, le bien et la beauté, alors, quelle est sa différence avec l’âme? Si l’esprit est l’oeil, alors, quelle est sa différence avec l’intelligeance (l’esprit)? Si c’est le sentiment spirituel quelle est sa différence avec le coeur?’ (здесь и далее перевод наш. – *Е. А.*). ‘В качестве альтернативы для перевода слова «ум» можно было бы использовать французские слова «intelligence» или «raison», хотя наиболее подходящим для передачи смысла все же по-прежнему было бы слово «esprit».

(2) «И только очень чистому уму, пребывающему в Духе, свойственно взглянуть в божественный мрак … и увидеть, что он ничего не созерцает внутри божественного мрака» [2, p. 419]. – ‘Seule la raison (l’ esprit) très pure contenue dans l’Esprit peut regarder dans les ténèbres divines … et voir qu’il ne distingue rien à l’intérieur des ténèbres divines’.

При выборе варианта перевода важно определить разницу между использованием терминов «esprit» и «intelligence» для соответствующего обозначения «духа» и «ума».

(3) «И опять я говорю, что Бог не есть ни душа, ни дух, не имеет воображения, ни мнения, или ума, ни разумения, не есть ни слово, ни разумение. Не можно его изглагольствовать или умом постигнуть, не есть он число, ни порядок, ни великое что или малое, ни равенство, ни первенство, ни подобие, ни неподобие, не стоит, ниже движется, не имеет покоя, ниже силы, и Сам не есть Сила или свет [2, с. 74]. – ‘Encore, … je dis que Dieu n’est ni l’âme, ni l’esprit, n’ a pas d’imagination, ni d’opinion ou de l’intelligence (d’esprit), il n’est ni la parole, ni le raisonnement. Il n’est pas possible de le verbaliser ou de le comprendre à l’aide de l’intelligeance (l’esprit); il n’est ni le nombre, ni l’ordre, ni quelque chose de grand ou de petit, ni l’égalité, ni la primauté, ni l’identité, ni la non-identité … se dirige en bas, n’a pas de repos, plus bas la force, et Lui-même n’est ni la Force ni la lumière’.

В работах Лосева вопрос о сущности и природе имени связан с другим концептом. Это «энергия». Во французском языке слово «énergie» обозначает способность чего-либо производить работу и тем самым движение. Это значение энергии существует и в русском языке. Русское слово «энергия» обозначает также ключевой концепт православной теологии. Энергия – это одно из качеств божественной сущности, благодаря которой Бог общается с материальным миром. Учение об энергии имени имяславцы заимствовали у византийского теолога средневековья Григория Паламы (1296–1359), что говорит о том, что в свое время они принадлежали к религиозной традиции отцов Церкви. В текстах русских мыслителей конца XIX – начала XX в., в частности

Лосева, термин «энергия» встречается часто. На французский язык наиболее эффективно оно переводится словом «énergie».

(4) «…церковный собор в Византии в 1351 г. … постановил следующее:

1. Фаворский свет надлежит понимать не как творение и нечто созданное Богом, но и не как саму божественную сущность (субстанцию).

2. Сущность Бога непостижима и недоступна твари, но энергии сущности, по милости Божьей, могут быть постигнуты человеком и быть переданы ему.

3. Фаворский свет, умопостигаемый свет Божьей сущности – это энергия самой сущности…, неразрывная с сущностью, и потому и сам Бог» [2, с. 9] – '… le Concile de Byzance en 1352 … a établi que:

1) La lumière du Mont Thabor doit être comprise non pas comme une création et une chose créée par Dieu, mais pas non plus comme l'essence (substance) divine;

2) L'essence de Dieu est incompréhensible et inaccessible pour la créature, mais les énergies de l'essence, par la grâce de Dieu, peuvent être comprises par l'homme et lui être transmises;

3) La Lumière du Mont Thabor, la lumière intelligible de l'essence Divine – est l'énergie de l'essence qui n'est pas séparable de l'essence et voila pourquoi c'est Dieu lui-même'.

Термин «энергия» Лосев использует часто при обозначении имени и сущности, считая важной их связь. Согласно его философии имени, есть две тесно связанные одна с другой стороны. Энергия позволяет имени развиваться и воплощать сущность. Человек считается проводником энергии из божественного мира в мир материальный, передавая тем самым силу духа. Именно в данном значении обнаруживают концепт «энергия» в текстах Лосева.

(5) «Иными словами, действенная молитва возможна лишь в том случае, если имя Божие есть энергия Божия и сам Бог, отсюда – когда эта энергия сообщается человеку – в нем также действует Бог [2, с. 97]. – 'En d'autres termes, la prière effective n'est possible que si le nom de Dieu est l'énergie divine et Dieu lui-même, d'où vient que cette énergie est transmise à l'homme et Dieu agit dans cet homme'.

Заметим, что в переводе русского слова «энергия» с помощью французского эквивалента «énergie» содержание русского концепта изменяется и непонятно в рамках теории имяславия и русского православия.

Таким образом, перевод текстов А. Лосева на французский язык позволяет констатировать серьезные трудности лингвистического и концептуального плана. С одной стороны, может идти речь об обозначении различных концептов одной лингвистической единицей. Отсутствие слов и выражений приводит к поиску другого лексического варианта, что, в свою

очередь, приводит к изменению содержания концепта, переведенного другим словом. С другой стороны, есть сложность в передаче содержания концепта, на первый взгляд, эквивалентными словами в обоих языках. Такой перевод нуждается в разъяснениях, сопровождающих слово-эквивалент в совокупности его национально-культурных специфических черт.

В заключение отметим, что любой перевод представляет собой разновидность межкультурной коммуникации, которая происходит между автором и переводчиком текста, где каждая сторона неизбежно привносит персональное видение вещей. Перевод включает сложное взаимодействие разных исторических и культурных факторов и является попыткой и совмещать, и устранять культурное и концептуальное недопонимание. Особенно это касается перевода философских текстов, которые содержат достаточно большое число концептов, несущих культурную и историческую информацию и отражающих различные точки зрения авторов. Именно поэтому при переводе философских текстов стоит относиться с особым вниманием к ключевым словам, существующим давно как в русской, так и в западноевропейской культурах.

Итак, осуществленный перевод некоторых текстов А. Лосева обнаружил два типа трудностей. В первом случае речь идет о проблемах чисто лингвистических, связанных с отсутствием слов в языке перевода для обозначения некоторых концептов. Во втором случае проблема скорее концептуального плана, поскольку перевод определенного концепта с одного языка на другой не всегда адекватен и не передает полностью его смысла. В то же время каждый перевод или интерпретационная передача содержания концепта с одного языка на другой могут оказаться полезными для будущих исследователей текстов иностранных авторов.

Библиографические ссылки

1. *Caussat P.* Simples aperçus sur quelques problèmes de la traduction philosophique // Revue française de linguistique appliquée. 2003. N. 2. P. 43–54.

2. *Лосев А.* Ф. Имя. СПб : Алетейя, 1997.

УДК 821 (100)

ГІЁМ АПАЛІНЭР І УЛАДЗІМІР ДУБОЎКА: ЭСТЭТЫЧНЫЯ ПОШУКІ АВАНГАРДЫЗМУ

А. А. Барысеева

Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт,
вул. К. Маркса, 31, 220030, Мінск, Рэспубліка Беларусь,
boriseeva2012@yandex.by

У артыкуле разглядаюцца асноўныя палажэнні эстэтыкі французскага і беларускага класікаў Г. Апалінэра і У. Дубоўкі ў кантэксце авангардызму. Мэта даследавання – вызначыць агульнае і асаблівае ў эстэтычных пошуках аўтараў з улікам спецыфікі іх творчых індывідуальнасцей і нацыянальнага і культурна-гістарычнага кантэксту. Кампаратыўны аналіз творчых прынцыпаў Г. Апалінэра і У. Дубоўкі ажыццяўляецца ўпершыню ў літаратуразнаўстве і спрыяе больш цэласнаму ўяўленню пра развіццё авангардызму.

Ключавыя словы: беларуская літаратура; французская літаратура; Гіём Апалінэр; Уладзімір Дубоўка; авангардызм; кампаратывістыка.

ГИЙОМ АПОЛЛИНЕР И ВЛАДИМИР ДУБОВКА: ЭСТЕТИЧЕСКИЕ ПОИСКИ АВАНГАРДИЗМА

Е. А. Борисеева

Белорусский государственный университет,
ул. К. Маркса, 31, 220030, Минск, Республика Беларусь,
boriseeva2012@yandex.by

В статье рассматриваются основные положения эстетики французского и белорусского классиков Г. Аполлинера и В. Дубовки в контексте авангардизма. Цель исследования – определить общее и особенное в эстетических поисках авторов с учетом специфики их творческих индивидуальностей, национального и культурно-исторического контекста. Сравнительный анализ творческих принципов Г. Аполлинера и В. Дубовки проводится впервые в литературоведении и способствует более целостному представлению о развитии авангардизма.

Ключевые слова: белорусская литература; французская литература; Гийом Аполлинер; Владимир Дубовка; авангардизм; компаративистика.

GUILLAUME APOLLINAIRE AND ULADZIMIR DUBOUKA: AESTHETIC SEARCHES OF AVANT-GARDISM

A. A. Baryseyeva

Belarusian State University,
K. Marx str., 31, 220030, Minsk, Republic of Belarus,
boriseeva2012@yandex.by

The article examines the main aesthetic principles of French and Belarusian classics G. Apollinaire and U. Dubouka in the context of avant-gardism. The purpose of the study is to identify common and distinctive aspects of the authors' artistic searches in consideration of the specifics of their creative personalities and the national and cultural-historical context. The comparative analysis of G. Apollinaire's and U. Dubouka's creative principles is carried out for the first time in literary criticism and provides a more holistic view of the development of avant-gardism.

Key words: Belarusian literature; French literature; Guillaume Apollinaire; Uladzimir Dubouka; avant-gardism; comparative studies.

Авангардызм як мастацтва, сваім з'яўленнем абавязанае самой рэальнасці XX стагоддзя з яе дынамікай і навукова-тэхнічнымі інавацыямі, засяроджваецца на выпрацоўцы сістэмы сродкаў, адэкватных рэвалюцыйнай сучаснасці: эстэтычныя змены разглядаюцца як спосаб перастварэння свету. Ідэя твора як самавыражэння мастака абумоўлівае максімальную суб'ектывізацыю мастацкай карціны і разнастайнасць канцэпцый, школ, плыней. Але, адзначаючы радыкальны разрыў з традыцыяй як канстытутыўную рысу авангарда, важна разумець, што чым больш смелыя і значныя мастацкія эксперыменты ажыццяўляюць аўтары, тым больш грунтоўна яны засвоілі традыцыю, моцныя карані якой сілкуюць іх творчую фантазію. Прадуктыўным у гэтым плане з'яўляецца кампаратыўнае даследаванне творчых памкненняў пісьменнікаў, што найбольш поўна ўвасобілі пошукі авангардызму. Знакавыя постаці для французскай і беларускай літаратур – Г. Апалінэр і У. Дубоўка. Глыбокае засваенне традыцыі робіць іх мастацкія эксперыменты нацыятворчымі і, урэшце, выводзіць гэтых аўтараў у ранг класікаў нацыянальнай літаратуры.

І Г. Апалінэр, і У. Дубоўка – па маштабнасці і ўплывовасці сваіх праектаў, па прагным імкненні асэнсаваць размаітую рэальнасць новай эпохі, нарэшце, па моцы творчай экспрэсіі – асобы рэнесанснага тыпу. «Чалавек-эпоха» Г. Апалінэр вызначыў лёс не толькі паэзіі XX стагоддзя: на сённяшні дзень не асэнсавана належным чынам наватарства яго прозы, у сваіх крытычных працах ён мае намер стварыць філасофска-эстэтычную праграму авангардызму, квінтэсэнцыяй якой становіцца яго канцэпцыя

Новай свядомасці *(L'Esprit nouveau).* Яго хацелі бачыць у сваіх шэрагах футурысты і дадаісты, лічылі за гонар назваць сваё аб'яднанне прыдуманым ім словам сюррэалісты. Сам жа паэт, шукаючы сваё азначэнне эстэтычным пошукам, прапануе паняцце арфізму.

У. Дубоўка быў, па словах Р. Барадуліна, «дадзены беларускай літаратуры, культуры на здзяйсненне вялікіх задум. Займішча ягонае дзейнасці было неабсяжнае» [1, с. 18]. Ён безумоўны лідар беларускай культуры 20-х гг. XX стагоддзя, актыўны ўдзельнік дыскусіі па рэформе беларускага правапісу, стваральнік свайго паэтычнага слова («крывіцка-карэннага» ў азначэнні Р. Барадуліна [1, с. 22]), заснавальнік беларускай школы мастацкага перакладу.

Першае, што лучыць гэтых паэтаў, – глыбокая повязь з нацыянальнай традыцыяй. Сам па сабе зварот да традыцыі на момант, калі галоўным імпульсам мастацтва становіцца адмова ад папярэдніх яго здабыткаў і скіраванасць на навізну, выглядае пэўным парадоксам. Т. Балашова заўважае: у развагах Г. Апалінэра павага да традыцыі гучыць настолькі выразна, што нават уступае ў «якісьці ўнутраны канфлікт з асноўнай перспектывай, што так актыўна ім абараняецца, на абнаўленне мастацкай манеры» (тут і далей пераклад наш – *А. Б.*). Авангардызм увогуле «з'ява не проста інтэрнацыянальная, ён наднацыянальны і ўзнімаецца над усімі культурнымі межамі» [3, с. 31]. Такой асаблівасці спрыялі і інтэрнацыянальны склад авангардысцкіх суполак (прыгадаем тую ж Парыжскую школу), і цікавасць да архаічных культур, і шчыльнасць кантактаў паміж мастакамі розных краін і кантынентаў: гэта мастацтва ў многім ствараласяэмігрантамі і падарожнікамі.

Між тым пошукі ў рэчышчы нацыянальнай традыцыі – свядомы выбар французскага і беларускага аўтараў. Вільгельм Альберт Уладзімір Апалінарый Кастравіцкі, нашчадак па кудзелі шляхецкага роду, чый дзед эміграваў пасля ўдзелу ў паўстанні 1863–1864 гадоў, стане французскім пісьменнікам Гіёмам Апалінэрам найперш праз авалоданне культурай Францыі, прычым звернецца ён да самых яе вытокаў – кельцкіх каранёў, што будуць сілкаваць яго творчасць. Г. Апалінэр адбыўся як французскі паэт, не будучы французам: яму давялося даказваць у акопах Першай сусветнай, што ён варты Францыі, – творца атрымаў французскае грамадзянства ў 1916 годзе.

У. Дубоўка стаў нацыянальным паэтам Беларусі, большую частку жыцця правёўшы за яе межамі. Творчае сталенне аўтара звязана з вучобай у Вышэйшым літаратурна-мастацкім інстытуце, арганізатарам і рэктарам якога быў В. Брусаў, што дало беларускаму паэту грунтоўны падмурак з сусветнай культуры, але з першых радкоў галоўная тэма яго творчасці – Беларусь. Паплечнік У. Дубоўкі А. Бабарэка называе яго «першым сярод маладых беларускіх поэтаў і пісьменнікаў, які ацаніў народную спадчыну і які гэту

спадчыну расчыняе і пускае яе каштоўнасці ў абыходак, які ёю замяняе формы мінулага» [4, с. 140].

У артыкуле «Новая свядомасць і паэты», што стаўся духоўным запаветам Г. Апалінэра, падкрэсліваецца нацыянальная абумоўленасць мастацтва: «Этнічныя і нацыянальныя адрозненні спараджаюць разнастайнасць літаратурных формаў выражэння, і менавіта гэту разнастайнасць трэба зберагаць» [5]. Французскі паэт перасцерагае, што «для нацыі, імаверна, больш небяспечна даць заваяваць сябе інтэлектуальна, чым зброяй» [5], і бачыць у новай свядомасці праявы французскага духу. Свае мастацкія эксперыменты Г. Апалінэр ажыццяўляе на нацыянальнай глебе, перапрацоўваючы кельцкія сюжэты, сярэднявечныя жанры, версіфікацыю трувераў. Безумоўна, паэтам сусветнага ўзроўню Г. Апалінэра робіць энцыклапедычнае авалоданне культурай свету (адзін з прыкладаў такога віртуознага спалучэння ўніверсальнага і нацыянальнага – «Песня нялюбага» *(La chanson du mal-aimé)* са зборніка «Алкаголі»), але ён сам падкрэслівае значнасць французскага складніка яго творчай індывідуальнасці: «паэзія абавязана ў першую чаргу народу, на мове якога яна гаворыць» [5].

Творчы падыход да нацыянальнай спадчыны складае аснову мастацкага метаду У. Дубоўкі. Поруч з крытыкам А. Бабарэкам ён спрычыніўся да ўтварэння літаратурнага аб’яднання «Узвышша», што бачылася як альтэрнатыва «Маладняку» з яго прыярытэтам сацыяльнага складніка мастацтва і ігнараваннем класікі. Менавіта на прыкладзе паэзіі У. Дубоўкі А. Бабарэка складае эстэтычную праграму «Узвышша». Галоўная задача новага згуртавання тлумачыцца як стварэнне мастацкіх каштоўнасцей на аснове «апанавання народнай творчасцю, даследаванняў мастацтва мінулага і канкрэтнага вывучэння сучаснасці» (цыт. па: [6, с. 70]). Лейтматывам артыкулаў і нататак А. Бабарэкі і У. Дубоўкі з’яўляецца ўзвышэнства як ідэя мастацкай дасканаласці, дасягненне якой аўтары бачаць у авалоданні здабыткамі беларускага фальклору і вучобы ў класікаў сусветнай літаратуры.

Паказальна, што ўзорам для развіцця беларускай літаратуры ў праграмным артыкуле «Пра нашу літаратурную мову» У. Дубоўка абірае дзейнасць першай нацыянальнай школы Францыі – Плеяды *(La Pléiade)* як узору класічнай паэтыкі. Місію Плеяды беларускі паэт бачыць у аб'яднанні дзейнасці грамадства па развіцці нацыянальнага прыгожага пісьменства (гл. [7, с. 172]): Плеяда стала на чале агульнаграмадскага руху, дэкларуючы асноўныя яго палажэнні. У артыкуле настойліва гучыць думка, што сістэматызацыя грамадскіх высілкаў, іх каштоўнасцей і кірункаў дзеяння – задача менавіта літаратараў. Гэта, па вялікім рахунку, сэнсаўтваральная праца. Агульналітаратурнае значэнне Плеяды У. Дубоўка бачыць у інтэнсіфікацыі развіцця французскай мовы дзякуючы найперш лексічнай рэформе і прымяняе яе асноўныя складнікі да беларускай мовы. Паэт рупіцца аб узбагачэнні мовы за кошт

дыялектызмаў, прафесійнай і гістарычнай лексікі, аўтарскіх неалагізмаў на падставе тых спосабаў словаўтварэння, што напрацаваны ў жывой мове. Дбаючы, каб усе навацыі былі арганічнымі нацыянальнай традыцыі, У. Дубоўка заахвочвае маладых аўтараў карыстацца законамі народнай мовы, што забяспечваюць яе мілагучнасць (гл.: [7, с. 180]. Усе гэтыя высілкі скіраваныя на «безупыннае развіццё і крышталяванне як літаратурнай мовы, у спэцыфічным значэнні гэтага слова, так і мовы агульнай» [8, с. 93].

Мастацкія эксперыменты авангардыстаў абумоўленыя антымімесісам, заменай пераймання рэальнасці яе перастварэннем. «Новая свядомасць», па Г. Апалінэру, вызначаецца здзіўленнем (*la surprise)* – «магутнай новай сілай» [5]. Французскі паэт звязвае прынцып здзіўлення з распрацоўкай новых сродкаў выразнасці, якую рухае адмова ад перадачы прадмета ў яго непасрэдным выглядзе.

У артыкуле, прысвечаным творчасці У. Дубоўкі, А. Бабарэка таксама кажа пра перастварэнне рэальнасці як аснову мастацтва: “Іншы свет” у вобразах паэзіі адкрываецца тым жа спосабам, што і ў жыцці чалавека, у яго барацьбе з прыродаю, – гэта цераз адмаўленне тых формаў, якія перажыты, цераз адмаўленне, якое ўтвараецца на падставе супярэчнасцяў паміж матэрыяй, што вечна самаарганізуецца, і формаю яе арганізацыі» [4, с. 135].

Цікава адзначыць, што стварэнне аўтарскай карціны свету ў знакавых авангардысцкіх творах Г. Апалінэра і У. Дубоўкі звязанае з магічным вобразам *aqua vitae* (лац. *жывая вада*). У паэме «Зона», з якой пачынаецца зборнік Г. Апалінэра «Алкаголі», лірычны герой адчувае сябе ап’янелым ад сучаснасці: «Et tu bois cet alcool brûlant comme ta vie / Ta vie que tu bois comme une eau-de-vie» [9] – ‘І ты п’еш гэты алкаголь апякальны як тваё жыццё / Сваё жыццё ты п’еш як акавіту’. Пераклад французскага слова *eau-de-vie* (моцны алкагольны напой) беларускім *акавіта* дазваляе захаваць этымалагічную сувязь з агульнаеўрапейскім паняццем *aqua vitae.* У заключнай паэме зборніка «Вандэм’ер», што ёсць падсумаваннем творчых здабыткаў паэта, своеасаблівым зборам ураджаю (пра гэта гаворыць і назва твора «Вандэм’ер» *(Vendémiaire)* – першы месяц рэвалюцыйнага календара, месяц збору вінаграду), Г. Апалінэр вяртаецца да гэтага вобраза і значна маштабіруе яго. Лірычны герой увабірае ў сябе ўвесь сусвет: «Je suis ivre d'avoir bu tout l'univers» (‘Я п’яны ад выпітага да кроплі сусвету і, урэшце, уяўляе сябе рабалезіянскім горлам’); «Écoutez-moi je suis le gosier de Paris / Et je boirai encore s'il me plaît l'univers / Écoutez mes chants d'universelle ivrognerie» [10] (‘Слухайце мяне я горла Парыжа / І я яшчэ буду піць як мне заўгодна сусвет / Слухайце мае песні сусветнай п’янасці’). Лірычны герой «Вандэм’ера», ператвараючы наталенне алхімічнай аква вітай у спосаб суіснавання з сусветам, дзеліцца ёю як магічнай ведай са сваімі паслядоўнікамі.

У паэме «І пурпуровых ветразей узвівы…» (1929) У. Дубоўка звяртаецца да вобраза акавіты, у пошуках якой для творчага спажытку знаходзіцца лірычны герой: «Табе ня даў я рыфмы мілагучнай, – / ідзі, мой твор, кунегай апавіты. / Цябе бяз рыфмы думка добра лучыць, / шукаючы для духу акавіты. / … А дух трымаем на галоднай норме, / а дух скарынкай эпігоннай сыты. / Яго суседзі, мабыць, не накормяць, / затым патрэбна духу акавіта» [11, с. 17). Як універсальная міфалагема *аква віта* «ўвасабляе нараджальную і абнаўляльную сілу воднай стыхіі, а ў хрысціянскай традыцыі сімвалізуе ўваскрасенне, у дачыненні да народа – адраджэнне нацыі для новага жыцця» (цыт. па: [12, с. 323]).

Паэзію У. Дубоўкі А. Бабарэка вызначае як аквітычную творчасць. Менавіта аквітызм складае эстэтычную канцэпцыю «Узвышша», што вызначаецца як «ажыўленне быцця праявамі прыгожага, узвышанага, … узмоцненага, словам, праявамі ідэальнага жыцця, ажыўленне жыцця самога мастацтва… Гэта кірунак выражэньня вядомага (значыць, многа трэба ведаць, многа адчуць і перажыць), як невядомага і – наадварот. Мастацтва на гэтым шляху – гэта тое, што вынута з рэальнага, рэчаіснага жыцця і абернута сілаю пачуцця паэты-мастака ў мастацкі жэмчуг» [13, с. 120].

Такім чынам, Г. Апалінэр і У. Дубоўка арыентуюцца ў сваіх эстэтычных пошуках на нацыянальную традыцыю, што забяспечвае іх навацыям неабходны грунт. Паэтаў злучае сам падыход да творчага перастварэння рэальнасці. Гэта тлумачыць і зварот да адной міфалагемы – аква віта. Дарэчы, і прынцып здзіўлення Г. Апалінэра, і аквітызм У. Дубоўкі блізкія паняццю адзіўлення В. Шклоўскага, які вызначае гэтым паняццем сутнасць мастацтва. Наогул разуменне рускім фармалістам спецыфікі мастацкага вобраза, што мае на ўвазе «асаблівае ўспрыняцце прадмета, стварэнне “бачання” яго, а не “пазнавання”», з’яўляецца тэарэтычным грунтам авангардысцкіх эксперыментаў. Такім чынам, мы бачым, наколькі адзіным пры ўсёй яго размаітасці быў свет авангардызму.

Увогуле кампаратыўны аналіз праграмных палажэнняў эстэтыкі французскага і беларускага аўтараў паказвае складанасць, часам парадаксальнасць і разнастайнасць авангардысцкіх росшукаў, дазваляючы пры гэтым вызначыць складнікі, што забяспечваюць яго цэласнасць як культурнага феномена.

Бібліяграфічныя спасылкі

1. *Барадулін Р.* Аратай, які пасвіць аблокі: Сяброўскае слова, эсэ і некананізаваныя ўспаміны. Мн. : Маст. літ., 1995.

2. *Балашова Т. В.* Аполлинер в поле притяжения Пикассо [Электронный ресурс]. URL: http://19v-euro-lit.niv.ru/19v-euro-lit/articles-fra/balashova-apolliner-v-pole-pikasso. htm (дата обращения: 23.03.2025).

3. *Гирин Ю.* Авангардизм (авангард). Вводная статья // Словарь течений литературы XX века. Россия, Европа, Америка. В двух книгах. Книга первая.. М. : ИМЛИ РАН, “Река времен», 2023. С. 29–33.

4. *Бабарэка А.* Творчасьць Ул. Дубоўкі // Узвышша. 1928. №1. С. 88–170.

5. *Apollinaire G.* L'Esprit nouveau et les Poètes [Ressource électronique]. URL: https://www.lyriktheorie.uni-wuppertal.de/texte/1918_apollinaire.html (date d’accès: 14.03.2025).

6. *Конан У.* Адам Бабарэка. Мн. : Маст. літ., 1976.

7. *Дубоўка У.* Пра нашу літаратурную мову // Узвышша. 1927. №2. С. 167–181.

8. *Дубоўка У.* Некаторыя прыватныя выпадкі мілагучнасьці нашай літаратурнай мовы // Узвышша. 1927. №4. С. 88–93.

9. *Apollinaire G.* Zone // Alcools [Ressource électronique]. URL: https://www.gutenberg.org/cache/epub/15462/pg15462-images.html (date d’accès: 30.03.2025).

10. *Apollinaire G.* Vendémiaire // Alcools [Ressource électronique]. URL: https://www.gutenberg.org/cache/epub/15462/pg15462-images.html (date d’accès: 30.03.2025).

11. *Дубоўка У.* І пурпуровых ветразей узвівы… // Узвышша. 1929. №2. С. 17–34.

12. *Багдановіч І. Э.* Авангард і традыцыя: Беларуская паэзія на хвалі нацыянальнага адраджэння. Мн. : Бел. навука, 2001.

13. *Бабарэка А.* Аквітызм творчасьці Ул. Дубоўкі // Узвышша. 1928. №2. С. 111–170.

14. *Шкловский В.* Искусство как прием [Электронный ресурс]. URL: https://www.opojaz.ru/manifests/kakpriem.html (дата обращения: 10.04.2025).

УДК 82 (130)

ТРАДИЦИИ ИСТОРИЧЕСКОГО РОМАНА В ТВОРЧЕСТВЕ АЛЕССАНДРО БАРБЕРО

Е. С. Гинак

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

В статье дается краткий очерк развития исторического романа в Италии, определяется место А. Барберо в литературном процессе как популяризатора исторического знания, выявляются жанровые особенности его романов, задающие многоуровневость прочтения текстов за счет приемов «двойного кодирования» и внедрения публицистического начала в поэтику исторического романа.

Ключевые слова: итальянская литература; исторический роман; историографическая метапроза; новый историзм; постмодернизм.

THE TRADITIONS OF THE HISTORICAL NOVEL IN THE WORKS OF ALESSANDRO BARBERO

A. S. Hinak

Belarusian State University,
K. Marx str., 31, 220030, Minsk, Republic of Belarus, hinakal@bsu.by

The article provides a brief outline of the development of the historical novel in Italy, and defines the place of A. Barbero in the literary process as a popularizer of historical knowledge. There is revealed the main features of the writer's novels, which set the multilevel reading of texts through the techniques of creating "double coding" and introducing journalistic principles into the poetics of the historical novel.

Key words: Italian literature; historical novel; historiographic metafiction; new historicism; postmodernism.

Исторический роман, сформировавшийся в рамках английской романтической литературы, стремительно распространился в европейских странах, включая Италию. Писатели середины – второй половины XIX века активно осваивали уроки В. Скотта, В. Гюго, Стендаля и других выдающихся романистов, благодаря которым выкристаллизовалась жанровая модель исторического романа той поры. Ее отличают следующие черты.

1. Историзм, нацеленный на воссоздание «неповторимого облика и колорита» (В. В. Кожинов).
2. Соединение в повествовании нескольких временных пластов, подчеркивающих темпоральную и мировоззренческую дистанцированность между описываемыми событиями и контекстом их непосредственного рассказа, а также множественность фокализаций.
3. Обилие метатекстуальных элементов, выполняющих функции «исторической справки»;
4. Сюжетная организация, соединяющая авантюрность (проблемы выбора, испытания героя и т.п.) в плане частной жизни и эпичную обрисовку переломных моментов истории в плане общественной жизни; другими словами, синтез «микро-» и «макроистории».
5. Особая система персонажей, которая, согласно В. Я. Малкиной, характеризуется «связью судьбы и позиции главного героя с меняющейся исторической ситуацией; наличием персонажей, противопоставленных друг другу, в качестве представителей разных социальноисторических и культурно-исторических сил» [1, с. 74]. При этом сюжетным стержнем является заурядный герой.

Самобытность исторического романа в Италии связана с творчеством А. Мандзони, которого Г. (Д.) Лукач ставил выше В. Скотта как мастера сюжетостроения и психологизма: «Его чутье к исторической правдивости внешней и внутренней жизни, по меньшей мере, равны способностям Вальтер Скотта. В разносторонности и глубине характеристики, в извлечении всех возможностей из трагических коллизий Манцони даже превосходит его» [2, с. 143].

Второй особенностью итальянского исторического романа является высокая степень гражданского пафоса, что закономерно, поскольку закрепление жанровой модели происходило в период Рисорджименто. Писатели обращались к тем событиям истории, которые были особо созвучны актуальной ситуации. Таковы произведения М. д'Адзельо, И. Ньево, Т. Гросси, Фр. Д. Гверацци и др. Итальянские писатели не подчеркивали временную дистанцированность, а скорее заостряли внимание на связи ушедших эпох с настоящим. Показательно то, что Б. Кроче в начале XX века утверждал, что «всякая подлинная история есть история современная» [3, с. 9], а в конце столетия У. Эко отмечал, что «исторический роман и этим обязан заниматься: не только прослеживать в прошедшем причины того, что случилось в грядущем, но и намечать пути, по которым причины медленно продвигались к своим следствиям» [4, с. 642]. А. Барберо в работах и выступлениях неоднократно утверждал, что его удивляет, что прошлое никуда не уходит, а постоянно воспроизводится в актуальных ситуациях.

Благодаря Дж. Томмази ди Лампедуза происходит новый виток в развитии жанровой модели исторического романа. В знаменитом «Леопарде» (*Il Gattopardo*, 1958) формирование временных пластов строится не на предельно конкретном очерчивании прошлого как неизменной объективной данности, а его имплицитном включении в настоящее. Писатель создает архаизированную картину мира, которую Э. Витторини обвинял в маньеристичности. Важно то, что при соблюдении необходимой исторической конкретности Дж. Томмази ди Лампедуза акцентирует внимание на динамику восприятия действительности и переоткрытия истории: «Historical knowledge, Lampedusa argues throuht *Il Gattopardo,* does non exist within historical obgect, but is constructed and continuously transformed by present interpreters& this historical text constitutes a testimonial about the fistorian as well as a tribute to the past» [5, p. 72].

В период становления постмодернизма в итальянском историческом романе воплощаются общие для этого течения поэтические принципы, а именно: децентрация, полифония, двойное кодирование, гибридизация жанров. Ставший классическим образцом постмодернисткого текста роман «Имя розы» У. Эко обладает той степенью новаторства, которая позволила Л. Хатчеон назвать его ранним образцом историографической метапрозы, отличительные черты которого – авторефлексивность, фикциональность и постмодернистская ирония, ориентированные на пересмотр устоявшихся представлений и форм их репрезентации [6].

Именно в эту тенденцию вписываются исторические романы А. Барберо, известного историка, преподавшего в Университете Восточного Пьемонта (2002 – 2024 гг.), автора нескольких десятков научных работ. Он также является успешным популяризатором исторического знания, о чем свидетельствует его сотрудничество с газетами, телевидением, публичные лекции на фестивалях.

Его романное творчество составляют семь романов, часть из которых приставляет собой беллетризованные биографии: «L'ultimo rosa di Lautrec» (2001), «Poeta al comando» (2006), «Dante» (2020). В данной статье рассмотрены те произведения, в которых гибридизация жанров осуществлена именно на основе исторического романа.

Дебютом А. Барберо стал роман «Прекрасная жизнь и чужие войны мистера Пайла, джентельмена» (*Bella vita e guerre altrui di Mr. Pyle, gentiluomo*, 1996), за который писатель получил премию Стрега.

Главный герой – молодой американец, который во избежание тягот общественной жизни, навязываемой ему отцом, соглашается поехать в Пруссию в качестве аккредитованного дипломата при дворе императора Фридриха Вильгельма. География его путешествия крайне обширна: от Амстердама до Кенигсберга, Варшавы и далее. Время действия романа,

напротив, очень ограничено (1 июня – 14 октября 1806 года). Дистанцированность от описываемых событий задается рамочным повествованием, в котором Роберт Л. Пайл в конце 1948 г. дает оценку пережитому сорок лет назад опыту и задает модус прочтения с учетом реалий тех лет: «Non vorrei, ora, che il lettore giudicasse questi eventi con la misura della nostra epoca; giacché in tal caso gli riuscirebbero incomprensibili» [7, p. 9]. Основной текст представлен в форме дневника главного героя. Таким образом, множественная фокализация позволяет взглянуть на события с позиции юного очевидца и умудренного, измученного подагрой престарелого республиканца, жизненным кредо которого можно считать слова, начертанные на одном храме в имении Чарторыйских, «Il passato all'avvenire» [7, p. 304].

В романе действует отлаженный механизм совмещения массового и элитарного на основе двойного кодирования.

Для массового читателя «Прекрасная жизнь и чужие войны мистера Пайла, джентельмена» – это авантюрно-исторический роман с элементами шпионского романа, поскольку главный герой на самом деле занимается разведкой в пользу американского правительства и его главная цель – способствовать созданию благоприятного информационного фона для американских властей на переговорах с англичанами. Кроме того, Роберт Пайл – гедонист, поэтому его путешествие по Европе – это череда не только политических авантюр, но и галантных увеселений. Широкий синхронический охват действительности создает целостную картину, в которой важное место занимают персонажи (И. В. Гёте, И. Г. Фихте, Э. Т. Гофман) и события (битва при Йене и Ауэрштедте), которые выполняют функцию маркеров для читателей с заурядным запасом знаний, Это создает эффект «референциальной достоверности» (Р. Барт) и непротиворечивости повествования. При этом большинство ключевых персонажей – это реальные исторические личности, чей габитус А. Барберо реконструировал с кропотливостью историка, но в энциклопедию обывателей вряд ли входят большинство из них (А. Г. Радивилл, С. К. и Я. Потоцкие и др.).

Стремление к научной достоверности задают второй уровень прочтения, поскольку собственно историческая реконструкция явно ориентирована на искушенного читателя. А. Барберо оказываются близки принципы «нового историзма», и вслед за С. Гринблатом и Т. Бруком он не усматривает разницы между романом и историческим исследованием, поскольку в обоих случаях перед авторами стоит задача представить мир в виде связного повествования. В данном романе речь идет об изучении предпосылок «весны народов», как принято называть 1848 год, когда в большинстве ев-

ропейских стран, включая Италию, борьба за национальное самоопределение и гражданские права вышла на новый уровень и привела к новому переделу мира.

В первую очередь заметно, что из множества бесед мистера Пайла с вереницей разнообразных персонажей, которых в романе несколько десятков, складывается история идей. В начале пути он отмечает «desiderio di pace è universale in Europa» [7, p. 14]. и фокусируется на просветительских воззрениях о рациональном ходе истории, космополитизме (например, генерал и композитор Фридрих Вильгельм фон Бюлов убеждает Пайла: «I francesi sono un popolo illuminato. Essi non creerebbero un dispotismo, ma la monarchia universale» [7, p. 122]), на эстетических исканиях хранителей Дрезденской галереи и салонных разлагольствований либертенов. По мере погружения в европейский культурный климат рассказчик обнаруживает разочарование и романтическую иронию в отношении высоких идеалов. В уста Гофмана вкладывается мысль, пугающая в перспективе событий XX века, о нарастающих высокомерии и национальной нетерпимости в немецком обществе: «Caro amico, i tempi cambiano, ed è una frottola ch'essi cambino sempre in meglio! Non più tardi di ieri sentivo i miei colleghi al tribunale dichiarare in tono sdegnoso, fra una presa di tabacco e l'altra, che il secolo diciottesimo era un imbecille presuntuoso, che si è chiacchierato abbastanza sulla tolleranza universale, e che è ora di dichiarare a fronte alta il diritto della razza tedesca di schiacciare i suoi nemici» [7, p. 279].

В финале А. Барберо с мастерством популяризатора военной истории описывает одно из крупнейших сражений прусско-саксонской армии против Наполеона, которое закрепила миф о непобедимости французов. В плане истории идей Барберо наглядно показывает кризис просветительской культуры и нарастающее недовольство социально-политической ситуацией, вылившееся в войны и революционные движения середины XIX века.

Второй фокус нарративной стратегии романа сосредоточен на культурологическом исследовании истории повседневности. Скрупулезное описание совершенно разных сторон жизни – будь то манера одеваться, отличия в этикете, кулинарные особенности, освещение общественных мест и пр. – и связанных с ними ситуаций показывает, что бытовые детали или второстепенные индивидуально-психологические особенности людей иногда оказываются более действенными, чем высокие идейные и/или политические мотивы. Барберо утверждает: то, что расценивается как непредвиденное обстоятельство, случайность или вовсе считается афронтом, на самом деле может являться закономерным следствием неучтенных факторов.

Третий фокус нарративной стратегии произведения очерчивает круг вопросов литературоведческого характера, вовлекающего читателя в нескончаемую интертекстуальную игру. Само название отсылает к роману английского писателя Э. Бульвер-Литтона «Пелэм, или Приключения джентльмена», в дальнейшем эта связь подтверждается схожестью образов главных героев, представляющих собой любознательных и по-своему очаровательных авантюристов, также как общей фабульной схемой обоих произведений.

В сложной жанровой природе романа А. Барберо присутствуют черты как плутовского, так и галантно-авантюрного романа в стиле рококо, сентиментального романа в подражание Стерна и скандально знаменитых мемуаров Дж. Казановы. Дневниковые записи Пайла изобилуют цитатами, начиная от В. Вордсворта до эпистолярия Наполеона, аллюзиями и реминисценциями на современных рассказчику авторов, так и классиков мировой литературы. Тем самым автор не только способствует погружению читателя в культурный климат Европы на начальной стадии наполеоновских войн, но и показывает, как люди энциклопедической культуры той поры совмещали творчество и государственную службу, философские искания и военное ремесло, то есть смешение дискурсов, свойственное постмодернистской культуре, имело место в частной и общественной жизни уже в начале XIX в.

В 1998 году вышел «Русский роман» (*Romanzo russo*, 1998) А. Барберо, который в жанровом отношении вписывается в традицию историографической метапрозы. Это история соискательницы Института истории КПСС Татьяны Воскресенской, которая пишет диссертацию о малоизученном периоде становления КПСС в Азербайджане. Итальянской аудиторией описываемые события 1988 года, когда еще существовал железный занавес, воспринимались как своего рода экзотика, что обеспечивало традиционную для жанра дистанцированность и авантюрность в духе исторического триллера.

Общая нарративная схема произведения следует модели А. Мандзони: в прологе описывается история обретения странной рукописи; в основном тексте Тане назначают научным руководителем трусоватого профессора Обилина, но его навещают два сотрудника КГБ в штатском, что соответствует знаменитой сцене запугивания дона Аббондио подосланными брави. В последующем героиня сталкивается с проблемами историографии на каждом этапе своего исследования: обесценивание труда историка в связке с гендерной и возрастной дискриминацией (например, Н. И. Чимут-Доржев, редактор «Вопросов философии», утверждал, «che la storia non interessa a nessuno» [8, p. 139]), подмена научного знания пропагандой (по словам академика В. П. Тараканова, «prima di Lenin, dice, non

esisteva una scienza che si occupasse con sicura affidabilità delle leggi specifiche della vita e dello sviluppo della società» [8, p. 342]).

Показательно, что на вечере памяти И. Мандельштама звучит мнение, что «la storia stessa è diventata un commentario sulla letteratura» [8, p. 132], то есть история интересует советского человека лишь в плане описания локусов памяти, связанных с изящной словесностью. Таню возмутили эти слова, но позднее, пройдя множество испытаний, она философски отрефлексировала это популистское высказывание в духе «нового историзма», подчеркивая текстуальность истории и необходимость ответственного подхода к возможным интерпретациям: «E invece, appena ti metti a scrivere scopri che non è affatto così! Senza le parole, le parole giuste, quelle che Puoi trovare soltanto tu e nessun altro, perché tu, tu ti sei sporcato le mani con la polvere dei documenti, be', senza quelle parole tutte queste leggi e questi numeri ti rincretiniscono soltanto, e più ti arrabatti, sudi, ti disperi, più ti accorgi che non è, no, una scienza, hanno torto marcio i nostri, è un'arte» [8, p. 342].

Можно сказать, что Таня Воскресенская – это функциональный персонаж, объединяющий «историческую справку» и метатекстуальный комментарий. На протяжении романа она проходит путь от наивной представительницы академической среды до историка нового типа, обнаруживающего в прошлом «анамнез» (У. Эко) нынешних проблем, что позволяет автору показать важность пересмотра интерпретаций по мере развития ситуации, как это делал Томмази ди Лампедуза в «Леопарде».

В данном романе, как и в «Прекрасной жизни мистера Пайла» содержится историческая реконструкция культурного климата в Москве и Баку, множество необходимых для исторического романа персонажей-маркеров, обилие интертекстуальных связей. Например, подзаголовок «Fiutando i futuri supplizi» отсылает к стиху О. Мандельштама «Чуя грядущие казни…», процитированному Б. Пастернаком в «Докторе Живаго». Заголовки многих глав отсылают к культурным реалиям, знакомых советскому человеку, от «Броненосца “Потемкин”» С. Эйзенштейна до «Мастера и Маргариты» М. Булгакова, от Кощея Бессмертного до «Золотого теленка» Ильфа и Петрова). Подобный подход к паратексту использовал ранее для создания культурно-исторического колорита У. Эко в романе «Остров накануне» (1994).

Таким образом, проза А. Барберо обогащается культурно-философской глубиной, саморефлексийностью, свойственными для историографической метапрозы.

Последующие романы писателя на основе модели исторического романа – «Глаза Венеции» (*Gli occhi di Venezia*, 2011), «Афинанки» (*Le ateniesi*, 2015), «Алабама» (*Alabama*, 2021), «Кирпичи вместо камней»

(*Brick for stone*, 2023) – в той или иной мере воплощают традиционные черты итальянского исторического романа в сочетании с общими принципами эстетики постмодернизма (смешение элитарного и массового, двойное кодирование) и историографической метапрозы. Его мастерство детальной реконструкции культурно-исторической жизни описываемой эпохи, углубление в каждом последующем произведении рефлексии о проблемах историографии компенсируют некоторую схематичность в обрисовке персонажей и умеренность в поиске новых стилевых решений.

Библиографические ссылки

1. *Малкина В. Я.* Поэтика исторического романа: Проблема инварианта и типология жанра. Тверь : Твер. гос. ун-т, 2002.

2. *Лукач Г.* Исторический роман. М. : Common place, 2014.

3. *Кроче Б.* Теория и история историографии. М. : Школа «Языки русской культуры», 1998.

4. *Эко У.* Имя розы. Роман. Заметки на полях «Имени розы». СПб. : Симпозиум, 2001.

5. *Della Coletta C.* Plotting the Past. Metamorphoses of Historical Narrative in Modern Italian Fiction. Indiana : Purdue University Press, 1996.

6. *Hutcheon L. A.* Poetics of Postmodernism. London : Routledge, 1988.

7. *Barbero A.* Bella vita e guerre altrui di Mr. Pyle, gentiluomo. Milano : A. Mondadori, 1995.

8. *Barbero A.* Romanzo russo: Fiutando i futuri supplizi. Milano : A. Mondadori, 1998.

УДК 811.111

ПЕРЕВОДЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ АНГЛИЙСКИХ IT-ТЕРМИНОВ ВО ФРАНЦУЗСКОЙ И ИТАЛЬЯНСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ

А. Г. Данилов

Московский городской педагогический университет,
2-й Селькохозяйственный проезд, д. 4, г. Москва, Российская Федерация,
nikitukag@mgpu.ru

В статье описываются особенности заимствования французской и итальянской IT-терминосистемами английских IT-терминов. На этот процесс оказывает влияние нормализационная терминоведческая деятельность, осуществляемая на территории Франции и Италии национальными Академиями и другими уполномоченными организациями. Сопоставительный анализ стратегий перевода англицизмов на французский и итальянский язык выполнен на материале четырехъязычного глоссария *ICTterm.* Его результаты демонстрируют сходство в отношении использования четырех способов адаптации при передаче IT-терминов с английского языка на французский и итальянский: калькирования, транслитерации, подбора семантического эквивалента и экспликации. Различия заключаются в количественной представленности данных способов адаптации.

Ключевые слова: англицизм; лингвокультура; переводческая трансформация; стратегия адаптации; термин; терминосистема; IT-термин.

ADAPTATION OF ENGLISH IT TERMS IN FRENCH AND ITALIAN LINGUISTIC CULTURES

A. G. Danilov

Moscow City University,
2 Selskohoziajstvenny proezd, 4, Moscow, Russian Federation, nikitukag@mgpu.ru

The article discusses the peculiarities of how French and Italian IT terminological systems borrow English IT terms. This process is influenced by normalization activities carried out by national academies and other authorized organizations in France and Italy. . A comparative analysis of the strategies for translating Anglicisms into French and Italian is conducted using the material from the four-language glossary ICTterm. in the use of calquing and transliteration strategies while revealing differences in the quantitative representation of translation transformations. The results demonstrate similarities in the use of four adaptation methods for transferring IT terms from English to French and Italian: calquing, transliteration, the selection of a semantic equivalent, and explication. The differences lie in the quantitative representation of these adaptation techniques.

Key words: anglicism; IT term; linguistic culture; term; terminological system; technical adaptation; translation strategy.

В современном языкознании наблюдается рост исследований специальной лексики, что приводит к появлению, расширению и обновлению различных терминосистем [1, с. 48–49]. Случаи различного написания терминов, изменения их частеречной принадлежности и расширения их грамматической сочетаемости свидетельствуют о том, что IT-терминосистемы итальянского и французского языков развиваются и в обоих языках процесс их формирования далёк от завершения [2, с. 23–24].

В сфере информационных технологий (далее – IT) терминология активно развивается. Этот процесс отличается рядом особенностей во французском и итальянском языках.

Во Франции за нормализацию терминов отвечает Французская Академия [3], которая координирует работу различных комиссий, занимающихся терминологией. Одобрение Академии обязательно для публикации новых терминов в официальных источниках. Академия регулирует использование иностранных терминов, придерживаясь стратегии языкового пуризма [4].

В Италии нет государственного органа, отвечающего за стандартизацию языка, но существуют организации, которые популяризируют итальянский язык. Например, Академия Делла Круска [5] издает словари и оказывает консультационную поддержку населению [6]. Также ведут терминоведческую деятельность итальянская терминологическая ассоциация *ASSITERM* [7] и группа *Incipit* [8], которая предлагает альтернативные варианты заимствований и неологизмов, организует различные мероприятия в сфере перевода и межкультурной коммуникации [6].

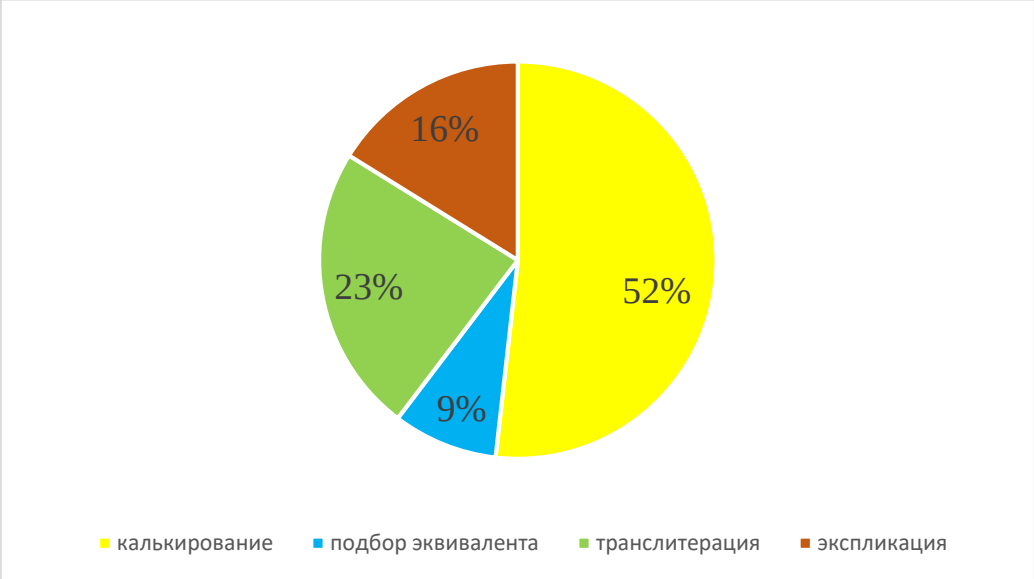
Целью настоящего исследования является выделение основных стратегий, которых используются для перевода IT-терминов английского происхождения на французский и итальянский язык. В статье рассматриваются способы перевода на французский и итальянский языки английских IT-терминов, использованные в глоссарии *ICTterm*, разработанном на международном переводческом конгрессе в Швейцарии в 2005 году и содержащем на английском, французском и итальянском языках в общей сложности 1917 IT-терминов [9, с. 155–193]. В частности, выявляются следующие способы перевода: калькирование, транслитерация, подбор семантического эквивалента, экспликация [10, с. 20–23].

Под калькированием понимается замена хотя бы одной или нескольких морфем или слов исходного языка эквивалентными элементами при-

нимающего, под транслитерацией – побуквенное воспроизведение лексической единицы исходного языка средствами языка перевода [11, с. 63–89]. Под семантическим эквивалентом понимается слово, полностью или частично отражающее значение исходного термина; под экспликацией – раскрытие значения термина или слова, входящего в состав терминологического словосочетания, с помощью двух или большего количества поясняющих слов [12, с. 47–48].

Результаты анализа показывают, что для переводческой адаптации используется калькирование. Объектом калькирования становятся как морфемы – префиксы (например, англ. ***sub***-*system* – франц. ***sous***-*système* – итал. ***sotto****sistema*), суффиксы (англ. *automa****tion*** – франц. *automat****isation*** – итал. *automat****izzazione***), окончания (англ. *cryptograph****y*** – франц. *cryptograph****ie*** – итал. *criptograf****ia***), так и слова в словосочетаниях, при этом возможно изменение порядка слов (англ. *alphanumeric code* – франц. *code alphanumérique* – итал. *codice alfanumerico*) и добавление служебных частей речи (англ. *code inspection* – франц. *inspection du code* – итал. *ispezione del codice*).

Также зафиксировано использование транслитерации, в основном при адаптации аббревиатур (англ. *ACM; Association for Computing Machinery* – франц. *ACM; Association for Computing Machinery;* – итал. *ACM; Association for Computing Machinery*) и простых слов (англ. *pixel* – франц. *pixel* – итал. *pixel*).



Частотность способов адаптации

Кроме того, для адаптации IT-терминов применяется экспликация (англ. *controller* – франц. *responsable du contrôle de gestion* – итал. *responsabile del controlling).* Её использование позволяет объяснить значение термина с помощью описательной конструкции.

Наконец, для адаптации используется подбор семантического эквивалента (англ. *layout* – франц. *mise en page; disposition* – итал. *schéma, strutturazione*).

На диаграмме представлены результаты количественного подсчета. Как следует из представленных данных, наиболее распространенным способом адаптации IT-терминов является калькирование (52%), реже используются транслитерация (23%), экспликация (16%) и подбор семантического эквивалента (9%).

Таким образом, при переводе IT-терминов используются калькирование, транслитерация, подбор семантического эквивалента и Обращение к ним позволяет адаптировать английские IT-термины к французской и итальянской лингвокультурам.

Библиографические ссылки

1. *Авербух К. Я., Попова Л. Г., Кулакова Ю. Н.* Концептуальная структура экологических терминов английского языка. Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2018. № 5–1 (83). С. 48–51.

2. *Никитюк А. Г.* Структурное оформление IT-терминов в итальянских и французских научно-технических текстах. Современные лингвистические и методико-дидактические исследования. 2023. № 4(60). С. 15–26.

3. Académie française [Электронный ресурс]. URL: *https://www.academie-francaise.fr/la-langue-francaise/terminologie* (дата обращения: 01.05.2025).

4. *Никитюк А. Г., Разумова Л. В.* Нормализаторские институты современной Италии. Филологическое образование и современный мир : Материалы XVII Международной научно-практической конференции. В 2-х частях, Чита, 09 апреля 20621 года. Том Часть 2. Чита : Забайкальский государственный университет, 2021. С. 33–36.

5. Accademia della Crusca [Электронный ресурс]. URL: https://accademiadellacrusca.it/ (дата обращения: 01.05.2025).

6. *Никитюк А. Г.* Терминологическая концепция итальянской терминологической ассоциации. Россия и Запад: диалог культур: сб. материалов XXIII Междунар. конф. / отв. ред. А. В. Павловская. М. : Центр по изучению взаимодействия культур, 2021. С. 308–315.

7. Associazione italiana per la terminologia [Электронный ресурс]. URL: http://www.assiterm91.it/?lang=en (дата обращения: 01.05.2025).

Gruppo Incipit // Coscienza svizzera [Электронный ресурс]. URL: https://www.coscienzasvizzera.ch/Gruppo-INCIPIT-Accademia-della-Crusca-azioni-contro-i-neologismi-incipienti-5e326000 (дата обращения: 01.05.2025).

8. Termini scelti delle tecnologie dell’informazione e della comunicazione. Cancelleria federale. Berna, 2005. Pp.155-193 [Электронный ресурс]. URL: https://www.bk.admin.ch/dam/bk/it/dokumente/terminologie/ausgewaehlte_fachausdruecke deriktmai20052auflage.pdf.download.pdf/termini_scelti_delleticmaggio20052aedizione.pdf (дата обращения: 25.04.2025).

9. *Кручинина К. А.* Особенности перевода терминов в текстах экономической тематики. Идеи. Поиски. Решения: сборник статей и тезисов IX Междунар. науч. практ. конф., Минск, 25 ноября 2015 г./ Редкол.: Н. Н. Нижнева (отв. редактор) [и др.]. В 6 частях. Часть 4. Мн. : БГУ, 2015. С. 20–24.

10. *Казакова Т. А.* Практические основы перевода. English ↔ Russian : Translation technigues. English ↔ Russian : учебное пособие. Санкт-Петербург : Перспектива : Союз, 2008.

11. *Мисуно Е. А., Баценко И. В., Вдовичев А. В., Игнатова С. А.* Письменный перевод специальных текстов: учебное пособие. М., Флинта : Наука, 2013.

УДК 811.133.1

ПОКАЗАТЕЛИ НАЦИОНАЛЬНОЙ ФРАНЦУЗСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ АСПЕКТЕ

П. И. Донесевич

Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030,
г. Минск, Республика Беларусь, polina.donesevich.new@gmail.com
науч. рук – А. В. Квачек, к. филол. н.

Формирование французской национальной идентичности происходило с изменением общества и языковой политики. В статье раскрывается история становления французского языка как национального и упадка региональных языков. В связи с ними раскрываются показатели национальной французской идентичности в социокультурном аспекте, проявляющиеся в политике, образовании, законодательстве, и культурном наследии, включая художественную литературу.

Ключевые слова: культурное наследие; национальная идентичность; региональная идентичность; социокультурный аспект; французский язык.

INDICATORS OF FRENCH NATIONAL IDENTITY IN THE SOCIO-CULTURAL ASPECT

P. I. Donesevich

Belarusian State University,
Nezavisimosti Ave., 4, 220030,
Minsk, Republic of Belarus, polina.donesevich.new@gmail.com
scientific adviser – H. Kvachek, Phd of Philology, associate professor

The formation of French national identity took place with changes in society and language policy. The article reveals the history of the formation of the French language as a national language and the decline of regional languages. In connection with them, the indicators of national French identity are revealed in the socio-cultural aspect, manifested in politics, education, legislation, and cultural heritage, including fiction.

Key words: cultural heritage; French language; national identity; regional identity; socio-cultural aspect.

Языковая политика Франции всегда была делом государственной важности. Вопросами языковой унификации занимался лично глава государства еще с 1539 года, когда король Франциск I исключил латынь из

официального, научного и общественного контекста и назначил официальным языком французский. В эпоху классицизма французский укрепил свои позиции, а в конце XVIII века, после Великой Французской революции, вопреки существовавшему разнообразию культур, было решено объединить всех граждан в общность, или же братство (fraternité), по признаку языка. Таким образом, на волне социальных преобразований возник вопрос о средстве коммуникации, который могут использовать все без исключения.

Начало Революции ознаменовалось негативной реакцией духовенства на политические изменения. Оно продолжило проповедовать крестьянам на региональных языках (баскский, бретонский, гасконский и т.д.), понятном 6 миллионам французов из 28 миллионов жителей. Тогда власть объявила борьбу с региональными языками, начав процесс лингвистической унификации. Ее цель была сформулирована в знаменитом докладе аббата Грегуара «О необходимости и средствах уничтожения диалектов и универсализации использования французского языка», представленном Национальному конвенту в 1794 году. Согласно аббату, если бы существовал только один язык, французский, то все остальные были бы признаны наречиями и говорами. Также в сравнении языка и архитектуры, нуждающихся в сохранении, автор впервые употребляет термин «вандал» в значении ‘тот, кто сознательно разрушает здания и памятники с целью причинить душевные страдания людям, для которых эти артефакты были частью культурного наследия’. Именно благодаря сравнению народа с племенем варваров, разрушивших Рим в 455 году, термин «наследие» вошел в общественно-политический дискурс как фундамент культуры и языка [1].

С 1792 года французский язык становится языком Республики и получает широкое распространение как в устной, так и в письменной форме [2]. Однако даже в период Третьей Республики региональная культура не исчезает. Такие персонажи, как сорванец Гаврош из романов Виктора Гюго и Жанна д’Арк стали лицами Парижа и Лотарингии [3].

Образование, наравне с массовой культурой, стало важным фактором языковой унификации. Для навязывания гражданам французского языка государство продвигает понятную идею любви к родине через родной край, которая описывается фразой «L’amour de la petite patrie est le premier degré de l’amour de la grande patrie» (рус. «Любовь к маленькой стране – это первая степень любви к великой стране»). Также законодательно закрепляется положение о том, что региональные языки относятся к наследию Франции [4]. Следовательно, региональная идентичность рассматривалась как часть объединяющей национальной идентичности, особенно в переломные и кризисные периоды истории.

Однако уже в конце XIX века централистский дискурс меняет общественное движение, получившее название «регионализм». Данный термин закрепляется во французском политическом дискурсе в 1898 году с созданием Бретонского регионального союза (URB). Например, Французская региональная федерация становится известной в связи с «делом» офицера французской армии Альфреда Дрейфуса. Еврей по национальности, при этом выходец из Эльзаса, спорной провинции, которая еще с франко-прусской войны была предметом политического противостояния, Дрейфус был обвинен в шпионаже в пользу германских властей, поскольку знал и французский, и немецкий, и отправлен на каторжные работы. Его несправедливый арест вызвал резонанс во французском обществе, и это помогло найти истинного виновника. В дискуссиях по делу зародился общественный слой интеллектуалов, таких как Анатоль Франс, Марсель Пруст и Эмиль Золя. Знаменитая речь Э. Золя в поддержку Дрейфуса, «J'accuse» («Я обвиняю»), служит и по сей день примером живого и в то же время логичного французского языка, войдя во многие учебники как шедевр публицистики. Образ революционера Флорана из романа писателя «Чрево Парижа» («Le Ventre de Paris», 1873) стал примером взаимодействия политики и литературы в формировании французской идентичности.

В начале XX века в крупных городах стали появляться университеты, которые сыграли важную роль в «регионализации» Франции. Возникли планы по систематическому развитию региональных музеев, художественных школ и особенно образовательные проекты. Региональные языки преподавались главным образом для сохранения региональной культуры. Однако должные полномочия провинциям были даны только в 1940 году при режиме Виши. С одной стороны, власть неоднозначно относилась к сепаратистским движениям Бретани, Эльзаса, Фландрии и Корсики, с другой – видела свое усиление в возрождении регионов, что угрожало местным жителям-евреям.

В 1959 году во Франции по инициативе президента Шарля де Голля было создано Министерство культуры. Глава ведомства, выдающийся писатель Андре Мальро, начал разговор о необходимости действий по сохранению региональных культур, но в составе единого государства и с единым языком. Франсуа Миттеран защищал «французскую культурную идентичность», предлагая разработать проект «истории, проходящей через культуру» («un récit qui passe par la culture»). Так, законом Дефферра от 1982 года регионам предоставлялась финансовая автономия в сфере культуры. Но уже во второй половине XX века в процесс вмешивается глобализация.

Культурная стандартизация многих стран, произошедшая из-за радио и телевидения, привела к недовольству некоторых французов и радикальным действиям, например, взрыву телевизионных антенн на Корсике. С другой стороны, во Франции развивается туризм. Так как туристов интересует именно культурное впечатление, возрождается региональный фольклор в виде многочисленных фестивалей и культурных мероприятий. В ответ на этот коммерческий подход возникают требования к более правдивой, аутентичной подаче местной культуры, ведь язык и идентичность – это не только развлечение, но и обозначение своего происхождения. В этом помогает популяризация истории в интернете, в книгах, в прессе. Процитируем лауреата Нобелевской премии по литературе за 2008 год Жана-Мари Гюстава Леклезио: «Il faut que l'amour de la langue française soit aussi l'amour de celles et ceux qui l'ont choisie» («Пусть любовь к французскому языку станет также любовью к тем, кто его выбрал») [5, с. 32].

Франция гордится своими героями, среди которых писатели, художники, музыканты и великие ученые. Так, Виктор Гюго удостаивался особых почестей по возвращении из ссылки и после смерти. Его гроб был выставлен под Триумфальной аркой, а затем перенесен в Пантеон. В XXI веке для актера Ж.-П. Бельмондо прощальную церемонию организовали во Дворце инвалидов (там находится саркофаг с останками Наполеона), ведь он был человеком, сражавшимся за национальную культуру в англоязычном мире кинематографа.

Двойственное отношение к региональной культуре было заметно еще в первой половине XIX в. В 1839 году Теодор Эрсар де ла Вильмарк (под псевдонимом «Kervarker») опубликовал «Барза-Брейз» («Бретонские баллады»), сборник бретонских песен. Ввиду своей популярности, сборник многократно переиздавался и стимулировал изучение бретонской и кельтской культуры. Также фольклор Прованса продвигало движение «Фелибриж» (фр. «Félibrige»), основанное писателем Фредериком Мистралем и его друзьями. Уже в XX веке регионы и их языки прославили Пьер-Жакез Элиас (мемуары «Конь моей гордости» («Le Cheval d'orgueil», 1975) на бретонском языке) и Эммануэль Ле Руа Ладюри (монография «Монтайю, окситанская деревня (1294—1324)» («Montaillou, village occitan de 1294 à 1324»)). В XXI веке проблемой «малой родины» интересуются такие специалисты, как Жан-Франсуа Шане [6], профессор Высшей школы политических и социальных наук, и филолог и историк Анн-Мари Тисс [7].

Язык играет важную роль в формировании идентичности. Национальные языки, в том числе французский, были систематизированы в виде словарей и особенно учебников грамматики. Общий национальный язык

и общие аллюзии на тексты, с которыми знакомо подавляющее большинство, являются факторами, благодаря которым члены одной группы идентифицируют себя друг с другом и дифференцируют себя от «чужих» для группы.

Итак, национальная идентичность определяется как набор постоянно реконструируемых представлений, которые позволяют гражданам формировать сообщество, осознавать себя его членами и обеспечивать каждому адекватное представление о своей роли. Во Франции национальная идентичность строится на таких важных категориях, как национальная история и язык, культурное наследие, пейзажи и исторические памятники. Язык помогает самоидентификации группы и индивидуума, потому является способом создания коллективной памяти.

Библиографические ссылки

1. *Martigny V.* Dire la France. Culture(s) et identités nationales (1981-1995). Paris : Les Presses de Sciences Po, coll. «références académiques», 2016.

2. Légifrance [Ressource électronique]. URL: https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000006527453/2023-10-18 (date d'accès: 18.03.2025).

3. Liberation [Ressource électronique]. URL: https://www.liberation.fr/france/2016/03/22/jeanne-au-secours-jean-marie-le-pen-lance-son-mouvement_1441072/ (date d'accès: 19.03.2025).

4. Légifrance [Ressource électronique]. URL: https://www.legifrance.gouv.fr/codes/stion_lc/JORFTEXT000000571356/LEGISCTA000006095833/#LEGISCTA000006095833 (date d'accès: 18.03.2025).

5. *Le Clézio J. -M. G.* Francophonie. Pour l'amour d'une langue. Bruxelles : Éditions Nevicata, 2020.

6. *Chanet J.-F.* L'école républicaine et les petites patries. Paris : Aubier, 1996.

7. *Thiesse A.-M.* Ils apprenaient la France : l'exaltation des régions dans le discours patriotique. Paris : Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, 1997.

УДК 82-1/-9

ЖАНРОВЫЕ ГРАНИЦЫ ПРИКЛЮЧЕНЧЕСКОГО РОМАНА В XX ВЕКЕ (НА ПРИМЕРЕ КОМИКСОВ ЭРЖЕ «ПРИКЛЮЧЕНИЯ ТИНТИНА»)

А. О. Ефименко

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

В статье исследуется трансформация современного приключенческого романа. В фокусе исследования находятся бельгийские франкоязычные комиксы 1920–60-х гг. Обозначена жанровая природа европейского комикса (bande dessinée), предпосылки формирования его национального варианта, эстетические принципы, повлиявшие на его трансформацию. Используются методы семиотического, сравнительного, историко-литературного анализа. Цель работы – раскрыть особенности жанровой природы современного приключенческого романа и изменения при переходе из одного медиа в другое. Теоретическое и практическое значение исследования состоит в том, что анализ особенностей современного европейского комикса позволяет выделить исторические и культурные особенности, влияющие на трансформацию жанра как в литературе, так и других медиа. Дальнейшие перспективы исследования связаны с детальным анализом границ литературного и понятием нарратива.

Ключевые слова: европейский комикс; современный приключенческий роман; трансформация жанра; интермедиальность; нарратив.

GENRE BOUNDARIES OF THE ADVENTURE NOVEL IN THE 20TH CENTURY: A CASE STUDY OF HERGÉ'S COMICS «THE ADVENTURES OF TINTIN»

H. A. Yafimenka

Belarusian State University,
Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Republic of Belarus, hannaofalltrades@mail.by

This article explores the transformation of the modern adventure novel, with a focus on Belgian Francophone comics from the 1920s to the 1960s. It outlines the genre-specific characteristics of the European comic (bande dessinée), the conditions that led to the emergence of its national variant, and the aesthetic principles that shaped its evolution. The study employs methods of semiotic, comparative, and historical-literary analysis. The aim of the research is to elucidate the genre-specific features of the modern adventure novel and to examine the changes that occur when the narrative moves from one medium to another. The theoretical and practical significance of this study lies in demonstrating how an analysis of contemporary European comics can help identify the historical and cultural factors influencing the transformation of the genre both in literature and across other media forms. Future research will involve a more detailed examination of the boundaries between literature and the broader concept of narrative.

Key words: Bande dessinée; modern adventure novel; genre transformation; intermediality; narrative.

Особенности жанровых трансформаций в XX веке включают в себя изменения устойчивых форм под влиянием различных медиа. Появление кино, а затем и телевидения значительно меняет представления о жанровых границах искусств, в том числе литературы. Фокус смещается в сторону изображаемого, а не повествуемого [1, p. 223]. В то же время на стыке литературы и изобразительного искусства возникает новый тип нарратива, который рассказывает, показывая, а именно – комикс (рис. 1).

Рис. 1. Les Bijoux de la Castafiore, planche 15, case 4

Комикс, с одной стороны, формируется как альтернатива пропагандистскому плакату, и изначально имеет дидактическую природу. Его истоки можно найти в развлекательных стрипах, шаржах, карикатурах на актуальные события. Манера изображения должна быть предельно понятна и нести в себе определенный посыл на уровне форм и цветов, который читатель воспринимает, в том числе на бессознательном уровне. Основной аудиторией комикса первоначально были дети: простой короткий сюжет позволял в развлекательной форме донести определенный посыл. В

частности поэтому расцвет как европейского, так и американского комикса приходится на напряжённые исторические периоды, довоенное либо военное время. Например, важность борьбы с нацистами подчеркивали через создание американского суперсолдата, супергероя. Справедливо это и для Европы: первый французский комикс, «Les Pieds Nickelés» (1908), во время войны с Германией стал изображать не просто историю трех пройдох, а то, как легко те обманывают немецких солдат.

Но хотя европейский комикс развивался так же, как и американский, в некотором роде он стал продолжателем традиций робинзонады и приключенческого романа.

Истоки авантюрного, а впоследствии – приключенческого романа исследователи видят в волшебных и новеллистических сказках, пикареске, античном и рыцарском романе (М. Тамарченко, М. Бахтин). Во французской литературе жанр авантюрного романа переосмысляется у Ф. Рабле еще в эпоху Возрождения, в эпоху романтизма на авантюрной основе появляется авантюрно-приключенческий роман В. Гюго и А. Дюма [2, с. 8]. В основе приключенческого романа всегда находится «чрезвычайное событие», выходящее за рамки повседневной жизни. При этом главной остается сюжетная составляющая, а для пространства романа характерно четкое двоемирие и деление на «свой» и «чужой» порядок. Именно соотношение привычного и необычного становится сферой исследования главного героя, но при этом ситуации, в которые попадает герой, не учат его чему-либо, а испытывают на прочность [2, с. 10].

Приключенческий роман в XIX веке становится одним из самых популярных жанров, но в XX веке его смещают по популярности детектив, возникший как его ответвление и позже оформившийся в отдельный жанр вместе с социально-криминальным романом, и фантастика. Однако эти тенденции справедливы относительно литературы, то есть повествовательных особенностей прозы. В стремительно развивающемся комиксе большое значение имеет изображение, а потому приключенческий роман, для которого важны «чужой» мир и его экзотическая атмосфера, проверяющая героя на прочность, занимает новую нишу. Также со временем истории становятся более объемными и сложными, рассчитанными теперь на подростков и взрослых. Во французском периодическом журнале комиксов «Ревущий металл» (*Métal Hurlant,* 1974–1987) почти все истории делятся на «приключенческие» и «фантастические» и в основном рассказывают о путешествиях в неизведанные земли, в том числе на другие планеты. Можно было бы утверждать, что комикс просто сохраняет традицию приключенческого романа, как более простой и массовый жанр.

Однако бельгийские «Приключения Тинтина» (*Les Aventures de Tintin,* 1930–1986) – это совершенно уникальный вариант европейского

комикса, сохранивший и передавший традицию приключенческого романа в новом медиа. Возможно, это и позволило американскому литературоведу Тому Маккарти и французскому философу Мишелю Серру утверждать, что «Приключения Тинтина» «не имеют равных по глубине и сложности» [3, с. 14] и что работы Ж. Реми, создателя «Тинтина» под псевдонимом «Эрже», во многом превосходят других известных романистов [1, p. 224].

«Приключения Тинтина» впервые были напечатаны в журнале Le Petit Vingtième, в разделе для детей, и начинались так: «Редакция *Le Petit Vingtième* неустанно старается удовлетворять запросы наших читателей и держать их в курсе последних событий международной жизни. С этой целью один из наших лучших репортеров, ТИНТИН, был командирован нами в Советскую Россию. Каждую неделю мы будем сообщать вам известия о его многочисленных приключениях. N.B. Редактор *Le Petit Vingtième* ручается, что все эти снимки абсолютно подлинные и сделаны самим Тинтином при содействии его верного пса Снежка» (рис. 2).

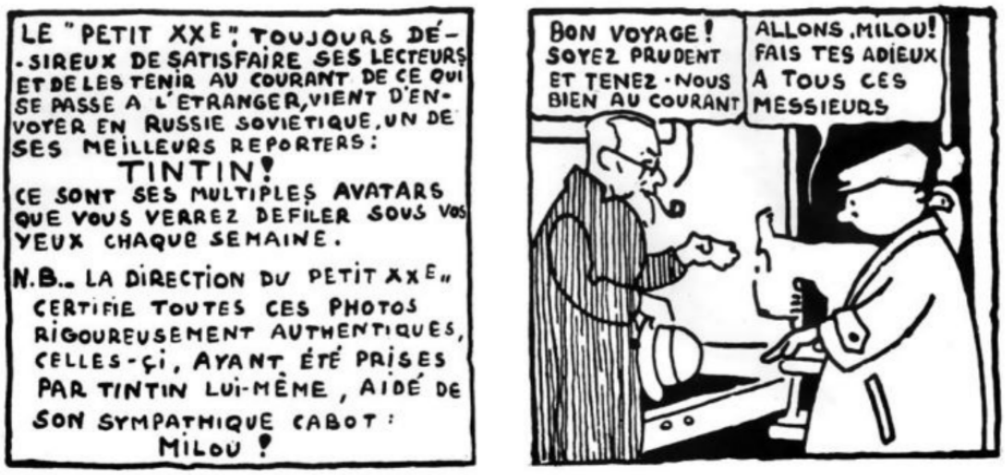


Рис. 2. «Приключения Тинтина» [5, p. 4]

Прием авторской маски с самого начала позволяет автору создать впечатление достоверности изображаемого, каким бы невероятным оно ни казалось; кроме того, часто сам Тинтин, юный журналист, будто бы оправдывается, рассказывая свои истории, и подчеркивает, что выглядят неправдоподобными они только по случайному стечению обстоятельств. Стоит отметить, что со временем Эрже действительно стремится к более точному отображению реальности с каждым новым альбомом: если первые два созданы скорее как пропагандистские анти-коммунистические и колониальные истории, в дальнейшем фокус изображаемого смещается на

борьбу с несправедливостью в любом виде и столкновение идеалов гуманизма с событиями «большой истории». Каждый из альбомов «Приключений» косвенно посвящен определенному историческому контексту: в «Голубом лотосе» (1936) рассказывается о японском вторжении в Китай, в «Сломанном ухе» (1937) – о войне между Парагваем и Боливией, в «Скипетре Оттокара» (1942) косвенно изображается аннексия Австрии, в «Стране черного золота» (1948) – ближневосточный конфликт, в «Деле профессора Турнесоля» – холодная война. Не обходится и без высадки на Луну – этому посвящены альбомы 1953–1954 годов. Но при всей серьезности изображаемых событий они выступают в качестве обрамления: так, например, лучшего друга Тинтина, капитана Хэддока, призывают на войну во время событий «Черного золота», но в финале он возвращается в целости и сохранности как раз вовремя, чтобы спасти Тинтина.

Особенно интересен подход Эрже к созданию характера самого Тинтина. В нем парадоксальным образом сочетаются образ «юного джентльмена», готового прийти на помощь, и ловкого плута, всегда готового разыграть своих преследователей. Насмешка становится главным оружием журналиста-разоблачителя: несмотря на то что Тинтин умеет драться, стрелять, водить машину, мотоцикл и даже самолет, больше всего врагов приводит в ужас его умение высмеивать. Юмор в «Приключениях» представлен различными способами: это комедия ситуаций, многочисленные каламбуры и игра словами, фарс, буффонада и иронический «взгляд со стороны», который иногда реализуется через разрушение четвертой стены (примечательно, что чаще всего со зрителем беседует не сам главный герой, а его пес). Однако через иронию автор не дистанцируется от изображаемой проблемы, напротив, подчеркивает ее, позволяя читателю самостоятельно сделать вывод о происходящем: в более поздних альбомах Тинтин, как носитель «чужого взгляда», часто ошибается в логике функционирования чуждого ему мира, чтобы к правильному решению за него пришел читатель.

Особенно интересен альбом «Драгоценности Кастафьоре» (*Les Bijoux de la Castafiore,* 1963) – это единственная часть приключений Тинтина, которая отвечает коду классического детектива «закрытой комнаты», и первый раз, когда персонажи не покидают поместье Муленсар. С «Драгоценностей» Эрже начинает деконструировать вселенную Тинтина, переходя от авантюрного романа к анти-авантюрному, где основной сюжет присутствует лишь как часть истории (П. Бенуа в эссе «Эрже, сын Тинтина (*Hergé, fils de Tintin*, 2006) использует термин trompe-l'oeil), а куда более важной становится форма: автор играет с ожиданиями читателя, персонажи комментируют развитие сюжета, и ситуации балансируют на грани абсурдного и комического.

Проблемы «я–другой» и «привычный–необычный» всегда были ключевой особенностью авантюрной литературы. Однако «Приключения Тинтина» добавляют к ним специфику «взгляда со стороны»: во-первых, это сам Тинтин, сталкивающийся с непривычным ему миром, во-вторых, это то, как комментируют его действия другие персонажи, начиная от гангстера, за которым легко угадывается личность Аль-Капоне, до пса Снежка. В-третьих, это сам читатель, который сам выбирает сторону: Эрже не объясняет и не навязывает определенную точку зрения на проблему, напротив, иногда подчеркивает невозможность ее разрешения. Тинтин в этом контексте – своего рода независимый наблюдатель, который пропагандирует читателю главные моральные принципы – милосердие, помощь слабому, верность собственному «я». Можно сказать, что нарратив «Приключений» воспроизводит главные принципы журналистики: фиксацию фактов, стремление к достоверности и объективности и, самое главное, желание докопаться до сути вещей, даже если это делает тебя смешным в глазах других, поскольку смех и юмор – это инструменты, с помощью которых становится возможным увидеть реальность без прикрас.

Библиографические ссылки

1. *Serres M.* Les bijoux distraits ou la cantatrice sauve. Paris : Critique, No.277, juin 1970; repris dans Hermès II. L'interférence, Minuit, 1972. P. 223–236.

2. *Тамарченко Н. Д.* Авантюрная литература // Поэтика: словарь актуальных терминов и понятий. М. : Изд-во Кулагиной, 2008. С. 8–10.

3. *Маккарти Т.* Тинтин и тайна литературы. М. : ООО «Ад Маргинем пресс», 2013.

4. *Реми Ж. (Эрже).* Приключения ТинТина, репортёра газеты «Маленький XX век», в Стране Советов. М. : Сеятель, 2020.

5. *Hergé.* Les aventures de Tintin reporteur du Petit "Vingtième" au Pays de Soviets. – Bruxelles : Éditions du Petit "Vingtième", 1930; repris dans Studio Hergé, Casterman, 1980.

УДК 821(100)

ЛИРИЧЕСКИЙ ГЕРОЙ В АВАНГАРДИСТСКОЙ ПОЭЗИИ Б. САНДРАРА И М. КУЛЬБАКА

Н. С. Иванова

Белорусский государственный университет,
ул. К. Маркса, 31, 220030, г. Минск, Республика Беларусь, natalie_ivanova33@mail.ru
науч. рук. – Е. А. Борисеева, к. филол. н., доцент

В статье раскрывается специфика образа лирического героя в поэзии европейских литераторов начала XX века – Б. Сандрара и М. Кульбака. Компаративный анализ произведений французского и еврейско-белорусского писателей в контексте авангардизма, впервые выполненный в отечественном литературоведении, позволяет выявить единые художественные составляющие образа лирического героя: индивидуализм и одновременно поиск универсальных истин бытия, рефлексия о человеке научно-технической эпохи, космополитизм, метафизическое понимание пространства и времени, телесная перцепция, синестетическое мировосприятие.

Ключевые слова: лирический герой; поэтический авангардизм; синестезия; телесная перцепция; художественная реальность.

LYRICAL HERO IN THE AVANT-GARDE POETRY OF B. CENDRARS AND M. KULBAK

N. S. Ivanova

Belarusian State University,
K. Marx str., 31, 220030, Minsk, Republic of Belarus, natalie_ivanova33@mail.ru
scientific adviser – A. Baryseyeva, Phd of Philology, associate professor

The paper analyzes the specificity of the image of the lyrical hero in the poetry of European writers of the early 20th century – B. Cendrars and M. Kulbak. A comparative analysis of the works of French and Jewish-Belarusian writers in the context of avant-garde, carried out for the first time in domestic literary criticism, allows us to identify common artistic components of the image of the lyrical hero: individualism and at the same time the search for universal truths of being, reflection on a person of the scientific and technical era, cosmopolitanism, metaphysical understanding of space and time, bodily perception, synesthetic worldview.

Key words: lyrical hero; poetic avant-gardism; synesthesia; bodily perception; artistic reality.

Одной из ключевых фигур французского авангардизма является писатель швейцарского происхождения Блез Сандрар (1887–1961). Творчество его современника – еврейского автора Мойше Кульбака (1896–1937) – составляет неотъемлемую часть белорусской культуры 1920-х гг. Соотнесение поэтики двух европейских авангардистов позволит обнаружить близость их идейно-эстетических принципов в контексте рефлексии о человеке новой эпохи.

Прежде всего стоит отметить общность факторов формирования творческих индивидуальностей Б. Сандрара и М. Кульбака: оба много путешествовали, взаимодействуя с разными культурами, владели многими языками. Б. Сандрар несколько лет (во время первых восстаний) прожил в Российской империи. М. Кульбак с 1920 по 1923 гг. работал в Берлине, сблизился со столичной интеллигенцией, что во многом и обусловило воплощение в его поэзии художественных принципов, схожих с западноевропейским авангардизмом.

Новаторские произведения поэтов публикуются в 1910-1920-е гг. Б. Сандрар начинает литературную карьеру несколько раньше М. Кульбака – с публикации поэм «Пасха в Нью-Йорке» (*Les Pâques à New York,* 1912) и «Прозы о транссибирском экспрессе и маленькой Жанны Французской» (*La Prose du transsibérien et de la petite Jehanne de France,* 1913). Поэтический сборник «Девятнадцать эластических стихотворений» (*Dix-neuf poèmes élastiques*, 1919) содержит стихотворения, датируемые (кроме последнего) 1913 и 1914 гг. Первое стихотворение М. Кульбака «Звездочка» (*Штерндл*) публикуется в 1916 г., далее следуют сборник «Стихи» (*Ширим*, 1920), поэма «Беларусь» (*Райсн*, 1922) и др.

Странствующий поэт-космополит – лирический субъект и, соответственно, центральный образ поэзии Б. Сандрара и М. Кульбака. Их герой находится в эмоционально уязвимом и напряженном состоянии: он чувствует себя одиноко: «Я сейчас один, остальные вышли»[1] [1, p. 23], «Потом я вернусь один» [1, p. 45], «Я – адзінокі, / і самотна пайду з сваім смуткам»[2] [2, с. 39], «Як бусел адзінокі <…> гэтак самотна і цьвёрда я стаю на сьвеце» [2, с. 371]. Душевная усталость, изолированность от внешнего мира обуславливают частое обращение к Богу и у Б. Сандрара (как основной мотив в «Пасхе»: «Господи, я возвращаюсь уставший, одинокий и очень мрачный...» [1, p. 25], «Господи, я совсем одинок, у меня жар…» [1, p. 25]), и у М. Кульбака («Я шмат грашыў, ня ведаючы, о, што я раблю / Цяпер хачу

[1] Здесь и далее перевод поэзии Б. Сандрара с сохранением пунктуации оригинала наш – *Н.И.*

[2] Здесь и далее стихотворения М. Кульбака даны в подстрочном переводе С. Шупы с сохранением орфографии издания.

пакаяцца і выпрасіць сабе крыху спакою» [2, с. 87], «Чаму вучаць мяне, о Божа, раны майго жыцьця?» [2, с. 371], разговор с Богом в стихотворении «З папяросаю ў роце» и др.). Лирический субъект странствует по миру с целью самопознания («Я в пути / Я всегда был в пути» [1, p. 33–34], «Я взволнован / Дух / Я сейчас отправлюсь в путешествие» [1, p. 90], «Сьвет! / Пад тысяччу рознымі тварамі / я іду да цябе па тысячы дарог – / куды? Ня ведаю, куды…» [2, с. 171]). Для героя Б. Сандрара и М. Кульбака характерно космополитическое мировоззрение, его сознание словно вмещает в себя целый мир («Все копошится / Дух внезапно оживает и облекается в плоть как животные и растения / Необыкновенно» [1, p. 104], «ты [сьвет] – гэта я! / Сьвятло часоў / у целы цяжкія зацiснутае» [2, с. 171]). Оба поэта реализуют концепцию вечного становления и обновления мира (например, образ колеса, мотив круговорота в «Прозе» Б. Сандрара, круговорот жизни в стихотворении М. Кульбака «Хвалі»: «З пачаткаў і канцоў, / зь бясконцасьці прыйшоўшы, / наткнуліся на зямное кола / і накаціліся, як хвалі…» [2, с. 97]). Пространство становится динамичным и бесконечным, а концепция линейного времени заменяется длительностью бытия, что соотносится с интуитивизмом А. Бергсона, одного из ведущих мыслителей эпохи. В его понимании «реальность – дух или материя – предстает нам как непрерывное становление» [3, с. 264], поэтому интуитивное постижение является единственным способом приблизиться к внутренней природе сущего.

Кроме того, у поэтов происходит переосмысление отношений между человеком и природой, так как современный научно-прогрессивный, заново открытый учеными рубежа XIX–XX вв. мир не только расширяет возможности цивилизации, но и увеличивает дистанцию между миром искусственным (созданным человеком) и естественным (природой). При этом в поэзии Б. Сандрара авторский фокус направлен преимущественно на представление «рукотворного» бытия человека: изменившие мир открытия, достижения, художники и т.д. («Но все вокруг механизм постановка смена декораций и т.д. и т.д.» [1, p. 99], также пафос современности проявляется в «Прозе», стихотворениях «Башня» (*Tour*), «Треск» (*Crépitements*), «Конструкция» (*Construction*)). Для М. Кульбака в большей степени характерна сокровенная связь с природой: например, в стихотворении «Між палёў» героя охватывает бесконечное восхищение окружающей реальностью («Прыпадзеш да сырой зямлі; / ап’янішся ад гною / ад соку, які цячэ / і бродзіць, / і выкрыкнеш з усіх грудзей: / “Тут жа ж такі сьвет! / А я, дурань, і ня ведаў…”» [2, с. 139]). Он отождествляет себя с бытием всей Вселенной: «Я – сонца, я – раса, я хаджу, як дуб у фраку. / Я – шчасьце. / Бурлівы сьпеў станаўленьня, хаценьня быцьця / зь мяне вырваўся сьвятлом; / ува мне забрадзіла старое віно, / я п’яны ад

сьвету!» [2, с. 175]. Таким образом, человек предстает как индивидуальный «микрокосм» в универсальном «макрокосмическом» пространстве, вследствие чего в поэзии Б. Сандрара и М. Кульбака реализуется метафизическое миропредставление.

Экзальтированный, рефлексивный характер восприятия лирического героя, его фрагментарное видение действительности обуславливает перенос внутренних чувств на внешний – телесный – уровень. Б. Сандрар использует множество анатомических лексем в качестве образов-актантов (*mon cœur, mon nez, narine droite, tête, ma bouche, ouïe déchirée, front, corps, mon crâne, mes yeux, ventre, seins, cuisses, omoplates, ongles, hanche, gueule* и др.). У М. Кульбака наиболее частотна символика сердца как средоточия человеческого духа и воплощения высшей связи с миром (в духе каббалистического учения): «…і выкажу ціха боль сэрца майго ў глыбіні ночы / з болем сусьвету…» [2, с. 39], «Маё вуха – глінянае, растрапанае і вялікае, / яно слухае, што выплаквае сэрца» [2, с. 327], «Маё цела – вось гэтая зямля. Я – ружовая песьня / зь яе сэрца» [2, с. 333].

Телесная перцепция лирического героя, его взаимодействие с миром выражается посредством танца – универсального ритма бытия. У Б. Сандрара данный концепт целостно реализуется в стихотворении «Мой танец» (*Ma danse*), отсылая при этом к философии Ф. Ницше, его идее о вечном возвращении, о бесконечности сущего: «Женщина, танец, которому Ницше хотел научить нас танцевать» [1, p. 81], «Бесконечное вперед-назад» [1, p. 81]. Для героя М. Кульбака танец также является способом переживания динамичной реальности: «…і ў чорнай экзальтацыі / я, стомлены, танцую, скачу, крычу» [2, с. 143], «…і высьпеўваю ў танцы / увесь гэты змрок да Бога… / Маё цельца – усім на сьмех, / хоць душачка яшчэ цэлая» [2, с. 189]. Музыкальное восприятие мира у лирического героя соотносится с его пониманием жизни как творческого потока: различные звуки складываются в мелодию (*paritatitata, mee low folla, fango-fango* у Б. Сандрара; *тамата тамата, цыль цыль цыль, трай-рай-рай, тры-лі-лі, ду-ду-ду-ду, плю-плю-плю, траляля* у М. Кульбака), издаются различными инструментами (барабан, колокол, скрипка, ксилофон, кларнет, флейта и т.д. – у первого поэта, звоночек (*глін глін глон*), цимбалы, дуда, флейта, скрипка – у второго).

Специфику телесной перцепции героя Б. Сандрара и М. Кульбака составляет ее синестетический характер, когда различные органы чувств воспринимают окружающий мир одновременно и затем смешиваются друг с другом в сознании человека. Как правило, происходит соединение визуального и аудиального компонентов – цвета и звука (например, в поэзии Б. Сандрара: «Цветные крики» [1, p. 72], «Перпендикулярные крики цветов» [1, p. 84], «Ты смеешься киноварью» [1, p. 94]). У М. Кульбака над

сочетанием слуховых и зрительных ощущений («сьпявае фарбаў звон чорна і сіне» [2, с. 71]) превалирует сочетание осязательного впечатления со звуко-цветовым: «Мякка між шоўкава-чорных сёстраў, крадзецца / срэбна-спакойная / ў хешване ноч» [2, с. 73], «Варушыцца мяккі званочак высока ў купалах блакіту» [2, с. 73], «Мо, я сьпяваю… Нешта шаўковае варушыцца ў сэрцы» [2, с. 77].

Таким образом, в авангардистской поэзии Б. Сандрара и М. Кульбака лирический герой представляет собой человека переходной эпохи. Новаторство поэтики двух европейских литераторов заключается вхудожественной реализации нового типа сознания, которое прежде всего стремится к интуитивному познанию динамичной реальности, ее постоянного становления. Кинестетический опыт героя (скитание, путешествие, танец и связанный с ним музыкальный ритм и т.д.) становится основным способом экзистенциального переживания. Перцептивный опыт лирического героя характеризуется синестезией и преобразуется в творческий акт взаимодействия человека с миром.

Библиографические ссылки

1. *Cendrars B.* Du monde entier, poésies complètes: 1912–1924. Paris, 1967.

2. *Кульбак М.* Усе вершы і паэмы (пер. С. Шупа). Прага, 2022.

3. *Бергсон А*. Творческая эволюция / пер. с фр. В. Флеровой; вступ. ст. И. Блауберг. М., 2001.

УДК 821.131.1.09

ЭЛЕМЕНТЫ ПОСТМОДЕРНИСТСКОЙ ПОЭТИКИ В ТВОРЧЕСТВЕ АНТОНИО ТАБУККИ (НА ПРИМЕРЕ РОМАНОВ «ТРИСТАНО УМИРАЕТ» И «ШАГАЮЩИЙ ГУСЬ»)

О. С. Игнатовская

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

В статье рассматриваются наиболее характерные черты поэтики постмодернизма в романах итальянского писателя Антонио Табукки «Tristano muore» (2004) и «L'Oca al passo» (2006): нелинейность повествования, фрагментарность, интертекстуальность, «авторская маска», стирание границ между элитарным и массовым, принцип игры.

***Ключевые слова*:** постмодернизм; «постмодернистская чувствительность»; фрагментарность; интертекстуальность; цитация; «авторская маска», игра.

ELEMENTS OF POSTMODERNIST POETICS IN THE WORKS OF ANTONIO TABUCCHI (ON THE EXAMPLE OF THE NOVELS «TRISTANO DIES» AND «THE WALKING GOOSE»)

O. S. Ignatovskaya

Belarusian State University,
K. Marx str., 31, 220030, Minsk, Republic of Belarus, olgaign@tut.by

The article examines the most characteristic features of the poetics of postmodernism in the novels of the Italian writer Antonio Tabucchi «Tristano muore» (2004) and «L'Oca al passo» (2006): non-linearity of narration, fragmentation, intertextuality, «author's mask», erasing the boundaries between the elite and the mass, the principle of play.

Key words: postmodernism; «postmodernist sensitivity»; fragmentation; intertextuality; citation; «author's mask», play.

Антонио Табукки (1943-2012) – выдающийся итальянский писатель второй половины XX – начала XXI века, чьи художественные произведения переведены на десятки иностранных языков, некоторые экранизированы. Известен также как талантливый переводчик, журналист, литературный критик и преподаватель португальской литературы.

В данной статье обратимся к следующим романам Табукки: «Тристано умирает» («Tristano muore», 2004) и «Шагающий гусь» («L'Oca al passo», 2006), в которых проанализируем наиболее характерные для творчества автора черты поэтики постмодернизма. Сам постмодернизм, появившийся во второй половине XX века, являет собой своеобразный ответ модернизму и проистекает из мироощущения послевоенного времени как реакция на тоталитарные режимы, насилие, ужасы войны, нарушение прав и свобод человека.

В романе «Тристано умирает» традиционный сюжет и персонажи отсутствуют. Главный герой, находясь на смертном одре, пытается рассказать писателю (молчаливому слушателю) свою жизнь, чтобы тот из этих воспоминаний в дальнейшем создал роман. Тристано словно заново проживает своё прошлое: сначала тяжёлые годы фашизма, войны и Сопротивления, затем 70-е годы, отмеченные в Италии забастовками, убийствами, террористическими актами. Рассказ героя – это своеобразная исповедь и попытка осмыслить как собственные поступки, так и исторические события трагичного XX века, это размышления о человеке, сути героизма и предательства, двойственности всех явлений, это желание придать своей жизни смысл, который становится особенно значимым для умирающего.

Прошлое, как и сама жизнь, кажется Тристано запутанным, в нём много противоречивого и необъяснимого, жизнь «не выстроена в алфавитном порядке… появляется немного тут и немного там», это «крошки», «горстка песка» [1] (здесь и далее перевод наш – *О. И.*). Жизнь невозможно выстроить в логическую цепочку, в ней не существует закономерностей, порой это лишь бесконечная череда случайностей. Ощущение мира и жизни как хаоса, представленных в виде разрозненных неупорядоченных фрагментов (**«постмодернистская чувствительность»**), отражается и на раздробленной композиции романа, который состоит из восьмидесяти пяти не всегда связанных между собой небольших отрывков. Широко использован в романе и кинематографический метод построения: эпизоды, часто сменяющие друг друга, происходят в разных местах и в разное время. Автор намеренно создаёт у читателя впечатление мозаичности, лоскутного одеяла, игры «паззл», части которой невозможно сложить в единый рисунок. Для постмодернистов это наиболее подходящий способ описания хаотичного, лишённого целостности мира. По выражению итальянского исследователя Джованни Капекки, «писатель не может сделать единой и органичной фрагментарную и хаотичную действительность. Тот, кто пишет, не должен претендовать дать форму бесформенному, сделать логичным нелогичное, расшифровать не поддающуюся расшифровке реальность. Он должен довольствоваться фиксированием… её фрагментов,

в том виде, в каком они ему представились, … при этом сознавая невозможность объяснить «как» и «почему» событий и явлений» [3]. **Отказ от принципа внешней связности повествования, фрагментарность** становятся одной из характерных черт постмодернизма. На синтаксическом уровне отсутствие связности в романе проявляется в незавершённых, прерванных предложениях, в обилии многоточий.

В рассказе Тристано нарушена всякая последовательность и хронология, события подаются в той очерёдности, в какой они всплывают в памяти героя. Причём одни воспоминания, порой смутные и обрывочные, наслаиваются на другие, а галлюцинации и бред, возникающие в периоды жара или после укола морфия, сны и мечты Тристано перемешиваются с реальными эпизодами его прошлого. Состояние, когда в результате психического расстройства в речи сливаются воображаемое и реальное, носит в психиатрии название «фабуляции». У постмодернистов **фабуляция** превращается в сознательный стилистический приём.

Также правомерно говорить и о **«смерти автора», «авторской маске»** в романе «Тристано умирает». Автор сознательно устраняется и ничего не поясняет, он лишь посредник. Молчаливая фигура писателя в романе – двойник автора, который становится таким же свидетелем создания романа, таким же слушателем монолога Тристано, как и читатель. Герой даже задаётся вопросом: а кто, собственно, рассказывает жизнь, кто является автором романа, – тот, кто говорит, или тот, кто слушает и записывает?

В другом своём романе «Шагающий гусь» Антонио Табукки вновь подчёркивает непознаваемость жизни и мира вокруг и определяет действительность как совокупность «фрагментов, … представленных… в непоследовательной, нелогичной и перевёрнутой форме» [2]. Сам роман являет собой сборку из переработанных газетных статей, опубликованных писателем в период с 1998 по 2005 год в итальянской, испанской, французской прессе, которые «продолжают ими оставаться, если читать их по отдельности: это элементы сложной реальности, которая нас окружает и которая приоткрывается нам лишь частично…» [2]. В этой связи неслучаен и подзаголовок романа: «Известия из темноты, которую мы пересекаем».

В романе «Шагающий гусь» Табукки обнажает аномалии не только итальянской действительности, но всего мира, акцентируя внимание на особо тревожных: терроризм, коррупция, возрождающийся расизм, падение уровня культуры и нравственности, авторитаризм, нарушение прав человека и свободы слова, войны. Перед читателем вновь проплывает история XX – начала XXI века: режимы Гитлера, Муссолини и Франко, концентрационные лагеря, атомные бомбардировки Хиросимы и Нагасаки,

«свинцовые» годы в Италии, войны в Афганистане и Ираке, террористические акты Аль-Каиды. Как и в романе «Тристано умирает», размышления и описываемые автором события не выстроены в хронологическом порядке, логические связи между ними не всегда на поверхности.

Вместе с фрагментарностью на первый план в романе «Шагающий гусь» выдвигается также **постмодернистский принцип игры** и читательского сотворчества, благодаря чему книга становится диалоговой, интерактивной. Сам роман можно представить в виде своеобразного игрового табло – спирально закрученной дорожки, состоящей из шести кругов и сорока семи клеток (отсылка к старинной настольной игре «в гуся»). Читатель в конце каждой главы-клетки совершает выбор (следуя своим желаниям и интересам) и двигается далее либо по маршруту А, либо по маршруту Б. При этом он может перескакивать через главы-клетки, либо возвращаться обратно. Поскольку, по утверждению автора, литература – «это пространство свободы» [2], читатель волен как принимать правила игры и выстраивать свою собственную траекторию чтения, так и читать роман страницу за страницей, все главы по порядку, как он привык, но во втором случае «чтение будет пассивным и книга покажется менее понятной, так как она – результат заранее заданного рисунка» [2].

Ещё одной важной особенностью постмодернистского произведения является **интертекстуальность**. Постмодернисты сознательно обращаются к предшествующему литературному наследию, переосмысливают его, помещают в новый контекст, обыгрывают. Как замечает сам Табукки, «музыка уже вся сыграна, нам остаются лишь вариации» [1]. Отсюда многочисленные цитаты, реминисценции, стилизация, подражание, аллюзии, причём не только на произведения литературы, но также живописи, музыки, кино. Так, на страницах романов «Тристано умирает» и «Шагающий гусь» читатель постоянно сталкивается с отрывками из итальянской и европейский поэзии, в романах звучат строки из поэтического творчества Федерико Гарсии Лорки, Фернандо Пессоа, Уго Фосколо, Джакомо Леопарди, Эудженио Монтале, Сальваторе Квазимодо, Генриха Гейне, Артура Рембо, Алана Эдгара По, Пауля Целана и др. Герой Тристано «позаимствован» из «Нравственных Очерков» итальянского поэта XIX века Джакомо Леопарди. Как поясняет сам автор, ему требовалась «фигура того, кто смотрит на мир с большой долей скептицизма, пессимизма и великой горечью» (имя Тристано имеет прямое отношение к итальянскому слову «triste», т.е. «грустный»). Описание периода жизни Тристано, когда он был в партизанском отряде, навевает у читателя воспоминания о романах «По ком звонит колокол» Эрнеста Хемингуэя и «Партизан Джонни» Беппе Фенольо. Роман Антонио Табукки «Шагающий гусь» – это в целом самоцитация, компиляция из ранее написанных собственных статей. Здесь автор

погружает читателя в своего рода культурное пространство прошлого, в котором ищет ответы на вопросы современности. На протяжении всего романа читателя сопровождают высказывания и отсылки к произведениям известных писателей, политических деятелей, философов: Джорджа Сантаяны, Владимира Янкелевича, Пьер Паоло Пазолини, Примо Леви, Шарля Луи Монтескье, Марселя Пруста, Джона Мейнарда Кейнса, Фрэнсиса Фукуямы, Стефана Цвейга, Франца Кафки, Оскара Уайлда, Карла Крауса, Орианы Фаллачи, Филиппо Томмазо Маринетти и многих других. Автор возвращается к их идеям, к накопленному интеллектуальному наследию, переосмысливает его применительно к настоящему времени и событиям, с кем-то соглашается, с кем-то нет. В плане стирания границ между элитарным и массовым интересно в романах Табукки соседство возвышенной поэзии (например, стихов из «Божественной Комедии» Данте или «Песни о солнце» Франциска Ассизского) со строчками из популярных песен, детских стишков, колыбельных.

Таким образом, в романах Антонио Табукки «Тристано умирает» и «Шагающий гусь» прослеживаются следующие элементы постмодернистской поэтики: нелинейность повествования, фрагментарность, интертекстуальность, наличие «авторской маски», смешение элитарного и массового, игровой компонент.

Библиографические ссылки

1. *Tabucchi, A.* Tristano muore. Milano : Feltrinelli, 2004.
2. *Tabucchi, A.* L’Oca al passo. Milano : Feltrinelli, 2006.
3. *Capecchi, G.* Tabucchi, la storia e il sogno [Risorsa elettronica]. URL: http://acnice.fr/italien/images/Tabucchi (1) doc./ (ultima consultazione: 30.04.2025).

УДК 821.133.1.0

РЕЛИГИОЗНОЕ СОЗНАНИЕ В РОМАНАХ Ф. МОРИАКА

А. А. Исаева

ФГБОУ ВО «Литературный институт им. А.М. Горького»,
ул. Тверской бульвар, 25, 123104 г. Москва, Российская Федерация, lit@litinstitut.ru.,
науч. рук. – Я. Ю. Муратова, канд. филол. наук, доцент

В статье исследуется роль религиозного сознания в романах Франсуа Мориака, который, будучи католиком, критикует ханжество церкви и буржуазные ценности. Его герои находятся в постоянном противоречии между грехом и поиском Бога, что отражает кризис морали XX в. Впервые рассматривается религиозный аспект романа «Тайна семьи Фронтенак». В сравнении с «Клубком змей», показано, как Мориак противопоставляет лицемерие общества истинной вере, в которой Бог есть любовь. Статья раскрывает сложность религиозных мотивов в произведениях Мориака и их актуальность для понимания автором человеческой природы.

Ключевые слова: французская литература; литература XX в.; Франсуа Мориак; религиозное сознание.

RELIGIOUS CONSCIOUSNESS IN THE NOVELS OF FRANÇOIS MAURIAC

A. A. Isaeva

Federal State Budget Educational Institution of Higher Education the «Maxim Gorky Institute of Literature and Creative Writing»,
Tverskoy Boulevard 25, 123104 Moscow, Russian Federation, lit@litinstitut.ru.,
scientific adviser – Muratova Iu., Phd of Philology, associate professor

The article examines the role of religious consciousness in the novels of François Mauriac, who, being a Catholic, criticizes the hypocrisy of the church and bourgeois values. His heroes are in constant contradiction between sin and the search for God, which reflects the moral crisis of the 20th century. For the first time, the religious aspect of the novel "The Frontenac Mystery" is considered. In comparison with "The Knot of Vipers", that shown how Mauriac contrasts the hypocrisy of society with true faith, in which God is love. The article reveals the complexity of religious motives in Mauriac's works and their relevance to the author's understanding of human nature.

Key words: French literature; literature of 20th century; François Mauriac; religious consciousness.

Религиозное сознание играет основополагающую роль во всем творчестве Франсуа Мориака (1885–1970). Такие исследователи, как Гознак Трюк, называют его католическим писателем, однако П.-А Симон говорит, что Мориак «католик, который пишет романы» [1, с. 53]. Его творчество не ограничено религиозной моралью и нередко борется с официальной церковью: указывает на ханжество ее представителей, которые придают значение только бессмысленным традициям, давно потерявшим духовную составляющую.

Шарль дю Бо справедливо замечает, что Мориак отрицает назидательную литературу, которая фальсифицирует жизнь [2]. Он не обращает своих героев к истинной вере и не служит своим творчеством во благо апостолической церкви. Однако все романы Мориака пронизаны размышлениями о вере, грехе и духовном поиске, а герои встают перед выбором между Богом и земными страстями [3, с. 24]. В современном Мориаку мире, где не осталось представлений о морали и людьми управляет буржуазная любовь к деньгам, автор не теряет надежды и оставляет своим героям путь, который может привести их к истинной и непритворной вере.

Буржуазное общество, которое изображает Франсуа Мориак в своих романах, к началу XX в. уже претерпело ценностный кризис, когда религия перестала иметь решающее значение, а общественная мораль осталась без фундамента. Бог умер, как заявляет Ницше – ключевая фигура, определяющее развитие мысли в XX в. В связи с этим мировоззрением Мориак видит необходимость в том, чтобы вести своих героев к Богу [4, с. 104]. Писатель пытается заполнить образовавшуюся нравственную пустоту любовью. А любовь и есть Бог, в представлении Мориака – он прямо говорит об этом в романе «Фарисейка» (1941) [5, с. 137], осуждая героиню, которая заменяла настоящую веру пустыми церковными догматами. Но самого главного у нее не было – она не была способна любить.

Однако даже таким пропащим героям Мориак дает шанс, показывая в конце произведения своеобразное перерождение Брижит Пиан (в чем раскаивается в романе «Агнец» (1954) и изображает свою героиню прежней, готовой «именем добра творить зло» [3, с. 187–188]). В финале перед читателем предстает женщина, осознавшая свои заблуждения: она больше не пытается казаться набожной, но, вероятно, старается таковой быть. Брижит Пиан осознает, что главная ценность жизни заключается в любви, потому что любовь смягчает сердце и накапливает в человеке истинные добродетели [5, с. 182]. Следует заметить, что своим решением Франсуа Мориак не стремится реабилитировать осуждаемый им буржуазный класс, однако автор рассчитывает на пробуждение чувства (в том числе национального) у отдельного индивида [3, с. 187]. Но, вероятно, возвращение Брижит Пиан к роли величественной фарисейки в «Агнце» говорит

о том, что писатель видит раскаяние и перерождение фальшивой буржуазии как нечто практически невозможное. Этому классу присущи заложенные в саму суть любовь к материальным ценностям и показная набожность.

Против подобных пустых идеалов выступает Мориак: он понимает, что буржуазные и церковные идеалы не значат ничего, поэтому большинство героев писателя живет под властью рока, в ощущении глубокого одиночества [3, с. 26].

Мир, изображаемый Мориаком, абсурден, но его абсурд заключается именно в том, что им правят буржуазные ценности [6, с. 7]. Луи – главный герой романа «Клубок змей» (1932) – рассказывает историю своей жизни, по которой можно заметить, как чистый душой юноша становится озлобленным стариком. В данном произведении Мориак рассматривает источник алчности и ненависти в семье, пытаясь проследить формирование личности в подобных условиях. Луи обречен на порок теми условиями, в которых сформировалась и окрепла его личность. Буржуазное воспитание, суть которого заключается в любви к деньгам, а не к ближнему, делает героя жестоким. Жизнь Луи – путь отчуждения и отдаления, недоверия между людьми [7, с. 84]. То есть вина героя лежит будто бы не на нем самом, но на мире, в котором он живет. Луи похож на всех остальных людей своим нравственным уровнем, а различают их только маски. «Ведь если правду говорить, никто не показывает своего лица никто! Большинство людей обезьянничают, рисуются, изображают возвышенные, благородные чувства» [8, с. 438], – замечает главный герой. Люди вокруг него показывают себя не теми, кем являются на самом деле, поэтому за благонравными и приятными масками оказываются только порок и ненависть. В этом окружающие похожи друг на друга.

Например, сам будучи атеистом, Луи высмеивает свою верующую жену, которая, на самом деле, далека от божественной любви [6, с. 7]. Ее единственная страсть – буржуазная, которая заключается в любви к деньгам. Соответственно, за внешней благочестивостью скрывается вера, ограниченная показательными ритуалами и привычками. В таком случае правда оказывается на стороне Луи, который, по крайней мере, не прикрывается пустой верой.

Виноват в этом нравственном упадке абсурдный мир, взрастивший подобные личности, которые не видят иных ценностей, кроме материальных.

Именно поэтому Франсуа Мориак обращается к образам героев-фарисеев, которые символизируют у писателя утрату истинного смысла религии. Над духовностью преобладают бессмысленные ритуалы и бесчеловечные запреты [6, с. 7]. В этом тоже видна определенная абсурдность: Мориак изображает расхождение истинной веры и официальной религии, поощряя первое и обличая второе.

Самым наглядным примером таких героев является главная героиня романа «Фарисейка» Брижит Пиан. Она искренна в собственной вере в то, что служит добру, но на деле приносит только бедствия окружающим: разлучает влюбленных, прикрываясь защитой целомудрия, становится виновницей смерти мужа своей подопечной [3, с. 184]. Лицемерие героини заключается в том, что, прикрываясь ханжеской верой, напоказ вымаливая свои грехи, она не понимает, что Бог заключается не в соблюдении обрядов, а в самой любви. Несмотря на кажущееся осознание собственной неправоты в финале романа, как уже говорилось выше, Брижит Пиан остаётся все той же фарисейкой. В ней по-прежнему нет места любви, героиня представляет из себя только ложь и ненависть.

Религия служит для героев Франсуа Мориака источником утешения, путеводной звездой, дающей надежду. Однако не каждый персонаж романов Мориака встает на путь поисков себя и поисков Бога. И не каждому удается пройти этот путь до конца.

Через веру обретает внутренний покой Ив Фронтенак – главный герой романа «Тайна семьи Фронтенак» (1933). Молодой человек остаётся один: после смерти дяди младшее поколение семьи расходится своими путями. «От тайны семьи Фронтенак не осталось ничего, кроме обломков после непоправимого кораблекрушения» [9, с. 173], поэтому Ив пытается побороть собственное одиночество через поиски Бога. В течение своего жизненного пути герой оказывается поглощен парижской жизнью, давая волю внутреннему греху, заложенному в него буржуазной средой, его породившей. Однако, несмотря ни на что, Ив Фронтенак проносит в сердце любовь к своей семье, к навсегда потерянному детскому раю.

Финал романа приоткрывает главную тайну: несмотря на буржуазное общество, к которому принадлежит каждый герой, семья Фронтенак сумела сохранить в себе Бога, которого Мориак видит в любви. «О богосынство! Подобие Божие! Тайна семьи Фронтенак избежит разрушения, ибо она – луч вечной любви, преломившейся в одном роде» [9, с. 223] – цитата в конце романа говорит о том, что в мире буржуазного порока эта семья смогла сохранить настоящую любовь, которая противопоставлена любви к деньгам в прочих романах Франсуа Мориака.

Старшее поколение семьи, которое представлено в образах матери, Бланш Фронтенак, и дяди, Ксавье, показывает детям пример болезненной жертвенности. Они приносят свои интересы в жертву семье. Ксавье стыдится своей любовной связи, опасаясь, как бы это не навредило племянникам. Бланш тоже движет самоотверженная любовь к детям: один из ее сыновей замечает, что для нее важно поступать ради общего блага, в интересах семейства [9, с. 91]. Можно заметить, что если деньги и волновали

старших Фронтенаков, то каждый заботился не о собственном благосостоянии, а о будущем младшего поколения.

Таким образом, семья Фронтенак становится некоторым идеалом писателя, показывая, что даже в темном, безбожном мире, возможно найти путь к свету. А благодать и утешение можно найти через искреннюю любовь.

Обратный пример можно увидеть в романе «Клубок змей», где нет никакой любви между членами семьи.

В романе перед глазами читателя предстают не люди, а животные – не просто так Мориак воплощает в названии змеиный образ. Автор показывает семью, где муж и жена ненавидят друг друга, а «детеныши» ждут, пока скончается глава семьи, чтобы поскорее разделить наследство.

Внутри царит разобщенность: даже задумываясь о деньгах, эти люди думают не об общем благополучии семьи, а о том, как бы забрать себе причитающийся кусок. Этот крайний эгоизм каждого отдельного человека изображает пороки буржуазии в целом.

Но Луи получается пройти путь веры до конца: от ненависти к религии герой приходит к её принятию. Луи мотивирует свое обращение тем, что отвергал не веру, в целом, но только официальную церковь, как раз то, за что он и осуждал свою жену: за ханжество и пустые, потерявшие смысл традиции [3, с. 120]. Возрождаясь в вере, герой вновь становится способен любить – к нему возвращается утерянное человеколюбие.

Можно судить о том, что Мориак, противопоставляя друг другу современную ему реальность и католическую церковь [3, с. 25], не видит беспросветной тьмы в человеческой жизни. Автор дает надежду своим героям, показывая, что нынешние буржуазные идеалы толкают человека к пороку, но природная духовность может спасти его.

В романах Франсуа Мориака чаще встречается образ типичной буржуазной семьи, в которой все внимание уделяется только деньгам и не остаётся места для любви. Однако даже через подобное противоречие автор показывает, что семья для него символизирует духовное единство, которое способно спасти людей от разобщенности современного мира.

В «Тайне семьи Фронтенак» описан некий недосягаемый идеал. Роман изображает особый микрокосм, будто бы противящийся буржуазной среде. Семья Фронтенак – луч вечной любви и надежда на то, что духовное способно одержать верх над материальным.

Религиозный аспект, как изображает Мориак в своих романах, имеет значение не только в воспитании личности, но и в последующем ее развитии. Привитые с детства ценности могут оказаться ложными, зато в сознательном возрасте герои оказываются способными сойти с дороги греха и открыть свое сердце Богу.

Религиозное сознание в романах Мориака – феномен сложный и многогранный. Герои постоянно пребывают в поиске Бога, что ставит их лицом к лицу с собственной греховностью и внутренними конфликтами. Автор не предлагает конкретного выхода из темного мира бездуховности: его романы далеко не назидательны, не многие из них заканчиваются благополучием героев, обретенном в единстве с Богом. Тем не менее, романы Мориака движут героев безбожного мира к вере, чтобы найти Бога, который есть любовь.

Библиографические ссылки

1. *Simon P.-H.* Mauriac. P., 1974.

2. *Du Bos Ch.* François Mauriac et le problème du romancier catholique. Paris : R.-A. Corrêa, 1933.

3. *Наркирьер Ф. С.* Франсуа Мориак. Москва : Художественная литература, 1983.

4. *Шаламова А. О.* Роль веры и воспитания в произведениях Франсуа Мориака и Ивлина Во // Научно-педагогический журнал Восточной Сибири Magister Dixit. 2011. № 4.

5. *Мориак Ф.* Фарисейка / Ф. Мориак. Фарисейка; Агнец; Подросток былых времен: Романы / Пер. с фр. К. : Борисфен, 1995. С. 5–182.

6. *Андреев Л. Г.* Чистилище Франсуа Мориака // Мориак, Ф. Избранные произведения. Романы и повесть. Подросток былых времён [Текст]; пер. с франц. / сост. М. Ваксмахера; пред. Л. Андреева. М. : Радуга, 1985. С. 5–16.

7. *Гладкова А. А.* Семейная тема в романах Ф. Мориака и Э. Базена // Французский язык на перекрестке культур: актуальные вопросы и перспективы исследования : Сборник статей. Витебск : Витебский государственный университет им. П. М. Машерова, 2019. С. 83–87.

8. *Мориак Ф.* Клубок змей. Матерь; Пустыня любви; Тереза Дескейру; Клубок змей: Романы / Пер. с фр. К. : Борисфен, 1995. С. 297–456.

9. *Мориак Ф.* Тайна семьи Фронтенак [перевод с французского Н. Зубкова]. Москва : Издательство АСТ, 2023.

УДК 81.1

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ПЕРЕВОДЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ КАК ОТРАЖЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ СПЕЦИФИКИ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА

Ю. Г. Косякова

Омский государственный педагогический университет,
наб. Тухачевского, 14; 644099, г. Омск, Российская Федерация,
ukos33@mail.ru

Фразеология давно и активно изучается лингвистами разных стран, тем не менее, несмотря на огромное количество работ по данной проблематике, остается еще много дискуссионных вопросов. Цель данной статьи - обратить внимание на то, что фразеологические единицы (ФЕ) представляют собой особую область языка, которая в наибольшей степени отражает национальную специфику языковой картины мира, и, соответственно, лингвострановедческий аспект перевода представляет собой важную составляющую межкультурной коммуникации, способствующий преодолению не только языковых, но и культурных барьеров.

Ключевые слова: фразеологическая единица (ФЕ); лингвокультурологический аспект перевода; национальная специфика языковой картины мира; межъязыковые фразеологические эквиваленты.

THE LINGUISTIC AND CULTURAL ASPECT IN TRANSLATION PHRASEOLOGICAL UNITS AS A REFLECTION OF NATIONAL SPECIFICS THE LINGUISTIC PICTURE OF THE WORLD

Y. G. Kossyakova

Omsk State Pedagogical University,
Tukhachevsky Embankment 14; 644099, Omsk, Russian Federation,
ukos33@mail.ru

Phraseology has been actively studied by linguists from different countries for a long time, however, despite the huge amount of work on this issue, there are still many debatable issues. The purpose of this article is to draw attention to the fact that phraseological units (FE) represent a special area of language that best reflects the national specifics of the linguistic picture of the world, and, accordingly, the linguistic aspect of translation is an important component of intercultural communication, contributing to overcoming not only linguistic but also cultural barriers.

Key words: phraseological unit (FE); linguistic and cultural aspect of translation; national specifics; linguistic worldview; interlanguage phraseological equivalents.

Фразеология как раздел языкознания активно исследуется и разрабатывается уже многие годы: написаны тысячи работ по структурному и компонентному составу фразеологических единиц (ФЕ), по семантике, по способам подбора межъязыковых эквивалентов и т.д.

Общепринято, что язык – многогранное и многоаспектное явление, сложная система, являющаяся «с одной стороны инструментом познания мира человеком и хранилищем индивидуального и общественного опыта, восприятия и оценки окружающей действительности, с другой, отражает мировосприятие конкретной этнокультурной общности. Именно в языке (хотя и не только) находят выражение национальный характер, психический склад народа, его история и культура» [1, с. 5] Хранение коллективного опыта человечества выражается в значениях слов и устойчивых выражений, в ценностных ассоциациях и зафиксированных в языке нормах поведения, определяющих принадлежность людей к той или иной культуре.

Поэтому, когда речь идет о фразеологическом материале в сопоставительном аспекте, Р. И. Яранцев подчеркивает, что это – «особая область в изучении любого живого языка. Она требует хорошего знания истории и быта данной страны, точного и свободного владения реалиями языка, то есть серьёзных фоновых знаний» [2]. Для того чтобы максимально точно передать значение ФЕ с одного языка на другой, необходимо полноценно воспроизвести средствами языка перевода все многообразие семантических и стилистических функций, которые выполняет данная ФЕ в конкретном контексте.

К большинству ФЕ в любом языке невозможно подобрать абсолютный эквивалент в языке перевода, поскольку такие языковые единицы обладают особой лингвистической природой, отражающей национальную специфику грамматического строя и семантической наполненности компонентов.

Существуют различные классификации межъязыковых фразеологических эквивалентов. На наш взгляд, наиболее оптимальным является деление межъязыковых фразеологических эквивалентов на

- структурно-семантические эквиваленты, передающие семантическую близость компонентов, синтаксических структур и функционально-смысловую нагрузку в речи и

- функционально-смысловые эквиваленты, отличающиеся только функционально-смысловой соотнесенностью оригинальной ФЕ с ФЕ языка перевода.

Среди структурно-семантических эквивалентов можно выделить полные (характеризующиеся полным совпадением лексического состава ФЕ и грамматической структуры) и частичные (имеющие расхождения в лексическом составе или/и грамматической структуре).

Так, например, русский ФЕ «иметь зуб» (против кого-либо) является полным структурно-семантическим эквивалентом французской ФЕ «avoir une dent» (contre qn) – ‘иметь зуб против кого-либо’. В данном примере мы наблюдаем полное совпадение лексического состава ФЕ и грамматической структуры. К тому же ФЕ обоих языков эквивалентны стилистически, а именно, принадлежат к разговорному стилю и имеют абсолютно одинаковое значение ‘испытывать неприязнь к кому-л., обиду на кого-л., ненавидеть’ [3, с. 267].

В качестве примера частичных структурно-семантических эквивалентов можно привести следующие пары ФЕ: рус. «сердце кровью обливается» и франц. «mon coeur saigne» ‘букв. мое сердце кровоточит’; рус. «голова идет кругом» и франц. «la tête me tourne» ‘букв. голова меня вращает’; рус. «метать громы и молнии» и франц. «jeter feu et flammes» ‘букв. метать огонь и пламя’. В данных примерах мы наблюдаем некоторые лексические и грамматические расхождения.

Фразеология при всей своей образности отражает правила, характерные для строя каждого конкретного языка. Поэтому грамматические различия ФЕ обусловлены законами языков разных структур.

Одной из наиболее распространенных причин структурных расхождений ФЕ является различие в приемах и способах передачи синтаксических отношений и неодинаковые продуктивность и роль разных средств синтаксической связи в синтетических и аналитических языках. Так, различия свойств грамматического строя приводят к тому, что во французской ФЕ употребляется предлог, а в эквивалентной ей русской он отсутствует. Предлог «de» очень распространен во французском языке, и одним из наиболее частых случаев его употребления является тот, в котором в русском языке используется прилагательное или существительное в родительном падеже без предлога: медовый месяц – la lune ***de*** miel. Кроме того, во французском языке существуют глаголы, которые без предлога не употребляются, а их русские эквиваленты предлога не требуют: плакать (горючими) слезами – pleurer **à** (chaudes) larmes.

Отличительной чертой французского языка, как впрочем и большинства аналитических, является частое употребление притяжательных местоимений и притяжательных прилагательных: *проглотить язык – avaler **sa** langue* ‘букв. проглотить **свой** язык’; *носить на руках – porter dans **ses** bras* ‘букв. носить в **своих** руках’; *держать язык за зубами – tenir **sa** langue derriere les dents* ‘букв.

держать **свой** язык (за) позади зубов’; *отвести душу – soulager* ***son*** *coeur* ‘букв. облегчить **свое** сердце’.

Наибольшую трудность при подборе адекватного эквивалента, передающего все нюансы значения и эмоционально-оценочной коннотации, составляют функционально-смысловые эквиваленты, которые представляют собой специфически национальные образования, сформировавшиеся благодаря таким экстралингвистическим факторам-причинам, как индивидуальность исторического опыта языкового коллектива, самобытность культуры и быта носителей языка и их географическое месторасположения. Обычно это ФЕ, содержащие в качестве компонентов имена собственные (названия местности, имена реальных людей или художественных персонажей, а также именования реалий, имеющих привязку к определенной местности или группе людей – окказионализмы и диалектизмы). В данной ситуации при подборе фразеологического соответствия необходимо проанализировать контекст и саму ФЕ как языковой элемент со сложной семантической структурой, включающей определенный набор компонентов. Раскрытие семантики и дополнительной коннотации может осложняться ассоциативными связями в экстралингвистическом пространстве, которое составляет лингвострановедческий аспект.

Рассмотрим следующие ФЕ:

Французская *fils (fille) de Pandore* ‘букв. сын (дочь) Пандоры’ имеет значение ‘человек очень любопытный, везде сующий свой нос’. Русским эквивалентом данной ФЕ является ФЕ *любопытная Варвара*, имеющая точно такое же значение, но другой образ. Во французском языке присутствует образ Пандоры – богини, одаренной всем и созданной в наказание людям, т. к. именно она из любопытства открыла ящик, который было запрещено открывать, поскольку это грозило бедами всему человечеству. Русская Варвара – образ собирательный, не имеющий в своей основе конкретный персонаж, но носящий отрицательный оттенок, т. к. день Св. Варвары [17 декабря] совпадал с периодом, когда ночь начинала укорачиваться, и за ней закрепилась слава чего-то нечистого.

Французской ФЕ *c’est qui faisait le poil au roi Midas* со значением ‘болтать, говорить лишнее’ соответствует русская *(у него) язык за зубами не держится*. Русская ФЕ не содержит никакого персонифицированного образа, а французская, которая в буквальном переводе звучит как «тот, кто брил царя Мидаса», имеет следующую историю: согласно мифу, бог Аполлон в наказание за то, что фригийский царь Мидас не признал его однажды победителем в музыкальном состязании, наградил его ослиными ушами. Болтливый брадобрей царя, не в силах хранить эту тайну, вырыл в земле ямку и шепнул туда: «У царя Мидаса ослиные уши». Выросший на этом месте тростник рассказал секрет всему свету.

Русской ФЕ *как резаный*, имеющей значение ‘очень сильно, пронзительно кричать’ соответствует по значению французская ФЕ *pousser des cris de Merlusine* ‘букв. издавать крики Мерлузины’. В русской ФЕ опять нет персонифицированного образа, а во французском это Мерлузина – фея из сказаний, которая превращалась по субботам в змею, чтобы искупить совершенное ею убийство отца, издавая при этом пронзительные крики.

Во фразеологии французского языка, кроме ФЕ с компонентами именами собственными, отмечается довольно большое количество ФЕ, содержащих в качестве компонентов названия местностей, исторических событий, в отличие от их русских соответствий. Например, значение ‘поздно’ в русском языке передается ФЕ *к шапочному разбору,* а во французском – *arriver avec les pompiers de Nanterre* ‘букв. приехать вместе с пожарными Нантерра’. Значение ‘предаваться несбыточным мечтам’ передается в русском ФЕ *строить воздушные замки,* во французском – *bâtir des châteaux en Espagne* ‘букв. строить замки в Испании’. Русская ФЕ *у черта на куличках* со значением "исключительно далеко" в качестве эквивалента во французском языке имеет ФЕ *au diable Vauvert*. В толковании В. И. Даля, слово *куличка / кулишка* – это ‘небольшой покос, пашня в лесу или выселок / деревенька в лесу’, т. о., это отдаленное, глухое место, а черти, по народным поверьям, водятся именно в таких местах. Vauvert – название замка в окрестностях Парижа, который был заброшен и стал, по народным преданиям, местом пребывания нечистой силы.

Проведенное нами сопоставление показывает, что русские и французские ФЕ, имеющие одно значение, построены на разной образной основе, что является показателем национальных особенностей мировосприятия и миропонимания. Кроме того, следует отметить большее количество ФЕ во французском языке, содержащих в качестве компонентов имена реально существующих людей, мифологических персонажей, названия местностей, исторических событий, в отличие от их русских соответствий, в которых степень конкретизации и детализации образа значительно меньше. Общим характерным свойством ФЕ обоих языков является их тесная связь с фольклором, обычаями и традициями народа.

Принимая во внимание всё вышесказанное, можно заключить, что лингвострановедческий аспект перевода представляет собой особую составляющую межкультурной коммуникации, поскольку отражает национальную специфику языковой картины мира, правильное понимание которой является важным условием установления взаимопонимания представителей разных национальностей.

Чтобы обеспечить понимание переводимого во всем богатстве его национально-культурной семантики и адекватно передать это на язык перевода, необходимо понимать специфику культуры языка источника и языка перевода, то есть провести реконструкцию содержания исходного текста, его структурно-смысловых связей средствами другого языка. Только в таком случае можно говорить о переводе как о диалоге культур и преодолении не только языковых, но и культурных барьеров.

Библиографические ссылки

1. *Хайруллина Р. Х.* Картина мира во фразеологии: от мировидения к миропониманию. Монография. Уфа : Изд-во БГПУ, 2001.

2. *Яранцев Р. И.* Русская фразеология: словарь-справочник [Электронный ресурс]. URL: https://djvu.online/file/DoruBDiKFsKtY (дата доступа: 30.04.2025).

3. Фразеологический словарь русского языка: в 2 т. / под ред. д-ра филол. наук А. И. Федорова. Новосибирск : Наука, Сибирское отд., 1995. Т. I. 338 с.; Т.II.

4. *Хайитов Б. Т.* Французско-русский лингвострановедческий словарь по фразеологии. М., 1997.

5. *Назарян А. Г.* Идиоматические выражения французского языка: Пособие для учителей фр. яз. Москва : Просвещение, 1978.

6. *Бирих А. К., Мокиенко В. М.* Словарь русской фразеологии: историко-этимологический справочник. СПб. : Монолит, 1999.

7. *Rat M.* Dictionnaire des locutions françaises. Paris, 1957.

УДК 821.133.1.

О ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ПОВЕСТИ ТОММАЗО ЛАНДОЛЬФИ «ОТТАВИО ИЗ СЕН-ВЕНСАНА»

С. В. Логиш

Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220050, г. Минск, Беларусь, belpaese2000@gmail.com

В статье рассматриваются некоторые черты художественного нарратива Томмазо Ландольфи, нашедшие отражение в его повести «Оттавио из Сен-Венсана»: особенности трактовки пространства и времени, очевидная театрализация действия, маска героя (самозванство), связь с возможными литературными источниками.

Ключевые слова: Томмазо Ландольфи; пространство и время в литературе; театрализация; самозванец; аллюзия; интертекстуальность.

ON THE ARTISTIC FEATURES OF TOMMASO LANDOLFI'S NOVEL “OTTAVIO OF SAINT-VINCENT”

S. V. Loguich

Belarusian State University,
4 Nezavisimosti Ave., 220050, Minsk, Belarus, belpaese2000@gmail.com

The article discusses some features of Tommaso Landolfi's artistic narrative, reflected in his novel "Ottavio of Saint-Vincent": the features of the interpretation of space and time, the obvious theatricalization of the action, the mask of the hero (imposture), the connection with possible literary sources.

Key words: Tommaso Landolfi; space and time in literature; theatricalization; impostor; hint; intertextuality.

Повесть Томмазо Ландольфи «Оттавио из Сен-Венсана» относится ко второму периоду творчества писателя. Она была опубликована на страницах журнала «Il mondo» в 1956 году, а отдельным изданием вышла в 1958 году. С точки зрения жанровых особенностей это фантастическая (вымышленная) история, на грани со сказочным повествованием, действие которой помещено в квазиисторические обстоятельства XVIII века. Главный герой – неудачливый поэт Оттавио, от отчаяния собирающийся свести счеты с жизнью, но волею случая (каприза) попадающий в роскошный дворец богатой русской герцогини, которая выдает его за своего мужа и

вводит в круг высшего света Франции, включая наследника престола. Между героем и герцогиней могут завязаться отношения, он легко выигрывает внушительную сумму денег, а потом так же легко ее теряет, но, в конечном итоге, его желания остаются на уровне интенций, и герой возвращается в свое нищенское существование.

В повествовании автор обращается к излюбленной тематике: непредсказуемость поворотов судьбы, невозможность наслаждаться жизнью и любовью, пристрастие к игре, бытие героев не как реальных людей, а только лишь как призраков.

Следует сразу же отметить условность времени и пространства в повествовании. Время и место действия своих текстов Ландольфи помещает в различные «кулисы», реальные либо фантастические. О «реальном» месте действия либо указывается в самом тексте («Осенняя история», 1947, «Любовь нашего времени», 1965, «Жена Гоголя», 1944), либо читатель может его воссоздать по некоторым деталям («Лунный камень», 1939, «Старые девы», 1945), или же события разворачиваются в неопределенной локации (многие рассказы 1930-40-х гг., повесть «Раковая королева», 1950). В повести «Оттавио из Сен-Венсана» это Париж, но сам герой происходит из городка Сен-Венсан в Альпах на северо-западе Италии, где с первых послевоенных лет существует одно из разрешенных казино в стране (и где, вероятно, бывал автор), – это явно скрытый намек на игру, которая потом становится одним из структурных элементов сюжета.

Время действия также имеет несколько вариантов в прозе Ландольфи, однако временная определенность встречается реже (ее нет в ранних рассказах, есть в «Осенней истории», – это конец Второй мировой войны). В рассказе «Жена Гоголя» оно определяется биографией русского писателя. В рассматриваемой повести, по мнению многих критиков, это почти канун Французской революции. Стоит отметить, что Герцогиня и, как потом оказывается, сам Оттавио, имеют русское происхождение. Попавшему во дворец Герцогини Оттавио слуга сообщает, что тот является «большим русским господином» (un gran signore russo), «герцогом Лжегерцогства» (il duca di Lzegherzogstvo), у него «обширные земли» (vaste terre) и «не менее четырех тысяч душ» (non meno di quattromila anime) крепостных. Более того: он в родстве «с царем всея Руси» (imparentato collo Zar di tutte le Russie). Гости Герцогини затем на балу ждут от него «новостей из Московии» [1, p. 20]. Временная соотнесенность здесь размывается, поскольку в Российской империи в этот период 18 века правила царица Екатерина II. Таким образом, время можно определить как псевдоисторическое.

С самого начала повествование приобретает отчетливый оттенок условности и театрализации. За исключением начальной сцены (нищий

Оттавио случайно подслушивает, как Герцогиня говорит о желании найти «бедного молодого человека, отчаявшегося» (un giovane povero, un uomo disperato) [1, p. 11], и поднять его до своего положения), и заключительной сцены повести, когда Оттавио снова оказывается один, на берегу речушки, с четырьмя случайно оставшимися луидорами в кармане, – все остальное действие происходит в замкнутом пространстве, во дворце, и напоминает смену театральных сцен. Более того, оно построено как чередование пространных диалогов и внутренних монологов главного героя, в которых дается оценка происходящих событий (или *возможности* их происхождения, но они останутся только на уровне интенции).

Наблюдая за ними, Оттавио, уже обосновавшись во дворце и войдя в предложенную ему роль, в конечном итоге делает заключение: “La musica non si ode, e loro passano e ripassano prese in un ritmo assurdo, ozioso, in una vana e incomprensibile agitazione, quasi ombre esse stesse, quasi fumo e sogno che un bizzarro capriccio abbia per un attimo addensato, che un vento errante, chissà donde venuto, agiti fuggevolmente... E forse anch’io sarò così” [1, p. 64] – ‘Музыки не слышно, и они ходят туда-сюда, захваченные нелепым, праздным ритмом, в суетном и непонятном волнении, будто тени самих себя, почти как дым и сон, сгустившийся на мгновение по причудливой прихоти, которые колышутся от невесть откуда заплутавшего ветра… И я, может, тоже буду таким’ (здесь и далее перевод наш. – *С. Л.*).

«В искусной игре зеркал автор инсценирует реальность некой аристократии и неоднозначную театральность, в которой она нуждается и которой питается. Притворство, маски и обман, лишь отчасти сознательные, необходимы для исполнения ролей и спадают перед предельно ясным и циничным взглядом главного героя» [2, p. 111], – отмечает исследователь творчества писателя А. Кортеллесса.

Стоит отметить, что сам автор еще в юношеские годы проявлял живой интерес к театру и к театрализации (об этом он пишет в первой книге дневников «LA BIÈRE DU PECHEUR», (фр. *Пиво рыбака* или *Гроб грешника,* 1953). Поэт Э. Монтале в предисловии к второй книге дневников «Ставки сделаны» *(Rien va*, 1963), так характеризует самого автора: «Выдающийся актер, каким мог бы быть Томмазо Ландольфи, если бы принятие решения было его делом, раскрывается в характере его прозы, тяготеющей не к речи, а к актерской игре». [3, p. 2586]. Повесть «Оттавио из Сен-Венсана» – это, по сути, образец театрализации прозаического текста.

Большую часть текста занимают диалоги. Герои повести не разыгрывают действия, а говорят о намерениях, интенциях этих действий, которые могут реализоваться либо остаться только словами. Слова и намерения возникли от «скуки» и растворятся без какого-либо результата, – так же, как и сами персонажи уйдут в небытие. *Ah, come non vedete che noi tutti*

veniamo dalla stessa noia e andiamo verso lo stesso nulla? – ‘Ах, как же вы не видите, что все мы происходим от одной скуки и идем к тому же небытию?’ [1, p. 71] – говорит герой в конце истории.

«Наше все – это мир недостижимых возможностей. И беда в том, что, не актуализированные, не становящиеся реальностью и далекие от нее, они увядают, так сказать, сморщиваются, плесневеют и в конце концов даже умирают как таковые, как возможность, то есть не оставляя ничего, кроме сожаления; даже если они что-то оставляют» [4, p. 886], –напишет сам Ландольфи в своем дневнике.

Оттавио, в сущности, является посторонний элементом в системе персонажей, «четвертый лишний» в группе женихов герцогини, поскольку в действительности он не является частью этой группы ни на фиктивной основе, – в этом плане Герцогиня представлена как «законная» супруга, – ни на основе реальной, потому что его социальный статус далек от статуса аристократов старого режима, которыми он окружен, и это статус «убогого из убогих»...

Протагонист Оттавио гораздо больше, чем персонаж. «Тень, обозначенная как «Ottavio», служит для демонстрации вымышленного статуса текста – она воплощает, в большей степени, самосознание текста как такового... он предстает как зеркальное отражение автора» [2, p. 108].

С традиционной повествовательной (психологической) точки зрения функция Оттавио очевидна, как того хочет герцогиня, придумавшая хитрость с его маскировкой, и состоит в том, чтобы при его помощи разоблачить лицемерие и фальшь придворных кавалеров и двора в целом (учитывая, что в их числе и Дофин, наследник престола), которые ее осаждают, и в этот круг Оттавио вступает как *самозванец*.

Парижский двор герцогини, очевидно, является *театром*, шахматной доской, на которой ее различные женихи усердно передвигаются как пешки. Именно предсказуемость ситуаций (сцен, или их «движений»), банальность и лицемерие их речей порождают скуку главной фигуры – Герцогини. Она решает нарушить привычную и надоевшую схему и ввести новый элемент, которым и является *самозванец* Оттавио [2, p. 109].

Но то, чего не знают персонажи, женихи Герцогини, – обман, воплощенный в фигуре Оттавио, его «самозванство», – очень ясно с самого начала для читателя. Таким образом, в тексте сталкиваются вымысел (фальшивая личность Оттавио, известная как таковая самому Оттавио, герцогине и другим членам их команды) и фальсификация (реальный обман, осуществляемый против других «фигур» на шахматной доске, которые остаются в неведении о вымысле).

«Повествовательная проза Ландольфи всегда была прозой очень лукавого виртуального театра, и именно в «Оттавио» это измерение становится более явным, более отчетливым» [2, p. 103], – отмечает А. Кортеллесса. Поэтому в его произведениях часто отражены намерения и противоречия героя (игрока), который очень серьезно рискует, и сама повествовательная конструкция очень похожа на азартную игру: в ситуации выбора он может выиграть в середине сюжета, потом все потерять (так случается с Оттавио), но случай может позволить ему повторный выигрыш за счет искупления своей вины в последнем предложении, процитированном выше. С этой точки зрения Ландольфи является настоящим виртуозом повествования: он очень тонко выстраивает действие, усиливает напряжение, с тем чтобы через катарсис, высшую точку напряжения направить читателя к более сложному и одновременно глубокому пониманию окружающего мира и непредсказуемости жизни.

Действие повести происходит в Париже до революции 1789 года, но кажется, что такой текст мог быть написан переводчиком Шекспира XVIII века, она вполне оправдана романтическим тоном рассказа, как отмечает Э. Монтале. Однако тот факт, что «подобная проза может быть и в художественном повествовании, и в исповеди личного характера (как в «LA BIÈRE DU PECHEUR» и в недавнем дневнике «Rien va»), может удивить. … Такой тип внутреннего монолога, совершенно отличный от пресловутого «потока сознания»… полностью соответствует таланту Ландольфи и, в конечном счете, является его изобретением» [3, p. 2587].

Как и многие другие произведения Ландольфи, повесть «Оттавио из Сен-Венсана» скрывает в себе множество аллюзий и связей с другими текстами, с которыми автор был хорошо знаком. По словам известного критика Джакомо Дебенедетти, «Ландольфи – писатель ужасно ученый» [5, p. 1229]. Поэт Э. Монтале в своей характеристике повести отмечал: «При проверке фактов можно было заметить, что Ландольфи, великолепный переводчик с русского и других языков, когда писал самостоятельно, сам себя переводил, скрывая оригинал в себе» [3, p. 2587].

Как было отмечено, Ландольфи был очень хорошо знаком с европейской литературой, – возможно, как немногие итальянские авторы – его современники. Интертекстуальная связь в его собственных текстах наиболее очевидна в отношении произведений русской литературы XIX века, с которой он постоянно работал как переводчик: например, в рассказе «Жена Гоголя» прослеживается имитация стиля и языка гоголевских текстов; рассказ «Немая» недвусмысленно «перекликается» с повестью Ф. Достоевского «Кроткая».

Дж. Дебенедетти отмечает как минимум два достаточно очевидных источника для повести Ландольфи: пьесу Л. Пиранделло «Генрих IV» и

роман Т. Манна «Признания авантюриста Феликса Круля» [5, p. 1230]. Кроме того, А. Кортелесса добавляет еще один известный текст: пьесу Кальдерона «Жизнь есть сон». Подобный сюжет с небольшими вариациями ранее использовал Роберт Льюис Стивенсон в новелле «Чародейка» [2, p. 130].

Однако в каждом своем произведении Ландольфи использует собственную стилистику. Он создает своего рода *пастиш*, проникает в ткань другого произведения, но источники при этом остаются нераскрытыми, зашифрованными, отражаясь лишь в качестве тени, аллюзии, исходного ядра для создания образа или ситуации. «Его оригинальность как раз и состоит в чрезвычайной способности скрывать образцы, маскировать источники… иными словами, бесконечно откладывать процесс читательского интертекстуального узнавания... Потому что "бесконечно малая тень" – погруженная в бездну образа внутри изображения – пусть даже и микроскопическая, безусловно, там есть» [5, p. 113–114].

Стоит упомянуть еще один текст, связанный с повестью Ландольфи. Это роман Жана Кокто «Самозванец Тома». Ландольфи о нем говорит в переписке с издателем Энрико Валлекки («Думаю, ты понимаешь, что я не могу заявить и гарантировать, что являюсь единственным автором и владельцем таких названий, как «Диалог о главнейших системах» (Галилей), «Лунный камень» (Коллинз), «Самозванец Тома». (Cocteau: Самозванец Тома. Но это название, вероятно, станет «Оттавио из Сен-Венсана»)» [2, p. 1120].

В начале Первой мировой войны шестнадцатилетний юноша Гийом Тома выдает себя за племянника известного генерала Фонтенуа, чтобы надеть форму. В такой роли он может решать многие сложные задачи. Постепенно юноша приближается к «театру военных действий» и все больше и больше отождествляет себя с той ролью, которую стал играть, вплоть до того, что действительно приносит себя в жертву – его убивают. Как прокомментировал в статье сам Кокто... «Гийом убит на месте – это ребенок, который играет в лошадку и который сам стал лошадкой» [5, p. 157]. В конечном итоге маскарад – представление – становится реальностью. Маска, маскарад, переодевание – и замена (подмена) идентичности, театрализация, – как уже отмечалось, все это интересовало Ландольфи еще с юношеских лет.

Повесть «Оттавио из Сен-Венсана» была написана Ландольфи в то время, когда писатель отходил от изображения «фантастического», вымышленного, театрализованного. По мнению некоторых критиков, это кризисное произведение, свидетельствующее об утрате интереса к тематике «маскировки» реальности с примесью скрытых автобиографических мотивов. Его проза в последний период творчества будет развиваться в

двух направлениях: тексты в форме “*posticci*” (букв. искусственное, ненастоящее) – намеренно вымышленных, поддельных историй (сборник «Три рассказа», роман «Любовь нашего времени»), и автобиографическая, исповедальная «искренность» дневников, которая зачастую является лишь маскировкой авторской игры.

Библиографические ссылки

1. *Landolfi T*. Ottavio di Saint-Vincent. Milano : Adelphi, 2000.
2. *Cortellessa A*. L’impostura di Ottavio. Prove per l’esecuzione di un «vero pezzo da concerto» // La «liquida vertigine». Atti delle giornate di studio su Tommaso Landolfi. A cura di Idolina Landolfi. Firenze : Olschki editore, 2002. P. 99-133.
3. *Montale E*. Rien va / Idem. Il secondo mestiere. Prose 1920-1979, a cura di G. Zampa. Milano: Mondadori, 1996. Tomo II.
4. *Landolfi T*. Opere I (1937-1959). A cura di Idolina Landolfi, prefazione di Carlo Bo. Milano : Rizzoli, 1991.
5. *Debenedetti G*. Il gioco di Ottavio / Debenedetti G.. Saggi. Milano : Mondadori, 1999.
6. *Cocteau J.* A proposito di “Thomas l’imposteur” // Cocteau J. Il richiamo all’ordine. Torino : Einaudi, 1990.

УДК 821.112.5

ТРАНСФОРМАЦИЯ МИФА О ЛАБИРИНТЕ В РОМАНЕ АНРИ БОШО «ЭДИП, ПУТНИК»

Ю. А. Маринина

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина, ул. Ульянова, д. 1, 603095, Нижний Новгород, Российская Федерация, mininuniver@mininuniver.ru

В статье рассматривается трансформация античного мифа о лабиринте и Минотавре, представленная в романе Анри Бошо «Эдип, путник» (1990). Миф о лабиринте в художественном пространстве романа символизирует не только движение в пространстве, он всеобъемлющ: лабиринт становится обозначением жизненного пути героя, ментального «блуждания» среди порывов страсти и поиска разумного выхода. Путь в лабиринте и победа над чудовищем – победа над самим собой, своими страстями и желаниями, инициация, которую необходимо пройти Эдипу, чтобы обрести свой путь.

Ключевые слова: мифологизация; миф об Эдипе; миф о лабиринте; Минотавр; Анри Бошо.

TRANSFORMATION OF THE MYTH OF THE LABYRINTH IN THE NOVEL BY HENRY BAUCHAU «OEDIPUS ON THE ROAD»

J. A. Marinina

Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after K. Minin, Ulyanova st., 1, 603095, Nizhny Novgorod, Russian Federation, mininuniver@mininuniver.ru

The article examines the transformation of the ancient myth of the labyrinth and the Minotaur, presented in Henry Bauchau's novel «Oedipus on the road» (1990). The myth of the labyrinth in the artistic space of the novel symbolizes not only movement in space, it is all-encompassing: the labyrinth becomes a designation of the hero's life path, mental "wandering" among the impulses of passion and the search for a reasonable exit. The path through the labyrinth and the victory over the monster is a victory over oneself, one's passions and desires, an initiation that Oedipus must undergo in order to find his way.

Key words: mythologization; the myth of Oedipus; the myth of the labyrinth; the Minotaur; Henry Bauchau.

Анри Бошо (1913-2012) – бельгийский франкоязычный писатель, поэт, философ. В его трилогии «Эдип, путник» (1990), «Диотима и львы» (1991), «Антигона» (1997) представлена трансформация традиционных античных мифологических сюжетов.

Трилогия Анри Бошо по сути является не просто изложением части мифов фиванского цикла – сюжетно это мифы об изгнании Эдипа из Фив, его смерти, войне и смерти Антигоны. Однако в действительности Анри Бошо делает историю царя Эдипа, точнее, Эдипа-путника, стержнем, на который нанизаны многочисленные сюжеты: история Дафниса и Хлои, сюжет о Троянской войне, сам образ слепого аэда – Гомера, мифы о Сизифе, Пигмалионе, Геракле, медузе Горгоне и т.д. Среди них есть и миф о лабиринте и его обитателе – Минотавре. Путь – сюжетообразующий мотив, посредством которого в роман вводятся различные истории, персонажи, мифологические параллели: «Центрируя жизнь и историю Эдипа на его путешествии, Анри делает тему поездки осью своего произведения, интерпретируя ее как возвращение к фундаментальному началу» [1, с. 178].

Миф о Лабиринте <Лабиринт – написание, использованное Анри Бошо. – Ю. М.> в романе «Эдип, путник» становится символическим обозначением жизненного пути героя. Традиционная символика лабиринта подразумевает «некое заповедное место, хранящее тайну; центр мира, в котором сосредоточены начало и конец, порождение и гибель, ритуальное убийство и искупление, разрыв с Целым и причащение ему» [2, с. 288]; «возвращение к центру; вновь обретенный рай; достижение реализации после мучений… инициация, смерть и возрождение … проверка духа» [3, с. 170].

В романе Эдип определяет историю о лабиринте как обозначение начала своего жизненного пути. Эдип рассказывает, какую дорогу прошёл: «начну с той, что проделал ещё младенцем вместе с пастухом, который спас меня…» [4, с. 195]. Этапы взросления героя представлены вариантами морского пути в Коринфе (на «рыбацкой лодчонке», потом – на кораблях, надолго уходивших в море, и, наконец, капитаном). Здесь появляется Нестиад – наставник Эдипа в морском ремесле, и именно во время приключений с ним Эдип оказывается на Крите, в Кносском дворце, где хочет увидеть Лабиринт («…я только и думал, что о Лабиринте и о том, как бы попасть туда в обход запрета» [4, с. 197]).

Кносский Лабиринт – место заточения Минотавра, Чудовища, ставшего олицетворением желаний человека, его неспособностью разумно мыслить и противостоять страстям: «Минотавр лабиринта воплощает пагубные аспекты нашей личности, подавленные и вытесненные инстинкты, ставшие парализующими комплексами, сомнениями» [5, с. 210]. Не нужно встречать Минотавра в Лабиринте – достаточно думать о нём, и чудовище «уже победило тебя» [4, с. 198].

Эдип ослеплен желанием проникнуть в Лабиринт: автор сопоставляет это стремление со страстью и сексуальным желанием. Отношение к Лабиринту лишает Эдипа разума («Эдип – безумец» [4, с.198]). Лабиринт здесь соотносится со страстью, властью бессознательного, в которое погружается герой, а путь (выход) – с рассудком, разумом.

Сюжет поиска выхода в Лабиринте трансформирован: Эдипа сопровождает наставник, Нестиад, заменяющий собой Ариадну.

Лабиринт в романе Анри Бошо имеет два входа: истинный и ложный. Ложный – простой, обычный, «ничем не прикрытый лаз» [4, с. 199]. Истинный Лабиринт начинается во рту каменной головы женщины, лаз уходит вглубь её горла. С одной стороны, изображение «размалеванной» женщины с клыками напоминает пугающих чудовищ древнегреческой мифологии: эриний, ламий, горгон, гарпий. С другой стороны, подтверждает идею Лабиринта (страсти), в котором мужчина теряет голову, погружаясь в мысли о женщине (проникая в женщину и в эротическом смысле тоже: «На следующее утро я уже хотел Лабиринт, как хотят женщину» [4, с. 198]). Кроме того, Зигмунд Фрейд в «Толковании сновидений» определяет происхождение мифа об Эдипе и эдипова комплекса как «первые пробуждения сексуальности» [6, с. 270], а Анри Бошо не только сам подвергался психоанализу у Бланш Ривершон-Жув, «сивиллы», как он её называет, но и работал в Медико-психолого-педагогическом центре (в 1975 – Centre psychopédagogique de la Grange-Batelière) в Париже [7].

Путь по Лабиринту для Эдипа оказывается чарующим, герой погружается в мир грёз: он видит залы, колоннады, сады; испытывает «негу наслаждения» [4, с. 201]. В одной из пещер Лабиринта Эдипа и его спутника ждёт накрытый стол. И хотя Нестиад запрещает пить, герой ослушался, и напиток оказывается пьянящим, искажающим сознание и ясное восприятие действительности. Этот эпизод отсылает читателя к новелле-сказке об Амуре и Психее, занимающей центральное место в романе Апулея «Метаморфозы, или Золотой осёл». Благодаря этой параллели устанавливается соответствие между Эдипом и Психеей, Эдипом и Луцием. В этом эпизоде герой символизирует душу, ищущую наслаждений и любви, подверженную пагубным «земным» удовольствиям, удовлетворяющую любопытство. Именно так Эдип стремится попасть в Лабиринт – любопытство трансформируется в манию и страсть, которую он не в силах обуздать.

Эдип встречает своё чудовище – Минотавра; это существо неопределенной природы, что отражает его происхождение: «…я чувствовал на себе сильное мужское тело, почему-то одетое в женское платье, и у него была грива, как у коня. Священный ужас перед тем, кто был одновременно и зверем, и человеком…» [4, с. 203]. Среди предков Астерия, сына Пасифаи, получившего прозвище Минотавр, был Гелиос, бог солнца, и Посейдон, бог моря, создавший белоснежного быка, в которого влюбилась Па-

сифая. То есть природа Минотавра двойственна – он порождение солярного и лунного культа, солнца и моря, света и тьмы: «миф о Пасифае и быке указывает на ритуальный брак между жрицей луны, украшенной коровьими рогами, и царем-Миносом, носившим маску быка» [8, с. 420].

Сражение со зверем происходит на грани яви и сна, ирреального и реального пространства: во время схватки разум Эдипа «…спал глубоким сном, и только тело еще продолжало сопротивляться» [4, с. 204].

Эта борьба становится одновременно отражением борьбы человека со злом, воплощающимся как во внешнем мире, так и в самом себе, борьбой со страстями и желаниями.

Для спасения из пещеры Минотавра Эдип сам обращается в зверя: он становится «ползущим телом», обращается в «нюх» и по запаху находит путь к реке – выходу из Лабиринта. Однако спасение Эдипа – в руках Нестиада. Последующая гибель Нестиада – своеобразная жертва чудовищу. Спасение из Лабиринта героев и, позднее, гибель наставника Эдипа происходит в воде: речной путь выводит из пещеры, шторм на море ведет к смерти в волнах.

Минотавр уподобляется морю, которое также поглощает разум, подобно неукротимым страстям, стихии бессознательного. Водная стихия восходит к женскому началу, архетипу Матери, способна давать жизнь и забирать её. Гастон Башляр, вслед за К. Г. Юнгом, на которого ссылается, пишет: «Вода, субстанция жизни, для амбивалентной грезы является еще и субстанцией смерти» [9, с. 110]. Движение по реке для Эдипа становится продолжением пути в жизненном Лабиринте, но не завершением его.

Превращение Эдипа из мальчика в мужчину происходит тоже в Лабиринте и связано с женской сутью: каменная голова женщины как вход в Лабиринт; Минотавр в женском платье; река, выносящая героев из Лабиринта: «Ступил я на корабль в Коринфе мальчишкой, а возвращался капитаном двух судов, один из которых мне и принадлежал» [4, с. 210].

В романе Анри Бошо одним из способов организации системы образов является мотив двойничества. Эдип имеет множество двойников среди мифологических героев, и один из них – Тезей, победитель Минотавра. Их портретное описание сходно: мы видим персонажей глазами Антигоны, и она восхищается величественностью, царственной осанкой, ростом, силой, красотой обоих царей. Эдип и Тезей входили в Лабиринт, сражались с чудовищем, но автор подчеркивает разницу в сражениях: «Они оба в юности входили в Лабиринт. Эдип прошел его с помощью силы, боролся с Минотавром, но не убил его. Тезей же Минотавра убил и с помощью хитрости и прельщения смог вернуться назад. Он стал царем и основал большой город. Эдип же – нищебродом и слепым аэдом» [4, с. 375–376].

Герои, прошедшие Лабиринт, остаются одинокими: гибнет Нестиад, спутник и наставник Эдипа; Тезей оставляет Ариадну; гибнет Эгей, царь Афин и отец Тезея. Их одиночество неизбежно и предусмотрено самим

развитием сюжета: с одной стороны, если лабиринт является метафорой поиска своего места в жизни, самоопределения, наставник помогает найти путь, однако дальнейшее движение предполагает самостоятельность; с другой стороны (при толковании мифа о лабиринте как изображения обряда инициации), герой перестаёт нуждаться в помощи, пройдя через испытания и одержав победу над чудовищем.

Вся жизнь Эдипа в романе Анри Бошо «Эдип, путник» представлена как блуждание по Лабиринту. Он идет по дорогам Греции, приближаясь к Фивам – городу, из которого начал свой путь ещё младенцем. Анри Бошо включает в истолкование мифа о Лабиринте идеи бессознательного, стремясь понять, что управляет человеком помимо разума. Минотавр – чудовище – и есть человек, в котором желания побеждают разум. Научившись сдерживать их, можно найти выход из Лабиринта и стать царем народов и собственной жизни. «Лабиринт обычно символизирует жизненный путь, который завершается в центральной точке; достигнув ее, путник поднимается на новую ступень бытия» [10, с. 50], выходом из Лабиринта в романе «Эдип, путник» становится смерть героя (завершение его земного пути) и трансформация его жизни в мифологический сюжет: в финале романа Эдип уходит по «дороге солнца» во фреску, написанную Клиосом, из человека превращаясь в произведение искусства.

Библиографические ссылки

1. *Хлебников Г. В.* Лин Ч. Х. Анри Бошо и Философия Лао-Цзы // Реферативный журнал «Философия». Социальные и гуманитарные науки. 2017. № 1. С. 178–184.

2. *Денисова Т. Ю.* Модель космического порядка в античном мифе о лабиринте // Северный регион : наук, образование, культура. 2012. № 1–2 (25–26). С. 288–300.

3. *Купер Дж.* Энциклопедия символов. М. : Ассоциация духовного единения «Золотой век», 1995.

4. *Бошо А.* Эдип, путник / Пер. с фр. О. Кустовой. СПб. : ИНАПРЕСС, 1999.

5. *Жюльен Н.* Словарь символов. Челябинск : Урал ЛТД, 2000.

6. *Фрейд З.* Толкование сновидений. Минск : Попурри, 2003.

7. Repères chronologiques // Fonds Henry Bauchau URL: https://www.uclouvain.be/fr/instituts-recherche/isp/alpha/reperes-chronologiques (date of access: 30.04.2025).

8. *Грейвс Р.* Мифы Древней Греции. Екатеринбург : У-Фактория, 2005.

9. *Башляр Г.* Вода и грёзы. Опыт о воображении материи. М. : Издательство гуманитарной литературы, 1998.

10. *Карасик В. И.* Лабиринт как символ: векторы интерпретации // Вестник МГЛУ. Гуманитарные науки. 2020. Вып. 12 (841). С. 46 – 55.

УДК 81’236:81’373.21

ИСПАНИЯ: СПЕЦИФИКА РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ПРОСТРАНСТВЕННО-ИСТОРИЧЕСКОЙ РЕАЛЬНОСТИ В ПАРАДИГМАХ РЕНЕССАНСНОГО ЭНЦИКЛОПЕДИЗМА

Е. Н. Михайлова[1)], **Е. В. Яковлева**[2)]

[1)] *Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, наб. реки Мойки, 48, 191186, Санкт-Петербург, Российская Федерация,*
emikhailova@yandex.ru
[2)] *Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, наб. реки Мойки, 48, 191186, Санкт-Петербург, Российская Федерация,*
el-vl-yakovleva@yandex.ru

Цель работы состоит в выявлении системы координат, использованной для репрезентации пространственно-временного континуума при описании Испании в ренессансном энциклопедическом словаре «Dictionarium historicum, geographicum, poeticum» (1553), составленном представителем французского эрудитского гуманизма Ш. Этьенном. В ходе исследования выявлены педантично воссозданные составителем словаря по данным античных источников черты метапространства Испании: ретроспективность, фрагментарность, размытость контуров и полилингвизм.

Ключевые слова: Испания; эпоха Великих географических открытий; ренессансный энциклопедизм; французский эрудитский гуманизм; дискурсивное пространство, Шарль Этьенн.

SPAIN: SPECIFICITY OF REPRESENTATION OF SPATIO-HISTORICAL REALITY IN THE PARADIGMS OF RENAISSANCE ENCYCLOPEDISM

E. N. Mikhailova[1)], **E. V. Yakovleva**[2)]

[1)] *Russian State Pedagogical University A. I. Herzen, nab. Moika River, 48, 191186, St. Petersburg, Russian Federation,*
emikhailova@yandex.ru
[2)] *Russian State Pedagogical University A. I. Herzen, nab. Moika River, 48, 191186, St. Petersburg, Russian Federation,*
el-vl-yakovleva@yandex.ru

The purpose of the work is to identify the coordinate system used to represent the space-time continuum when describing Spain in the Renaissance encyclopedic dictionary Dictionarium historicum, geographicum, poeticum (1553), compiled by the representative of French polymath humanism S. Etienne. In the course of the study, the features of the meta-space of Spain were revealed, pedantically recreated by the compiler of the dictionary according to ancient sources: retrospectivity, fragmentation, blurred contours and polylingualism.

Key words: Spain; the Age of Discovery; Renaissance encyclopedism; French polymath humanism; discursive space; Charles Estienne.

Эпоха Великих географических открытий продолжает привлекать к себе внимание географов, историков, этнографов, лингвистов, культурологов и специалистов иных областей знания. Объектом пристального внимания ученых неоднократно становились описания путешествий, оставленные мореплавателями того времени, оценки этих открытий современниками, достижения картографов и другие документы этой эпохи. Неизменный интерес к ее письменному наследию во многом предопределен важностью изучения того колоссального сдвига в сознании европейцев, для которых в относительно непродолжительный период времени с открытием новых земель были раздвинуты границы известного им пространства. Происходившие в то время события затронули привычные для многих из них представления не только о вновь открытых землях, но и о давно обжитых и освоенных ими территориях, ограниченных по преимуществу Западной Европой, Средиземноморьем и прилегающими к ним регионами. В этой картине мира получил отражение своеобразный синтез мифологического и библейского видения универсума со сведениями из сочинений античных авторов.

К числу заслуживающих внимания источников, дающих представление о картине мира времен Великих географических открытий, относится первый во Франции энциклопедический словарь «Dictionarium historicum, geographicum, poeticum» [1], составленный выдающимся представителем французского эрудитского гуманизма Шарлем Этьенном (1504? – 1564). Младший из сыновей знаменитого основателя династии королевских типографов Анри I Этьенна, единственный из всех Этьеннов, получивший университетское образование, был выдающимся ученым, имевшим степень доктора медицины и прославившимся благодаря своим фундаментальным открытиям в этой области [2; 3; 4]. Автор серии научных трудов по естествознанию и филологии, Ш. Этьенн проявил себя и как талантливый лексикограф. В период с 1553 по 1556 гг. он опубликовал три объемных словаря, ставших значимой вехой не только в его лексикографической практике, но и в истории французской ренессансной лексикографии. Первый из них по времени публикации «*Dictionarium historicum, geographicum, poeticum*» был задуман как ономастикон, но по мере пополнения новыми сведениями он превратился в полноценный энциклопедический проект [5, с. 25 – 26].

Сведения, педантично собранные в этом словаре, представляют собой несомненный интерес как реликт той динамично менявшейся картины

мира, в которой парадоксальным образом уживались сведения из старинных книг с постоянно происходившими тектоническими сдвигами, связанными с Великими открытиями, с ревизией до того казавшихся незыблемыми положений христианства, с успехами книгопечатания, многократно раздвинувшего коммуникативное пространство стран Западной Европы.

В этой связи заслуживает внимания изучение системы координат, использованной составителем этого словаря для репрезентации пространственно-временного континуума освоенных на то время европейцами территорий Старого Света. Образ Испании по данным этого словаря представляет собой особый интерес, поскольку в середине XVI в. эта богатейшая европейская страна и крупнейшая морская держава, вступила в свой «Золотой век». В словаре Ш. Этьенна эта сторона реальности не получила отражения, более того, в посвященных Испании статьях прослеживается достаточная сдержанность, подчас лакунарность в подаче материала об этой стране, что в определенной мере можно объяснить ситуацией продолжавшегося тогда противостояния между Францией и Испанией, вылившегося в серию Итальянских войн (1494 – 1559). Примечательно, что в другой своей работе – путеводителе по Франции, Италии, Испании и Святым местам, изданном за год до выхода в свет «Исторического словаря», – Ш. Этьенн со знанием дела и скрупулезностью дал описание традиционного маршрута для паломников, отправляющихся в Сантьяго де Компостела к могиле апостола Иакова [6].

Другой закономерностью, отличающей характер презентации материала в словаре Ш. Этьенна, касающегося, впрочем, не только Испании, является его ретроспективность, т.е. подача сведений сквозь призму картины мира, сложившейся в античности и получившей отражение в книгах авторитетных античных ученых. Для каталогизации обширной информации в его словаре использована развернутая система прецедентных имен (антропонимов, мифонимов, библионимов и др.). Применительно к Испании доминантой в системе онимов выступают топонимы, представленные многочисленными хоронимами и в сравнительно меньшей степени гидронимами и ойконимами.

Прекрасное знание древнегреческого и латинского языков давало Ш. Этьенну возможность черпать сведения из двух разновременных и разноязычных источников, что оригинальным образом отразилось на представленном в словаре пространственно-временном континууме Испании. Данью канону ренессансного эрудитского гуманизма является многоязычность дискурсивного пространства этого словаря, проявляющаяся в том, что наряду с латынью как основным языком изложения материала в нем присутствуют элементы древнегреческого (как часть этимологических

разысканий, касающихся преимущественно топонимикона словаря), а также слова на испанском языке, репрезентированные с помощью клише «как говорит народ» (ut vulgo dicitur).

Поскольку основным источником информации составителю словаря служили сведения из сочинений античных авторов, в метапространстве Испании превалируют элементы ее давнего прошлого. В словаре не отражены ни сведения о средневековой Испании, ни данные об относительно недавно закончившейся Реконкисте. Этот период времени выпал из поля зрения составителя словаря и в силу скудости источников по этой эпохе, и в силу самой концепции словаря, цель которого состояла в прояснении «священных и светских историй и произведений поэтов».

В современных исследованиях к числу наиболее авторитетных трудов древних авторов об Испании считаются «Geografía» Страбона, «Chorografía» Помпония Мелы и «Naturalis Historia» Плиния Старшего ([7, p. 33], [8, p. 180]). Выработанная Ш. Этьенном концепция словаря предполагала использование в качестве источников максимально широкого корпуса текстов, поэтому среди авторов, из сочинений которых черпались сведения, упоминаются Тит Ливий, Тибулл, Аппиан, Тацит, Руфий, Сократ, Птолемей, Страбон, Помпоний Мела, Берос. Чаще всего ссылки даются на работу Плиния Старшего «Естественная История». Таким образом, пространственно-историческая реальность ренессансного энциклопедического словаря отражала не только и не столько научную (к середине XVI в. устаревшую) картину мира, но и поэтическую, что по-своему отражает специфику ренессансного эрудитского дискурса, для которого характерны синкретизм и размытость жанровых границ.

Общие сведения об Испании даны в одной из наиболее объемных статей словаря, в которой превалируют данные о ее географии и частично о ее мифологическом прошлом, что связано с толкованием некоторых иберийских топонимов. Одним из примеров является упоминание мифа о подвигах Геракла при описании Геркулесовых столбов (Columnae Herculis). Примечательно, что сведения об этих высотах встречается в словаре трижды: в статье об Испании, а также в двух самостоятельных статьях – Columnae Herculis и Herculis Columnas, которые отличаются по объему и по представленной в них информации, т. е. не дублируют, а по-своему дополняют друг друга.

Многочисленные хоронимы, которыми изобилует статья об Испании, представляют собой ценность с точки зрения многослойности застывшей во времени системы, в которой причудливым образом оказалось переплетено несколько хронологически разных систем пространственных координат. Сосуществование в этой минисистеме хоронимов на трех языках (греческом, латинском и испанском) отражает полилингвизм ренессансного

гуманистического дискурса.

Со ссылкой на Плиния (Plin. lib. 3. cap. 1. 2. 3. & 3) даны сведения о делении Испании на Ближнюю (Hispania Citerior) и Дальнюю (Hispania Vlterior), которая, в свою очередь, делится на Беатику (Baetica sive Granata) и Лузитанию (Lusitania sive Portugalia). Примечательно, что существование в середине XVI в. на Пиренейском полуострове двух самостоятельных государств – Испании и Португалии – представлено в словаре как сосуществование в рамках одного государства двух провинций, подобно тому как на территории в тот период времени единой Франции существовали провинции Бургундия, Бретань, Нормандия, Анжу и др. В определенной мере такому восприятию этих территорий содействовало то, что правивший Испанией в то время Карл V был женат на сестре португальского короля Изабелле.

Именно как часть Испании упоминается Португалия в перечне испанских провинций (privinciae), среди которых как недавно присоединенные к испанскому королевству территории со ссылкой на Вазия и других авторитетных испанских авторов (ut Vaseus et alii Hispaniis descriptors aiunt) упоминаются королевство Марсилия (Mursiae regnum), Валенсия (Valentia), Арагон (Aragon) и Каталония (Cathalonia), Галисия (Galetiae regnum), Кастилия (Castilla vetera), Астурия (Asturia), Кантабрия (tota Cantabria), Наварра (Navarrae regnum). Что касается Дальней Испании (Hispania Vlterior), то на ее территории отмечены четыре королевства: Кадис (Gaditanus), Кордова (Cordubensis regnum), Эсия (Astigitanus) и Испанское королевство (Hispalensis regnum).

Перечисление территорий Ближней Испании (Hispania Citerior) вновь даются со ссылкой на Вазия (Idem lib.3. cap.3). Отмечается, что эти земли, нередко называемые Тарасконом (Tarraconensis provincia), делятся на семь общин (conuentus): Карфаген (Carthaginensis), Тараскон (Tarraconensis provincia), Сарагоса (Caesaraugustanus), Куэнка (Cluniensis), Астурия (Asturus), Луга (Lucensis), Брага (Bracarus). В отдельной статье представлены сведения о Гранаде: «Granata, quam vulgus Garnadam nomunat, regni Granatensis metropolis” (Граната, называемая в народе Гранадой, является столицей королевства Граната). В статье о Валенсии перечислены упоминания о ней в трудах Плиния (li.3. c.3), Птолемея (libro 2. capi.10) и Помпония Мелы (libro 2).

По-своему значимы для понимания природы ренессансного энциклопедического дискурса оценочные элементы, характеризующие размеры, богатства и жителей Испании. Отмечается, что это «обширнейшее королевство Европы» (regio latissima Europae), в подтверждение чему приво-

дится цитата из поэмы Тибулла «Испания», доминантой которой выступает восторженно-поэтическая гипербола: «nec latis audax Hispaniae terris» (нет земель обширнее, чем земли отважной Испании). Со ссылкой на Аппиана (ut Appianus scribit) уточняется ее протяженность, составляющая десять тысяч стадий (decem milibus stadiis eius latitude commensuratur). Отводится в этой статье место и для перечисления полезных ископаемых Испании, где добывают золото, драгоценные камни, металлы (terra auri, gemmarum, metallorumque ferax), отмечается и плодородность ее земель, дающих хлеб, вино, оливковое масло (terra frumenti, vini, olei ferax). Именно этим (ex qua) объясняется тот факт, что в Испании проживают «чрезвычайно воинственные люди» (bellicoissimi viri) и выводятся знаменитые своей быстротой кони (velocissimi equi).

Языковая и временная многослойность информации об Испании в словаре Ш. Этьенна прослеживается через сосуществование греческих и латинских топонимов, соотносимых с одним и тем же географическим объектом. Особенно наглядно этот принцип получил отражение в двух статьях – «Hispania» и «Iberia» – в которых, со ссылками в первом случае на римских авторов, а во втором на древнегреческих, даны сведения о бытовавших в разное время номинациях этой территории. Как отмечает Ш. Этьенн, первоначальное название этой страны (regio), данное ей греками по названию реки Ибер, было Iberia, в дальнейшем ее именовали Hesperia, в настоящее время бытует название Hispania. Со ссылкой на Плиния (Plin. lib. 6. cap.10) отмечается, что название «Иберия» используется также применительно к царству, расположенному на берегах Понта между Колхидой и Арменией. Таким образом сквозь призму античных источников в этом словаре получили сведения о Грузии.

Этимологические разъяснения касаются не только топонимов, но и этнонимов, служивших для номинации жителей Пиренейского полуострова в разное время: как отмечает Ш. Этьенн, на смену первоначальному Iberi пришло Celtiberi, а затем Hispani. Упоминаются и представители других народов, проживавших в древности или захвативших в поздней античности Испанию. Среди них готы (Gotthi), вандалы (Vandali), вестготы (Visigothi). Примечательно, что о завоевании Испании арабами и о следах арабского пребывания на этих территориях в словаре не упоминается. Эта часть истории Испании исключена из повествования, что приводит к искажению реалий, впрочем, не до конца осмысленных и испанской историографией середины XVI века.

Наиболее полные сведения об Испании касаются Пиренеев и рек, названия которых даны исключительно по данным античных источников. В статье об Испании упомянуто только четыре реки: Baetis (Quadalquibir),

Minis, Iberus, Tagus. Каждой из них в словаре посвящены отдельные статьи – небольшие по объему и достаточно лаконичные. Отмечается, что Тагус является золотоносной рекой. Отдельно дано описание Гвадианы (Ana / Anas), служащей водной границей между Испанией и Португалией.

Обращает на себя внимание исключительная лаконичность представленных в словаре сведений о городах Испании. Далеко не все даже крупные городские агломерации Испании получили в нем отражение. Среди упомянутых Leonica, Malaca / Malaga, Córduba, Salamantica, Segouia, Carthago, Toletum / Toledo, т. е. те города, о которых упоминали греки и те, которые некогда были основаны римлянами. Из всех городов наиболее подробное описание дано Карфагену – Старому и Новому (Carthago Nova, Carthago Vetus). Упоминания о Мадриде отсутствуют, поскольку столицей Испании этот город, основанный в IX в. эмиром Кордовы, станет лишь в 1561 г., т. е. через восемь лет после первого издания словаря Ш. Этьенна. Таким образом, выбор источников для описания Испании привел к лакунам в системе испанских ойконимов.

Примечательно, что при доминирующей ретроспективности сведений об Испании словарь содержит краткие упоминания и о реалиях XVI века, например, об открытии Америки и «ранее неизвестных земель» Христофором Колумбом и Америго Веспуччи. Имеется в словаре небольшая статья, посвященная Мексике как одной из новых заморских территорий Испании. Даны по-своему лаконичные сведения о правителях тогдашней Испании: Карле V и его супруге Изабелле.

Проведенный анализ показал, что сведения об Испании, получившие отражение в энциклопедическом проекте Ш. Этьенна, в полной мере отражают многослойную «картину мира», характерную для воззрений представителей ренессансного эрудитского гуманизма. К доминантным чертам метапространства Испании, педантично воссозданным составителем словаря по данным античных источников, относятся ретроспективность, фрагментарность, размытость контуров и полилингвизм. Ретроспективность обеспечена тем, что основным источником информации создателю словаря послужили сочинения античных авторов. Фрагментарность и лакунарность представленных в нем сведений обусловлены концепцией словаря, главным из положений которой была опора на письменные тексты преимущественно авторитетов греко-римской древности. Использование Ш. Этьенном данных из двух разновременных и разноязычных источников, какими были тексты древнегреческих и древнеримских авторов, привело к тому, что пространственно-временной континуум сведений об Испании оказался размытым.

Библиографические ссылки

1. *Estienne Ch.* Dictionarium historicum, geographicum, poeticum, omnia gentium, hominum, deorum, regionum, locorum, fluuiorum, ac montium antiqua recentioràque, ad sacras et profanas historias, poëtarumque fabulas intellegendas necessaris vocabula, optimo ordine complectens. Parisiis, apud Carolum Stephanum, typographum Regium, 1553.

2. *Renouard A. A.* Annales de l'imprimerie des Estienne ou histoire de la famille des Estienne et de ses éditions. Paris : Chez Jules Renouard et Cie, 1843.

3. *Lau E.* Charles Estienne. Biographie und Bibliographie: Inaugural Dissertation. Leipzig, 1930.

4. *Михайлова Е. Н.* Шарль Этьенн: Homo trilinguis в культуре французского Возрождения // Франция и Россия: от средневековой имперсональности к личности нового времени: Коллективная монография / Отв. ред. К. Ю. Кашлявик. Нижний Новгород : НИУ ВШЭ, 2018. С. 47–58.

5. *Михайлова Е. Н.* «Исторический словарь» Шарля Этьенна (1504?-1564) как фундамент энциклопедической традиции во Франции // Вестник МГЛУ. 2025. № 2. С. 22–28.

6. *Estienne Ch.* Les voyages de plusieurs endroits de France: & encores de la terre saincte, d'Espaigne, d'Italie, & autres pays. Les Fleuves du Royaume de France. Parisiis, apud Carolum Stephanum, typographum Regium, 1552.

7. *Chic García G.* La Navegación fluvial en época romana // Revista de Arqueología. 1993. N 142. P. 28–39.

8. *Parodi Álvarez M. J.* Los Ríos Occidentales de la Hispania romana en las fuentes clásicas. Una aproximación // Revista Onoba. 2014. Nº 2. P. 179–189.

УДК 811 13 81.44 + 81.22

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ФРАНЦУЗСКИХ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕМ НА РУССКИЙ ЯЗЫК И РУССКИХ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕМ НА ФРАНЦУЗСКИЙ (НА ПРИМЕРЕ РОМАНА «FOI-ESPÉRANCE-AMOUR. NOTRE PASSÉ EXPLIQUE NOTRE PRÉSENT» (NADIA WOLKONSKY))

Г. В. Овчинникова

Государственный университет просвещения,
ул. Радио, д. 10 А, стр.2, 105005, г. Москва, Российская Федерация, pr@eduprosvet.ru ,
Международная полицейская академия,
ул. Рязанская, д. 1, 300027, г. Тула, Российская Федерация, rector@mpa71.ru ,
музей-усадьба Л. Н. Толстого «Ясная Поляна»,
д. Ясная поляна, Щекинский район, 301214, Тульская обл., Российская Федерация, yaspol@ypmus.ru

Впервые на материале автобиографического произведения Н.В. Волконской предлагается выявить особенности перевода французских лингвокультурем на русский язык и русских лингвокультурем на французский язык. Применение методов лингвокультурологического анализа и метода межкультурной традуктемной капсулы позволяют установить подходы в поиске наиболее подходящих соответствий и оценить результаты переводческой лингвокреативности.

Ключевые слова: лингвокультурема; традулингвокультурема; межкультурная традуктемная капсула; Л. Н. Толстой; Н. В. Волконская.

SPECEFICITIES OF RUSSIAN LINGUOCULTUREMES AND THEIR TRANSLATION INTO FRENCH AND OF FRENCH LINGUOCULTUREMES AND THEIR TRANSLATION INTO RUSSIAN (USING THE EXAMPLE OF THE NOVEL «FAITH-HOPE-LOVE» (NADIA WOLKONSKY))

G. V. Ovchinnikova

State University of Education, 10A Radio str., building 2,
105005, Moscow, Russian Federation, pr@eduprosvet.ru ,
International Police Academy, Ryazanskaya St., 1,
300027, Tula, Russian Federation, rector@mpa71.ru,
museum-estate of Leo Tolstoy "Yasnaya Polyana", Yasnaya Polyana village, Shchekinsky district, 301214, Tula region, Russian Federation, yaspol@ypmus.ru

Russians linguoculturemes into French and Frenchs linguoculturemes into Russians are proposed to be identified for the first time on the basis of N. V. Volkonskaya's autobiographical work. The use of methods of linguistic and cultural analysis and the method of intercultural traditional capsule make it possible to establish approaches in the search for the most appropriate correspondences and evaluate the results of translational linguistic creativity.

Key words: linguacultureme; tradulinguacultureme; intercultural traductemic capsule; L N. Tolstoy; N. V. Volkonskaya.

С развитием лингвокультурологии и межкультурной коммуникации вопросы перевода лингвокультурем стали привлекать всё большее количество исследователей романских языков, о чём свидетельствует недавняя публикация Е. А. Алексеевой, посвященная изучению вербализации и ревербализации при отражении картины мира [1]. И. А. Воронцова даёт параметры лингвокультурных маркёров [2, с. 170–179], Н. Г. Епифанцева выстраивает концепцию межкультурного подхода к переводу [3, с. 40–47], А. В. Тучинский рассматривает безэквивалентную лексику, часто представляющую лингвокультурную лакунарность в переводе, на примере трех языков: французского, русского и белорусского [4]. Переводческие аспекты в межкультурной коммуникации поднимаются в монографии французских авторов: Н. Бон, Ф. Бусье, Д. Люда «La traduction dans la société interculturelle» [5]. Перевод французских лингвокультурем интересует испанских исследователей [6, с. 269–289].

Отечественные и зарубежные авторы едины во взглядах на переводческий текст как на результат не только языкового взаимодействия, но и акт межкультурного общения, в котором важная роль отводится пограничным зонам различных культур, ментальности, традиций и обычаев. Изучение теоретических положений эволюции переводоведения позволяет сделать вывод о прогрессивном переходе с распространенных лингвоцентристских переводческих теорий на подходы с культурной ориентацией и способствует дальнейшей разработке новых направлений на междисциплинарном стыке. Появление нового направления традулингвокультурологии способствует более глубокому изучению иноязычных соответствий лингвокультуремам, главным отличительным признаком которых является принадлежность одной лингвокультуре.

Изучение нового понятийного аппарата традулингвокультурологии привело к обнаружению метода межкультурной традуктемной капсулы. Традуктемная капсула представляет собой традуктему, состоящую из лингвокультуремы одного языка и её соответствий в другом языке. Будучи открытой системой, лингвотрадуктема может включать соответствия самых различных языков и стремится к бесконечности, поскольку иноязычные соответствия обладают высокой вариативностью.

В данной статье предлагается рассмотреть лингвокультурологические проблемы перевода с позиций традулингвокультурологии на примере прецедентных имен – лингвокультурем, встречающихся в автобиографической трилогии Н. В. Волконской «Вера – Надежда – Любовь», переведённой с французского языка на русский язык С. В. Полицеймако. Выбор данных автобиографических воспоминаний обусловлен принадлежностью автора Н. В. Волконской и её текста к французской и русской лингвокультурам. Корни княжеского рода Волконских восходят к Рюрику, декабристу С. Г. Волконскому, а генеалогическая ветвь её ведёт к Л. Н. Толстому по материнской линии М. Н. Волконской.

Н. В. Волконская родилась во Франции, поэтому её имя в свидетельстве о рождении было зафиксировано как Nadia, а фамилия – Wolkonsky, что, по-видимому, можно объяснить незнанием должностными лицами мэрии правил транслитерации русских фамилий. В переводе с русского языка на французский фамилия, имя и отчество Надежды Владимировны Волконской должны были бы выглядеть в соответствии с правилами нотариального перевода следующим образом: Nadejda Vladimirovna Volkonskaïa. Однако, в тот период времени по французскому законодательству имя ребёнку присваивалось только по фамилии отца, а её отец, эмигрировавший во Францию из Санкт-Петербурга, получил французские документы с фамилией Wolkonsky.

Аналогичным образом можно проанализировать «la princesse Maria Wolkonsky (la fille du Général Raïevsky)» [7, p. 22]. Вместе с тем на той же странице автор даёт прецедентное имя декабриста Сергея Григорьевича Волконского, которое в тексте произведения автор даёт по-французски как Serge Wolkonski [7, p. 22], с которым Л. Н. Толстому посчастливилось в 1860 г. встретиться в Италии, и эта флорентийская встреча послужила толчком к написанию Л. Н. Толстым романа «Декабристы», три главы которого были опубликованы, но затем эта идея выросла в роман-эпопею «Война и мир».

Именно толстовское название «Les Décembristes» легло в основу цитируемого Н. В. Волконской названия первой книги пятитомного издания Henri Troyat (Анри Труайя) «Les lumières des justes» («Свет праведный») [7, p. 22].

Лингвокультурологический анализ имени Анри Труайя представляет также немалый интерес с традулингвокультурологических позиций. Его настоящее имя Лев Алсанович Тарасов. Этимологический анализ этой лингвокультуремы дает возможность установить морфонологическую ассимиляцию черкесского имени Торос в русском языке. Деда Анри Труайя по отцовской линии звали Торос, в 1839 году черкесы-гаи получили русское подданство, и семья стала проживать в Армавире, имя Торос был русифицировано и в ходе межкультурной адаптации приобрело форму Тарасов. Дед хотел, чтобы его сын Алсан прекрасно говорил по-русски, и от-

правил его в Москву учиться торговому делу. Алсан встретил в Екатеринодаре (Краснодаре) свою будущую невесту Лидию Абессаломову из семьи екатеринодарского врача. Алсан в Москве открывает филиал торгового дома Тарасовых, покупает особняк в районе Арбата, в их семье родились трое детей: Ольга, Александр и самый младший Леон (Лев), будущий известный писатель, член Французской Академии. Первый его роман назывался «Обманчивый свет», именно с этой книгой связана история нового имени писателя. Роман готовили к изданию, и издатель попросил Леона придумать себе псевдоним, поскольку не хотел, чтобы публика из-за русского имени автора приняла книгу за переводную. Писатель был уверен, что его псевдоним будет начинаться с буквы «Т», как его родная фамилия. Писатель варьировал между Тарао, Тарасо, Троа и Труайя. Издательство «Плон» дало одобрение, но потребовало для благозвучия «офранцужевания», то есть для морфонологической ассимиляции, изменить ещё и имя, непременно с включением буквы «i». Первое имя, которое придумал Лев Тарасов, было Henri, а с подбором фамилии было намного сложнее, так как издательство «Plon» высказало пожелание, чтобы фамилия не была похожа не перевод фамилии Тарасов. Время на корректуру было слишком ограниченным, как только родился вариант Troyat, Лев бросился в телефонную будку, чтобы позвонить в издательство. По мнению будущего члена Французской Академии, телефонная будка стала местом его второго рождения, а в душе писатель всегда оставался Львом Тарасовым.

Транслитерация французской фамилии тоже представляет интерес, поскольку исследование межкультурных традуктемных капсул с йотированными гласными позволяет установить случаи транслитерация «йа» не с буквой «i», а с буквой «у»: Ma***ya***mi – Ма***йа***ми.

Глава, посвященная встрече Н. В. Волконской с известным французским биологом, физиком, офтальмологом с русскими корнями Сергеем Георгиевичем Галонье-Грацинским, родившимся в Монпелье, содержит богатый материал для традуктемных капсул. Транслитерация имени и фамилии его русской матери, покинувшей Россию и приехавшей во Францию, вызывает ряд сложностей [7, p. 77]. Имя Зинаиды Сергеевны Грацинской было передано во французских официальных документах как ***Zénaïde Gratsianski*** с появлением морфонологических эрративов, но после замужества в документы была внесена поправка с пометой *voir*: *Zénaïde Gratsianski voir Galonier-Gratsinski Z.* В транслитерацию русской фамилии было внесено изменение, но в имени сохранилась неверная транслитерация (норма: Zinaïda). Её сын доктор Серж Галонье-Грацинский во время Второй мировой войны переехал в предместье Парижа Буа-Коломб (Bois-Colombes), где работал главным врачом госпиталя, и в мирное время с увлечением изучал вопросы происхождения жизни и создания её искусственной структуры. Все его публикации и статьи выходят с фамилией Serge Galonier-Gratsinski. В связи с тем, что в

XXI в. международный нотариат перешел с французской транслитерации на английскую, в своём автобиографическом романе Н. В. Волконская передает фамилию доктора Docteur Serge Galonier-Grat**z**insk**y**. Доктор Галонье-Грацинский обладал невероятным чувством юмора, шутливо предлагая хранить газеты в холодильнике «pour avoir des nouvelles fraîches» («чтобы иметь свежие новости»).

Ещё большую трудность представляет для перевода приведённая в тексте игра слов с именами собственными, к которой часто прибегал Серж Галонье-Грацинский:

«...il trouvait plaisir à jouer avec les mots et les noms, en les interprétant à sa manière, par exemple: il nous expliqua pourquoi le Maréchal Joffre perdait les batailles, et le Maréchal Foch les gagnait: le Maréchal Joffre =J'offre ... , le Maréchal Foch=fauche, il fauchait ses ennemis» [7, p . 78] («…он получал удовольствие от игры со словами и фамилиями, подавая их в собственной интерпретации, например: он нам объяснял почему маршал Жоффр проигрывал битвы, а маршал Фош их выигрывал: маршал Жоффр =J'offre – я дарю ..., маршал Фош = fauche, косил врагов как траву»).

Переразложение фамилии маршала Жоффр привело к синтаксической омонимии, которую лучше передать в русском языке как Ж'оффр (я дарю), поскольку маршал Жоффр, успешный участник обороны Парижа в 1870 г., военный губернатор крепости Лилль, главнокомандующий французской армией в Первой мировой войне проиграл верденскую операцию, что и легло в основу игры слов «Я дарю».

В отличие от маршала Жоффра, маршал Фош разбил врага и одержал победу в Первой мировой войне над Германией. Обычный прием представления резистентного перевода через пометы переводчика предлагается заменить инкрустированным переводом, то есть комментарием французской игры слов внутри переводного текста.

Приведенные примеры подтверждают важность изучения особенностей передачи иноязычных лингвокультурем-прецедентных имён в принимаемых языках. Дальнейшее исследование межкультурных традуктемных капсул на примере переводов художественных произведений, а также текстов других жанровых разновидностей откроет новые пути для развития традулингвокультурологии как зарождающегося нового полидисциплинарного направления в лингвистике.

Выводы:

1. Переводный текст в данной статье рассматривается как акт межкультурного взаимодействия между автором, переводчиком и читателями. Отличительной особенностью исследуемого автобиографического романа является его принадлежность двум лингвокультурам: французской и русской, что составило новизну подхода к анализируемым прецедентным именам во французском и русском языках.

2. Как показывает исследовательский материал, прецедентные имена исходного текста имеют статус лингвокультурем, доминантным признаком которых является их монокультуральность.

3. Традуктема (=лингвотрадуктема) в данной статье определяется как лингвокультурема и её соответствие в других языках, что уточняет понятийный аппарат традулингвокультрологии и свидетельствует о теоретической значимости проведенного исследования.

4. Применение метода традуктемных капсул приводит к наиболее аргументированным выводам о межкультурной адаптации прецедентных имен исходного тексте в языке-реципиенте (морфонологическая ассимиляция, нередко обусловленная ошибочным восприятием иноязычного имени в принимаемом языке).

5. Материалы и полученные результаты, приведенные в данной статье, будут способствовать развитию нового полидисциплинарного направления – традулингвокультурологии, а также найдут широкое применение в курсе лекций по переводоведению и лингвокультурологии, сопоставительной лексикологии, проведению практических занятий и послужат толчком к новым научным изысканиям в этой области.

Библиографические ссылки

1. *Алексеева Е. А.* Языковая картина мира: особенности вербализации и ревербализации. Воронеж : Издательский дом, ВГУ. 2019.

2. *Воронцова И. А.* Лингвокультурные маркёры текста. // Верхневолжский филологический вестник. 2021. № 2 (25).

3. *Епифанцева Н. Г.* Межкультурный подход к переводу: теоретическое обоснование и сфера применения // Вестник МГОУ. Сер. Лингвистика, 2017, № 5.

4. *Тучинский А. В.* Безэквивалентная лексика как феномен отражения специфики национальной картины мира (на материале французского, русского и белорусского языков). [Электронный ресурс]. URL: http://dep.nlb.by/jspui/handle/nlb/56639 (дата обращения: 01.05.2025).

5. *Bond N., Bossier Ph., Louda D.* La traduction dans une société interculturelle. P. : Hermann, 2022.

6. *Marrero A. D.* La compétence interculturelle en traduction. Une expérience didactique sur la traduction des culturèmes du français à l'espagnol // Revue internationale de l'interprétation et de la traduction. V. 20. 2022.

7. *Wolkonsky N.* Foi–Espérence–Amour. Notre passé explique notre présent. Paris : La Compagnie littéraire, 2011.

УДК 82:811.131.1: 34

БЕНЕДЕТТО КРОЧЕ И РОМАНИСТИКА

М. В. Салеева

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

Статья исследует вклад Бенедетто Кроче в развитие романистики, акцентируя внимание на его эстетике и влиянии на лингвистику, литературную критику и юриспруденцию. Исследования Кроче в области романской литературы и филологии демонстрируют глубокую связь с литературными традициями романоязычных регионов и подчеркивают междисциплинарный характер романистики.

Ключевые слова: романистика; Бенедетто Кроче; эстетика; итальянский язык; литературная критика; юриспруденция.

BENEDETTO CROCE AND ROMANCE STUDIES

M. V. Saleeva

Belarusian State University,
K. Marx Street, 31, 220030 Minsk, Republic of Belarus, msaleeva@mail.ru

The article examines the contribution of Benedetto Croce to the development of Romance studies, focusing on his aesthetics and influence on linguistics, literary criticism and jurisprudence. Croce's research in the field of Romance literature and philology demonstrates a deep connection with the literary traditions of the Romance-speaking regions and emphasizes the interdisciplinary nature of Romance studies.

Key words: Romance studies; Benedetto Croce; aesthetics; Italian language; literary criticism; jurisprudence.

Прежде всего следует определиться с понятием «романистика». В широком смысле романистика – это обширная область гуманитарного знания, охватывающая изучение романских языков и литератур, их истории, культуры и развития. Она включает в себя такие дисциплины, как сравнительно-историческое языкознание, диалектология, текстология, литературная критика и история литературы.

Романистика – это междисциплинарная область, объединяющая изучение романских языков, литератур и культур, а также связанных с ними правовых и исторических традиций. Термин «романистика» многозначен: он охватывает сравнительное языкознание, а также юриспруденцию, учитывая фундаментальную роль римского права в развитии правовых систем Европы.

Однако этот термин обладает многозначностью, что подтверждается историческими «точками встреч» с другими областями, в частности, с юриспруденцией. С античных времен и до наших дней латинский язык и римское право (Corpus Iuris Civilis) служили общим истоком и матрицей для романских идиом и правовых систем. Это привело к тому, что романистика не ограничивалась лишь филологией, но тесно переплеталась с юридической мыслью, особенно в интерпретации и кодификации права. Уже в поздней Римской империи комментаторы-юристы (interpretēs) использовали элементарные приёмы грамматического анализа для толкования норм, закладывая основы юридической герменевтики.

Данте Алигьери в своём трактате «О народном красноречии» («De Vulgari Eloquentia» (1305–08) рассуждал о статусе вольгаре, связывая его с юридическим понятием ius naturale, что демонстрирует раннее осмысление права в контексте языковой эволюции.

В эпоху гуманизма XV-XVI веков юристы-филологи Гийом Бюде во Франции и Андреа Альчиато в Италии вводили строгую антиковедческую текстологию в юриспруденцию. Параллельно появляются первые грамматики романских языков, например, грамматика испанского языка Антонио де Небрихи и «Ватиканская грамматика» Леона Баттиста Альберто.

В XVII-XVIII веках итальянская Accademia della Crusca и французская Académie française создавали нормативные словари, которыми пользовались при составлении статутов. В XIX веке Фридрих Диц заложил основы сравнительно-исторической романистики, а Ф. К. Савиньи с его «исторической школой права» создал аналогичную методологию в юриспруденции, объединённую поиском «духа народа» (Volksgeist) через язык и право.

Этот исторический симбиоз показывает, что понятие «романистика» шире, чем кажется, поскольку охватывает не только языкознание и литературу, но и аспекты, связанные с правом и его историей.

Бенедетто Кроче (1866–1952) – одна из ключевых фигур итальянской и мировой мысли XX века, философ, историк, литературный критик. Его вклад в понимание языка, искусства и истории имел глубокие последствия для различных областей, включая романистику и связанные с ней дисциплины.

В начале XX века, когда в лингвистике господствовал младограмматизм, Бенедетто Кроче предложил радикально новую перспективу развития этой науки. В 1902 году он опубликовал работу «Эстетика как наука о выражении и общая лингвистика» [1], в которой отождествил лингвистику и эстетику, а следовательно, язык и поэзию. Для Кроче язык – это прежде всего индивидуальный акт выражения, а не средство коммуникации или автономный организм, подчиняющийся своим законам. Этот подход представлял собой разрыв с неограмматическим представлением о фонетических за-

конах и косвенно отвергал концепцию langue Фердинанда де Соссюра, поскольку для Кроче единственной языковой реальностью была конкретная и индивидуальная речь.

Философия языка Кроче оказала значительное влияние на европейскую лингвистику, особенно через немецкого мыслителя Карла Фосслера (1872-1949). Фосслер, вдохновленный «идеализмом» Кроче, в своей работе «Позитивизм и идеализм в науке о языке» [2] рассматривал язык как творение личности и часть истории искусства. Он стремился объяснить фонетические изменения через индивидуальных говорящих, выступая против неограмматической идеи автоматического фонетического закона. Кроме того, Фосслер связывал язык с культурой и образом жизни носителей, что отразилось в его работе «Цивилизация и язык Франции» (1929). Эти идеи легли в основу итальянской школы неолингвистики, где идеализм и лингвистическая география слились воедино.

Итальянские ученые, такие как Джулио Бертони и, позднее, Т. де Мауро, продолжили исследования взаимодействия языка и права в романоязычных странах, развивая идеи о влиянии диалектов и языковой политики на правовые нормы.

Хотя после Второй мировой войны лингвистика отошла от идеалистических основ в сторону структурализма, вклад Кроче в переосмысление природы языка и его связи с индивидуальным выражением и культурой был основополагающим.

Интерес Кроче к юридическим наукам и его влияние на них раскрывается через его длительную переписку (1906–1951) с видным итальянским юристом, историком римского права и политиком Джованни Бавьерой. Эта переписка, подробно изученная Джордано Ферри в книге «Между романистикой и философией», является ценным источником для понимания эволюции мысли Кроче, особенно в отношении методологии истории и философии права.

Дж. Бавьера, изначально придерживавшийся позитивистских взглядов, нашел в Бенедетто Кроче наставника, который помог ему преодолеть эту устаревшую, на его взгляд, методологическую перспективу. Кроче способствовал формированию его взглядов на связь философии и истории права, подчеркивая важность историцизма. Таким образом, Кроче, будучи философом, напрямую влиял на методологию и мировоззрение представителя юридических наук, демонстрируя широту своих интеллектуальных интересов и способность интегрировать философские принципы в смежные, казалось бы, дисциплины.

Бенедетто Кроче внес значительный вклад в изучение романской литературы и филологии, хотя такой подход был обусловлен, прежде всего, эстетической теорией, которая рассматривала искусство как интуитивное выражение. Он не стремился к созданию систематического лингвистического трактата по романской филологии, но его обширные исследования

романских писателей демонстрируют глубокую связь с литературными традициями Италии, Испании, Франции и других романоязычных регионов.

Монументальный труд «Литература новой Италии», изданный в шести томах, начиная с 1914 года, представляет собой один из его самых значительных вкладов в итальянскую литературную науку.

Кроме этого в течение всей своей жизни Кроче публиковал размышления о литературе и литераторах. Эссе Кроче, которые также называют «критическими беседами», скорее являются прикладной стороной его теоретической доктрины. Неслучайно они начали появляться в первом номере «Критики» в 1903 году, на следующий день после выхода первого тома этого трактата. Кроче, как он однажды признался своему другу Карлу Фосслеру, никогда не собирался становиться литературным критиком. Если это и произошло, то лишь для того, чтобы «на примере прояснить суть литературной критики» как ответ на существующую литературоведческую практику, которая была «почти полностью антиметодической или аметодической» [4, с. 153]. Его эссе были призваны стать примером эстетической доктрины, экспериментальным осуществлением ее реализации, конкретным применением теории и проверкой ее функциональности, осуществленной в области новейшей литературы в целом.

Вот почему в эссе, посвященных писателям, часто встречаются моменты, в которых обсуждаются методологические проблемы с целью «представления способа ведения литературной критики». Это можно увидеть в одном из выступлений о Дж. Пасколи. Рассуждая о поэзии Пасколи, Кроче задает себе вопросы о современной литературе, вновь заявляя о своем несогласии с критикой, которая не дает полной оценки произведению, ограничиваясь нейтральным описанием. Далее он заявляет, что его собственный метод и критерии оценки основаны на «понятии искусства как чистой фантазии или чистого выражения», повторяя основной тезис своей эстетики. Все остальные правила были отвергнуты им как чуждые и произвольные. Любая преграда, которая ставилась между автором и его произведением, между критиком и автором, воспринималась как препятствие, мешавшее установлению интимной связи с духом художника. Поэтому не было иного пути, кроме как напрямую подвергнуть произведение сомнению и «почувствовать живое впечатление». Кроче не отвергал исторические и филологические исследования, но придавал им значение только в том случае, если они имели герменевтическую ценность. Он считал их необходимыми, как средство, позволяющее критику «постичь духовные состояния автора в акте, который сформировал его художественный синтез» [4, с. 214].

Кроче также много писал о «трех коронах» итальянской литературы – Данте, Петрарке и Боккаччо. Его книга «Поэзия Данте», первоначально опубликованная в 1922 году, была методологическим введением в чтение

«Божественной комедии», где Кроче призывал сосредоточиться на эстетической ценности произведения, а не только на его исторических или философских аспектах.

Особый интерес с юности Кроче проявлял к испанской литературе и её связи с итальянской культурой, что отразилось в работе «Испано-итальянские исследования» (1898). Он изучал «Дон Кихота» Сервантеса, характеризуя его как «теологический роман», что подчёркивало сложную природу произведения между вымыслом и глубоким философским смыслом. Его сравнительное исследование французской литературы, в частности творчества Пьера Корнеля, представленное в работе «Ариосто, Шекспир и Корнель» (1920), демонстрирует кросс-культурный подход Кроче к романской литературе.

Филологические интересы Кроче простирались и на средневековую литературу, хотя основное внимание он уделял основным романским литературным традициям. Его метод литературного анализа характеризовался эстетической оценкой (приоритет художественных качеств), сравнительным анализом (изучение развития стилей в разных романских языках) и исторической контекстуализацией (понимание произведений в их культурном и историческом контексте). Для Кроче любое филологическое или историко-культурное исследование было лишь подготовительным этапом к собственно литературной критике, которая должна была различать «поэзию» и «непоэзию» в произведениях.

Таким образом, мы видим уникальную широту интересов философа Бенедетто Кроче и значимости его теории в самых разных областях. Его эстетический идеализм стал центральным элементом, объединяющим его подход к языку, праву, истории и литературе.

Деятельность Кроче демонстрирует, что романистика – это не только лингвистическая или литературоведческая дисциплина, но и поле для глубоких философских рефлексий о природе выражения, культуры и человеческого духа, тесно связанное с историей и правом. Его наследие продолжает влиять на наше понимание взаимосвязей между языком, искусством, мыслью и обществом в рамках романского мира и за его пределами.

Библиографические ссылки

1. *Croce B.* Estetica come scienza dell'espressione e linguistica generale: I. Teoria. II. Storia. R .: Sandron, 1902.

2. *Vossler K.* Positivismus und Idealismus in der Sprachwissenschaft. C.Winter, 1904.

3. *Ferri G.* Tra romanistica e filosofia. Il carteggio Giovanni Baviera. Benedetto Croce (1906-1951). Roma : Historia et ius, 2022. P. 120.

4. *Croce B.* Carteggio Croce-Vossler, 1899-1949. Bari : Gius. Laterza & Figli, 1951.

УДК 821.133.1-31:81’42

ОЛИЦЕТВОРЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ РЕЧИ РЕБЕНКА В РОМАНЕ ГАРИ-АЖАРА «ЖИЗНЬ ВПЕРЕДИ»

Л. А. Свирид

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

Статья посвящена использованию приема олицетворения как одного из важнейших приемов художественной выразительности речи ребёнка в романе известного французского писателя Р. Гари (Э. Ажара) «Жизнь впереди». Активное использование разнообразных стилистических средств стало особенностью этого романа. Олицетворение является маркером возраста главного героя и отражает специфику восприятия ребенком окружающей действительности.

Ключевые слова: олицетворение; персонификация; словообразование; детская речь; метафора.

PERSONIFICATION AS A MEANS OF ARTISTIC EXPRESSIVENESS OF A CHILD'S SPEECH IN GARY-AZHAR'S NOVEL «LIFE AHEAD»

L. A. Svirid

Belarusian State University,
K. Marx str., 31, 220030, Minsk, Republic of Belarus, lucie_sv@tut.by

This article examines the use of personification as a key technique in conveying the artistic expressiveness of a child's speech in the novel "Life Ahead" by the renowned French writer R. Gary (E. Ajar). The active use of various stylistic devices has become a feature of this novel. Personification is a marker of the age of the main character and reflects the specifics of the child's perception of the surrounding reality.

Key words: personification; word formation; children's speech; metaphor.

Ромен Гари – известный французский писатель второй половины XX века, перу которого принадлежит более 30 романов, рассказов и новелл. Р. Гари единственный автор, получивший две Гонкуровские премии: в 1956 году за роман «Корни неба» и в 1975 году за роман «Жизнь впереди», написанный под псевдонимом Эмиля Ажара.

Роман «Жизнь впереди» («*La vie devant soi*») – небольшое по объему произведение, которое впечатляет глубиной содержания, выразительной и оригинальной формой повествования.

Роман написан в 1974 году в период кризиса во Франции, когда страна переживала экономический спад, рост иммиграции из бывших французских колоний и усиление социальных противоречий. Иммиграция, бедность и маргинальность – центральные темы романа, отражающие реалии 70-х годов XX века во Франции.

Главный герой повествования – арабский мальчик-сирота Мухаммед (Момо), сын проститутки и сутенера. В романе описывается его жизнь в приюте мадам Розы, пожилой еврейки польского происхождения, бывшей узницы Освенцима, а также быт других жителей Бельвиля, одного из самых неблагополучных кварталов Парижа, где проживают выходцы из африканских и азиатских стран.

Книга написана в форме развернутого монолога главного героя малыша Момо. Выбор детской речи как нарративного приема позволил Гари дистанцироваться от своего привычного стиля и создать оригинальное произведение, которое способно тронуть и увлечь читателя. По мнению В. Харченко, доктора филологических наук, автора «Словаря современного детского языка» [1], отмечала: «Живая речь детей – это чистый и яркий свет творчества в постижении мира» [2]. Это утверждение также верно и для романа Гари «Жизнь впереди». Момо – ребенок, но рассуждает как взрослый, и выдает его только детски-наивная манера изложения. Момо живет в ужасных условиях, но, не зная других, воспринимает все как норму. Соответственно, и его речь определяется средой, в которой он находится. Так происходит переосмысление многих понятий и реалий. Речь Момо эмоциональна, характеризуется употреблением многочисленных эпитетов, сравнений, алогизмов, олицетворений, наличием слов с яркой экспрессивной окраской, а также неприличных жаргонных словечек.

В данной статье рассматривается олицетворение, как один из ключевых приемов передачи особенностей речи ребенка в романе.

Согласно «Литературному энциклопедическому словарю», олицетворение – это литературный прием, особый вид метафоры: перенесение человеческих черт (шире – черт живого существа) на неодушевленные предметы и явления [3, с. 259].

Многие ученые, такие как Ф. И. Буслаев [4], Л. В. Щерба [5], В. В. Виноградов [6] и др. занимались исследованием средств выразительности художественного произведения. По анализу приема олицетворения в 1996 году была защищена кандидатская диссертация С. К. Константиновой [7].

В своем исследовании С. К. Константинова утверждает, что «на первом месте по количеству употреблений олицетворения находится группа признаков, обозначающих эмоциональное состояние… Олицетворение помогает человеку не только понимать, но и чувствовать жизнь окружающего мира, являясь одним из проявлений способности к эмпатии.» [7, с.121]. Р. Гари в своем романе выбрал прием олицетворения как один из основных, так как именно в спонтанной речи детей персонификация встречается чаще, чем у других возрастных групп. Этот прием делает текст образным и эмоционально насыщенным. В детской речи, как в случае Момо, олицетворение помогает передать специфику детского воображения и особенности восприятия окружающей действительности ребенком.

Момо, в силу возраста и недостатка образования, воспринимает все буквально и, например, персонифицирует болезни: «Il avait horreur du choléra, qui n'était pas hygiénique et aimait la saleté. Moi je connais pas le choléra mais je pense que ça peut pas être aussi dégueulasse que Madame Lola le disait… Des fois même j'avais envie de défendre le choléra parce que lui au moins c'est pas sa faute s'il est comme ça, il a jamais décidé d'être le choléra» [8, p. 143] – ‘Она терпеть не могла холеру за то, что та против гигиены и любит грязь. Я не знаком с холерой, но думаю, что она не может быть такой сволочной, как говорит мадам Лола… Мне даже хотелось вступиться за холеру, потому что та, по крайней мере, не виновата, что она такая, она отродясь не думала стать холерой’ [9, с. 553].

С законами природы и общества Момо борется, как с настоящими врагами. Выражения «les lois de nature qui s'attaquaient à elle de tous les côtés» [8, p. 87] – ‘законы природы навалились на нее со всех сторон’ [9, с. 520], «elle nous avertissait que si l'hôpital s'en emparait, on allait tous nous trouver dans la légalité à l'Assistance publique…» [8, p. 102] – ‘она предупреждала нас: если ею завладеет больница, то Общественное презрение всех нас тут же узаконит…’ [9, с. 529], «je n'avais pas l'âge qu'il faut pour échapper à la loi contre les mineurs» [8, p. 171] – ‘у меня не было и возраста, позволяющего спастись от закона против несовершеннолетних’ [9, с. 571] подкрепляют мысль о том, что законы условны и не всегда справедливы, с точки зрения ребенка.

Олицетворяя понятие времени, Момо наделяет его характеристиками, которые меняются во взаимодействии с каждым из героев, тем самым выявляя их жизненную позицию. В случае, когда Момо, сидит в подворотне и ждет, когда пройдет день его рождения, он думает, что ‘время старее всего на свете и потому плетется еле-еле’ [9, с. 530]: «Le temps est encore plus vieux que tout et il marche lentement» [8, p. 103]. Превосходная

степень прилагательного «старый» и наречие «медленно» передают мучительное ожидание героя.

Для месье Хамиля время – это символ спокойствия и размеренности: «Le temps vient lentement du désert avec ses caravanes de chameaux et qu'il n'était pas pressé car il transportait l'éternité» [8, p. 44] – ‘время приходит из пустыни со своими караванами верблюдов и не торопится, потому что везет вечность’ [9, с. 563]. Сравнение течения времени с караваном верблюдов передает также национальный колорит.

Прием персонификации широко применяется в описании внешности героев. О мадам Розе Момо говорит: «elle se maquille beaucoup mais ça sert à rien de vouloir se cacher à son âge» [8, p. 33] – ‘она сильно красится, но ей уже бесполезно прятаться от возраста’[9, с. 487], «Madame Rosa avait des cheveux gris qui tombaient eux aussi parce qu'ils n'y tenaient plus tellement» [8, p. 20] – ‘У мадам Розы были седые волосы, которые то и дело выпадали, потому что не держались за свое место’[9, с. 479], «Quand Madame Rosa sourit, elle devient moins vieille et moche que d'habitude car elle a gardé un sourire très jeune qui lui donne des soins de beauté» [8, p. 134] – ‘когда мадам Роза улыбалась она становилась не такой старой и уродливой. Так как она сохранила очень молодую улыбку, которая и наводит ей красоту’ [9, с. 548], «elle n'avait pas de taille et les fesses chez elle allaient directement aux épaules sans arrêter» [8, p. 74] – ‘у нее не было талии и ее зад переходил в плечи без остановки’ [9, с. 512]. Особое внимание Гари уделяет глазам, как зеркалу души человека. Так, описывая месье Хамиля, Момо говорит: «Monsieur Hamil a de beaux yeux qui font du bien autour de lui» [8, p. 10] – ‘глаза у него мировецкие – такие, что творят вокруг добро’ [9, с. 474], «M. Hamil paraissait tout triste. Ses yeux qui faisaient ça. C'est toujours dans les yeux qui sont les plus triste» [8, p. 51] – ‘Мсье Хамиль казался очень грустным. Это глаза делают так. Из глаз всегда смотрит печаль’ [9, с. 494], «ses yeux qui cherchaient des secours, ce sont les yeux qui en ont le plus besoin» [8, p. 140] – ‘глаза у него так и молили о помощи, потому что глаза больше всего в ней нуждаются’ [9, с.585].

Момо находится под присмотром мадам Розы, бывшей проститутки, которая после «выхода на пенсию» организовала приют для детей уличных женщин. Но здоровье ее ухудшается, и Момо это объясняет по-своему: «Madame Rosa allait bientot être atteinte par la limite d’âge» [8, p. 79] – ‘Мадам Розу настигал предел возраста’[9, с. 515], «son sang assumait son service et arrivait à la tête comme prévue» [8, p. 250] – ‘ее кровь неплохо справлялась со своими обязанностями и добиралась до головы как полагается’[9, с. 618], «Madame Rosa avait toute sa tête et même davantage» – ‘У мадам Розы голова варила как полагается и даже лучше’ [8, p. 194], «sa tête était en vadrouille» [8, p. 171] – ‘ее мозги где-то шлялись’ (букв. ‘ее голова

где-то блуждала’ – Л. С.) [9, с. 571], «L'escalier avec ses six étages était devenu pour elle l'ennemi public numéro un. Un jour, il allait la tuer, elle en était sûre.» [8, p. 79] – ‘Лестница стала для нее врагом номер один. Когда-нибудь она доконает мадам Розу, та была в этом просто уверена’ [9, с.515], «Elle se réveillait en hurlant parce que chez moi c'était un rêve mais chez elle ça devenait un cauchemar et elle disait toujours que les cauchemars, c'est ce que les rêves deviennent toujours en vieillissant» [8, p. 69] – ‘Она с воплями просыпалась, ведь если у меня это была мечта, то у нее это превращалось в кошмар: она всегда говорила, что мечты, когда стареют, непременно становятся кошмарами.’ [9, с. 509], «la vie l'a traitée quoi» [8, p. 134] – ‘заездила ее жизнь (букв. ‘так с ней обошлась’– *Л. С.*) [9, с. 548], «la vie ne se plaisait pas beaucoup chez elle» [8, p. 130] – ‘жизнь чувствует себя неуютно в ней’ [9, с. 545].

Прием персонификации мы встречаем и в описании интерьера «еврейского убежища» мадам Розы, куда она, гонимая воспоминаниями об Освенциме, уходила во время приступов паники и страха: «Les murs, c'était que des pierres qui sortaient comme des dents et ils avaient l'air de se marrer» [8, p. 38] – ‘Из стен, как зубы, торчали кирпичи, и стены словно ухмылялись’ [9, с. 491].

Момо, как все дети, остро нуждается в любви и заботе. Поэтому он создает себе друга из старого зонтика, которому он приделывает голову и наряжает в одежду: «Le plus grand ami que j'avais à l'époque était un parapluie nommé Arthur que j'ai habillé des pieds à la tête. Arthur était habillé comme unijambiste avec un soulier de basket bleu et blanc, un pantalon, un veston à carreaux» [8, p. 76] – ‘Самым верным другом был мне в ту пору зонтик по имени Артур, которого я нарядил с ног до головы. Артур, как одноногий, был в одном кеде, синим с белым, в брюках, в клетчатом пиджаке…’ [9, с. 513].

Об утреннем времени Момо говорит: «c`était très tôt le matin, quand le jour est encore sur la pointe des pieds» [8, p. 60] – ‘это было рано утром, когда день подкрадывается на цыпочках’ [9, с. 504].

Следует отметить, что персонификация встречается чаще в первой половине романа, когда Момо маленький. Но, по мере взросления главного героя, его лексика меняется и прием олицетворения встречается намного реже.

Таким образом, в романе Гари-Ажара «Жизнь впереди» олицетворение является ключевым стилистическим приемом, отражающим особенности детского восприятия главного героя. Олицетворение не только подчеркивает возрастные характеристики персонажа, но и усиливает эмоциональную насыщенность текста. Анализ примеров из романа демонстри-

рует, как олицетворение болезней, времени, законов природы и даже предметов быта передает спонтанность и наивность детской речи и одновременно с этим подчеркивает трагизм существования маргинальных слоев общества.

Библиографические ссылки

1. *Харченко В. К.* Словарь современного детского языка. Москва : Просвещение, 1998.
2. *Харченко В. К.* Начинаешь с внимания к детской речи – а становишься великодушнее к ребенку; беседу вел А. Олейников // *Первое сентября*. 2011. № 10 [Электронный ресурс] URL: https://ps.1sept.ru/article.php?ID=201101028 (дата обращения: 29.04.2025).
3. Литературный энциклопедический словарь / под ред. В. М. Кожевникова, П. А. Николаева. М. : Советская энциклопедия, 1987.
4. *Буслаев Ф. И.* Историческая грамматика русского языка. М. : Учпедгиз, 1959.
5. *Щерба Л. В.* Языковая система и речевая деятельность. Ленинград : Наука, 1974.
6. *Виноградов В. В.* О языке художественной литературы. Москва : Высшая школа, 1959.
7. *Константинова С. К.* Олицетворение в художественном тексте: семантические и грамматические аспекты : дис. … канд. филол. наук : 10.02.01. Белгород, 1996.
8. *Gary R.* La vie devant soi. Paris : Mercure de France, 1975.
9. *Ажар Э.* Жизнь впереди // Гари Р. *Избранное*. Рига : Полярис, 1994. С. 473–636.
10. *Андреев А.* Целостный анализ литературного произведения. Минск : БГУ, 1995.

УДК 821.131.1-3:028.5(47)"18"

«СЕРДЦЕ» ЭДМОНДО ДЕ АМИЧИСА В КРУГЕ ЧТЕНИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ В РОССИИ

В. А. Филатова

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова», ул. Рудакова, 25, 284601, г. Горловка, ДНР, Российская Федерация, www.vafilatova@mail.ru

В данной статье анализируется популярность романа «Сердце» итальянского писателя Эдмондо де Амичиса среди детей и подростков в дореволюционной России. Написанная в 1886 году, книга практически сразу была переведена на русский язык и в течение нескольких лет выпущена в разных переводах, разными издательствами под разными названиями: «Дневник школьника», «Записки школьника», «Школьные товарищи», «Отцы и дети», «Школьный год». Роман и его отдельные части рекомендовались к прочтению различными дореволюционными справочниками по детскому чтению. После революции переиздавались только некоторые части книги, представляющие собой самостоятельные рассказы. Полностью в новом переводе книга де Амичиса была выпущена только в 90-е годы. В круге чтения современных российских детей популярностью не пользуется и практически забыта.

Ключевые слова: итальянская литература; детская литература; переводная литература; круг чтения; дневник.

«HEART» BY EDMONDO DE AMICIS IN THE READING CIRCLE OF CHILDREN AND ADOLESCENTS IN RUSSIA

V. A. Filatova

Federal State Budgetary Educational Establishment of Higher Education «Donetsk State Padagogical University named after V. Shatalov», Rudakova str., 25, 284601, Gorlovka, DPR, Russian Federation, www.vafilatova@mail.ru

This article analyzes the popularity of the novel *The Heart* by the Italian writer Edmondo de Amicis among children and teenagers in pre-revolutionary Russia. The book, written in 1886, was almost immediately translated into Russian and over the course of several years was published in different translations, by different publishers under different titles: *A Schoolboy's Diary*, *Schoolboy's Notes*, *School Friends*, *Fathers and Sons*, *The School Year*. The novel and its parts were recommended for reading by various pre-revolutionary reference books on children's reading. After the revolution, only some parts of the book, which were independent stories, were republished. The full version of the book was published in a new translation in the 1990s. The book is not popular among modern Russian children and has been practically forgotten.

Key words: Italian literature; children's literature; translated literature; reading circle; diary.

Эдмондо де Амичис *(Edmondo De Amicis, 1846–1908)* – итальянский писатель, всемирную славу которому принёс роман «Сердце» (*Cuore, 1886*). Родился он в 1846 году в Онелье, после окончания школы в Кунео и лицея в Турине продолжил учебу в военном колледже в Модене. После окончания принял участие в сражении при Кустоце в 1866 году во время австро-прусско-итальянской войны. Поражение итальянской армии в этом сражении стало одной из причин, заставивших его оставить военную службу. Плодом армейского опыта являются поучительные очерки «Военная жизнь» *(La vita militare, 1868)*, написанные с целью доказать, что казарма – это настоящая школа народного воспитания. Успех работы позволил ему полностью посвятить себя писательскому труду и путешествиям, благодаря которым вышла серия книг: «Испания» *(Spagna, 1872)*, «Воспоминания о Лондоне» *(Ricordi di Londra, 1874)*, «Голландия» *(Olanda, 1874)*, «Марокко» *(Marocco, 1876)*, «Константинополь» *(Costantinopoli, 1878–79)*, «Воспоминания о Париже» *(Ricordi di Parigi, 1879)*.

В романе «Сердце» показана государственная школа того времени. С целью прославить Италию после объединения, писатель помещает в один класс учеников из разных социальных слоев, чтобы показать полную картину туринского общества того времени: есть дети из семей рабочих (угольщика, железнодорожника, кузнеца, зеленщицы), эмигрантов, мелких буржуа, местной знати, бедных вдов. Все герои имеют стереотипные характеристики, их поведение соответствует социальному классу, который они представляют. Учителя также подпадают под этот ключ интерпретации: для Эдмондо де Амичиса они являются образцом моральной чистоты, преданности делу и личной жертвенности. Они ставят ценности преподавания и обучения, а также любовь к своим ученикам выше своего личного благополучия.

Книга написана в форме дневника третьеклассника Энрико Боттини, мальчика из богатой туринской семьи, который рассказывает, что происходит в школе в течение десяти учебных месяцев с октября 1881 по июль 1882 года. Записи в дневнике школьника, рисующие, как правило, портреты одноклассников и описывающие различные жизненные ситуации, в которых они участвуют, чередуются с ежемесячными назидательными историями, которые учитель предлагает ученикам, и предупреждениями, советами, а иногда и упреками, которые оставляют в дневнике Энрико отец,мать и сестра. Рассказы учителя, в которых выражаются национальные ценности и идеалы, – самые запоминающиеся в книге. Главными героями в них являются дети, совершающие героические и патриотические поступки.

Для понимания, какие из рассказов вошли в круг чтения детей в России, приведем их краткое содержание. В оригинальном издании истории следуют в следующем порядке (названия даны по переводу В. Крестовского):

Октябрь – «Патриот». Девятилетнего мальчика из Падуи семья фермеров продает компании акробатов, с которыми он путешествует по Европе. Через два года мальчику удаётся от них сбежать. Направляясь в Италию, он встречает на корабле иностранцев, которые дают ему деньги. Но, возмущенный их высказываниями в адрес Италии, маленький патриот возвращает им монеты.

Ноябрь – «Часовой». В июле 1859 года во время войны за освобождение Ломбардии небольшой кавалерийский отряд продвигался навстречу неприятелю. У одного из крестьянских домов они увидели двенадцатилетнего мальчика, которого попросили залезть на дерево и стать их наблюдателем. Когда он увидел приближающийся австрийский отряд и сообщил об этом, австрийские солдаты начинают стрелять по нему. Итальянский офицер приказывает ребенку спуститься, но тот продолжает следить за передвижениями противника. Он получает ранение в грудь, падает и умирает на руках у офицера. Доблестного дозорного хоронят с честью, его тело прикрыто итальянским триколором.

Декабрь – «Флорентийский писарь». Двенадцатилетний Джулио – старший из сыновей железнодорожного чиновника. Семья была большая, и жалованья отца не хватало на существование. Поэтому он брал дополнительную работу на дом и по ночам работал писарем. Однажды одно книжное издательство сделало ему заказ: писать на бандеролях имена и адреса подписчиков – за пятьсот адресов платили три лиры. Отец не принимал помощи сына, для него главное – его хорошая учёба в школе. Но, понимая, что здоровье у отца слабое, мальчик начал помогать тайно. После того как отец ложился спать, он занимал его место и, подражая его почерку, писал адреса. От постоянного недосыпания он стал плохо учиться, за что его начал сильно ругать отец. Однажды ночью он застал сына за работой, понял, благодаря кому увеличился семейный доход, расплакался и извинился перед мальчиком.

Январь – «Сардинский барабанщик». Во время Первой войны за независимость (1848–1849) группу пьемонтских солдат австрийцы окружили в фермерском доме. Командиру удается спустить из заднего окна четырнадцатилетнего мальчика-барабанщика, которому приказывают добраться до места, где находится батальон итальянских карабинеров. Однако австрийцы замечают барабанщика и начинают стрелять, но мальчик продолжает бежать и выполняет задание. Позже капитан находит барабанщика в больнице. Ему ампутировали ногу из-за того, что, получив ранение, он продолжил путь. Но ребёнок счастлив и горд, что смог спасти итальянских солдат.

Февраль – «Отцовская сиделка». Из неаполитанской деревни мать отправляет мальчика в больницу в Неаполь, чтобы ухаживать за больным

отцом. За год до этого тот уехал на работу во Францию, вернулся и заболел, не добравшись до дома. Мальчика по ошибке направляют в комнату к умирающему, за которым он начинает присматривать. Через несколько дней он слышит голос мужчины, которого выписывают из больницы, и понимает, что его отец жив, здоров и возвращается домой. Мальчик счастлив, но решает остаться в больнице, чтобы быть рядом с человеком, которого он успел полюбить как отца, чтобы помогать ему в последние минуты его жизни.

Март – «Римлянин». Тринадцатилетний Джулио Ферруччио возвращается домой однажды вечером, проведя день в компании, которая не нравится его парализованной бабушке, она сильно ругает его за это и ставит под сомнение его любовь к ней. Остальные члены семьи уехали до следующего дня, служанка ушла домой, и Ферруччио вынужден провести вечер с бабушкой. Неожиданно в дом врываются два вора, угрожают больной женщине и спрашивают, где деньги. Ферруччио указывает им, где хранятся деньги, и воры отпускают его и бабушку. В момент побега один из двух разбойников теряет маску, закрывавшую его лицо, и пожилая женщина узнает его – это местный бандит. Он собирается зарезать ее, но Ферруччио закрыл бабушку своим телом и пожертвовал ради нее своей жизнью.

Апрель – «Честное мужество». Маленький мальчик, сын простого и скромного каменщика, рискуя своей жизнью, спас своего товарища, который тонул в реке. Узнав об этом поступке, мэр города решил наградить мальчика медалью на городском собрании. После выступления мэр прикрепляет медаль к груди юного героя.

Май – «Сын» (в дословном переводе, как и в других переводах, рассказ называется «От Апеннин до Анд»). Тринадцатилетний Марко уезжает из Генуи в Аргентину, чтобы найти свою мать, которая отправилась туда работать. Мать безнадежно больна и отказывается от операции. Долго и с большими препятствиями добирается Марко до подножия Анд. Когда мальчик находит свою мать, женщина решает бороться за жизнь. Ей делают операцию, и она выздоравливает.

Июнь – «Кораблекрушение». Двенадцатилетний Марио, красивый ребёнок с лицом взрослого человека, путешествует на корабле из Ливерпуля на Мальту. Он знакомится с девочкой приблизительно его возраста, которая тоже плывет в Италию. Марио и Джудитта становятся друзьями и рассказывают друг другу истории. Ночью начинается шторм, и корабль терпит катастрофу. Дети смогли ухватиться за одно из деревьев. Спасательную шлюпку бросают в море, и Марио, зная, что Джудитту ждут родители, а он сирота, предлагает ей свое место. Как только спасательная шлюпка отплывает, волны поглощают Марио.

Книга Де Амичиса была сразу же переведена на многие языки. О популярности романа в России говорит количество русских переизданий в разных переводах. Уже в 1889 году книга под названием «Дневник школьника» вышла в переводе В. Крестовского (псевдоним Надежды Хвощинской). В 1892 году были опубликованы «Записки школьника» с предисловием Матвея Леонтьевича Песковского (1843–1903), педагога, литератора, основателя одной из первых российских женских гимназий (автор перевода не указан). В 1898 году книга издана в переводе А. Ульяновой под заголовком «Школьные товарищи. Из дневника ученика городской школы». В 1909 году в переводе М. Н. Тимофеевой вышел ещё один вариант в двух томах под названием «Отцы и дети», в 1912 году – в переводе М. Ватсон под названием «Школьный год. Из дневника ученика 3 отделения городской школы», а в 1913 году «Дневник школьника» был издан в переводе Александра Брюсова.

Во вступительном слове «От автора», которое сохранено только в издании 1892 года, сказано, что в течение учебного года мальчик *«постепенно записывал в тетрадь, как умел, все, что видел, слышал, чувствовал и думал»* [1, с. VII]. Отец отредактировал записи сына, *«стараясь не изменять заключающихся в нем мыслей и сохранить, насколько было возможно даже способ выражений»* мальчика, который через четыре года перечитал свой дневник и дополнил его, *«так как у него были еще свежи воспоминания о людях и происшествиях того времени»* [1, с. VII-VIII].

В обращении к читателям переводчица Надежда Хвощинская, публиковавшаяся под псевдонимом В. Крестовский, пишет о том, что за два года книга выдержала около сотни переизданий на родине, и ее называют настольной книгой молодой Италии. В своих рассуждениях она приходит к выводу, что *«детские годы – для всех детские годы; школы и школьники – везде школы и школьники, стало быть, книга для всех и везде может быть интересна»* [2, с. VI].

Свои взгляды на связь школы и семьи выразил М. Песковский, начиная предисловие под названием «Вниманию родителей и воспитателей» словами: «Семья, школа, общественная жизнь – как объединить их? Ответ простой: школа должна быть продолжением семьи и вместе с тем отражением общественной жизни» [1, с. I]. Он называет книгу Эдмондо де Амичиса одной из «наиболее удачных книг в современной детской литературе», удобной как для самостоятельного чтения детей, так и под руководством взрослых, потому что при совместном чтении «каждая статейка» может быть развита и применена к нашей жизни [1, с. VI].

И. Горбунов-Посадов, автор предисловия к изданию «Школьные товарищи. Из дневника ученика городской школы», пишет о том, что, несмотря на обилие переводов, в книге *«было кое-что, что не удовлетворяло тем педагогически гуманитарным требованиям, какие мы предъявляем к детской книге»* [3, с. III]. Поэтому в этом издании есть вставки и редакторские добавления, о которых предупреждается в предисловии. Кроме того, три рассказа «воинственного содержания» были заменены тремя другими. Вместо рассказа «Патриот» поместили рассказ «Маленький лакей», который был «заимствован» переводчицею А. Ульяновой из французской литературы. Чтобы заменить «Часового», переводчица сама написала рассказ «Карузо». Вместо «Сардинского барабанщика» в дневнике школьника появился рассказ «Девочка, спасшая поезд» итальянской детской писательницы под псевдонимом Корделия. Начинается он словами: *«Вы слышали и услышите еще здесь несколько рассказов о славных, добрых и мужественных мальчиках; послушайте же нынче, какие героини встречаются между девочками»* [3, с. 94]. Несмотря на то что в предисловии сказано, что этот рассказ помещен не только с целью замены выпущенного, но и для того чтобы *«в ряду рассказов о мальчиках-героях дать хотя один героический поступок девочки»*, это идет вразрез с писательской адресацией – свою книгу де Амичис адресовал мальчикам [3, с. III]. Из-за такого свободного обращения с книгой, ее рассказ какое-то время приписывали Эдмондо де Амичису.

В 1899 году московское издательство М. В. Клюкина публикует книгу «Девочка, спасшая поезд» в переводе Н. И. Перелыгина, указывая автором де Амичиса (до 1916 года книга выдержала девять переизданий). В «Критико-библиографический указатель книг, вышедших до 1 янв. 1907 г., рекомендуемых для чтения детям в возрасте от 7 до 16 лет», составленных кружком преподавателей и писателей под редакцией А. Анненской, В. Герда, Н. Лихаревой, автором рассказа «Девочка, спасшая поезд» также назван Эдмондо де Амичис [4, стб. 37]. И только в 1924 году этот короткий рассказ был опубликован отдельным изданием под фамилией настоящего автора (переиздан в 1928 и 1929 годах). Этот же указатель детям младшего возраста рекомендовал рассказ «Отцовская сиделка», а среднего – четыре перевода книги «Сердце».

В другие указатели по детскому чтению книга де Амичиса также была включена полностью или отдельными рассказами, из чего следует, что эти части книги публиковались как самостоятельные произведения. «Библиографический справочник: о книгах для народного и детского чте-

ния» С. А. Строгонова (1898) содержал «Дневник школьника» издательства М. М. Ледерле. «Справочная книжка по чтению детей всех возрастов» М. В. Соболева (2-е издание, 1907 год) рекомендовала к прочтению рассказ «Отцовская сиделка» и пять переводов книги де Амичиса под разными заголовками. В пособие по изучению детской литературы А. Е. Королькова «Что читать детям?» (2-е издание, 1908) для детей среднего возраста вошел рассказ «Аппенины и Анды» (Тема: «Семья, мать, отец и дети») и «Дневник школьника» (Тема: «Школа»).

Третье издание рассказа «Отцовская сиделка» вышло в издательстве М. В. Клюкина в 1917 году. В этом же году это издательство выпускает и полную книгу «Сердце. (Школьные товарищи)».

В первой половине XX века печатались рассказы «Чичилло» (1927), «Маленький писец» (1930), «Джулио» (1941). Во второй половине XX века рассказы переиздавались несколько раз: в 1955 году вышел сборник «От Апеннин до Анд», в который вошли три рассказа: «От Апеннин до Анд» (перевод Н. Роведа и А. Петрова), «Чичильо» и «Джулио» (перевод Н. Шер). В 1957 году сборник под названием «Джулио», в который вошли названные выше рассказы, опубликован свердловским книжным издательством, в 1981 году книга опубликована издательством «Алма-Ата: Жалын» в переводе Т. Акшолакова. В 2017–2018 годах выходил адаптированный вариант рассказа «От Апеннин до Анд» в серии «Легкое чтение» для изучающих итальянский язык.

Полная книга де Амичиса не переиздавалась в течение длительного времени. В 1983 году кишиневское издательство «Литература артистикэ» выпустило «Сердце: Записки ученика» в переводе А. С. Зенченко и А. С. Урсу. В 80-е годы «Сердце» в переводе М. Чавчанидзе вышло в издательстве «Накадули» (Тбилиси) и выдержало несколько переизданий. В 1989 году книга «Сердце» была опубликована в Вильнюсе, издательство «Витурис» в переводе А. Гудайтис. Московское издательство «Камея» выпустило книгу в 1993 году под названием «Сердце» и подзаголовком «Записки школьника», автор перевода – В. Давиденкова. В 2016 году вышла аудиокнига «Сердце», прочитанная Игорем Князевым.

Подводя итог, отметим, что роман «Сердце» Эдмондо де Амичиса пользовался большой популярностью в дореволюционной России. Многочисленные переводы, переиздания и включение в указатели по детскому чтению свидетельствуют о том, что книга стала важной частью российской культуры и образования. Несмотря на большой успех сразу после выхода книги на родине писателя и во многих странах, и на то, что ее относят

к выдающимся произведениям мировой детской литературы, в круге чтения современных российских детей она состоит в разряде «малоизвестных» и даже «незаслуженно забытых».

Библиографические ссылки

1. *Де Амичис Э.* Записки школьника: (Cuore). Санкт-Петербург; Москва : т-во М. О. Вольф, 1912. – II, VIII.

2. *Де Амичис Э.* Дневник школьника (Cuore) (Ред. пер. и предисл. В. Крестовского (псевд.)). Санкт-Петербург : тип. А. С. Суворина, 1891. – XVI.

3. *Де Амичис Э.* Школьные товарищи: Из дневника ученика городской школы / Эдмондо де Амичис (Пер. с итал. А. Ульяновой). Москва : тип. т-ва И. Д. Сытина, 1898.

4. О детских книгах: Критико-библиографический указатель книг, вышедших до 1 янв. 1907 г., рекомендуемых для чтения детям в возрасте от 7 до 16 лет / Сост. кружком преп. и писателей под ред. А. Анненской, В. Герда, Н. Лихаревой, С. Порецкого, Е. Репьевой, Е. Соломина и О. Флоровской. Москва : кн. маг. «Труд», 1908.

УДК 821.131.1-31.09“20”

ЖЕНСКИЕ ГОЛОСА В СОВРЕМЕННОЙ ИТАЛЬЯНСКОЙ ПРОЗЕ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА ЭЛЕНЫ ФЕРРАНТЕ «МОЯ ГЕНИАЛЬНАЯ ПОДРУГА»)

Е. В. Чеснокова

Минский государственный лингвистический университет,
ул. Захарова, 21, 220034, г. Минск, Республика Беларусь, catiscat21@gmail.com

Статья исследует женский дискурс в прозе Э. Ферранте («Моя гениальная подруга») через призму гендерного насилия, трансформации семьи и формирования идентичности. Актуальность обусловлена недостаточной изученностью феминистской повестки в современной итальянской литературе. Цель – выявить новаторство авторского стиля, сочетающего социальный реализм с психологизмом. Установлено, что концепция «обрезки» («smarginatura») формирует новую литературную парадигму. Новизна работы заключается в комплексном анализе текста, объединяющем социологический, гендерный и литературоведческий подходы, что отличает ее от предшествующих исследований, фокусировавшихся на отдельных аспектах творчества писательницы. Исследование вносит вклад в изучение женского литературного творчества и социальных трансформаций в литературе XXI века.

Ключевые слова: современная итальянская проза; женский дискурс; литературный прием; реализм; феминистская литературная парадигма.

FEMALE VOICES IN CONTEMPORARY ITALIAN PROSE (A CASE STUDY OF ELENA FERRANTE’S “MY BRILLIANT FRIEND”)

E. V. Chesnokova

Minsk State Linguistic University,
21 Zakharova Str., 220034, Minsk, Republic of Belarus,
catiscat21@gmail.com

The article examines female discourse in E. Ferrante’s prose (“My Brilliant Friend”) through the prism of gender violence, family transformation, and identity formation. The research relevance stems from insufficient scholarly attention to feminist issues in Italian literature. The study aims to reveal the author’s innovative style that combines realism with psychological depth. It establishes that the concept of “smarginatura” (“cutting”) forms a new literary paradigm. The novelty of this work lies in its comprehensive textual analysis integrating sociological, gender, and literary approaches, distinguishing it from previous studies focused on isolated aspects of the writer’s works. The research contributes to understanding female writing and social transformations in 21st century literature.

***Key words*:** contemporary Italian prose; female discourse; literary method; realism; feminist literary paradigm.

Современная итальянская литература характеризуется множеством голосов и тенденций, отражающих сложность современного общества. Одной из актуальных тенденций является внимание к социальным и политическим темам. Писатели и писательницы заново открывают для себя роль литературы как способа осмысления современных проблем.

Итальянская литература все чаще выходит за пределы национальных границ, завоевывая признание на международной арене. Произведения итальянских авторов активно переводятся на другие языки, что способствует распространению итальянской культуры по всему миру. Современная проза демонстрирует разнообразие форм и стилей, стремление к экспериментам и смешению жанров. Все больше авторов уделяют внимание вопросам экологии, идентичности и изменениям в обществе, исследуя эти темы в своих произведениях. Таким образом, современная итальянская литература представляет собой сложное и многообразное явление, в котором сочетаются обращение к реальности и поиски новых форм выражения.

В современной итальянской литературе (и не только итальянской) наблюдается заметное увеличение количества женщин-писательниц по сравнению, например, с началом XX века. Тематика их произведений довольно разнообразна. Темой, преобладающей и традиционной для современных авторов, является семья, которая, сохраняя элементы моделей XX века, в то же время представляет собой обновленный взгляд, особенно на кризис традиционных семейных ценностей. При этом акцент делается не только на осуждении их недостатков и дисфункций, но и на восстановлении утраченных ценностей. В контексте критического анализа семейных ролей ярко прослеживается повторение традиционных отношений между женщинами и мужчинами, однако лишь в редких случаях мужская фигура становится объектом положительного изображения. Вместо этого возникает женское сознание, которое открывает перспективу нового матриархата. Фигура матери часто встречается в литературе, играя две противоположные роли: с одной стороны, она является антагонистом рассказчика в конфликтных отношениях, стремящихся к изменениям, с другой – главной героиней в отношениях с детьми. В любом случае, материнство представляется писательницами не как идеализированное, а как сложное и порой тревожное явление. Например, в романах Бигнарди, Бонвичини, Муратори можно найти истории семей (автобиографические или вымышленные), традиционные или нестандартные, которые имели место в прошлом или настоящем. В произведениях Селико, Коллу, Черати, Гамбетте можно прочитать о насилии в семье; об отношениях матери и дочери (или матери

и детей) пишут Альбанезе, Камполонго, Винчи, Гарлашелли, Джаквинто, Тринчеро, Виги и др.

Также тема тела занимает значительное место в женской литературе современности, принимая различные формы: от эротизма (Маццуккато, Ди Градо, Паломба) до сексуальности; от проблем подросткового возраста до коммерциализации тела (Сантакроче); от насилия над женским телом (Челико, Коллу, Гамбетта, Маццукко) до переживаний, связанных с его увяданием и смертью (Пера, Гарлашелли, Виги).

Ярким феноменом современной итальянской литературы является Элена Ферранте, которая стала одной из самых известных и переводимых итальянских писательниц в мире. Ее произведения исследуют идентичность, дружбу и социальные перемены в Италии.

«Моя гениальная подруга» (2011) часто рассматривается как роман воспитания, повествующий об отношениях между Эленой Греко и Лилой Черулло. Феминистское прочтение текста обнаруживает также рефлексию автора над такими противоречивыми понятиями, как диалектика женской дружбы, отношения матери и дочери, насилие в патриархальном обществе и социальное неравенство Неаполя послевоенных лет.

Действие разворачивается в 1950-х годах в бедном районе Неаполя, где Лила и Элена проживают детство и юность: это мир ранних браков, мир, в котором личность женщины подчинена власти сначала ее отца, а впоследствии мужа: «Ci [violenza] succedeva di tutto, in casa e fuori, ogni giorno, ma non ricordo di aver mai pensato che la vita che c’era capitata fosse particolarmente brutta» [1, с. 26] – ‘Наше детство было полно насилия. Насилие преследовало нас повсюду, дома и на улице, но не помню, чтобы я хоть раз подумала, что нам выпала тяжкая судьба’ [2, с. 31]. Физическим воплощением всего патриархального является образ дона Акилле, который воспринимается маленькой Лену как «неясная форма, способная принять любой облик»: «Credevo che se solo l’avessi visto da lontano mi avrebbe cacciato negli occhi qualcosa di acuminato e bruciante. Se poi avessi fatto la pazzia di avvicinarmi alla porta di casa sua mi avrebbe uccisa» [1, с. 15] – ‘Я верила, что, если взгляну на него даже издалека, он прыснет мне в глаза чем-нибудь острым и жгучим. А если осмелюсь приблизиться к двери его дома, он меня убьет’ [2, с. 16].

Через описание историй Лилы и Стефано, а также других пар, таких как Элена и Нино, Пинуччиа и Рино, Э. Ферранте критикует реалии Неаполя, в которых женщины вынуждены вступать в брак, чтобы обрести свободу от гнетущих условий жизни. Э. Ферранте также иллюстрирует пересечения разных видов дискриминаций, которые накладываются на женщин в зависимости от их социального и экономического статуса: когда Элена с подругами приезжает в город, она остро чувствует свою

несостоятельность: «Ci sentimmo a disagio e incantate, brutte ma anche spinte a immaginarci come saremmo diventate se avessimo avuto modo di rieducarci e vestirci e truccarci e agghindarci come si deve» [1, c. 173] – ‘Я смотрела не на парней, а только на девушек и женщин: они разительно отличались от нас. Мы <...> представляли себе, как могли бы выглядеть, если бы у нас была возможность получить другое воспитание и одеваться в другую одежду’ [2, с. 191].

Сексуальное насилие и жестокость нормализованы в Неаполе Э. Ферранте, это повседневность, с которой регулярно сталкиваются женщины. Элена мельком вспоминает, как «старый дон Мими специально поджидал [девочек] по дороге из школы и показывал свои причиндалы», как незнакомый толстяк в майке «стянул штаны и показал [ей] член» [2, с. 98]. С поразительным спокойствием описывается и такая сцена: подруге Элены, Аде, «i fratelli Solara le dissero parole volgari, Michele arrivò ad afferrarla per un braccio, ad aprire lo sportello della macchina, a tirarla dentro. La riportarono un’ora dopo nello stesso posto» [1, с. 98] – ‘братья Солара наговорили всяких сальностей, потом Микеле вышел из машины, схватил ее за руку, открыл заднюю дверцу и запихнул Аду внутрь. Спустя час они высадили ее на том же месте’ [2, с. 115].

В четырнадцать лет Элена подвергается сексуализированному насилию от отца своего одноклассника, что оказывается настолько травмирующим опытом, что и десятилетия спустя она «с трудом подбира[ет] слова, чтобы впервые в жизни описать, чем внезапно закончились [ее] каникулы» [2, с. 201]. Стыд и страх осуждения заставляют ее молчать об эпизоде изнасилования до самой старости.

Отношения между Эленой и ее матерью трудно назвать идеальными или хотя бы хорошими: «Il problema era mia madre, con lei le cose non andavano mai per il verso giusto. Mi pareva che, già allora che avevo poco più di sei anni, facesse di tutto per farmi capire che nella sua vita ero superflua. Non le ero simpatica e nemmeno lei era simpatica a me» [1, с. 34] – ‘Другое дело – мать. С ней мы всегда были на ножах. По-моему, лет с шести, если не раньше, она постоянно давала мне понять, что я в ее жизни лишняя. Я ей не нравилась, а она не нравилась мне’ [2, с. 45]. Она хромает, и ее хромота, полагает А. Салами [4], «становится репрезентацией эпохи послушных женщин», с которой Элена не хочет ассоциировать себя. Она убеждена, что Лила может помочь ей: «Qualcosa mi convinse, allora, che se fossi andata sempre dietro a lei, alla sua andatura, il passo di mia madre, che mi era entrato nel cervello e non se ne usciva più, avrebbe smesso di minacciarmi» [1, с. 35] – ‘Что-то подсказывало мне, что, если я всегда буду таскаться за ней [Лилой] и ходить ее походкой, материна хромота, мысли о которой засели у меня в голове и не желали ее покидать, мне не грозит’ [2, с. 47]. В

отношениях Лену с матерью доминирует форма откровенной ненависти и неприятия, которая заставляет Лену дистанцироваться от нее: «…io odiavo mia madre, e la odiavo davvero, profondamente» [1, c. 58] – ‘Я свою мать ненавидела – ненавидела по-настоящему, всей душой’ [2, с. 61]. Эта ненависть, вероятно, исходит не столько от физического уродства матери – «она ничуть не изменилась: те же тусклые волосы, тот же косящий глаз, крупный нос, тяжелое тело», – сколько от ее лингвистической неграмотности и общей необразованности, которые указывают на глубоко укоренившееся чувство классового стыда, поражающее главную героиню: «Provai una doppia umiliazione: mi vergognai perché non ero stata in grado di essere brava come alle elementari, e mi vergognai per la differenza tra la <...> professoressa <...> e la figura storta di mia madre, le scarpe vecchie, i capelli senza luce, il dialetto piegato a un italiano sgrammaticato» [1, c. 78] – ‘Я испытала двойное унижение: от стыда, что так плохо учусь, и от контраста между преподавательницей <…> и своей матерью, уродливой, в старых ботинках, с немытыми волосами и чудовищным диалектом’ [2, с. 86].

Исследователи произведений Э. Ферранте обращают внимание на термин, впервые введенный ею в романе, – smarginatura [3; 4, с. 75], или «обрезка». Это ментальное состояние, сходное с диссоциацией или панической атакой, которое возникает у Лилы в качестве реакции на мужское насилие. Некоторые критики (С. Милкова, С. Шпалл) обнаруживают в изображении «обрезки» связь между травмой и творчеством. Впервые это состояние Лила испытывает, когда ее брат Рино, одержимо стремясь доказать свою финансовую состоятельность, запускает множество фейерверков на заднем дворе и игнорирует просьбы остановиться. Лила видит в этом проявление животного насилия: «Ma quella notte di Capodanno le era accaduto per la prima volta di avvertire entità sconosciute che spezzavano il profilo del mondo e ne mostravano la natura spaventosa. Questo l’aveva sconvolta» [1, c. 76] – ‘Она впервые ощутила присутствие неизвестной сущности, разрушающей контуры окружающего мира и показывающей его отвратительную природу. И это ее потрясло’ [2, с. 85].

Физическая привлекательность для Лены и ее окружения играет колоссальную роль. Значительная часть книги отражает внутренние метания героини по поводу тех изменений, которые происходят с ее телом в процессе взросления. Фраза Лилы: «A me non mi toccano perché sono brutta e non ho il marchese <...> ma a te può essere di sì» [1, p. 102] – ‘Меня они не тронут, потому что я некрасивая и у меня нет месячных … А вот тебя могут’ [2, с. 109] – еще раз подтверждает значимость конвенциональной красоты для социализации женщин.

Материнское тело, которое через перцепцию Лену представлено поруганным, отталкивающим, искалеченным, находится в самом центре размышлений автора о беспокойном существовании женского субъекта. Беспощадные изображения материнства, отраженные в основном в образе матери Лену, бросают вызов социально и религиозно созданному стереотипу заботливой, самоотверженной и асексуальной матери. Эта тревожная концептуализация и ее постоянная связь с враждебностью и насилием находится в критическом диалоге с давней литературной и культурной традицией, которая конструирует ненормативные формы материнства как девиантные или аномальные.

В романе Э. Ферранте материнское тело неоднократно «насилуется», как метафорично (через многочисленные физические и интеллектуальные недостатки), так и в буквальном смысле, когда оно становится объектом насилия: в частности, отец Лилы регулярно избивает ее и ее мать. В то же время матери сами часто изображаются как личности, проявляющие насилие, – не в форме физической силы, а в форме эмоциональной ярости и деструктивного поведения, что заметно в образе Мелины или мамы Лену. Важно сказать, что и главные, и второстепенные героини романа «Моя гениальная подруга» показаны писательницей таким образом, что их репрезентация сочетает в себе элементы социального реализма и психологической прозы, фокусируется на внутреннем мире и аутентичности каждого персонажа женского пола и стремится к достоверному и реалистичному отображению их личностей.

Современная итальянская литература демонстрирует сложный синтез социального критицизма, гендерной рефлексии и художественного эксперимента, что особенно ярко проявляется в творчестве женщин-писательниц. В ходе исследования выявилось, что их произведения формируют новую литературную парадигму, где традиционные темы (семья, материнство) переосмысливаются через призму феминистской критики и социального анализа.

Роман Э. Ферранте «Моя гениальная подруга» представляет собой значимый культурный феномен, в котором реалистичное изображение патриархального насилия сочетается с новаторскими психологическими техниками (концепция «smarginatura»), переосмысляется традиционный женский роман воспитания, а также создается многослойная картина социальных и гендерных отношений в послевоенной Италии.

Анализ текста выявил три ключевых аспекта женской репрезентации, а именно: критика нормативных моделей семьи и материнства и исследование телесности как поля социального контроля. По сравнению с другими современными авторами Э. Ферранте удается избежать как идеализации, так и полной демонизации женских персонажей, она показывает

взаимосвязь классового и гендерного угнетения, а также создает универсальную историю, сохраняющую культурную специфику.

Проведенное исследование подтверждает, что современная итальянская женская проза стала важным голосом в глобальном феминистском дискурсе, она предлагает новые нарративные стратегии для осмысления социальных трансформаций и расширяет границы национальной литературной традиции. Таким образом, творчество Элены Ферранте и других современных итальянских писательниц не только отражает ключевые тенденции в развитии литературы, но и активно формирует новые подходы к осмыслению гендера, класса и идентичности в XXI веке.

Библиографические ссылки

1. *Ferrante E.* L'Amica Geniale. Roma : Edizioni e/o, 2011.

2 *Ферранте Э.* Моя гениальная подруга. М. : Синдбад, 2017.

3. *De Luca M.* Elena Ferrante's 'Smarginatura' and the identity of women [Electronic resource] // La Voce di New York, 2017. URL: https://lavocedinewyork.com/en/arts/2017/04/13/elena-ferrantes-smarginatura-and-theident-ity-of-women (date of access: 19.04.2025).

4. *Salami A.* Deconstruction of Sexism: A Feministic Study of Elena Ferrante's Neapolitan Novels [Electronic resource] // Language, Literature, History and Civilization : 6th Intern. Conf., Tbilisi, 20 September, 2021. Tbilisi, 2021. URL: https://www.researchgate.net/profile/Ali-Salami2/publication/354987139_Deconstruction_of_Sexism_A_Feministic_Study_of_Elena_Ferrantes_Neapolitan_Novels/links/6156e7f1a6fae644fbb66e6a/Deconstruction-of-Sexism-A-Feministic-Study-of-Elena-Ferrantes-Neapolitan-Novels.pdf (date of access: 12.04.2025).

УДК 821.133.1+821.111.82.09(4) “15”

«ПЛЕЯДЫ» П. ДЕ РОНСАРА И «АРЕОПАГ» Ф. СИДНИ

Н. М. Шахназарян

Белорусский государственный университет,
пр. Независимости,4, 220030, Республика Беларусь, bastet575592@gmail.com

В данной статье анализируется влияние теоретических и художественных идей французского поэта эпохи Возрождения Пьера де Ронсара на творчество основоположника английской ренессансной поэзии Ф. Сидни. Проводятся параллели между манифестами поэтических объединений «Плеяды» («Защита и прославление французского языка» Ж. дю Белле) и «Ареопаг» («Защита поэзии» Ф. Сидни), а также тематикой и образами сонетов Ронсара и Сидни.

Ключевые слова: эпоха Возрождения; ренессансный гуманизм; французская поэзия; «Плеяды»; английская поэзия; «Ареопаг»; поэтика; сонет.

“PLEIADES” BY P. DE RONSARD AND “AREOPAGUS” BY PH. SYDNEY

N. M. Shakhnazaryan

Belarusian State University,
Nezavisimosti pr., 4, 220030, Republic of Belarus, bastet575592@gmail.com

This article analyzes the influence of the theoretical and artistic ideas of French Renaissance poet Pierre de Ronsard on the poetry by English Renaissance poet Phillip Sydney. There are revealed common features between manifests of poetic circles *La Pléiade (Defense et illustration de la langue francaise)* and *Areopagus (An Apology for Poetry),* as well as in "sonnets’ topics and images by Ronsard and Sydney.

Key words: Renaissance age; renaissance humanism; French poetry; La Pléiade; English poetry; Areopagus; poetics; sonnet.

Итак, ни Римлянин, ни Грек, ни Иудей,
Вкусив Поэзии, не завладели ей
Вполне и всей. Она сияет благосклонно
С небес Германии, Тосканы, Альбиона
И нашей Франции.

Ронсар. «Элегия Жаку Гревену» (пер. О. Седаковой)

Деятельность поэтов «Плеяды» *(La Pléiade, 1549)* была направлена прежде всего на развитие французской поэзии в русле освоения античных и итальянских образцов эпохи Возрождения. Становление литературного французского языка было тесно связано с идеалами ренессансного гуманизма и гражданским пафосом прославления Отечества благодаря возвышению роли поэзии в развитии возвышенных мыслей, чувств и побуждении к благородным деяниям. В кружок «Плеяды» вместе с Ронсаром *(Pierre de Ronsard, 1524–1581)* входили его друзья из коллежа Кокре. Прежде всего, это Жоашен Дю Белле *(Joachim Du Bellay, 1522–1560)* – автор манифеста французской ренессансной поэзии «Защита и прославление французского языка», Жак Пелетье дю Манс *(Jacques Pelletier du Mans, 1517–1582)*, Жан де Лаперюз *(Jean de La Péruse, (1529–1554)*, Жан Антуан де Баиф *(Jean-Antoine de Baïf, 1532–1589)*, Понтюс де Тиар *(Pontus de Tyard, 1521–1605)* и Этьен Жодель *(Étienne Jodelle, 1532–73)* (его место занял Гильом Дезотель *(Guillaume Des Autels, 29–81)*.

Однако творчество поэтов «Плеяды» оказало существенное влияние и на развитие европейской поэзии в целом, в том числе на английскую поэзию, в которую идеи европейского гуманизма и образцы жанров ренессансной литературы приходят позже благодаря объединению «Ареопаг» *(Areopagus, 1579).* Кружок объединил в себе самых блистательных поэтов «елизаветинского века» – Филиппа Сидни *(Phillip Sydney, 1554–1586)*, Эдмунда Спенсера *(Edmund Spencer, 1552–1599)*, Габриэля Харви *(Gabriel Harvey, 1552/3–1631)*, Эдварда Дайера *(Edward Dyer, 1543–1607)*, Фулка Гревилла *(Fulk Greville, 1554–1628).*

В 1572 Сидни побывал в Европе, жил в Германии, Италии и в 1575 вернулся в Англию. Будучи протестантом, потрясенным расправой католиков над гугенотами во время Варфоломеевской ночи во Франции (24 августа 1584 г.), Сидни просил у королевы Елизаветы 1 разрешения принять участие в военных действиях в Нидерландах, но получил отказ. В ожидании благоволения королевы он гостил в 1581–1583 у сестры Мэри Пемброук (*Mary Herbert, Countess of Pembroke, 1561–1621)*, занимаясь литературой. В 1585, получив разрешение королевы, он отправляется в Нидерланды, где получает смертельную рану. Сидни был похоронен в соборе Св. Павла и стал в представлении современников образцом героической личности эпохи Возрождения.

Как и Ронсар, Сидни подчеркивает, что поэтом стал поневоле: «в нестарые и самые свои беззаботные годы внезапно оказался в звании поэта, и теперь мне приходится защищать занятие, которого я для себя не желал…» [1, с. 328]. Если Ронсару стать государственным деятелем на военном или политическом поприще помешала внезапная болезнь – глухота,

появившаяся в подростковом возрасте, и он сознательно выбрал путь выдающихся свершений в области поэзии, посвятив неустанному труду почти 20 лет своей жизни, то Сидни, напротив, занялся поэзией на досуге в ожидании разрешения королевы на участие в боевом сражении. В течение двух лет он создал сонетный цикл «Астрофил и Стелла» *(Astrophel and Stella, 1582; 1591)*, первую ренессансную поэтику «Защита поэзии» *(An Apology for Poetry, 1579–83; 1595)*, пасторальный роман «Аркадия» *(Arcadia, 1590)*, дав толчок, стимул и обоснование высокому предназначению английской поэзии по всем направлениям (сонетная лирика, проза, теоретический манифест), кроме драматургии.

В «Защите поэзии» – «первой историко-нормативной поэтике на английском языке» – Филипп Сидни, обосновывая превосходство поэзии над философией, отмечает большую эффективность поэтического способа открытия истины на пути «к высшей цели земного познания – нравственному совершенствованию». Сравнивая поэтический образ и умозрительное философское понятие, Сидни подчеркивает преимущество художественного вымысла, который связывает вечный нравственный идеал с конкретным примером и побуждает к благородному деянию: «Поэт приходит к вам не с туманными определениями, …но с расположенными в чарующей пропорции словами, настроенными на волшебное искусство музыки» [1, с. 234]. В области вымысла поэт отличает «eikastike» (‘изображающая только хорошее’) от «phantastike» (‘насыщающая воображение предметами недостойными’).

Идеи данной поэтики подсказаны манифестом Ж. дю Белле «Защита и прославление французского языка» *(Defense et illustration de la langue francaise, 1549)*. В манифесте особое значение придавалось задаче создания совершенного родного языка, сопоставимого по выразительности с античными языками и с итальянским, чья слава была освящена именами Данте, Петрарки и Боккаччо. «Язык не дается совершенным, а становится таковым благодаря усилиям поэтов (сравнение с уходом за деревом: отсекать ненужное, прививая лучшее)», – замечает дю Белле [2, с. 245]. О возвышении языка народов благодаря поэзии пишет и Сидни: «Поэты Данте, Боккаччо и Петрарка первыми возвысили итальянский язык, превратив его в сокровищницу науки» [1, с. 236]. В сопоставлении с другими европейскими языками английский язык, по мнению Сидни, обладает преимуществами для использования любых рифм, строф и ритмических рисунков, будучи не скованным падежными окончаниями, элизиями, фиксированным ударением [3]. Подобно Ронсару, он предлагает создавать двойные эпитеты («This was a most conspicuous gift to Elizabethan poetry») [4, с. 31].

Яркие примеры влияния Ронсара на язык, образный строй и тематику поэзии Сидни можно увидеть в сонетах. Поэта волнует соотношение живого искреннего чувства, рожденного личным опытом любви к героине, и книжной мудрости, ученого языка, неприемлемого для механического копирования. Ронсар сравнивает свои попытки рассказать о любви на языке античных мифов и образцов классической поэзии с исповедью сердечных мук и радостей собственного сердца. В стихотворении «Венера как-то по весне…», рассказывая об Амуре, посланном Венерой к поэту на учёбу, Ронсар осознает свое бессилие перед сыном богини Любви и в финале уже себя называет учеником юного Купидона:

Я … позабыл мою камену,
Но я запомнил тот урок
И песню ту, что юный бог
Вложил мне в сердце, им в замену [5].

Тот же вопрос волнует Сидни, начиная с первого сонета «Астрофила и Стеллы»: «Над Выдумкою бич учения навис, / Постылы были мне сплетенья чуждых строк, /…/ «Глупец! – был Музы глас. – Глянь в сердце и пиши» (перевод В. Рогова). Развитие данной темы продолжается в 15-м сонете:

Ведешь ты строй грохочущих созвучий
И мертвого Петрарки стон певучий
Мешаешь с треском выспренных речей.

Ступив на этот путь, свершаешь промах,
Раскаешься в украденных приемах,
В них чувства нет, в них нет живой души.
Но если ты творишь не для забавы,
Но если хочешь стать питомцем Славы,
Взгляни на Стеллу, а потом пиши (пер. А. Ревича) [1].

Именно под влиянием Ронсара, впервые отказавшегося от стандартного портрета героини сонета, Сидни до Шекспира создает образ героини с темным цветом волос и черными глазами в противоположность золотоволосой красавице с голубыми глазами. В сонете, посвященном Кассандре, Ронсар вступает в острую борьбу с литературным клише («Я карих глаз живым огнём пылаю, / Я враг смертельный золотых кудрей» (пер. В. Левика) [5]. Образ Стеллы в 7-м сонете Сидни построен на контрасте сияния света души и темных глаз героини: *«Когда Природа очи создала / Прекрасной Стеллы в блеске вдохновенья, / Зачем она им черный цвет дала? / Быть может, свет подчеркивая тенью?»* (пер. И. Озеровой) [1].

Тема возвышения значения любви по отношению к великим историческим событиям в сонетах Ронсара также оказала очевидное влияние на

Сидни. Данная тема ярко отражена в сонете Ронсара «В твоих объятьях даже смерть желанна»: «И я клянусь: иль разум мой погас, / Иль этот жребий стоит даже вас, / Мощь Цезаря и слава Александра!» (пер. В. Левика) [5]. Сидни пишет об этом в 30-м сонете, перечисляя судьбоносные события истории на карте Европы: противостояние мусульманской Турции и христианской Европы, Смутное время польского нашествия на Москву, династическая борьба за королевский трон Валуа, Гизов и Бурбонов во Франции, борьба протестантской Голландии с католической Испанией. Однако ни одно из этих событий не способно по значимости затмить мысли поэта о любви к Стелле:

Грозят ли полумесяца рога
Уделам Христианского закона?
Огнем жестоким Польская корона
Растопит ли Московские снега?

Помирятся ль Французских три врага?
Крепка ли сила Цесарского трона?
Воспрянет ли Оранской славы крона,
Спасет ли Нидерландов берега?

Возьмем ли Ольстер на приманку злата,
Как взял его когда-то твой отец?
Шотландским смутам будет ли конец?
На каждый сей вопрос витиевато,

С учтивою улыбкой всякий раз
Ответствую, но думаю о Вас (перевод А. Ревича) [4].

Интересна параллель в создании образа реки Луары во Франции и Темзы в Лондоне как зеркала любви. Ронсар видит в реке отражение горьких переживаний из-за неразделенной любви: «Хотел ты перестать отныне быть Луаром, / Чтоб зваться впредь рекой, где утонул Ронсар» (сонет «К реке Луар») [5]. В 103-м сонете Сидни пишет: «Благословенна Темза, в чьих струях / В тот вечер образ Стеллы отразился!» (пер. Г. Кружкова) [4].

Метафора зеркала и театра, получившая популярность в мировой литературе благодаря Шекспиру («надо держать зеркало перед лицом природы» – слова Гамлета в разговоре с актерами перед сценой «мышеловки»), также обязана Ронсару («Я – словно зеркало, где видно отраженье / Того, что перед ним с любым произойдет» – сонет из цикла «К Елене») [5]. Сидни повторил данную мысль в 105-м сонете: «Клянусь, я был невинней мудреца, / Когда в невероятном ослепленье / Все зеркала заставил в исступленье / Служить свеченью одного лица») (пер. и. Озеровой) [1].

И наконец, метафора мира как театра, на сцене которого все люди получают единственные роли, предопределенные Фортуной, впервые была развернута в стихах Ронсара: «Весь мир – театр, мы все – актеры поневоле, / Всесильная Судьба распределяет роли, / И небеса следят за нашею игрой!» (стихотворение «На окончание комедии» в пер. М. Бородицкой) [5]. В пьесе «Как Вам это понравится» *(As you like it, 1597)* Шекспир вложил слова о мире как театре в уста меланхоличного философа Жака: «All the world's a stage, And all the men and women merely players».

В заключение следует отметить необходимость возрождения интереса к наследию Ронсара как в научных, так и в широких читательских кругах в связи с мировым значением открытий французского поэта, чье 500-летие со дня рождения отмечалось в 2024 году.

Библиографические ссылки

1. *Сидни Ф.* Астрофил и Стелла. Защита поэзии. М. : Наука. 1982.
2. *Дю Белле Ж.* Защита и прославление французского языка. Перевод А. Михайлова и М. Толмачева // Эстетика Возрождения. М. : Искусство, 1981. Т.2. С. 236–269.
3. *Егорова Л. В.* «Арепопаг». Метрические эксперименты [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/areopag-metricheskie-eksperimenty/viewer (дата обращения: 10.05.2025).
4. *Frances Marten A. B.* The Influence of the Pleiade on the Areopagus. Oxford: University of Illinois, 1918 [Electronic resource]. URL: https://core.ac.uk/ download/pdf/29155048.pdf (date of access: 20.05.2025).
5. *Ронсар П.* Избранная поэзия: Пер. с фр. / Вступ. статья Ю. Виппера; Коммент. И. Карабутенко. М. : Худож. лит., 1985. [Электронный ресурс]. URL: http://www.belousenko. com/books/poetry/ronsar_1985.pdf (дата обращения: 30.04.2025).

РАЗДЕЛ 3

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТЫ В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

УДК 372.8

ФРАНКОФОНИЯ И ЕЕ ОТРАЖЕНИЕ В ПРЕПОДАВАНИИ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА В РОССИИ

М. С. Воскресенская

Московский городской педагогический университет,
Институт иностранных языков, Малый Казённый переулок, 5Б, 105064,
г. Москва, Российская Федерация, voskresenskaya_m@mail.ru

Статья посвящена рассмотрению преподавания французского языка в России в диахронической перспективе. Исследуется, как менялась роль французского языка в российском обществе в разные периоды его бытования и какие процессы влияют на трансформацию французского языка в современном контексте. В связи с этим ставится вопрос о необходимости преподавания французского языка сквозь призму франкофонии, а именно учета многообразия языковых форм и культурных ландшафтов последней.

Ключевые слова: преподавание французского языка; франкофония; диахроническая перспектива.

FRANCOPHONY AND ITS REFLECTION IN FRENCH LANGUAGE TEACHING IN RUSSIA

M. S. Voskresenskaya

Moscow City Pedagogical University,
Institute of Foreign Languages, Maly Kazenny Pereulok, 5B, 105064,
Moscow, Russian Federation, voskresenskaya_m@mail.ru

The article is devoted to the consideration of French language teaching in Russia in diachronic perspective. It investigates how the role of the French language in Russian society has changed in different periods of its existence, as well as what processes have influenced the transformation of the French language in the modern context. In this connection the question has been raised about the necessity of teaching French through the prism of francophony, namely taking into account the diversity of linguistic forms and cultural landscapes of the latter.

Key words: French language teaching; Francophony; diachronic perspective.

Преподавание французского языка в России имеет долгую и богатую историю, отмеченную как интенсификацией интереса к этому языку и культуре, так и периодами забвения. Дидактическому осмыслению роли французского языка в диахронической перспективе посвящены ряд работ А.А. Колобовой [1], которые позволяют проследить, как с течением времени (в XVIII, XIX и начале XX в.) менялось отношение к французскому языку в российском обществе. На основе этих исследований можно разграничить периоды, в ходе которых рецепция французского языка в российском обществе была преимущественно положительной, а также и те этапы, в ходе которых французский язык оставался в тени других языков или даже подвергался гонениям.

Отмечается, что интерес к французскому языку в России возник при Петре I, который, вдохновившись успехами Франции, способствовал вестернизации российского общества и развитию светского образования. Французский язык стал рассматриваться как инструмент международной коммуникации и модернизации образования. Во времена правления Елизаветы Петровны начинается период галломании. Франция воспринималась как эталон в культуре и образовании, французский язык активно внедрялся в образовательные учреждения и быт аристократии. В 1755 году был учреждён Московский университет с возможностью изучения там французского языка. Получило распространение также домашнее обучение с участием французских гувернёров.

Общеизвестно, что правление Екатерины II описывается как просвещенная монархия. Немалое влияние на самодержицу оказали труды французских просветителей, с некоторыми из которых она состояла в переписке. Российская педагогическая мысль не осталась в стороне от воздействия просветительских идей. Так, внедрялись элементы свободного воспитания, игровые методы обучения, акцент делался на личностное развитие учащегося. Учебные пособия по французскому языку включали не только грамматику, но и нормы морали, а также красочные иллюстрации и игровые элементы.

Пик популярности французского языка среди аристократии и интеллигенции пришелся на конец XVIII – начало XIX века, когда он стал признаком высокого статуса и важным инструментом профессионального и личностного роста. В этот период увеличивается число франкоговорящих педагогов, в том числе эмигрантов из Франции, что способствовало распространению языка.

Однако периоды взлетов нередко сменялись падениями, когда французский язык в силу геополитических причин утрачивал свою роль языка документооборота, дипломатии или придворного общения. При Павле I и после Отечественной войны 1812 года наблюдается снижение популярности французского языка из-за политических событий и роста национального самосознания. На использование французского языка, особенно в официальных сферах, вводились ограничения. В конце XIX века французский язык постепенно уступает место английскому, но сохраняет значимую роль в образовании и культуре до начала XX века.

Идеологи образовательной деятельности молодого советского государства (в частности, Н.К. Крупская) в своих статьях призывали к изучению языков передовых наций, среди которых была и Франция. В то же время исторический багаж французского языка, который напрямую ассоциировался с буржуазным образом жизни, делал этот язык своего рода аутсайдером среди прочих иностранных языков, пригодных для изучения советскими гражданами [2, с. 83]. После Второй Мировой войны французский язык был отчасти реабилитирован как язык «союзника по оружию» [2, с. 84]. Вновь стал делаться акцент на элитарности этого языка, а его знание являлось признаком высокого культурного уровня.

Обращаясь к постсоветскому этапу бытования французского языка в России, мы можем констатировать, что интенсификация экономических и культурных контактов между Россией и Францией в последнее двадцатилетие имела положительное влияние и привела к росту числа изучающих французский язык. В начале 2000-х годов число, его изучающих в России составляло 400–500 тысяч человек в школах и вузах. Например, по данным посольства Франции, в 2009 году французский язык изучали 410 тысяч школьников и 344 тысячи студентов вузов.

К 2020 году количество школьников, изучающих французский язык, достигло примерно 600 тысяч. По словам министра просвещения РФ, французский стабильно входит в тройку самых популярных иностранных языков в российских школах, уступая только английскому и немецкому [3, 4]. В вузах французский язык также сохраняет позиции, особенно среди студентов гуманитарных специальностей, хотя его изучает гораздо меньше студентов технических направлений [5]. Несмотря на отмеченную положительную динамику и относительную стабильность французского языка в школах и вузах, в связи с конфликтами России и западных стран, возрастающей конкуренцией со стороны восточных языков, интерес к европейским языкам, и французскому, в частности, постепенно угасает.

В этом контексте потенциал франкофонии как драйвера интереса к французскому языку все еще остается недостаточно оцененным в системе образования Российской Федерации. Однако, по данным Международной

организации Франкофонии, на момент 2022 года больше половины всех франкофонов проживали на африканском континенте (страны Магриба и Субсахарской Африки) и тенденция к росту их числа в обозримом будущем будет только усиливаться [6]. Безусловно, франкофонное пространство основано на общности, обусловленной использованием французского языка как языка образования, делового и межличностного общения. При этом характерной чертой франкофонии является и вариативность, а именно наличие заметно отличающихся друг от друга форм языка, появившихся вследствие распространения французского языка в географически удаленных друг от друга ареалах.

Как отмечает Ф. Бланше, местная аккомодация французского языка, который изначально всегда был импортирован и в основном в нестандартных устных формах, также приводит либо к неопределенным плюрилингвальным практикам (границы между языками более или менее упраздняются в сообществах, говорящих на нескольких языках), либо к потенциальным новым языкам, особенно в Африке к югу от Сахары (например, Camfranglais в Камеруне) [7].

В методике еще остается открытым вопрос о том, какой форме/ формам языка необходимо обучать исходя из того, что учащиеся столкнутся с необходимостью осуществлять межкультурную коммуникацию с представителями разных франкофонных культур [8]. Все чаще внимание исследователей обращается к такому феномену, как африканский французский язык (français populaire africain), который является источником лексического обогащения французского языка и представляет собой олицетворение философии и мировоззрения африканского народа [9]. При всем многообразии франкофонных контекстов приходится констатировать, что их отражение в зарубежных учебниках носит фрагментарный и стереотипизированный характер [10, с. 123], а доминантность и гегемония Франции все еще ощутимы. Так, в учебнике *Littérature progressive de la francophonie* (издательство CLE International) авторы обращаются к широкому спектру франкофонных писателей (Канада, Алжир, Египет, Китай), не уделяя при этом должного внимания культурному комментированию как инструменту познания и постижения инаковости каждой культуры внутри франкофонного пространства.

Отечественные учебники французского языка для школы и вуза традиционно ориентированы в большинстве своем на Францию, ее культурные и ценностные особенности. Отметим, что в этой тенденции слышны отголоски галломании, когда Франция в умах русской аристократии представлялась культурным эталоном. В связи с этим они (учебники) не могут познакомить обучающихся ни с плюрализмом культур, ни с языковой вариативностью франкофонии.

Итак, трансформация преподавания французского языка в России должна осуществляться поэтапно, через осмысление геополитических вызовов современности, актуального этапа развития французского языка и его плюрицентричности (термин Ф. Бланше), теоретическое осознание статуса франкофонных культур и форм французского языка в дидактическом аспекте и, наконец, отбор языкового и культурно-маркированного содержания обучения для его последующей организации в учебниках и учебных пособиях.

Библиографические ссылки

1. *Колобкова А. А.* Французский язык в Российской империи в XVIII - XIX веках: педагогический дискурс // Управление образованием: теория и практика. 2024. № 3-2. С. 227–235. DOI 10.25726/j6964-5426-4923-x.

2. *Загрязкина Т. Ю.* Французский язык в русскоязычном пространстве: традиции обучения как феномен культуры // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2016. № 4. С. 78–89.

3. В России около 600 тысяч школьников изучают французский язык [Электронный ресурс]. URL: https://ria.ru/20191211/1562245436.html (дата обращения: 30.04.2025).

4. Сотрудничество в области образования и французского языка [Электронный ресурс]. URL: https://ru.ambafrance.org/Sotrudnichestvo-v-oblasti-obrazovaniya-i-francuzskogo-yazyka (дата обращения: 30.04.2025).

5. Какие иностранные языки изучают россияне [Электронный ресурс]. URL: https://t-j.ru/foreign-languages-stat/ (дата обращения: 30.04.2025).

6. La langue française dans le monde [Ressource électronique]. URL: https://www.francophonie.org/sites/default/files/2023-03/Rapport-La-langue-francaise-dans-le-monde_VF-2022.pdf (date d'accès: 30.04.2025).

7. *Blanchet P., Clerc S., Rispail M.* Réduire l'insécurité linguistique des élèves par une transposition didactique de la pluralité sociolinguistique. Pour de nouvelles perspectives sociodidactiques avec l'exemple du Maghreb // Études de linguistique appliquée, 175(3). 2014. P. 283–302.

8. *Тарева Е. Г., Максимкин И. А.* Факторы вариативности французского языка как основа поликультурного обучения студентов // Иностранные языки в школе. 2020. № 6. С. 2–6.

9. *Орехова Е. Я.* Фанкополифония: взаимодействие языков и культур франкоязычной Африки // Романские тетради. – Москва : Общество с ограниченной ответственностью "Языки Народов Мира", 2024. С. 119–130.

10. *Максимкин И. А.* Место и роль Франкофонии в современных учебниках французского языка // Аутентичный диалог России и франкофонного мира в пространстве культуры, языка, литературы : Материалы Международной научно-практической конференции, Москва, 18–20 апреля 2019 года. Москва: Московский государственный лингвистический университет, 2020. С. 122–127.

УДК 378.147:811.1

ИССЛЕДОВАНИЕ ИГРОВЫХ МЕТОДИК В ОБУЧЕНИИ ИСПАНСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

О. С. Воскубенко[1)], **А. А. Иванова**[2)]

[1)] *ФГАОУ ВО "Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы", 117198, г. Москва, Российская Федерация, ул. Миклухо-Маклая, д. 6, kubelesya@gmail.com*
[2)] *ФГАОУ ВО "Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы", 117198, г. Москва, Российская Федерация, ул. Миклухо-Маклая, д. 6, ivanova_aalx@pfur.ru*

Статья посвящена исследованию игровых методик в обучении испанскому языку как иностранному. Выявлена проблема недостаточной мотивации студентов при традиционных подходах. Цель — обоснование преимуществ игр для развития языковых и социокультурных компетенций. Новизна заключается в акценте на комплексное обучение через игровые технологии. Результаты способствуют повышению эффективности освоения романских языков.

Ключевые слова: романские языки; игра; обучение; педагогика; дидактика; испанский язык.

STUDY OF GAME-BASED METHODS OF TEACHING SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE

O. S. Voskubenko[1)], **A. A. Ivanova**[2)]

[1)] *Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba", 117198, Moscow, Russian Federation, 6 Miklukho-Maklaya St., kubelesya@gmail.com*
[2)] *Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba", 117198, Moscow, Russian Federation, 6 Miklukho-Maklaya St., ivanova_aalx@pfur.ru*

The article is dedicated to the study of game methods in the teaching of Spanish as a foreign language. The problem of students' lack of motivation with traditional approaches has been identified. The aim is to demonstrate the advantages of games for the development of linguistic and socio-cultural competences. The novelty lies in the emphasis on holistic learning through game technologies. The results contribute to increasing the effectiveness of learning Romance languages.

Key words: Romance languages; game; education; pedagogy; didactics; Spanish.

Сегодня методика преподавания иностранных языков требует серьезного подхода к вовлечению участников обучения в учебный процесс и создания там грамотной мотивационной обстановки. Активным средством для этого становятся игровые методики, в частности, для испанского языка, который выделяется среди языков других групп богатой лексикой и разнообразным синтаксическим устройством. Игра позволяет развивать коммуникативные навыки учащихся в естественной и доступной среде.

По мнению Йохана Хейзинги, игра является видом деятельности, при котором человек способен пережить большой спектр эмоций: «игра — это добровольная деятельность или занятие, происходящее в пределах установленных границ времени и места, по добровольно принятым, но абсолютно обязательным правилам, имеющее своей целью само собой удовольствие и сопровожденное чувством напряжения и радости» [1, с. 82]. Это позволяет тем, кто изучает иностранные языки, сформировать устойчивые воспоминания о том, что упоминалось во время игры за счет пережитых эмоций, и использовать эти знания в дальнейшем.

Говоря о классификации игр, отметим, что в педагогике этот вопрос остается открытым, поэтому существует несколько разных подходов к видовому разнообразию данной деятельности. Основой считается классификация Е.И. Пассова, который выделяет игры, направленные на формирование определенных навыков; на формирование речевых умений; на обучение умению общаться; на развитие необходимых способностей и психологических функций [2, с. 14].

При обучении испанскому языку стоит учитывать большое количество его особенностей. Важной характерной чертой является синтаксическая система изменений личных форм местоимений и спряжений, так как она содержит в себе большое количество спряжений глаголов, которые зависят от времени, вида, лица и числа. Еще одной значимой характеристикой является многогранная система артиклей, которая используется для указания определенности или неопределенности существительных. Это отличает данный язык от славянской группы. Например, испанские артикли могут иметь форму и женского, и мужского рода, что оказывает существенное влияние на употребление существительных и прилагательных.

Особое внимание следует уделить лексике, которая в испанском языке часто заимствована из латинского языка, но при этом значительно обогатилась за счет заимствований из других языков, таких как арабский или германские языки. Это делает лексику весьма разнообразной.

Выраженная синтаксическая гибкость и обширная система времен испанского языка влияют на характер выбранных игр, так как данный вид

деятельности должен способствовать развитию умения строить предложения со сложными грамматическими конструкциями.

Также должна проводиться систематическая работа по изучению лексики и устойчивых словосочетаний. Важно понимать, что наибольшую пользу несет не механическое запоминание фразеологизмов, а их осмысление и умение использовать в контексте. Это же относится и к словам, которые могут использоваться в переносном смысле.

Особого внимания требует фонетика, так как в испанском языке ударения и произношение могут играть ключевую роль в понимании и отдельных слов, и целого предложения. Игровые методики должны включать упражнения на развитие слуховой чувствительности к ударению, интонации и ритму речи.

Для естественной интеграции учащегося в языковую среду изучение языка необходимо совмещать с его культурно-коммуникативными особенностями. Здесь полезными могут оказаться игры с моделированием ситуаций, например, покупка продуктов, посещение ресторанов и другие. Также можно использовать моделирование празднования отдельных национальных событий стран, где используется данный язык.

Для выбора типа игры необходимо определение уровня языка участников. Например, начальным уровням подойдут игры для запоминания базовых слов и простых синтаксических конструкций. На более высоких уровнях можно вводить ролевые игры, где участники смогут развить навык свободного говорения, например, дебаты или деловые игры, в которых будет необходимо продемонстрировать свою аргументированную позицию по какому-либо вопросу.

Большую роль играет эмоциональная составляющая игры. Участники должно чувствовать атмосферу равенства, в которой их не будут осуждать за ошибки. Особенно это касается начальных уровней, когда из-за неправильного подхода педагога у учащегося может возникнуть страх говорить на новом языке. Как отмечал Д. Брунер, «игра создает пространство для свободного исследования возможных реальностей, формируя не только знания, но и уверенность в своих речевых действиях» [3, с. 16].

Важную роль играет подготовительный этап. Изначально необходимо определить цель игры, которая должна соответствовать цели проводимого урока. Она может быть направлена на развитие различных навыков, например, лексико-грамматических, навыков аудирования, монологической или диалогической речи, произносительных умений.

Затем определяется тип игры, который будет соответствовать возрасту участников, их уровню языка, а также состоянию их отношений внутри группы. Возможны различные форматы — ролевые, имитационные, соревновательные игры, игры на развитие коммуникативных стратегий.

Также тип игры должен соответствовать предпочтительной продолжительности игры. Так, если преподаватель использует игру как «тренировочное упражнение для закрепления первичного материала, то в таком случае можно отвести игре 15–20 минут урока, но в дальнейшем эта же игра будет занимать всего 3–5 минут и быть неким повторением уже пройденного материала или разрядкой на уроке, что хорошо влияет на психическое состояние учеников; либо если преподаватель использует игровую речевую разминку на уроках иностранного языка, то ей будет отводиться не больше 5–10 минут» [4, с. 65].

Для проведения игры важно подбирать правильные слова и языковые конструкции, которые будут соответствовать изучаемому уровню. Также подготавливаются дополнительные материалы, например, аудиозаписи, дидактические карточки.

Для игры разрабатываются правила. Затем происходит инструктирование учащихся. Для этого им объясняются критерии, по которым игра будет считаться пройденной, устанавливаются границы общения, допустимые в игре. Для большей наглядности и снижения уровня стресса можно продемонстрировать, как имеет смысл играть.

Большое значение имеет организация игрового пространства. Оно должно быть удобным для участников: если применяются технические средства, то они также должны быть исправными. Если у участников возникают вопросы в ходе проведения игры, то организатор должен быть готов на них ответить.

Особое значение играет мотивация участников. Учащиеся должны понимать, зачем проводится игра и что они получат в конце. Кроме того, участники должны быть позитивно настроены по отношению друг к другу, а также почувствовать атмосферу равенства, о которой было сказано ранее. Как отмечал Л.С. Выготский, «через игровую деятельность ребенок поднимается на уровень развития, превышающий его повседневное поведение» [5, с. 21], что подчеркивает значение игры не только как формы развлечения, но и как мощного средства обучения и развития.

Говоря о преимуществе игр при изучении испанского языка, отметим их потенциал для формирования устойчивой мотивации к изучению языка, при которой эта привычка основывается на искреннем желании учеников. Игра как особая форма деятельности обеспечивает высокий уровень вовлеченности обучающихся в занятие и снижает уровень их эмоционального напряжения.

Кроме того, игровая деятельность активизирует различные типы памяти — механическую, образную и логическую. За счет естественности использования языка учащиеся получают возможность почувствовать себя в реальной ситуации, когда возникает необходимость общения на

иностранном языке. Это развивает навыки свободного говорения и умение быстро формулировать предложения исходя из характера ситуации.

Также игры помогают активно изучать фонетику языка и разбираться в интонациях. Это весьма значимо для испанского языка, в котором интонация является составляющей не только грамотного, но и этичного общения между участниками коммуникации.

Благодаря имитации празднования национальных событий, а также дополнительному акценту на языковых особенностях (например, сленге), ученики смогут чувствовать себя более комфортно в ситуации, где им будет необходимо взаимодействовать с людьми с другим культурным кодом.

Таким образом, исследование игровых методик в обучении испанскому языку как иностранному показывает, что использование игр в учебном процессе значительно повышает мотивацию студентов, активизирует их языковую практику и способствует лучшему усвоению лексики и грамматики. Игровые методики позволяют создавать безопасную и непринужденную атмосферу, которая способствует преодолению языкового барьера, снижению тревожности и повышению уверенности учащихся в своих силах.

Библиографические ссылки

1. *Пассов Е. И.* Урок иностранного языка в средней школе. Москва : Просвещение, 1988.

2. *Хейзинга Й.* Homo Ludens: Человек играющий. М.: Академический проект, 1997.

3. *Bruner, J. S.* Actual Minds, Possible Worlds. Cambridge, MA : Harvard University Press, 1986.

4. *Лобузова Е. А., Афанасьева О. В.* Игра как способ обучения иностранному языку. Москва : Московский информационно-технологический университет – Московский архитектурно-строительный институт, 2020.

5. *Выготский Л. С.* Воображение и творчество в детском возрасте. Москва : Просвещение, 1967.

УДК 378. 14.015.62.

ОБУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭВРИСТИЧЕСКОГО МЕТОДА (НА ПРИМЕРЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА)

А. А. Гулезова

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

В статье рассматривается использование эвристического метода обучения профессионально ориентированному французскому языку студентов неязыковых специальностей. Цель работы – раскрыть возможности использования эвристического метода при обучении языку специальности студентов географического факультета. Обосновывается вывод о необходимости применения эвристических заданий в процессе обучения.

Ключевые слова: профессионально ориентированный французский язык; эвристический метод; эвристическое задание; креативно-исследовательский потенциал; мотивация; самореализация.

TEACHING FRENCH FOR PROFESSIONAL PURPOSES USING THE HEURISTIC METHOD (ON THE BASIS OF FRENCH LANGUAGE)

A. A. Hulezava

Belarusian State University,
K. Marx street, 31, 220030, Minsk, Republic of Belarus, goulezova@mail.ru

This article discusses the use of heuristic methods in teaching French for professional purposes to non-linguistics students. The work aims to reveal the potential of using the heuristic method to teach the language of the specialty to students of the Faculty of Geography. The conclusion summarizes the necessity of using heuristic activities in foreign language teaching.

Key words: French for professional purposes; heuristic method; heuristic task; creative and discovery potential; motivation; self-realization.

В настоящее время в процессе обучения профессионально ориентированному иностранному языку особое внимание уделяется развитию терминологической культуры студентов, под которой понимается овладение

понятийно-терминологическим аппаратом выбранной специальности. Однако современное обучение профессионально ориентированному иностранному языку в вузе сводится не только к подготовке профессионала, который владеет языком специальности. В процессе обучения актуальными остаются вопросы мотивации студентов, поиск способов сохранения их интереса к обучению, ведущему к саморазвитию и самореализации, а также задачи активизации креативно-исследовательского потенциала обучающихся.

Одним из перспективных путей обучения профессионально ориентированному иностранному языку совместно с развитием творческих способностей студентов является использование эвристического метода.

По определению А.В. Хуторского, эвристическое обучение – это «обучение, ставящее целью конструирование учеником собственного смысла, целей и содержания образования, а также процесса его организации, диагностики и осознания» [1, с.3]. Концептуальными положениями эвристического обучения, согласно А.В. Хуторскому, являются: обучение от простого к сложному; ведущая роль личного творчества и практической деятельности; индивидуальный темп обучения; осознание полученного результата – продукта деятельности обучающегося; создание образовательных продуктов и сравнение их с общеизвестными и др. [2, с.31].

Ключевой элемент эвристического обучения – это эвристическая образовательная ситуация, «ситуация активизирующего незнания, целью которой является рождение учениками личного образовательного продукта (идеи, проблемы, гипотезы, версии, схемы, текста)» [1, с.8]. Эвристическая ситуация включает в себя эвристическое (открытое) задание, под которым понимается «учебное задание, имеющее целью создание обучающимся личного образовательного продукта с использованием эвристических способов и форм деятельности» [3, с.11].

Под образовательным продуктом А.В. Хуторской понимает, «во-первых, материализованные продукты деятельности ученика в виде суждений, текстов, рисунков, поделок и т.п.; во-вторых, изменения личностных качеств ученика, развивающихся в учебном процессе» [1, с. 5].

На первом этапе эвристического обучения обучающимся предлагается реальный значимый объект (график, художественный текст, природное явление, историческое событие), но не готовые знания о нем. Соответственно, на данном этапе познания происходит поиск ответа на поставленный вопрос в ходе изучения объекта действительности.

На втором этапе полученный обучающимися первичный продукт деятельности (гипотеза, проект, сочинение, поделка) с помощью преподавателя сопоставляется с культурно-историческими аналогами – известными

достижениями в соответствующей области. Иными словами, обучающимся, уже получившим свой субъективный образовательный продукт, предоставляется ответ в виде имеющего продукта историко-культурного наследия.

В итоге, на третьем этапе, в результате сопоставления полученного субъективного первичного продукта деятельности под руководством преподавателя с культурно-историческими аналогами обучающийся переосмысливает свой результат, получая обобщенный образовательный продукт. Происходит «личностное образовательное приращение студента (его знаний, чувств, способностей, опыта), создается соответствующая продукция» [1, с.5].

При планировании занятия с использованием эвристического задания следует руководствоваться следующим алгоритмом его разработки: отбор из учебной программы по учебной дисциплине образовательного продукта (понятия, правила, закономерности, конкретного объекта действительности); выделение основных видов деятельности обучающихся в учебной дисциплине, по которой проводится занятие; определение формы возможного образовательного продукта, который будет создан обучающимися (например, выдвижение гипотезы, составление таблицы, разработка программы); выбор эвристических методов; формулирование эвристического задания, предполагаемые виды деятельности обучающегося, ожидаемый образовательный продукт, форма образовательного продукта; разработка критериев оценки выполнения [3, с.13].

Структура эвристического задания может включать три части: преамбулу (мотивационную часть), технологическую часть (основные элементы предстоящей деятельности студента), ожидаемый образовательный продукт.

Рассмотрим возможность обучения профессионально ориентированному французскому языку с использованием эвристического задания на примере разработки занятия для студентов географического факультета при изучении темы «Административно-территориальное деление Франции. Заморские владения Франции».

Поскольку Франция имеет колониальное прошлое, сегодня ее заморские территории расположены во всех уголках мира и имеют разный статус по отношению к своей метрополии. Для большинства студентов Франция ассоциируется только с метрополией, т.е. со страной Европы.

Согласно изложенному выше алгоритму разработки эвристических заданий, первоначально происходит отбор образовательного объекта из учебной программы по учебной дисциплине. В данном случае из программы по учебной дисциплине «Иностранный язык (профессиональная

лексика)» выбирается вышеназванная тема. Следовательно, образовательным объектом эвристического занятия выступает административно-территориальное деление Франции, а точнее, географическое положение заморских территорий Франции и их статус.

Поскольку речь идет о практическом занятии по иностранному языку, то основными видами деятельности обучающихся являются чтение, говорение, аудирование, письмо.

Форма образовательного продукта, который будет самостоятельно создан студентами при выполнении эвристического задания, – это карта заморских территорий Франции.

Методы, с помощью которых предполагается выполнение задания, – это когнитивный метод, организационно-деятельностный, рефлексия.

Эвристическое задание под названием «Где же она, Франция?» может выглядеть следующим образом.

Преамбула к заданию: «Еще не так давно Франция владела огромными территориями по всему земному шару. В эпоху великих открытий она была одной из первых стран, начавших активно исследовать и заселять новые континенты. Остатками некогда обширной колониальной империи являются современные заморские территории Франции, где и сегодня французский язык имеет статус официального языка».

Целеполагание и постановка задания: «Предположите, где, по вашему мнению, могут сегодня располагаться заморские территории Франции. Создайте вашу карту, на которой будут обозначены территории, являющиеся сегодня владениями Французской республики. Разным цветом обозначьте территории, отличающиеся статусом (заморские департаменты и регионы, заморские сообщества, административно-территориальное образование с особым статусом). Вообразите, что вас пригласили выступить с докладом, в котором нужно рассказать, где сегодня находятся заморские владения Франции».

Главная проблема занятия: «Что я знаю о заморских владениях Франции? Где они находятся?»

Для целеполагания студента (осознанного определения своих потребностей и мотивов) можно на небольших карточках предложить обучающимся цели занятия, из которых они могут выбрать значимую для себя. К примеру, одни могут найти ответ на вопросы: «Франция – трансконтинентальное государство? Что такое заморские владения Франции? Где находятся заморские владения Франции?» Другие хотят изучить новую лексику по специальности, почувствовать себя картографом или оратором, выступающим с докладом.

В ходе выполнения представленного эвристического задания реализуются все три этапа эвристического обучения.

На первом этапе познания ищется ответ на поставленный вопрос в ходе изучения объекта действительности, а именно исследуется область реальности (заморские территории Франции как реальный образовательный объект) и создается собственный образовательный продукт (в данном случае – карты заморских владений Франции).

Студентам предлагаются реальные объекты действительности для изучения: сайт министерства заморских территорий Франции, официальный сайты заморских владений.

На втором этапе в ходе демонстрации полученных результатов студенты знакомятся с заморскими владениями Франции, их статусом, географическим положением и т. д. Таким образом, когда обучающиеся уже имеют свой субъективный образовательный продукт, им предоставляется ответ в виде имеющегося продукта человечества.

На третьем этапе в результате сопоставления полученного субъективного первичного продукта деятельности (собственной карты заморских владений Франции) под руководством преподавателя с культурно-историческими аналогами (с существующей картой заморских владений Франции) происходит переосмысление результатов проделанной работы (получение обобщенного образовательного продукта и рефлексия обучающихся).

Критериями оценки выполненного задания являются: эффективность использования изучаемого языка как средства общения и познавательной деятельности; практическая польза от полученного продукта; относительная новизна информации для обучающегося; степень оригинальности выполнения задания.

Следует отметить, что в рамках данного занятия с использованием эвристического задания «Где же она, Франция?» реализуются цели, способствующие индивидуальной самореализации студентов при изучении данной темы. К таким целям относятся личностные, предметные, креативные, когнитивные, организационно-деятельностные.

Для реализации личностной цели создаются условия для повышения мотивации к изучению французского языка, роста интереса к Франции как стране изучаемого языка.

Предметная цель заключается в развитии коммуникативной и социокультурной компетенций по теме «Административно-территориальное деление Франции. Заморские владения Франции».

Креативная цель выражается в создании собственной карты заморских владений Франции.

В результате реализации когнитивной цели студенты получают новые знания о стране изучаемого языка.

Реализация организационно-деятельностной цели ведет к развитию умений планировать свою деятельность, работать в команде в процессе выполнения творческого задания, излагать и аргументировать свою точку зрения и т.д.

Таким образом, использование эвристического задания в процессе обучения профессионально ориентированному иностранному языку позволяет обучать языку специальности совместно с развитием креативно-исследовательских способностей студентов, а также способствовать формированию и развитию навыков творческого подхода к решению задач в нетиповых ситуациях.

Библиографические ссылки

1. *Хуторской А. В.* Эволюция эвристического обучения, его принципы и методика [Электронный ресурс] // Вестник института образования человека. 2014. № 2. С. 10. URL: https://eidos-institute.ru/journal/2014/200/Eidos-Vestnik2014-210-Khutorskoy.pdf (дата обращения: 29.09.2024).

2. *Бушманова Е. А.* Эвристический подход в проектировании и реализации игровых методик обучения: магистерская диссертация [Электронный ресурс] // Минск: БГУ, 2024. 109 с. – URL:https://elib.bsu.by/handle/123456789/255887 (дата обращения: 19.03.2025).

3. *Король А. Д.* Педагогика. Психология. История. Философия. Эвристические (открытые) задания участников оргдеятельностного семинара «Методика обучения через открытие: как обучать всех по-разному, но одинаково»: практикум. // Минск: БГУ, 2018. 51 с.

УДК 37.02

ВИРТУАЛЬНАЯ ЭКСКУРСИЯ КАК ЭЛЕМЕНТ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

С. А. Давыдова

Белорусский государственный университет,
ул. Курчатова, 5, 220030, г. Минск, Республика Беларусь, davydovasa@bsu.by

В статье рассматривается возможность использования виртуальной экскурсии как инновационной формы современного интерактивного обучения для решения образовательных задач в процессе изучения студентами иностранного языка. Приводятся этапы проведения занятия.

Ключевые слова: виртуальная экскурсия; инновационные формы обучения; интерактивные образовательные технологии; патриотическое воспитание.

VIRTUAL EXCURSION AS AN ELEMENT OF INTERACTIVE LEARNING

S. A. Davydova

Belarusian State University,
Kurchatov str., 5, 220030, Minsk, Republic of Belarus, davydovasa@bsu.by

The article considers the possibility of using virtual excursions as an innovative, modern, interactive learning tool to address educational issues when teaching foreign languages. The stages of the lesson have been outlined.

Key words: virtual tour; innovative forms of education; interactive educational technologies; patriotic education.

Изучение иностранных языков становится все более важным в эпоху глобализации, в которой мы живем. С ростом потребности в международном общении многие люди стремятся изучать новые языки, чтобы улучшить свое общение в разных контекстах. Для этого существуют несколько подходов и методов обучения иностранным языкам, каждый из которых имеет свои особенности и преимущества.

В этой статье представлен один из инновационных методов обучения – виртуальная экскурсия по родной стране. Так как преподавание ино-

странного языка – это трудный алгоритм, желательно упростить все сложности этого процесса. Соответственно, необходимо постоянно искать новые формы преподавания, избегая монотонности изучения языка через эффективное использование разнообразных форм и техник обучения.

На сегодняшний момент существует огромное количество вариантов гибкого дифференцированного обучения на рынке образовательных услуг. К одним из таких инструментов повышения мотивации обучения можно отнести интерактивные образовательные технологии.

Интерактивные образовательные технологии являются одним из видов инновационных технологий обучения. Они ориентированы на широкое взаимодействие обучающихся как с преподавателем, так и друг с другом в процессе приобретения профессиональных знаний и умений.

Интерактивное обучение – это разновидность активного обучения, которая модифицировалась в отдельный метод. При интерактивном обучении взаимодействие происходит не только между учителем и учениками, но и между группами или отдельными обучающимися. Интерактивные формы помогают педагогу заинтересовать учеников, мотивировать их к активному участию в коллективной работе и достижению результатов. Интерактивное обучение подразумевает:

- активность и взаимодействие, благодаря которым и педагог, и ученики вовлечены в общий учебный процесс и ищут решения;
- равенство в общении, которое помогает открыто обсуждать возможные исходы;
- эксперименты, творческий подход [1].

Основной отличительной чертой интерактивных образовательных технологий является развитие личной инициативы, выработка у студентов стремления к получению новых знаний и умений, что лежит в основе компетентностного и личностно-ориентированного подходов в обучении.

Преподаватель является координатором, консультантом по возникающим вопросам и проблемам, создает условия обучающимся для самостоятельного получения знаний и овладения умениями в процессе познавательной деятельности через диалоговое общение.

Интерактивные методы предполагают более глубокое взаимодействие как педагога с обучаемыми, так и обучаемых между собой. Иногда роль педагога сводится только к постановке задачи, а к достижению результата обучающиеся приходят сами в режиме активного диалога. Использование современных интерактивных методов обучения в учебном процессе способствует:

- активизации познавательной деятельности;
- развитию навыков самообразования и самоконтроля;
- повышению дидактических возможностей обучения;

- развитию информационного мышления;
- формированию информационно-коммуникационной компетенции;
- достижению целей обучения с помощью современных электронных учебных пособий;
- поддержанию паритетных отношений педагога и студента;
- многосторонней коммуникации;
- конструированию знаний студентов;
- использованию самооценки и обратной связи;
- активизации студентов [2].

Одним из интерактивных методов обучения можно назвать виртуальную экскурсию. Это занятие, которое предполагает вовлеченность в процесс всех студентов одновременно, что способствует более глубокой мотивации, также этот метод помогает решить несколько задач сразу, а именно: более глубоко изучить материал, закрепить изученную лексику; более детально познакомиться со своим краем и дать возможность другим ребятам виртуально попутешествовать по нему. Экскурсия – важный компонент в патриотическом воспитании.

Виртуальные экскурсии – понятие новое, в методическом плане инновационная форма обучения. В педагогической литературе экскурсия рассматривается как специфическое учебно-воспитательное занятие, перенесенное в соответствии с определенной образовательной или воспитательной целью на предприятие, в музей, на выставку и т. п. На основании данного определения виртуальную экскурсию можно рассматривать как организационную форму обучения, отличающуюся от реальной экскурсии виртуальным отображением реально существующих объектов с целью создания условий для самостоятельного наблюдения, сбора необходимых фактов и т.д. Виртуальную экскурсию можно сопроводить дополнительно аудиофайлами. Проведение урока в такой форме может являться вполне обоснованной формой обучения, которую можно использовать и на занятиях по литературе, истории, на изобразительном искусстве, биологии, географии, информатике и т.д.

В методической литературе приводятся различные классификации экскурсий. По содержанию можно выделить следующие виды виртуальных экскурсий: 1) обзорные, где собраны элементы нескольких экскурсий, объединенных общей темой; 2) тематические, то есть экскурсии, раскрывающие определенные темы; 3) биографические – экскурсии, связанные с жизнью и биографией выдающихся личностей. С точки зрения использования информационных технологий можно рассматривать классификацию по способу создания виртуальной экскурсии [3].

Экскурсия как метод обучения возникла еще в конце XVIII века. Учителя использовали его для развития наблюдательности обучающихся

и приобретения последними навыков самостоятельной работы. Виртуальные экскурсии имитируют нахождение человека в любом месте, дают возможность просмотра всех экспозиций в любое удобное время и решают проблемы доступности, так как не каждый из нас сможет посетить удаленные объекты в силу тех или иных причин. Виртуальной экскурсией (туром) принято считать способ реалистичного отображения трехмерного многоэлементного пространства на экране [4].

Виртуальные экскурсии можно применять на различных уроках как фрагментарно, так и как серию уроков по определенной тематике.

Со студентами второго курса специальности «Современные иностранные языки (перевод)» в рамках дисциплины «Практика устной и письменной речи» в весеннем семестре изучается тема «Беларусь». К этому времени учащиеся уже владеют достаточным словарным запасом для того, чтобы провести собственное мероприятие. Таким образом, виртуальная экскурсия – это прекрасная возможность рассказать о своем городе, деревне и показать достопримечательности. Кроме того, проведение подобных «экскурсий» дает возможность студентам попробовать себя в качестве переводчиков, т. к. задание для проведения экскурсии – это либо перевод с русского языка на английский своей презентации / видео, либо озвучка на английском языке, либо демонстрация слайдов с последующим их озвучиванием на английском языке. Некоторые ребята захотели снять видео в форме интервью, поэтому в кадре звучало сразу два языка.

Подготовка экскурсии состояла из нескольких этапов. Первый этап – это составление сценария воспитательного мероприятия (описание хода мероприятия, формирование текстов выступлений). Второй этап – сбор видео- и аудиоматериала по теме. Задание обговаривалось заранее, еще в первом семестре, и, когда студенты уезжали на выходные или на каникулы домой, они снимали и сами озвучивали свои репортажи о своих городах. Каждый ролик длился не более пяти минут.

На занятиях было решено смонтировать все видео в один фильм, который потом демонстрировался во время учебного процесса в качестве закрепительной темы по модулю «Беларусь».

Третий этап – монтаж собранного материала. Наша экскурсия началась со вступительного слова ведущего, который рассказал о цели нашего мероприятия и продемонстрировал панорамную картину нашей страны. Затем мы «прогулялись» по разным уголкам Беларуси, познакомились с интересными местами, узнали об исторических памятниках края, о людях, прославивших нашу землю.

В процессе проведения экскурсии, реальной или виртуальной, важным этапом является осмысление информации. При этом в сознании участников экскурсии происходят различные мыслительные процессы:

разделение на главную и второстепенную информацию, сравнение с ранее полученным знанием, сопоставление увиденных объектов с уже известными, формулирование выводов. В конце занятия студенты делились своими впечатлениями, задавали уточняющие вопросы, сравнивали снятые репортажи, обсуждали, что получилось в ходе съемок, что бы они хотели еще показать или рассказать, поскольку время видео было ограничено.

Таким образом, используя информационные технологии и интерактивные методы, преподаватель может разнообразить учебный процесс, сделать его по-настоящему интересным, насыщенным. Подобные занятия помогают студентам почувствовать интерес к учебе, стимулируют творческий потенциал учащихся, помогают им почувствовать себя сразу в нескольких профессиях, оценить собственные способности и знания по-новому; а преподавателю – получить объективную картину степени усвоения изучаемого материала всеми обучающимися, своевременно скорректировать возникающие сложности, сделать занятия необычными и запоминающимися. Кроме того, это помогает увидеть свою страну масштабнее и, следовательно, приводит к заинтересованности к родной стране; формированию гордости за нее в целом и свою малую родину, в частности.

Для студентов подобные занятия – это также возможность проявить себя, продемонстрировать свои знания как в языке, так и в истории своего края, получить дополнительные навыки перевода и попробовать себя в других профессиях (журналиста, гида и даже монтажера видео). Повышение мотивации и познавательной активности за счет разнообразия форм работы, развитие креативности в работе над проектами, приобретение навыков публичного выступления при их защите, активизация и поддержка личностно-ориентированного, дифференцированного и деятельностного процесса самообразования – все это приводит к развитию личности и раскрытию потенциала студентов.

Следовательно, виртуальная экскурсия в учебном процессе помогает решать многие дидактические задачи, возникающие в ходе обучения, дает возможность легко визуализировать материал, задействовать различные источники информации, структурировать информацию, делать обучение эффективным.

Библиографические ссылки

1. *Давыдова С. А.* Использование платформы Kahoot как инструмента интерактивного обучения [Электронный ресурс] // Романия: языковое и культурное наследие – 2023 : материалы III Междунар. науч. конф., Минск, 16–17 мая 2023 г. С. 268–271. URL: https://elib.bsu.by/handle/123456789/303607 (дата обращения: 16.04.2025).

2. *Турабаева Г. К., Божшатаева Г. Т., Оспанова Г. С., Узакова А. С., Байбатшаева А. Е., Егембердиев Н. А., Дайырбекова Г., Адилхан С. А., Томарбаева Г.* Современные

интерактивные методы обучения [Электронный ресурс] // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. № 2 – 1. С. 158–160. URL: https://applied-research.ru/ru/article/view?id=6395 (дата обращения: 16.04.2025).

3. Виртуальная экскурсия как инновационная форма обучения [Электронный ресурс]. URL: Виртуальная экскурсия как инновационная форма обучения (дата обращения: 16.04.2025).

4. *Баярысов Ж. Р.* Виртуальная экскурсия как эффективный метод обучения и воспитания в условиях дистанцирования [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2021. № 6 (348). С. 407–409. URL: https://moluch.ru/archive/348/78276/ (дата обращения: 16.04.2025).

УДК 811.131.1

РАЗГОВОРНЫЙ КЛУБ КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

О. В. Долидович

Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Республика Беларусь, dolidovich@bsu.by

В данной статье рассматривается такая форма внеаудиторной работы со студентами, как разговорный клуб, целью которого является развитие навыков устной речи и коммуникативной компетенции студентов, изучающих иностранный язык в неязыковом вузе. На примере разговорных клубов по итальянскому языку на факультете международных отношений БГУ рассматриваются некоторые методики, а также анализируется их эффективность. Как показала практика, внедрение в процесс обучения разговорного клуба может решать такие методические задачи, как повышение мотивации, преодоление языкового барьера, развитие спонтанной речи на иностранном языке, развития лингвострановедческой и социокультурной компетенций.

Ключевые слова: разговорный клуб; развитие коммуникативных навыков; мотивация; итальянский язык; неязыковой вуз.

CONVERSATION CLUB AS ONE OF THE WAYS TO DEVELOP STUDENTS' COMMUNICATION SKILLS IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

O. V. Dolidovich

Belarusian State University,
Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Republic of Belarus, dolidovich@bsu.by

This article considers such a form of extracurricular work with students as a conversation club, the purpose of which is the development of oral skills and communicative competence of students learning a foreign language in a non-language university. On the example of conversation clubs in Italian language at the Faculty of International Relations of BSU some methods of conducting them have been considered and their effectiveness has been analyzed. As practice has shown, introduction of such a form of work as a conversation club into the learning process can solve such methodical problems as increasing motivation, overcoming the language barrier, development of spontaneous speech in a foreign language, development of linguistic and regional studies and sociocultural competences.

Key words: conversation club; development of communication skills; motivation; Italian language; non-language university.

В современном мире владение иностранным языком является одним из необходимых навыков в профессиональной подготовке специалистов в области международных отношений. Для полноценного общения на иностранном языке необходимо освоить чтение, письмо, аудирование и говорение. Именно последний аспект вызывает, как правило, наибольшие трудности, поскольку кроме того, что для освоения этого навыка требуется больше времени, зачастую препятствием на пути к свободной беглой речи стоят и психологические причины: страх ошибиться, смущение, застенчивость, неуверенность в себе. Формат разговорного клуба на иностранном языке в определенной мере может помочь решить эти проблемы. Именно этим фактом объясняется возросшая популярность таких клубов во всем мире.

Что подразумевается под разговорным клубом? Среди определений наиболее точным, на наш взгляд, является следующее: «Коммуникативная площадка, создающая условия для организации общения на проблемные темы для повышения уровня владения языком и использования его в качестве средства для выражения мнение» [1].

Кроме развития коммуникативных навыков, разговорный клуб отлично справляется с функцией развития лингвострановедческой и социокультурной компетенций, поскольку позволяет распространять сведения о культуре, традициях и образе жизни страны изучаемого языка, особенно, если в организации клуба используются аутентичные материалы (статьи, фильмы, новостные сюжеты и т.д.)

Среди целей и задач разговорного клуба на сегодняшний день можно выделить следующие:

1. развивать беглость и спонтанность устной речи по определенной теме, поскольку практика языка во время разговорного клуба максимально приближена к естественной ситуации иноязычного общения;
2. способствовать снятию языкового барьера и повысить уверенность в себе;
3. усилить мотивацию к изучению иностранного языка;
4. расширить активный словарный запас;
5. погрузить в культурные контексты страны изучаемого языка.

В данной статье мы хотели бы рассмотреть опыт проведения разговорных клубов в процессе обучения итальянскому языку на факультете международных отношений БГУ, где такая форма внеаудиторной работы экспериментально предложена студентам первого и второго года обучения специальности «международное право» и «мировая экономика». Рабочим языком клуба являлся итальянский, и участникам рекомендовалось использовать только его.

Каковы были особенности подобной работы? Это были внеаудиторные занятия на добровольной основе, в них могли участвовать все желающие, вла-

деющие итальянским на уровне не ниже А2. Хотя заявленный уровень не всегда одинаков у разных студентов, это не являлось проблемой: каждый участвовал по мере своих сил и возможностей в комфортной и непринужденной обстановке. Встречи были организованы в соответствии с пройденными темами, чтобы у участников была определенная лексическая база.

Несколько встреч было организовано по похожему сценарию: преподаватель-модератор готовил заранее вопросы (высказывания) по различным разделам изученной темы. Студентам заранее озвучивалась тема (наиболее тревожным студентам можно показать вопросы заранее). Затем, непосредственно во время работы клуба, студенты разделялись на небольшие группы по 3-6 человек и рассаживались по так называемым «тематическим островкам», на которых в качестве экспертов находились студенты старших курсов (по 1-2 человека), владеющие языком на более высоком уровне, они и направляли, координировали ход диалогов; желательно расставить столы в аудитории таким образом, чтобы участники сидели вокруг стола.

Участникам предлагалось по очереди вытянуть вопросы или высказывания, отвечать либо комментировать их; у всех была возможность поменять выпавшее задание, если оно не нравилось. Студенты одной группы могли свободно общаться, высказываться, задавать вопросы друг другу и экспертам, комментировать и т. д. Основное внимание уделялось коммуникации между участниками (серьезные грамматические ошибки, замеченные в ходе клуба, обсуждались по окончании). Целесообразно ограничить время, отведенное на каждый «островок», чтобы не затягивать встречу. По окончании этого времени студенты переходят к другому «островку», их количество можно варьировать в зависимости от темы и количества участников.

На факультете международных отношений было проведено три встречи по следующим темам, соответствующим пройденным на учебных занятиях:

1. *свободное время, спорт, здоровый образ жизни* (развлечения, увлечения, праздники, любимые виды спорта, цифровые технологии и досуг, творчество, музыка, театр, кино и т.д.) [5];

2. *итальянская и белорусская кухня, ресторан, правильное питание* (средиземноморская диета, типичные блюда, любимые продукты, ресторан, традиции посещения ресторана в Италии и Беларуси, самая необычная еда, которую ты пробовал (-а), и т.д.) [6].

Приведем несколько примерных вопросов для обсуждения на этой встрече:

- Часто ли ты питаешься вне дома? Что обычно заказываешь?
- Есть ли в Минске ресторан, который особенно тебе нравится?
- Что для тебя является самым важным в ресторане: еда, атмосфера, уровень сервиса, локация?
- Какое самое необычное блюдо ты ел?
- Ты вегетарианец? Что ты думаешь о вегетарианцах?
- Что означают звезды Мишлен для ресторана?

- Знаешь ли ты, как работают инспекторы Мишлен?
- Оставляешь ли ты чаевые в ресторанах? Почему?
- Какие виды кофе в Италии ты знаешь?
- Что ты знаешь о средиземноморской диете?

3. *эмоции и чувства, эмоциональный интеллект, стресс* (любовь, радость, грусть, что делает тебя счастливым, как ты понимаешь чувства других, как ты справляешься со стрессом и т.д.) [7].

По итогам проведенных клубов можно сделать следующие выводы:

1) для успешного проведения разговорного клуба требуется тщательная подготовка прежде всего со стороны преподавателя-модератора, а также умелое ведение диалогов со стороны студентов-экспертов;

2) при выборе темы можно отталкиваться от пройденного в учебное время материала при выборе интересной темы, которая может дать толчок для развития диалогов;

3) создать комфортную и непринужденную обстановку, при возможности переставить столы, чтобы участники могли сидеть лицом к лицу;

4) перед началом встречи озвучить правила клуба (использовать только итальянский, не молчать, можно ошибаться и менять вопросы, доброжелательно относиться к собеседникам);

5) модератору и экспертам стараться вовлекать в обсуждение всех участников. Если участвуют студенты разного уровня владения языком, можно для удобства помечать более легкие и более сложные вопросы;

6) по окончании встречи провести рефлексию, что удалось, что можно изменить, есть ли удовлетворенность результатами. Полученные данные можно использовать для совершенствования занятий впоследствии.

Опрос участников итальянских разговорных клубов (25 студентов) на ФМО БГУ показал следующие результаты: подавляющее большинство участников принимали активное участие, положительно оценивают такую форму работы и хотели бы продолжать подобные встречи.

Вопрос: как вы оцениваете такую форму работы при изучении языка, как итальянский разговорный клуб?

Результаты опроса

Мне не понравилась	0 %
Положительно, мне было достаточно интересно	18 %
Понравилась такая форма работы, мне было очень интересно	72 %

Таким образом, внеаудиторная работа в виде разговорного клуба зарекомендовала себя как эффективный способ обеспечить активную практику разговорной речи, разнообразить обучение иностранному языку, повысить мотивацию и интерес студентов не только к языку, но и к другой культуре. Из-за

отсутствия форм контроля и оценок у студентов снижается тревожность при общении на иностранном языке и повышается уверенность в своих силах.

Нужно отметить, что использование возможностей разговорного клуба намного шире, чем кажется на первый взгляд. Помимо развития коммуникативной и лингвострановедческой компетенций студентов, можно подключить и воспитательную функцию, если ненавязчиво предложить соответствующие вопросы или темы для обсуждения. Участие студентов разных курсов или факультетов позволяет расширить рамки сотрудничества и общения учащихся.

Библиографические ссылки

1. *Логинова М. С.* Дискуссионный клуб как средство формирования коммуникативной компетенции у студентов-иностранцев. // Наука и школа. 2018. № 3. С.112–117.

2. *Надха С. Э.* Разговорный клуб как особый вид учебной деятельности в преподавании РКИ базового уровня [Электронный ресурс] // Наука и школа. 2019. №2. С. 145–151. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/razgovornyi-klub-kak-osobyi-vid-uchebnoi-deyatelnosti-v-prepodavanii-rki-bazovogo-urovnya (дата обращения: 05.05.2025).

3. *Аликова С. В.* О роли внеаудиторных мероприятий при изучении иностранного языка в вузах [Электронный ресурс] // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2022. №1-1. С. 101–104. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/o-roli-vneauditornyh-meropriyatiy-pri-izuchenii-inostrannogo-yazyka-v-vuzah (дата обращения: 03.05.2025).

4. *Белорукова М. В., Золотова М. В., Красницкая А. Е.* Методика применения практики разговорного клуба «интервью» в обучении грамматике [Электронный ресурс] // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2025. №1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-primeneniya-praktiki-razgovornogo-kluba-intervyu-v-obuchenii-grammatike (дата обращения: 02.05.2025).

5. Разговорный клуб на итальянском языке [Электронный ресурс]. URL: https://fir.bsu.by/news/news-2024/news-2024-03-21 (дата обращения: 09.05. 2025).

6. Встреча в разговорном клубе [Электронный ресурс]. URL: https://fir.bsu.by/news/news-2024/news-2024-11-08 (дата обращения: 04.05. 2025).

7. Итальянский разговорный клуб [Электронный ресурс]. URL: https://fir.bsu.by/news/news-2025-03-13 (дата обращения: 06.05. 2025).

УДК 811.133.1

МЕСТО ШКОЛЫ ЮНОГО РОМАНИСТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ БГУ

А. В. Квачек

Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, Минск, Республика Беларусь, frkv76@yandex.by

Овладение иностранным языком требует благоприятной среды и эффективных методов. Образовательная среда БГУ представляет собой уникальное лингвокреативное пространство. Цель Школы Юного Романиста при БГУ – формирование культуры и мышления потенциальных студентов.

Ключевые слова: абитуриент; лингвокреативная среда; образовательное пространство; романист; университет.

THE PLACE OF THE SCHOOL OF YOUNG ROMANIST IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF BSU

A. V. Kvachek

Belarusian State University,
Nezavisimosti Ave., 4, 220030, Minsk, Republic of Belarus, frkv76@yandex.by

Foreign language acquisition requires a supportive environment and effective methods. The educational environment of BSU is a unique linguocreative space. The goal of the School of young romanist is to form the cultue and thinking of potential students.

Key words: applicant; linguocreative environment; educational space; romanist; university.

Белорусская идентичность, в связи с культурно-историческими особенностями нашей страны, обладает уникальными свойствами. В Беларуси изучение иностранных языков не порождает серьезных опасений по поводу утраты этнического самосознания. С самого раннего возраста, переходя из одной коммуникативной ситуации в другую, мы привыкаем не просто к изменению речевого регистра, а к формату межкультурного диалога. Белорус «играет» с языками, легко переключаясь с одного на другой, например, при общении с родственниками и знакомыми. Таким образом, осознание феномена многоязычия приходит к нам раньше, чем в школьном расписании появляется предмет «Иностранный язык».

Для успешного овладения иностранным языком требуется в первую очередь создание благоприятной среды и применение эффективных методов. В этом отношении БГУ представляет собой уникальное образовательное пространство, поскольку обладает такими преимуществами, как целостность, автономность и открытость за счет постоянного взаимодействия с другой системой или внешней средой.

Под «другой системой» подразумеваются учреждения общего среднего образования Республики Беларусь, которые предоставляют преподавателям кафедры возможность проводить профориентационные мероприятия для учеников старших классов. Взаимодействие с внешней средой осуществляется через средства массовой информации, которые способствуют формированию внешнего имиджа БГУ и привлечению потенциальных абитуриентов.

В стенах БГУ обеспечен доступ к обучению не только для взрослой, но и для совсем юной аудитории. Разработчики варьируют виды программ по теоретическим и практико-ориентированным дисциплинам, а также по целям изучения (академическая, профессиональная, социальная интеграция и т. д.). Итак, к важнейшим преимуществам БГУ относится вариативность образовательного маршрута в рамках одного учреждения, которая прослеживается на примере такой инновационной программы, как «Школа Юных», созданной по распоряжению администрации университета.

Школа Юного Романиста при БГУ (далее – ШЮР) существует благодаря энтузиазму и творческой инициативе преподавателей кафедры романского языкознания. Важной опорой деятельности ШЮР является работа профориентатора кафедры и руководителей педагогической преддипломной практики студентов IV курса, вовлеченных в информационные мероприятия данного профиля.

В эпоху глобализации изучение французского языка приобретает особую важность. Франция – хороший пример для стран, которые находятся в процессе формирования концепции национальной идеи. Франция в период создания своей национальной идеи сформулировала в первую очередь принципы лингвистической унификации, так как общественно-политические события влекли за собой рост языкового патриотизма. Необходимо также отметить, что именно Франции современный мир обязан внедрению обязательного и бесплатного среднего образования.

Реформаторские идеи Франции нашли креативное применение в сфере белорусского образования. Во-первых, Школа Юного Филолога при БГУ является бесплатной. Во-вторых, цель Школы заключается в том, чтобы сформировать основы культурно-образовательного мышления по-

тенциальных студентов отделения романо-германской филологии филологического факультета БГУ в рамках национальной идеологии государства.

БГУ отличается выигрышным пространственно-семантическим компонентом: организация и архитектура пространства университета, его корпуса, учебные и вспомогательные помещения, а также яркая символика являются важными преимуществами по сравнению с другими ВУЗами Республики Беларусь. Слушатель Школы учится использовать рабочее пространство университета, привыкает работать в мультикультурной университетской среде, у него формируется чувство принадлежности к БГУ.

Школа Романиста учитывает исторические и культурные параметры изучения романских языков в славянском языковом ареале. Обучение в ШЮР ставит высокие, но при этом достижимые цели – заложить, в процессе изучения французского и итальянского языка, фундамент социокультурной идентичности будущего специалиста. Такой подход соотносится с общим вектором развития кафедры романского языкознания. В проблемное поле белорусской романистики вошел концепт «Романия» [1], который мы определяем как эвристический способ интеграции в лингвокультурный контекст романского мира вне собственно географического пространства.

Образовательная среда Школы Юного Романиста при филологическом факультете БГУ обусловлена приоритетом целостности педагогических условий для развития личности путем приобщения слушателей ШЮР к интеллектуальному пространству университета. Слушатели Школы понимают, что здесь готовят специалистов самой высокой квалификации, которые востребованы в различных сферах. Достаточно сказать, что кафедра романского языкознания БГУ, на базе которой действует Школа Юного Романиста, традиционно сотрудничает с такими организациями, как Национальный художественный музей (основные залы и дом-музей Ваньковичей), Президентская библиотека Республики Беларусь, Министерство иностранных дел Республики Беларусь.

Школа Юного Романиста традиционно привлекает студентов старших курсов для проведения занятий по французскому языку и бесед со школьниками. Одним из значимых результатов коллаборации студентов отделения французской филологии и слушателей Школы стал языковой клуб «Беларусь между прошлым и будущим», в ходе которого были представлены образовательные практико-ориентированные проекты на французском языке (ПОП). Таким образом, слушатели ШЮР могут убедиться, что в БГУ применяются не только традиционные методики обучения иностранным языкам, но и создаются инновационные разработки.

Для успешной сдачи ТЦ по французскому языку и участия в городских, областных и республиканских олимпиадах на занятиях в ШЮР уделяется внимание таким аспектам, как повторение и закрепление грамматического материала. Слушателям предоставляются методические разработки соответствующего уровня сложности [2, 3].

Подготовка к поступлению на филологический факультет БГУ охватывает и разнообразные лингвистические задания, связанные с этимологией, семантикой, фразеологией романских языков. В программу ШЮР включены материалы страноведческого характера и общекультурные тексты для чтения, перевода и обсуждения (textes de culture générale). Задания на формирование навыков устного иноязычного общения предполагают создание различных ситуаций, способствующих обмену мнениями. На основе работы с текстовыми материалами слушатели ШЮР создают ситуации-импровизации, цель которых состоит в том, чтобы научить пользоваться отработанной лексикой в разных вариантах и сочетаниях.

Данная часть программы ШЮР способствует актуализации ценностных ориентиров романского мира и конструирует, в контексте образовательного пространства БГУ, особый тип лингвокреативной среды. Этот способ объективной и целостной презентации культуры стран романской речи актуализируется ведущими специалистами кафедры романского языкознания в виртуальном диалоге Беларуси, Италии и Франции.

Во время акций «Студент БГУ на неделю» слушатели Школы имеют возможность присутствовать на университетских мероприятиях, организованных при участии различных творческих объединений. Приобщаясь к университетскому пространству БГУ, будущие студенты уже сейчас ощущают свойственную ему высокую эмоциональную насыщенность. Незабываемое впечатление на слушателей ШЮР произвел отчетный концерт творческого объединения Belcoro, на котором прозвучали всемирно известные песни на итальянском языке.

Французская пословица гласит: «Qui langue a, à Rome va». Она подразумевает, что человек, имея конкретную цель и зная, какими путями ее можно достичь, обязательно к ней придет. Но для этого требуется подготовка. За период обучения в Школе Юного Романиста у потенциальных студентов формируется необходимая социокультурная компетенция. Слушатели Школы могут полноценно участвовать в межличностном и межкультурном общении, знакомиться с преподавателями и студентами БГУ, применять знания о национально-культурных особенностях Беларуси и франкоговорящих стран. Результат обучения в Школе Юного Романиста предполагает владение употребительной фоновой лексикой, знание реалий и культурного наследия, умение представлять белорусскую культуру

на французском языке. В будущем полученные в ШЮР знания о сходствах и различиях Беларуси и Франции позволят оказывать помощь зарубежным гостям и находить общий язык в ситуациях повседневного общения.

Наиболее важным фактором создания особой атмосферы в Школе Юного Романиста является, помимо посещения мероприятий факультета и кафедры, знакомство с литературой стран романской речи.

В последние годы многие преподаватели филологического факультета БГУ, наблюдая за своими студентами, становятся свидетелями резкого снижения так называемой «прецедентности» героев, образов и аллюзий мировой литературы. Это говорит о том, что современная молодежь, даже та, которая обучается на филологических специальностях, постепенно утрачивает свою литературоцентричность. В когнитивной базе студентов первого курса отделения романо-германской филологии практически отсутствуют знания об истории, культуре и искусстве страны изучаемого языка. В предыдущие десятилетия архетипы французской или итальянской культуры имели б*о*льшую распознаваемость у студентов. А ведь именно общность знаний о предметах и явлениях изучаемой лингвокультуры необходима для интеграции в образовательное пространство университета. В этом случае преподаватель и студенты будут говорить на одном языке.

Школа Юного Романиста при филологическом факультете БГУ поощряет у будущих студентов привычку читать. С самых первых занятий преподаватели Школы предлагают слушателям читать отрывки из произведений на языке оригинала, подбирая и незначительно адаптируя, если это необходимо, доступные для данной возрастной аудитории тексты.

Чтение помогает слушателям Школы развивать образное и критическое мышление, посредством которых они осваивают романский мир. Именно образный язык художественных произведений способствует созданию вторичной языковой личности будущего филолога. Как писал выдающийся романист Оноре де Бальзак: «J’ai accompli de délicieux voyages, embarqué sur un mot» [4]. Иногда достаточно и одного слова, одной ассоциации «Франция / Париж», чтобы сделать главный выбор в жизни.

Все вышеперечисленные преимущества БГУ позволяют сделать акцент в программе обучения ШЮР на исторической значимости и уникальности французского и итальянского языка, на своеобразии культур стран романского мира. Образовательная среда БГУ создает условия для развития уверенности у потенциальных абитуриентов в правильном выборе профессионального пути посредством интеллектуального стимулирования. В заключение отметим, что трехлетний опыт деятельности Школы

юного романиста доказал целесообразность и эффективность таких занятий. Университетская среда положительно сказывается на развитии школьников и позволяет им наилучшим образом использовать имеющиеся в их распоряжении ресурсы.

Библиографические ссылки

1. Романия: языковое и культурное наследие – 2023 : материалы III Междунар. науч. конф., Минск, 16–17 мая 2023 г. / Белорус. гос. ун-т ; редкол.: О. В. Лапунова (гл. ред.) [и др.] [Электронный ресурс]. URL: https://elib.bsu.by/handle/123456789/303285 (дата обращения: 16.04.2025).

2. *Cadiot-Cueilleron J., Fraysinnes J.-P., Klotz L., Lefebvre du Prey N., Mongonflier J. de*. Grammaire. Cours de la civilisation française de la Sorbonne. Niveau supérieur II. Paris : Hachette, 1992.

3. *Cadiot-Cueilleron J., Fraysinnes J.-P., Klotz L., Lefebvre du Prey N., Mongonflier J. de*. Grammaire. Cours de la civilisation française de la Sorbonne. Niveau supérieur I. Paris : Hachette, 1992.

4. Le Figaro [Ressource électronique]. URL: //http://evene.lefigaro.fr/citation/accompli-delicieux-voyages-embarque-mot-3981.php. (Date d'accès: 16.04.2025).

УДК 378:016

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ПРОЕКТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ В ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРАНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ПЕДАГОГИЧЕСКИМ СПЕЦИАЛЬНОСТЯМ

А. В. Коклевский

Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, ул. Советская, 18, 220030, г. Минск, Республика Беларусь, bspu@bspu.by

Проблема исследования заключается в определении способов применения проектной технологии в подготовке магистрантов, обучающихся по педагогическим специальностям. Цель настоящей статьи – представить педагогический опыт автора к применению проектной технологии в подготовке будущих педагогов.

Ключевые слова: проектная технология; магистранты; педагогические специальности.

FEATURES OF THE APPLICATION OF PROJECT-BASED LEARNING IN THE TRAINING OF MASTER'S STUDENTS IN PEDAGOGICAL SPECIALTIES

A. V. Koklevsky

Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Sovetskaya Street, 18, 220050, Minsk, Republic of Belarus, bspu@bspu.by

The problem of the research is to determine the methods of application of project-based learning in the training of master's students in pedagogical specialties. The author's pedagogical experience in the application of project technology in the training of future teachers has been presented.

Key words: project-based learning; master's degree students; pedagogical specialties.

В настоящее время существенно возрастают требования общества и государства к профессиональной подготовке будущих педагогов. Это связано как с осуществлением профессиональной деятельности в сложных условиях неопределенности, перманентных изменений в целостном педагогическом процессе, так и с возрастающими требованиями заказчика кадров к профессиональной подготовке педагога.

В этой связи научно-педагогическое сообщество, профессорско-преподавательский состав университетов, осуществляющих подготовку будущих педагогов, вынужден проводить научный поиск, апробацию и внедрение в образовательный процесс университета новых методик и технологий обучения наряду с традиционными методиками.

Рассмотрим в качестве одной из перспективных образовательных технологий, отвечающих требованиям современности, *проектную технологию* / технологию проектного обучения (англ. *project-based learning*). Она была разработана Дж. Дьюи и У. Килпатриком и включена в образовательный процесс американских школ в 1920–30-е гг. как метод проектов; в последние годы этот подход существенно эволюционировал.

Во-первых, проектная технология широко применяется не только в системе среднего, но и высшего образования. Во-вторых, реализуемые обучающимися проекты приобретают как образовательную, так и практическую и экономическую значимость. В-третьих, в логике компетентностной образовательной парадигмы проектная технология обучения наиболее полно отвечает требованиям к подготовке специалистов и магистров, так как жизнь и профессиональная деятельность человека представляет собой череду проектов, включающих постановку целей, разработку программы по их достижению, поиск ресурсов, реализацию и рефлексию деятельности.

Проблематика применения проектной технологии в системе высшего образования получила широкое освещение в современных педагогически исследованиях. Теоретико-методологические аспекты проектного обучения представлены в работах таких российских исследователей, как В.С. Зайцев, Т. И. Закирова, Е. С. Полат и др. Применение проектной технологии в профессиональной подготовке студентов в учреждениях высшего образования рассмотрено в работах Н. П. Петровой, Е. Ю. Никитиной, Е. Н. Перевощиковой, Е. П. Круподеровой [1–4].

В соответствии с позицией Е. С. Полат определим проектную технологию как совокупность приемов действий учащихся в их определенной последовательности для достижения поставленной задачи – решения проблемы, лично значимой для учащихся и оформленной в виде конечного продукта.

Представим точки зрения исследователей к профессиональной подготовке магистрантов на основе проектной технологии.

В работе Н. П. Петровой рассматриваются особенности и преимущества метода проектов, методология и технология организации проектной деятельности в учебном процессе магистратуры. Автор делает вывод о том, что использование в процессе подготовки магистрантов проектной

деятельности в сочетании с информационно-коммуникационными технологиями позволяет достичь высоких образовательных результатов, необходимых для эффективного осуществления профессиональной деятельности в современном информационном обществе. Н. П. Петрова подробно анализирует классификацию учебных проектов по трем основаниям (характер ведущей деятельности; предметно-содержательная область проектной деятельности; характер координации проектной деятельности). Также автором определяется группа компетенций, необходимых для востребованного на современном рынке труда специалиста, и формируемых у магистрантов посредством использования проектной технологии [1].

В статье Е. Ю. Никитиной [2] рассматриваются сущность и особенности проектной деятельности в профессиональном обучении, даны определения таких терминов, как проект, метод проектов, проектная деятельность. Изучена структура проекта и проектной деятельности, показана взаимосвязь проектной, учебной и исследовательской деятельности при выполнении работ различного типа. Делается вывод о том, что организация подготовки будущих учителей к применению метода проектов в школе усиливает эффективность подготовки студентов педагогических специальностей к успешному внедрению проектной деятельности в учреждениях среднего образования.

В исследовании Е. Н. Перевощиковой [3] представлены различные подходы к определению понятия «образовательный продукт», показаны особенности построения образовательного модуля, выступающего в качестве содержательной основы для формирования универсальной компетенции обучающегося по организации и руководству работой команды по достижению поставленной цели. Автор раскрыл этапы проектирования коллективного образовательного продукта по формированию способности обучающихся к командной работе. Особое внимание заслуживают подробно представленные этапы планирования и реализации проекта разработки коллективного образовательного продукта [3, с.11–13].

Педагоги-исследователи Е. П. Круподерова и К. Р. Круподерова [4] представляют опыт подготовки магистрантов к организации проектной деятельности школьников в цифровой образовательной среде в рамках дисциплины «Информационные технологии в профессиональной деятельности». По мнению авторов, будущие магистры приобретают следующие навыки проектной деятельности: постановка проблемы; выдвижение гипотезы; обоснование выбора инструментария, методов учебно-исследовательской деятельности обучающихся, адекватных исследуемой проблеме; организация и проведение наблюдения, эксперимента; представление результатов с помощью современных информационно-коммуникационных

технологий. В качестве основной формы презентации проекта исследователи рассматривают портфолио, созданное в цифровой среде.

Таким образом, в рассмотренных нами работах исследователей подробно проанализированы сущность, содержание и порядок применения проектной технологии в процессе профессиональной подготовки магистрантов (в том числе и будущих педагогов); раскрыты личностные качества, формируемые у магистрантов в процессе проектной деятельности; представлены типы учебных проектов, классифицированные по разным основаниям; приведены отличия между образовательным и учебным проектами.

Однако авторами (за исключением Е. Н. Перевощиковой) не в полной мере раскрыт механизм формирования компетенций при реализации проектной технологии в учебном процессе. Не представлена ценность группового проекта в сравнении с индивидуальным проектом, не показан должным образом механизм педагогической диагностики проектов, выполненных магистрантами (отсутствуют критерии оценивания, средства и процедура диагностики).

Изложим некоторые особенности нашего опыта применения проектной технологии в профессиональной подготовке магистрантов педагогических специальностей в БГПУ им. Максима Танка.

Проектная технология использовалась в учебном процессе при изучении магистрантами следующих дисциплин: «Методология научно-педагогического исследования», «Педагогика и современная дидактика», «Интенсивные образовательные технологии», «Инновации в высшем образовании» и рассматривалась с двух позиций. Во-первых, выполнение магистрантами индивидуального проекта (проведение собственного магистерского исследования); во-вторых, выполнение междисциплинарных групповых проектов по тематике, соответствующей содержанию учебных дисциплин. Следует заметить, что магистранты не осваивали на первой ступени высшего образования учебную дисциплину «Основы проектной деятельности», которая была введена в 2024 году.

Контент-анализ компетенций, формируемых у магистрантов в процессе их профессиональной подготовки, показывает, что они должны:

- применять методы научного познания в исследовательской деятельности, *генерировать и реализовывать инновационные идеи*;

- *разрабатывать и реализовывать новые методики, технологии обучения* с учетом отечественного и зарубежного опыта, анализировать эффективность их использования в образовательном процессе;

- реализовывать процесс воспитания на основе *проектной деятельности*, эффективных методов, приемов и средств воспитания, мотивации и продуктивного педагогического взаимодействия;

- разрабатывать и реализовывать *проектную,* научно-исследовательскую и инновационную деятельность учреждения образования.

Как видим, для формирования и развития у магистрантов данных компетенций в большей степени соответствует проектная технология.

В процессе изучения магистрантами учебной дисциплины «Методология научно-педагогического исследования» проектная технология применялась нами следующим образом: магистерское исследование определялось в виде индивидуального проекта, при этом магистрантами выявлялись все признаки и реализовывались этапы его реализации, а именно:

- определение проблемы исследования;
- планирование (разработка обучающимися индивидуального плана работы и плана-проспекта магистерской диссертации);
- поиск информации (обнаружение и селекция источников, их первичный анализ, составление библиографического списка);
- разработка продукта (проведение исследования, оформление текста работы и научных публикаций по теме исследования, а также предоставление акта внедрения результатов);
- презентация продукта (экспертиза результатов исследования, процедура предварительной защиты и собственно защиты диссертации);
- портфолио (систематизация и представление всех вспомогательных материалов исследования).

При реализации этих этапов роль руководителя проекта (научного руководителя магистранта) заключалась лишь только в организации научно-исследовательского процесса.

Результаты опроса магистрантов показали, что такой подход к проведению исследования способствовал формированию у обучающихся опыта самостоятельной научно-исследовательской работы (86 % респондентов), умений работы с источниками информации (74 %); развитию системного мышления (67 %), рефлексии над результатами собственной научно-исследовательской деятельности и навыков презентации ее результатов (89 %).

Каковы особенности применения проектной технологии при разработке магистрантами групповых проектов? Как показали результаты проводимого нами исследования, такие проекты выступают значимым средством формирования и диагностики сформированности профессионально-педагогической компетентции магистрантов. В отличие от монодисциплинарных проектных заданий, групповые проекты магистранты выполняли на основе методики *eduScrum*, которая обеспечивала организацию учебного процесса на уровне трансдисциплинарности за счет STEAM-подхода, формирования навыков командной работы, роста моти-

вации обучающихся, развития лидерских качеств, критического мышления, диагностических навыков и др. (89 % респондентов). Подробно реализация таких проектов рассмотрена нами в [5].

Проблематика таких проектов охватывала разработку сценариев комбинированных уроков (на примере преподаваемого учебного предмета), включающих проблемы устойчивого развития, межотраслевые и глобальные проблемы человечества. Такие проекты предполагают высокий уровень сложности, требуют существенных усилий для достижения цели в составе команды и составляются с учетом требований междисциплинарной интеграции.

В качестве критериев оценки таких проектов выступают:

- актуальность проекта;
- уровень междисциплинарности (возможность осуществления проекта на стыке учебных дисциплин, возможность решения межотраслевых проблем);
- оригинальность идеи, наличие и обоснование личного вклада каждого члена команды:
- четкость описания этапов проектной деятельности, соответствие видов деятельности на разных этапах указанной целевой аудитории, обоснованность выбора сроков выполнения проекта;
- обоснованность выбора оборудования и его доступность для выполнения проекта;
- наличие практического результата проекта (его практическая значимость);
- технологичность (рациональное использование технологий в проекте);
- инвестиционная привлекательность проекта (или инициативы), возможность его масштабирования;
- качество оформления работы.

Применение представленных критериев позволило наиболее объективно оценить качество проектов, разработанных магистрантами.

В заключение отметим, что использование проектной технологии в профессиональной подготовке магистрантов педагогических специальностей способствует формированию у обучающихся профессионально-педагогической компетентности, развитию системного и творческого мышления, способности к самостоятельному осуществлению учебно-исследовательской деятельности и развитию умений работы в команде.

Результаты исследования свидетельствуют о возможности трансфера опыта автора статьи в область преподавания других учебных дисциплин магистратуры.

Библиографические ссылки

1. *Петрова Н. П.* Использование потенциала проектной деятельности в подготовке магистрантов // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 5. С. 78–80.

2. *Никитина Е. Ю., Чалина К.Н.* Сущность и особенности проектной деятельности в профессиональном обучении // Вест. ЮУрГУ. 2019. № 1. С. 82–101.

3. *Перевощикова Е.Н.* Формирование способности магистрантов педагогического образования к командной работе в процессе проектирования образовательного продукта // Вест. Мининского ун-та. 2020. Т. 8, №1. С. 3–20.

4. *Круподерова Е. П., Круподерова К.Р.* Организация проектной деятельности магистрантов в рамках дисциплины «Информационные технологии в профессиональной деятельности» // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 66 (2). С. 181–184.

5. *Коклевский А. В.* Опыт применения методологии Eduscrum в профессиональной подготовке будущих педагогов // Актуальные проблемы педагогических исследований: материалы XVIII Аспирантских чтений (21 апреля 2022 года) / редкол.: С.Н. Сиренко [и др.] ; А.В. Коклевский (отв. ред.). Минск : БГПУ, 2022. С. 93–97.

УДК [81'243.7:378]:37.091.3

TRA LINGUA E IDENTITÀ: L'AUTOBIOGRAFIA COME STRUMENTO PER L'ITALIANO L2 ALL'UNIVERSITÀ

E. Luzzoli

Università degli Studi di Milano,
via Festa del Perdono, 7, 20122 Milano, Italia, emanuela.luzzoli@unimi.it

Viene presentata e analizzata l'esperienza didattica svolta nell'ambito dell'insegnamento della lingua italiana L2 presso la facoltà di Mediazione linguistica e culturale dell'Università degli studi di Milano. Tale percorso si è avvalso dello strumento dell'autobiografia linguistica in contesto glottodidattico, consentendo un potenziamento nell'apprendimento da parte degli studenti a differenti livelli, dalla competenza linguistica a quella sociale e relazionale, a quella culturale. Tra le evidenze, il nesso inscindibile tra lingua e cultura, l'attaccamento alla lingua madre quale elemento identitario, la scoperta del sé attraverso la narrazione del proprio plurilinguismo e, infine, l'importanza del mondo digitale nella cultura odierna. Il contributo può essere utile nell'ambito degli studi sulla didattica della lingua a studenti stranieri (L2/Ls), nonché spunto interessante per la pratica glottodidattica.

***Parole chiave*:** autobiografia linguistica; italiano L2; didattica; insegnamento; esercitazioni di lingua; competenza linguistica e socioculturale; interlingua; glottodidattica; plurilinguismo; Mediazione linguistica e culturale.

ЯЗЫК И ИДЕНТИЧНОСТЬ: АВТОБИОГРАФИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ИТАЛЬЯНСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО (L2) В ВУЗЕ

Э. Луццоли

Миланский государственный университет,
ул. Феста дель Пердоно, 7, 20122 Милан, Италия, emanuela.luzzoli@unimi.it

Представлен и проанализирован опыт преподавания итальянского языка как второго (L2) на факультете лингвистической и культурной медиации Миланского университета. Использование лингвистической автобиографии в глоттодидактическом контексте позволило достичь следующих результатов: улучшение языковой и социокультурной компетенции студентов, осознание неразрывной связи языка и культуры, понимание значимости родного языка для формирования идентичности, самопознание через описание многоязычного опыта, а также осознание важности цифрового мира. Данный опыт может быть полезен для исследований в области методики преподавания иностранных языков (L2/Ls) и глоттодидактической практики.

***Ключевые слова*:** лингвистическая автобиография; итальянский как второй язык; методика обучения; преподавание; языковые упражнения; языковая и социокультурная компетенция; промежуточный язык; глоттодидактика; многоязычие; Лингвистическая и культурная медиация.

BETWEEN LANGUAGE AND IDENTITY: AUTOBIOGRAPHY AS A TOOL FOR ITALIAN L2 AT UNIVERSITY

E. Luzzoli

State University of Milan,
Festa del Perdono Street, 7, 20122 Milan, Italy, emanuela.luzzoli@unimi.it

The teaching experience carried out in the field of teaching Italian as a second language at the Faculty of Linguistic and Cultural Mediation of the University of Milan is presented and analyzed. This path has made use of the tool of linguistic autobiography in a glottodidactic context, allowing for an enhancement of students' learning at different levels, from linguistic competence to social and relational competence, to cultural competence. Among the evidences, the inseparable link between language and culture, the attachment to the mother tongue as an element of identity, the discovery of the self through the narration of one's own plurilingualism and, finally, the importance of the digital world in today's culture. The contribution can be useful in the field of studies on language teaching to foreign students (L2/Ls), as well as an interesting starting point for glottodidactic practice.

***Key words**:* linguistic autobiography; Italian L2; didactics; teaching; language exercises; linguistic and sociocultural competence; interlanguage; glottodidactics; plurilingualism; Linguistic and cultural mediation.

Istituito nel 2001 con l'idea di costituire un fervido e vivo ambiente culturale, il Polo universitario di *Mediazione* nasce all'inizio come corso interfacoltà (Lettere e Scienze Politiche) e dall'anno accademico 2012-2013, a seguito della riorganizzazione dei Dipartimenti e delle Facoltà dell'Università degli Studi di Milano, passa sotto il Dipartimento di Scienze della Mediazione Linguistica e di Studi Interculturali; in questo contesto il corso di Laurea in *Mediazione linguistica e culturale* si configura sin dalla sua nascita come un ambiente internazionale di scambi e relazioni, aperto ai nuovi flussi migratori di lingue e di pensiero, vera e reale occasione di incontro tra lingue e culture differenti.

Presso il Polo di Sesto San Giovanni prende vita, oltre al corso di Laurea triennale in *Mediazione linguistica e culturale* e al corso di Laurea magistrale in *Lingue e culture per la comunicazione e cooperazione internazionale*, il Dipartimento referente principale della *Scuola di Scienze della Mediazione Linguistica e Culturale*, in una sede moderna, efficiente in quanto a organizzazione e tecnologie, con spazi adatti ad accogliere un ambiente ricco e fervido di scambi variamente connotati.

I corsi, tutti ad accesso libero previa autovalutazione iniziale con scopo diagnostico circa la preparazione/attitudine degli studenti, sono frequentati da studenti lombardi e provenienti da numerose altre regioni italiane, molti legati ad altre lingue e culture (Cina, America Latina, Nord e Centro Africa, Paesi dell'Est europeo, Medio Oriente e altri ancora), un gran numero proveniente

dall'estero, circa il 15% per gli studenti del triennio e 10% per quelli della laurea magistrale [1]. Tale connotazione linguistico-culturale variegata rappresenta un elemento focale e di forte identità plurilingue che fa di Sesto un ambiente di incontri e di studi decisamente ricco e poliedrico.

Il corso di laurea in *Mediazione Linguistica e Culturale* propone e offre ai suoi studenti tre differenti *curricula* di studi: *Attività internazionali e multiculturali* (AIM), *Attività linguistiche interculturali* (ALI) e *Lingua e cultura italiana per mediatori linguistici stranieri* (STRANIMEDIA), percorso attivo dall'anno accademico 2008-2009; la medesima formazione prosegue anche per il percorso di laurea magistrale.

Il successo formativo degli studenti che escono da tale percorso di studi viene negli anni confermato dai dati relativi ai risultati conseguiti dagli stessi, dalle prospettive di inserimento lavorativo dei laureati, dal bassissimo tasso di abbandono universitario (al limite concentrato nel primo anno), nonché dagli indici di gradimento su docenza, qualità della didattica e valutazione della struttura da parte degli studenti stessi.

La strutturazione di tali percorsi di studio trova la sua ragione nello sguardo al nuovo tipo di società e alle nuove tendenze interculturali e mira a formare nuove e competenti figure professionali in cui si fondano saggiamente competenze sia dell'ambito umanistico sia di quello tecnico-scientifico, sulla base della conoscenza, centrale e fondamentale, di almeno due lingue straniere e delle relative culture.

Dall'anno accademico 2008-2009 il *curriculum* di STRANIMEDIA [2] si rivolge, in particolare, a quegli studenti di nazionalità non italiana che desiderino approfondire la conoscenza della nostra lingua ed integrarla con la lingua e la cultura di loro provenienza per rispondere ad un mercato del lavoro che fa del servizio linguistico integrato il suo asse portante.

In questo percorso formativo, oltre allo studio di due lingue diverse dall'italiano, gli studenti sono chiamati ad affrontare un percorso di approfondimento sia degli aspetti linguistici dell'italiano sia degli aspetti legati alle istituzioni e alla cultura italiana in generale, con uno sguardo anche agli insegnamenti giuridici, economici, sociologici, geografici e storico-politici che possano completare il quadro professionale delle nuove figure in uscita dal percorso universitario.

Ad affiancare gli insegnamenti di Lingua italiana per stranieri del primo, secondo e terzo anno a STRANIMEDIA intervengono le Esercitazioni di Lingua italiana, organizzate durante il primo e il secondo semestre e volte a sostenere gli studenti stranieri nella fortificazione delle competenze linguistiche e comunicative in italiano, anche in vista dell'accesso al percorso di Laurea magistrale per il quale è richiesta una competenza linguistica equivalente al livello C1 del *Quadro Comune Europeo di riferimento per le Lingue* [3].

La frequenza a tali esercitazioni è sempre stata molto alta sin dai primi anni del curriculo universitario milanese tanto che negli anni si è pensato ad attivare un numero sempre maggiore di corsi e, di conseguenza, di formatori linguistici, esperti di didattica dell'italiano L2 selezionati ogni anno dall'Università.

Oggi la gestione del percorso di apprendimento dell'italiano come lingua seconda è affidata ad un unico docente interno all'Ateneo a garantire uniformità ed una maggior coesione all'intervento didattico. In tal modo l'insegnamento dell'italiano ha nel tempo acquisito continuità, rigore, professionalità e una crescente sistematicità.

L'apprendimento della lingua italiana e la fortificazione delle sue strutture grammaticali e comunicative, è bene evidente, risultano centrali non soltanto per questo insegnamento specifico ma per tutte le discipline afferenti al corso di Laurea per le quali è richiesta spesso la conoscenza di un linguaggio specifico e settoriale importante. Per questo motivo l'attenzione all'insegnamento di Lingua italiana rappresenta uno snodo fondamentale nel percorso universitario degli studenti, un *requisito sine qua* non dell'intero curricolo di STRANIMEDIA [4].

La strutturazione delle esercitazioni come descritta ha, d'altra parte, influito positivamente anche sulla comunicazione tra esercitatore e relativo docente di Lingua, aprendo a una reale situazione di cooperazione e condivisione di obiettivi e finalità di approccio e a un fattivo scambio di programmi e percorsi di studio. Tale collaborazione consente grandi vantaggi, sia dal punto di vista dei docenti che possono beneficiare del potenziamento e della tecnica del rinforzo didattico sia dal punto di vista degli studenti che trovano nell'organizzazione condivisa degli insegnamenti maggiore chiarezza e organicità. L'obiettivo è quello di puntare sulla gradualità del percorso di insegnamento/apprendimento, con uno sguardo verticale al curricolo linguistico di Lingua italiana.

L'esperienza di didattica a distanza per così dire "imposta" dalla situazione emergenziale da COVID-19 a tutto il sistema scolastico-universitario nazionale ha toccato, per ovvie ragioni, anche le Esercitazioni di Lingua a partire dal secondo semestre dell'anno accademico 2020-2021 e poi per tutto il successivo. Inizialmente le lezioni si sono svolte in modalità asincrona e differenziata a seconda dei docenti e delle loro propensioni e scelte metodologiche ma in breve tempo, grazie anche all'ondata rivoluzionaria del sistema di comunicazione digitale a distanza, l'azione didattica ha trovato forma e uniformità di intenti ed è passata gradualmente, come per tutto il sistema scolastico, da un insegnamento da remoto a una modalità sincrona con gli studenti, a mezzo piattaforma *Microsoft Teams* quale scelta dell'Ateneo milanese. Anche le Esercitazioni in questa nuova "veste" digitale hanno ritrovato quella continuità e possibilità di interscambio tra docente e studente che appartengono alla

didattica tradizionale, aprendosi a quel punto a nuove sperimentazioni di insegnamento/apprendimento. È stata quella l'occasione per sperimentare strategie e approcci di insegnamento nuovi, meno frontali, volti a favorire la centralità degli studenti e l'azione didattica del "fare"; in breve tempo si è assistito alla maturazione sia delle competenze tecniche che hanno arricchito la pratica didattica sia degli approcci comunicativi agiti durante le lezioni. In questa nuova dimensione le aule virtuali hanno conosciuto esperienze di vere e proprie "lezioni capovolte" che hanno affiancato alla voce dell'insegnante un vero e proprio coro di voci studentesche sino a quel momento silenti, divenute vieppiù protagoniste negli interventi a cascata, incatenati e negli scambi continui all'interno dei gruppi, sempre sotto la regia e la sapiente guida dei docenti.

Nella pratica delle Esercitazioni linguistiche il lavoro in gruppo, alternato a quello individuale, ha da sempre trovato grande spazio, quello stesso che è stato possibile trovare e organizzare anche a distanza, con piattaforme sempre più flessibili e agili, pronte a sperimentare una pratica didattica che favorisca la partecipazione e l'interazione, che stimoli la motivazione e la curiosità, leva fondamentale – allora come oggi – per ogni apprendimento veramente duraturo ed efficace. In tal modo, raggiunta questa consapevolezza di certo non semplice né scontata, l'insegnamento a distanza ha trovato nuove vie e nuovi e naturali canali di implementazione didattica che hanno gratificato esercitatori, docenti e dato la giusta e richiesta motivazione al lavoro a tanti studenti, per certo a quelli di STRANIMEDIA.

Mai come nel periodo del *lock-down*, infatti, si è avvertito forte il bisogno di trovare ancore di normalità, luoghi e spazi noti in cui esercitare le proprie passioni e i propri doveri, occasioni di incontrare, seppur a debita distanza e per il tramite di asettici canali e mezzi di comunicazione digitali, gli altri, di scambiare parole e confrontarsi con un altrove avvertito e imposto come "proibito". Il mondo dell'insegnamento ha permesso in quel momento storico, più di altri, relazioni e scambi, ha dato motivazioni e ha tenuto desto l'impegno e l'interesse negli studenti e si è spinto sin dove, paradossalmente, prima non aveva mai osato. Il bisogno comunicativo, forte e prepotente in taluni casi, specie nel caso di persone che abitano da sole o che sono lontane dai propri cari per motivi lavorativi o di studio come nel caso degli studenti di STRANIMEDIA, ha rappresentato spesso l'occasione, la leva per avvicinare studenti ed insegnanti, uniti da una nuova pratica didattica che rappresentava allora una delle rare possibilità di scambio di parole e di idee.

Il virtuale si è mostrato in tutta la sua realtà, l'*hic et nunc* di un'azione didattica positiva e propositiva, foriera di nuovi approcci e aperta a nuove dimensioni. Per questo motivo l'Ateneo milanese ha optato, anche usciti dal periodo pandemico, per la prosecuzione di alcuni corsi online che sussistono ancor oggi in questa modalità, in virtù dei numerosi *pro* che essa offre: tra questi

la riduzione delle distanze e dei tempi, una maggior possibilità di frequenza da parte degli studenti ed una miglior efficacia in termini di gestione delle risorse e delle tempistiche in generale. E mentre le esercitazioni sono tornate in presenza a riempire le aule universitarie, rimangono a distanza tutti quei corsi di "debito" linguistico e di certificazione organizzati da SLAM, il Centro Linguistico d'Ateneo milanese per mezzo di esperti formatori linguistici iscritti all'albo universitario.

Nell'ambito dell'insegnamento delle lingue da sempre è richiesto agli studenti di "parlare di sé" (la provenienza, i gusti e le preferenze, la famiglia, il lavoro e gli studi, le esperienze fatte nel passato ecc.), un "sé" piuttosto largo e indefinito, spesso poco conosciuto o mai indagato; l'autobiografia linguistica diviene, quindi, un valido strumento introspettivo utilizzato nella pratica didattica per aiutare gli studenti a guardarsi dentro e a trovare storie ed esperienze da condividere e comunicare, risorsa fra altre di scambio comunicativo, bisogno di raccontarsi e di guardarsi dal di fuori, di indagare con sguardo retrospettivo alla propria storia, anche linguistica. Il *focus* in questo tipo di attività viene posto sul processo piuttosto che sul prodotto e, in particolare, nell'ambito della didattica delle lingue seconde, su ciò che avviene nello studente quando riflette sulla propria storia linguistica. Dalla letteratura autobiografica, prima ancora che linguistica, vengono pagine che esaltano lo scrivere «per chiarire il sé a se stessi, per far emergere pensieri e sentimenti da portare a conoscenza, far emergere delle potenzialità che non si conoscono» [5]. In tal senso, lavorare sulla propria autobiografia linguistica stimola la metacompetenza linguistica e socioculturale, aiuta a riflettere sui processi attraverso i quali si formano e si chiariscono queste conoscenze per poterle poi arricchire; in altre parole, si lavora sulla scoperta di un sé autentico per poterlo poi riempire di contenuti, definirlo meglio nei processi di creazione linguistica e trovare una nuova motivazione a scrivere di sé.

Se già per un italofono la ricostruzione della propria storia linguistica rappresenta un'importante indagine che investe le proprie origini, gli snodi fondamentali della propria vita, che unisce la parte emotiva e quella più strutturata di ogni esperienza di crescita e che obbliga necessariamente a fare i conti con una lingua complessa e frammentata come quella italiana, ricca di molte e stratificate varianti linguistiche, più o meno consapevoli, espressioni di un repertorio e di un'architettura linguistica alquanto complessa e differenziata su tutti gli assi di variabilità [6], tutto ciò si amplifica per un apprendente straniero che unisce alla sua esperienza di lingua madre l'apprendimento dell'italiano con tutta la sua complessità.

Il percorso – spontaneo e insieme strutturato – risulta per ogni studente differente, sia nei tempi sia nelle successive fasi di apprendimento della L2, e dà luogo a espressioni e forme di interlingua curiose e interessanti sotto vari profili: esse «rappresentano per gli studiosi della nostra lingua, uno dei loro motivi di interesse più rilevante» [7], segno evidente della vitalità delle lingue

e del loro continuo intrecciarsi e modificarsi. In quest'ottica la narrazione autobiografica interviene in tutta la sua potenzialità: valido strumento didattico di insegnamento dell'italiano, in grado di far fronte sia al "naturale" bisogno di parlare di sé [8], insito in tutti i parlanti, spontaneo e altamente motivante, sia alla necessità per un apprendente straniero di confrontarsi con la lingua italiana, estremamente stratificata e variegata nelle sue varietà regionali e dialettali, coi sui registri e sottocodici linguistici, nelle sue varietà fonetiche e fonologiche, nelle sue diversità contestuali e situazionali, nelle sue lingue speciali e con le sue difformità diatopiche che investono lessico e morfosintassi.

Prendere consapevolezza della complessità linguistica dell'italiano per uno studente straniero significa esplorare dapprima il proprio vissuto personale per poi calarsi nella complessa realtà linguistica della nuova lingua, per comprendere analogie e differenze, per percepirne i differenti strati in relazione alle diverse variabili sociolinguistiche, per sperimentare in poche parole, in quanto soggetto sociale, la dimensione plurilingue e interculturale in cui siamo immersi e in cui ognuno si deve autodeterminare trovando la propria identità [9]. Al bisogno tangibile e cognitivo insito nell'apprendimento di una lingua altra rispetto a quella di origine, si unisce – grazie all'autobiografia linguistica – anche l'aspetto emotivo e relazionale che proprio l'indagine del proprio vissuto fa emergere, mettendo a nudo pregiudizi e preconcetti che possono inevitabilmente intervenire nelle situazioni di immigrazione e favorendo per contro uno scambio emotivo e relazionale di condivisione con gli altri; ne risulterà una ricostruzione della propria vita che non sia mera giustapposizione di periodi e momenti bensì quadro più composito ed intrecciato di situazioni ed esperienze.

Il racconto della propria vita non può e non deve prescindere da quello della propria formazione linguistica, in quanto elemento fondante di ognuno, matrice ancestrale per ogni persona. Stimolare al racconto e alla narrazione della propria storia linguistica diviene, pertanto, un'ottima occasione di conoscenza di sé e degli altri, oltre che momento di confronto e di acquisizione linguistica e comunicativa importante.

Nella prassi didattica l'autobiografia linguistica si configura come strumento che permette di guidare l'apprendente alla riflessione sulle lingue conosciute e sul valore che attribuisce loro, consentendogli di ricostruire e riconoscere il proprio repertorio linguistico, il suo valore e il suo uso nei vari significati rafforzando la propria identità plurilingue. In quanto «narrazione delle modalità con cui sono state acquisite le lingue che un soggetto conosce (parla, scrive, comprende e legge a diversi livelli di competenza), del posto che queste occupano nella sua vita, dell'uso che ne fa» [10], l'autobiografia linguistica favorisce, in un contesto di apprendimento guidato, il percorso di autoriflessione sulla propria storia linguistica (e sulla cultura da essa veicolata) e consente di comprendere e superare talvolta le tensioni fra la propria storia individuale e il tessuto sociale, spesso frammentato, dove coesistono pluralità

di esperienze. Valorizzare il proprio plurilinguismo attraverso l'attività di scrittura autobiografica permette spesso di superare un'immagine riduttiva di sé e di dare rilievo, anche condividendolo, «al bagaglio culturale che ognuno porta con sé» [11]. «Per *plurilinguismo* intendiamo la compresenza sia di tipi diversi di semiòsi, sia di idiomi diversi, sia di diverse norme di realizzazione d'un medesimo idioma. Esso pare una condizione permanente della specie umana, e, quindi, di ogni società umana» [12].

Potenzialità e obiettivo allo stesso tempo della stesura guidata delle autobiografie linguistiche è il far interagire le conoscenze pregresse dei discenti, raffrontandole ai nuovi aspetti culturali sottesi all'apprendimento della L2, dando espressione alla capacità di riflessione autonoma per collegare le nozioni apprese all'esperienza personale in corso e per essere consapevoli degli aspetti che devono modificare per rendere il loro apprendimento efficace. Per Quercioli, inoltre, la scrittura della propria autobiografia linguistica in L2 aiuta a conferire a quest'ultima «uno *status* e una dignità nuovi che la collocano, nella mente del parlante, sullo stesso piano della lingua madre e che quindi entra a far parte del proprio repertorio linguistico degli strumenti conoscitivi di cui dispone» [13].

L'esperienza condotta con gli studenti del secondo anno di Sesto sull'autobiografia linguistica ha occupato il tempo di qualche lezione dell'ultimo semestre del 2021, volutamente alla fine di un percorso biennale in cui gli studenti avevano avuto già modo di conoscersi e scambiarsi esperienze didattiche e personali, fra di loro e anche con la docente di riferimento. La familiarità raggiunta durante le lezioni di didattica aveva, infatti, consentito, seppur con grandissime differenze interculturali oltre che linguistiche di provenienza degli studenti, un ottimo e positivo clima di lavoro in cui molti temi – anche ostici e di non facile approccio – erano già stati più volte toccati e approfonditi nella modalità del *debate* e del confronto argomentativo.

La classe plurilingue trovava a quel punto, con la proposta dell'autobiografia linguistica, anche l'occasione linguistico-strutturale per approcciare al genere testuale narrativo e descrittivo, a partire da una buona base di competenze linguistiche che permettessero l'accesso ad una testualità ben organizzata dal punto di vista lessicale e morfosintattico.

Si è preferito, tuttavia, dopo aver enucleato il concetto di autobiografia linguistica attraverso illustri esempi anche letterari, non dare troppa libertà alla narrazione e alle scelte cronologiche, bensì fornire una griglia di riferimento con domande-stimolo per ricostruire le successive fasi ed esperienze della propria formazione linguistica. Se da un lato, è vero, che i questionari "ingabbiano" e possono risultare talvolta stringenti e oltremodo vincolanti, dall'altro obbligano a che la trattazione di alcuni snodi salienti vengano di necessità dallo scrivente approcciati ed indagati. Fra questi sicuramente le varietà e i diversi contesti in cui si utilizza la lingua madre, le esperienze significative ed affettive che hanno contraddistinto la crescita linguistica di una

persona, il rapporto tra lingua e dialetto, la o le modalità di insegnamento e apprendimento sperimentata/e durante la propria formazione linguistica, il rapporto tra lingua 1 e lingua 2 (l'italiano) e le motivazioni personali che hanno condotto allo studio di quest'ultimo.

Ne è emerso un tipo di griglia (cfr. Figura 1), appositamente predisposto, che ha fatto da tessitura e canovaccio ai vari racconti su cui gli studenti si sono cimentati.

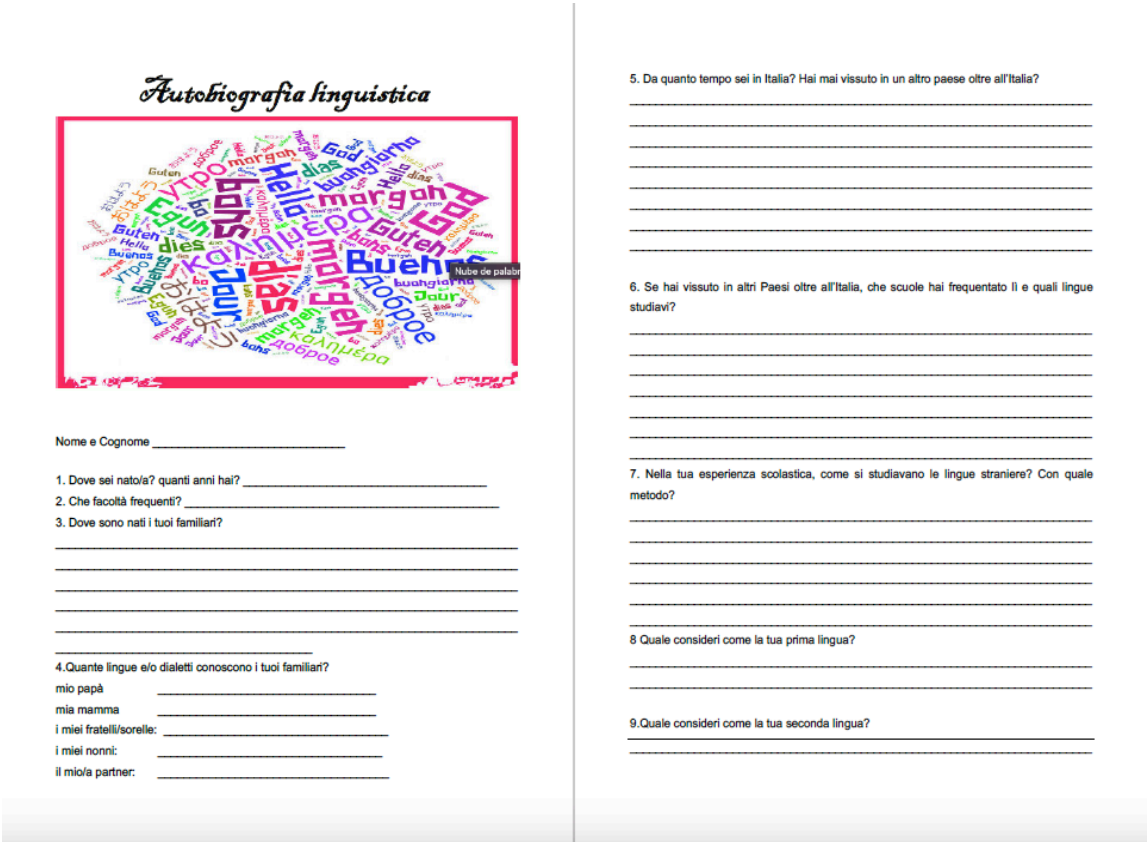
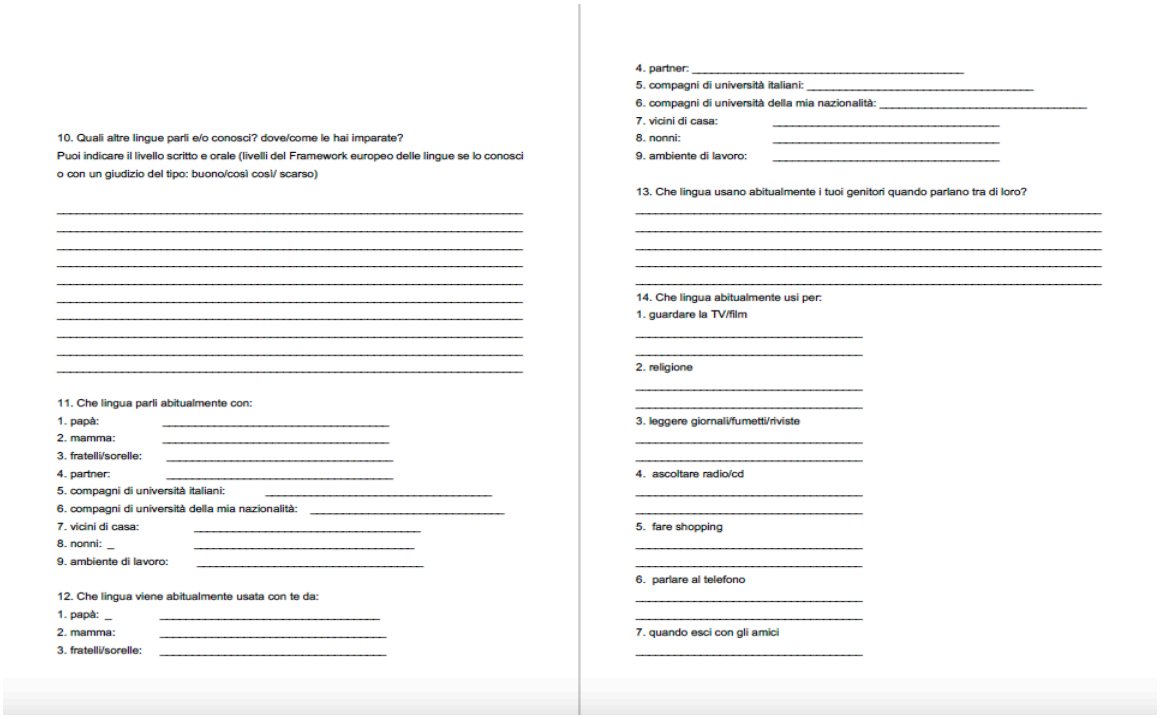


Fig. 1. Autobiografia linguistica (A)

L'indagine ha preso in considerazione anche la sfera diafasica della lingua, non sempre consapevole nei parlanti, e quindi anche le varianti diamesiche legate al mezzo comunicativo (cfr. Figura 2); in ultimo le domande poste hanno mirato a chiarire il quadro circa il rapporto del parlante con la lingua seconda, attraverso le principali fasi di acquisizione della lingua in uno sguardo più globale a tutta la formazione linguistica dell'italiano, non scevra di un'autovalutazione in merito alle competenze linguistiche raggiunte e al grado di soddisfazione delle stesse, con la possibilità, dichiarata sin dall'inizio del *task*, di aprire da parte dello studente a nuovi spunti di riflessione e di indagine. Il richiamo, veloce e furtivo in conclusione, al dialetto e al rapporto con esso appare volutamente ambiguo, libero rispetto all'interpretazione soggettiva che lo studente ne vorrà dare: dialetto nella propria lingua madre e/o dialetto italiano o italiano regionale (cfr. Figura 3).

Il risultato è stato gratificante e di grande impatto, vuoi per il richiamo a una tematica – quella personale e legata al proprio vissuto – che da sempre scatena interesse e motiva al lavoro, vuoi per l'ingaggio fornito che ha da subito stimolato tutti gli studenti che, con grande impegno, serietà e rigore, hanno approcciato il compito con entusiasmo e partecipazione, raccontando e raccontandosi liberamente. I *feedback* dati dalla docente durante lo svolgimento del lavoro hanno sempre sostenuto e rinforzato l'idea della narrazione spontanea che non prescindesse, tuttavia, da quelle domande-stimolo indicate, in una cronologia anche libera del testo autobiografico. L'insegnante ha svolto in tutta la fase di stesura dei testi il ruolo di facilitatore linguistico e di supervisione delle attività.



10. Quali altre lingue parli e/o conosci? dove/come le hai imparate?
Puoi indicare il livello scritto e orale (livelli del Framework europeo delle lingue se lo conosci o con un giudizio del tipo: buono/così così/ scarso)

11. Che lingua parli abitualmente con:
1. papà:
2. mamma:
3. fratelli/sorelle:
4. partner:
5. compagni di università italiani:
6. compagni di università della mia nazionalità:
7. vicini di casa:
8. nonni:
9. ambiente di lavoro:

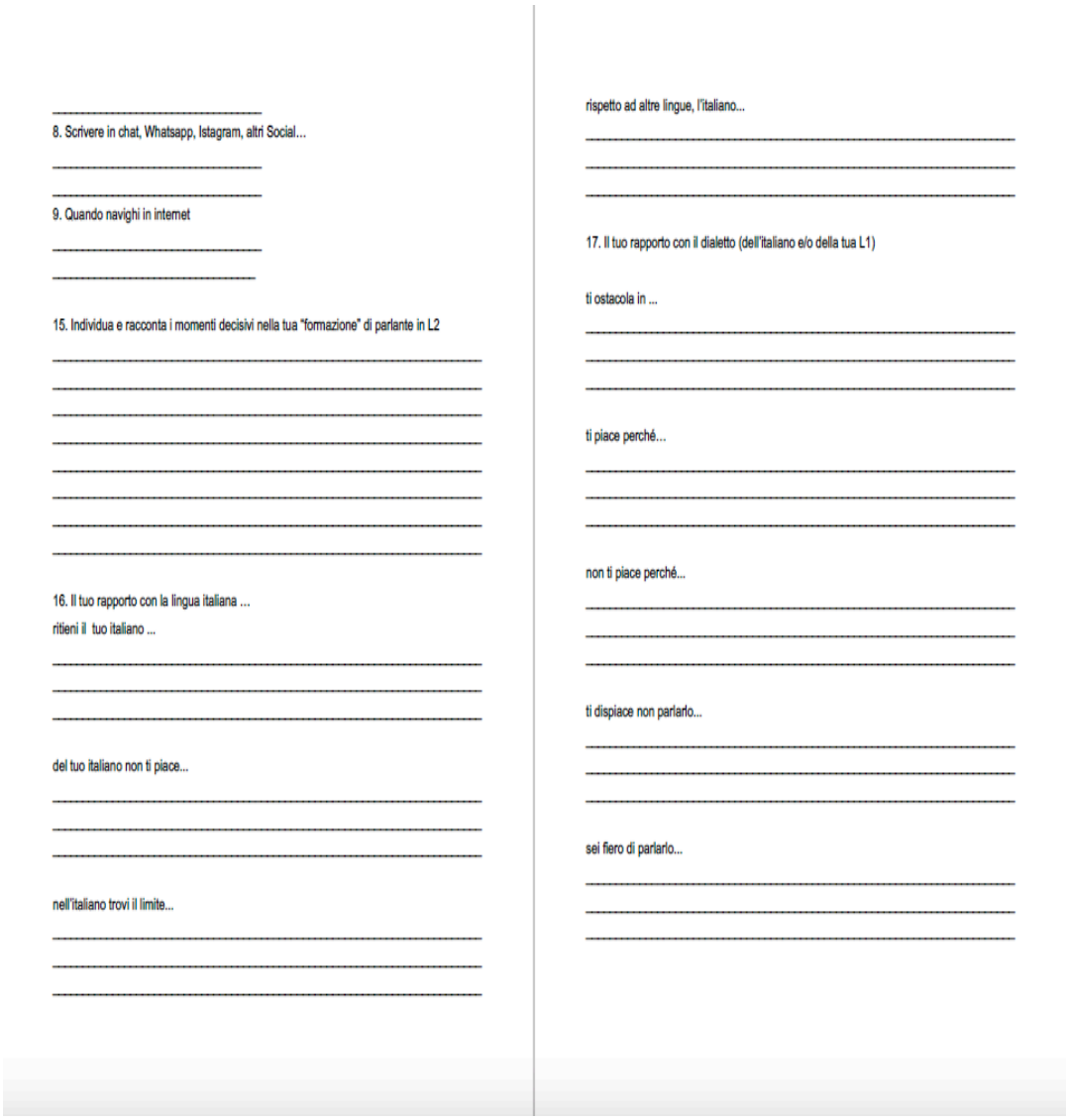
12. Che lingua viene abitualmente usata con te da:
1. papà:
2. mamma:
3. fratelli/sorelle:
4. partner:
5. compagni di università italiani:
6. compagni di università della mia nazionalità:
7. vicini di casa:
8. nonni:
9. ambiente di lavoro:

13. Che lingua usano abitualmente i tuoi genitori quando parlano tra di loro?

14. Che lingua abitualmente usi per:
1. guardare la TV/film
2. religione
3. leggere giornali/fumetti/riviste
4. ascoltare radio/cd
5. fare shopping
6. parlare al telefono
7. quando esci con gli amici

Fig. 2. Autobiografia linguistica (B)

Al termine di questa fase iniziale del lavoro e raccolta la quasi totalità dei compiti, è iniziato il momento, importantissimo, della condivisione degli elaborati: si è proceduto a lezione al racconto di parti e di passaggi precedentemente selezionati dall'insegnante nell'idea di condividere con l'intero gruppo-classe le informazioni fornite dai singoli studenti circa la loro formazione linguistica, per evidenziarne tratti comuni e criticità incontrate. Lo scambio, partecipato e coinvolgente, ha dato vita a lezioni interattive e curiose, svelando aneddoti e desiderio di inclusione e contribuendo a rafforzare un clima di lavoro già molto positivo. Si è fatta la scelta, condivisa e motivata agli studenti, di non correggere né emendare errori negli elaborati, considerandoli espressioni di interlingua, fondamentale e necessaria in un'ottica di formazione linguistica *in fieri*.


8. Scrivere in chat, Whatsapp, Istagram, altri Social...

9. Quando navighi in internet

15. Individua e racconta i momenti decisivi nella tua "formazione" di parlante in L2

16. Il tuo rapporto con la lingua italiana ...

ritieni il tuo italiano ...

del tuo italiano non ti piace...

nell'italiano trovi il limite...

rispetto ad altre lingue, l'italiano...

17. Il tuo rapporto con il dialetto (dell'italiano e/o della tua L1)

ti ostacola in ...

ti piace perché...

non ti piace perché...

ti dispiace non parlarlo...

sei fiero di parlarlo...

Fig. 3. Autobiografia linguistica (C)

In conclusione, da tale lavoro sono emerse alcune linee comuni cui vorrei dare risalto in quanto mi hanno incuriosita più di altre. Per prima la provenienza degli studenti, varia e differente ma che pesca da un sostrato plurilingue comune, da famiglie in cui è normale la conoscenza di almeno due-tre lingue oltre a quella di origine, in cui la curiosità per le altre culture è alta e insegnata ai figli sin dai loro primi anni di vita e diviene così, normalmente, nei giovani elemento di crescita imprescindibile e centrale nella formazione della persona. Il viaggio e l'abitudine ad esso si configurano in persone così indirizzate alla vita, quindi, come passaggio fondamentale che apre alla conoscenza del mondo e alle sue diversità [14].

Mezzo importante di fortificazione linguistica e di allenamento per l'apprendimento delle lingue straniere risultano i mezzi di comunicazione

di massa e, oggi ancor più, i Social Network: l'apprendimento delle lingue e l'esercizio al loro utilizzo si gioca fondamentalmente oggi nello spazio digitale di Wathsapp, di Instagram, di Netflix e di Youtube, in un mondo in cui il digitale si fa mezzo di immersione linguistica reale e concreto. Nessuna novità, ma per certo una grande conferma.

I rimandi ai dialetti, e a quelli italiani soprattutto, sono stati differenti e curiosi, legati all'immaginario magico ed evocativo che essi rimandano, al mondo lontano che dipingono e ai suoni melodiosi e antichi che stimolano fantasia e curiosità negli studenti stranieri. Coesistono, pur nella loro distanza epocale, il mondo affascinante di lontane lingue e quello delle nuove tecnologie e di nuovi, ideali spazi virtuali.

L'attaccamento alla lingua materna appare evidente e consapevole in tutti gli studenti, segno di un profondo, a tratti mistico e commovente sentimento di identità culturale: così Iman, una studentessa della Giordania riconosce che: "La mia lingua madre rappresenta una parte di me, mi ricorda chi sono e da dove vengo".

E vorrei chiudere con il pensiero di uno studente proveniente dalla Turchia che ci rimanda il vero piacere e il senso di libertà che si prova nel confrontarsi con una nuova lingua e con la sua cultura e da cui prende vita la grande magia della conoscenza, di quella capace di travalicare i confini umani, e con quello di Celal che, a proposito dell'apprendimento dell'italiano, ci confessa "Mi piace, perché ci trovo l'occasione di conoscere le tracce delle culture che non sono state messe in una scatola piccolissima dagli Stati unitari e dagli alti poteri": e qui, davvero, l'aula di lingua si apre al mondo intero e ai cuori.

Riferimenti bibliografici

1. Guida al Corso di Laurea triennale in Mediazione linguistica e culturale applicata all'ambito economico, giuridico e sociale e al Corso di Laurea magistrale in Lingue e culture per la comunicazione e cooperazione internazionale, a.a. 2019-2020 Università degli Studi di Milano. [Risorsa elettronica]. URL: https://mediazione.cdl.unimi.it/sites/ lk01/files/2019-05/ SMLC_Guida_18-19.pdf (ultima consultazione: 2.06.2025).

2. Curriculum in Lingua e cultura per mediatori linguistici stranieri [Risorsa elettronica]. URL: https://www.unimi.it/it/corsi/laurea-triennale/mediazione-linguistica-e-culturale-applicata-allambito-economico-giuridico (ultima consultazione: 2.06.2025).

3. *Vedovelli M.* Guida all'italiano per stranieri. Dal Quadro comune europeo per le lingue alla Sfida salutare. Roma : Carocci, Nuova edizione, 2010.

4. *Balboni P. E.* Didattica dell'italiano a stranieri. Roma : Bonacci, 2004.

5. *Balboni P. E.* Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera. Torino : Loescher/Bonacci, 2014.

6. *Favaro G.* Insegnare l'italiano agli alunni stranieri. Firenze : La Nuova Italia, 2002.

7. *Anfosso G., Polimeni G., Salvadori E.* Parola di sé. Le autobiografie linguistiche tra teoria e didattica, Franco Angeli editore, 2016.

8. *Favero, E., Sofia, V.* L'autobiografia linguistica nella pratica didattica. Una proposta per valorizzare la madrelingua e il plurilinguismo // «Aracne, Quaderni di base». N. 7. 2018.

9. *Salvadori, E., Blondeau, N., Polimeni, G.* (a cura di), Lingue maestre. Autobiografia linguistica e autoformazione de docenti di L1 e L2 // «Italiano LinguaDue». Rivista internazionale di linguistica italiana e educazione linguistica. N. 2. 2020, P. 231–235.

10. *Berruto G.* Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo. Nuova edizione, Roma : Carocci editore, 2012.

11. *Cartago G.* L'italiano dei viaggiatori stranieri, in Ead.. «Letture interlinguistiche», Franco Cesati Editore, Firenze, 2017, P. 81–113.

12. *Cartago G.* Dismatria e le altre (formazioni neologiche di autori stranieri in italiano, in «Italiano LinguaDue», Rivista internazionale di linguistica italiana e educazione linguistica, N. 1, 2019, P. 105–111.

13.*Brasca L., Zambelli M.L.* (a cura di), Grammatica del parlare e dell'ascoltare a scuola, La Nuova Italia, Firenze, 1992.

14. *Groppaldi A.* L'autobiografia linguistica nell'insegnamento/apprendimento dell'italiano L2 / LS, in «Italiano LinguaDue», Rivista internazionale di linguistica italiana e educazione linguistica, N. 1, 2010.

15. *Marin D.* Considerazioni in margine a un'esperienza di scrittura autobiografica, "Pedagogika.it", XII (2008), N. 4, P. 87–92.

16. *Salvadori E.* Narrare le nostre lingue in Anfosso G., Polimeni G., Salvadori E. (a cura di), Parola di sé. Le autobiografie linguistiche tra teoria e didattica, Franco Angeli, Milano, 1981. P. 81-97.

17. *De Mauro T.* Scuola e linguaggio, Roma : Editori Riuniti, 2016.

18. *Quercioli F.* L'insegnamento dell'italiano lingua seconda a donne immigrate: caratteristiche specifiche e scelte didattiche, "Bollettino per la didattica della classe plurilingue", III (2004), P.1–13.

19. *Cartago G.* Libri scritti in italiano in «L'italiano degli altri», Atti del Convegno, Firenze, 27-31 maggio 2010, Accademia della Crusca, P. 335–343.

УДК 811.131.1

КИБЕРБУЛЛИНГ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В. В. Мальцев

Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Республика Беларусь, malvict@mail.ru

Изучение кибербуллинга при обучении иностранному языку с использованием инфо-ИКТ представляет определённый интерес. Наблюдение за тем, как учащиеся делятся своими мыслями и чувствами в блогах, применяемых в качестве альтернативных средств обучения, как они участвуют в кибербуллинге в сетевых взаимодействиях, может выявить мотивы, выходящие за рамки данного явления. В течение двух семестров 2023-2024 учебного года были изучены 215 комментариев из 8 блогов, используемых учащимися кафедры иноязычного речевого общения МГЛУ. Анализ данных показал, что основной мотив студентов – «развлечься» (70%), за которым с большим отрывом следует мотив «дать отпор» (8%), выразить чувство разочарования (7%) и прочие мотивы (12%). Результаты показывают, что кибербуллинг среди изучающих иностранный язык, по-видимому, является своеобразной лингвистической игрой, языковым самовыражением преимущественно для студентов, обладающих ограниченными знаниями иностранного языка при взаимодействии в цифровой среде. На основе результатов исследования был разработан список рекомендаций по борьбе с кибербуллингом.

Ключевые слова: кибербуллинг; мотивы; решения; лингвистическая игра; блог.

CYBERBULLYING IN THE PROCESS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE

V. V. Maltsev

Belarusian State University,
4 Nezavisimosti Ave., 220030, Minsk, Republic of Belarus, malvict@mail.ru

The study of cyberbullying in the process of learning and teaching a foreign language using information and communication technologies (ICT) is of particular interest. Observing how students share their thoughts and feelings in blogs used as alternative learning tools, how they participate in cyberbullying in online interactions, can reveal motives that go beyond this phenomenon. During two semesters of the 2023-2024 academic year, 315 comments from 8 blogs used by students of the Department of Foreign Language Speech Communication of Minsk State Linguistic University were studied. The data analysis showed that the main motive of students was “to have fun” (70%), followed by the motive of “fighting back” (8%), expressing a feeling of disappointment (7%) and other motives (12%). The results show that cyberbullying among foreign language learners appears to be a kind of linguistic game, a linguistic self-expression mainly for students with limited knowledge of a foreign language when interacting in a digital environment. Based on the results of the study, a list of recommendations for combating cyberbullying was developed.

Key words: cyberbullying; motives; solutions; linguistic wordplay; blogs.

В настоящее время студенты позитивно воспринимают использование современных информационных технологий в обучении. Различные сайты, социальные сети достаточно эффективно применяются в образовательном процессе, включая блоги, как альтернативные средства в преподавании иностранного языка. Ведение блогов обеспечивает доступ ко всем видам информации для получения актуального и всестороннего представления о различных темах в любом месте и в любое время. Блоги улучшают языковые навыки, повышают мотивацию и готовность студентов учиться. Некоторые лингвисты рассматривают блог как одно из эффективных средств массовой информации для обучения иностранному языку. Тем не менее, растущая тенденция блоггинга породила феномен кибербуллинга в социальных сетях. Обратная связь в виде комментариев стала возможностью не только для тренировки навыков письма, но и для агрессивного поведения владельцев контента блога. Часто комментарии содержат не только мнения, вопросы и ответы, но также критику и запугивание. Сообщения, которые считаются кибербуллингом, являются причиной трансформации блога из мирного средства изучения иностранного языка в «зону военных действий».

Кибербуллинг – это преднамеренное, систематическое агрессивное поведение со стороны одного человека или группы против жертвы, с целью нанесения психологического вреда, которое осуществляется через сервисы мгновенных сообщений, в социальных сетях и электронной почте, на web-сайтах [1]. Исследователи склонны рассматривать кибербуллинг как форму преследования и обычно описывают его как попытку пристыдить или высмеять кого-то другого с помощью информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) [2, с. 248]. В данной статье кибербуллинг рассматривается как действие, направленное на причинение вреда другим (эмоционального) с использованием информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Однако «причинять вред» стало довольно расплывчатым понятием, поскольку некоторые молодые люди считают, что публиковать критические изображения «нормально», а публиковать видео с критикой – нет, а те, кто стали свидетелями инцидентов кибербуллинга, часто вообще не признают это как интернет-травлю, поскольку воспринимают разные уровни «вреда» в онлайн-взаимодействии. Соответственно, в настоящем исследовании к кибербуллингу относится всё то, что заставляет людей испытывать негативные эмоции из-за текстовых или типографических сообщений в цифровой среде.

Также важно отметить, что, поскольку использование сети Интернет является повседневной частью жизни студентов, вызывает опасение тот

факт, что кибербуллинг становится эндемической проблемой для обучения и эмоционального здоровья студентов. Некоторые исследователи также рассматривают интернет-травлю как эпидемическую проблему из-за широко распространённого характера [3].

В настоящем исследовании изучались ситуации кибербуллинга, в которые были вовлечены студенты МГЛУ в течение двух учебных семестров, чтобы соотнести их с предлагаемыми решениями для преодоления данной проблемы на практических занятиях. Полученная в результате схема борьбы с кибербуллингом может способствовать более эффективному обучению с использованием цифровых технологий.

Наиболее распространенными мотивами интернет-травли являются ревность, скука, месть, сопровождаемые причинами разорванных отношений и отстранённости от групповой принадлежности, а также неконфронтационный и, по-видимому, не имеющий последствий характер кибербуллинга. Данное явление отрицательно влияет на психологический климат в группе. Многие исследователи сходятся во мнении, что независимо от того, насколько «нормальным» может казаться кибербуллинг в интернет-культуре, его нельзя игнорировать [4, с. 205].

В данном исследовании были изучены комментарии из архивов блогов студентов. Также были опрошены обучающиеся с высоким послужным списком кибербуллинга, чтобы понять их мотивы. Количественные данные включают комментарии о кибербуллинге, в то время как качественные данные являются отрывками интервью, освещающими мотивы опрошенных. В результате были подтверждены три основных мотива интернет-травли: «просто развлечься», «дать отпор», выразить чувство разочарования.

Анализ комментариев о кибербуллинге показал, что мотив «просто развлечься» является доминирующим с большим отрывом по сравнению с другими выявленными мотивами. Отрывки 1, 2 и 3 показывают, как некоторые из выбранных опрошенных студентов описывали этот мотив, связанный с развлечением.

Отрывок 1: Я просто пошутил; я не ненавижу этих людей. С чего бы мне ненавидеть одногруппников? Клянусь, это просто шутка.

Отрывок 2: Я просто хочу пошутить над друзьями, так как в блогах веселее. Если бы не было комментариев, было бы одиноко.

Отрывок 3: Играю с друзьями в блогах не так уж и часто, на самом деле […] сначала это была просто игра, а потом стало так весело продолжать отвечать на их комментарии.

Отрывки 1, 2 и 3 ясно показывают беззаботное отношение студентов к совершению кибербуллинга без каких-либо следов злонамеренности.

Второй мотив – «дать отпор».

Отрывок 4: Да, они первыми напали на меня в моем блоге. Чушь – вот что они написали, как много […] ну, я просто даю им отпор, так что мы квиты!

Отрывок 5: Сначала я просто сражаюсь с теми, кто издевается надо мной, однако, когда в дело вмешивается его друг, ну, я просто «дерусь» с ними всеми в их блогах […] тогда в конце концов становится просто тесно.

Отрывок 6: […] Это превратилось в бунт! Потому что все участвуют, отправляя […] хотя иногда я смеюсь, когда читаю это, но, если это меня раздражает, ну, конечно, я тоже буду драться со всеми, поэтому здесь многолюдно.

Третий мотив – выражение своих чувств. Отрывки 7 и 8 показывают, как студенты оправдывают и аргументируют свою вовлеченность.

Отрывок 7: [...] Да, издевательства на самом деле бывают эмм.. из-за каких-то чувств [...] эмм .. так что я лично не могу выразить это напрямую эмм .. я обычно человек, который не может сказать, что мне не нравится напрямую, но если это в сети, то проще [...], через травлю я могу выразить свое недовольство [...].

Отрывок 8: Ну, раздражает, когда со мной так обращаются. [...] Ну, поэтому я ответил. Они продолжают писать это в моем блоге, поэтому я пишу в их блоге, пусть сами это почувствуют.

Преподаватели МГЛУ иногда предлагают блог в качестве альтернативного инструмента для заданий по курсам «Чтение», «Письмо», «Аргументативное письмо», «Введение в лингвистику, семантику и прагматику» и «Анализ дискурса». Студентам предлагалось создавать личные блоги для написания статьи, эссе на заданную тему, отзыва о содержании постов однокурсников, для публикации мнений, вопросов или комментариев. Студенты использовали блоги, публикуя эссе, фотографии заметок, слайд-шоу презентаций, обзоры статей и мультимедийные материалы для совершенствования навыков общения на иностранном языке. Однако стоит отметить, что использование блогов в качестве альтернативных средств обучения также включало акты кибербуллинга.

Интернет-травля, продолжающаяся в течение длительного времени, может спровоцировать конфликт между студентами, сделать курс электронного обучения неэффективным и значительно снизить мотивацию. Кибербуллинг оказывает влияние на обучающихся как в сети, так и вне её, поскольку для нынешнего поколения Интернет является неотъемлемой частью жизни. Практическое решение, предлагаемое по результатам исследования, основано на подходе Всемирной организации здравоохранения к первичной медико-санитарной помощи, который используется в качестве основы для преодоления других угроз, потенциально опасных для здоровья людей.

Первое практическое решение, направленное на борьбу с кибербуллингом, может представлять собой комбинацию образовательной, организационной и нормативно-правовой поддержки корректного поведения. Для студентов университетов, которые занимаются интернет-травлей в своих блогах, данные мероприятия могут стать важным первым шагом в направлении правильного использования альтернативных медиа в цифровой среде. В контексте электронного обучения следует разрабатывать мероприятия, направленные на улучшение способности студентов поддерживать и улучшать интернет-этику. Подобная стратегия включает публикацию комментариев в блоге студента о его статье или эссе, устанавливает цензуру на онлайн-форуме, поощряет студентов публиковать конструктивные комментарии, обеспечивает осведомленность студентов о приемлемом поведении в сети (сетевой этикет). Кроме того, эффективной стратегией является информирование учащихся об ответственности и последствиях недопустимого поведения онлайн.

В контексте кибербуллинга профилактическая помощь подразумевает мониторинг онлайн-форума, предоставление «креативных» или «специализированных» стратегий для предотвращения кибербуллинга, поощрение студентов за положительные комментарии, напоминание о сетевом этикете, ориентирование обучающихся на сочувствие и сопереживание.

Практическими решениями также могут быть минимизация кибербуллинга, контроль его интенсивности, улучшение эмоционального состояния кибержертв. Это может быть реализовано путем предоставления творческих возможностей для студентов, которые могут заинтересовать их больше, чем кибербуллинг в деятельности по ведению блогов, побуждения публиковать истории или создавать проекты на темы, связанные с травлей или другим социально агрессивным поведением.

Стандартная реабилитационная стратегия – распространение выпущенных образовательным учреждением плакатов и брошюр, направленных на борьбу с кибербуллингом и поддержку кибержертв. Хорошим решением для преподавателей является давать студентам задание написать рецензию, снять видеообзор или создать творческий проект по популярному литературному произведению о травле «Глубже» Робина Йорка или фильму «Удалить из друзей» Нельсона Гривза. Использование подобного материала, основанного на реальных историях, позволит эмоционально вовлечь обучающихся, развить эмпатию и чувство сопереживания.

В завершение, важно отметить, что студенты, изучающие иностранный язык, довольно часто участвуют в кибербуллинге в блогах, которые они изначально создали для обучения и обмена информацией. Исследование мотивов кибербуллинга также доказывает, что мотив «просто ради развлечения» остается доминирующей причиной интернет-травли, по крайней мере, в онлайн-дискурсе в студенческих блогах. Тем не менее, даже если некоторые студенты «играют» с иностранным языком, есть и

другие, чьё эмоциональное здоровье и благополучие подвергаются угрозе из-за актов кибербуллинга. В данной статье была предложена схема борьбы с интернет-травлей, охватывающая поощрительные, профилактические, лечебные и реабилитационные меры, с целью научить студентов быть ответственными в процессе электронного обучения. Схема способствует рефлексивному мышлению обучающихся и может применяться как преподавателями университетов, так и учителями средних школ.

Будущие исследования могут способствовать разработке схемы борьбы с кибербуллингом и её адаптации для учащихся начальной школы, поскольку младшие школьники также подвергаются неприемлемому и опасному отношению в Интернете.

Один аспект, который стоит отметить, – это подавляющее большинство женщин-блогеров по сравнению с мужчинами-блогерами в данном исследовании, что указывает на возможность гендерного влияния на тип актов кибербуллинга и язык, который используется в Интернете. Также необходимы дальнейшие исследования, которые предоставят больше информации о мотивах кибербуллинга со стороны студентов других специальностей и адаптируют схему борьбы с кибербуллингом для соответствующих учреждений.

Библиографические ссылки

1. *Хачикян Е. И., Заборина М. А., Фролова Е. А.* Кибербуллинг как психолого-педагогическая проблема 21 века [Электронный ресурс] // Научная электронная библиотека «КиберЛенинка». URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kiberbulling-kak-psihologo-pedagogicheskaya-problema-21-veka (дата обращения: 29.12.2024).

2. *Corcoran L., Guckin C., & Prentice G.* Cyberbullying or cyber aggression? A review of existing definitions of cyber-based peer-to-peer aggression // Societies. 2015. Vol.5. (2). P. 245–255.

3. *Perry R.* Civil liability for cyberbullying. UC Irvine Law Review, Forthcoming. [Electronic resource]. URL: https://ssrn.com/abstract=3371020/ (date of access: 20.12.2024).

4. *Jung G. W.* Engaging mobile-assisted learning activities using multiple mobile apps for foreign language practice // In Preparing 21st Century Teachers for Teach Less, Learn More (TLLM) / Pedagogies Hershey, PA: IGI-Global, 2020. P. 203–210.

УДК 37.032

СПОСОБЫ ПОДДЕРЖАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ БАКАЛАВРОВ: ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

Т. А. Мейкшане

Белорусский государственный университет,
ул. К. Маркса, 31, 220030, г. Минск, Республика Беларусь,
tatyana.meikshane@gmail.com

В статье рассматривается тенденция индивидуализации в контексте высшего образования в Республике Беларусь, согласно Концепции развития образования Республики Беларусь. Рассмотрен опыт зарубежных университетов по поддержке физического и эмоционального благополучия студентов в период учебы и экзаменационных сессий.

Ключевые слова: эмоциональное благополучие; студенты-бакалавры; социоэмоциональное сопровождение; университет.

WAYS OF SUPPORT OF UNDERGRADUATES WELLBEING: FOREIGN PRACTICE

T. A. Meikshane

Belarusian State university,
31 K. Marx str., 220030, Minsk, Republic of Belarus,
tatyana.meikshane@gmail.com

In the article a tendency for individualization of education in the framework of higher education has been considered, according to the Concept of development of education of the Republic of Belarus. Foreign practices of support of physical and emotional wellbeing of undergraduate students during learning semesters and exam sessions have been considered.

Key words: emotional wellbeing; undergraduate students; social emotional support; university.

В качестве результата нашего исследования по цифровому благополучию белорусских студентов-бакалавров выявлено, что большинством опрошенных востребованы: поддержание эмоционального и физического благополучия не только в ходе учебы, но и особенно во время экзаменационных сессий; основы навыков тайм-менеджмента; способы решения межличностных конфликтов; навыки работы с информацией. Это связано

с тем, что учащимся трудно перерабатывать большие объемы информации, аргументированно выражать свою точку зрения, взвешенно вести себя в конфликтных ситуациях, адаптироваться к манере коммуникации собеседников, в том числе для своего академического прогресса.

Цель статьи – обзор действующих образовательных способов социоэмоционального сопровождения бакалавров в зарубежных вузах.

Законодательство Республики Беларусь в области высшего образования ориентировано на потребности страны, что подтверждается такими тенденциями развития системы образования, как прагматизация, трансдисциплинарность, информатизация и индивидуализация, которая «основывается на учете индивидуальных особенностей обучаемого, опирается на его способности, самораскрытие и его профессиональную самоактуализацию» [1, с. 4]. Подчеркнем, что тенденция индивидуализации высшего образования проявляется в «создании условий для привлечения молодежи к научно-инновационной деятельности и преподавательской работе, повышении привлекательности высшего образования и конкурентоспособности национальной высшей школы на международном уровне, в усилении взаимодействия с организациями - заказчиками кадров, сохранении действующих и создании новых научных школ, укреплении их кадрового потенциала» [1, с. 16].

Еще одним аспектом реализации названной тенденции является воспитательная работа, цель которой – «актуализировать содержание и методическое обеспечение воспитательной работы с детьми, учащейся молодежью и молодыми специалистами в контексте современных вызовов» [1, с. 19]. Это происходит за счет социализации учащейся молодежи в контексте современных вызовов, личностного и социального саморазвития учащихся, повышения их профессионально-трудовой и социальной культуры, внедрения активных и интерактивных форм работы по стимулированию личностного развития обучающихся [там же].

Рассмотрим зарубежный опыт по развитию социоэмоциональных навыков студентов университетов. Обзор навыков, необходимых будущим специалистам для работы в гуманитарной сфере, в том числе в сфере образования [2], подтверждает значимость реализации тенденции индивидуализации образования. С точки зрения 30 % работодателей, когнитивные навыки являются ключевыми для сотрудников гуманитарной сферы, однако 33 % считают, что действующим и будущим сотрудникам важно адаптировать их навыки эмпатии и активного слушания к потребностям рабочей среды.

Нами также были проанализированы программы мероприятий (проводящихся как онлайн, так и офлайн на английском языке, бесплатно) по поддержке эмоционального и физического благополучия бакалавров, действующие при 43 зарубежных университетах. Такие программы функцио-

нируют на базе служб консультирования в рамках университетов: например, Counseling and Wellness Services / Услуги по консультированию и благополучию (Нью-Йоркский университет); Counseling & Psychological Services / услуги по консультированию и психологии (Калифорнийский государственный университет); Wellness and Recreation services / Благополучие и восстановление сил (Университет Уильфрида Лорье, Канада); дополнительные курсы и мастер-классы по поддержанию ментального здоровья при университетах гг. Бата, Ливерпуля, Лидса (Англия); мастер-классы по Skills for Life / Навыки для жизни при Имперском колледже Лондона; University Health Medical services / Медицинские услуги по здравоохранению (Принстонский университет, США); Emotional Resilience workshop / Стрессоустойчивость (университет Плимута, Англия), Digital Literacies and Wellbeing / Цифровая грамотность и благополучие (университет Лимерика, Ирландия) и др. Основные формы работы – мастер-классы и сессии групповой когнитивно-поведенческой терапии, предоставляемые специалистами университетов.

Помимо этого, в ряде зарубежных вузов созданы отдельные платформы для развития социоэмоциональных навыков учащихся. Например, при Кембриджском университете постоянно действует отдельный стриминговый канал, на котором проходят мастер-классы по вышеуказанным направлениям и где студенты могут получить информацию для самопомощи по вопросам эмоционального и физического благополучия. Сходные функции реализуются при университете Tufts (США): там действует Project Connect / Проект Связь, а при университете Южного Уэльса (Австралия) – Project Mind. В университете Аделаиды (Австралия) и университете MgGill (Канада) организованы отдельные хабы, в рамках которых регулярно проходят различные мероприятия, содействующие стабилизации состояния студентов. Им предоставлен доступ в библиотеки психологического здоровья, а при необходимости организуются консультации с внешними специалистами. Перечислим тематику мероприятий по поддержанию физического благополучия учащихся во время интенсивных нагрузок, в период экзаменационных сессий. Например, проводятся мастер-классы:

- по гигиене сна для улучшения его качества;
- нарушениям пищевого поведения учащегося и его близких; выбору наиболее питательной и сбалансированный еды; стратегиям здорового питания;
- последствиям злоупотребления препаратами (анальгетиками, запрещенными медикаментами, алкоголем);
- обеспечению собственного физического и эмоционального благополучия в кризисные периоды (угроз для здоровья, пандемии, ксенофобии, перехода на онлайн-обучение, переезда в общежитие и под.);

● преодолению физических и эмоциональных травм (установка на понимание их влияния и способы минимизации негативных последствий);

● развитию и воспитанию ребенка, родившегося у студентов-родителей, контролю рождаемости, поддержанию репродуктивного здоровья беременных;

● поддержанию психологического здоровья в спорте высших достижений;

● документированию своих негативных и позитивных физических состояний;

● выбору уходовых средств и их использованию;

● навыкам, необходимым иногородним для визита к врачу (обсуждаются права пациентов, организация визита);

● домашнему насилию (выявлению проблем, защите прав, информированию о доступных источниках помощи);

● биологическим и физиологическим основам стресса, техникам минимизации стресса (практики дыхания, физические упражнения для расслабления);

● введению в неврологические заболевания (необходимость самообследования, осознание потребностей при обучении и адаптации своего обучения, депрессия и биполярные расстройства, понимание психосоциальных последствий этих заболеваний);

● регулированию своей учебной среды (уровню шума, света, беспорядок).

Полагаем, что разъяснение учащимся вышеуказанных способов поддержания своего благополучия во время обучения перспективно для реализации тенденции индивидуализации в контексте получения высшего образовании – в рамках дополнительных услуг, которые может предоставлять учреждение высшего образования (в виде психологической службы).

Библиографические ссылки

1. О концепции развития системы образования Республики Беларусь до 2030 г. Постановление Совета Министров Республик Беларусь, 30 ноября 2021. № 623 [Электронный ресурс] // Национальный правовой интернет-портал. URL: https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=C22100683&p1=1 (дата доступа: 20.04.2025).

2. The Future of Jobs Report 2023 [Electronic resource]. URL: https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2023/ (date of access: 15.04.2025).

УДК 303.687+37.01:81'243

КЛЮЧЕВЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Н. Н. Нижнева[1)], **Н. Л. Нижнева-Ксенофонтова**[1)]

[1)] *Белорусский государственный университет,*
ул. К. Маркса, 31, 220030, г. Минск, Республика Беларусь, nizhneva_nn@mail.ru

В статье рассматриваются ключевые проблемы профессиональной подготовки преподавателей иностранных языков. В частности, анализируются такие проблемы, как необходимость учета условий успешной профессиональной подготовки преподавателей иностранных языков; выявление основных тенденций и психолого-педагогических условий повышения качества и эффективности профессиональной подготовки сотрудников на основе технологического подхода; решение задач творческого развития личности в процессе включения обучающихся в специально организованную творческую деятельность; формирование креативной личности; изучение специфики профессиональной подготовки преподавателей иностранных языков на второй ступени высшего образования.

Ключевые слова: профессиональная подготовка; технологический подход; креативность; креативная ситуация.

KEY PROBLEMS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS' TRAINING

N. N. Nizhneva[1)], **N. L. Nizhneva-Ksenofontova**[1)]

[1)] *Belarusian State University,*
31 K. Marx str., 220030, Minsk, Republic of Belarus, nizhneva_nn@mail.ru

This article addresses the key issues in the professional training of foreign language teachers. In particular, it analyses the necessity of taking into account the conditions for successfully training foreign language teachers; the identification of the main tendencies and psychological and pedagogical conditions for improving the quality and efficiency of employees' training through a technological approach; the creative development of personality through specially organized creative activities; the formation of a creative personality; and the specifics of training foreign language teachers.

Key words: professional training; technological approach; creativity; creative situation.

Знание иностранного языка становится необходимой составной частью личной и профессиональной жизни человека в современном обществе. Усиливается тенденция изучения иностранных языков взрослыми с точной целевой и прагматической ориентацией на обеспечение коммуникации в сфере бизнеса, туризма и культурных связей.

О признании необходимости владения иностранными языками в современных условиях убедительно свидетельствует статистика. По официальным данным ЕС, в 15 европейских странах иностранным языком владеют 31% населения в возрасте 55 лет и старше, 39 % населения - в возрасте от 40 до 54 лет, 52 % людей - от 25 до 39 лет.

Целями профессиональной подготовки преподавателей иностранных языков являются: создание у студентов широкой теоретической базы, включающей, кроме методических знаний, также знания из смежных с методикой наук психолого-педагогического и филологического профиля; на этой основе формирование представления о содержании и структуре педагогической деятельности преподавателя иностранного языка.

Задачи профессиональной подготовки состоят в том, чтобы:

•познакомить студентов с современными методическими направлениями, системами и методами, формами и средствами, новейшими технологиями обучения иностранным языкам в отечественной и зарубежной методике;

•сформировать основы умений творчески применять свои знания на практике в процессе решения учебных, воспитательных и образовательных задач на занятиях с учетом конкретных условий;

•на базе теоретических знаний развивать у студентов профессиональное методическое мышление, помогающее им при использовании действующих учебников, учебных пособий, наглядных и технических средств обучения, успешно справляться с решением методических задач в различных педагогических ситуациях;

•сформировать у будущих преподавателей навыки и умения педагогического общения на занятии с использованием индивидуального и дифференцированного подходов в процессе обучения и воспитания.

Ключевыми проблемами профессиональной подготовки преподавателей иностранных языков становятся:

I. учет условий успешной профессиональной подготовки преподавателей иностранных языков; овладение навыками самоменеджмента в условиях постоянно увеличивающегося потока информации; понимание проблемы сущностного содержания конфликта и стрессовой ситуации – необходимые компоненты педагогической компетентности преподавателя;

II. выявление основных тенденций и психолого-педагогических условий повышения качества и эффективности профессиональной подготовки на основе технологического подхода;

III. решение задач творческого развития личности в процессе включения обучающихся в специально организованную творческую деятельность; формирование креативной личности;

IV. изучение специфики профессиональной подготовки преподавателей иностранных языков на второй ступени высшего образования.

Рассмотрим основные особенности профессиональной подготовки преподавателей иностранных языков.

I. Условия успешной профессиональной подготовки преподавателей иностранных языков

Анализ научной литературы позволяет выделить основные условия организации профессиональной подготовки преподавателей, которыми являются [1]:

1) информационная пропускная способность преподавателя;
2) проблемы самоуправления;
3) технологии разрешения педагогических конфликтов;
4) причины и способы управления стрессом.

В настоящее время все четче прослеживается динамичный характер парадигм образования. Смена парадигмы обусловлена социокультурными трансформациями, вызванными постиндустриальной, информационной культурой, которая характеризуется огромным количеством информации. В настоящее время суммарный объем знаний удваивается в среднем за десять лет, а во времена Ломоносова - за 150 лет. 30 % знаний, полученных в вузовском образовании, устаревает сразу же по окончании обучения.

Исследователи Калифорнийского университета подсчитали, что только за 2006 год мировые СМИ, издательства и рекламная индустрия произвели 161 эксабайт (1 ЭБ = 260 байт) информации. Это в 3 миллиона раз больше, чем все книги, написанные за всю историю человечества. А в 2010 году этот объем вырос почти в 6 раз, и это всего за 4 года. Есть исследования, что в XV-XVII веках хорошо образованный европейский человек получал за всю свою жизнь информацию, которая сегодня равна одному номеру журнала New York Times [2, с. 5].

«Любой стандартный набор знаний и умений “по образцу”, которым должен сегодня владеть выпускник вуза, делает его неконкурентоспособным и безоружным на рынке труда, практически непригодным для быстроменяющегося и усложняющегося мира» [3, с. 4-5].

Таким образом, в современных условиях педагогической деятельности, когда значительно возрастают потоки информации различного характера (учебная, научная, методическая, воспитательная и др.), важным условием успешности труда преподавателя является умение принимать, перерабатывать, сохранять и передавать информацию, поступающую из различных источников. Возникает потребность анализа информационной пропускной способности преподавателя, когда скорость и объемы поступающей информации превосходят возможности человека по ее приему, анализу и передаче. В условиях перегрузки информацией, кроме психологического дискомфорта в педагогическом труде, это может привести к различным эффектам: пропуск информации; искажение ее; задержка в передаче определенных данных (при большом потоке необходимо большее время для реагирования); фильтрация и анализ информационного потока (проблема выбора, классификации и отсеивания сведений); приостановка деятельности по разрешению проблемной ситуации [4].

При поступлении значительного объема информации происходит мобилизация резервов преподавателя, которые направлены на преодоление противоречия между поступающим потоком данных и необходимой и своевременной реакцией на них. Затем следует определенная корректировка способа деятельности. Эффективность работы может оставаться некоторое время на прежнем уровне.

Успешная педагогическая деятельность предполагает эффективное разрешение возможных конфликтных ситуаций. Различные конфликты, возникающие в учреждениях образования, создают неблагоприятный морально-психологический климат в коллективах, отвлекают внимание сотрудников от профессиональных обязанностей, отражаются на результатах образовательной деятельности.

Важнейшей характеристикой преподавателя является умение конструктивно общаться, не создавая конфликтных ситуаций, а в случае их возникновения – умение грамотно анализировать и разрешать конфликт.

Прежде всего, преподавателю необходимо знать, что представляет собой конфликт, какова его структура, какие факторы влияют на его возникновение в процессе педагогического взаимодействия и как поступать в конфликтной ситуации. Успешное преодоление конфликта предполагает выбор адекватной технологии управления как единства стратегии и тактики.

Стратегия определяет принципиальную линию поведения педагога, направленную на реализацию образовательных целей, а тактика детерминирует алгоритм непосредственного взаимодействия, выбор педагогических реакций в конкретной конфликтной ситуации.

Стратегия и тактика определяются на основе:

- многостороннего анализа сложившейся ситуации;
- учета личностного своеобразия субъектов;
- специфики объекта и предмета конфликта.

Выбор технологии управления конфликтом в каждом конкретном случае является актом педагогического творчества и зависит от комплекса обстоятельств. К ним относятся:

- индивидуальные и возрастные особенности студентов;
- уровень их культуры;
- эмоциональное состояние, особенности темперамента;
- мотивы конфронтации;
- условия протекания конфликта;
- характер отношений, сложившихся со студентами;
- индивидуальные особенности педагога;
- профессиональные возможности педагога.

Культура разрешения конфликтов повышает интеллектуальную, эмоциональную и волевую активность взаимодействующих сторон, поднимая межличностные отношения на более высокий уровень.

II. Профессиональная подготовка преподавателей иностранных языков: технологический подход

Результаты проводимых исследований показывают, что основными тенденциями технологического подхода в профессиональной подготовке преподавателей являются:

•дальнейшее совершенствование и внедрение в учебный процесс прогрессивных традиционных и создание инновационных профессионально ориентированных технологий обучения, основные характеристики которых - системность, концептуальность, научность, интегрированность, эффективность и др.;

•ориентация на перспективные технологии обучения, в том числе формирующие, развивающие, витагенные технологии, обеспечивающие устойчивый результат и перенос опыта, продуктивные качества мышления обучающихся (системность и образность, дивергентность и многомерность, владение разными уровнями абстракции), технику работы с текстом и информацией (структурирование информации, ее свертывание и генерализация, моделирование и схематизация) [5];

•реализация преимуществ акмеологического подхода к разработке современных технологий обучения, позволяющих максимально раскрывать психологический резерв и личностный потенциал будущих специалистов [6];

•использование эвристического подхода как системы принципов, критериев и дидактических условий, которые усиливают диалогичность, креативность и критичность мышления обучающихся;

•внедрение технологического подхода как системы принципов, критериев и дидактических условий, обеспечивающих алгоритмизацию познавательной деятельности обучающихся, оптимизацию уровней трудности проблемных учебных задач, а также разнообразие форм и методов контроля качества обучения;

•интеграция эвристического и технологического подходов с опорой на принципы и критерии системности, преемственности, оптимальности с ориентацией на разработку дидактических комплексов, обеспечивающих применение дидактических средств управления и самоуправления обучающихся [7];

•исследование различных аспектов инновационной деятельности преподавателей с точки зрения ее влияния на профессиональную подготовку будущих специалистов и как главного условия разработки моделей технологий обучения;

•моделирование учебной деятельности в соответствии:

-с контекстным обучением в вузе;

-технологией коллективной деятельности и группового взаимодействия;

-целостностью педагогического процесса;

-педагогической прогностикой;

-принципами совместной продуктивной деятельности преподавателя с обучающимися, рефлексивно-гуманистической педагогики и психологии сотворчества [8].

III. Профессиональная подготовка преподавателей иностранных языков: креативная составляющая

Смена парадигмы образования обусловлена социокультурными трансформациями, вызванными постиндустриальной (информационной) культурой. В этой связи важным направлением является исследование таких проблем, как творческое мышление, креативность, творчество, которые сейчас находятся в центре внимания исследователей как отечественных, так и зарубежных, поскольку именно креативность - один из ключевых компонентов современной образовательной парадигмы [9].

Важным принципом организации процесса обучения иностранным языкам, направленного на творческое развитие личности, является использование креативной ситуации в качестве эффективного приема обу-

чения и необходимого условия формирования коммуникативной и профессиональной компетенции, развития творческих и интеллектуально-эвристических способностей, включающих:

•способность к генерированию идей;

•фантазию, воображение;

•способность к использованию аналогий;

•выявление противоречий, проблем;

•перенос знаний, умений;

•способность отказаться от навязчивой идеи;

•независимость суждений;

•критичность мышления; рефлексию;

•сообразительность, оперативность памяти;

•зоркость в нахождении проблемы;

•способность к свертыванию мыслительных операций;

•гибкость мышления;

•ассоциативную память;

•способность дать оценку изучаемому материалу;

•способность объединять воспринимаемую информацию с уже известной;

•способность к воображению (логическому, критическому, творческому) и др.

Решение задач творческого развития личности может осуществляться более эффективно, если обучающиеся включаются в специально организованную учебно-творческую деятельность, которая стимулирует их интеллектуальные усилия, повышает уверенность в своих силах, воспитывает определенную независимость взглядов, обеспечивает мотивационно-творческую активность, которая позволяет достигнуть желаемых результатов при решении нестандартных задач в разных видах деятельности.

IV. Профессиональная подготовка преподавателей иностранных языков на второй ступени высшего образования.

Как показывает анализ методической литературы и нормативных документов, основными отличительными особенностями подготовки магистрантов являются: реализация компетентностного подхода к подготовке специалистов, современная концепция организации самостоятельной работы обучающихся, акцент на формирование креативной личности на основе использования инновационных технологий обучения.

В процессе подготовки магистранты знакомятся со следующими технологиями:

•модульные технологии преподавания иностранных языков;

•мультимедийные технологии;

•интенсивные технологии обучения; методы организации интенсивного обучения (создание психологически благоприятного микроклимата, методы релаксации; музыка и пение; игры и инсценировки);

•суггестопедия как основа интенсивного обучения;

•коммуникативно-интенсивный метод Г. Китайгородской;

•эмоционально-смысловой метод И. Шехтера;

•суггестивно-кибернетический метод В. Петрусинского;

•интенсивно-сознательный метод Л. Гегечкори;

•возможности и преимущества использования проектной технологии, обучения в сотрудничестве;

•технологии проблемного обучения;

•«языковое портфолио» в обучении иноязычному общению как технология обучения.

Процессы обновления в сфере обучения иностранным языкам в отечественной высшей школе создают ситуацию, в которой преподавателям предоставлены право и возможность самостоятельно выбирать модели построения курсов обучения предмету, учебные пособия и другие обучающие средства. В процессе решения методических проблем необходимо активизировать деятельность всех участников педагогического процесса и, прежде всего, преподавателя: именно он в новых условиях должен выбрать из множества методических систем ту, которая в большей степени соответствует современным педагогическим реалиям и конкретным условиям обучения иностранным языкам. Процесс обучения должен быть построен с учетом современного уровня методической науки и смежных с нею областей научных знаний.

Таким образом, в контексте настоящего исторического момента становится бесспорной и принципиально важной необходимость фундаментального осмысления образовательной парадигмы, чтобы сохранить то ценное, что уже создано, и совершенствовать то, что требует обновления и радикального изменения. Соответственно профессиональная подготовка преподавателей иностранных языков возможна на основе учета целого комплекса условий и требований.

Библиографические ссылки

1. *Нижнева Н. Н., Нижнева-Ксенофонтова Н. Л.* Педагогическая деятельность: условия эффективности/IX международная конференция «Язык и коммуникация в контексте культуры» (к 100-летию РГУ имени С. А. Есенина) 21-22 мая 2015года. Рязань, 2015. С. 99–103.

2. *Кузина С.* Мозг врет! Тайны мозга. Знаем мозг – управляем собой. М. : АСТ : Астрель, 2011.

3. *Хуторской А. В., Король А. Д.* Эвристический практикум по основам педагогики: учебно-методическое пособие для студентов лечебного, педиатрического, медико-психологического факультетов, для студентов медико-диагностического факультета специальности: медико-диагностическое дело. Гродно : ГрГМУ, 2009.

4. *Кремень М. А.* Практическая психология управления: пособие для студентов вузов, Мн. : Тетра Системс, 2011.

5. *Штейнберг В. Э.* Теоретико-методологические основы дидактических многомерных инструментов для технологий обучения: автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.01 / Екатеринбург : 2000.

6. *Дмитренко Т. А.* Профессионально-ориентированные технологии обучения в системе высшего педагогического образования (на материале преподавания иностранных языков): дис. … д-ра пед.наук: 13.00.08 / Москва, 2004.

7. *Никандров Н. Д.* Формирование личности молодого человека в школе и вузе: ценностный подход: автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.07 / Владивосток : 2000.

8. *Анисимов Н. М.* Теоретические и экспериментальные основы технологии обучения студентов изобретательской и инновационной деятельности: автореф. дис. … д-ра пед.наук: 13.00.08 / Москва : 1998.

9. *Ильин Е. П.* Психология творчества, креативности, одаренности. Санкт-Петербург : Питер, 2009.

УДК 372.881.111.1

ВЛИЯНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ОРГАНИЗАЦИЮ УРОКА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

М. Ш. Товсултанова[1)], **А. Л. Хасуева**[2)]

[1)] *Чеченский государственный педагогический университет, пр. Исаева, 62, 364068, г. Грозный, Чеченская Республика, Российская Федерация, 8979444@mail.ru*
[2)] *Чеченский государственный педагогический университет, пр. Исаева, 62, 364068, г. Грозный, Чеченская Республика, Российская Федерация, aymani.000095@gmail.com*

Современные технологии играют ключевую роль в образовании, особенно в преподавании английского языка в школах. В данной работе изучается влияние использования инновационных технологий в методике преподавания английского языка и рассматриваются некоторые их преимущества. Инновационные технологии — это новые подходы и методы, которые помогают сделать процесс обучения более интересным, эффективным и доступным для учащихся. Общеизвестно, что технологии очень полезны как для преподавателей, так и для учащихся для развития их навыков преподавания и изучения английского языка. Без технологий для преподавателей станет большой проблемой мотивировать или влиять на учащихся, чтобы они овладели языковыми навыками.

Ключевые слова: английский язык; технологические инновации; преподавание; обучение; информация.

INFLUENCE OF MODERN TECHNOLOGIES ON THE ORGANIZATION OF A FOREIGN LANGUAGE LESSON

M. SH. Tovsultanova[1)], **A. L. Khasueva**[2)]

[1)] *Chechen State Pedagogical University, Isayeva Av., 364068, Grozny, Chechen Republic, Russian Federation, 8979444@mail.ru*
[2)] *Chechen State Pedagogical University, Isayeva Av., 364068, Grozny, Chechen Republic, Russian Federation, aymani.000095@gmail.com*

Modern technology plays a key role in education, especially in English language teaching in schools. This paper explores the impact of using innovative technologies in English language teaching methodology and discusses some of their benefits. Innovative technologies are new approaches and methods that help to make the learning process more interesting, effective and accessible to students. It is well known that technology is very useful for both teachers and students to develop their English teaching and learning skills. Without technology, it will be a big challenge for teachers to motivate or influence students to acquire language skills.

Key words: English language; technological innovations; teaching; learning; information.

XXI век стал свидетелем огромных изменений во всех областях знания, которые оказывают большое влияние на человечество. Технологии являются важным инструментом в развитии человека и его постоянном прогрессе. Благодаря инновациям, современный мир развивается чрезвычайно быстро.

Цифровая эпоха также характеризуется быстрой трансформацией сферы образования благодаря значительному развитию технологий, которые произвели революцию в практике преподавания и обучения. Эти инновации позволили внедрить цифровые инструменты и платформы в методы обучения иностранным языкам (ИЯ). Поэтому исследование воздействия цифровых технологий на процесс обучения, выявление проблем и прогнозов становится насущным.

Обучающимся, пытающимся освоить ИЯ самостоятельно или с преподавателем, необходима вспомогательная языковая поддержка. Им важна практика аудирования, чтения, говорения и письма, чтобы накапливать опыт и развивать умения. Для выполнения этих задач они должны использовать различные инструменты, которые помогут легко и эффективно изучать иностранный язык.

Термин «новые технологии» включает коммуникативные методики преподавания иностранного языка, в которых важная роль отводится информационным технологиям. Однако для успешного использования данных инструментов обучающемуся важно овладеть компьютерными и иными технологиями, уметь взаимодействовать с ними и быть уверенным пользователем интернета [1].

Появление таких технологий, как интерактивное программное обеспечение, онлайн-среда обучения и мультимедийные ресурсы, изменило методы преподавания и изучения ИЯ. Эти инструменты, помимо вовлечения студентов в захватывающий и интерактивный процесс обучения, учитывают вариативные стили и темпы обучения, совершенствуя тем самым общую эффективность преподавания иностранного языка.

С внедрением компьютерных технологий в сферу образования произошли радикальные изменения в процессе обучения ИЯ. Цифровые доски и смарт-доски заменили классическую концепцию мела и доски. Использование современных технологий учителями в своих классах резко снизило их нагрузку; у преподавателей появилось больше возможностей для изложения информации обучающимся, например, презентации в PowerPoint. Закономерно, что использование данных технологий в процессе обучения ИЯ выявило множество преимуществ.

1. Возрастает интерес учащихся. Внедрение в процесс обучения ИЯ информационных технологий выявило новые и интересные подходы в данном процессе, что стимулирует обучающихся к изучению языка. Здесь могут быть использованы различные мультимедийные материалы, интерактивные упражнения, разнообразные материалы в игровой и тестовой формах, делающие процесс изучения языка более интересным.

2. Развитие коммуникативных навыков. Данные технологии влияют на формирование познавательных способностей обучаемого путем внедрения в процесс обучения различных заданий, требующих активного взаимодействия на изучаемом языке. Таким образом, этот процесс совершенствует грамматические навыки, пополняет лексический запас, развивает фонетику и уверенность в коммуникации на иностранном языке.

3. Индивидуализация обучения. Инновационные технологии облегчают изучение языка путем индивидуального подхода к запросам и интересам обучаемого; они предлагают альтернативные формы обучения, где студенты могут выбирать задания, программы и тематику, интересующие их и подходящие именно им. Это влияет на качество усваиваемого материала и стимулирует обучающихся к изучению ИЯ.

4. Развитие критического мышления и творческих способностей. Современные технологии стимулируют у обучающихся критическую и творческую интеллектуальную деятельность через решение различных задач; они учатся систематизировать и оценивать предлагаемый материал, использовать свои навыки в реальной жизни, находить правильный ответ на вопрос, предлагать свои идеи. Такие ситуации развивают у обучаемых независимое мышление и опыт решения проблем.

5. Широкий выбор. Инновационные методики в основном содержат в себе интерактивные, информационные ресурсы: компьютеры, Интернет, мультимедийные материалы и другие. При их использовании обучающийся приобретает доступ к большому объему информации, может использовать различные онлайн-ресурсы для изучения ИЯ, совершенствовать информационные навыки [2].

Технологические средства и их направленность. Одним из важных элементов эффективной образовательной работы во множестве учебных учреждений является прогрессивная педагогическая работа. Основная цель, преследуемая преподавателями, – спроектировать всевозможные факторы для практического освоения ИЯ обучающимися. Различные средства обучения помогают достигнуть данные цели, и обучаемый имеет возможность в полной мере продемонстрировать свои творческие способности, активно участвовать в занятии [3].

Для свободного допуска к нужной информации в информационных отделах создаются все требуемые условия доступа к разнообразным информационным, культурным, исследовательским ресурсам в любой точке мира. В соответствии с поставленной целью, преследуемой образовательным процессом, это позволяет создать собственную точку зрения. Поэтому желательно предоставить обучающимся качественные материалы, чтобы они могли использовать современные коммуникационные технологии для доступа и извлечения информации, развивать когнитивные и коммуникативные умения, а также развивать способность к мгновенному принятию решения в сложных ситуациях.

Полилова Т.А., Пономарева В.В. пришли к выводу, что существенными моделями применения инновационных технологий являются:

- занятия ИЯ, проводимые с применением средств мультимедиа, – различных компьютерных обучающих программ;
- компьютерное тестирование;
- занятия ИЯ, проводимые с применением компьютерных презентаций во время лекций, семинаров и докладов студентов;
- телекоммуникационные проекты, занятия с аудио- и видео-ресурсами в режиме онлайн;
- дистанционное обучение, содержащее все виды учебной деятельности, реализуемой без личного взаимодействия преподавателя и студента;
- использование интерактивной доски Smart Board [4].

Все это способствует созданию иноязычной атмосферы при обучении ИЯ. Сегодня Интернет все чаще используется для поиска данных, поскольку он предлагает обширный спектр ссылок на ту или иную информацию, требуемую для решения образовательных задач. Например, развитие умений чтения; расширение словарного запаса изучаемого языка; совершенствование навыков письма; развитие умений аудирования на основе оригинального аудиотекста; получение информации о культуре, этикете и особенностях языкового поведения в стране изучаемого языка [5].

Целью преподавания иностранных языков сегодня является предоставление студентам возможности приобрести коммуникативные навыки, чтобы они могли использовать полученные знания и навыки для решения конкретных коммуникативных задач в реальной жизни. Таким образом, возможности использования интернет-ресурсов огромны, поскольку они создают возможность для студентов всего мира получить доступ к необходимой информации, будь то новости о жизни людей, статьи в периодических изданиях или страноведческие материалы.

Таким образом, каждый преподаватель должен использовать компьютерные средства в обучении ИЯ не как замену самому себе, а как ресурс

развития образовательной деятельности. Именно преподаватель представляет собой важное звено в мотивации когнитивной активности обучающихся, применяя прогрессивные разработки, включая новейшие методики обучения.

Библиографические ссылки

1. *Кадыралиева А. Б., Караева Р. К., Шакирова М. И.* Повышение эффективности изучения русского языка с применением современных средств информационных и коммуникационных технологий // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2024. № 5–3 (92). С. 169–172.

2. *Бурнашев Р. Ф.* Роль инновационных технологий в повышении качества освоения технических наук // Universum: технические науки. 2023. № 7 (ч.1). С. 14–19.

3. *Ярославцева Е. С.* Инновационные технологии как средство повышения мотивации учащихся средних классов на уроках английского языка [Электронный ресурс]. URL: https://edu-time.ru/pub/115984 (дата обращения: 05.03.2025).

4. *Полилова Т. А., Пономарева В. В.* Внедрение компьютерных технологий в преподавание иностранных языков // Иностранные языки в школе. 1997. № 3. С. 54–57.

5. *Сиразеева А. Ф., Валеева Л. А., Морозова А. Ф.* Инновационные технологии обучения иностранному языку в вузе [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 3. URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=17983 (дата обращения: 24.02.2025).

УДК [378.147+004.023]:811

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИКТ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ НА ЗАНЯТИЯХ С ЭВРИСТИЧЕСКИМ КОМПОНЕНТОМ

А. В. Тупик[1)], **И. М. Авдей**[2)]

[1)] *Белорусский государственный университет,*
ул. К. Маркса, 31, 220030, г. Минск, Республика Беларусь, toupikania@gmail.com
[2)] *Белорусский государственный университет,*
ул. К. Маркса, 31, 220030, г. Минск, Республика Беларусь, BSUinnaavdei@gmail.com

В статье поднимается вопрос использования информационно-коммуникативных технологий в обучении иностранным языкам на занятиях с эвристическим компонентом в высшем учебном заведении. С этой целью рассматриваются три онлайн-ресурса: интерактивная доска Miro, обучающая онлайн-платформа Kahoot и чат-бот Mizou. Резюмируются принципы и положительные аспекты использования данных ресурсов на занятиях с эвристическим компонентом. Статья имеет практико-ориентированный характер. Авторы приводят целый ряд заданий и упражнений, которые позволят преподавателю сделать свой урок современным, динамичным и максимально продуктивным, а студентам позволят повысить мотивацию к учебе, раскрыть свой креативный и познавательный потенциал.

Ключевые слова: цифровые технологии; онлайн-платформа; интерактивная доска; ресурс; текст, контент; чат-бот; искусственный интеллект.

THE USE OF ICT IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN CLASSES WITH A HEURISTIC COMPONENT

A. V. Toupik[1)], **I. M. Avdey**[2)]

Belarusian State University,
[1)] *K. Marx, 31, 220030, Minsk, Republic of Belarus, toupikania@gmail.com*
Belarusian State University,
[2)] *K. Marx str., 31, 220030, Minsk, Republic of Belarus, BSUinnaavdei@gmail.com*

The article raises the issue of using information and communication technologies in teaching foreign languages in classes with a heuristic component in higher education. For this purpose, three online resources are considered: Miro interactive whiteboard, Kahoot online learning platform and Mizou chatbot. The principles and positive aspects of using these resources in classes with a heuristic component are summarized. The article has a practice-oriented character. The authors provide a number of tasks and exercises that will allow the teacher to make his lesson modern, dynamic and maximally productive, and the students will increase their motivation to study, to reveal their creative and cognitive potential.

Key words: digital technologies; online platform; interactive whiteboard; resource; text; content; chatbot; artificial intelligence.

Обучение иностранным языкам всегда рассматривало информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) как действенное средство достижения образовательных целей. Еще несколько лет назад к любому учебному пособию прилагался один или несколько компакт-дисков с аудиодорожками или даже компакт-диски с видеоуроками и первыми попытками, часто не очень удачными, интерактивных упражнений. Сегодня компакт-диски настолько устарели, что современные ноутбуки даже не оснащены проигрывателем компакт-дисков, а аудио- и видеоматериалы курсов доступны только в режиме онлайн. Количество платформ, инструментов и цифровых материалов, доступных преподавателям и обучающимся, постоянно растет, поэтому возникает необходимость постоянного обновления своих знаний в данной области, чтобы максимально использовать все, что доступно в Интернете, и интегрировать все, что предлагают цифровые технологии, в традиционное обучение иностранным языкам, в частности, на занятиях с эвристическим компонентом независимо от того, осуществляется ли оно очно или дистанционно.

Новые цифровые технологии, которые не всегда напрямую связаны с преподаванием иностранных языков, могут дать идеи для их адаптации в образовательных целях, в частности, их использование на занятиях как в случае с Miro, приложением, созданным не в образовательных целях, но которое также можно легко использовать в обучении иностранным языкам в том числе на занятиях с эвристическим компонентом [1].

Miro – это визуальная онлайн-платформа для совместной работы, представляющая собой безграничную интерактивную доску. До 2019 года ресурс назывался RealtimeBoard. С помощью платформы можно рисовать, писать, размещать файлы, диаграммы и другие элементы, можно хранить информацию, обмениваться ею, визуализировать широкий спектр контента и данных, создавать проекты. В Miro можно структурировать информацию так, как это удобно, например, создавать различные фреймы и перетаскивать материал, вставлять картинки. На доске есть все необходимые для этого инструменты – стикеры, рамки, блоки, направляющие. Загрузить видео с компьютера нельзя, но можно указать ссылку на ролик или использовать виджет iFrame. В виджет можно добавить видео с YouTube, оно появится на доске, и его можно будет просмотреть [2].

Сервис Miro разработан в России и вышел на международный рынок. Интерфейс доски выполнен на английском языке, однако ее использование достаточно интуитивное. Miro можно пользоваться бесплатно, но существует и платная версия. Сервис работает в онлайне; на компьютере – через браузер, на смартфонах – через приложение в App Store или Google Play, на интерактивных досках – через специальное ПО.

Использование Miro на занятиях по иностранному языку с эвристическим компонентом позволяет упростить и разнообразить совместную работу над проектом, визуализировать созданные продукты, контролировать рабочий процесс всех участников. Удобство заключается в том, что можно разместить много информации, не стирая добавленную до этого, участникам не нужно присылать свои ответы, они работают прямо на доске в режиме онлайн.

Работа преподавателя на платформе проходит следующим образом. Организатор рабочей сессии (преподаватель) создает доску и настраивает к ней доступ. При этом есть возможность разрешить или запретить определенные функции, например, копирование. Затем преподаватель раздает доступ студентам. Для регистрации на платформе понадобится только электронная почта. На нее приходит код с подтверждением. Затем нужно ввести свое имя, придумать пароль и дать имя своей команде. После регистрации можно начинать работать с чистого листа либо используя предлагаемые шаблоны [2].

Ресурс Miro представляется интересным и полезным для работы на занятиях с эвристическим компонентом, где студенты создают собственный продукт. Так, интерактивная доска может использоваться для *мозгового штурма.* Один из примеров – при работе над темой «Экологические проблемы» зафиксировать на доске ответы на вопрос «Как улучшить экологическую ситуацию в городе», а затем полученный результат представить в виде таблицы с различными параметрами, такими как «срочно – не срочно», «легко реализуемо – сложно реализуемо», «финансово затратно – не затратно», «требуется участие каждого – не требуется» и т.д. [3].

Ресурс Miro можно использовать для *составления планов*: плана пересказа прочитанного текста с ключевыми словами, плана устного высказывания на определенную тему, плана действий для решения кейсов. Например, изучая тему «Беларусь», студентам можно предложить *составить маршрут* по туристическим местам нашей страны *с помощью карты пути* либо программу пребывания иностранного студента в г. Минске с указанием обязательных для посещения мест, дегустации блюд, покупок белорусских сувениров, получения нового опыта (проезд в метро, мастер-классы по изготовлению изделий из глины и проч.). Свои идеи можно оформить в виде списка-плана, добавив картинки описываемых мест, стикеры. Итоговый продукт можно сохранить в отдельный файл и отправить иностранному другу, который планирует приехать в нашу страну.

В рамках изучения иностранного языка студент должен уметь рассказать о себе и составить самопрезентацию. Чтобы сделать этот процесс творческим, ресурс Miro предлагает использовать шаблоны, например, шаблон из серии Icebreakers.

В Miro удобно создавать таблицы и наполнять их контентом, перетаскивая текст. Эту возможность можно использовать при изучении грамматики. Например, изучая тему использования сослагательного наклонения в придаточным предложениях, можно предложить студентам перетянуть союзы и наречия в колонку с нужным типом придаточного предложения (времени, образа действия, сравнения и т.д.). Для проверки знаний можно предложить студентам *нарисовать схему* согласования времен, используя стрелки и рамки.

Ресурс Miro удобен для *презентации созданных продуктов*. Например, изучая тему «Виды спорта», студентам можно дать задание описать определенный вид спорта по заданным критериям: классификация (индивидуальный/командный), требуемые атрибуты (спортивный зал, инвентарь, одежда), время игры для игровых видов спорта, знаменитые спортсмены, отличившиеся в данном виде спорта. В презентацию можно включить картинки с надписями новых слов на иностранном языке, видео фрагмент игры, фото спортсменов. В результате появится красочное живое описание, а сама работа на онлайн-платформе сделает занятие более динамичным и гибким [3].

Еще один ресурс, представляющийся нам интересным для организации занятий с эвристическим компонентом, – это использование обучающей платформы Kahoot. Работать в ней можно на персональном компьютере, ноутбуке, планшете или смартфоне. Необходим лишь доступ к Интернету. Участники заходят в созданный продукт, воспользовавшись кодом доступа. Данный ресурс можно использовать бесплатно. С помощью платформы Kahoot участники могут быстро и самостоятельно создавать красочные викторины, тесты, игры и участвовать в них в рамках одного занятия [4].

Например, работая над прочитанным дома текстом по домашнему чтению, преподаватель, проверив знания студентов с помощью фронтального опроса, может работать над закреплением материала с помощью ресурса Kahoot. Студенты разбиваются на мини группы по два-три человека и получают индивидуальные задания. Первая команда должна составить задания на понимание содержания текста. Это может быть викторина с вариантами ответов. Вторая команда должна создать игру для работы с новой лексикой. Kahoot дает возможность вставлять картинки, фото и видео. Третья команда должна придумать тест на запоминание грамматических форм глаголов, использование предлогов и безударных местоимений и т.д. Четвертая команда должна создать опрос-дискуссию для обсуждения идеи текста.

Использование платформы Kahoot позволяет сделать занятие более динамичным, повысить практическую направленность и мотивацию студентов к обучению, превратив их из потребителей контента в активных создателей, дает возможность студентам проявить свои интеллектуальные и творческие способности, развивает критическое мышление, вносит момент соревновательности в работу и формирует навыки работы в команде.

Процесс обучения становится увлекательным, при этом меняется роль преподавателя с транслятора знаний на модератора получения знаний. Студенты учатся делать акцент на главном, искать и выбирать информацию, самостоятельно получать знания [4].

В обучении иностранным языкам привлекательным для использования на занятиях с эвристическим компонентом видится платформа Mizou. Это платформа, которая позволяет персонализировать беседы по определенным темам и уровням владения языком. Искусственный интеллект во многих своих формах и способах использования представляет собой ценную помощь как для преподавателей, так и для обучающихся в контексте интегрированной цифровой лингводидактики и позволяет создавать разноуровневые задания, разнообразить и сделать занятия более интересными и увлекательными. В частности, использование чат-ботов на платформе Mizou на основе искусственного интеллекта в преподавании итальянского языка позволяет реализовать инновационный и взаимодополняющий подход к традиционному обучению, предлагая студентам и преподавателям ряд преимуществ. Представим наиболее существенные из них [5].

Доступность 24/7. Чат-боты доступны в любое время и в любом месте, поэтому у студентов есть возможность практиковать язык в удобном для них темпе и в соответствии со своими потребностями.

Мгновенная обратная связь. Исправление происходит немедленно, что позволяет обучающимся быстро исправлять свои ошибки.

Уменьшение тревожности. Для некоторых обучающихся общение с чат-ботом может оказаться более комфортным, чем общение с носителем языка: таким образом можно обрести большую уверенность и спонтанность как в устной, так и в письменной речи.

Дополнительная поддержка. Эту функцию можно использовать в качестве дополнительного ресурса для дополнения традиционных занятий, предоставляя обучающимся дополнительные возможности для практики и закрепления знаний.

Платформа искусственного интеллекта Mizou выделяется среди других, поскольку она была создана с учетом образовательных целей и позволяет преподавателям настраивать чат-бот таким образом, чтобы обучающиеся могли взаимодействовать с ним по определенным темам и с соответствующим уровнем знания языка. Выделим сильные стороны платформы Mizou [5].

Естественный язык. Он способен поддерживать беглую и реалистичную беседу.

Персонализация. Его можно адаптировать к уровню знаний и интересам обучающихся.

Разнообразие контента. Предлагается широкий спектр контента, включая диалоги, игры, упражнения по грамматике и лексике, чтобы сделать обучение стимулирующим и увлекательным.

Мониторинг прогресса. Контролирует успеваемость обучающихся и предоставляет подробные отчеты преподавателю.

Письменная/устная речь. Развивает умения письменной речи студентов, а также совершенствует их навыки говорения посредством использования микрофона [6].

Платформой Mizou можно пользоваться с разных устройств. Для начала необходимо бесплатно зарегистрироваться на сайте https://mizou.com. Платная версия Mizou предлагает несколько больше возможностей, однако бесплатная версия также весьма удобна в использовании. Приведем пример: на сайте Mizou был открыт профиль *Anna,* и в течение нескольких минут были созданы два разных чата, предназначенных для студентов, изучающих итальянский язык. Первый чат предназначен для отработки прошедшего совершенного времени; после предоставления платформе нескольких простых инструкций вы можете начать общение.

Обратная связь от Mizou мгновенная и правильная. Было проведено несколько тестов, и, за исключением нескольких спорных случаев, ошибок не было. Более того, каждый раз, когда начинается новый разговор, тема всегда другая, поэтому обучающийся может использовать чат несколько раз, не скучая и затрагивая разные темы.

Другой чат был предназначен для закрепления и расширения словарного запаса по теме «дом». И в этом случае чат всегда использует разные подходы, предлагая небольшие тесты или более описательные задания. Например, чат задает вопросы и предлагает небольшие упражнения по заполнению пробелов, но при этом отсутствует исправление неправильного артикля. Аналогичные ошибки встречались и в других чатах. Например, в ситуации, моделирующей реальное общение, чат-бот допускает очень серьезную ошибку для «преподавателя»: вместо прошедшего совершенного времени ‘hai voluto dire’ ему следовало использовать несовершенный вид глагола *volere* ‘volevi dire’. Однако, следует отметить, что в чате по отработке прошедшего времени такого типа ошибок не обнаружено.

Появление чат-ботов на основе искусственного интеллекта, или программного обеспечения, которое после обучения имитирует и обрабатывает человеческие разговоры, позволяет пользователям взаимодействовать с цифровыми устройствами так, как если бы они общались с реальным человеком [6].

Почти все чат-боты бесплатны, и для доступа к ним нужно зарегистрироваться, указав свой адрес электронной почты. После входа в систему первое, что нужно сделать, это ознакомиться с чат-ботом и начать беседу, задавая любые вопросы, например, по грамматике, лексике, страноведению и т. д. Как мы уже говорили, ответы чат-бота конкретны, и чем конкретнее вопрос, тем более релевантным будет ответ.

На данный момент качество этих чат-ботов достаточно высокое, однако всегда следует помнить, что они далеки от совершенства. На наш взгляд, их использование должно быть умеренным и дозированным и, по возможности, под наблюдением преподавателя. Целесообразно их использовать на этапах совершенствования навыков и закрепления знаний студентов по определенной теме во время аудиторных занятий, а также в качестве заданий для управляемой самостоятельной работы.

Библиографические ссылки

1. *Balò R.* I chatbot di intelligenza artificiale per creare testi multilivello per l'Italiano L2/LS [Risorsa elettronica] // in Periodico di informazione e formazione per insegnanti di italiano L2 ElleDue. 2023. n. 8. URL: https://www.sestanteedizioni.com/pdf/ElleDue_n8-2023.pdf (ultimo accesso: 12.02.2025).

2. Обзор сервиса Миро: зачем нужна онлайн-доска и как ей пользоваться [Электронный ресурс] // Skillbox Media. URL: https://skillbox.ru/media/management/ obzor-onlayndoski-miro-zachem-ona-nuzhna-i-kak-ey-polzovatsya/ (дата обращения: 02.02. 2025).

3. *Городецкая Д. М., Резер Т. М.* Доска Miro как инструмент коммуникативно-образовательного взаимодействия в виртуальной среде [Электронный ресурс] // ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина», Екатеринбург. URL: https://s.science-education.ru (дата обращения: 02.02. 2025).

4. *Перевышко А. И., Юшкевич Е. В.* Применение обучающей платформы Kahoot в образовательном процессе [Электронный ресурс] // Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники, г. Минск. URL: https://libeldoc.bsuir.by/bitstream/123456789/44930/1/Perevyshko_Primeneniye.pdf (дата обращения: 09.02. 2025).

5. *Balò R., Pona A.* Glottodidattica Digitale Integrata: una possibile definizione e due esempi operativi [Risorsa elettronica]. URL: https://www.adgblog.it/2023/03/01/glottodidattica-digitale-integrata-una-possibile-definizione-e-due-esempi-operativi/ (ultimo accesso: 12.02.2025).

6. *Balò R.* Google Lens nella didattica dell'italiano L2/LS [Risorsa elettronica]. URL: https://www.ornimieditions.com/images/pdf/google%20lens.pdf?_t=1700119669 (ultimo accesso: 12.02.2025).

УДК 37.026.9+37.01:81'243

ПРОЕКТНАЯ МЕТОДИКА КАК ИННОВАЦИОННАЯ ПРОДУКТИВНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

А. В. Тучинский

Белорусский государственный университет,
ул. К. Маркса, 31, 220030, г. Минск, Республика Беларусь, prof.1968@list.ru

Проектная методика в обучении иностранным языкам представляет собой инновационный подход, который позволяет обучающимся развивать языковые навыки в контексте реальных жизненных ситуаций. Этот метод основан на циклической организации образовательного процесса, где каждый проект рассматривается как самостоятельный этап обучения, направленный на решение конкретной задачи и достижение общей цели овладения иностранным языком. В статье представлены современные образовательные технологии и методики, используемые при обучении иностранным языкам. Рассматриваются и анализируются основные принципы проектной методики, устанавливаются ее преимущества.

Ключевые слова: образовательный процесс; образовательная технология; проектная методика; проектная деятельность; функциональная грамотность.

PROJECT-BASED METHOD AS AN INNOVATIVE PRODUCTIVE TECHNOLOGY OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

A. V. Tuchynski

Belarusian State university,
31 K. Marx str., 220030, Minsk, Republic of Belarus, prof.1968@list.ru

Project-based teaching methodology is an innovative approach that allows students to develop their foreign language skills in real-life situations. This method is based on the cyclical organization of the educational process, where each project is considered as an independent stage of training aimed at solving a specific problem and achieving the general goal of mastering a foreign language. The article presents modern educational technologies and methods used in teaching foreign languages. The main principles of the project-based methodology have been considered and analyzed, and its advantages have been established.

Key words: educational process; educational technology; project-based methodology; project activity; functional literacy.

В современном глобализирующемся мире обучение иностранным языкам стало неотъемлемой частью образования, открывая новые возможности для коммуникации и карьерного роста. Развитие технологий и инновационных методов преподавания существенно изменило этот процесс, способствуя его эффективности и увлекательности.

Современные технологии, используемые для обучения иностранным языкам, включают в себя различные инновационные решения, которые делают процесс обучения интерактивным и интересным, помогая обучающимся понимать суть сложных теорий и концепций, формируя и развивая при этом практические навыки.

К основным современным *технологиям*, которые используются в обучении иностранным языкам, относятся следующие:

– **интернет и онлайн-ресурсы**: Интернет предоставляет доступ к огромному количеству онлайн-ресурсов, включая приложения, игровые платформы и виртуальные классы. Эти инструменты позволяют обучающимся общаться с носителями иностранного языка, использовать аутентичные тексты и совершенствовать языковые навыки в интерактивной форме;

– **искусственный интеллект (ИИ)**: технологии ИИ способны индивидуализировать процесс обучения, адаптируя его под конкретные потребности каждого обучающегося. Это помогает сосредоточиться на практическом применении языка, а не на запоминании правил;

– **цифровые средства обучения**: компьютерные программы и мультимедийные системы объединяют звук, видео и текст, создавая наглядные и увлекательные учебные материалы. Это значительно расширяет возможности образования и обогащает образовательный процесс;

– **виртуальные классы и симуляторы** позволяют создавать аутентичную языковую среду, что способствует погружению студентов в культуру изучаемого языка и развитию коммуникативных навыков;

– **дистанционное обучение** открывает новые возможности для самообразования и изучения иностранного языка на расстоянии, что особенно важно в современных условиях;

– **информационно-коммуникационные технологии (ИКТ)** включают в себя различные такие цифровые инструменты, как видеоконференции, мессенджеры и онлайн-платформы, которые оптимизируют процесс обучения и делают его интерактивным.

К основным современным *методикам*, используемым в обучении иностранным языкам, относятся следующие:

– **личностно ориентированный подход**, фокусирующийся на индивидуальных способностях и интересах студентов, повышающий мотивацию и эффективность обучения;

– **коммуникативный подход**, основная цель которого – развитие коммуникативной культуры учащегося через практическое овладение языком. Студенты при этом учатся использовать язык в реальных ситуациях общения;

– **проектная методика** подразумевает работу студентов над проектами, которые требуют применения языковых навыков в практическом контексте, что способствует развитию творческого мышления и коммуникативных умений;

– **обучение в сотрудничестве** предполагает взаимодействие студентов друг с другом, что развивает командные навыки и языковые умения через совместное решение образовательных задач;

– **тандем-метод** устанавливает партнерство между студентами, изучающими иностранные языки, для практического обмена языковыми навыками и культурным опытом.

В рамках данной статьи рассмотрим проектную методику, которая позволяет преподавателю развивать коммуникативную компетенцию обучающихся, их языковые навыки и личностные качества через активизацию их мыслительной и творческой деятельности.

Проектная методика построена на реализации следующих принципов:

– **принцип коммуникативности**, предполагающий целенаправленную и мотивированную речевую деятельность обучающихся, направлен на решение реальных коммуникативных задач. Проекты организуются таким образом, чтобы студенты могли практиковать язык в различных коммуникативных ситуациях, развивая языковую и речевую компетенцию;

– **принцип автономности**, способствующий самоорганизации и самообучению студентов, что позволяет им стать более независимыми от преподавателя. С учетом данного принципа обучающиеся самостоятельно определяют цели и задачи проекта, что повышает их мотивацию и уровень владения изучаемым языком и способствует развитию исследовательских и творческих навыков;

– **принцип соизучения языка и культуры**, направленный на осознание обучающимися роли языка в межкультурной коммуникации и развивающий их социокультурную компетенцию. Так реализуется **личностно ориентированный подход**, при котором проектное обучение направлено на развитие личности обучающихся, их творческих и интеллектуальных способностей. При этом обучающиеся получают возможность проявить самостоятельность и творчество в выборе темы и этапов реализации проекта.

Проектная деятельность предполагает совместную работу обучающихся, что способствует развитию **коммуникативных умений** и **соци-**

альных навыков. Так реализуется учение в сотрудничестве. Проекты часто связаны с реальными жизненными ситуациями, что помогает обучающимся понять **практическую значимость** изучаемого языка и развивает их способность применять языковые знания на практике.

Кроме того, важнейшим принципом проектной методики предлагается считать **цикличную организацию образовательного процесса**, где каждый этап представляет собой законченный период обучения, предполагающий решение определенной задачи в овладении иностранным языком. Важно и то, что исследовательские проекты студентов часто связаны с реальными жизненными ситуациями, а это помогает обучающимся глубже понять практическую значимость изучаемого языка и развивает их коммуникативную компетенцию.

Реализация сетевого учебного проекта «Звезды Мишлен» на факультете международных отношений Белорусского государственного университета [1] способствовала не только развитию языковых навыков студентов, но и, как показала практика, созданию необходимых условий и предпосылок для формирования устойчивой мотивации к изучению иностранного языка, делая процесс обучения более интересным, интерактивным и значимым.

Как показали результаты опытного обучения [2], использование проектной технологии в обучении иностранным языкам имеет несколько существенных преимуществ: во-первых, она позволяет студентам использовать изучаемый язык в реальных ситуациях общения, что приводит к развитию коммуникативной компетенции и снимает языковой барьер. А это, в свою очередь, формирует функциональную грамотность – качества личности обучающегося, когда он умеет использовать приобретаемые знания для решения широкого диапазона задач в различных сферах деятельности, общения и социальных отношений. Во-вторых, проектная работа поощряет студентов генерировать собственные идеи и принимать решения, что развивает их критическое мышление и творческий потенциал. В-третьих, совместная работа над проектами развивает социальные навыки, такие как коммуникация в коллективе, а также инициативность и ответственность учащихся.

Для нас важной является практика формируемых языковых навыков, при которой проектная технология позволяет одновременно практиковать все языковые навыки: чтение, слушание, говорение и письмо. Проектная технология повышает мотивацию и интерес к изучению иностранного языка, делая этот процесс увлекательным и содержательным. Наконец, проектная технология готовит студентов к реальному межкультурному общению, обеспечивая практическую возможность использования иностранного языка в ситуациях, максимально приближенных к жизненным.

При этом учитываются индивидуальные потребности и интересы студентов, а это, в свою очередь, делает обучение эффективным и персонализированным.

Проектная методика оказывает существенное влияние на развитие **метакогнитивных навыков** обучающихся, включающих способность регулировать и контролировать свои собственные когнитивные процессы, что позволяет более эффективно учиться и решать актуальные образовательные задачи. При работе над проектом студенты должны планировать свою деятельность, определять цели и задачи, а также распределять время и ресурсы. Это помогает развивать навыки планирования и организации, которые являются ключевыми метакогнитивными компетенциями. Проектная деятельность предполагает поиск и анализ информации из различных источников, что развивает критическое мышление и умения оценивать достоверность информации, что также является важным метакогнитивным навыком. Проектная методика поощряет студентов к рефлексии и критическому осмыслению своей работы. Это включает в себя анализ собственных ошибок, оценку результатов и корректировку стратегий, и это также фундаментальный аспект метакогнитивных процессов. Студенты, работающие над проектами, должны выбирать наиболее эффективные стратегии для решения поставленных задач. Это помогает развивать умение оценивать и корректировать свои собственные подходы к обучению, то есть ключевой метакогнитивный навык студента. Наконец, проектная методика развивает самостоятельность и самообучение, поскольку студенты учатся брать на себя ответственность за свою работу и управлять своим временем.

В ходе опытного обучения было установлено, что проектная методика оказывает существенное влияние на **мотивацию студентов**, повышая их интерес к образовательному процессу и вовлеченность в него. Эта методика позволяет студентам самим выбирать темы и определять задачи, которые их интересуют, что развивает внутреннюю мотивацию. Важным представляется **развитие командной работы** и **социального взаимодействия**, поскольку групповые проекты предоставляют студентам возможность общаться, обмениваться идеями и взаимодействовать, что создает положительное отношение к учебе и поддерживает высокую мотивацию. Кроме того, данная методика позволяет учащимся применять теоретические знания на практике, что делает образовательный процесс более значимым и интересным. Студенты, работающие над проектами, чувствуют свою значимость в команде и ответственность за результат, а это повышает их мотивацию к достижению успеха. Это важно и для эффективного **общения и взаимодействия в команде**. Студенты учатся устанавливать деловые и творческие отношения с партнерами, что повышает их контакт-

ность и способность к сотрудничеству. Повышается осознание коллективной ответственности за совместное принятие решений и необходимость поиска компромиссов, что укрепляет командные навыки и способствует сплочению группы. Наконец, студенты учатся конструктивно разрешать конфликты и учитывать интересы партнеров, что является важным аспектом эффективного взаимодействия. Проектная методика оказывает существенное влияние и на формирование навыков общения и взаимодействия у обучающихся, позволяя студентам развивать важнейшие коммуникативные навыки, такие как умение выражать свои мысли, слушать мнение других, аргументировать свою точку зрения и находить компромисс. Учащиеся учатся работать в команде, делиться идеями и решать общие для коллектива задачи, что способствует развитию навыков совместной работы и сотрудничества. Помогая формировать позитивные межличностные отношения между участниками, проектная деятельность развивает навыки взаимодействия и общения.

Важной представляется также **возможность творческой самореализации** и приобретения опыта работы над проектом, что также стимулирует мотивацию. Таким образом, проектная методика - эффективный инструмент для повышения мотивации студентов, поскольку она сочетает в себе элементы практического применения знаний, социального взаимодействия и творческой самореализации.

Развиваются **навыки самостоятельной работы**: студенты учатся планировать свою работу, распределять задачи и управлять временем для достижения поставленных целей, формируют умение собирать и анализировать информацию из различных источников, что развивает их критическое мышление, что укрепляет их способность к самообучению и саморазвитию, а также они учатся оценивать свои собственные результаты и достигнутый прогресс. Студенты, работающие над проектом, развивают коммуникативные навыки и навыки сотрудничества, необходимые для эффективного взаимодействия в команде, учатся самостоятельно конструировать свои знания, что развивает их творческое мышление и способность ориентироваться в информационном пространстве.

Проектная деятельность позволяет студентам развивать **навыки анализа и оценки информации**, что является ключевым компонентом критического мышления: студенты учатся определять главное, обобщать и систематизировать большой объем информации. При этом предполагается решение реальных проблем, что требует от студентов критического подхода к анализу ситуации и поиску эффективных решений, что способствует развитию умения оценивать альтернативы и принимать обоснованные решения. Зачастую предполагается интеграция знаний из различных предметных областей, что требует от студентов критического подхода к синтезу информации и применению ее в практических ситуациях.

Таким образом, проектная методика имеет ряд существенных преимуществ над традиционными методами обучения:

– **связь с реальной жизнью**: проектное обучение позволяет обучающимся применять знания в реальных ситуациях, что делает процесс обучения более практичным и интересным;

– **цикличная организация образовательного процесса**: проектная методика основана на такой организации обучения, где каждый цикл представляет собой самостоятельный период, направленный на решение определенной задачи;

– **развитие языковых и интеллектуальных способностей**: данный метод развивает устойчивый интерес к изучению языка и потребность в самообразовании;

– **развитие творческих и критических способностей обучающихся**: проектная деятельность стимулирует творчество, критическое мышление и способность находить нестандартные решения;

– **мотивация и интерес**: обучающиеся более мотивированы, когда видят практическую пользу от изучаемого материала и имеют возможность проявить себя;

– **коммуникативные и командные навыки**: проектное обучение способствует развитию коммуникативных навыков и умения работать в команде;

– **самостоятельность и самообучение**: студенты приобретают навыки самоорганизации и самообучения, что важно для дальнейшего развития. При этом реализуется **личностно ориентированный подход**: проектная методика учитывает индивидуальные интересы и способности студентов, что делает обучение более персонализированным;

– **метапредметность**: проекты часто включают знания из нескольких дисциплин, что помогает интегрировать разные области знаний;

– **межкультурное взаимодействие**: проектная деятельность позволяет обучающимся включаться в активный диалог культур, что способствует восприятию языка как средства межкультурного взаимодействия и расширяет их социокультурные знания;

– **результативность**: проектное обучение приводит к созданию конкретных, практических результатов, что повышает удовлетворенность от процесса обучения.

Таким образом, проектная методика является инновационной продуктивной технологией обучения иностранным языкам, поскольку:

– реализует личностно ориентированный подход и обеспечивает индивидуализацию образовательного процесса;

– включает в себя комплексную систему поисковых, исследовательских и других видов работы, выполняемых обучающимися для решения значимых задач;

– является эффективным инструментом для развития метакогнитивных навыков, который предполагает планирование, поиск информации, рефлексию и самооценку, что позволяет студентам лучше контролировать и регулировать свои собственные процессы обучения;

– способствует развитию коммуникативной компетенции, личностному росту и повышению мотивации обучающихся;

– позволяет сформировать все компоненты иноязычной коммуникативной компетенции, включая языковую, речевую, социокультурную и компенсаторную. При этом обучающиеся проявляют повышенный интерес к изучению иностранного языка, так как проекты позволяют им применять знания на практике и фиксировать результаты своей работы;

– предполагает развитие личности обучающихся, повышение их мотивации и социальной зрелости, формирование навыков критического мышления, так как методика развивает аналитические и оценочные способности, способствуя решению реальных проблем и поощряя рефлексию и самооценку студентов;

– позволяет обучающимся развивать языковые навыки в реальных контекстах, повышает мотивацию и развивает коммуникативную компетенцию, улучшая владение языком и формируя важные умения, такие как самоорганизация и творческая активность;

– решает не только образовательные, но социокультурные и воспитательные задачи, снижая страх перед общением на иностранном языке.

Реализация проектной методики требует тщательного планирования и организации, но в результате она обеспечивает высокие результаты в овладении иностранным языком и подготовке обучающихся к решению реальных коммуникативных задач в разнообразных ситуациях общения.

Библиографические ссылки

1. *Тучинский А. В.* Проектное обучение как инновационная технология организации образовательного процесса на факультете международных отношений БГУ // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам: материалы XIV Междунар. науч. конф., посвящ. 99-летию образования Белорус. гос. ун-та, Минск, 29 окт. 2020 г. – Міжкультурная камунікацыя і прафесійна арыентаванае навучанне замежным мовам: матэрыялы XIV Міжнар. навук. канф., прысвеч. 99-годдзю заснавання Беларус. дзярж. ун-та, Мінск, 29 кастр. 2020 г. / БГУ, ФМО; редкол. В.Г. Шадурский (гл. ред.) [и др.]. Минск: БГУ, 2020. С. 557–566.

2. *Тучинский А. В.* Реализация проекта дистанционного обучения на основе сетевой технологии в Белорусском государственном университете // ByProject 2020: сб. цифровых материалов III Междунар. неоконф. / Н.П. Макарова (отв. ред.). Гродно: ГрГУ, 2020. С. 132–139.

УДК 378.016:811.611.1-0.54.6(075.8)

ЛАБОРАТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА В КОНТЕКСТЕ ПОДГОТОВКИ К ПЕДПРАКТИКЕ

Н. А. Цыбульская

Белорусский государственный университет,
ул. К. Маркса, 31, 220033 г. Минск, Республика Беларусь Tsybulskaya@bsu.by

Объектом рассмотрения является производственная практика студентов как связующее звено между теоретическим обучением и применением полученных знаний на преддипломной практике, завершающем этапе профессиональной подготовки будущего специалиста. В статье анализируется значимость и эффективность самостоятельной работы студентов для подготовки к прохождению педагогической практики. Предлагаются активные формы работы со студентами с целью их адаптации к педагогической деятельности.

Ключевые слова: педагогическая практика; профессиональные компетенции; знания; умения; эффективность; творческие способности; креативность; самостоятельность.

LABORATORY OF PEDAGOGICAL EXCELLENCE IN THE CONTEXT OF PREPARATION FOR PEDAGOGICAL PRACTICE

N. A. Tsybulskaya

Belarusian State University,
K. Marx st. 31, 220030, Minsk, Republic of Belarus Tsybulskaya@bsu.by

The focus of the article is industrial internship, which serves as a link between theoretical training and the application of acquired knowledge during the final stage of professional training for future specialists: pre-diploma practice. This article analyses the importance and effectiveness of students' independent work in preparing for teaching practice. It proposes active forms of work with students to prepare them for teaching activities.

Key words*:* pedagogical practice; professional competencies; knowledge; skills; efficiency; creative abilities; creativity; autonomy; self-esteem.

Практико-ориентированное обучение иноязычному общению обеспечивается не только коммуникативно-прагматической направленностью

учебного процесса, но и непосредственно организацией практики в учреждениях образования.

Любая производственная практика - связующее звено между теоретической подготовкой будущего специалиста и его самостоятельной работой на предприятии, соответствующем профилю специальности, а также завершающий этап практической подготовки будущих специалистов по иноязычному обучению, когда формируются личностно-профессиональные компетенции будущего педагога.

Данный вид практики создает для преподавателя возможность экспериментально проверить способы активизации теоретических знаний и степень овладения ими, определить средства мотивационно-целевой основы обучения и их эффективность. Для студента практика - завершающий этап принятия конечных целей обучения, когда в профессиональной подготовке совпадают индивидуальные и общественные потребности.

Прежде всего, педагогическая практика выполняет обучающую функцию. В учреждении образования у студентов-практикантов формируются основные профессиональные компетенции, включающие в себя как знания и умения, так и мотивационные основы к дальнейшему их совершенствованию. Будущий специалист учится анализировать разные стороны педагогической деятельности, применять полученные знания, выполнять должностные обязанности, приобретать опыт сотрудничества в педагогическом коллективе, получая свой первый профессиональный опыт. Педагогическая практика оказывает влияние на формирование личности студента-выпускника.

В настоящее время особое значение приобретает развивающая функция педагогической практики: инициативность, нестандартное мышление и самостоятельность (познавательная, творческая), делающие результаты деятельности личностно значимыми.

Главная функция педагогической практики, на наш взгляд, в современных условиях высоких требований к будущему специалисту – оценочная. Педагогическая деятельность студента-практиканта включает не только исполнительный компонент, но, в большей мере, творческий.

В соответствии с учебной программой ключевыми задачами педагогической практики являются: закрепление и совершенствование знаний, полученных в результате изучения лингвистических, методических и психолого-педагогических дисциплин; овладение практикантом профессиональными компетенциями учителя, новыми коммуникативными и информационными технологиями с учетом возрастных особенностей обучаемых, а также обязанностями классного руководителя.

Вместе с тем социальный заказ на современного специалиста - инициативного, творческого, легко адаптирующегося к изменяющимся условиям и обучаемому - делает приоритетным направлением развитие интеллектуальных способностей и творческих возможностей студентов, совершенствование их самостоятельной деятельности в процессе педагогической практики.

Как следствие, педагогическую практику следует рассматривать как цель и средство развития основных профессионально-интеллектуальных навыков и индивидуального потенциала обучаемых, способных самостоятельно решать педагогические задачи на высоком творческом уровне.

Опираясь на педагогический опыт, можем констатировать, что в плане личностной, внутренней мотивации контингент студентов накануне педагогической практики неоднороден.

Для незначительного количества студентов важен социальный статус, профессиональный рост. Эти студенты прилагали усилия, чтобы достичь успехов в учебе. Для них педагогическая практика – первый практический опыт, они чувствуют ответственность, испытывают тревогу, волнение. Большинство же студентов хотят иметь высокооплачиваемую работу. Они готовы самосовершенствоваться в разных областях, целеустремленны, мобильны, нацелены на сотрудничество. Их профессиональная пригодность связана, скорее, с ожиданиями, поисками своего личного предназначения. Однако есть и такие студенты, которые не проявляют интереса к педагогической деятельности: они, чувствуя неуверенность, не проявляют заинтересованность в ней.

Данный факт свидетельствует о том, что положительные результаты педагогической практики могут быть достигнуты не только на основе теоретических знаний, полученных на занятиях по методике, педагогике и психологии. Сегодня как никогда требуются активные методы подготовки студентов к педагогической практике, учитывающие эмоциональный фактор, индивидуальные потребности, прямо или косвенно влияющие на конечную цель образования, ориентированные на креативную познавательную деятельность.

Следует отметить, что существует неоднозначное понимание явления креативности. Под креативностью понимается либо как «способность создавать нечто новое, оригинальное» [2, с. 49], либо это «общая заданная способность человека, включающая в себя совокупность мыслительных, интеллектуальных и личностных качеств, необходимых в любой сфере деятельности. Показателем креативности, является дивергентное мышление, т. е. способность современного специалиста мыслить в разных

направлениях, быстро и нетрадиционно решать профессиональные задачи, соотносить поставленные цели с собственными возможностями и находить краткие пути решения возникающих проблем» [3, с. 129].

Наличие противоречий между необходимостью выполнять обязанности педагога и отсутствием внутренней мотивации влияет на общее отношение к процессу и конечным целям педагогической практики.

Отметим трудности, которые возникают у студентов-практикантов. Во-первых, неумение интегрировать теоретические знания в практическую деятельность. Во-вторых, учителя-наставники ориентируют студентов на четкое следование методическим разработкам, учебнику. Студенты часто копируют уроки своих наставников, выполняя определенные методические действия под влиянием внешних факторов, а не внутренней мотивации.

Одним из путей решения поставленной проблемы является, на наш взгляд, активизация самостоятельной работы студентов.

С этой целью нами создана лаборатория педагогического мастерства. Перед преподавателем-руководителем не стояла задача закрепить знания студентов, полученные в ходе изучения смежных дисциплин. Наша цель – добывать и осмысливать новую информацию, самостоятельно творить, импровизировать, создавать технологии, которые будут доставлять радость от самого процесса творчества и удовлетворение от собственных успехов. Акцент был сделан на развитие интеллектуальных умений, способностей организовать и руководить учебной деятельностью обучаемых, на эмоциональный фактор и учебную мотивацию.

Любая деятельность предполагает иерархию определенных действий, основанных на понимании их закономерных связей и отношений. В самостоятельной работе студентов это понимание происходит на трех этапах интеллектуальной и творческой деятельности: репродуктивном, творческом и исследовательском.

На репродуктивном этапе преобладает стратегия действий по образцу. Акцент делается на активизацию профессиональных фундаментальных знаний и умений. Происходит воспроизведение и запоминание определенных действий: как формулировать коммуникативные цели урока, устанавливать различия между упражнениями и коммуникативными задачами, находить различные типы разноуровневых заданий (языковых, речевых, ситуативных, проблемных), производить их анализ, быть последовательным и обоснованным в их применении. Такие действия развивают познавательные потребности, профессиональную культуру, которая необходима для получения новой информации и ее успешного применения.

Стратегия творческого этапа направлена на создание условий для сочетания базовых знаний, умений и профессионального самостоятельного

мышления. Студенты имели возможность самостоятельно разработать методические приемы, апробировать отдельные этапы урока (на выбор студента) в своей группе, моделировать педагогические ситуации взаимодействия между учителем и учеником, выявить наиболее продуктивный формат отношений, испытать чувства, которые возникают в процессе обучения. Они научились определять эффективность своих действий (четкость формулировки вопросов, степень доступности заданий, результативность).

Каждому студенту перед педагогической практикой по иностранному языку были предложены на выбор индивидуальные задания по всем видам речевой деятельности с ориентацией на цели обучаемого (знать, уметь, владеть), на образовательные потребности обучаемых, личностные умения. Следует отметить, что все студенты активно включились в подготовительную работу, с увлечением работали над своими заданиями. Ими были созданы кейсы креативных ситуаций по чтению, речевых ситуаций по развитию диалогической и монологической речи, методических приемов по работе с видео- и аудиоматериалами, а также игровые технологии (ролевые, ситуационно-имитационные, языковые и речевые, игры-соревнования, интеллектуальные и т. п.). Данными материалами студенты могли обмениваться не только в процессе педагогической практики, они могут ими пользоваться в дальнейшей работе в качестве учителя-предметника. Взаимодействие студентов в процессе решения поставленной задачи основывалось на обмене идеями, проявлении собственной креативности. Такой подход создает предпосылки для развития профессионального мышления, что необходимо в практической деятельности.

На третьем, исследовательском, этапе стратегия действий была нацелена на прогнозирование личностно-профессиональных качеств будущего специалиста с целью саморазвития, совершенствования профессиональных знаний, формирования его научно-исследовательских интересов. Главный фактор – наличие студентов, желающих развивать свой творческий потенциал.

Серия авторских грамматических игр для обучаемых разного языкового уровня была создана в рамках лаборатории педагогического мастерства. Эти игры апробировались на уроках во время педагогической практики, изменялись, адаптировались под индивидуальные способности учеников. При таком практико-ориентированном подходе внимание разработчика игр было сосредоточено на обучаемых и самом процессе обучения, что отразилось на положительных результатах урока, удовлетворенности самого студента-практиканта и его высокой оценке урока.

Итак, эффективность педагогической практики зависит не только от языкового уровня студента-практиканта, но и от его личностных способностей (интеллектуальных, творческих). Важно создать такую модель его

самостоятельной деятельности в период подготовки к педагогической практике, чтобы она строилась на его творческих способностях, внутренней мотивации.

Результаты самореализации студента должны найти практическое применение на уроке. Самооценка должна побуждать учащегося к самосовершенствованию, к улучшению личных результатов.

Библиографические ссылки

1. *Безбородова М. А.* Проектирование модели практической подготовки студентов-педагогов в условиях школьно-университетского партнерства [Электронный ресурс]. URL: http://mir-nauki.com /PDF/18PDMN422.pdf (дата обращения: 23.04.25).

2. *Богоявленская Д. Б.* О предмете и методе исследования творческих способностей. // Психологический журнал. 1995. №5.

3. *Дружинин В. Н.* Психология общих способностей. СПб : Питер, 1999.

4. *Жиркова З. С.* Педагогическая практика студентов–подготовка к основным видам профессиональной деятельности [Электронный ресурс] // Фундаментальные исследования. 2012. № 6. С. 360–364. URL: https://fundamental-research. ru/ru/article/view?id=29992 (дата обращения: 20.04.25).