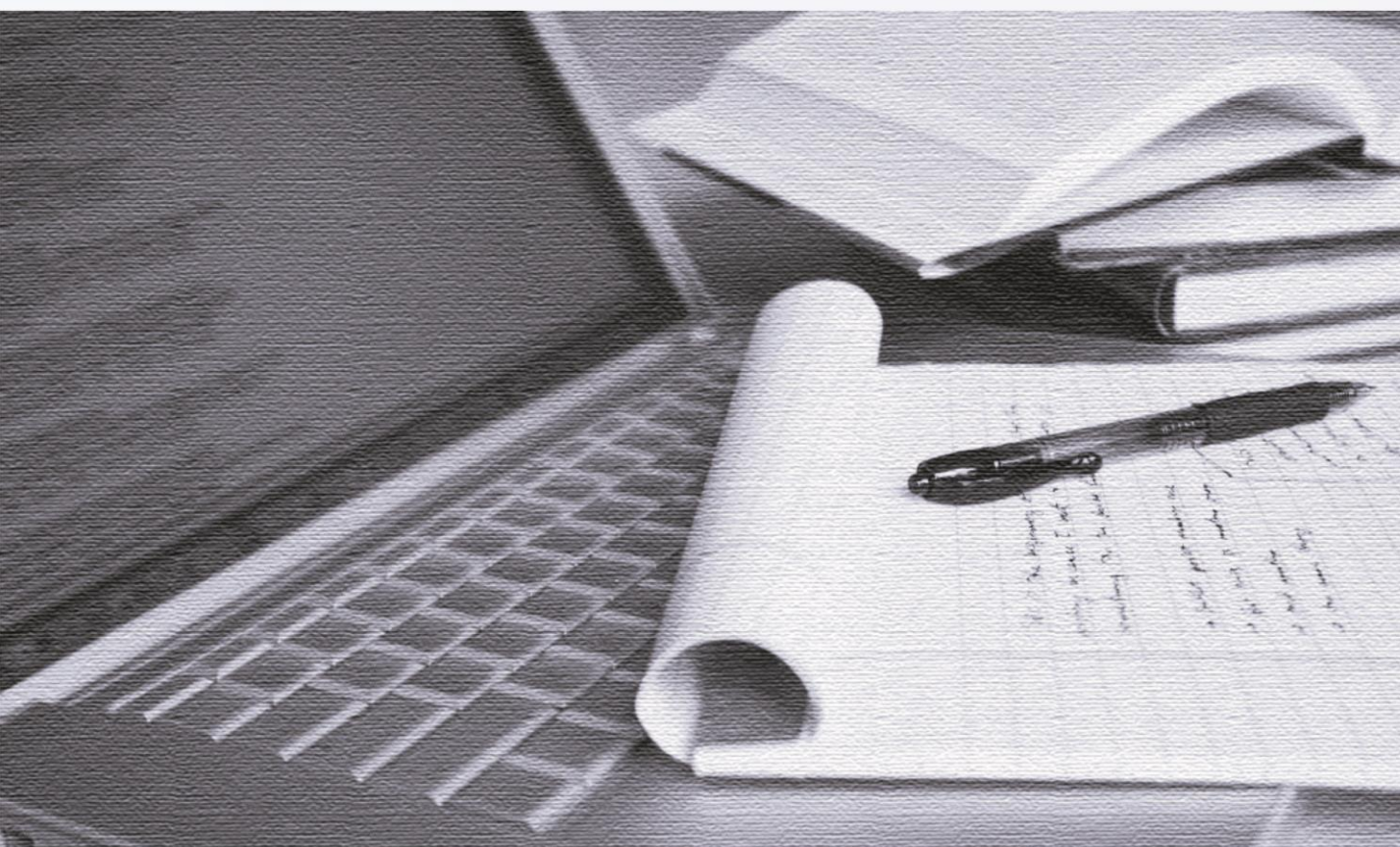


16+

НИЖНЕВАРТОВСКИЙ ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ВЕСТНИК

ISSN 2500-1795



№ 2 / 2021

НИЖНЕВАРТОВСКИЙ ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ВЕСТНИК № 2

ISSN 2500-1795

16+

Учредитель: ФГБОУ ВО «Нижневартровский государственный университет»

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор). Свидетельство о регистрации ЭЛ № ФС 77 - 80962 от 30.04.2021.

<https://doi.org/10.36906/2500-1795/21-2>

Периодичность издания: 2 раза в год.

Форма распространения: сетевое издание

Территория распространения: Российская Федерация, зарубежные страны

Языки: русский, английский

Индексируется и размещается: Российский индекс научного цитирования (РИНЦ),
НЭБ КиберЛенинка (CyberLeninka), ЭБС IPRbooks, ЭБС «Лань».

Главный редактор: О.М. Култышева

Редакционная коллегия: Л.Ф. Алексеева, А.Н. Безруков, М.Р. Галиева, Е.В. Киричук, Л.В. Кушнина,
Л.А. Нефёдова, Д. Мэтякубов, Н.С. Саньярова.

Адрес редакции: Россия, 628609, Ханты-Мансийский автономный округ – Югра, г. Нижневартовск,
ул. Мира, д. 3 Б, каб. 305.

Адрес издательства: Россия, 628616, Ханты-Мансийский автономный округ – Югра,
г. Нижневартовск, ул. Маршала Жукова, д. 4. Тел./факс: (3466) 24-50-51, E-mail: izdatelstvo@nvsu.ru

Тип лицензии CC, поддерживаемый журналом: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Подготовлено в издательстве НВГУ.

Подписано в печать 30.10.2021

Гарнитура Times. Объем 2,39 МБ, 6,15 п.л.

Заказ 2216. Цена: «Бесплатно»

© Нижневартровский государственный университет, 2021

NIZHNEVARTOVSKY PHILOLOGICAL BULLETIN № 2

ISSN 2500-1795

16 +

Founder: FGBOU VO "Nizhnevartovsk State University"

The Journal is Registered by the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology and Mass Media (Roskomnadzor). Registration certificate
EL No. FS 77 - 80962 dated 04/30/2021.

<https://doi.org/10.36906/2500-1795/21-2>

Frequency of publication: 2 issues per year.
Distribution form: online edition
Distribution territory: Russian Federation, foreign countries
Languages: Russian, English

Indexed and placed: Russian Science Citation Index (RSCI),
Electronic and library system IPRbooks, the Electronic and library system Lanbook, CyberLeninka.

Editor-in-chief: O. M. Kultysheva.

Editorial Board: L.F. Alekseeva, A.N. Bezrukov, M.R. Galieva, E.V. Kirichuk, L.V. Kushnina,
L.A. Nefedova, D. Matyakubov, N.S. Sanyarova.

Editorial office address: Russia, 628609, Khanty-Mansi Autonomous Okrug - Yugra, Nizhnevartovsk,
st. Mira, 3 B, office. 305.

Publisher's address: Russia, 628616, Khanty-Mansiysk Autonomous Okrug - Yugra,
Nizhnevartovsk, st. Marshal Zhukov, 4. Tel./fax: (3466) 24-50-51, E-mail: izdatelstvo@nvsu.ru

CC license type supported by the journal: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Prepared by the publishing house NVGU.
Signed to print: 10. 30.2021
Times typeface. Volume 2.39 MB, 6.15 pp
Order 2216. Price: "Free"

© Нижневартровский государственный университет, 2021

ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ФИЛОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

<i>Бокач Д.Д.</i> МИФОЛОГИЧЕСКИЕ МОТИВЫ В СКАЗКАХ М. ВАГАТОВОЙ	6
<i>Гуц Е.Н., Иванова Е.Д.</i> ВЕРБАЛИЗАЦИЯ БАЗОВЫХ ЭМОЦИЙ НА МАТЕРИАЛЕ НАЦИОНАЛЬНОГО КОРПУСА РУССКОГО ЯЗЫКА: СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ВЕРБАЛИЗАЦИИ ЭМОЦИЙ <i>СТРАХ</i> И <i>УЖАС</i>	13
<i>Лаврентьева Т.В.</i> ВОСПРИЯТИЕ РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТОВ НОСИТЕЛЯМИ РУССКОГО ЯЗЫКА РАЗНЫХ ВОЗРАСТНЫХ ГРУПП	23
<i>Марков А.В.</i> СЛОЖНЫЙ ЭКФРАСИС ПЕРЕМЕЩЕНИЯ ПО ЭРМИТАЖУ В НОВЕЙШЕЙ РУССКОЙ ПОЭЗИИ	34
<i>Меркушов С.Ф.</i> «УРОЖАЙ» ДЕНИСА ТРЕТЬЯКОВА: МОДЕЛИРОВАНИЕ ОБРАЗА МИРА ЧЕРЕЗ ИСТОРИКО-МЕТАФИЗИЧЕСКОЕ И РЕЦЕПЦИОННОЕ ТРАНСЦЕНДИРОВАНИЕ	46
<i>Саньярова Н.С.</i> ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ СТАТУС ПРИСОЕДИНИТЕЛЬНЫХ КОНСТРУКЦИЙ (с привлечением материала о парцелляции)	58
<i>Себелева А.В.</i> ТВОРЧЕСКАЯ КОММУНИКАЦИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ СИСТЕМ М. ЦВЕТАЕВОЙ И Б. ПАСТЕРНАКА	74

ИНОСТРАННАЯ ФИЛОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

<i>Галиева М.Р.</i> ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА «СЛОВО» (на материале английского, русского и узбекского языков)	83
<i>Молдабаева К.Е., Оданова С.А.</i> ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ДЛЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ	97
<i>Трубина З.И.</i> СИСТЕМА РАБОТЫ С НЕУСПЕВАЮЩИМИ ДЕТЬМИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА УРОВНЕ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	105

МЕТОДОЛОГИЯ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

<i>Аишурова Д.У.</i> МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД К ИССЛЕДОВАНИЮ ЯЗЫКА	127
---	-----

CONTENT

DOMESTIC PHILOLOGY AND TEACHING METHODS

<i>Bokach D.D.</i> MYTHOLOGICAL MOTIVES IN THE FAIRY TALES OF M. VAGATOVA	6
<i>Goots E.N., Ivanova E.D.</i> VERBALIZATION OF BASIC EMOTIONS ON THE MATERIAL OF THE NATIONAL CORPUS OF THE RUSSIAN LANGUAGE: COMPARATIVE ANALYSIS OF THE VERBALIZATION OF EMOTIONS OF FEAR AND HORROR	13
<i>Lavrentieva T.V.</i> PERCEPTION OF ADVERTISING TEXTS BY NATIVE RUSSIAN SPEAKERS OF DIFFERENT AGE GROUPS.....	23
<i>Markov A.V.</i> COMPLEX EKPHRASIS OF THE HERMITAGE MOVING IN THE LATEST RUSSIAN POETRY	34
<i>Merkushov S.F.</i> “HARVEST” BY DENIS TRETYAKOV: MODELING THE IMAGE OF THE WORLD THROUGH HISTORICAL, METAPHYSICAL AND RECEPTIVE TRANSCENDENCE.....	46
<i>Sanjyarova N.S.</i> LINGUISTIC STATUS OF DETACHED CONSTRUCTIONS (with the involvement of the material concerning parcelling)	58
<i>Sebeleva A.V.</i> CREATIVE COMMUNICATION OF ARTISTIC SYSTEMS M. TSVETAeva AND B. PASTERNAK	74

FOREIGN PHILOLOGY AND TEACHING METHODS

<i>Galieva M.R.</i> PAREMIOLOGICAL REPRESENTATION OF CONCEPT “WORD” (in the English, Russian and Uzbek Languages)	83
<i>Moldabayeva K.E., Odanova S.A.</i> POSSIBILITIES OF USING THE ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES TO ENSURE THE INTERACTIVITY OF THE LEARNING PROCESS	97
<i>Trubina Z.I.</i> THE SYSTEM OF WORK WITH UNDERACHIEVERS IN ENGLISH LESSONS AT THE PRIMARY SCHOOL LEVEL.....	105

METHODOLOGY OF PHILOLOGICAL RESEARCH

<i>Ashurova D.U.</i> INTERDISCIPLINARY APPROACH TO LANGUAGE	127
--	-----

**ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ФИЛОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ /
DOMESTIC PHILOLOGY AND TEACHING METHODS**

УДК 82-343.4

<https://doi.org/10.36906/2500-1795/21-2/01>*Бокач Д.Д.***МИФОЛОГИЧЕСКИЕ МОТИВЫ В СКАЗКАХ М. ВАГАТОВОЙ**

Аннотация. Хантыйская писательница Мария Кузьминична Вагатова (Волдина) вкладывала в свои сказки не только моральные и нравственные ориентиры для подрастающего поколения: что такое добро и зло, необходимость бережного отношения к природе и животным, но и культурный пласт коренного народа Севера, заключающийся в мифологических мотивах. Сказки Марии Вагатовой изучаются в национальных школах ХМАО-Югры в рамках предмета «Родная (хантыйская) литература», благодаря чему учащиеся с детства впитывают добросовестное обращение к окружающему их миру, а также изучают значительную часть хантыйской мифологии, которая не исчезла под влиянием современности и формирует мировоззрение тех, кто до сих пор чтит традиции своих предков. Актуальность данной темы заключается в ее малоизученности. При поиске необходимой информации было замечено, что чаще всего при рассмотрении творчества Марии Вагатовой исследователи обращаются к ее поэзии, а не к сказкам, и большей частью в аспекте сравнения с произведениями других хантыйских писателей. Этим обуславливается теоретическая значимость настоящей статьи. Практическая значимость подразумевает возможное использование проведенного анализа мифологических мотивов в сказках Марии Вагатовой в образовательной деятельности национальных школ. Основное содержание работы базируется на анализе мифологических мотивов в сказках Марии Вагатовой из сборника «Тёй, тей»: «Хипс-Випс», «Хилы и Аки черное сердце», «Зайчиха и Лисица», «Хлебушко», «Зайчик-Черный хвостик». Для выявления данных мотивов были использованы элементы системно-целостного анализа художественного произведения и герменевтический метод.

Ключевые слова: мифологизм; сказки; хантыйская литература; Мария Вагатова; мифологические мотивы.

Сведения об авторе: Бокач Дарья Дмитриевна, Нижневартровский государственный университет, Россия, г. Нижневартовск, mattfill83@gmail.com

Bokach D.D.**MYTHOLOGICAL MOTIVES IN THE FAIRY TALES OF M. VAGATOVA**

Abstract. The Khanty writer Maria Kuzminichna Vagatova (Voldina) put into her fairy tales not only moral and ethical guidelines for the younger generation: what is good and evil, the need to respect nature and animals, but also the cultural layer of the indigenous people of the North, which consists of mythological motives. The tales of Maria Vagatova are studied in the national schools of Khanty-Yugra within the framework of the subject “Native (Khanty) Literature”, due to which students absorb a conscientious appeal to the world around them from childhood, and also study a significant part of Khanty mythology, which has not disappeared under the influence of modernity and forms the outlook of those who still honor the traditions of their ancestors. The relevance of this topic lies in its poor study. When looking for the necessary information, it was noticed that most often when considering the work of Maria Vagatova, researchers turn to her poetry, and not to fairy tales, and mostly in the aspect of comparison with the works of other Khanty writers. This explains the theoretical significance of this article. The practical significance implies the possible use of the analysis of mythological motives in the fairy tales of Maria Vagatova in the educational activities of national schools. The main content of the work is based on the analysis of mythological motives in the fairy tales of Maria Vagatova from the collection “Tyoi, Tyoi”: “Hips-Vips”, “Hily and Aki Black Heart”, “Hare and Fox”, “Khlebushko”, “Bunny-Black Tail” ... To identify these motives, elements of a system-holistic analysis of a work of art and a hermeneutic method were used.

Keywords: mythologism; fairy tales; Khanty literature; Maria Vagatova; mythological motives.

About the author: Bokach Daria Dmitrievna, Nizhnevartovsk State University, Russia, Nizhnevartovsk, mattfill83@gmail.com

Бокач Д.Д. Мифологические мотивы в сказках М. Вагатовой // Нижневартровский филологический вестник. 2021. № 2. С. 6-12. <https://doi.org/10.36906/2500-1795/21-2/01>

Bokach, D.D. (2021). Mythological Motives in the Fairy Tales of M. Vagatova. *Nizhnevartovsk Philological Bulletin*, (2), 6-12. (in Russian). <https://doi.org/10.36906/2500-1795/21-2/01>

Мария Кузьминична Вагатова (Волдина) – автор книг «Ас аланг» («Утро Оби»), «Ай нерум хо» («Маленький тундровый человек»); двухтомника «Маарием, арием» – «Моя песня, моя песня», «Тей, тей» («Баю, баю»), «Материнское сердце» (в соавторстве с поэтом А. Керданом); сборника песен с 4 дисками «Самемарийл» («Сердце поет»); сборника сказок, стихов, песен и считалочек для детей «Тей, тей».

Ее стихи и сказки на русском и хантыйском языках печатались в еженедельнике «Литературная Россия»; журналах «Югра», «Ямальский меридиан»; коллективных сборниках и альманахах «Северянки» (1975), «Огонь-камень» (1980), «Сполохи» (1987), «На семи холмах соцветие» (1995), «Хантыйская литература: Учебная хрестоматия в двух книгах». Кн. 1 (1996), «Эринтур» (1996).

В более чем полувековой деятельности М.К. Волдиной (Вагатовой) можно выделить ряд основных направлений, которые между собой гармонично взаимосвязаны: педагогическое, журналистское, «фольклорно-этнографическое», общественно-политическое, литературное.

Первые шаги в художественную литературу М. Вагатова сделала в 1971 году, опубликовав стихотворение на русском языке в окружной газете «Ленинская правда». Несмотря на то, что дебют М. Вагатовой был связан с поэзией, в настоящее время в основном она пишет сказки и стихи. Сказки М. Вагатовой входят в «Рабочую программу по родному (хантыйскому) языку и родной литературе» для 5–9 классов (<https://clck.ru/YhJSH>), поэтому для анализа мифологических мотивов в сказках Марии Вагатовой нами были взяты произведения из сборника «Тёй, тёй», входящие в обозначенную рабочую программу. В сборнике, помимо сказок, также присутствуют стихотворения, считалочки для детей не только на русском, но и на хантыйском языке.

«...Мария Кузьминична пишет в основном на родном хантыйском языке, не боясь остаться в безвестности для всего остального мира. Она убеждена, что ее крылатое слово необходимо для сохранения богатства родного языка, для его дальнейшего развития. Красота и сочность ее слова по достоинству оценены в народе. Некоторыми специалистами было отмечено, что в настоящее время уже не осталось людей, даже живущих в традиционной среде, в такой степени, как она, знающих родной язык...» (<https://clck.ru/YhJU7>).

Мифологическая картина мира складывается на том этапе развития человеческого общества, когда оно уже имеет достаточно развитую структуру, а в человеческом сознании сформировалась устойчивая способность к абстрагированию, к логическому мышлению. Мифы представляют собой результат попыток первобытного человеческого общества осмыслить явления окружающей действительности, выявить первоисток и движущие силы природного и социального мира, привести разрозненные знания о нем в определенную систему. «Именно в мифологии отражен менталитет этноса, представлен психологический портрет нации, моральные нормы, связь с природой, мифологический пласт архаической культуры» (Бокач, Култышева 2019: 86).

В свою очередь, мифологические мотивы – это составные части того или иного мифа (сюжеты, герои, образы живой и неживой природы и пр.). Мифологические мотивы играют важную роль в генезисе литературных сюжетов; мифологические темы, образы, персонажи используются и переосмысливаются в литературе почти на всём протяжении её истории.

Для анализа и выявления мифологических мотивов в творчестве М. Вагатовой были взяты сказки из сборника «Тёй, тей», написанные на русском языке, такие как: «Хипс-випс», «Хилы и Аки черное сердце», «Хлебушко», «Зайчиха и лисица», «Зайчик-Черный хвостик».

В данных сказках можно выделить несколько основных мифологических мотивов, которые прослеживаются через все повествование. Таков, например, мотив одухотворенности природы, с которым связана тема нравственности. Мария Вагатова с первой страницы сказки «Хипс-Випс» доносит до читателя главный смысл произведения: *«Нельзя без надобности рубить деревья, топтать траву, рвать цветы. Нельзя убивать зверей, птиц, букашек, жучков. Пусть на Земле с нами живут комары, мошки, бабочки, мухи... Они тоже хотят жить, их тоже Бог создал»* (Вагатова 2006: 33).

Ханты живут в гармонии с природой, что обусловлено их бытом и деятельностью: охотой, рыбалкой, оленеводством, сбором дикоросов. Поклонение природе – характерная черта их культуры. По бытующим среди хантов представлениям, Земле присуще всё то, что есть у реально существующих животных. Отзвуком древнейшей космогонии являются воззрения людей, что Земля – это тело громадного зверя, реки – его жилы, кровь, озера – глаза, леса, деревья – шерсть, птицы – комары, вьющиеся над ним и т. д. Вероятно, отсюда истоки всевозможных запретов не ранить Землю, не осквернять ее, относиться к ней бережно, как к живому организму (Гумерова 2012).

Сюжет сказки рассказывает нам о непослушном мальчике, что своей «неправильной» ходьбой тревожил не только зверей, живущих в лесу, но и сам лес, что привело к плохим последствиям: *«...кто же так избороздил землю? И тут же он догадался: никто не обидел землю, это след его сына. Он же ноги не поднимает, а по земле их волочит...»* (Вагатова 2006: 33).

Примечание автора гласит, что мягкая походка хантов – необходимое условие жизни в гармонии с природой, и это ранее упоминалось в словах отца: *«Надо ходить легко, чтобы ноги были легки, руки были легки, разговор мягкий, тихий. Если мы будем так себя вести, то нас Лес и Вода обрадуют, добудем себе еду»* (Вагатова 2006: 33). Это доказывает, что для хантов природа с незапамятных времен являлась важной составляющей не только их культуры, но и повседневной жизни. Эта истина до сих пор существует у коренного населения и воспитывается в молодом поколении.

В сказке «Хилы и Аки черное сердце» природа помогает протагонисту узнать личность того, кто воровал каждый день у него рыбу. Хилы был добрым и уважительно относился как к духам, так и к самому лесу: *«Это были самые добрые, самые честные люди, и поэтому Земля и Вода не жалили своих даров для них, Солнце им дни освещало, Луна им ночи освещала, людское зло не трогало их сердца»* (Вагатова 2006: 29). Благодаря тому, что у Хилы было светлое сердце, по сюжету автора, природа помогла ему раскрыть тайну личности вора: *«Кусты постарались укрыть его надёжно, чтобы злой человек не заметил. Ночь проходит, утро приближается. Слышит Хилы скрип полозьев нарточки,*

насторожился. Луна стала ярче светить, засверкали Звёзды, помогая глазам Хилы» (Вагатова 2006: 30).

Об олицетворении земли и небесных тел (Солнце, Луна, Звезды) говорят не только описание действий, но и написание слов с заглавной буквы, что приводит к отсылке на Верхний мир, где главным божеством считается Нуми-Торум (Небесный отец, Верховный бог). Слово Торум включает все, что окружает человека в самом широком смысле, – все три мира (верхний, средний, нижний). Нуми-Торум – это мир, природа: он состоит из нескольких слоев, которые являются местами обитания богов. Средний мир – люди, растения, животные, лесные существа, земные божества. Нижний мир – мир мертвых, духов болезней и вредоносных существ.

В завершающей сцене сказки «Хилы и Аки черное сердце» М. Вагатова сделала явный акцент на тотеме Торума, чью помощь хотел получить Аки при разбирательствах, но так ее и не получил: *«Деревянный идол как стоял, наклонившись к дереву, так и стоял»* (Вагатова 2006: 32). Торум не захотел помогать человеку с *«черным сердцем»*, в отличие от Хилы.

Помимо этого, в сказке встречается частое упоминание числа «семь»: *«...среди людей Семи соров, Семи рек»* (Вагатова 2006: 29). Данное число имеет сакральный смысл в культуре хантов. Обские угры питают особую нежность и почтение к числу семь, это число любимо и богами. У остяков сохранились заметные следы семеричной системы счета, это положение подтверждается тем, что в хантыйском языке древние названия существуют только для первых семи чисел. Семь человек в семье или в коллективе обеспечивали стабильную жизнедеятельность. Неделя состоит из семи дней. У Нуми-Торума семь сыновей. Эта деталь встретилась нам только в данном произведении. Можно предположить, что Мария Вагатова специально сделала акцент на общности людей в сказке, донося до читателя мысль о том, что все должны жить в взаимопонимании друг с другом, без «черного сердца». Это подтверждается заключительными словами самой сказительницы: *«... у него (Аки. – Д.Б.) появилось новое сердце, уже не чёрное, а такое же, как у людей семи соров, семи рек»* (Вагатова 2006: 32).

Мотив одухотворенности природы встречается и в сказке «Зайчиха и Лисица». Двум зайчатам из сказки «Зайчиха и Лисица», в которой рассказывается о спасении осиротевших детей от злой лисы, помог «Дух березы», живущий в дереве. Проведя героям проверку на их добросердечность: *«Деточки, вы не видите, какая я старая, нет сил волосы расчесать, постель поправить»* (Вагатова 2006: 36), старуха-береза переправила их на противоположную сторону реки с помощью также упоминаемого в этом эпизоде доброго духа реки «Большого зверя»: *«Большой зверь – добрый дух реки, всплыви из своей глубины, перевези зайчат на тот берег». И тут из воды всплыл Большой зверь, посадил зайчат на свою широкую спину, перевез через глубокую и быструю реку»* (Вагатова 2006: 36). Водные духи почитались среди хантов также сильно, как и Медведь. У хантов по настоящее время существуют мифологические воззрения о том, что времена первотворения связаны также с

деятельностью хтонических (водных) существ. В мифах многих народов Земля держится на рыбе, которая является символом водной стихии (Гумерова 2012).

Лисица же не прошла проверку «Духа березы», показав себя с негативной стороны: *«Какое мне дело до твоих грязных и сухих волос и твоей жесткой и мятой постели. Я тороплюсь!»* (Вагатова 2006: 40), за что и была наказана злым духом реки.

Сказка «Хлебушко» («Няние») повествует о том, что людская сила, не идет в руки плохим и грубым людям. Мифологический мотив одухотворенности природы заключается в бережном отношении к природе, ведь по поверьям хантов считается, что «как ты будешь относиться к природе, так и она к тебе будет относиться». В сказке Няние олицетворяет «награду» для человека с чистой душой, который относился ко всем с добротой, в отличие от грубой женщины, от которой он убежал подальше. Эту связь можно проследить на таких примерах как: *«Няние – это сила людская, да не простая. У кого недобрые сердце и руки – хлеб не дается им»* (Вагатова 2006: 35). Из мифологии хантов нам известно, что природа за хорошее отношение к ней дает людям кров и еду. Хлеб во многих мифах и сказках народов мира является проводником разговора между Солнцем и Землей. Он представлен как подарок небесного Отца и матери Земли.

В сказке «Зайчик-черный хвостик» представлен образ медведя, главы леса, главного зверя в мифологии хантов. Медведь является одним из самых почитаемым животным, считается, что он разумен так же, как и сам человек. В него вкладывают мудрость и силу. Медведь считается тотемным животным, и это говорит о том, что он имеет большую значимость для народа, ведь ханты ставят его на уровень божества (Рымарева, Себелева 2017).

В сказке медведь Пупи Ики является хозяином «чудесного Леса и Красивой Реки», что говорит о его высоком статусе среди остальных зверей. Он помогает Зайчику-Черному хвостику избавиться от плохих качеств: *«Нате, берите его, он больше не будет особым, он больше не будет хвастать, обманывать, зазнаваться»* (Вагатова 2006: 41), благодаря чему семейство зайчат смогло продолжить свою жизнь в благополучии друг с другом: *«С тех пор зайчики живут в светлом чудесном Лесу на берегу чистой красивой Речки своей заячьей жизнью со всеми обитателями светлого чудесного Леса, чистого светлого Бора, бережно храня и соблюдая вековые традиции и обычаи своих предков»* (Вагатова 2006: 41).

После проведенного анализа сказок Марии Вагатовой мы можем сказать, что мифологические мотивы тесно связаны с творчеством сказительницы. В каждом произведении встречаются: мотив одухотворенности природы, с которым связана тема нравственности, мотив сакрального для ханты числа «семь», мотив медведя как прародителя человеческого рода, взаимоотношений человека с духами и доброго отношения к ним. Думаем, что обращение к мифологическим мотивам народа ханты при изучении сказок М. Вагатовой в школе благоприятно скажется на учащих. Ведь изучая культуру своего народа, ученики смогут усвоить то бережное и уважительное отношение к природному миру, которое вкладывала Мария Кузьминична в свои сказки.

ЛИТЕРАТУРА

Бокач Д.Д., Култышева О.М. Миф, мифологизм, неомифологизм, мифологическая картина мира как специальные термины // Культура, наука, образование: проблемы и перспективы: материалы VII Всероссийской научно-практической конференции. Т. 2. Нижневартовск: Изд-во НВГУ, 2019. С. 86-88.

Вагатова М.К. Тёй, тей: сказки, стихи, песни и считалки для детей. Тюмень: Тюм. дом печати, 2006. 88 с.

Гумерова Г.А. Элементы духовной культуры обских угров // Вестник угроведения. 2012. № 4 (11). С. 88-95.

Рымарева Е.Н., Себелева А.В. Медведь как тотемное животное в мифологии обских угров и в русской ментальности // Культура, наука образование: проблемы и перспективы: материалы VI международной научно-практической конференции (г. Нижневартовск, 13-15 февраля 2017) / отв. ред. А.В. Коричко. Ч. I. Общественные и гуманитарные науки. Нижневартовск: Изд-во НВГУ, 2017. С. 392-396.

REFERENCES

Bokach, D.D., & Kultysheva, O.M. (2019). Mif, mifologizm, neomifologizm, mifologicheskaya kartina mira kak spetsial'nye terminy. In *Kul'tura, nauka, obrazovanie: problemy i perspektivy: materialy VII Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii*, 2, Nizhnevartovsk, 86-88. (in Russian).

Vagatova, M. K. (2006). Tei, tei: skazki, stikhi, pesni i schitalki dlya detei. Tyumen'. (in Russian).

Gumerova, G.A. (2012). Elementy dukhovnoi kul'tury obskikh ugrov. *Vestnik ugrovedeniya*, (4 (11)), 88-95. (in Russian).

Rymareva, E.N., & Sebeleva, A.V. (2017). Medved' kak totemnoe zhiivotnoe v mifologii obskikh ugrov i v russkoi mental'nosti. In *Kul'tura, nauka obrazovanie: problemy i perspektivy: materialy VI mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii*, I, *Obshchestvennye i humanitarnye nauki*, Nizhnevartovsk, 392-396. (in Russian).

© Бокач Д.Д., 2021

УДК 811.161.1

<https://doi.org/10.36906/2500-1795/21-2/02>

Гуц Е.Н., Иванова Е.Д.

ВЕРБАЛИЗАЦИЯ БАЗОВЫХ ЭМОЦИЙ НА МАТЕРИАЛЕ НАЦИОНАЛЬНОГО КОРПУСА РУССКОГО ЯЗЫКА: СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ВЕРБАЛИЗАЦИИ ЭМОЦИЙ *СТРАХ* И *УЖАС*

Аннотация. Современная лингвистика характеризуется антропоцентризмом, в центре ее исследовательского внимания находятся вопросы о человеке, его языковой картине мира, частью которой является эмоциональная модель мира. Данная статья посвящена изучению вербализации таких базовых эмоций, как *страх* и *ужас*. Предмет исследования – особенности базовых эмоций *страх* и *ужас* в современном русском языке. Работа выполнена на материале Национального корпуса русского языка. Цель работы – выявление и определение особенностей вербализации эмоций *страх* и *ужас* в современном русском языке. Актуальность исследования обусловлена неизбежной зависимостью каждой сферы жизни человека от его эмоционального состояния. Несмотря на обширное изучение эмоций психологией, психолингвистикой, лингвистикой, в этом исследовательском поле остается еще много нерешенных задач, нерассмотренных проблем, недоказанных гипотез. Материалы Национального корпуса русского языка дают большие возможности для изучения вербализации эмоций носителями русского языка в текстах различных жанров и стилей, что позволяет выйти на новый уровень исследования. Особенность изучения эмоций обнаруживается в многообразии языковых средств их выражения, которые включают соответствующую лексику, фразеологические конструкции и определенную сочетаемость. Новизна исследования состоит в том, что сравнительно-сопоставительный анализ вербализации базовых эмоций *страх* и *ужас* выполнен на материале Национального корпуса русского языка. В ходе работы использовались следующие методы: описательный, предполагающий анализ как теоретического, так и эмпирического материала, обобщение и интерпретация полученных результатов; компонентный анализ; метод интроспекции; сравнительно-сопоставительный и статистический методы. Практическая значимость проведенного исследования обусловлена тем, что его материалы и выводы могут быть использованы в вузовских курсах лексикологии, лексикографии, психолингвистики.

Ключевые слова: эмоции; базовые эмоции; эмоциональная картина мира; Национальный корпус русского языка; сравнительно-сопоставительный метод.

Сведения об авторах: Гуц Елена Николаевна, ORCID: 0000-0003-1604-6575, д-р филол. наук, Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского, Россия, г. Омск, egoots@yandex.ru; Иванова Елена Дмитриевна, Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского, Россия, г. Омск, elenandl@yandex.ru

Goots E.N., Ivanova E.D.

**VERBALIZATION OF BASIC EMOTIONS ON THE MATERIAL OF THE NATIONAL
CORPUS OF THE RUSSIAN LANGUAGE: COMPARATIVE ANALYSIS
OF THE VERBALIZATION OF EMOTIONS FEAR AND HORROR**

Abstract. Modern linguistics is characterized by anthropocentrism, in the center of its research attention are questions about a person based on his integrity and exclusivity. This article is devoted to the study of the verbalization of such basic emotions as *fear* and *horror*. The subject of the research is the features of the basic emotions of *fear* and *horror* in the modern Russian language. The work was carried out on the basis of the material of the National Corpus of the Russian Language. The purpose of the work is to identify and define the features of the verbalization of emotions *fear* and *horror* in the modern Russian language. The relevance of the study is due to the inevitable dependence of every sphere of a person's life on his emotional state. Despite the extensive study of emotions by psychology, psycholinguistics, linguistics, a number of questions remain in this problem. The materials of the Russian National Corpus provide great opportunities for studying the verbalization of the emotions of a native speaker of the Russian language in various genres and styles, which allows reaching a new level of research. The peculiarity of the study of emotions is found in the variety of linguistic means of their expression, which include the appropriate vocabulary, phraseological constructions and a certain compatibility. The novelty of the research lies in the fact that the comparative analysis of the verbalization of the basic emotions of *fear* and *horror* is carried out on the basis of the material of the National Corpus of the Russian language. In the course of the work, the following methods were used: descriptive, involving the analysis of both theoretical and empirical material, generalization and interpretation of the results obtained; component analysis; introspection method; comparative and comparative and statistical methods. The practical significance of the study is due to the fact that its materials and conclusions can be used in university courses in lexicology, lexicography, psycholinguistics.

Keywords: basic emotions; emotional picture of the world; National corpus of the Russian language; comparative method.

About the authors: Goots Elena Nikolaevna, ORCID: 0000-0003-1604-6575, Doctor of Philology, Omsk State University named after F.M. Dostoevsky, Russia, Omsk, egoots@yandex.ru; Ivanova Elena Dmitrievna, Omsk State University named after F.M. Dostoevsky, Russia, Omsk, 89620574159; elenandl@yandex.ru

Гуц Е.Н., Иванова Е.Д. Вербализация базовых эмоций на материале национального корпуса русского языка: сравнительно-сопоставительный анализ вербализации эмоций *страх* и *ужас* // Нижневартровский филологический вестник. 2021. № 2. С. 13-22. <https://doi.org/10.36906/2500-1795/21-2/02>

Goots, E.N., & Ivanova, E.D. (2021). Verbalization of Basic Emotions on the Material of the National Corpus of the Russian Language: Comparative Analysis of the Verbalization of Emotions Fear and Horror. *Nizhnevartovsk Philological Bulletin*, (2), 13-22. (in Russian). <https://doi.org/10.36906/2500-1795/21-2/02>

Эмоции являются неотъемлемой частью жизни человека. Они уникальны и поразительны в богатстве своих проявлений, «сопровождают познание, мотивируют и облегчают его» (Шаховский 2016:9), являются «центральным конституентом человеческой психики и речепорождения» (там же: 23). Лингвистика эмоций, или эмотивная лингвистика, – сравнительно молодая отрасль антропоцентрической лингвистики. Центральной и основополагающей категорией в понятийно-терминологическом аппарате эмотивной лингвистики является категория эмотивности, которая представляет собой «содержательно-структурное единство, отображающее знания о совокупности эмоций в национальной языковой картине мира, репрезентируемых системой языковых средств» (Бабенко 2017: 108). При изучении вербализации базовых эмоций важен и постулат психолингвистики, сформулированный А.А. Залевской: «Жизнь слова как достояния человека, познающего мир, чувствующего, мыслящего и эмоционально-оценочно переживающего все воспринимаемое, напрямую связано с тем, что лежит за словом в памяти индивида как члена социума» (Залевская 2014: 9).

Толковый словарь под редакцией С.А. Кузнецова содержит определение эмоции как «субъективных реакций человека и животных на воздействие внутренних и внешних раздражителей» (Кузнецов 2000: 1522). В психологии эмоция понимается как измененное или особое состояние сознания, способное взаимодействовать с другими состояниями человека или же существовать независимо, относительно автономно (Изард 1980). Е.П. Ильин в работе «Эмоции и чувства» (Ильин 2018: 69) рассматривает различные основания для классификации эмоций. Одно из них принадлежит П.В. Симонову (цит. по Ильин 2018) и связано с потребностями, влекущими за собой появление эмоций. Согласно данной концепции, эмоции делятся на базовые (первичные) и интеллектуальные (вторичные). Именно базовым эмоциям посвящено данное исследование.

В соответствии с классификацией, разработанной К.Е. Изардом, принято относить к базовым эмоциям следующие: интерес-возбуждение, радость, удивление, горе-сострадание, гнев-ярость, отвращение-омерзение, презрение-пренебрежение, страх-ужас, стыд-застенчивость, вина-раскаяние (Изард 1980).

Целью данной работы является выявление и определение особенностей вербализации базовых эмоций на примере сравнения *страха* и *ужаса*.

Исследование было проведено на основе публицистических материалов Национального корпуса русского языка. Поиск велся по подкорпусу объемом в 89 961 документ, 7 990 843 предложения, 108 127 689 слов. Найдено было 2 216 документов, 5 190 вхождений по лексеме *страх*, а также 1 729 документов, 3 755 вхождений по лексеме *ужас*.

Было проанализировано 100 примеров употребления лексемы *страх* и 100 примеров употребления лексемы *ужас*. Языковые единицы включают слова, словоформы, а также минимальный контекст (словосочетания и предложения), в котором раскрываются особенности вербализации *страха* и *ужаса*.

В ходе работы было выделено пять параметров, на основе которых выполнялось сравнение вербализации эмоций *страха* и *ужаса*:

1. «Определения эмоций» – «*страх* какой?» и «*ужас* какой?»
2. «Деятельность эмоции» – «что делает *страх*?» и «что делает *ужас*?»
3. «Проявление эмоции» – «как проявляется *страх*?» и «как проявляется *ужас*?»
4. «Носитель эмоции» – «*страх* чей?» и «*ужас* чей?»
5. «Причина» – «*страх* чего?» и «*страх* за что (кого)?»; «кто (что) вызвал (вызвало) *ужас*?»

На первом этапе работы были определены дефиниции лексем *страх* и *ужас* по толковым словарям (Большой толковый словарь русского языка под редакцией С.А. Кузнецова 2000 г.; Малый академический словарь (МАС) 1999 г.; Толковый словарь русского языка под редакцией С. И. Ожегова, Н.Ю. Шведовой 1996 г.; Толковый словарь русского языка под редакцией Т.Ф. Ефремовой 2001 г.). Составители словарей в определении *страха* сходятся в понимании его как боязни, душевного волнения. Дефиниция *ужаса* (сильного чувства страха) в словарях дается через понятие *страх*, что связано с большей степенью интенсивности эмоции *ужаса* в сравнении со *страхом*, поскольку в лексическом значении *страха* уже содержится сема «сильный».

Например, в Большом толковом словаре русского языка под редакцией С.А. Кузнецова даны следующие дефиниции:

Страх – это «состояние сильной тревоги, беспокойства, душевного смятения перед какой-л. опасностью, бедой и т.п.; боязнь» (Кузнецов 2000: 1277).

Ужас – это «чувство, состояние очень сильного испуга, страха перед чем-л. необыкновенно страшным» (Кузнецов 2000: 1376).

Параметр «определения эмоций»

Страх и *ужас* обусловлены в большей степени непосредственным ощущением, чем интеллектуальной оценкой. Их природный характер отражен в подгруппе «**природная обусловленность**». Определения *дикий страх*, *инстинктивный страх*, *животный ужас* имеют общие семы «физиологический», «естественный».

Подгруппа «**необъяснимость и сверхъестественность**» связана с пониманием причин возникновения эмоций. Так, к определениям, передающим невозможность логического обоснования, относится шесть языковых единиц с лексемой *страх* и только одна языковая единица с лексемой *ужас* (*необъяснимый страх*, *иррациональный страх*; *безотчетный ужас*). К определениям, связанным с объяснением через потусторонний мир, напротив,

относится три определения *страха* и пять определений *ужаса* (суеверный (3) *страх*; священный ужас, сакральный ужас, мистический ужас (2)).

Семантическая наполненность компонентов подгрупп **«интенсивность эмоции, восприятие в пространстве и времени»** и **«интенсивность эмоции и ее охват»** различается в большей степени, чем в подгруппах «природная обусловленность» и «необъяснимость и сверхъестественность». Если *страх* характеризуется оценкой во времени (*постоянный, давний*) и в пространстве (*огромный, глубокий*), то *ужас* характеризуется распространённостью более чем на одного человека (*всеобщий ужас, тотальный ужас*). Однако общим признаком является представление эмоций как негативных и враждебных сил, и градация их по интенсивности (*безопасный страх, мучительный страх, жестокий страх, панический страх, настоящий ужас* (2), *непереносимый ужас, адский ужас*).

Определения *страха* и *ужаса* формируются в индивидуальные подгруппы **метафор**. Так, для определений *страха* характерны **метафоры телесного состояния** (*леденящий душу, сдавливающий, парализующий*) и **метафоры цвета и тактильного ощущения** (*бледный, липкий* (2)), а для определений *ужаса* – **звуковая метафора**, выраженная устойчивым сочетанием *тихий ужас*.

Параметр «деятельность»

Параметр «деятельность» содержит языковые единицы, отражающие воздействие *страха* и *ужаса* на человека.

В одних случаях *страх* и *ужас* напрямую воздействуют на человека. Языковые единицы формируют подгруппу **«внешнее воздействие»**. Эмоция либо руководит человеком (*страх заставил меня пойти на большие риски*), либо стремится настигнуть человека (*подгонял, страх подстерегал*), либо берёт человека под свой контроль (*обуял страх, страх душил меня три недели; охваченный ужасом, объятая ужасом плоть*).

В других случаях языковые единицы, содержащие лексемы *страх* и *ужас*, образуют подгруппу **«внутреннее воздействие»**: *страх засел крепко; с зажатым ужасом сердцем*). Для данной подгруппы характерна образность: *страх сверкнул в глазенках* – сравнение с пугающим природным явлением молнии, *страх вползает в душу* – соотнесение движения страха с движением неприятных для человека ползучих существ, *по телу расплывается ужас* – сравнение ужаса с чем-то медленным и всепоглощающим.

Подгруппа, в которой эмоции **непосредственно не воздействуют на человека**, отражает самостоятельную активность *страха* и *ужаса*, направленную на само чувство, что предстаёт в виде определенного цикла существования: появление (*страх возникает, страх примешивается*), развитие (*страх рос*), распространение (*начал царить ужас, страх воцарился*), деятельность (*страх вызвал*), достижение предела (*страх достигает апогея*) и завершение деятельности (*страх исчез*).

Параметр «проявление»

Общим принципом распределения материала по подгруппам для параметров «проявление *страха*», «проявление *ужаса*» является отношение к состоянию субъекта: воздействует ли он с целью возникновения эмоции или же испытывает эту эмоцию.

На этой основе было выделено две подгруппы:

подгруппа «**проявление *страха* / *ужаса* через воздействие субъекта**» содержит языковые единицы, которые выступают в роли субъекта, способствующего возникновению *страха* или *ужаса*, но не испытывающего его;

примеры подгруппы «**проявление *страха* / *ужаса* через состояние субъекта**» отличаются тем, что действующим является лицо, испытывающее *страх* или *ужас*.

Сближает содержание параметров «проявление *страха*» и «проявление *ужаса*» сочетание лексем *страх* и *ужас* с базовой лексикой, например, с глагольными синонимическими рядами: беспокоиться, бояться, сердиться, стыдиться, гордиться (Апресян 1995: 367). Языковые единицы были сгруппированы в зависимости от наличия сем, характерных и для сочетаний с лексемой *страх*, и для сочетаний с лексемой *ужас*:

1) «направление эмоции», «доведение эмоции до объекта»: *наводило страх, нагоняли страх; наводили ужас;*

2) «погружение в состояние *страха*, *ужаса*», «доведение объекта до состояния *ужаса*»: *вповергла в неописанный страх; приведет тебя в адский ужас;*

3) «внедрение чувства»: *вдохнула в душу страх смерти, вселять ужас, вселяло ужас;*

4) «нахождение в состоянии *страха*, *ужаса*»: *испытывала страх, впала в ужас.*

Среди примеров, соответствующих параметру «проявление *ужаса*» можно выделить следующие подгруппы:

– «**метафоры телесного состояния**»: для них характерно не только указание на холод (*похолодел от ужаса, кровь застыла от ужаса*), но и на сопутствующие симптомы: вызванную им дрожь (*содрогнуться от ужаса, мурашки по телу от ужаса*), состояние ступора, неподвижности (*оцепенелый от ужаса, внутри все обмерло от ужаса*);

– «**метафоры создания образа**»: *ужас* не просто предстаёт в качестве абстрактной сущности, а получает выражение в более конкретных образах; метафора *чёрные крылья ужаса распростёрлись на некоторое время над комнатой*, с одной стороны, переносит на *ужас* свойство живого – возможность иметь крылья (подобно птице), с другой – передает величину занятого *ужасом* пространства, сопоставимого с размахом крыльев; важен и чёрный цвет этих крыльев, поскольку отрицательные эмоции концептуализируются как тёмные; метафоры *сверкающая молния ужаса* и *обдаёт душу волной ужаса* объединяет сравнение *ужаса* с угрожающими природными явлениями;

– «**проявление *ужаса* через элементы внешности**»: показывает, что во власти *ужаса* оказывается не только сознание и физические способности, но и внешний облик человека; наиболее частым средством отображения *ужаса* стали глаза: *глазами ужаса озирается эта*

душа, в глазах его метался ужас. Ужас уродует черты лица: *искаженные ужасом лица*, а также воздействует на волосяной покров: фразеологизм *волоса встанут дыбом от ужаса*.

Параметр «носитель»

Местоимения образуют подгруппу как в границах параметра «носитель *страха*», так и в границах параметра «носитель *ужаса*». Данная подгруппа представлена косвенными формами личных местоимений (*меня, его, нас; мы, меня*). Среди группы «носитель *страха*» отмечены также притяжательные местоимения (*свой, его*).

Существительные образуют подгруппы в границах параметров «носитель *страха*» и «носитель *ужаса*».

Объединение языковых единиц возможно в зависимости от следующих признаков, общих для групп «носитель *ужаса*» и «носитель *страха*»:

социальный (к *страху*: *в семье поселился, в Университете поселился страх*; к *ужасу*: *пеших воинов, матросов, большинство специалистов, астронавтов, зрители, преступников*);

территориальный (к *страху*: *люди у магазина, жители окрестных деревень*; к *ужасу*: *Ленинград, оцепенелый от ужаса*).

Только для группы «носитель *страха*» характерны признаки:

возрастной (*всех детей и некоторых взрослых, вызывал у детей*);

политико-идеологический (*страх среди упорных поборников нигилизма, приближенных, и у народа, и у власти*).

Отметим, что *страх* характерен и для животных? (*люди? и животные, хищники?*), что не отражено в языковых единицах, связанных с лексемой *ужас*.

Параметр «причина»

Группа, отвечающая параметру «причина *страха*» состоит из двух подгрупп: *страх* за что-либо (кого-либо) и *страх* чего-либо (перед чем-либо). В первой подгруппе причиной *страха* выступают опасения насчёт состояния здоровья людей и целостности предметов. Во второй подгруппе *страх* обусловлен переживаниями за жизнь и здоровье. Группа, отвечающая параметру «причина *ужаса*» также состоит из двух подгрупп. В первой подгруппе причина *ужаса* выступает в качестве субъекта (*в больший ужас повергал тот самый запах; кровавый дождь, нагнавший ужас; готика и мрак наводили ужас; растущий объем фиктивных денег внушает ужас; полиция внушает ужас; ужас смерти мобилизовал дар*), а во второй – в качестве объекта (*испытывают ужас при виде насекомых; приходим в ужас от терактов в Москве; чувство ужаса от разгула террора; от ужаса смерти*).

Заключение

Среди 100 примеров употребления *страха* было выделено 180 языковых единиц, среди 100 примеров употребления *ужаса* – 125 языковых единиц.

Представим результаты подсчёта процентного соотношения языковых единиц, отвечающих параметрам анализа *страха* и *ужаса*:

- «определения *страха*» – 26,7% (48 языковых единиц) и «определения *ужаса*» – 21,6% (27 языковых единиц);
- «деятельность *страха*» – 23% (42 языковые единицы) и «деятельность *ужаса*» – 5% (9 языковых единиц);
- «проявление *страха*» – 13,3% (24 языковые единицы) и «проявление *ужаса*» – 44,8% (56 языковых единиц);
- «носитель *страха*» – 13,9% (25 языковые единицы) и «носитель *ужаса*» – 18,4% (23 языковые единицы);
- «причина *страха*» – 22,8% (41 языковая единица) и «причина *ужаса*» – 8% (10 языковых единиц).

Наиболее многочисленными группами, характеризующими *страх* и его особенности, стали группы «определения *страха*», «деятельность *страха*», а также «причина *страха*».

Процентное количество языковых единиц групп «определение *страха*» (26,7%) и «деятельность *страха*» (23%) отражает необходимость употребления дополнительных средств для описания данной эмоции. Различные определения помогают наиболее полно раскрыть характер переживания, а олицетворения позволяют создать образ устрашающей сущности. Таким образом, передаваемая эмоция *страха* становится более яркой и пронзительной.

Среди групп, отражающих особенности вербализации *ужаса*, доминирующей стала группа «проявление *ужаса*». В отличие от *страха*, *ужас* является эмоцией более интенсивной, поэтому и усиление с помощью названных средств применяется значительно реже. Важным для выражения *ужаса* стало описание его проявления. Именно тесная связь проявления *ужаса* с психологическими и физическими реакциями человека (*внутри все обмерло от ужаса, кровь застыла от ужаса, дрожащим от ужаса голосом; от ужаса застыл как вкопанный*), с его восприятием (*чёрные крылья ужаса распростёрлись на некоторое время над комнатой*) позволяет целостно передать враждебную, всеобъемлющую сущность *ужаса*.

Таким образом, для параметров «определения *страха*» и «определения *ужаса*» характерным является выделение подгрупп, отражающих природный характер эмоции, стремление носителя языка объяснить возникновение эмоции, показать её интенсивность, охват и воздействие, а также использование метафор, выражающих отношение к идее света, цвета и тактильного ощущения.

Для *страха* в большей степени характерно пространственно-временное описание, а для *ужаса* – описание охвата. И *страх*, и *ужас* обусловлены чувственным восприятием. Данные эмоции концептуализируются как тёмные или тусклые. Состояние, характерное для *страха* и для *ужаса*, сравнивается с ощущением холода. Метафоры отмечены и в группе

«проявление», что позволяет сделать вывод о большей художественной выразительности вербализации *ужаса* в сравнении со *страхом*.

Рассматривая особенности вербализации в аспекте параметра «деятельность», мы сделали выводы о большей важности данного параметра для описания *страха*, нежели *ужаса*. Для последнего ключевым в понимании стал параметр «проявление». Внутри группы «деятельность» были выделены две подгруппы: первая подгруппа отражает непосредственное воздействие *страха* на человека, вторая подгруппа – самостоятельную активность эмоции, направленную на саму эмоцию. Группа параметра «проявление» разделена на две подгруппы: «проявление *ужаса* через воздействие субъекта» и «проявление *ужаса* через состояние субъекта». Лексема *ужас* в данных подгруппах сочетается с базовой лексикой, сгруппированной в зависимости от наличия сем.

В основу анализа группы «носитель *ужаса*» было положено разделение языковых единиц в зависимости от соответствия одному из критериев: социальному, территориальному, возрастному или политико-идеологическому. В отличие от примеров группы параметра «носитель *страха*», включающей как людей, так и животных, носителями *ужаса* в исследуемом материале выступают исключительно люди.

Группа, отвечающая параметру «причина *страха*», состоит из двух подгрупп: *страх* за что-либо (кого-либо) и *страх* чего-либо (перед чем-либо). В первой подгруппе причиной *страха* выступают опасения насчёт состояния лиц и предметов. Во второй подгруппе *страх* обусловлен переживаниями за жизнь и здоровье. Группа, отвечающая параметру «причина *ужаса*», также состоит из двух подгрупп. В первой подгруппе причина *ужаса* выступает в качестве субъекта, а во второй – в качестве объекта.

Подводя итоги изучения, отметим, что преобладание чувственной сферы восприятия над интеллектуальной оценкой выражено в характере определений, используемых носителями языка. Метафоризация способствует передаче интенсивности эмоций. Важным средством вербализации эмоции становится и персонификация *страха* и *ужаса*. Сочетаемость лексем *страх* и *ужас* с базовой лексикой (глагольными рядами) создаёт пространство возможного и вероятного способа проявления эмоции. Таким образом, исследование специфики базовых эмоций стремится к обнаружению потенциально единой «наивной модели мира» (Апресян 1995: 373), включающей эмоциональную сферу человека.

ЛИТЕРАТУРА

Апресян Ю.Д. Избранные труды. Т. II. Интегральное описание языка и системная лексикография. М.: Языки русской культуры, 1995. 767 с.

Бабенко Л.Г. Роль оценочного фактора в формировании концептуального поля эмотивности в художественном тексте // Жизнь языка в культуре и социуме – 6: Материалы конференции. М.: Канцлер, 2017. С. 108-109.

Большой толковый словарь русского языка / Гл. ред. С. А. Кузнецов. СПб., 2003. 1536 с.

- Ефремова Т.Ф. Толковый словарь служебных частей речи русского языка. М., 2001. 863 с.
- Изард К.Е. Эмоции человека / Под ред. Л.Я. Гозмана, М.С. Егоровой. М.: МГУ, 1980. 439 с.
- Ильин Е.П. Эмоции и чувства. СПб.: Питер, 2001. 752 с.
- Залевская А.А. Что там – за словом? Вопросы интерфейсной теории значения слова. М., Берлин: Директ-Медиа, 2014. 328 с.
- Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М., 1996. 928 с.
- Словарь русского языка: в 4-х т. / Под ред. А.П. Евгеньевой. 4-е изд., стер. М.: Русский язык, 1999. 797 с.
- Шаховский В.И. Диссонанс экологичности в коммуникативном круге: человек, язык, эмоции. Волгоград, 2016. 504 с.

REFERENCES

- Apresyan, Yu.D. (1995). Izbrannye trudy. T. II., In Integral'noe opisanie yazyka i sistemnaya leksikografiya, Moscow. (in Russian).
- Babenko, L.G. (2017). Rol' otsenochного фактора v formirovaniі kontseptual'nogo polya emotivnosti v khudozhestvennom tekste. In Zhizn' yazyka v kul'ture i sotsiume – 6: Materialy konferentsii. Moscow, 108-109. (in Russian).
- Bol'shoi tolkovyi slovar' russkogo yazyka (2003). Gl. red. S.A. Kuznetsov, St. Petersburg. (in Russian).
- Efremova, T.F. (2001). Tolkovyi slovar' sluzhebnykh chastei rechi russkogo yazyka. Moscow. Izard, K.E. (1980). Emotsii cheloveka. Moscow. (in Russian).
- Il'in, E.P. (2001). Emotsii i chuvstva. St. Petersburg. (in Russian).
- Zalenskaya, A.A. (2014). Chto tam – za slovom? Voprosy interfeisnoi teorii znacheniya slova. Moscow., Berlin. (in Russian).
- Ozhegov, S. I., & Shvedova, N.Yu. (1996). Tolkovyi slovar' russkogo yazyka. Moscow. (in Russian).
- Slovar' russkogo yazyka (1999). Pod red. A.P. Evgen'evoi, Moscow. (in Russian).
- Shakhovskii, V.I. (2016). Dissonans ekologichnosti v kommunikativnom krugе: chelovek, yazyk, emotsii. Volgograd. (in Russian).

© Гуц Е.Н., Иванова Е.Д., 2021

УДК 81.23

<https://doi.org/10.36906/2500-1795/21-2/03>*Лаврентьева Т.В.*

ВОСПРИЯТИЕ РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТОВ НОСИТЕЛЯМИ РУССКОГО ЯЗЫКА РАЗНЫХ ВОЗРАСТНЫХ ГРУПП

Аннотация. В статье представлены результаты экспериментального исследования восприятия рекламных текстов носителями русского языка разных возрастных групп. Предметом исследования являются особенности восприятия рекламных текстов респондентами. Основная задача работы была связана с выявлением эмоционально-оценочной составляющей восприятия предложенных рекламных текстов представителями разных возрастных групп, что и определило выбор исследовательского подхода к языковому материалу. Для проведения эксперимента было взято три рекламных текста из социальной сети Инстаграм. Исследование проводилось в форме опроса на онлайн-платформе Google Forms. Опрос проходил в два этапа. На первом этапе был проведен психолингвистический эксперимент с использованием метода семантического дифференциала, а на втором – анкетирование с последующей количественной и качественной интерпретацией результатов. Метод семантического дифференциала позволил выявить эмоционально-оценочную составляющую, а метод анкетирования – верифицировать полученные результаты. Цель статьи – представить особенности восприятия рекламных текстов представителями разных возрастных групп. Анализ экспериментальных материалов позволил сделать вывод о разнице в восприятии одной рекламы людьми разных возрастов, а также об эффективности метода семантического дифференциала для изучения восприятия поликодовых рекламных текстов. В результате экспериментального исследования подтвердилась гипотеза о том, что при создании рекламных текстов необходимо учитывать разницу в восприятии рекламы людьми разных возрастов. Только так можно создать эффективный рекламный текст, который будет работать на главную цель – продажу товара или услуги. Подтвердилась и гипотеза о том, что метод семантического дифференциала эффективен для изучения восприятия рекламного текста, в том числе и респондентами разных возрастных групп. Результаты экспериментального исследования дают возможность расширить представление о возможностях и эффективности использования метода семантического дифференциала в изучении восприятия респондентами рекламного текста, а также могут быть применены в обучении специалистов по рекламе.

Ключевые слова: восприятие рекламных текстов, возрастные группы, семантический дифференциал, анкетирование.

Сведения об авторе: Лаврентьева Татьяна Владимировна, Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского, Россия, г. Омск, blondy55@mail.ru

Lavrentieva T.V.

**PERCEPTION OF ADVERTISING TEXTS
BY NATIVE RUSSIAN SPEAKERS OF DIFFERENT AGE GROUPS**

Abstract. The article presents the results of an experimental study of the perception of advertising texts by speakers of Russian of different age groups. The subject of the research is the peculiarities of respondents' perception of advertising texts. The main objective of the study was to identify the emotional and evaluative component in the perception of the proposed advertisement texts by representatives of different age groups, which determined the choice of the research approach to the linguistic material. Three advertising texts from the social network Instagram were taken for the experiment. The study was conducted in the form of a survey on the online platform Google Forms. The survey was conducted in two stages. The first stage was a psycholinguistic experiment using the semantic differential method, and the second stage was a questionnaire survey followed by quantitative and qualitative interpretation of the results. The semantic differential method allowed to reveal the emotional and evaluative component, and the questionnaire method allowed to verify the obtained results. The aim of the article is to present the peculiarities of the perception of advertising texts by representatives of different age groups. The analysis of the experimental materials allowed us to conclude about the difference in the perception of one advertisement by people of different ages, as well as about the effectiveness of the semantic differential method for studying the perception of polycode advertisement texts. The experimental study confirmed the hypothesis that when creating advertising texts it is necessary to take into account the difference in the perception of advertising by people of different ages. Only in this way can an effective advertisement text be created, which will work for the main purpose – the sale of a product or service. The hypothesis that the semantic differential method is effective for studying the perception of an advertisement text, including respondents of different age groups, was also confirmed. The results of the experimental study provide an opportunity to expand the understanding of the possibilities and effectiveness of using the semantic differential method in studying the respondents' perception of the advertising text, and can also be applied in the training of advertising professionals.

Keywords: perception of advertising texts, age groups, semantic differential, survey.

About the author: Lavrentieva Tatiana Vladimirovna, F.M. Dostoevsky Omsk State University, Omsk, Russia, blondy55@mail.ru

Лаврентьева Т.В. Восприятие рекламных текстов носителями русского языка разных возрастных групп // Нижневартовский филологический вестник. 2021. № 2. С. 23-33.
<https://doi.org/10.36906/2500-1795/21-2/03>

Lavrentieva, T.V. (2021). Perception of Advertising Texts by Native Russian Speakers of Different age Groups. *Nizhnevartovsk Philological Bulletin*, (2), 23-33. (in Russian). <https://doi.org/10.36906/2500-1795/21-2/03>

В эпоху потребительского общества и глобализации информационных сетей исследование восприятия рекламного текста приобретает особое значение. Конкуренция на рынке растёт с каждым днём, и авторы рекламных текстов стремятся адаптировать их под разные целевые аудитории.

Исследователи отмечают, что «реклама становится одним из самых распространенных типов текста современной культуры, в связи с чем увеличивается потребность в наиболее продуктивных подходах к ее интерпретации» (Клочко 2017: 13).

Качество и эффективность текста выходят на первый план. Чтобы написать эффективный рекламный текст, необходимо проанализировать то, на что читатели обращают внимание во время ознакомления с текстом, какие эмоции он вызывает, что заставляет принять решение о покупке.

Для правильного интерпретирования текстов важно, чтобы они были понятными. «Слишком необычная, креативная реклама не всегда способна стать эффективной. – утверждает Т.П. Куранова. – Успех рекламного сообщения (его эффективность) зависит не только от качества формы его подачи и оригинальности, но в большей степени – от простоты декодирования содержания и эмоционального отклика» (Куранова 2015: 171). При построении рекламного сообщения, по мнению автора, необходимо учитывать такие важнейшие факторы, влияющие на эффективность рекламной коммуникации, как доступность восприятия, новизну, оригинальность и избыточность информации, которые должны находиться в гармоничном соответствии, приемлемом для получателя (там же: 171).

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью дальнейшего изучения специфики восприятия поликодового рекламного текста респондентами разных возрастных групп, а также диктуется логикой развития рекламного бизнеса. Объектом данного исследования является поликодовый рекламный текст. Предмет исследования – особенности восприятия рекламных текстов реципиентами разных возрастных групп.

Методы исследования: метод семантического дифференциала, позволяющий выявить эмоционально-оценочную составляющую восприятия текстов респондентами, метод интроспекции для отбора шкал, метод анкетирования, позволяющий учесть мнение респондентов об экспериментальном материале, статистический метод.

Эмпирическая база исследования. Результаты психолингвистического эксперимента по методу семантического дифференциала и анкетирования.

Испытуемые. Респонденты возрастных категорий: 18–25 лет (1 группа, студенты), 26–40 лет (2 группа), 41–55 лет (3 группа), 56 и более лет (4 группа). Общий объем выборки: 120 респондентов. Объем выборки по каждому из возрастов: 30 респондентов.

Полученные результаты

Первый этап исследования

Эксперимент по методу семантического дифференциала. Для проведения эксперимента было взято три рекламных текста из социальной сети Инстаграм. Тексты приведены на рисунках 1, 2, и 3.



Рис. 1. Поликодовый текст первой рекламы



Рис. 2. Поликодовый текст второй рекламы



inst_fg556 Диван -любимец вашего дома.

Верный хранитель хлебных крошек, шоколадных пятен и пивных узоров. О, да — он добрый товарищ семьи и знает, как зовут всех Трёх котов (и одну кошечку), помнит все расставания Росса и Рейчел, и считал вместе с вами все голы Месси на прошлом чемпионате. И, конечно, он смиренно принимает у себя ваших питомцев.

Нет, мы не о собаках и кошках! Мы говорим о пыли, которую часто содержим, как питомца, годами оберегая от уборки, пока она не становится жирной и неповоротливой и может вызвать конъюнктивит, заболевания дыхательных путей и даже астму!

Спасайте своего любимца и всю семью! Зовите нас и мы проведём бережную, но беспощадную химчистку вашего дивана!

И без подарка к Новому году не оставим! Используйте волшебные слова «ПОДЛЮКАПЫЛЮКА» и получите скидку 10% на хладнокровную профессиональную химчистку!

Скидка действительна пока вы видите этот пост 🌟

Рис. 3. Поликодовый текст третьей рекламы

Исследование проводилось в форме опроса на онлайн-платформе Google Forms. Каждый участник эксперимента заполнял анкету, которая включала задание, требующее описать свое отношение к предлагаемым рекламным текстам, применяя процедуру шкалирования (интенсивность выраженности каждого признака градуировалась от +3 до -3, включая 0). Список шкал был составлен на основе материалов, представленных в работе В.Ф. Петренко «Основы психосемантики» (Петренко 2005: 94).

В окончательном экспериментальном варианте фактор «Оценка» представлен шкалами «веселый — грустный», «интересный — скучный», «насыщенный — пресный», «светлый — темный», «теплый — холодный», «живой — безжизненный», «искренний — лживый», «оригинальный-заурядный». Фактор «Сила» — шкалой «легкий — тяжелый», «деликатный — навязчивый». Фактор «Сложность» — единственной шкалой «глубокий — поверхностный». Фактор «Активность» в своем составе имеет шкалы «активный — пассивный», «вдохновляющий — разочаровывающий». Фактор «Эффективность» не имеет аналога среди выделенных В.Ф. Петренко, его представляют следующие шкалы: «эффективный — неэффективный», «полезный-вредный».

Процедура обработки данных. Анализ результатов. При обработке данных был проведен анализ средних значений по всем шкалам и по каждому из рекламных текстов (Беянин 2003). Результаты представлены на рисунках 4, 5, 6 и 7.

Респондентам в возрасте 18–25 лет понравились первая и третья рекламы. *Веселый, светлый, теплый и легкий* – именно так был воспринят первый поликодовый рекламный текст.

Для студентов третья реклама *живая* (+2,1), *оригинальная* (+1,7) и *эффективная* (+1,5). Текст и картинка в данном случае дополняют друг друга и положительно воздействуют на общую цель – продажу услуги. Это подтверждается тем, что испытуемые восприняли текст как эффективный.

Второй рекламный текст для представителей данной возрастной группы оказался менее удачным: *заурядным* (-0,7), *поверхностным* (-0,4) и *навязчивым* (-0,4).

Таким образом, представители данной возрастной группы обращают внимание на оригинальность текста, его развлекательную составляющую. Они отдают предпочтение веселому, но короткому и малоинформативному поликодовому тексту, а не скучному, заурядному тексту средней длины с невыразительной графической составляющей (рис. 4).

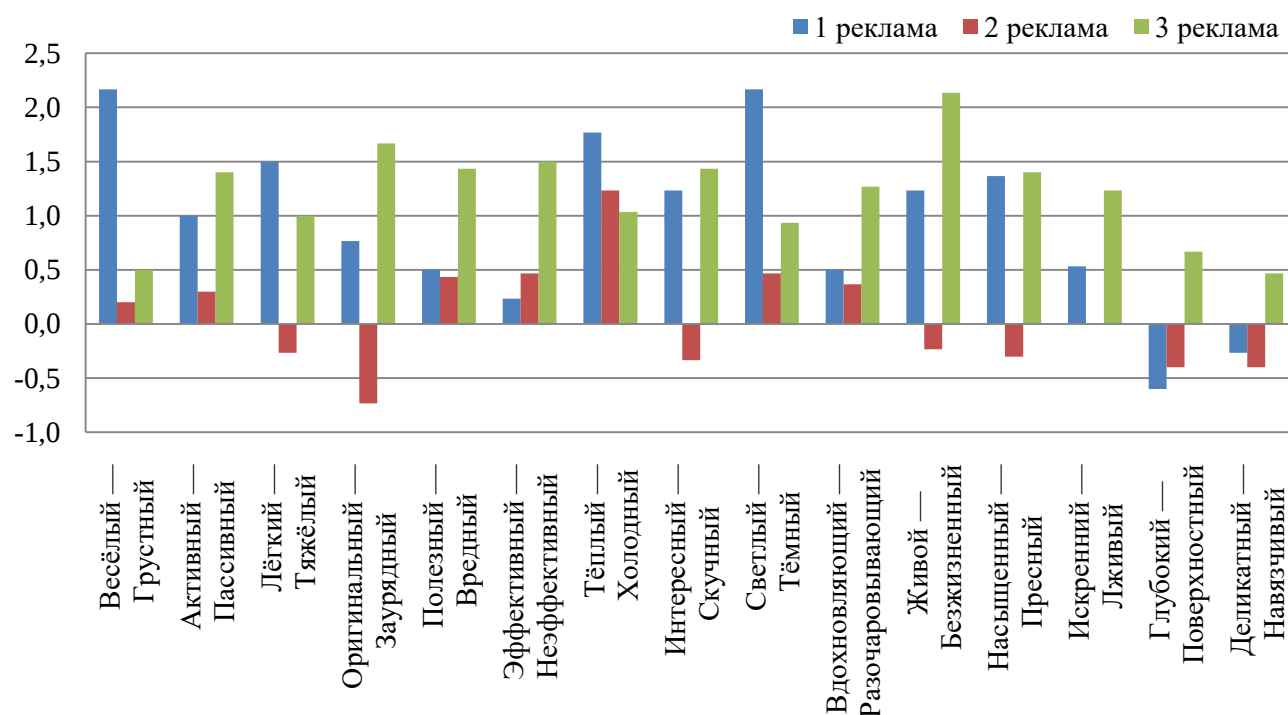


Рис. 4. Восприятие рекламных текстов респондентами возрастной группы 18–25 лет

Представители возрастной категории 26–40 лет восприняли положительно первый и третий рекламные тексты. Первый рекламный текст большинство посчитали *светлым* (+2,1) и *теплым* (+1,7). Реклама услуг химчистки испытуемым данной возрастной группы показалась *активной* (+1,5) и *полезной* (+1,5). Второй рекламный текст респонденты восприняли как *заурядный* (-0,7) и *скучный* (-0,6), но *полезный* (+1,2). В тексте отсутствует оригинальность, развлекательная составляющая и та информация, которая бы убедила респондента в наличии дополнительных выгод для себя (рис. 5).

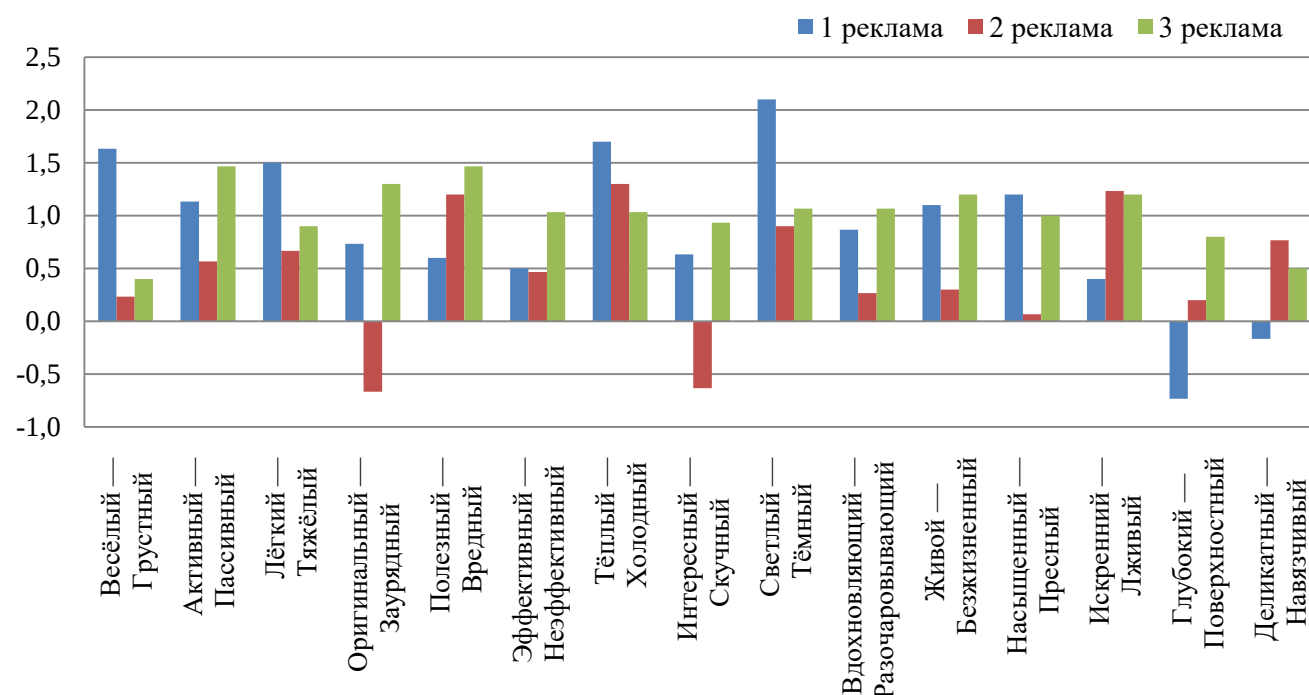


Рис. 5. Восприятие рекламных текстов респондентами возрастной группы 26–40 лет

На респондентов в возрасте 41–55 лет первый рекламный текст произвел общее положительное впечатление (рис. 6). Так, респонденты посчитали рекламный текст *живым* (+1,8), *светлым* (1,6), *легким* (1,6) и *веселым* (1,5).

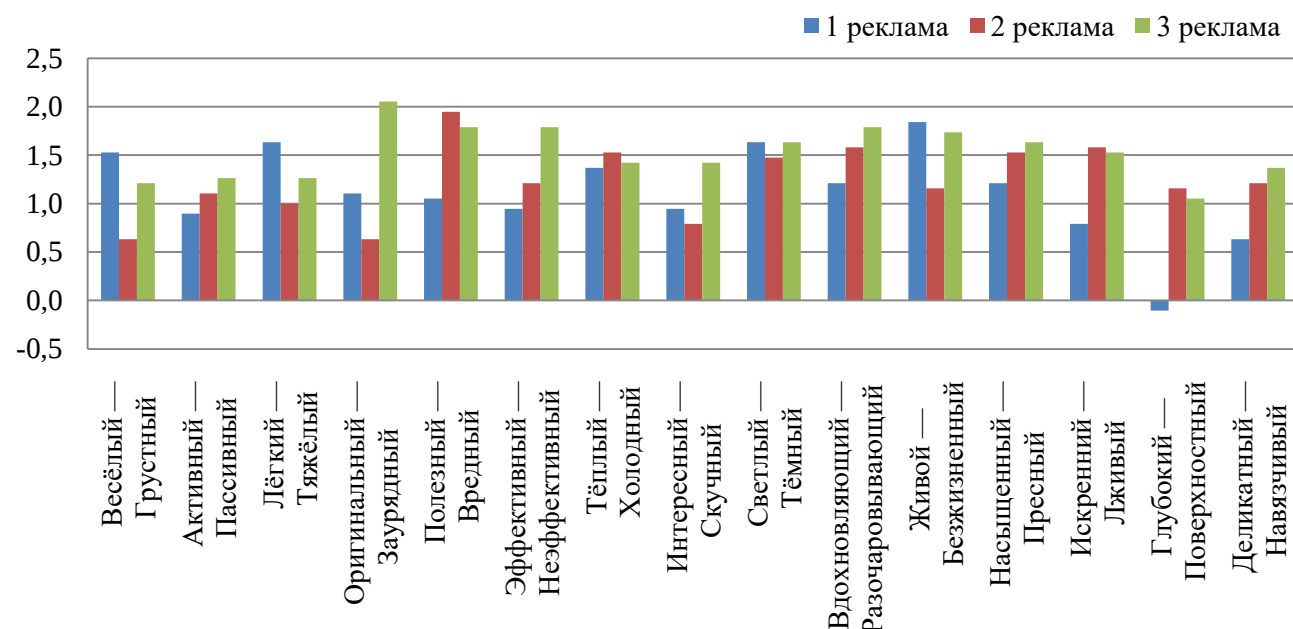


Рис. 6. Восприятие рекламных текстов респондентами возрастной группы 41–55 лет

Второй рекламный текст испытуемые отметили как *полезный* (+2,0). Возможно, им захотелось купить именно такой хлеб или они отметили пользу самого продукта. Средних отрицательных значений не было отмечено ни по одной из шкал. Отсюда можно сделать

вывод, что с возрастом данный рекламный текст респонденты воспринимают более позитивно.

На *представителей возрастной категории 41–55 лет* положительное впечатление произвел третий текст. Респонденты данной возрастной группы посчитали третий рекламный текст *оригинальным* (+2,0), *полезным* (+1,8), *эффективным* (+1,8), *вдохновляющим* (+1,8).

Применение маркетинговой формулы AIDA в написании текста помогло, на наш взгляд, автору успешно воздействовать на потребителя рекламы, подводя его к желаемому действию. Динамичный текст, правильно подобранный визуальный ряд, воздействие на эмоции реципиента и упоминание возможных выгод – все это повлияло на респондентов в процессе восприятия текста

Респонденты в возрасте 56 лет и старше восприняли все три рекламных текста более позитивно, чем представители остальных возрастных групп. Как видно из рисунка 7, показатели шкал по каждой из реклам стремятся к единице или немного превышают ее. Больше всего испытуемым понравилась реклама услуг химчистки. Они так же, как и все остальные группы респондентов, отметили *оригинальность* (+2,0) и *пользу* (+2,0) данного рекламного поликодового теста. Также испытуемые посчитали третью рекламу *живой* (+2,0) и *интересной* (+1,8).

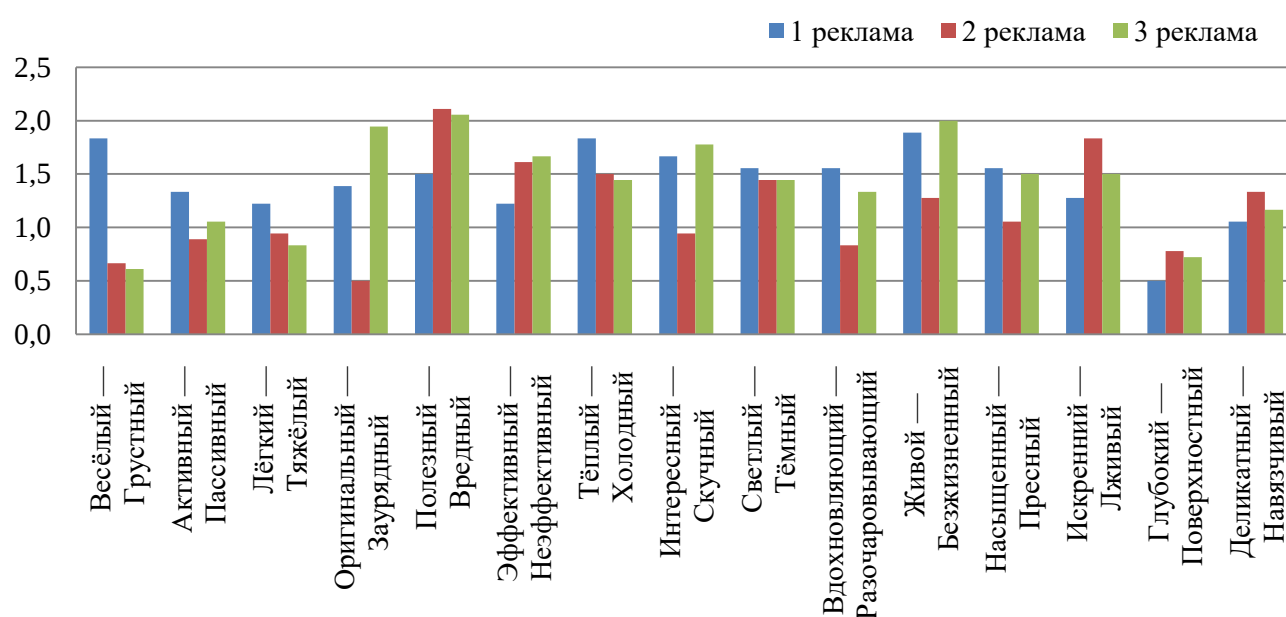


Рис. 7. Восприятие рекламных текстов респондентами возрастной группы 56 и более лет

Второй этап исследования

На втором этапе исследования было проведено анкетирование для верификации результатов, полученных на первом этапе. Экспериментальное задание включало следующие вопросы:

1. Какая реклама понравилась и почему, а какая вызвала негативную реакцию?

2. Что в понравившейся рекламе произвело на Вас наибольшее впечатление?

3. Какие шкалы вызвали затруднения при заполнении анкеты, какие из них, на Ваш взгляд, были лишними (если ничего не вызвало затруднений, оставьте этот вопрос без ответа)?

4. Какой товар из предложенных Вам захотелось купить?

Анализ ответов на первый вопрос позволил сделать вывод о том, что немного больше половины респондентов (54%) оценивают третий текст положительно. Немаловажную роль в данном случае, на наш взгляд, сыграло правильно подобранное в рекламе графическое изображение. Его сочетание с оригинальным текстом и выгодным предложением добавило рекламе эффективности. Первый и второй рекламные тексты респонденты восприняли примерно одинаково (15% и 16% соответственно дали положительную оценку). Респонденты в этих текстах отмечали как положительные, так и отрицательные стороны. Ничего не понравилось или не смогли определиться с выбором 15% опрошенных. Не всегда мнение участников опроса совпадало с результатами основного эксперимента.

А.Г. Сонин и П.Н. Махнин (Сонин, Махнин 2004: 88) считают, что создание положительной мотивации по отношению к рекламируемому продукту осуществляется главным образом за счет изобразительной составляющей, что по большей части подтверждают ответы на второй вопрос «Что в понравившейся рекламе произвело на вас наибольшее впечатление?»

Представители первых трех возрастных групп отмечали, что в первой рекламе картинка более удачна и привлекательна, чем текст. Мнения четвертой группы разделились, 50% из ответивших посчитали привлекательной картинку, а остальным 50% понравился текст.

Во второй рекламе всех *студентов* привлекла картинка. 80% *респондентов в возрасте от 26 до 40 лет* больше понравилась визуальная составляющая, 20% пришли к выводу, что текст лучше. Ответы *участников опроса в возрасте от 41 до 55 лет* составляют примерно 50% на 50%. Мы заметили, что с возрастом восприятие рекламных текстов респондентами меняется. Текст на испытуемых в возрасте 56 лет и старше произвел большее впечатление (67%), чем картинка (33%). Они, видимо, не ждали оригинального подхода, поэтому отнеслись к тексту более позитивно, чем остальные респонденты.

В ходе анализа третьей рекламы выяснилось, что первым трем возрастным группам понравился текст, а представители четвертой группы отметили картинку (70%). Это совпадает с их ответами на предыдущий вопрос – многих привлекло именно изображение собаки. Респондентам она показалась милой.

Третий вопрос был включен в список анкеты для того, чтобы выяснить, какие шкалы были непонятны респондентам, и определить, как это могло повлиять на ход исследования.

По итогам анализа ответов на данный вопрос был сделан вывод: чем старше группа респондентов, тем меньше возникает затруднений в интерпретации шкал. Скорее всего, это связано с накопленным жизненным опытом, доверием экспериментаторам, верой в

правильность эксперимента, а возможно, и с нежеланием показать свои затруднения в ходе выполнения задания.

По результатам анкетирования, наименее понятными для большинства респондентов всех возрастных групп оказались шкалы *теплый-холодный, светлый-темный, живой-безжизненный, насыщенный-пресный*.

Последний вопрос, «Какой товар из предложенных Вам захотелось купить?» был включен в анкету для того, чтобы проверить, совпадает ли восприятие поликодового текста с готовностью купить рекламируемый товар или услугу.

Результаты эксперимента по методу семантического дифференциала показывают, что респонденты выделили третий рекламный текст, отмечая его оригинальность, пользу и информативность. Второй рекламный текст большинству респондентов показался заурядным. Испытуемые восприняли его как наименее удачный из предложенных. Дополнительное анкетирование выявило, что большинство участников опроса отдают предпочтение покупке хлеба (второй рекламный текст), ведь хлеб является продуктом ежедневного потребления. На наш взгляд, это основная причина, по которой респонденты захотели приобрести данный товар. Этот вывод подтверждают и комментарии респондентов.

Выводы

- Метод семантического дифференциала эффективен для изучения эмоционально-оценочной составляющей восприятия рекламного текста респондентами разных возрастных групп.
- Студентов и респондентов среднего возраста привлекает реклама с оригинальным и развлекательным контентом, хотя к оценке текстов они подходят критично. С возрастом становится важной информативность текста, а отношение к опросу и самим текстам оказывается более позитивным.
- При изучении восприятия рекламных текстов необходимо сочетание методов исследования для наиболее точной интерпретации результатов. В ходе анализа выяснилось, что общая эмоционально-оценочная составляющая восприятия текстов рекламы по результатам эксперимента с использованием метода семантического дифференциала в основном совпадает с результатами анкетирования.
- Ответы респондентов на открытые вопросы дополнительного анкетирования позволили сделать вывод о том, что положительное восприятие рекламного текста, который представляет потенциальному потребителю ненужный в данный момент товар или услугу, не гарантирует совершение покупки.
- Таким образом, при создании рекламных текстов необходимо учитывать разницу в восприятии одной рекламы людьми разных возрастов. Также необходимо понимать, на какую аудиторию нацелен предлагаемый продукт или услуга. Учитывая возрастные особенности, можно создать эффективный рекламный текст, который поможет позиционировать продукт, услугу, вызвать желание покупки и создаст интерес к бренду.

• Метод семантического дифференциала может применяться в опросах при подготовке крупных рекламных кампаний, так как наибольшая точность результатов достигается участием определенного количества респондентов (500 человек и более).

Психолингвистический подход к изучению восприятия рекламных текстов респондентами разных возрастных групп требует разработки дополнительных методов и приемов исследования. При исследовании восприятия рекламных текстов стоит учитывать опыт и достижения смежных наук, в первую очередь – психологии. Обращение к категориям «восприятие» и «понимание», открывает дальнейшие теоретические и практические перспективы современного исследования для повышения эффективности работы специалистов в сфере рекламы.

ЛИТЕРАТУРА

Белянин В.П. Психолингвистика. М.: Флинта, 2003.

Ключко К.А. Некоторые проблемы лингвистики рекламного текста и перспективы его исследования // Гуманитарные и общественные науки. 2017. № 3. С. 5-18.

Куранова Т.П. Факторы, влияющие на доступность восприятия информации в рекламной коммуникации (на примере рекламы поисковой системы «Яндекс») // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2015. Т. 21. № 4. С. 165-171.

Петренко В.Ф. Основы психосемантики. СПб.: Питер, 2005.

Сонин А.Г., Махнин П.Н. Экспериментальное исследование изобразительно-вербальных рекламных текстов // Вопросы психолингвистики. 2004. № 2. С. 77-90.

REFERENCES

Belyanin, V.P. (2003). *Psikholingvistika*. Moscow. (in Russian).

Klochko, K.A. (2017). *Nekotorye problemy lingvistiki reklamnogo teksta i perspektivy ego issledovaniya. Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, (3), 5-18. (in Russian).

Kuranova, T.P. (2015). *Faktory, vliyayushchie na dostupnost' vospriyatiya informatsii v reklamnoi kommunikatsii (na primere reklamy poiskovoi sistemy "Yandeks")*. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova*, 21(4), 165-171. (in Russian).

Petrenko, V.F. (2005). *Osnovy psikhosemantiki*. St. Petersburg. (in Russian).

Sonin, A.G., & Makhnin, P.N. (2004). *Eksperimental'noe issledovanie izobrazitel'no-verbal'nykh reklamnykh tekstov. Voprosy psikholingvistiki*, (2), 77-90. (in Russian).

© Лаврентьева Т.В., 2021

УДК 82.0+7.01

<https://doi.org/10.36906/2500-1795/21-2/04>*Марков А.В.*

СЛОЖНЫЙ ЭКФРАСИС ПЕРЕМЕЩЕНИЯ ПО ЭРМИТАЖУ В НОВЕЙШЕЙ РУССКОЙ ПОЭЗИИ

Аннотация. Поэтический экфрасис бывает не только простым, как описание произведения искусства в качестве системы закономерно оживающих в художественном описании образов, но и сложным, имеющим в виду пребывание экспонатов в музее или галерее. Сложный экфрасис также может быть различным, в отличие от типа контекстуализации экспонатов в предназначенном для них пространстве, и может быть выделен особый экфрасис перемещения, где важна не задержка перед экспонатами, а переживание самого музейного пространства как странного, экзистенциально значимого и связанного с ключевыми экзистенциальными моментами в жизни лирического персонажа. В таком подвиде экфрасиса существенным оказывается не действие воображения, а навыки ориентирования в ценностно маркированном пространстве, с признаками верха и низа, открытости и закрытости, благодаря чему и возможно возвращение эстетического переживания в сложной экзистенциальной ситуации. В статье предложено близкое чтение нескольких примеров такого экфрасиса перемещения. В поэзии Михаила Еремина Эрмитаж оказывается прежде всего местом различных форм рефлексии, и переключки между метафорическим (размышление и внимание к фонетике речи) и буквальным (зеркало) пониманием рефлексии образует механизм скорейшего перехода от пространственной растерянности к эстетическому переживанию коллекции Эрмитажа. В поэзии Сергея Стратановского, наоборот, Эрмитаж показан глазами условного персонажа, невосприимчивого к культуре, где механизмы такого перехода отсутствуют, и любая попытка упростить пространственное самоощущение оборачивается тотальной невосприимчивостью к искусству. В поэзии Аси Векслер Эрмитаж оказывается героем с собственной субъектностью, по образцу Петербурга в «Поэме без героя» Анны Ахматовой, и это позволяет развернуть эпизоды любовной драмы как подтверждаемые различными формальными решениями и стереть границу между эстетикой помещений и эстетикой произведений. Все три решения подразумевают общие свойства сложного экфрасиса перемещения: 1) наличие экзистенциального основания поэтического высказывания, отрешенного от привычных режимов отношений со временем, частично блокирующего привычные режимы эстетического восприятия произведений искусства, 2) постоянный поиск средств преодоления этого блокирования, который может быть удачным, если связан с ускорением чувственных переживаний, и неудачным, если связан с фрустрацией и рутинным любованием, 3) ситуация, в которой архитектурные и оформительские решения воспринимаются как глубоко символические и ценностные, в то время как произведения

искусства остаются загадками среди других загадок, и только правильно найденная скорость душевной работы с прошлым и настоящим позволяет их воспринять, 4) использование имен художников и сюжетов произведений не как символов, а как части маршрута, при неоднозначности этого маршрута, отсутствии для него достаточных мотиваций в сюжете, но частичной его поддержке книгами или образовательными привычками, 5) внимание к формальным составляющим как интерьера, так и отдельных произведений, как единственному ключу к встроенности этих решений в большие ценностные оппозиции. Близкое чтение этих стихотворений позволяет лучше понять значение формального анализа для комплексного понимания изобразительного искусства и пластики и их отражения в литературе как искусстве, имеющем дело с разными способами ощущения времени.

Ключевые слова: Эрмитаж; сложный экфрасис; формальный анализ; эстетика; Михаил Ерёмин; Сергей Стратановский; Ася Векслер.

Сведения об авторе: Марков Александр Викторович, ORCID: 0000-0001-6874-1073, д-р филол. наук, Российский государственный гуманитарный университет, Россия, г. Москва, markovius@gmail.com

Markov A.V.

COMPLEX EKPHRASIS OF THE HERMITAGE MOVING IN THE LATEST RUSSIAN POETRY

Abstract. Poetic ekphrasis may be not only simple, like a description of a work of art as a system of images that naturally come to life in an artistic description, but also complex, meaning the stay of exhibits in a museum or gallery. Complex ekphrasis is used also be different, in contrast to the type of contextualization of exhibits in the space intended for them, and a special ekphrasis of movement can be distinguished, where it is not the delay in front of the exhibits that is important, but the experience of the museum space itself as strange, existentially significant and associated with key existential moments in the life of a lyric character. In such a subspecies of ekphrasis, it is not the action of the imagination that is essential, but the skills of orientation in a value-marked space, with signs of up and down, openness and closeness, due to which the return of aesthetic experience in a complex existential situation is thought. The article offers a close reading of several examples of such an ekphrasis of gallery movement. In the poetry of Mikhail Eremin, the Saint Petersburg Hermitage turns out to be, first of all, a place of various forms of reflection, and the overlap between the metaphorical (reflection and attention to the phonetics of speech) and literal (mirror) understanding of reflection forms a mechanism for the quickest transition from spatial confusion to the aesthetic experience of the Hermitage collection. In the poetry of Sergei Stratanovsky, on the contrary, the Hermitage is shown through the eyes of a conventional character, immune to culture, where the mechanisms of such a transition are absent, and any attempt to simplify spatial self-awareness turns into a total immunity to art. In the poetry of Asya Veksler, the Hermitage turns out to be a hero with its own subjectivity, modeled on Petersburg in Anna

Akhmatova's *Poem Without a Hero*, and this allows the episodes of a love drama to be developed as confirmed by various formal decisions and to erase the border between the aesthetics of space premises and the aesthetics of works. All three solutions imply the general properties of a complex ekphrasis of displacement: 1) a presence of an existential basis of a poetic utterance, detached from the usual modes of relations with time, partially blocking the usual modes of aesthetic perception of works of art, 2) a constant search for means of overcoming this blocking, which can be successful, if associated with the acceleration of sensory experiences, and unsuccessful if associated with frustration and/or routine admiration, 3) a situation in which architectural and design decisions are perceived as deeply symbolic and valuable, while works of art remain mysteries among other mysteries, and only the correctly found speed of mental work with the past and the present allows them to be perceived, 4) uses of the names of artists and plots of works not as symbols, but as part of the route, with the ambiguity of this route, the lack of sufficient motivation for it in the plot, but partial support from the book explications or educational habits, 5) an attention to the formal components of both the interior and individual works, as the only key to integrating these solutions into large value oppositions. A close reading of these poems allows for a better understanding of the importance of formal analysis for a comprehensive understanding of fine art and plastics and their reflection in literature as an art that deals with different modes of sensing time.

Keywords: Hermitage; complex ekphrasis; formal analysis; aesthetics; Mikhail Eremin; Sergey Stratanovsky; Asya Veksler.

About the author: Markov Alexander Viktorovich, ORCID: 0000-0001-6874-1073, Doctor of Philology, Russian State University for the Humanities, Russia, Moscow, markovius@gmail.com

Марков А.В. Сложный экфрасис перемещения по эрмитажу в новейшей русской поэзии // Нижневартковский филологический вестник. 2021. № 2. С. 34-45. <https://doi.org/10.36906/2500-1795/21-2/04>

Markov, A.V. (2021). Complex Ekphrasis of the Hermitage Moving in the Latest Russian Poetry. *Nizhnevartovsk Philological Bulletin*, (2), 34-45. (in Russian). <https://doi.org/10.36906/2500-1795/21-2/04>

В данной статье развивается тезис, уже несколько раз высказанный в науке, что при отражении в поэзии не отдельных произведений, а экспонатов коллекции, предметом экфрасиса становится не только изображенная сцена, но и маршрут по данной коллекции (Марков 2019; Марков 2020; Житенев 2021). Это вполне отвечает новейшим тенденциям изучения экфрасиса не как миметической, а как конструктивной практике завершения гештальтов (Бразговская 2020: 53-56). В таком случае благодаря экфрасису «оживает» не только изображение во всей своей красе, но и динамичнее заявляют о себе процедуры познания искусства, производимые в здании размещения коллекции. Наша рабочая гипотеза состоит в том, что такой сложный экфрасис, будучи необходимой составляющей маршрута

по всему известному собранию, в отличие от экскурсии, требующей сосредотачиваться на ценностях коллекции, учит нас обращать внимание на посторонние вещи, вроде росписей залов или видов из окна. Можно назвать это поощрением *фланёрской* рассеянности – поэтому, и в этом наша вспомогательная гипотеза, такое переживание пространства коллекции появляется в стихах, где коды разговора, определяющие, как какие разговоры будут происходить, уже известны, – и поэтому не требуются акценты только на произведениях искусства, как сразу необратимо меняющих тон или направление разговора.

Мы рассматриваем некоторые произведения современной русской поэзии, в которых явно эрмитажные впечатления, не сводящиеся ни к знакомству с отдельными произведениями, ни к воспоминаниям или переживанию ценности Эрмитажа. Так, пример поэта Филологической школы Михаила Еремينا (Еремин 2021) представляет собой условное описание какого-то особняка, с опознаваемыми элементами рококо: троплём сада с помощью обоев и лепнина в форме купидонов. Перед нами то, что можно назвать по экспрессивной характеристике Игоря Гулина «мир мельчайших частиц, археологических палимпсестов, азартных игр, моральных парадоксов» (Гулин 2021):

Ираиде

Бывало, продолжался нежный сумрак перголы
Сюжетом тканых выцветших обоев:
Пониже горного, повыше дольного
(В пределах заданных координат.),
На мотыльковых крылышках порхающие,
Упитанные купидоны
(Закон Невтона оным не указ).
Витают.

(Еремин 2021: 233).

Несмотря на всю условность этого изображения, смысл стихотворения становятся понятны только если представить «перголу» и прочие изображаемые элементы не в рамках словарного определения, как некоторую внепространственную речевую или условно-пространственную детализированную схему, но как конкретные пространственные решения. Так, слово *пергола* исконно означает просто дорогу или направление, от *perregere*, и может быть пространственно представлена как вытянутое помещение, в котором кроме садового тропля не непременно есть окна и зеркала, чтобы создавать не только иллюзию пребывания в каком-то месте, но и иллюзию движения между каких-то реальных объектов.

В Эрмитаже так устроен Зал Кановы, и как раз в этом зале статуя Зефира работы Луиджи Бьенэми (1839) с крыльями бабочки полностью соответствует описанию. Верхние фрески-медальоны в этом зале изображают техники различных искусств, связанные с созданием иллюзорной реальности: и прямо над Зефиром мы видим медальон, на котором

изображено раскрашивание статуй, что и составляет контраст к упомянутым в стихах «выцветшим обоям». Тогда идея стихотворения становится ясна: как изображения пренебрегают физическими законами, так их бытование может пренебрегать эстетическими законами, выцветать, и только локализация изображений между небом и землей, между иллюзорным потолком и местом прогулок в Эрмитаже, и позволяет сказать хоть что-то положительное об изображенном. Мнимое ностальгическое стихотворение об антураже роскошного особняка на поверку оказывается образцом философской лирики, о том, как эстетическое соотносится с бытованием вещей во времени, и как вообще при постоянном ускользании эстетического высказывания от полной верификации возможно положительное суждение об искусстве как таковом.

Слово «указ» тоже оказывается связано и с учредительным документом, то есть верификацией положительного суждения, и с указанием направления перемещения по Эрмитажу, и показательно, что по буквам оно частично зеркально слову «закон»: иначе говоря, последняя строка, взятая в скобки как в раму, представляет собой фонетическое зеркало, показывающее, что иллюзорность в искусстве имеет ограничения, так как ускользает при осуществлении процессов ординарного восприятия. Точно так же в раму скобок взяты слова «в пределах заданных координат», сообщающие об ограниченности помещения, раз координаты определены для всех сюжетов, размещенных между горным и дольным миром – так что интуитивное созерцание перемещается к тем плоскостным локализациям, где нужно вновь создать иллюзию энергии сюжета.

Для сравнения приведем еще два сложных экфрасиса Еремина, где в других пространствах мы увидим сходные закономерности:

Над окруженной грудой туфштейна («Грот наяд» –
Гласит путеводитель, в подтверждение чего
Губастые, облезлые дельфины в пастях держат
Изогнутые, в пруд опущенные струи.)
Дырой кварцитовый аграф
Той арки, что покоится на дне, –
Ни дать, ни взять последний нефункциональный
Резец старейшего из рода хронофагов.

(Еремин 2021: 225).

Это стихотворение представляет вариацию на тему шестистишия Баратынского «Есть грот: наяда там в полдневные часы». Все основные мотивы Баратынского повторены в стихотворении и даже гипертрофированы. Так, безделье наяды («Дремоте предает усталые красы») оборачивается общественно ожидаемым следствием из безделья, общим видом запустения. Умение прозревать за привычными картинами природы большую мифологическую историю, полностью отошедшую в прошлое, принадлежащую порядку

истории, «как нимфа молодая / на ложе лиственном покоится нагая» усилено самым распространенным графическим образом античной руины – арка, из-за чего и повторено слово «покоится». Наконец, акцентированное противопоставление ритмического течения времени как шума («говор ключевой») и самодостаточности нимфы как скрытого образа власти искусства над временем еще усиливается: самодостаточность грубо называется «нефункциональный / резец», а деятели искусства пытаются преодолеть время, «из рода хронофагов». Общая связка у Баратынского белого тела нимфы и белого мрамора, иначе говоря, действия идеализирующей механики тех представлений, которые созданы скульптурой, у Ерёмина сохраняется, но только усиливается тем, что долго описывается грот как сложное сооружение.

Уже в первой строке созвучие «груда» – «грот» приоткрывает этимологию слова (*grotte* из греческого «крипта», подвал, то, что под упорядоченной грудой камней), но и позволяет ввести развернутое описание грота как постройки. Движение взгляда, как и у Баратынского, от считывания примет погодных, но ставших уже искусственными, до разборчивости в материальности вещей и наконец, нахождения на дне истины – оказывается таким же сложным экфрасисом движения, вдруг обретающего присвоенное хронофагами время, но только медитативно сосредоточенным на начальном состоянии грота Екатерининского парка, который отделялся туфом по замыслу Растрелли, и где и находятся дельфины в капителях. Другой такой экфрасис, уже не дворцового загородного парка, а города, мы находим в стихотворении с эпитафией из Державина (Зрю кумиры изваянны...):

Едва ль не самый достославный
 Подобен медной орхидее
 С чешуйчатым воздушным корнем,
 Изгибистым и ядовитым.
 Как между префиксом и суффиксом
 Змея меж *пéтрос* и Петром. Вечнозеленый –
 Не хлорофилл, а $\text{Cu}_2(\text{OH})_2\text{CO}_3$ –
 Вознесся лавровый привой.

1972 (Еремин 2021: 212).

Предмет этого стихотворения сразу узнается: памятник Петру Великому, представленный в виде растительной метафоры. Такая метафора позволяет ввести оксюморон: памятник зеленый от окисления медного сплава, от медного купороса, формула которого дана в стихотворении, – но растительная зелень обычно является образом свежести, вечнозеленое предстает скорее молодым. В результате, чтобы объединить две этих ассоциации, темпорально и эстетически несовместимые, приходится ввести дополнительный образ, ядовитого корня, который одновременно оказывается ядовитым стеблем (действие метонимии) и ядовитой змеей (последующее действие метафоры). В таком случае,

минимальным основанием для сборки всадника и коня оказывается растительный образ, орхидея, как нечто изошренное, запутанное и соблазнительное; и опять сложные ассоциации, возникающие при интроспекции, только и позволяют представить памятник как объект в городе, который можно обходить и на который можно смотреть с мостовой.

По выводам О. Б. Кушлиной, изысканность орхидеи, вызывающего и как бы бесстыдного цветка, во многом и оказалась моментом производства (так терминологически точнее, чем «точка сборки») модерна, соединяя идеи утонченной чувственности, эротического эксперимента и богемной повседневности (Кушлина 2001: 252-253). Более того, орхидея стала первым флористическим образом, превращенным как бы в разменную монету, в усредненный символ декадентского существования. Тогда общее соревнование искусства с природой, заметила Кушлина, выразилось в развитии домашнего дизайна и повседневности. То есть орхидее подобно сложное соединение, которое несет искушение возвращения к природе, натурализации, и попанная змея оказывается частью того символического порядка, который порождает эту систему городского соблазна.

Но далее вводятся грамматический и химический коды, многоязычие, позволяющее рассмотреть скалу (греч. *петра*) и Петра как префикс и суффикс между которыми корень этой орхидеи, и формула медной зелени, которая показывает, что слава Петра, его лавр, невозможны без какой-то уступки природе. Это значит, что имена противопоставляются корню, привой, как будто привитый к корню, но не языка, а смысла, и оказывается предметом созерцания. Опять общая ориентация в символических порядках, никак прямо не связанных с конкретными произведениями искусства, только и позволяет увидеть памятник не как стертый символ, а как бытующий во времени и устанавливающий собственные отношения с временностью.

В случае Сергея Стратановского сложный экфрасис содержит только первое стихотворение из триптиха «Эрмитаж» (Стратановский 2019) середины 1980-х, вполне отвечающее обычной для поэта данной в модусе невозможности альтернативной истории (Зверева 2021: 1086-1087):

Да, я был в Эрмитаже. Там все покупное, не наше
Там мясистые бабы глядят похотливо со стен
Там какая-то римлянка грудь предлагает папаше
И какие-то матери плачут о мертвом Христе

Это все нам чужое и нашей тоски не развеет
По грядущему миру, простому как шар голубой
Не возьмут за живое амур, вены, еврей
Только ум искалечат, а нашу не вылечат боль

(Стратановский 2019: 108).

При этом у Стратановского тоже есть экфрасисы парков Петербурга и окрестностей. В этом стихотворении дан экфрасис зала Рубенса: упоминаются его «Венера и Адонис» (1614) и «Отцелюбие римлянки» (1612), но также упомянуты и «Оплакивание» Веронезе (1548), одна из немногих картин религиозного содержания, обычно входившая в любые, в том числе популярные эрмитажные каталоги и путеводители советского времени. При этом зал Рубенса (247) и зал венецианцев (222) находятся в противоположных концах Старого Эрмитажа, запомнить и то, и другое можно только при быстром обходе. Саркастическое замечание «амуры, вены, евреи» показывает вроде бы приоритет античных сюжетов над библейскими, но и сообщает, что библейские сюжеты остались наиболее загадочными – их труднее всего вписать в бытовые привычки и ожидания, где эротическому или помощи родителям есть место, а оплакивание чужого ребенка («какие-то матери») выглядит странным обычаем. Еще картины этих залов объединяет то, что это сравнительно небольшие композиции, для зрителя совсем неподготовленного теряющиеся в сравнении с масштабными полотнами Рубенса и венецианцев – а значит, имеющие в виду зрителя подготовленного, но экзистенциально не готового воспринимать режимы *чувственности* в этих картинах, которые оказываются лишь примерами каких-то частных сюжетов, не общеобязательными, а частными высказываниями.

Таким образом, речь в стихотворении скорее опять же о желании не эстетически переживать, а разобраться в сюжетах и выстроить по ним собственное существование. Хотя герой стихотворения – враг культуры, но оказывается, что этот опыт культуры опять же не дается просто изображениями, требуется определенный режим *фланера*, путешествия одновременно по своим переживаниям и неким смутным озарениям при виде символов, останавливающих внимания, который позволяет вообще признать в изображениях Эрмитажа факт пусть чуждого, но сообщения. Как и в случае Еремина, Стратановский выстраивает беглый осмотр самих интерьеров, отмечающий небольшие произведения на уровне глаз зрителя, чтобы потом пережить конфликт ценностей как то, что требует отказаться от миметической эстетики в пользу более новой эстетики перформативного действия произведений.

Ася Векслер, профессиональная художница и поэтесса, представляет Эрмитаж как определенное концентрированное место памяти в стихотворении «Портрет»:

ПОРТРЕТ

Посиди, я тебя нарисую.
Безупречные фото – впустию.
Верю карандашу, а не им,
вмиг лишившим твой облик под гляncем
черт, знакомых еще по фламандцам
и Гольбейна портретам мужским.

Варианты тебя на полотнах,
на плафонах и фресках бессчетных
слали издали зримую весть.
Но вовек я тебя, если б встречен
не был ты в незапамятный вечер,
не придумала б лучше, чем есть.

Посиди, подари мне терпенье.
Не мое тут бы надо уменье –
божью искру, хоть не говорят
так теперь, – чтобы грифель, не ломок,
уловил этих карих потемок
на других не растрченный взгляд.

Уж не шрифт, не пейзаж на примете.
И грозит дилетантством в портрете
скудный навык, забытый рукой.
Но до вечера в окна и двери
посиди, как на «Тайной вечере»
кто-то давний и схожий с тобой

(Векслер 1989: 43).

Данное стихотворение нельзя не признать вариацией «Поэмы без героя» А.А. Ахматовой: об этом говорит как ритмико-рифменная схема, так и общие правила построения сюжета – разговор из нынешнего времени о прежнем времени как более реалистическом, времени событий в отличие от нынешнего времени провалов, выстраивание самой речью темпоральных образов, «вовек», «давний» и т.д., достаточно широких, чтобы они могли принять переживания прошлого и настоящего, оставляя маневр для различения фактического и эмоционального. Равно как и все темы, мольба к мужчине-адресату, которая дается достаточно отстраненно, как часть свободного разговора, принятие истории адресата как уже совершившегося исторического суда не только над ним, но и над всеми, двойничество и тень, обыгранные не в романтическом ключе, а как часть разгадывания загадки, непосредственно представшей, как бы появившейся в комнате, наконец, воспоминание о прошлой влюбленности как о постоянном испытании, сдаче всё новых экзаменов, разгадывании всё новых загадок, – мы сразу узнаём поэтику «Поэмы без героя».

При этом магистральный мотив этого стихотворения с позиций поэмы Ахматовой был бы переигрыванием, постоянное узнавание собеседника в картинах-окнах-зеркалах, так что как будто эти прямоугольники автоматически срабатывают и производят прошлое в

настоящем, обладают такой же автономной перформативностью, как слова. При этом движение лирической героини не вполне ясно: «бессчетны[е]» полотна, плафоны и фрески указывают только на Эрмитаж, но можно ли сказать о каком-то маршруте по галереям Эрмитажа, от портрета Гольбейна, через выставку серебра, завершающийся церковью? Такой маршрут вполне возможен в топологии Эрмитажа, хотя и произволен с точки зрения обычных туристических знакомств с музеем.

Чтобы раскрыть сюжет, нужно обратиться к интерпретациям Гольбейна. Уже формальный анализ выявил специфику Гольбейна как художника, для которого «различие искусства и природы» было не *операциональным*, для создания отдельных проектов и жанров, а *эстетическим*, которое только и позволяет создать единственное уместное решение с необходимой ему выразительностью и детализацией. Гольбейн отчетливо сознавал, что вещи выглядят в природе не так, как на его картинах, что мы не видим краев тел с той равномерной резкостью, как он их изображает, и что для реального глаза детали украшений, вышивок, бороды и т. п. более или менее пропадают. Он однако не согласился бы признать критерием обычное видение. Для него существовала только красота абсолютной ясности. И именно в утверждении этого требования он усматривал различие искусства и природы (Вёльфлин 2009: 232).

Таким образом, Гольбейн оказывается образцовым началом такого пути, которые проделывают Еремин и Стратановский: пути поспешного, но имеющего в виду те ценности, которые позволяют рано или поздно совладать с экзистенциальным кризисом, найдя основы темпоральности восприятия искусства в самом устройстве здания с «равномерной резкостью» стекол, зеркал и идей. И опять миметическая идея выносится за скобки, превращаясь в непонятное изображение на картине-окне, но зато понятен не мимесис, а перформатив, та самая «красота абсолютной ясности», которая не имеет отношения к природе, но прямо относится к преодолению экзистенциального кризиса. У всех трех поэтов должно сначала заговорить искусство, его виды и возможности, например, возможности цветовых, а не только графических решений, а уже потом, благодаря выбору правильной *темпоральности* обхода, погружению во время и ориентиры самого Эрмитажа с его впечатлениями, отражениями, высокими потолками и освещением, удачно или неудачно, заговорят произведения как несущие собственное сообщение – считываемое лирической героиней Векслер, не считываемое персонажем Стратановского и мгновенно схватываемое без членящего считывания поэтическим субъектом Еремина.

На основании проделанного исследования можно сделать следующие выводы. Особый сложный экфрасис, представляющий собой описание пространственно-динамического переживания Эрмитажа, некоторую *проблематизацию* маршрута по Эрмитажу, появляется в новейшей русской поэзии в тех случаях, когда отношения между различными временами и эпохами не сводятся к привычным культурным механизмам «памяти», «предчувствия», «знания», в том числе требующим эмоционально насыщенного восприятия, но требуют заново ориентироваться в той ситуации, относительно которой и выстраиваются

(конструируются) опыты ощущения времени и длительности переживания. Тогда ощущения антуража, поддержанные книгами, схемами, общими планами перемещения, общей идеей здания, которое имеет зеркала и окна, позволяют быстрее ориентироваться в прошлом и настоящем.

При всем различии традиций, к которым принадлежат рассмотренные стихи Михаила Ерёмина, Сергея Стратановского и Аси Векслер, «эрмитажный» текст работает в них сходным образом: это всегда фрагментарные впечатления о самих экспонатах, которые воспринимаются как несоответствующие не только нашему, но и своему времени, как экзистенциально выламывающиеся из времени, и при этом сложное телесное и чувственное ощущение самого перемещения по Эрмитажу. Но само это перемещение и оказывается событием, общим знаменателем всех прочих ощущений. Тем самым экзистенциальное переживание искусства сходится с формализованным его анализом в качестве системы чувственных приемов, – но это происходит в поле ощущения здания с его маршрутами, в то время как статичная глубина в живописи всякий раз разоблачается, оказывается лишь преходящим и исчезающим моментом такого события. Тем самым поэзия открывает новые возможности, в том числе, для формального анализа живописи.

ЛИТЕРАТУРА

- Бразговская Е.Е. Экфрасис как семиотический эксперимент // Критика и семиотика. 2020. № 1. С. 52-72. <https://doi.org/10.25205/2307-1737-2020-1-52-72>
- Векслер А.И. Зеркальная галерея: третья книга. Л.: Советский писатель, 1989. 132 с.
- Вёльфлин Г. Основные понятия истории искусств. М., 2009. 289 с.
- Гулин И. Все тайное становится одой // Коммерсант. 2021. 23 июля. С. 10.
- Еремин М.М. Стихотворения. М.: Новое литературное обозрение, 2021. 464 с.
- Житенев А.А. О нескольких «эрмитажных» экфрасисах Виктора Кривулина // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. 2021. Т. 13. № 1. С. 83-89. <https://doi.org/10.17072/2073-6681-2021-1-83-89>
- Зверева Т.В. Об одном случае рецепции болдинского мифа: Сергей Стратановский // Вестник Удмуртского университета. Серия История и филология. 2020. Т. 30. № 6. С. 1085-1092. <https://doi.org/10.35634/2412-9534-2020-30-6-1085-1092>
- Кушлина О.Б. Страстоцвет, или Петербургские подоконники. СПб.: Изд-во Ивана Лимбаха, 2001. 336 с.
- Марков А.В. Сложный экфрасис в русской поэзии: основы теории и один пример // Вестник Костромского государственного университета. 2019. Т. 25. № 2. С. 91-97. <https://doi.org/10.34216/1998-0817-2019-25-2-91-97>
- Марков А.В. Эрмитажный сложный экфрасис Роальда Мандельштама: тень «Катилины» Блока и вопросы датировки стихотворений // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Филология. Журналистика. 2020. № 3. С. 40-43.
- Стратановский С.Г. Изборник. СПб.: Издательство Ивана Лимбаха, 2019. 384 с.

REFERENCES

- Brazgovskaya, E.E. (2020). Ekfrasis kak semioticheskii eksperiment. *Kritika i semiotika*, (1), 52-72. (in Russian). <https://doi.org/10.25205/2307-1737-2020-1-52-72>
- Veksler, A.I. (1989). *Zerkal'naya galereya: tret'ya kniga*. Leningrad. (in Russian).
- Vel'flin, G. (2009). *Osnovnye ponyatiya istorii iskusstv*. Moscow. (in Russian).
- Gulin, I. (2021). Vse tainoe stanovitsya odnoi. *Kommersant*, 23 iyulya, 10. (in Russian).
- Eremin, M.M. (2021). *Stikhotvoreniya*. Moscow. (in Russian).
- Zhitenev, A.A. (2021). O neskol'kikh "ermitazhnykh" ekfrasisakh Viktora Krivulina. *Vestnik Permskogo universiteta. Rossiiskaya i zarubezhnaya filologiya*, 13(1), 83-89. (in Russian). <https://doi.org/10.17072/2073-6681-2021-1-83-89>
- Zvereva, T.V. (2020). Ob odnom sluchae retseptsii boldinskogo mifa: Sergei Stratanovskii. *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya Istoriya i filologiya*, 30(6), 1085-1092. (in Russian). <https://doi.org/10.35634/2412-9534-2020-30-6-1085-1092>
- Kushlina, O.B. (2001). *Strastotsvet, ili Peterburgskie podokonniki*. St. Petersburg. (in Russian).
- Markov, A.V. (2019). Slozhnyi ekfrasis v russkoi poezii: osnovy teorii i odin primer. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta*, 25(2), 91-97. (in Russian). <https://doi.org/10.34216/1998-0817-2019-25-2-91-97>
- Markov, A.V. (2020). Ermitazhnyi slozhnyi ekfrasis Roal'da Mandel'shtama: ten' "Katiliny" Bloka i voprosy datirovki stikhotvorenii. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Filologiya. Zhurnalistika*, (3), 40-43. (in Russian).
- Stratanovskii, S.G. (2019). *Izbornik*. St. Petersburg. (in Russian).

© Марков А.В., 2021

УДК 82.091

<https://doi.org/10.36906/2500-1795/21-2/05>*Меркушов С.Ф.***«УРОЖАЙ» ДЕНИСА ТРЕТЬЯКОВА: МОДЕЛИРОВАНИЕ ОБРАЗА МИРА ЧЕРЕЗ ИСТОРИКО-МЕТАФИЗИЧЕСКОЕ И РЕЦЕПЦИОННОЕ ТРАНСЦЕНДИРОВАНИЕ**

Аннотация. Автор обращается к синтетическому (интермедиальному) анализу музыкальной композиции «Урожай» Дениса Третьякова. Выделяются и анализируются два интерпретационных и семантических слоя текста песни. Социально-исторический (внешний) уровень текста реализуется через поддающийся расшифровке событийно-сюжетный код. Второй (внутренний) уровень текста гораздо более имплицитен, поскольку соотносится с его метафизическим семиотическим компонентом. Именно здесь скрыт ключ к адекватной интерпретации. Песня «Урожай» связана с одой «К радости» (Бетховен / Шиллер) и музыкально / мелодически, и текстуально. Более того, корреляция разного уровня прослеживается и с отдельными текстами других авторов, в свою очередь, концептуально соотносимыми с этим произведением. Это в первую очередь гностические апокрифы («Апокриф Иоанна», «Хождение Богородицы по мукам»), привлечение которых служит в известной степени корректному анализу центрального образа (Миши Горликова). Он может отождествляться и с Михаилом-архангелом, и с падшим ангелом Самаэлем, что позволяет говорить об амбивалентности не только самого образа, но и развертываемой в тексте картины, репрезентируемой как универсальная модель мира. Существует как минимум два пути рецепции оды «К радости» Денисом Третьяковым: воплощающий первоначальную идею и её переосмысливающий. То и другое решения получают объёмные, многозначные реализации, хотя именно второй путь (переосмысление), очевидно, семантически репрезентативнее и динамичнее. Благодаря оригинальной экспликации музыкальной и вербальной сторон композиции рождается новая авторская концепция, новый собственный текст, вместе с тем понимаемый как своеобразный жест искусства / антиискусства.

Ключевые слова: Денис Третьяков; «Церковь детства»; песня; текст; Бетховен; ода «К радости»; архангел Михаил.

Сведения об авторе: Меркушов Станислав Фёдорович, ORCID: 0000-0002-1447-3584, канд. филол. наук, Центр русского языка Тверского государственного университета, Россия, г. Тверь; Московский педагогический государственный университет, Россия, г. Москва, stas2305@gmail.com

Merkushov S.F.

“HARVEST” BY DENIS TRETYAKOV: MODELING THE IMAGE OF THE WORLD THROUGH HISTORICAL, METAPHYSICAL AND RECEPTIVE TRANSCENDENCE

Abstract. The author turns to the synthetic (intermediate) analysis of the musical composition “Harvest” by Denis Tretyakov. Two interpretative and semantic layers of the song text are identified and analyzed. The socio-historical (external) level of the text is realized through a decipherable event-plot code. The second (internal) level of the text is much more implicit, since it correlates with its metaphysical semiotic component. It is here that the key to an adequate interpretation is hidden. The song “Harvest” is connected with the ode “To Joy” (Beethoven / Schiller) both musically / melodically and textually. Moreover, the correlation of different levels can be traced with individual texts of other authors, in turn, conceptually correlated with this work. These are primarily Gnostic apocrypha (“The Apocrypha of Johan”, “The Walk of the Virgin in Torment”), the involvement of which serves to a certain extent the correct analysis of the central image (Misha Gorlikov). He can be identified with both Michael the archangel and the fallen angel Samael, which allows us to speak about the ambivalence not only of the image itself, but also of the picture unfolded in the text, represented as a universal model of the world. There are at least two ways of receiving the ode “To Joy” by Denis Tretyakov: embodying the original idea and rethinking it. Both solutions receive voluminous, multi-valued implementations, although it is the second way (reinterpretation) that is obviously semantically representative and dynamic. Thanks to the original explication of the musical and verbal sides of the composition, a new author's concept is born, a new own text, at the same time understood as a kind of gesture of art / anti-art.

Keywords: Denis Tretyakov, “The Church of Childhood”, song, text, Beethoven, ode “To Joy”, Archangel Michael.

About the author: Merkushov Stanislav Fedorovich, ORCID: 0000-0002-1447-3584, Candidate of Philological Sciences, Center of Russian Language of Tver State University, Russia, Tver; Moscow Pedagogical State University, Russia, Moscow, stas2305@gmail.com

Меркушов С.Ф. «Урожай» Дениса Третьякова: моделирование образа мира через историко-метафизическое и рецепционное трансцендирование // Нижневартковский филологический вестник. 2021. № 2. С. 46-57. <https://doi.org/10.36906/2500-1795/21-2/05>

Merkushov, S.F. (2021). “Harvest” by Denis Tretyakov: Modeling the Image of the World Through Historical, Metaphysical and Receptive Transcendence. *Nizhnevartovsk Philological Bulletin*, (2), 46-57. (in Russian). <https://doi.org/10.36906/2500-1795/21-2/05>

В вербальном тексте композиции «Урожай» Дениса Третьякова¹ выделяем видимые два семантических плана (их может быть гораздо больше, вплоть до бессчётного количества). Первый план условно назовём «социально-исторический» – он самый верхний и текстуально декодируется в конечном итоге через парафраз. Второй – более глубинный и сочетает литературный, мифологический, метафизический, мистический слои текста. «Урожай» – это лироэпика в её традиционной классификации, так что сюжет здесь вполне экспликативен, хотя и богат разного рода ретроспекциями. Заметно рассечение пространственно-временной организации на «раньше», «сейчас» и «в перспективе».

Сюжетный фрейм «раньше» так или иначе эксплицирован почти в каждом куплете, но детализируется в 3–6 куплетах; важно заметить, что он представлен в разрезе рефлексии памяти. Начиная с первого куплета реципиент «настраивается» на восприятие современной провинциальной действительности («сейчас»): завершилась фаза *колхозов* («председателя фуражка выцвела») – наступила фаза *Газпрома* («газпромпровода огородами») (так или иначе соотносится временная специфика). Подчеркнём, что Третьяков поначалу (песня звучит уже на «Концерте в Питерском Зоопарке» (2002 г.) (Третьяков 2002)) пел «газопровода», вариант «газпромпровода» появляется позже – в период повышения экономического влияния ПАО «Газпром» (2008–2010 гг. (Маршалова 2012)). Ироническая / сатирическая, в целом критическая, рецепция деятельности корпораций специфична для творчества не только «Церкви детства», но и сайд-проектов Дениса Третьякова (<https://clck.ru/YhSFU>) («Братья Тузловы» 2019)).

Виден контраст социально-исторического уровня во втором и третьем куплетах: во втором показано естество истинной жизни, а в третьем – искусственность ложной².

¹ Думается, в сноске целесообразно дать полный текст (возьмём последний изданный вариант («Церковь детства» 2017), восстановленный по фонограмме, поэтому приводимый без пунктуационной и пр. редактуры; для удобства анализа пронумеруем куплеты):

- | | |
|--|--|
| 1. председателя фуражка выцвела
соловьи об этом станут петь
газпромпровода огородами
деду не дают помереть | 5. старый корефан миша горликов
он десантник парень крутой
обжигал горшки в грозных городах
а вчера вернулся слепой |
| 2. за рекою за мостом на пасеку
поезжай посмотришь кресты
заросло травой сердце васино
васю не любили менты | 6. миша в поле утром вышел
колосится рожь
видно бог его услышал
миша поднял нож |
| 3. живописную америку
телевизор нам показал
леночка в соплях и в истерике
опоздала на вокзал | 7. пусть прольется кров
пускай мы кровью захлебнемся
накорми волков хлебами
пусть мы не спасемся |
| 4. в чёрные года всей деревнею
от расстрелов прятались в рожь
полегли тогда, но прошли года
и теперь в колхозе хлеб хорош | 8. наша вера
наша надежда
наша первая любовь
всем нам будет очень плохо
а сейчас нам пох.й |

² Амбивалентность восприятия жизни является лейтмотивом в творчестве Дениса Третьякова (см., тексты песен «Иная жизнь / Страна приливов», «Простая история», «Сирота» и др.).

Соотносятся традиционные и нетрадиционные знаки пространств (в том числе лиминальных): с одной стороны – природные – «река» и «мост» во втором куплете, «маркирующие» въезд на кладбище – конкретную территорию погребения ушедших из жизни, освободившихся и свободных («не любили менты»). С другой стороны, «телевизор» и «вокзал», также, в общем-то, «фиксирующие» однозначный и в то же время абстрактный, но желанный для эскапистов, локус – Америку, но, на деле, олицетворяющие смерть духовную, что страшнее физической. Потому закономерна антитеза образов Васи и Леночки: на уровне употребления самих имён персонажей и их дискурс-соотнесённости (коннотативная и семантическая полярность слов «сердце» и «сопли» / «истерика», а также нейтрального имени Вася и уменьшительного Леночка). Резонна и вариативность: в ранней версии песни отчётливо слышно «Васькино» (на концерте в Санкт-Петербурге в 2001 г. (Третьяков 2002)), а такая форма, понятно, изоморфна «Леночке» и лишает контекст значимой части указанного смысла. Позже Третьяков везде исполняет «Васино» (Третьяков 2012; «Церковь детства» 2017).

Воссоздание атмосферы 90-х годов прошлого столетия в четвёртом куплете (знаки «живописная Америка», «телевизор» и «Леночка», как нам кажется, применены здесь именно в качестве атрибутов и характерных образов эпохи, да и сама песня написана ей вслед) сменяется реконструкцией «чёрных годов». До конца неясно, о каком времени и о каких расстрелах идёт речь – это может быть и военное время (Гражданская и Великая Отечественная войны), хотя на это мало что указывает в самом тексте, если только «деревенский локус» – «всей деревнею» (угадывается связь с процессами эвакуации горожан в сельскую местность, дальше от границы, ввиду чего большая часть населения на военный период стала сельской). Но всё-таки здесь более отчётлива импликация периода голода 1930-х гг. и т.н. «борьбы с хищениями», в частности переосмысливается «закон о трёх колосках», предусматривающий в том числе расстрел «за хищение (воровство) колхозного и кооперативного имущества» (Пост. ЦИК и СНК СССР 1932 г.). Использованием в одном контексте форм «расстрелы», «прятались», «рожь» обуславливается наша гипотеза. С этой же стороны важна объективация аспекта всеобщности – «всей деревнею»: в 1932–1933 гг. голодало и подвергалось репрессиям, в общем-то, всё сельское население СССР. Поэтому снова актуализируется фактор вариативности: при исполнении песни вместо единственного числа формы «расстрел» в последней на сегодняшний день официально выпущенной записи песни (2017 г. («Церковь детства» 2017)) используется множественное (ср., указанные варианты: Третьяков 2002; Третьяков 2012). Очевиден вывод о репрезентации исторической и экзистенциальной закономерности: определённый экономический и политический баланс часто, если не всегда, опосредован человеческими жертвами («полегли тогда, но прошли года / и теперь в колхозе хлеб хорош»).

Второй уровень текста в 1–5 куплетах проявлен крайне слабо, он почти абсолютно имплицитен, однако попытаемся посмотреть, как он может семантически реализовываться в отдельных словах и словесных конструкциях. «Председателя фуражка выщела / соловьи об

этом станут петь» – это самое *начало* песни, смысл которого, как может казаться, пребывает вне рациональной логики. Однако, в данном случае важно прежде всего то, что перед нами сильная позиция текста, когда вводятся координаты (и «координаторы»!) изображаемого мира. Первая словоформа первого куплета текста – «председателя» – в семантическом ракурсе такого «координатора» и рассматривается: перед нами и председатель колхоза, который создает, руководит и устанавливает, и в то же время, если попытаться подойти к имплицитному слою текста (а всякий текст являет собой в конечном итоге попытку воссоздания собственной реальности, вселенной), представляет некую проекцию автора этого мира, который (автор) принимает в первую очередь форму бога как духовного творческого начала, создателя этого мира, но и его рационализатора, логоса. Так сразу задаётся вектор соответствий на разных уровнях: прежде всего начиная с экспликаций и заканчивая их интерпретацией. Знак наличия у председателя выцветшей фуражки экстраполирует возможность дальнейшего понимания текста на метафизической ассоциативной ступени. В каббале³, например, самая верхняя сефира древа – Кетер – совечная порождающей бесконечности Айн Соф как её эманация, представляет собой божественный фактор всего сущего и окрашена в белый цвет⁴ (кстати, видимо, потому, что содержит всё в модели). «Фуражка», таким образом, потенциально тождественна Кетер, но вместе с тем метафизический и онтологический статус образа можно воспринимать метафорически как нечто былое и забытое: фуражка всё-таки *поблёлка*. Здесь же ещё одна ассоциация – с Адамом Кадмоном – как с проточеловеком и совершенным существом, форму которого и образуют десять сефирот древа жизни (и снова вероятное соотнесение с «выцветшей фуражкой» – чело Адама Кадмона венчает корона / Кетер / «фуражка»). При этом прием во внимание еще одно допустимое соответствие: репрезентируемый мир пребывает во тьме человеческого невежества и беспамятства, когда произошла утрата правильного движения по направлению к Абсолюту, что выражается в потере видимости, слепоте в широком смысле. Человек лишается восприятия ориентиров, не видит системных связей мира – лучей умопостигаемого света / эманаций: «соловьи об этом станут петь» (соловей – ночная птица; соловьи поют во тьме, но это тьма мира). Денис Третьяков использует образ соловья и в других песнях – для постановки акцента именно на неверно выбранном, тупиковом пути развития, хотя поэт и подчёркивает, что велика в этом заслуга и надмирных сущностей, о чем будем говорить далее (ср., «и над всем как прежде трели соловья / радостная песня идиота» (Children Slyness 2012)). Заметим, что под «идиотом» может пониматься невежественный демиург – творец материи, ложный бог. За счёт применения подобной символики подключается гностическая интерпретационная парадигма: забега вперёд скажем, что песня в данном общем контексте связывается с новым текстом

³ Денис Третьяков говорит о себе как о каббалисте (Денис Третьяков ... «Депрсна»).

⁴ Здесь и далее при описании каббалистических понятий руководствуемся материалами книги Израэля Регарди «Гранатовый сад» (Регарди 2017: 66-70; 127-143).

оды «К радости», которую поёт Миша / Михаил⁵). Обратим ещё раз внимание на то, что посредством привлекаемых смыслов детерминируются изначальные свойства мира, потому это и эксплицировано в сильной позиции текста.

Гностическим / каббалистическим семантическим комплексом обусловлена интерпретация других примеров в тексте «Урожай» в схожем ключе. Так образ Васи в определенной степени опосредован отсылками к гностицизму и каббале. Высший мир Председателя (Кетер / Корона) проецируется в нижний мир Васи (Малкут / Царство), где Вася воспринимается как Царь (Василий – «царственный» (Флоренский 2006: 524); здесь же василиды – древняя секта гностического христианства) и как истинный бог-творец в материальном мире, также сострадавший («сердце Васиного») людям, но забытый ими («заросло травой сердце Васиного»). Другая сторона толкования: иерархия древовидной структуры репрезентируемой реальности («поезжай посмотришь кресты») замещается ризоматическими структурами – подземными самоорганизующимися конструкциями вроде корневища, грибницы (Васино сердце зарыто, находится под землей), но, на наш взгляд, и «травы» («заросло травой»). При этом *вертикаль* меняется на *горизонталь* вследствие того, что «Васю не любили менты» (значение «ментов» как представителей «ограничивающих» институтов может коррелировать со значением гностических *архонтов* – создателей материи и законов как системы запретов, превращающих человека в раба материи; *архонты* «перекрывают» всяческими способами доступ к истинному, страдающему богу). Как видим, здесь происходит присоединение к метафизическим / трансцендентальным также философских концепций, связанных с именами Жюль Делёза и Феликса Гваттари (Делез, Гваттари 2010). Итак, верный путь человека-микрокосма к истинному творцу забыт, а сам человек-микрокосм не в состоянии выйти за собственные пределы.

Подобным же образом можно интерпретировать другие знаки текста «Урожай»; покажем их пунктирно: включается мотив старости, причем старости бога и его восприятия (образ «деда» как «ветхого днями» – бог у пророков; также снова связь с *ночью*); корреляция архетипических образов (*волков, людей, ржи, хлеба*: к примеру, известные пословицы и библейский контекст («человек человеку волк», «накорми волков хлебами»); литературные произведения: возможно, Роберт Бёрнс и Джером Сэлинджер, и т.п.). Главное для нас то, что рассматриваемый текст не имеет одного конкретного дискурсивного плана, но обнаруживает макет всеобъемлющей ситуации, выводимой в иносферу.

Безусловно, рассмотренная часть текста «Урожай» предполагает наличие других интерпретационных кодов, которых мы касаться не будем, поскольку не имеем цели дать исчерпывающий анализ, который вряд ли возможен в принципе. Нас особенно интересует в контексте тематики статьи три последних куплета песни: именно здесь подготавливается, а

⁵ Здесь следует указать на специфику музыкального направления, изобретённого Денисом Третьяковым, которое помимо прочего близко к западному кабаре, французскому шансону, когда песни поются от лица разных людей или существ – т.н. параллельная эстрада, т. е. эстрада в своём истинном представлении – то, как это должно быть (Денис Третьяков ... «Депрсна»).

затем иллюстрируется «жест интерполяции» оды «К радости» Бетховена⁶ в рассматриваемую композицию.

Фактически в песне присутствует художественный компонент, поэтапно как бы «настраивающий» реципиента на некий иной «лад» восприятия. Характерное для всей песни музыкальное сопровождение, на наш взгляд, само по себе достаточно ровное, т.е. принятые вначале пение и аккомпанемент не меняются. Первый и третий куплеты демонстрируются так, но каждые первые две строки второго, четвёртого и пятого куплетов вербализуются иначе. Мелодия в них как бы восходит ввысь, «взлетает», «проторяя» себе путь к финалу, но сразу резко спадает на третьих строках. Между тем именно шестой куплет может определять структурную границу текста. Здесь музыка замедляется, становится «тактовой», мерно подступая к какому-то новому ритму, что также может трактоваться как некий аудиальный рубеж между остальным текстом и одой: музыка затихает, предвосхищая «бурю». И седьмой и восьмой куплеты уже кладутся на мелодию оды «К радости». Заметим, что «водораздел» устанавливается и вербально / жестикуляционно и, соответственно, семантически фразой «Миша поднял нож».

Итак, центральный образ песни – образ Миши Горликова – появляется как раз в шестом куплете. Образ опять-таки интересен своей многоплановостью. Первый слой – внешний: Миша – человек советской или / и постсоветской формации, солдат, вернувшийся из абстрактной горячей точки (может быть, из Чечни – «в *грозных* городах» – от названия столицы Чеченской республики – города *Грозного*) инвалидом – ослепшим. Возможно, эта критическая, пороговая, ситуация побуждает его к иным, ключевым в контексте песни, действиям.

Импликативная область образа – в его структурированности согласно т. н. «кроторианству» – оригинальной неогностической «квазирелигиозной» концепции Дениса Третьякова (<https://clck.ru/YhSHp>). Крот / бог «проектируется» в персонажа, приобретшего

⁶ Ода «К радости», являясь частью 9-й симфонии, давно воспринимается как масштабный, даже универсальный, художественный акт (Войткевич 2014: 100). При этом в искусстве XX века, в общем тяготеющем к синкретике, определилась тенденция к контекстуальному рассмотрению данного произведения, не только в связи с тем, что системный анализ представляется во всяком случае наиболее корректным и полным, но и вследствие осознаваемого многими авторами рецептивного характера эстетики бетховенского произведения. Одновременно справедлива его интерпретация в единстве с поэтическим текстом Шиллера: это всё-таки целостный текст, синтезирующий музыкальную и поэтическую составляющие (подобная интерпретация может стать целью или одной из задач другой работы). Мелодическая основа, как и стихотворный компонент оды «К радости» актуализируется во многих арт-областях (Панахов 2020). Более того, весьма любопытная рецепция оды «К радости», а также возможная связь предлагаемой Денисом Третьяковым её трактовки с широко известными интерпретациями, представленными в романе Энтони Бёрджесса «Заводной апельсин» и в одноимённом фильме Стенли Кубрика, присутствует в фильме Андрея Тарковского «Сталкер», а также в сценарии и романе-трилогии Роберта А. Уилсона – «И обрушилась стена» и «Кот Шрёдингера» соответственно. Интересно именно то, что Уилсон, к примеру, в сценарии моделирует ситуацию, в некотором отношении сходную с той, что предлагает Третьяков. Там реализуется прочтение новозаветной истории о Распятии и Воскресении, а также о Страшном суде, и вводится персонаж Майкл Эллис, в определённом смысле связанный с персонажем Мишей Горликовым (Уилсон 1998).

главную его черту – слепоту, но при том косвенно маркировано, что Миша не бог. Здесь мы подходим к важной идее рассматриваемого образа – идее богоравенства и богоподобия. Элементарный её аспект реализуется на антропонимическом ярусе: имя *Михаил* означает буквально «Кто как Бог» (Флоренский 2006: 618). Также замечаем текстуальное подтверждение тому: Миша «обжигал горшки в грозных городах» (ср. «не боги горшки обжигают»). Но если он не бог, то, в свете избранного направления толкования, он может быть и человеком, и демиургом в гностическом понимании.

Контекст / конфликт последних стихов «Урожая» (6–8) обнаруживает своего рода «перевернутую», переосмысленную картину Страшного суда. В этой связи имя Михаил будет неизбежно восприниматься как аллюзивный антропоним, отсылающий к имени архангела – архистратига – Михаила, который вместе с архангелом Гавриилом, если следовать *апокрифическому* апокалипсису Иоанна Богослова, станет звать род людской на последнее судилище. В «Апокрифическом Откровении Иоанна Богослова» обозначен этот момент: «Тогда пошлю Я ангелов Моих и поднимут рога бараньи, лежащие на облаке, и выйдут за пределы неба, и вострубят Михаил и Гавриил в рога эти. <...> И донесётся глас трубный до пределов вселенной, и от гласа трубы той сотрясётся вся земля, как предрекал пророк: И от гласа воробьиного восстанет всякая трава <...>»⁷ (Апокрифические Апокалипсисы 2001: 270). При этом путём расшифровки знаков семантического поля текста песни можно прийти к выводу и о том, что Михаил неким образом связан с особым рода людьми, удаляющимися от мира, чтобы познать запредельное и возвратиться другими – посвящёнными, наделёнными мистическими знаниями и силой, хотя и с определённым физическим изъяном (см., куплет № 5). Миша изображён в экстатическом состоянии мага, в котором реализуются исключительные умения, в частности способность слышать голоса (Элиаде 2015). При этом не он слышит бога, но «бог его услышал» – очередное уточнение, что сам Миша богом не является, хотя здесь можно увидеть и экспликацию художественного принципа субъектно-объектного слияния. В приведённом контексте Михаил воспринимается как сподвижник «воинствующей Церкви», т. е. объединения преданных сынов Бога, восстающих против тёмных сил. Такая интерпретация способна коррелировать с идеологией «Церкви детства» – о контрастности «орбит» взрослых и детей. Но фактически по тексту получается, что тёмные силы – это и есть «мы», а Михаил сам является представителем данного сообщества. Тем более, что Миша выражает «наши» желания и стремления: «пусть мы не спасёмся».

Ввиду сказанного магистральное значение для объёмного понимания образа Михаила и функции делегирования ему выполнения и вербализации пиковых, ключевых акций и сентенций в тексте «Урожай» имеет апокриф «Хождение Богородицы по мукам», в котором

⁷ Обратим внимание на параллелизмы-инверсии в данном апокрифе и рассматриваемом тексте: воробьи / соловьи; рог / труба / нож; небо / поле, и пр. Возникает заманчивый вариант анализа «Урожая» как своего рода стихотворного текста-апокрифа, что опосредует перспективную тематику новой работы, посвящённой его жанровому своеобразию.

Михаил представляется проводником Девы Марии по аду и комментатором всего там наблюдаемого. Именно к архистратигу обращается Богородица в начальных строках, представляющих собой хайретический акафист: «*Радуйся*, архистратиг Михаил, слуга незримого Отца, *радуйся*, архистратиг Михаил, собеседник Сына Моего, *радуйся*, архистратиг Михаил, слава шестикрылых, *радуйся*, архистратиг Михаил, правящий всеми и у престола Господа стоящий по достоинству, *радуйся*, архистратиг Михаил, имеющий вострубить и пробудить от века почивших, *радуйся*, архистратиг Михаил, первый из всех вплоть до престола Божия» (Апокрифические Апокалипсисы 2001: 243) (курсив наш – С.М.). Несмотря на то, что для жанра акафиста характерен повтор хайретизма «радуйся», в контексте песни с учётом используемой в нём мелодической основы оды «К радости» видится особый смысл. Наблюдаем общую синонимию радости и безразличия к своей судьбе, свободы и равнодушия и одновременно синонимию радости в высшем смысле, ощущение которой стремился донести Бетховен⁸, и радости небытия, выражающейся в принятии бессмысленности существования (о тщете убогих стремлений человечества – третьи четверостишие⁹).

Одновременно Миша – это злая сила, вербально уничтожающая вселенную. Самого уничтожения не происходит, звучит только заклинание, которое можно воспринимать как жест, призванный парадоксальным образом защитить. Как любое произносимое заклинание / заговор, это несёт в себе противоположное значение: вслух произносится то, от чего хотят уберечь. Одновременно Михаил намерен уничтожить симулякр зла, уничтожая симулякр вселенной¹⁰ (ср., хронотоп: «поле» как вселенная¹¹, «утро» как вечное начало мира, «рожь» как пассивное население / люди / взрослые¹²). При этом Михаил может восприниматься и как

⁸ «При этом Бетховен достигает невиданной дотоле объективности выражения религиозного начала, воссоздавая картину вселенского богослужения, происходящего «непосредственно под разверстым небом, в головокружительных высотах которого – «над звездами» – обитает незримый, но ощущаемый всеми Бог» (Войткевич 2014: 99-100).

⁹ Антропоним Леночка (3 куплет) может отождествляться и с Единым, трансформировавшимся у Ареопажита в вечное «сияние» (как одно из значений имени Елена (Флоренский 2006: 555-561)) божественной тьмы, которая связана с непознаваемостью «абсолютного» божественного начала (Ареопажит Дионисий 2013: 398). Кстати, указанный антропоним частотен в репертуаре «Церкви детства» (см., песни «Колечко», «Парень девочки Лены», «Песенка для Элли», «Розовое мыло (Песня для Леночки)» и др.), и обычно связан с семиосферой огня, материи и Ада (другой смысл имени – «огонь» (Флоренский 2006: 555-561)). Антропонимика в творчестве Дениса Третьякова – отдельная, крайне интересная, тема.

¹⁰ С другой стороны, возможен вариант того, что Миша идёт на жертвенное самоубийство (с этим связывается и символический аспект семантики фамилии – Горликов – от «горлица» – птица, приносимая в жертву в Ветхом завете [Быт. 15:9, Лев. 1:14]: тогда интерпретация приобретёт иной характер, став базой другой работы.

¹¹ Один из основных пространственных образов у Третьякова – образ *полей* (см., песни «Минные поля», «Молодые голоса», «Иная жизнь», и др.).

¹² Отметим еще раз «ризоматику» образа. Человеческое сообщество – *мы* – утратило статус субъекта: «рожь» как нарочито очень упрощённая модель ризоморфной организации реальности, с нашей точки зрения.

персонализация зла – Иалдабаофа¹³, и как некая тёмная, обратная сторона архангела Михаила – слепая злая сила, руководимая Иалдабаофом / Кротом. Поэтому люди перед ним предстают в фиктивной, «копийной» ипостаси («рожь»). Но фактически и люди подобны и Мише, и злему богу, и равнодушному богу. Ввиду сказанного репрезентируется картина «круговорота зла в природе», при этом зло опосредовано также в своей крайней степени – в безразличии. Подчеркнём в этой связи, что внедряемая в такой широкоформатный текст ода «К радости» первоначально носила название «К свободе»¹⁴. Соответственно, высокий посыл Шиллера у Третьякова низлагается, низводится до своего примитивистского, деструктивного, негативного понимания: свобода как свобода от всего, в первую очередь от ответственности за происходящее в широком смысле. При этом где-то на бессознательном ярусе есть ощущение того, что воздаяние, искупление обязательно состоится, но *сейчас* «нам пох.й» (обратим внимание на использование самой вульгарной коннотации семантического варианта «всё равно», его обценной репрезентации, что может пониматься как выражение безразличия в *крайней* степени). Повторим, описываемая реальность теряет свою осязаемость, искажается, «симулякризируется»¹⁵. По мысли С.Г. Войткевич, «Финал симфонии не оставляет сомнений в том, что для Бетховена достижение братского единения в любви возможно лишь через страдания и преодоления» (Войткевич 2014: 100). В новом же контексте бетховенская тема «братского единения» обретает иной смысл – единение не в любви, не в вере, не в надежде, а в равнодушном осознании того, что «всем нам будет очень плохо»¹⁶.

Суммируя, можно говорить об отображении в первых пяти строфах текста «Урожай» Дениса Третьякова обобщённой социально-исторической картины советско-российской сельской / провинциальной жизни, хронологически представленной от времени образования колхозов до развития транснациональных компаний. Однако метафизический план текста является важнейшим, т.к. поднимает исторический план на глобальный, вселенский уровень, уровень трансценденции, на котором реализуется авторское понимание того, как устроен мир. Скрытый уровень образов (особенно образа Миши) получает синкретическое

¹³ В уже цитированном Апокрифе Иоанна Богослова, найденном в библиотеке Наг-Хаммади, Самаэль – третье имя демидурга, означающее «Слепой бог» или же «бог Слепых», причём коррелирующее с именем Саваофа (иногда Саваоф считается сыном Самаэля) и Иалдабаофа (Апокриф Иоанна 1989: 204). Кроме того, фамилия и род занятий (*Горликов* и *десантник*) указывают на воздушную / небесную сферу и всё с ней связанное, в том числе *падение* с воздуха, с небес. Итак, образы Михаила и Самаэля в данном контексте могут отождествляться, несмотря на то, что *падший ангел* Самаэль и *архангел* Михаил находятся в постоянном противоборстве (с точки зрения талмудистов) (Еврейская энциклопедия 1908-1911: 110-112), а также представляют собой главные мировые эгрегоры – зла и добра соответственно (по мнению оккультистов) (Тухолка 1907: 61).

¹⁴ «Существует предположение, что первоначально ода «К радости» имела другое название: «К свободе!», но автор изменил его по цензурным соображениям» (Лозинская 1960: 33).

¹⁵ Актуализируем еще раз этот момент: текст «Урожая» прекрасно «ложится» на философские системы Платона, Батая, Делёза, Бодрийяра, при этом и вслед за тем и / или до того семиотический и структурный его базис укореняется / коренится в каббале.

¹⁶ Ср., песни «Церкви детства» «Тибетский марш», «Гимн», «Саранча» и др.

содержание, сочетая религиозные, мистические и т.п. художественные параметры, при этом дислоцируясь в литературных, культурных и собственно авторских парадигмах, напрямую опосредуя кодификационный / жестовый характер внедряемой в текст «Урожая» оды «К радости». Сам жест включения музыкально-поэтического текста оды «К радости» в оригинальный текст «Урожая» призван окончательно вывести все его проблемные и тематические поля и связи в космическую сферу, тем самым автор в своём тексте формирует универсальную онтологическую модель.

ИСТОЧНИКИ

«Братья Тузловы». Ханана [Фонограмма]. Выргород, 2019.

Постановление ЦИК и СНК СССР от 7 августа 1932 года «Об охране имущества государственных предприятий, колхозов и кооперации и укреплении общественной (социалистической) собственности» // СЗ СССР, 1932, № 62, ст. 360, Известия ЦИК СССР и ВЦИК, № 218, 08.08.1932.

Третьяков Денис. В Питерском ЗООпарке [Фонограмма]. Выргород, 2002.

Третьяков Денис. Дьявол в твоём сердце [Фонограмма]. Выргород, 2012.

«Церковь детства». Страна приливов (Госархивы) [Фонограмма]. Выргород, 2017.

Children Slynness ft. Денис Третьяков. Иная жизнь [Фонограмма]. 2012.

ЛИТЕРАТУРА

Апокриф Иоанна // Апокрифы древних христиан: Исследование, тексты, комментарии. М.: Мысль, 1989. С. 197-217.

Апокрифические Апокалипсисы. СПб.: Алетейя, 2001. 279 с.

Ареопагит Дионисий. Корпус сочинений. СПб.: Изд-во Олега Абышко, 2013. 464 с.

Войткевич С.Г. Обнимутся ли миллионы?.. (О рецепции бетховенской «темы радости» в опере А. Смелкова «Братья Карамазовы») // Вестник КемГУКИ. 2014. № 27. С. 97-106.

Делез Ж., Гваттари Ф. Капитализм и шизофрения: Тысяча плато. М.: У-Фактория, Астрель, 2010. 895 с.

Еврейская энциклопедия. СПб.: Брокгауз и Ефрон. 1908-1911. Т. 11. 486 с.

Лозинская Л.Я. Фридрих Шиллер. М.: Молодая гвардия, 1960. 334 с.

Маршалова Е.А. Роль ОАО «Газпром» в экономике // Экономика, Статистика и Информатика. 2012. № 1. С. 52-59.

Панахов З.В. Ода «К радости»: вчера, сегодня и всегда // Молодой ученый. 2020. № 42 (332). С. 291-294.

Регарди И. Каббала. Гранатовый сад. М.: Энигма, 2017. 304 с.

Тухолка С.В. Оккультизм и магия. СПб.: А.С. Суворин. 1907. 168 с.

Уилсон Роберт А. И обрушилась стена. Киев: Janus Books, 1998. 160 с.

Флоренский П.А. Имена. М.: Эксмо, 2006. 896 с.

Элиаде М. Шаманизм. Архаические техники экстаза. М.: Академический проект, 2015. 400 с.

REFERENCES

- Apokrif Ioanna (1989). In Apokrify drevnikh khristian: Issledovanie, teksty, kommentarii, Moscow, 197-217. (in Russian).
- Apokrificheskie Apokalipsisy (2001). St. Petersburg. (in Russian).
- Areopagit Dionisii (2013). Korpus sochinenii. St. Petersburg. (in Russian).
- Voitkevich, S.G. (2014). Obnimutsya li milliony?.. (O retseptsii betkhovenskoii «temy radosti» v opere A. Smelkova “Brat'ya Karamazovy”). *Vestnik KemGUKI*, (27), 97-106. (in Russian).
- Delez, Zh., & Gvattari, F. (2010). Kapitalizm i shizofreniya: Tsyacha plato. Moscow. (in Russian).
- Evreiskaya entsiklopediya (1908-1911). 11. St. Petersburg. (in Russian).
- Lozinskaya, L.Ya. (1960). Fridrikh Shiller. Moscow. (in Russian).
- Marshalova, E.A. (2012). Rol' OAO “Gazprom” v ekonomike. *Ekonomika, Statistika i Informatika*, (1), 52-59. (in Russian).
- Panakhov, Z.V. (2020). Oda “K radosti”: vchera, segodnya i vseгда. *Molodoi uchenyi*, (42 (332)), 291-294. (in Russian).
- Regardi, I. (2017). Kabbala. Granatovyi sad. Moscow. (in Russian).
- Tukholka, S.V. (1907). Okkul'tizm i magiya. St. Petersburg. (in Russian).
- Uilson, Robert A. (1998). I obrushilas' stena. Kiev. (in Russian).
- Florenskii, P.A. (2006). Imena. Moscow. (in Russian).
- Eliade, M. (2015). Shamanizm. Arkhaicheskie tekhniki ekstaza. Moscow. (in Russian).

© Меркушов С.Ф., 2021

УДК 811.161.1

<https://doi.org/10.36906/2500-1795/21-2/06>*Саньярова Н.С.*

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ СТАТУС ПРИСОЕДИНИТЕЛЬНЫХ КОНСТРУКЦИЙ (с привлечением материала о парцелляции)

Аннотация. Ученые уделяют все больше внимания таким экспрессивно-синтаксическим конструкциям, как присоединение и парцелляция. Анализ научных работ показывает, что лингвистический статус присоединительных конструкций трактуется неоднозначно. Для разграничения присоединения и парцелляции исследователи предлагают, как правило, два критерия: структурно-смысловой и формальный. Согласно первому критерию, присоединительные конструкции находятся в составе основного предложения, а парцеллированные конструкции – за его пределами. Согласно второму критерию, присоединительной считается такая конструкция, которая располагает специальными маркерами присоединения в виде союзов, союзных слов и т. д. Оба критерия, на наш взгляд, не позволяют однозначно разграничить присоединительные и парцеллированные конструкции. В период становления и развития теории присоединения и присоединительной конструкции очень значимы были работы академиков Л.В. Щербы, В.В. Виноградова и, в частности, статья профессора Е.С. Крючкова «О присоединительных связях в современном русском языке», которая долгие годы формировала взгляды на присоединение и повлияла на мнения не одного поколения лингвистов. Однако появление учения о парцелляции не могло не отразиться на теории присоединительной конструкции: выделилось несколько разновидностей присоединения, конструкция стала рассматриваться на фоне парцелляции, появились трудности в разграничении присоединительной и парцеллированной конструкций. В настоящей статье делается анализ специальных работ, посвященных присоединительной конструкции, точнее, тех исследований, авторы которых парцелляцию игнорируют. Однако имеются и другие взгляды ученых на присоединительную конструкцию, один из типов которой мы условно отнесли ко второй разновидности присоединения. Данная разновидность и станет предметом нашего дальнейшего исследования.

Ключевые слова: лингвистический статус; синтаксические связи и средства; присоединительные конструкции; парцелляция; разновидности присоединительных конструкций.

Сведения об авторе: Саньярова Найля Смадыровна, ORCID: 0000-0002-0723-8893, канд. пед. наук, Алматинский университет энергетики и связи имени Гумарбека Даукеева, Казахстан, г. Алматы, n.sanjyayrova@uaes.kz

Sanjyarova N.S.

LINGUISTIC STATUS OF DETACHED CONSTRUCTIONS (with the involvement of the material concerning parcelling)

Abstract. Scientists are paying more and more attention to such expressive-syntactic constructions as joining and parcelling. The analysis of scientific works shows that the linguistic status of connecting structures is interpreted ambiguously. To distinguish between affiliation and parcelling, researchers usually propose two criteria: structural-semantic and formal. According to the first criterion, connecting structures are included in the main offer, and parceled structures are outside of it. According to the second criterion, a connection is considered to be such a structure that has special connection markers in the form of unions, union words, etc. Both criteria, in our opinion, do not allow us to unambiguously distinguish between connecting and parceled structures. During the formation and development of the theory of connection and connecting structure, the works of academicians L.V. Shcherba, V.V. Vinogradov. In particular, the article by Professor E.S. Kryuchkova “On connecting ties in the modern Russian language”, which for many years has shaped the views on accession and influenced the opinions of more than one generation of linguists. However, the emergence of the theory of parcelling could not but affect the theory of the connecting structure: several types of connection were distinguished, the structure began to be considered against the background of parcelling, difficulties arose in distinguishing between connecting and parceled structures. This article analyzes special works devoted to the connecting structure, more precisely, those studies, the authors of which ignore parcelling. However, there are other views of scientists on the connecting structure, one of the types of which we conditionally attributed to the second type of connection. This variety will be the subject of our further research.

Keywords: linguistic status; syntactic links and means; connecting structures; theory of parcelling; parcelling; varieties of connecting structures.

About the author: Sanjyarova Nailya Smadjyarovna, ORCID: 0000-0002-0723-8893, Candidate of Pedagogical Sciences, Almaty University of Power Engineering and Telecommunications named after Gumarbek Daukeev, Kazakhstan, Almaty, n.sanjyarova@aes.kz

Саньярова Н.С. Лингвистический статус присоединительных конструкций (с привлечением материала о парцелляции) // Нижневартровский филологический вестник. 2021. № 2. С. 58-73. <https://doi.org/10.36906/2500-1795/21-2/06>

Sanjyarova, N.S. (2021). Linguistic Status of Detached Constructions (with the Involvement of the Material Concerning Parcelling). *Nizhnevartovsk Philological Bulletin*, (2), 58-73. (in Russian). <https://doi.org/10.36906/2500-1795/21-2/06>

В лингвистической литературе большое внимание уделяется таким экспрессивно-синтаксическим конструкциям, как присоединение и парцелляция, назначение которых

состоит в обогащении синтаксической структуры предложения, внесении в него оттенка спонтанного выражения мысли, дополнительного замечания, появившегося у говорящего (пишущего) уже в момент произнесения (написания) фразы (предложения). Изучение данных конструкций предполагает выявление критериев их разграничения, поиски которых продолжаются до сих пор. Анализ диссертационных работ и научных статей показывает, что в распоряжении лингвистов имеется по крайней мере два основных критерия разграничения присоединительных и парцеллированных конструкций.

Первый критерий – структурно-смысловой, суть которого состоит в том, что присоединительные компоненты находятся в составе основного предложения, а парцеллированные конструкции – за пределами основного предложения. В роли пунктуационного «шлагбаума» выступает точка, которая отчленяет дополнительную информацию от основной. Структурно-смысловой критерий привлекателен своей простотой и незамысловатостью. Очевидно, поэтому у него немало сторонников.

Второй критерий – формальный, суть которого состоит в том, что любая конструкция, в том числе и присоединительная, располагает синтаксическими связями и средствами, которые способствуют ее выявлению среди множества других. Однако этот критерий разграничения является неоднозначным, так как специальные маркеры присоединения в виде союзов, союзных слов или специальных слов используют и при выделении парцеллированных конструкций. Следовательно, наличие формальных показателей, к сожалению, не является гарантом того, что данное явление будет квалифицировано как присоединительное. Это – во-первых. Лингвистический статус присоединительной конструкции, несмотря на наличие определенных маркеров, характеризуется синтаксической нестабильностью и функциональной неоднородностью. Все это свидетельствует о том, что присоединительная конструкция нуждается в синтаксическом анализе, который позволит исследователю увидеть ее разновидности. Это – во-вторых. Систематизация и обобщение присоединительных конструкций посредством выделения разновидностей присоединительной конструкции, на наш взгляд, чрезвычайно важно и необходимо для более ясного понимания сущности присоединительных конструкций, поскольку присоединительные конструкции постоянно взаимодействуют с парцеллированными, противопоставляются им на правах близкородственных явлений. Поэтому не удивительно, что вся та пестрая мозаика, которая характерна для присоединительных конструкций, подводит исследователя к тому, что их лингвистический статус является не только размытым, противоречивым, но и в какой-то мере ущербным.

Цель статьи – проанализировать те основные труды специальной литературы, касающейся лингвистического статуса присоединительных конструкций, авторы которых рассматривают присоединение в отрыве от парцелляции, что позволяет им признать присоединение и парцелляцию тождественными явлениями.

Иногда при определении присоединения лингвисты позволяют себе полностью игнорировать парцелляцию, и создается иллюзия того, что парцелляция как синтаксическое

явление вообще не существует. Для подтверждения, сказанного обратимся к широко известному словарю лингвистических терминов О.С. Ахмановой, в котором присоединение трактуется как «использование присоединительной связи для указания на дополнительный характер вводимых ею элементов высказывания. Присоединение предложений. Присоединение части предложения. *Русск. И казалось, что в этом городе живут мирно и дружно. И даже весело*» (Ахманова 1966: 351). Как видим, перед нами присоединительная конструкция «И даже весело», которая оформлена специальным синтаксическим средством – присоединительным союзом *и*. Вместе с тем присоединительная конструкция расчленена, оторвана от главного предложения. Создается парадоксальная (только на первый взгляд) ситуация, которая ставит лингвистов перед дилеммой: отдать предпочтение формально-смысловым синтаксическим средствам и квалифицировать данную конструкцию как присоединительную или же остановиться на структурно-смысловых признаках и квалифицировать данную конструкцию как парцеллированную. Есть и третий вариант – компромиссный, трактовать данную конструкцию как переходный, промежуточный случай между присоединением и парцелляцией.

Рассмотрим далее те диссертационные работы и специальные статьи, которые посвящены исследованию присоединения и присоединительных конструкций. Особое внимание обратим на выделенные авторами синтаксические связи и формальные средства, наличие которых должно выступать гарантом лингвистического статуса присоединительной конструкции. Такие средства должны сигнализировать: вопрос о критериях их разграничения с парцеллированными конструкциями в данном случае становится неуместным, надуманным. В связи со сказанным обратимся к истории развития и становления теории присоединительных конструкций, анализ которых должен подтвердить или же опровергнуть данную точку зрения.

Впервые термин «присоединение» в лингвистический оборот был введен в 1937 году академиком Л.В. Щербой в работе «О частях речи в русском языке», в которой ученый рассмотрел присоединение как явление языка и речи в их тесной связи и использовал термин «присоединительные союзы». Исследователь указал на важнейший признак присоединительных конструкций, а именно на то, что они обладают признаком спонтанности: «...Второй элемент появляется в сознании лишь после первого или во время его высказывания» (Щерба 1957: 80). Суждения Л.В. Щербы о присоединительных союзах, о спонтанности присоединительных конструкций и об их появлении в сознании пишущего/говорящего в виде добавочного элемента не претерпели до сих пор никаких изменений.

Затем был опубликован ряд фундаментальных работ академика В.В. Виноградова, развившего и укрепившего мнение Л.В. Щербы и других синтаксистов того времени о присоединительных конструкциях.

В монографии «Язык Пушкина», опубликованной в 1935 году, в главе V «Церковнославянская стихия в языке Пушкина. Приемы ее стилистического применения и ее

литературной ассимиляции» ученый неоднократно обращает внимание на присоединительные конструкции и союзы. Так, относительно смысловой функции союза *и* В.В. Виноградов пишет, что «союз *и* здесь не только присоединяет мысль, находящуюся в полном синтаксическом отрыве от предшествующего изложения, но и предполагает какой-то провал, обрыв речи, напряженную эмоциональную паузу» (Виноградов 1935: 116). Наделяя союз *и* особым «прерывисто-присоединительным значением», В.В. Виноградов подчеркивает тот факт, что присоединительная конструкция как смысловая структура прежде всего обладает экспрессивной насыщенностью: «Этот союз – не замыкает речь, а открывает перспективу смыслов ее в бесконечность. Иными словами, присоединительный союз *и* создает открытость смысловой структуры, вызывает иллюзию логической прерывистости речи, делая ее в то же время экспрессивно насыщенной» (Там же: 135).

Подытоживая анализ церковно-славянского синтаксиса, осознанно используемого А.С. Пушкиным в стихотворениях, В.В. Виноградов пишет: «Библейский синтаксис не механически усвоен и перенесен Пушкиным в сферу стиха. Он послужил лишь опорой для расширения области “прерывистых”, “присоединительных” конструкций, которые составляют характерное свойство Пушкинского стиля: при посредстве их поэт ломал прежние логические и синтаксические формы речи» (Там же: 137). Как видим, для исследователя важно, что пушкинский стиль начинает коренным образом меняться: поэт реформирует русский литературный язык, широко применяя емкие синтаксико-смысловые конструкции, в том числе и присоединительные, которые обогатили стилистические выразительно-экспрессивные средства разговорного русского языка. «Прерывистые» присоединительные конструкции в поэтическом сознании большинства любителей русского языка стали осознаваться и восприниматься как необычное и прогрессивное явление, которое ломало привычные синтаксические устои, меняя тем самым не только поэтический язык самого А.С. Пушкина, но и русский язык вообще.

Присоединительные конструкции стали объектом внимания В.В. Виноградова еще раз в главе VII «Русская литературная речь и “европейское мышление”. Отражение французского языка в языке Пушкина». В.В. Виноградов отмечает в пушкинском синтаксисе «порядок слов, построение синтагм, принципы их сочетания, господствующие категории синтаксических связей, среди которых выделяются стилистическим своеобразием и остротой приемы применения “присоединительных”, “прерывистых” конструкций». По мнению ученого, «логика синтаксических форм – все это в Пушкинском стиле национально оправдано, но обнаруживает тесную связь с традициями французской литературы, особенно в прозе» (Там же: 316). Исследователь считает, что логика синтаксических форм А.С. Пушкина преломляется посредством их необычной сочетаемости, где синтаксические связи реализованы по-новому в соответствии со стилистикой «присоединительных», «прерывистых» конструкций.

В 1941 году В.В. Виноградов вновь возвращается к роли А.С. Пушкина как основоположника русского литературного языка в своей фундаментальной статье «Пушкин

и русский литературный язык XIX века», где впервые говорит об экспрессивном синтаксисе, который был самостоятельно разработан А.С. Пушкиным. Согласно мнению В.В. Виноградова, это привело к тому, что были переосмыслены традиционные логические связи между синтагмами и предложениями. Данное наблюдение позволяет ученому выдвинуть *«метод экспрессивно обобщенного и семантически оправданного присоединения»* (Виноградов 1941: 156). Здесь В.В. Виноградовым впервые сформулирована дефиниция присоединительной конструкции и показана ее специфика: «Присоединительными, или сдвинутыми, называются такие конструкции, в которых фразы часто не умещаются сразу в одну смысловую плоскость, но образуют ассоциативную цепь присоединений. Смысловое соотношение присоединенных словесных групп не столько определяется логическими функциями союзов, сколько выводится из намеков, подразумеваний или же сопоставления предметных значений. Связь здесь не прямолинейная, а отрывистая» (там же: 576-577). Как видим, для присоединительной конструкции учёный считает характерной прерывистость, о которой неоднократно говорилось им и ранее; сами присоединительные конструкции по отношению к основному предложению при этом оказываются сдвинуты и потому не умещаются в одну смысловую плоскость; цепь присоединений по ассоциации сохраняется.

Очевидно, понятия «присоединение» и «присоединительная конструкция», соответствующие теории присоединения В.В. Виноградова, с тех пор прочно закрепили свои позиции в современной лингвистике. Подтверждение сказанного видим и в монографии академика В.В. Виноградова «Русский язык (грамматическое учение о слове)», опубликованной в 1972 году. В разделе III «Союзы» ученый вновь акцентирует внимание на присоединительных конструкциях и, в частности, на союзе *и*. Смысловое назначение союза *и*, по его мнению, состоит в том, что он «выражает крайне разнообразные значения и оттенки, основанные на принципе субъективно окрашенного, внезапного ассоциативного присоединения. Например, в языке Пушкина:

Не стану есть, не буду слушать...

Подумала – и стала кушать.

(«Руслан и Людмила»)

(Виноградов 1972: 558).

Множество смысловых оттенков, в том числе три присоединительных, указаны в данной монографии В.В. Виноградовым и для союза *а*; подробно рассматриваются здесь примеры присоединительного употребления также союза *да* (там же: 558-560). По мнению исследователя, присоединительные конструкции обладают специальными союзами, которые позволяют пишущему/говорящему высказать внезапно появившиеся мысли с помощью ассоциативного присоединения или же их «сдвинуть» дополнительную мысль после завершения основной.

Важнейшим итогом исследований академика В.В. Виноградова стало то, что он привлек внимание лингвистов к новым явлениям – присоединительным конструкциям и присоединительным связям, которые до сих пор тщательно исследуются.

Позднее в разработке теории присоединения непосредственное участие принял профессор С.Е. Крючков, который опубликовал статью «О присоединительных связях в современном русском языке». В ней ученый представил экскурс в «Краткую историю вопроса», в котором лаконично, но в то же время предельно точно описал вклад в исследование теории присоединительных связей выдающихся ученых (К.С. Аксаков (первая половина XIX в.), далее – А.М. Пешковский, Л.В. Щерба, В.В. Виноградов, Н.С. Пospelов, И.А. Попов, А.А. Потебня); раскрыл основные механизмы присоединения, отметил попытку ученых «ввести сведения о присоединительных связях в учебные пособия. Это сделано в “Грамматике русского языка” А.М. Земского, С.Е. Крюčkова и М.В. Светлаева» (Крючков 1950: 399).

С.Е. Крючков детально описывает особенности присоединительных связей, состоящие, по его мнению, в следующем: «При присоединении второй элемент возникает в сознании как бы в самом процессе высказывания – дополнительно; при этом очень часто бывает пропуск некоторых промежуточных звеньев; присоединение обычно сопровождается той или иной экспрессией; значения присоединительных связей вскрывается в широком контексте. Присоединение представляет собою как бы добавочное суждение» (там же: 400).

Несомненно, что все перечисленные автором особенности актуальны и в настоящее время, более того, они не претерпели коренных изменений и постоянно отражаются в трудах современных лингвистов.

Особый интерес представляет для большинства исследователей такая особенность присоединительных связей, как своеобразный порядок слов в присоединяемой части, например: «У нее было серое лицо. И губы серые» (В. Панова) (там же: 403). Подобные примеры, в которых присоединительная конструкция выражена отдельным словом, словосочетанием или предложением, а их Е.С. Крючковым приведено немало, и находится за пределами основного предложения, после точки, современными лингвистами квалифицируется неоднозначно: и как присоединительная конструкция, и как парцелированная, и как промежуточная между ними.

Данную особенность демонстрируют и бессоюзные присоединительные конструкции, а также конструкции с обособленными членами. По поводу сложившейся ситуации С.Е. Крючков дает четкие пояснения: «Бессоюзные присоединительные конструкции представляют наименее отчетливую группу. Граница между бессоюзными конструкциями со значениями сочинения и подчинения и промежуточными между ними, а также конструкциями с обособленными членами, с одной стороны, и бессоюзными присоединительными конструкциями с другой стороны, не всегда отчетлива. Вызывает затруднение квалификация описательных конструкций с односоставными предложениями (безличными, номинативными), всегда имеющими несколько прерывистый характер» (там же: 404). Например: «Только дай мне воды. Холодной и побольше» (В. Панова). В связи с этим неподдельный интерес представляет авторский комментарий данного примера: «В присоединительной конструкции произошел разрыв синтаксического сочетания с

последующим прикреплением оторванных элементов, которые при этом получили особую смысловую нагрузку, став отдельными синтагмами. Большое значение в письменной речи для этой конструкции имеет постановка точки» (там же). Интересно отметить, что в данном комментарии используются слова и обороты, характерные для описаний парцеллированной конструкции: разрыв синтаксических сочетаний, последующее прикрепление оторванных элементов, особая смысловая нагрузка, отдельная синтагма. Все это свидетельствует о том, что исследователь тонко подметил признаки зарождающейся на его глазах парцелляции, увидел их отличие от присоединения и потому отнес указанные конструкции к промежуточным между сочинением и подчинением.

«Неотчетливость» парцеллированных конструкций на тот момент еще не стала предметом специального исследования, они только начинали вырываться из «объятий» присоединения и требовать к себе внимания. Известно, что в 1950-х годах теория парцелляции еще не успела заявить о себе, а ее триумфальное шествие началось в 1965 году. А пока Е.С. Крючков присоединение и так называемую парцелляцию отождествляет.

Отметим, что, помимо сложносочиненных предложений, к присоединительным конструкциям Е.С. Крючков относит и присоединительные связи с подчинительными союзами и относительными словами. И хотя эта группа значительно отличается от первой, «сближает их общая функция присоединения новой мысли или ее составной части к уже высказанной и связанное с этой функцией интонационное своеобразие, но присоединение с подчинительными союзами, а особенно с относительными словами, носит несколько книжный характер в отличие от разговорного характера присоединения первой группы» (там же: 406).

Таким образом, в статье Е.С. Крюčkова, несмотря на наличие у присоединения явных специфических признаков, оно тем не менее, не всегда и не во всех случаях отчетливо квалифицировано. Лингвистический статус «неотчетливых» синтаксических конструкций, а к ним относятся присоединительные конструкции, оформленные сложносочиненными и придаточными предложениями, находящимися за пределами основного предложения, после точки, а также бессоюзные присоединительные конструкции, с которых начинается новое предложение, до сих пор вызывает споры.

В заключение статьи С.Е. Крючков предлагает анализ текстов, где подробно комментирует каждое предложение; здесь даны основательные выводы, один из которых гласит, что «присоединительные конструкции, соотносительные с сочинением, типичны для непринужденной разговорной речи; в литературных реалистических произведениях они используются с двумя целями: или для передачи живого, натурального диалога, или для выражения тонких экспрессивно-стилистических оттенков, относящихся к сфере эмоциональных переживаний» (там же: 411). Отмечается, что присоединение как явление разговорной речи используется в художественной литературе не только для передачи непринужденного, живого диалога, но и для выражения экспрессивно-стилистических оттенков в целом, т. е. сфера применения присоединения расширяется.

В дальнейшем идеи С.Е. Крючкова были подхвачены его сторонниками, которые углубили и детализировали теорию присоединения в соответствии со стремительно развивающимися современными лингвистическими теориями. Интересно отметить, что последователями С.Е. Крючкова были лингвисты, занимающиеся научными изысканиями в области присоединения и в более позднее время, когда парцелляция получила признание как динамическая синтаксическая конструкция экспрессивного синтаксиса. Сторонники теории С.Е. Крючкова тоже отождествляют присоединение и парцелляцию. Данная разновидность присоединительной конструкции стала камнем преткновения при разграничении присоединения и парцелляции, именно поэтому научные дискуссии не затихают.

Отождествление присоединения и парцелляции мы наблюдаем также в статье М.В. Карпенко «Структура и значение присоединительных конструкций, части которых оформлены как самостоятельные предложения». Здесь четко представлена позиция автора относительно квалификации данных конструкций. По мнению М.В. Карпенко, «присоединительные конструкции, состоящие из отдельных предложений, разделенных на письме точкой или многоточием, составляют самую многочисленную группу в современном русском литературном языке» (Карпенко 1957б: 40). Самостоятельные части таких присоединительных конструкций, по мнению исследователя, могут быть оформлены сложносочиненными, сложноподчиненными (относительно СПП см. Карпенко 1957б), сравнительными и бессоюзными сложными предложениями. Назначение присоединительных конструкций автор видит прежде всего в выполнении ими экспрессивной функции: «Присоединительные конструкции в художественной литературе используются как средство усиления экспрессивности речи: с их помощью писатели воссоздают естественность речевого членения (в прямой речи), создается динамичность, подвижность повествования (в авторской речи)» (там же: 56).

М.В. Карпенко приводит определение присоединительных конструкций, которое применимо и в отношении парцеллированных конструкций: «Под присоединительными конструкциями, на наш взгляд, следует понимать синтаксические построения с особой интонацией (отражающей интонацию живой разговорной речи), состоящие из двух или нескольких частей, причем первая из них (основная) грамматически и по смыслу независима, а все последующие непосредственно примыкают к первой, грамматически зависят от нее; по смыслу же они представляют собой немотивированное, на первый взгляд, добавление, уточнение, пояснение, определение основной части конструкции» (Карпенко 1957а: 306-307).

Аналогичный взгляд на присоединительные конструкции представлен и в статье А. Пирочкина «Место присоединения среди других видов синтаксической связи (на материале литовского языка)». Автор формулирует определение присоединения, в котором ясно показано его понимание присоединения и одновременно с этим указаны виды присоединительных конструкций: «Присоединение, по нашему мнению, – это своеобразное отношение двух компонентов: предложений, предложений – частей сложного предложения или частей предложения» (Пирочкина 1964: 158). Иначе говоря, в роли присоединительных

конструкций, в понимании литовского лингвиста, могут выступать самостоятельные предложения, находящиеся за пределами основного предложения, а также части сложного предложения (ССС, СПП и СБП) и отдельные компоненты предложения. По мнению автора, назначение присоединительных компонентов заключается прежде всего в том, что они выражают эмоционально-экспрессивные отношения (там же: 164).

Выделим статью А.Ф. Прияткиной «К изучению присоединительной конструкции», которая была опубликована в 1962 году. В работе делается попытка разобраться с присоединением вообще и его видами в частности. Здесь высказано предположение о существовании трех видов присоединения:

- «1) то, которое формально выражается лишь интонацией;
- 2) то, которое выражается кроме интонации и другими синтаксическими показателями;
- 3) то, которое образует особую синтаксическую конструкцию» (Прияткина 1962: 203).

Автор считает, что между данными видами нет резкой границы, это лишь разные ступени синтаксической оформленности. Подробный анализ трех ступеней грамматической оформленности присоединения и их конструкций, а также переходных случаев позволил А.Ф. Прияткиной сделать вывод о том, что присоединение наиболее четко проявляется при наличии следующих формально-грамматических признаков:

- «1. При сочетании сочинительного союза с формами подчинения (*Идет снег, и сильный*);
2. При лексико-грамматическом повторе (*Он тоже обыватель, но обыватель воинствующий*);
3. При нарушении сочинительных и подчинительных связей между двумя словами (*Собрала провизию – немного*)» (Прияткина 1962: 212-213).

Интересно, что даже по прошествии длительного времени точка зрения А.Ф. Прияткиной остаётся актуальной: именно данные формально-грамматические признаки оказались представлены в качестве характерных для присоединения, а все остальные позднее были отнесены к парцелляции.

Большое теоретическое значение лингвисты придают монографии В.А. Белошапковой «Сложное предложение в современном русском языке (некоторые вопросы теории)», в которой выдвинуто широко известное положение о двух аспектах синтаксической структуры предложения: конструктивном (статическом) и функциональном (динамическом). Согласно этому положению, собственно присоединение является элементом статической структуры, а присоединение (парцелляция) – динамической. Для точности процитируем автора, который пишет, что «коммуникативной цельности сложного предложения не противоречит тот факт, что в речи при определенном коммуникативном задании возможен разрыв единой структуры сложного предложения на две или несколько коммуникативных единиц особого рода, например: *Легко быть хорошим начальником цеха, когда вокруг тебя все танцуют. Когда для тебя я первую очередь – оборудование, кадры. Когда тебе и почет, и ордена, и надбавки к зарплате* (Панова, Кружилиха, гл. 12)» (Белошапкова 1967: 26-27).

Автор трактует такую конструкцию как разрыв, который «составляет существо присоединения как особого явления динамического аспекта» (там же: 27). Присоединение, возникшее вследствие такого разрыва, в современной терминологии получило название «парцелляция».

Обратим далее внимание на высказывание В.А. Белошапковой, которое, по нашему мнению, стало причиной сомнения при толковании отдельных случаев присоединения и парцелляции. Именно из-за этого высказывания каждое новое поколение лингвистов не может определиться с выбором конкретного вида присоединения, квалифицировать его как динамическое или статистическое. Продолжим цитирование: «Эта возможность существует и для простого предложения. Простое предложение тоже может быть разорвано на две или несколько коммуникативных единиц, каждая из которых интонационно оформлена как отдельная фраза, ср.: *Напомнила взять тазик и кисточку для бритья. И крем для сапог. И щетку* (Панова, Спутники)» (там же: 27). Да, налицо разрыв. Но налицо и собственно присоединение с присущими ему синтаксическими средствами. Так разрыв простого предложения внес путаницу в квалификацию присоединения и парцелляции.

Заметим, что впоследствии, спустя почти 30 лет, В.А. Белошапкова отказалась от термина «присоединение», но не от вкладываемого в него содержательного смысла. В учебнике «Современный русский язык» в § 75 «Коммуникативная организация сложного предложения» ученый вновь пишет: «Являясь коммуникативными единицами, простое и сложное предложения одинаково могут отражать те сдвиги коммуникативной организации, которые связаны с парцелляцией. В речи при определенном коммуникативном задании возможен разрыв единой структуры сложного предложения на несколько коммуникативных единиц: < > *Пешкой до пристани всего четверть часа. Если идти через городской сад* (Паустовский); *Вы сыты и потому равнодушны к жизни. Но умирать и вам будет страшно* (Чехов)» (Белошапкова 2002: 817-818). Разрыв любого сложного предложения, сложноподчиненного или сложносочиненного, В.А. Белошапкова относит к явлению «парцелляция».

Однако концепция В.А. Белошапковой о двух видах присоединения не сразу и не всеми учеными берется во внимание: какое-то время присоединение по-прежнему рассматривается широко.

Так, в 1971 году выходит пространная статья Н.А. Проня «Присоединительные конструкции в современном русском литературном языке (на материале произведений К.А. Федина)». Автор пишет: «Очень характерным для современного русского литературного языка является присоединение нескольких компонентов. Причем последние могут оказываться между собой в разных синтаксических связях» (Пронь 1971: 145). Широкое понимание синтаксических связей позволило исследователю причислить к присоединительной конструкции все случаи собственно присоединения и парцелляции, то есть присоединение и парцелляция квалифицируются им как тождественные. Семантическое назначение присоединительных конструкций признаётся разнообразным:

«...Присоединяемые части могут заключать в себе оттенок итога, вывода, различных неожиданностей» (там же: 174). В стилистическом плане присоединительные конструкции эмоционально-экспрессивны, что позволяет им выступать в качестве активного средства художественной литературы. В целом же присоединительные конструкции, по мнению Н.А. Проня, «позволяют выразить нарастание в движении мысли, придать мысли большую точность и определенность» (там же: 174).

В докторской диссертации Б. Турсунова «Присоединение как особый тип синтаксической связи» присоединение понимается как «дополнение уже высказанной мысли, прибавление к ней другой мысли»; отмечается, что «речевые единицы (или компоненты) присоединяются к основному высказыванию с помощью союзных и бессоюзных средств» (Турсунов 1993: 10). Относительно присоединительных связей сказано, что следует «строго различать, с одной стороны, присоединительные связи в пределах одного предложения – простого или сложного, и, с другой стороны, присоединительные связи, создаваемые за пределами предложения как относительного законченного высказывания» (там же: 11). В цитируемых высказываниях несложно увидеть взгляд Б. Турсунова на присоединение и присоединительную связь: «дополнение уже высказанной мысли» означает традиционное присоединение, а «прибавление к ней другой мысли» четко указывает на парцелляцию. Следовательно, присоединение распространяется автором и на собственно присоединение, и на парцелляцию, поэтому данные явления им отождествляются. В синтаксическом аспекте присоединительные связи, по мнению исследователя, реализуются как в пределах одного предложения, так и за пределами предложения, как союзным способом, так и бессоюзным.

Обратим внимание на приведённые Б. Турсуновым примеры присоединительных конструкций как союзного, так и бессоюзного типов:

«1. Завтра, хоть и воскресенье, работаем. На долине».

2. «На всех углах стоят фонари и горят полным накалом. И окна освещены».

Авторский комментарий гласит: «Налицо два типичных примера, построенных по принципу присоединительной связи. В обоих анализируемых примерах обнаруживаются явления синтаксической законченности и синтаксической неполноты» (там же: 18).

Разработанная автором трактовка присоединения и присоединительных связей и анализ исследовательской литературы позволили Б. Турсунову сделать следующий вывод: «Теоретический анализ большинства приведенных концепций, связанных с исследованием присоединения и парцелляции, подтверждает мысль о том, что нет никаких оснований рассматривать их как разнородные синтаксические явления; они являются лишь разноименными терминами, отражающими одну и ту же функцию» (там же: 19). Более того, диссертант считает, что «присоединение и парцелляцию можно рассматривать как единую синтактико-стилистическую категорию в рамках концепции сложного синтаксического целого с присоединительными связями, как его особую структурную разновидность» (там же).

И снова подчеркнем, что данная точка зрения прослеживается и в работах некоторых других современных лингвистов, которые не видят необходимости в выделении парцелляции как самостоятельного семантико-синтаксического явления. В любом случае парцелляцию они расценивают как своеобразное присоединение какого-то члена к отделённому точкой предложению.

Отождествляет присоединение и парцелляцию М.И. Парамонова в статье «О роли конструкции с присоединенным компонентом в новостном и информационно-аналитическом газетных текстах (на материале британской прессы и веб-версий британских газет)». Особый интерес для автора представляет такая экспрессивная синтаксическая конструкция, которая понимается как «синтаксический комплекс, оформленный в виде двух структурно и семантически связанных высказываний – присоединяющей части (ПЧ) и присоединенного компонента (ПК), имеющего значение добавочного сообщения с различной смысловой дифференциацией» (Парамонова 2013: 136). Исследование М.И. Парамоновой показало, что для конструкции с присоединенным компонентом характерна полифункциональность, структурная вариативность присоединенной части, принадлежность к системе экспрессивного синтаксиса и сфере промежуточных синтаксических структур, занимающих «промежуточное положение между простым осложненным предложением, сложносочиненным или сложноподчиненным предложением, с одной стороны, и текстом – с другой» (там же: 136). Кроме этого, приведенный автором иллюстративный материал демонстрирует, что присоединительные конструкции настолько разнообразны, что вобрали в себя не только вставку, заключенную в скобки, но и любую другую конструкцию, в которой имеется добавочное сообщение.

В статье «Явление присоединения в публицистике» Е.Б. Полупан отмечается, что «природа данного явления остается невыясненной до настоящего времени» (<https://clck.ru/YhSmA>). Автор предлагает свое определение присоединительных конструкций: «Под присоединительными конструкциями понимается структурно-семантическое объединение основного и дополнительного высказывания, выделенное интонационно и по смыслу (часто – и отделенное знаком “точка”» (там же). Указание на отделение присоединительных конструкций от основного предложения пунктуационным знаком точкой свидетельствует о том, что автор рассматривает присоединительные конструкции широко, отождествляя их с парцелляцией. Это подтверждается примерами: *«Есть лес, земля. А вот людей не хватает»*, *«Проблема не в нас. И даже не в местном бюджете»* (там же). Е.Б. Полупан отмечает, что благодаря логическому или экспрессивному выделению за точку могут быть вынесены любые словоформы, предложения. При этом присоединительный элемент самостоятелен в интонационном отношении, но зависим в структурно-смысловом отношении от базовой части.

М.В. Семенова в статье «Присоединение как один из аспектов коммуникативного синтаксиса» также отождествляет присоединение и парцелляцию. Автор пишет, что в лингвистической литературе справедливо указывается на нечеткость критериев их

разграничения, и это «создает известные трудности при проведении границы между парцелляцией, с одной стороны, и присоединением – с другой, поскольку эти синтаксические разновидности смыкаются где-то и переходят друг в друга» (Семенова 2016: 136). Исследователь поясняет, что вслед за И.Н. Кручининой и В.Д. Девкиным понимает под присоединением «принцип построения высказывания, при котором происходит обособление одной из частей высказывания, которая получает самостоятельную коммуникативную значимость в виде отдельного нестандартного фрагмента предложения» (цит. по: Семенова 2016: 136). Присоединяемыми компонентами могут быть повторы, все второстепенные члены предложения, которые выполняют разные синтаксические функции, например: *«Даже окажется Элин на самом дне бедности, она бы не увидела в этом ничего постыдного. Постыдного», «Я не стану принимать их присяги. Даже не взгляну на нее!»* (там же: 136-137).

Таким образом, анализ специальных исследований подтвердил, что ведущая точка зрения на присоединение принадлежит профессору Е.С. Крючкову, который рассматривал присоединение и присоединительную конструкцию широко. Примечательно, что данная точка зрения признается актуальной рядом современных ученых, его последователей. Все они не пользуются термином «парцелляция» и всячески ее игнорируют. Однако имеются и другие взгляды на присоединительные конструкции, один из типов которых мы условно отнесли ко второй разновидности присоединения. Данная разновидность присоединительных конструкций находится в зависимости от места сложносочиненных предложений в теории присоединения и парцелляции, и она станет предметом нашего дальнейшего исследования. Итак, наличие разновидностей присоединительных конструкций свидетельствует о том, что вопрос об лингвистическом статусе присоединительной конструкции еще долгое время будет предметом специальных исследований не одного поколения лингвистов.

ЛИТЕРАТУРА

- Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М.: Советская энциклопедия, 1966.
- Белошапкова В.А. Коммуникативная организация сложного предложения // Современный русский язык. М.: Азбуковник, 1999.
- Белошапкова В.А. Сложное предложение в современном русском языке (некоторые вопросы теории). М.: Просвещение, 1967.
- Виноградов В.В. Пушкин и русский литературный язык XIX века // Пушкин – родоначальник новой русской литературы. М.: АН СССР, 1941. С. 567-581.
- Виноградов В.В. Русский язык (грамматическое учение о слове). М.: Высшая школа, 1972.
- Виноградов В.В. Язык Пушкина. Пушкин и история русского литературного языка. М.–Л.: ACADEMIA, 1935.
- Карпенко М.В. К определению понятия «присоединительные конструкции» // Тез. докл. XIV научн. сессии проф.-преп. состава Черновицкого гос. ун-та. Черновцы, 1958. С. 186-187.

Карпенко М.В. Присоединительные конструкции с подчинительными союзами // Черновицкий гос. ун-т. Т. I, Вып. I. Черновицы, 1957а. С. 306-308.

Карпенко М.В. Структура и значение присоединительных конструкций, части которых оформлены как самостоятельные предложения // Уч. записки Черновицкого гос. ун-та. Сб. научных работ аспирантов. Вып. 2. Кафедра русского языка. Черновицк, 1957б. С. 40-56.

Крючков С.Е. О присоединительных связях в современном русском языке // Вопросы синтаксиса современного русского языка / Под ред. акад. В.В. Виноградова. М.: Учпедгиз, 1950. С. 397-411.

Парамонова М.И. О роли конструкции с присоединенным компонентом в новостном и информационно-аналитическом газетных текстах (на материале британской прессы и веб-версий британских газет) // Филологические науки. Вопросы теории и практики: в 2-х ч. Ч. I. 2013. № 11 (29). С. 135-143.

Пирочкина А. Место присоединения среди других видов синтаксической связи (на материале литовского языка) // Уч. записки высших учебных заведений Литовской ССР. Языкознание. 1964. Вып. X. С. 157-165.

Прияткина А.Ф. К изучению присоединительной конструкции // Ученые записки ДВГУ. 1962. Вып. 5. С. 43-55

Пронь Н.А. Присоединительные конструкции в современном русском литературном языке (на материале произведений К.А. Федина) // Вопросы теории и истории русского языка. 1971. Вып. 4. С. 144-175.

Семенова М.В. Присоединение как один из аспектов коммуникативного синтаксиса // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 5-2 (59). С. 136-138.

Белошапкова В.А. Современный русский язык. М.: Азбуковник, 2002.

Турсунов Б. Присоединение как особый тип синтаксической связи: Автореф. ... докт. филол. наук. СПб, 1993.

Щерба Л.В. О частях речи в русском языке // Избр. работы по русскому языку / под ред. Л.А. Чешко. М.: Учпедгиз, 1957. С. 63-84.

REFERENCES

- Akhmanova, O.S. (1966). *Slovar' lingvisticheskikh terminov*. Moscow. (in Russian).
- Beloshapkova, V.A. (1999). *Kommunikativnaya organizatsiya slozhnogo predlozheniya*. In *Sovremenniy russkii yazyk*, Moscow. (in Russian).
- Beloshapkova, V.A. (1967). *Slozhnoe predlozhenie v sovremennom russkom yazyke (nekotorye voprosy teorii)*. Moscow. (in Russian).
- Vinogradov, V.V. (1941). *Pushkin i russkii literaturny yazyk XIX veka*. In *Pushkin – rodonachal'nik novoi russkoi literatury*, Moscow, 567-581. (in Russian).
- Vinogradov, V.V. (1972). *Russkii yazyk (grammaticheskoe uchenie o slove)*. Moscow. (in Russian).

Vinogradov, V.V. (1935). *Yazyk Pushkina. Pushkin i istoriya russkogo literaturnogo yazyka*. Moscow. (in Russian).

Karpenko, M.V. (1958). K opredeleniyu ponyatiya "prisoedinitel'nye konstruktsii". In *Tez. dokl. XIV nauchn. sessii prof.-prep. sostava Chernovitskogo gos. un-ta*, Chernovtsy, 186-187. (in Russian).

Karpenko, M.V. (1957). Prisoedinitel'nye konstruktsii s podchinitel'nymi soyuzami. *Chernovitskii gos. un-t, I, (I)*, Chernovitsy, 306-308. (in Russian).

Karpenko, M.V. (1957). Struktura i znachenie prisoedinitel'nykh konstruktsii, chasti kotorykh oformleny kak samostoyatel'nye predlozheniya. *Uch. zapiski Chernovitskogo gos. un-ta. Sb. nauchnykh rabot aspirantov*, (2), Chernovitsk, 40-56. (in Russian).

Kryuchkov, S.E. (1950). O prisoedinitel'nykh svyazyakh v sovremennom russkom yazyke. In *Voprosy sintaksisa sovremennogo russkogo yazyka*, Moscow, 397-411. (in Russian).

Paramonova, M.I. (2013). O roli konstruktsii s prisoedinennym komponentom v novostnom i informatsionno-analiticheskom gazetnykh tekstakh (na materiale britanskoi pressy i veb-versii britanskikh gazet). In *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*, I(11 (29)), 135-143. (in Russian).

Pirochkinas, A. (1964). Mesto prisoedineniya sredi drugikh vidov sintaksicheskoi svyazi (na materiale litovskogo yazyka). *Uch. zapiski vysshikh uchebnykh zavedenii Litovskoi SSR, Yazykoznanie*, 10, 157-165. (in Russian).

Priyatkina, A.F. (1962). K izucheniyu prisoedinitel'noi konstruktsii. *Uchenye zapiski DVGU*, (5), 43-55. (in Russian).

Pron', N.A. (1971). Prisoedinitel'nye konstruktsii v sovremennom russkom literaturnom yazyke (na materiale proizvedenii K.A. Fedina). *Voprosy teorii i istorii russkogo yazyka*, (4), 144-175. (in Russian).

Semenova, M.V. (2016). Prisoedinenie kak odin iz aspektov kommunikativnogo sintaksisa. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*, (5-2 (59)), 136-138. (in Russian).

Beloshapkova, V.A. (2002). *Sovremennyy russkii yazyk*. Moscow. (in Russian).

Tursunov, B. (1993). Prisoedinenie kak osobyi tip sintaksicheskoi svyazi: Avtoref. ... dokt. filol. nauk. Sankt-Peterburg. (in Russian).

Shcherba, L.V. (1957). O chastyakh rechi v russkom yazyke. In *Izbr. raboty po russkomu yazyku*, Moscow. 63-84. (in Russian).

© Саньярова Н.С., 2021

УДК 821.161.1

<https://doi.org/10.36906/2500-1795/21-2/07>*Себелева А.В.*

ТВОРЧЕСКАЯ КОММУНИКАЦИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ СИСТЕМ М. ЦВЕТАЕВОЙ И Б. ПАСТЕРНАКА

Аннотация. Настоящая статья исходит из того, что проблема взаимодействия и взаимовлияния стоит в литературоведении достаточно остро. В связи с этим актуальность исследования обусловлена, во-первых, соответствием приоритетному направлению современного литературоведения, связанному с компаративистским анализом текста, во-вторых, необходимостью раскрытия глубокого теоретико-художественного содержания творческой коммуникации таких художественных индивидуальностей XX столетия, как М. Цветаева и Б. Пастернак, чье наследие еще содержит множество лакун. В методологической основе исследования лежит комплексный подход, включающий сравнительно-исторический, историко-литературный, сравнительно-типологический, системно-аналитический и биографический методы, а также метод компаративистики, позволяющий изучать литературные аналогии и связи разных национальных литератур, преломление их в текстах изучаемых авторов. Герменевтика способствовала ментальному осмыслению анализируемых текстов, психической переработке текстовой информации. Важным эпизодом истории мировой поэзии была переписка-диалог знаковых для своего времени поэтов: М. Цветаевой и Б. Пастернака. Переписка ценна не только тем, что показывает нам жизнь поэтов в соотношении со временем. Очень важен творческий аспект переписки. Явленное в ней сближение и заодно с этим отталкивание носило глубоко творческий характер и оставило в наследии всех ее участников глубокие следы. Поэты, пусть и в разной степени, сосредоточенно и страстно, стремились определить для себя суть жизни и поэзии. В ходе исследования автор статьи приходит к выводу, что, во-первых, литературный процесс отличается системностью, в которой авторы и их произведения находятся в определенных отношениях друг к другу. Во-вторых, тринадцатилетняя переписка М. Цветаевой с Б. Пастернаком была очень значимой для литературы. Благодаря взаимному общению, творческому взаимодействию поэты создали уникальные, глубокие в эмоциональном плане произведения.

Ключевые слова: М. Цветаева; Б. Пастернак; творческий диалог; сравнительное литературоведение; поэзия.

Сведения об авторе: Себелева Анастасия Валериевна, ORCID: 0000-0002-9545-0105, канд. филол. наук, Нижевартовский государственный университет, Россия, г. Нижевартовск, sebelevaa@mail.ru

Sebeleva A.V.

CREATIVE COMMUNICATION OF ARTISTIC SYSTEMS

M. TSVETAeva AND B. PASTERNAK

Abstract. This article proceeds from the fact that the problem of interaction and mutual influence is quite acute in literary studies. In this regard, the relevance of the research is due, firstly, to the correspondence to the priority direction of modern literary studies associated with the comparative analysis of the text, and secondly, to the need to disclose the deep theoretical and artistic content of creative communication of such artistic personalities of the XX century as M. Tsvetaeva and B. Pasternak, whose legacy still contains many lacunae. The methodological basis of the research is an integrated approach, including comparative-historical, historical-literary, comparative-typological, system-analytical and biographical methods, as well as the method of comparative studies, which allows to study literary analogies and connections of different national literatures, their refraction in the texts of the authors studied. Hermeneutics contributed to the mental comprehension of the analyzed texts, the mental processing of textual information. An important episode in the history of world poetry was the correspondence-dialogue of iconic poets for their time: M. Tsvetaeva and B. Pasternak. Correspondence is valuable not only because it shows us the life of poets in relation to time. The creative aspect of correspondence is very important. The rapprochement manifested in it and at the same time the repulsion was deeply creative and left deep traces in the legacy of all its participants. Poets, albeit to varying degrees, concentrated and passionately, sought to define for themselves the essence of life and poetry. In the course of the research, the author of the article comes to the conclusion that, firstly, the literary process is characterized by a systematic nature in which authors and their works are in certain relationships to each other. Secondly, the thirteen-year correspondence of M. Tsvetaeva with B. Pasternak was very significant for literature. Thanks to mutual communication, creative interaction, the poets created unique, emotionally deep works.

Keywords: M. Tsvetaeva; B. Pasternak; creative dialogue; comparative literature; poetry.

About the author: Sebeleva Anastasia Valerievna, ORCID: 0000-0002-9545-0105, Candidate of Philological Sciences, Nizhnevartovsk State University, Russia, Nizhnevartovsk, sebelevaa@mail.ru

Себелева А.В. Творческая коммуникация художественных систем М. Цветаевой и Б. Пастернака // Нижневартковский филологический вестник. 2021. № 2. С. 74-82. <https://doi.org/10.36906/2500-1795/21-2/07>

Sebeleva, A.V. (2021). Creative Communication of Artistic Systems M. Tsvetaeva and B. Pasternak. *Nizhnevartovsk Philological Bulletin*, (2), 74-82. (in Russian). <https://doi.org/10.36906/2500-1795/21-2/07>

Одна из главных особенностей литературного процесса заключается в постоянном взаимодействии литератур, в усвоении (и преодолении) одной литературой художественного опыта другой. Различают литературу, оказывающую влияние, воспринимающую влияние и так называемого посредника. Творческое взаимодействие может возникнуть не только между литературами, но и между отдельными творческими личностями. В связи с этим возникает проблема эпигонства.

Сравнительно-историческое изучение русской словесности дает возможность рассмотреть одну из таких закономерностей литературного процесса как взаимовлияния, которые могут быть полемическими или преемственными. Но даже последние при всей внутренней потребности, при всех, по выражению А.Н. Веселовского, «встречных течениях» воспринимающей стороны сопровождаются модификациями заимствованных образцов в зависимости от национальных традиций и своеобразия творческих манер.

Творческие связи, односторонние и взаимные, не следует отождествлять с типологическими аналогиями, потому что, во-первых, контакты могут порождать не только сходство, но и споры, во-вторых, типология обнаруживает общность литературных явлений, не зависящую от влияния, исследует их сущность и видоизменения.

В науке принято говорить о взаимодействии этих подходов к изучению словесности, поскольку в основе их лежит сравнение. Одни ученые склонны относить типологию к разновидностям сравнительно-исторического литературоведения, другие полагают, что типологическое рассмотрение литературных явлений сложилось как особое самостоятельное научное направление. Ученые, исследующие творчество М. Цветаевой и Б. Пастернака, рефлектирующие над процессами взаимодействия литератур и персоналий, в настоящий момент опубликовали значимые научные работы. Например, научные работы Ю. Шатина «Сюжетный код двух поэм о «невстрече»: «Попытка комнаты» vs «Спекторский»» (Шатин 2017: 79-86), О. Култышевой, А. Белькова «Своеобразие образа Музы в позднем творчестве М. Цветаевой (на примере поэмы «На красном коне»)» (Култышева, Бельков 2016: 95-98), О. Култышевой, А. Белькова «Бессонница как муза (на примере анализа цикла стихотворений М. Цветаевой «Бессонница»)» (Култышева, Бельков 2017: 17-20), Н. Бочкаревой, И. Новокрещенных «Проблемы взаимодействия литературы и других искусств в контексте интермедиальности (опыт кафедры мировой литературы и культуры Пермского государственного национального исследовательского университета)» (Бочкарева, Новокрещенных 2017: 9: 117-130); учебное пособие для магистрантов-филологов Е. Завьяловой «Русско-зарубежные литературные связи» (Завьялова 2008); сборник статей, результат работы круглого стола, посвященного проблемам междисциплинарных взаимодействий, традиций и новаторства в национальных литературах, а также актуальным вопросам теории национального историко-литературного процесса, различным аспектам национального литературоведения на современном этапе (Национальные литературы 2019).

Плеяда поэтов Серебряного века представлена несколькими замечательными именами, среди которых М. Цветаева и Б. Пастернак – одни из самых ярких. Эти имена в поэтическом мире неразрывно связаны. Хотя трудно найти более контрастных по своей сущности людей.

Горячая эпистолярная дружба-любовь между Борисом Пастернаком и Мариной Цветаевой началась с июня 1922 года. «Это была настоящая дружба, подлинное содружество и истинная любовь, и письма, вместившие их, являют собой не только подробную и настежь распахнутую историю отношений, дел, дней самих писавших, но и автопортреты их, без прикрас и искажений». (Так напишет впоследствии Ариадна Эфрон, дочь Марины Цветаевой).

Стихотворный «пожар» Цветаевой, вызванный перепиской с Пастернаком, продолжался много лет, начиная с берлинского «Неподражаемо лжёт жизнь...» вплоть до написанного в 1934 году «Тоска по родине! Давно...» – в общей сложности около сорока произведений. Эти творения Марины Ивановны представляют собой огромный монолог, в котором изредка угадываются реплики адресата. «Адресат – всего лишь повод, чтобы стихи явились: Пастернак был лучшим из таких поводов...» (Шевеленко 2002: 182). С ним она могла говорить, как с самой собой. Этот монолог растекается по разным руслам, охватывает всё основное в миропонимании Цветаевой, в том числе и «мнимости», которые составляли смысл её жизни: душа, поэзия, любовь, Россия, разлука. Она была уверена в том, что Пастернак разделял эти «мнимости». В Пастернаке для неё главным был – Поэт, собрат, «равносущий», способный откликнуться на любой её звук. Поэтому её монолог, обращенный к нему, видоизменялся и ширился, оборачиваясь то восторгом, то торжественной речью, то призывом или рыданием, то пламенной страстью.

Чтоб высказать тебе... да нет, в ряды
И в рифмы сдавленные... Сердце – шире!
Боюсь, что мало для такой беды
Всего Расина и всего Шекспира!<...>
«Все плакали, и если кровь болит...
Все плакали, и если в розах – змеи»...
Но был один – у Федры – Ипполит!
Плач Ариадны – об одном Тезее!<...>
Терзание! Ни берегов, ни вех!
Да, ибо утверждаю, в счете сбившись,
Что я в тебе утрачиваю всех
Когда-либо и где-либо небывших!<...>
О по каким морям и городам
Тебя искать? (Незримого – незрячей!)
Я проводы вверяю проводам,
И в телеграфный столб упершись – плачу

(Цветаева 1997 Т. 1: 94).

Для Цветаевой важнее отдать, чем присвоить. Она делает это в стихах, письма не могли вместить интенсивности её чувств. Поэтесса считала: энергия чувств движет миром. В этом Цветаева идет за Пастернаком, определившим, что «мирозданье – лишь страсти разряды, / Человеческим сердцем накопленной».

Пастернак же так же щедро брал, как она давала. Его восторг перед поэзией Цветаевой, отклики на всё, что она ему посылала, возмещали ей недооценку критиков. Он сумел быть таким, каким она хотела его видеть. «Сумейте, наконец, быть тем, кому это *нужно* слышать, тем бездонным чаном, ничего не задерживающим (*читайте внимательно!!!*), чтоб сквозь Вас – как сквозь Бога – ПРОРВОЙ!» (Рильке Р.М. и др. 1990: 113).

Пастернак не так дихотомически разделял в себе поэта и человека, как Цветаева. Он не был романтиком, точнее не был так романтически бескомпромиссен, а ее романтизм был бескомпромиссным служением собственной душе. С Пастернаком их роднит нескончаемая любовь к поэзии и жизни, рассуждения о ее сути.

Вскрыла жилы: неостановимо,
Невосстановимо хлещет жизнь.
Подставляйте миски и тарелки!
Всякая тарелка будет – мелкой,
Миска – плоской.
Через край – и мимо
В землю черную, питать тростник.
Невозвратно, неостановимо,
Невосстановимо хлещет стих

(Цветаева 1997 Т. 1: 157).

В этих строчках – жажда жизни. Эти стихи не «льются, а рвутся», они врываются в наше сознание, как ветер. Пастернаковские размышления о жизни более сдержанные, они философичны:

Гул затих. Я вышел на подмости.
Прислонясь к дверному косяку,
Я ловлю в далеком отголоске,
Что случится на моем веку.
На меня наставлен сумрак ночи
Тысячью биноклей на оси.
Если только можно, Авва Отче,
Чашу эту мимо пронеси.
Я люблю твой замысел упрямый
И играть согласен эту роль.

Но сейчас идет другая драма,
И на этот раз меня уволь.
Но продуман распорядок действий,
И неотвратим конец пути.
Я один, все тонет в фарисействе.
Жизнь пройти – не поле перейти

(Пастернак 1989 Т. 1: 112).

Но и для Цветаевой, и для Пастернака жизнь одновременно и радость и драма. Больше всего поэтов связывает максималистское отношение к поэзии: они оба уверены, что только готовность к нелегкой душевной работе обусловит не только муки творчества, но и настоящую творческую радость:

О, знал бы я, что так бывает,
Когда пускался на дебют,
Но строчки с кровью – убивают,
Нахлынут горлом и убьют!

(Пастернак 1989 Т. 1: 163)

Ср.:
Летят они – написанные наспех,
Горячие от горести и нег.
Между любовью и любовью распят
Мой миг, мой час, мой день, мой год, мой век

(Цветаева 1997 Т. 1: 233).

У Пастернака со своим лирическим «Я» наблюдалась полная гармония (почему это «Я» и кажется слабым). Цветаева за себя непрерывно боролась, вечно к себе пробиралась и отчаянно сражалась с биологическим носителем собственной гениальности, что и составляло главный сюжет ее лирики. У Пастернака никогда не было противопоставления духовного и телесного – у Цветаевой на нем стоит все. Цветаеву терзают взаимоисключающие желания: то «Еще меня любите за то, что я умру!» – то «Разлюбите меня все, разлюбите!». То – «Взглянул, так и знакомый, зашел, так и живи», то – «Помолитесь обо мне в райской гавани, чтобы не было других моряков».

Пастернак яснее и искреннее в письмах к Цветаевой. Она тоньше, точнее, афористичнее. Она всегда писала ему о его стихах то, что думала – правду. И нелицеприятную тоже. Более чем трезво и ясно она сообщает ему о его неудачах. Она острейшим образом реагирует даже на намек на светскую конъюнктуру. По сути, равновеликие поэты – Цветаева и Пастернак – разговаривают в письмах обо всем: важном и вроде бы неважном. Цветаева жалуется на быт, действительно нелегкий, что в Чехии, что во

Франции. Пастернак – на условия жизни в коммунальной квартире, бывшей родительской. Обращения к Цветаевой полны бытовых уподоблений. Цветаева пишет ему из Берлина, из Праги, из Парижа. Жизнь перемещает Цветаеву, бросает ее из места в место. И страшное напряжение сопровождает эти перемещения.

Отношения Марины Цветаевой и Бориса Пастернака – это одна из самых трагичных страниц русской поэзии. А переписка двух великих поэтов – это намного больше, чем письма двух увлеченных друг другом людей. В юности их судьбы шли как будто параллельно и во время редких пересечений не трогали молодых поэтов.

Эпистолярный роман Бориса Пастернака и Марины Цветаевой давно канул в прошлое, но остались произведения, рожденные этими мгновениями. Влияние на творчество Цветаевой её переписки с Пастернаком было значительным, ибо влияние это выражалось не в степени присвоения, поглощения одной личностью – другой, не в той или иной мере «ассимиляции»; нет, выявлялось оно в определившейся нацеленности творческой самоотдачи Цветаевой – самоотдачи, обретшей конкретного адресата.

Всё, что было создано ею в двадцатые годы и начале тридцатых, в пору её творческой зрелости и щедрости, кем бы и чем бы ни вдохновлялось это созданное, – всё это, от сердца к сердцу, было направлено, нацелено на Пастернака, фокусировано на него, обращено к нему, как молитва.

В нём она обрела ту опору, которая единственно вмещала её с той же жадностью, с какой она творила, жила, чувствовала. Пастернак любил её, понимал, никогда не судил, хвалил – и возведённая кладкой стена его хвалы ограждала её от несовместимости с окружающим, от неуместности в окружающем...

Длилась их переписка более 10 лет, и за все эти годы они ни разу не встретились. Встречи постоянно переносились в силу трагических обстоятельств. В июне 1935-го года в Париже, на Международном антифашистском конгрессе писателей в защиту культуры, на который Пастернак прибыл как член советской делегации литераторов, состоялась долгожданная встреча двух сердец. Зал рукоплескал ему стоя, а Марина Ивановна скромно присутствовала там как рядовой зритель. Однако эта встреча стала, по словам Марины, «невстречей». Когда два этих талантливейших человека оказались рядом, вместо страстных объятий и признаний в любви поэты пили чай и вяло разговаривали о литературе и музыке. Эта «невстреча» предопределила дальнейшие судьбы поэтов. Им не суждено было быть вместе:

О прозе, о поэзии – всё мимо –
Подавленности тягостной печать.
У всех невстреч закон неумолимый –
Друг другу людям не дано понять!

И всё же, несмотря на разные точки зрения об отношениях двух великих художников, исходя из содержания их писем, можно сделать вывод о том, что для Марины Цветаевой Пастернак был значимым, дорогим и горячо любимым человеком.

Цветаева и Пастернак писали друг другу с полной отдачей, словно сгорая заживо едва ли не в каждом письме. При этом уровень интеллектуального напряжения был не меньше, чем уровень напряжения эмоционального. Эпистолярный диалог не прояснял «человеческие отношения» поэтов, но их властно формировал, служил не аккомпанементом или комментарием к стихам и прозе, но варьировал, усложнял и обогащал то, что было уже проговорено, и одновременно становился основой для будущих поэтических свершений. Читать письма Пастернака и Цветаевой следует лишь так же, как их стихи. Стараясь понять, что эпистолярный диалог неотделим от двух могучих поэтических потоков, но в то же время никак им не тождествен. Помня о том, как по-разному жили и осуществлялись в слове Цветаева и Пастернак.

Таким образом, несмотря на то, что Цветаева находит в переписке и творчестве Пастернака отзвук своих тем и чувств, притяжение-отталкивание этих поэтов очевидно. Пастернак не отделяет эмоции лирического героя от себя, как поэта и человека, в то время как в поэзии Цветаевой встречается многоголосие. Пастернак для нее был реальным и воображаемым героем-адресатом одновременно, а ее обращения к нему афористичны и эмоциональны. Пастернак же в своих произведениях, посвященных Цветаевой, более открыт и философичен. Но в судьбах и творчестве этих поэтов отразилась драма истории, роковых поворотов судьбы.

ЛИТЕРАТУРА

Бочкарева Н., Новокрещенных И.А. Проблемы взаимодействия литературы и других искусств в контексте интермедиальности (опыт кафедры мировой литературы и культуры Пермского государственного национального исследовательского университета) // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. 2017. Т. 9. №. 2. С. 117-130.

Завьялова Е.Е. Русско-зарубежные литературные связи. Астрахань: Астраханский университет, 2008.

Култышева О.М., Бельков А.Е. Бессонница как муза (на примере стихотворения М. Цветаевой «Бессонница») // Нижневартковский филологический вестник. 2017. № 1. С. 18-20.

Култышева О.М., Бельков А.Е. Своеобразие образа Музы в позднем творчестве М. Цветаевой (на примере поэмы «На красном коне») // Восемнадцатая всероссийская студенческая научно-практическая конференция Нижневартковского государственного университета. Нижневартковск: Изд-во НВГУ, 2016. С. 95-98.

Ганиева А.Ф., Миннуллина Ф.Х., Надыршина Л.Р. Национальные литературы на современном этапе: научные концепции и гипотезы: круглый стол, посвященный 80-летию создания Института языка, литературы и искусства им. Г. Ибрагимова Академии наук Республики Татарстан (11 сентября 2019 г., г. Казань): сб. ст. Вып. 1. Казань: ИЯЛИ, 2019.

Пастернак Б.Л. Собрание сочинений: В 5-ти т. Т. 1: Стихотворения и поэмы, 1912–1931 / Сост. и коммент. Е.В. Пастернак, К.М. Поливанова. М., 1989.

Рильке Р.М., Цветаева М.И., Пастернак Б.Л. Письма лета 1926 года / Сост. и подгот. текста К.М. Азадовского, Е.В. Пастернак, Е.Б. Пастернака и др. М., 1990.

Цветаева М.И. Собрание сочинений. В 7 т. Т. 1. Кн. 2: Стихотворения / Сост., подгот. текста и коммент. А. Саакянц, Л. Мнухина. М., 1997.

Шатин Ю.В. Сюжетный код двух поэм о «невстрече»: «Попытка комнаты» vs «Спекторский» // Сибирский филологический журнал. 2017. № 2. С. 79-86.

Шевеленко И.Д. Литературный путь Цветаевой: Идеология – поэтика – идентичность автора в контексте эпохи. М., 2002.

REFERENCES

Bochkareva, N., & Novokreshchennykh, I.A. (2017). Problemy vzaimodeistviya literatury i drugih iskusstv v kontekste intermedial'nosti (opyt kafedry mirovoi literatury i kul'tury Permskogo gosudarstvennogo natsional'nogo issledovatel'skogo universiteta). *Vestnik Permskogo universiteta. Rossiiskaya i zarubezhnaya filologiya*, 9(2), 117-130. (in Russian).

Zav'yalova, E.E. (2008). Russko-zarubezhnye literaturnye svyazi. Astrakhan'. (in Russian).

Kultysheva, O.M., & Bel'kov, A.E. (2017). Bessonnitsa kak muza (na primere stikhotvoreniya M. Tsvetaevoi "Bessonnitsa"). *Nizhnevartovskii filologicheskii vestnik*, (1), 18-20. (in Russian).

Kultysheva, O.M., & Bel'kov, A.E. (2016). Svoeobrazie obraza Muzy v pozdnem tvorchestve M. Tsvetaevoi (na primere poem "Na krasnom kone"). In *Vosemnadtsataya vserossiiskaya studencheskaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya Nizhnevartovskogo gosudarstvennogo universiteta, Nizhnevartovsk*, 95-98. (in Russian).

Ganieva, A.F., Minnullina, F.Kh., & Nadyrshina, L.R. (2019). Natsional'nye literatury na sovremennom etape: nauchnye kontseptsii i gipotezy: kruglyi stol, posvyashchennyi 80-letiyu sozdaniya Instituta yazyka, literatury i iskusstva im. G. Ibragimova Akademii nauk Respubliki Tatarstan. Kazan. (in Russian).

Pasternak, B.L. (1989). Sbranie sochinenii. In 1, Stikhotvoreniya i poem, 1912–1931. Moscow. (in Russian).

Ril'ke, R.M., Tsvetaeva, M.I., & Pasternak, B.L. (1990). Pis'ma leta 1926 goda / Sost. i podgot. teksta K.M. Azadovskogo, E.V. Pasternak, E.B. Pasternaka i dr. Moscow. (in Russian).

Tsvetaeva, M.I. (1997). Sbranie sochinenii. 1. In *Stikhotvoreniya*, Mnukhina. Moscow. (in Russian).

Shatin, Yu.V. (2017). Syuzhetnyi kod dvukh poem o «nevstreche»: "Popytka komnaty" vs "Spektorskii". *Sibirskii filologicheskii zhurnal*. (2), 79-86. (in Russian).

Shevelenko, I.D. (2002). Literaturnyi put' Tsvetaevoi: Ideologiya – poetika – identichnost' avtora v kontekste epokhi. Moscow. (in Russian).

© Себелева А.В., 2021

УДК 81'44

<https://doi.org/10.36906/2500-1795/21-2/08>

Галиева М.Р.

**ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА «СЛОВО»
(на материале английского, русского и узбекского языков)**

Аннотация. Целью настоящей статьи является исследование национально-культурной специфики концепта Слово и особенностей его вербализации в пословичных единицах английского, русского и узбекского языков. Научная новизна исследования обусловлена выявлением особенностей вербализации образного и ценностного компонентов концепта Слово в исследуемых языках. Образная составляющая структуры концепта Слово в каждом языке представлена метафорическими номинациями, которые по способу отражения когнитивного мышления подразделяются на предметные, натуроморфные, орнитологические и антропоморфные. Ценностная составляющая структуры концепта Слово характеризуется акцентуацией ценностного компонента, который, выражая когнитивно-концептуальные признаки положительного и отрицательного характера, формирует концептуальное пространство оценочных доминант, та или иная совокупность которых, моделируя определённую концептосферу, выявляет национальное своеобразие каждой из рассматриваемых лингвокультур. В результате сопоставительного и кросс-культурного анализа когнитивно-концептуальных признаков, выявленных на уровне пословичных единиц определены универсальные и национально-специфические признаки вербализации концепта Слово. Национально-культурная специфика обусловлена особенностями национального восприятия данного концепта в соответствии с ценностными доминантами каждой из рассматриваемых лингвокультур. Рассматриваемые в этом плане соотносительные единицы сравнивались по характеру: а) выражаемых ими метафорических номинаций и когнитивно-концептуальных признаков (образному, ценностному); б) по степени представленности когнитивно-концептуальных признаков в каждом из рассматриваемых языков; в) по тематической отнесённости выявленных когнитивно-концептуальных признаков; г) по принципу наличия/отсутствия когнитивно-концептуальных признаков в той или иной лингвокультуре.

Ключевые слова: концепт; структура; метафора; Слово; национально-культурная специфика; лингвокультура; вербализация.

Сведения об авторе: Галиева Маргарита Рафаэловна, ORCID: 0000-0002-4325-4612, д-р филол. наук, Узбекский государственный университет мировых языков, Узбекистан, г. Ташкент, m.galieva@uzswlu.uz

Galieva M.R.

PAREMIOLOGICAL REPRESENTATION OF CONCEPT “WORD” (in the English, Russian and Uzbek Languages)

Abstract. The aim of this article is to study the national-cultural specifics of the concept Word and peculiarities of its verbalization on the material of paremiological units of the English, Russian and Uzbek languages. The scientific novelty of the research is determined by the identification of the specific features of the verbalization of the image-bearing and evaluative components of the concept Word in the languages under consideration. The image-bearing component of the concept Word in each language is represented by metaphorical nominations, which, according to the way of reflecting cognitive thinking, are subdivided into objective, natural, ornithological and anthropomorphic. The evaluative component of the concept Word is characterized by the accentuation of evaluative component, which expressing cognitive-conceptual signs of a positive and negative character, forms the conceptual space of axiological dominants, a set of which forms a certain conceptsphere topical for a particular culture and gives opportunity of revealing the national identity of each linguoculture under consideration. As a result of the comparative and cross-cultural analysis of cognitive-conceptual features identified at the level of proverbial units, universal and national-specific features of the verbalization of the concept Word were determined. National and cultural specifics of the concept Word is determined by the peculiarities of the national perception of this concept by the representatives of the studied linguocultures in accordance with their axiological dominants. Analyzed units were compared according to the followings: a) metaphorical nominations and cognitive-conceptual features (image-bearing, evaluative) expressed by them; b) according to the degree of representation of cognitive-conceptual features in each of the languages under consideration; c) by the thematic relevance of the identified cognitive-conceptual features; d) on the basis of the presence/absence of cognitive-conceptual features in a particular linguistic culture.

Keywords: concept, structure, metaphorWord, national-cultural specifics, linguoculture, verbalization.

About the author: Galieva Margarita Rafaelovna, ORCID: 0000-0002-4325-4612, Doctor of Philology, Uzbek State University of World languages, Uzbekistan, Tashkent, m.galieva@uzswlu.uz

Галиева М.Р. Паремнологическая репрезентация концепта «слово» (на материале английского, русского и узбекского языков) // Нижневартковский филологический вестник. 2021. № 2. С. 83-96. <https://doi.org/10.36906/2500-1795/21-2/08>

Galieva, M.R. (2021). Paremiological Representation of Concept “Word” (in the English, Russian and Uzbek Languages). *Nizhnevartovsk Philological Bulletin*, (2), 83-96. (in Russian). <https://doi.org/10.36906/2500-1795/21-2/08>

Произошедший в начале XX века в лингвистике переворот, обусловленный сдвигом научной парадигмы от структурно-семантической к антропоцентрической, характеризующейся «тенденцией поставить человека во главу угла во всех теоретических предпосылках научного исследования и обуславливающей его специфический ракурс» (Кубрякова 1995:212), способствовал пересмотру многих традиционных взглядов на язык, который стал пониматься как важнейшее хранилище культурной информации и знаний о мире, отражённых и зафиксированных в языке. Такой подход к пониманию языка обусловил актуальность междисциплинарного подхода к исследованию языка, что в свою очередь привело к интеграции лингвистики с рядом смежных дисциплин: культурологией, социологией, историей, психологией, философией, антропологией, этнографией, теологией и др., с целью целостного исследования взаимодействия «язык – мышление – культура – общество».

Одним из ключевых и важнейших объектов исследования вышеуказанных наук является понятие концепта – единицы сознания, отражающей духовные ценности определенной лингвокультуры. С точки зрения когнитивной лингвистики, концепт определяется как «оперативная содержательная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы», которая отражает знание и опыт человека (Краткий словарь когнитивных терминов 1996:90). С лингвокультурологических позиций под концептом понимается «базовая единица культуры, её концентрат» (Карасик 2004:116), «сгусток культуры в сознании человека, то в виде чего культура входит в ментальный мир человека» (Степанов 2004:43). В качестве отличительного признака когнитивного и лингвокультурного концепта отмечается акцентуация ценностного компонента (Карасик, Слышкин 2001, Воркачёв 2007, Ashurova, Galieva 2018), которая строится на основе эмоциональных оценок поведенческих норм, являющихся ценностными доминантами той или иной лингвокультуры. В ценностной составляющей выявляется отношение носителей определённой культуры к какому-либо предмету или явлению, т. е. их эмоциональная оценка.

Проблематика концепта являлась одной из наиболее актуальных и дискутируемых в когнитивной лингвистике и лингвокультурологии в период 2000–2010-х годов (см. Степанов 2004, Воркачёв 2004, 2007, Балашова 2004, Ефимова 2000 и др.). Было опубликовано множество различных работ, посвященных изучению понятия концепта и его отличия от смежных терминов (понятие, значение), проблеме структуры концепта и методологии его исследования, что обусловило появление различных подходов к их решению. Одним из

наиболее важных достижений этих работ является разработка общей методологии исследования концепта и установление чёткой структуры концепта, для номинации составляющих которой использованы различные термины: а) понятийная, б) образная и в) ценностная составляющие (Карасик, Слышкин 2001:75-80); а) ядро и б) периферия (Фрумкина 1992); а) основной признак, б) дополнительный признак и в) внутренняя форма (Степанов 2004:46-48); а) понятийную; б) образную, в) значимостную (Воркачёв 2007:7); а) образ (перцептивный и когнитивный); б) информационное содержание, в) интерпретационное поле (Попова, Стернин 2007:106-110).

Несмотря на большое разнообразие подходов и терминологии, касающихся составляющих структуры концепта, важно подчеркнуть прослеживаемую во всех работах мысль о многосоставности и многоаспектности структуры концепта, его культурной значимости и национально-культурной специфики. Кроме того, на наш взгляд, данные термины явно перекликаются, так как выделяемые исследователями ядро (Р.М. Фрумкина), основной признак (Ю.С. Степанов), понятийная составляющая (В.И. Карасик, Г.Г. Слышкин), информационное поле (З.Д. Попова, И.А. Стернин) подразумевают исследование фактуальной информации о концепте основанной на его словарных дефинициях, а периферия (Р.М. Фрумкина), образная и ценностная составляющие (В.И. Карасик, С.Г. Воркачев, З.Д. Попова, И.А. Стернин) предполагают собой исследование коннотативных, образных, аксиологических, национально-культурных и других концептуальных признаков, присущих тому или иному концепту.

Следует подчеркнуть, что несмотря на достаточную разработанность теории концепта, она, до настоящего времени, представляет определенный интерес при сравнительно-сопоставительных исследованиях концептов на материале разнотипных языков, так как способствует раскрытию и выявлению глубинной семантики, национально-культурной специфики и особенностей вербализации определенного концепта в рассматриваемых лингвокультурах. Это, в свою очередь, безусловно позволяет установить общее и специфичное в мышлении и культуре представителей различных лингвокультур, выявить универсальные и национально-культурные образы и когнитивно-концептуальные признаки концепта, свойственные рассматриваемым лингвокультурам, определению концептуальных пространств оценочных доминант, та или иная совокупность которых, моделируя определённую концептосферу, позволяет выявить национальное своеобразие мировоззрения и мировосприятия каждой из рассматриваемых лингвокультур.

Целью нашей статьи является сопоставительное исследование особенностей вербализации концепта Слово – одного из универсальных и наиболее значимых концептов в любой культуре, так как именно слово является основным средством выражения человеческой мысли и коммуникации между представителями различных культур. Следует подчеркнуть, что, несмотря на его культурно-историческую и социальную значимость, данный концепт является малоизученным и проблема его репрезентации затрагивалась лишь фрагментарно на материале русского языка (Степанов 2004).

В данном исследовании, исходя из особенностей рассматриваемого концепта Слово, мы фокусируемся на изучении образной и ценностной составляющих концепта Слово на материале паремиологических единиц в английском, русском и узбекском языках. Это обусловлено, с одной стороны тем, что именно образная и ценностная составляющие концепта являются наиболее значимыми с точки зрения представления аксиологических ценностей и доминант, формирующих концептуальную картину мира той или иной лингвокультуры, а с другой, спецификой материала исследования, так как именно паремиологические единицы являются своеобразными культурно-маркированными языковыми единицами, отражающими духовный и нравственный облик народа, его суждения о самых разных сторонах жизни, нравственные и бытовые правила, наблюдения над человеческой психологией, социальными отношениями, природными явлениями, т.е. народную мудрость, формировавшуюся веками. В пословицах действительность отражается образно, поэтому эти высказывания эмоционально насыщены, метафоричны, художественны и аллегоричны. Необходимость изучения вербализации концепта Слово пословицами обусловлена прежде всего тем, что они направлены на выражение как общечеловеческих, так и национально-специфических культурных ценностей.

Особенностью рассматриваемого концепта Слово является и то, что концептуальные признаки, составляющие собой ценностные и образные компоненты, обладают высокой степенью концептуальной значимости и в некоторых случаях могут быть отнесены к ядру изучаемого концепта. Следует подчеркнуть, что в зависимости от характера и особенностей вербализации концепта Слово, на первый план при интерпретации его когнитивно-концептуальных признаков выдвигается одна из составляющих концепта, которые в принципе зачастую переплетаются и их разделение является в некоторой степени условным, так как между ними нет чётких, строго очерченных границ. Неудивительно поэтому, что многие анализируемые единицы можно рассматривать и с точки зрения ценностных, эмоционально-оценочных коннотаций, и с точки зрения образных характеристик. Это объясняется тем, что категории оценки, эмотивности, образности тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены. Однако разграничение этих составляющих представляется теоретически важным в целях более детального и углублённого изучения структуры концепта и выявления в каждом конкретном случае доминирующего концептуального признака. Ценностная составляющая выражает положительные и отрицательные эмоционально-оценочные смыслы, совокупность которых формирует ценностные для той или иной культуры доминанты, определяющие культуру народа-носителя, а образная составляющая формируется в основном на основе когнитивных метафор, которые, как показал анализ, в структуре данного концепта выполняют весьма значимую роль. Языковой материал составил 55 пословиц с компонентом «**word**» в английском языке, 287 пословиц с компонентом «**сўз**» в узбекском языке и 212 пословиц с компонентом «**слово**» в русском языке.

Рассмотрим образную составляющую изучаемого концепта, которая представлена различными типами метафор, которые мотивируются понятийными сферами, являющимися источником образности и представленными в пословицах каждого из рассматриваемых

языков. Основная задача такого анализа – выявление универсальных и национально-специфичных характеристик анализируемых метафор. Так, рассмотрение образной составляющей структуры концепта Слово на уровне пословиц выявило широкий спектр метафорических номинаций, представленных большим разнообразием метафорических образов, условно подразделяющихся на предметные, натуроморфные, вегетативные, витальные, орнитологические, вкусовые, пространственные.

Метафора предметного типа строится на основе отождествления слова с различного рода предметами и, как показал анализ, в большинстве случаев с различными видами оружия (стрела, нож в русском, стрела, палка в узбекском, камень в английском языках): **англ:** *a word and a stone let go cannot be called back*; **узб:** *илмлининг сўзи – ўқ* (слово умного – стрела); *сўз найзадан ўткир* (слово острее стрелы); *келиннинг сўзи кетмондай ботар* (слово невестки словно кетмень бьёт); *сўз суякдан ўтар, таёқ – этдан* (слово ломит кости, а палка тело); **рус:** *слово, не стрела, а пуце стрелы разит; слово не лук, в лоб не бьёт; сказанное слово – пущенная стрела; слово без ума, что фонарь без огня; слово не стрела, а к сердцу льнёт; слово не нож, а до ножа доводит.*

Несмотря на сходство семантического значения данных пословиц, в них также присутствует национально-культурный компонент. Например, в узбекском языке слово отождествляется с такими национальными реалиями, как «кетмон», орудие труда, используемое в сельском хозяйстве или в сравнении слова с палкой (*таёқ*), с хворостинкой (*чўп*), в то время как в русском языке преобладают пословицы, сравнивающие слово со стрелой.

В метафоре предметного типа Слово приписываются тактильные признаки. Данные признаки в основном находят отражение в узбекских (горячее, тёплое, холодное, обжигающее слово) и русских пословицах (мягкое, жжёт): **узб:** *иссиқ кийим танни илитар, иссиқ сўз жонни илитар* (тёплая одежда согревает тело, а тёплое слово – душу); *илиқ сўз – шакар, совуқ сўз – захар* (тёплое слово – сахар, холодное слово – яд); *ўзи совуқнинг сўзи – совуқ* (у холодного человека и слова холодные); *яхшии сўз бўлдиради, ёмон сўз куйдиради* (доброе слово воодушевляет, а злое обжигает); **рус:** *мягкое слово кость ломит; слово жжёт хуже огня; недоброе слово больней огня жжёт.*

Следующий признак характеризует Слово как предмет, имеющий определённый вес, обладающий некой весомостью: **англ:** *deliver your words not by number, but by weight*; **рус:** *пустое слово как солома, – много местом, да мало весом; где слова редки, там они вески; пустые слова, что орехи без ядра.*

Как показал анализ языкового материала, в узбекском языке в отличие от английского и русского языков наличествует метафора предметного типа «слово – красота, украшение», в которой слово выступает как главное украшение человека: *ҳусн – сўзда, уят – кўзда* (красота в словах, а скромность в глазах); *ариқни сув безайди, одамни – сўз* (арык (канал) украшает вода, а человека слово); *анжом – уй зийнати, сўз – инсон зийнати* (красота дома в вещах, а человека в словах). Данный тип метафоры можно считать национально-культурно

маркированным, что обусловлено аксиологической и эстетической значимостью различных украшений в восточной культуре.

В структуре концепта также выделяется метафора натуроморфного типа, в которой Слово в основном соотносится с ветром и с водной стихией: **англ:** *words are but wind; words and feathers the wind carries away; flow of words is not always flow of wisdom*; **узб:** *дала тузини сув олса, кўнгил гамини сўз олади* (как вода орошает солёную землю, так и слово печальное сердце); *сел ариқни бузар, ёмон сўз – дилни* (сель уничтожает арык, а злое слово – сердце); *тоза сувни ер олар, яхши сўзни эл олар* (земля насыщается чистой водой, а человек добрым словом); **рус:** *доброе слово человеку, что дождь в засуху; в мелких словах и большое дело утопить можно*. Специфика данной метафоры заключается в том, что в английском языке **word** в основном соотносится с ветром, в то время как в узбекском языке много паремий, выражающих соотношение «сўз – сув», т.е. слово – вода, что объясняется географическим положением и засушливым климатом Узбекистана, обусловившим особенное отношение узбекской культуры к воде, являющейся источником жизни.

Метафора вегетативного типа в английском языке, представлена в отождествлении **word** с листьями, сорняками, в узбекском в основном с корневищем, что обусловлено тем, что в узбекской лингвокультуре корень растения или дерева символизирует крепость: **англ:** *deeds are fruits, but words are leaves; good words without deeds are rushes and reeds*; **узб:** *сўз кишининг – ўзаги, одоб кишининг – беаги* (корень (сущность) человека в словах, а красота в воспитании); **рус:** *слово – семя, поле/я словами не засевают; молитвой не пахнут, словами не жнут*.

В метафоре витального типа Слово наделяется человеческими качествами: может говорить, раздражать, ломать, разрушать, причинять боль, рождаться, умирать. В английских пословицах Слову также приписываются психо-ментальные свойства (*mad, ill*): **англ:** *one ill word asks another; actions speak louder than words; for mad words, deaf ears; good words anoint us and ill do unjoint us; fair words hurt not the mouth; fair words break no bones*; **узб:** *сўзи ўлганнинг ўзи ўлар* (у кого умирает слово, и сам умирает); *нафсининг сўзига кирма, хиёнатга йўл очар* (не слушай слова алчности, они откроют путь к предательству); **рус:** *живым словом победить; слово слово родит, третье само бежит; живое слово дороже мёртвой буквы; слово не обух, в лоб не бьёт*.

Метафора орнитологического типа основана на отождествлении Слова с птицей или со свойственными ей характеристиками: **англ:** *words have wings and cannot be recalled; words fly, writings remain*; **узб:** *сўз чумчуқ эмас, оғиздан чиқса тутиб бўлмас* (слово не воробей, вылетит – не поймашь); *ёмон сўзнинг қаноти бор* (у плохого/злого слова есть крылья); *айтган сўзни қайтариб бўлмас, учган қушни – қўндириб* (сказанное слово не воротить как и улетевшую птицу); **рус:** *слово не воробей, вылетит – не поймашь; слово не воробей, вылетит – жди беды*.

Слово имеет вкусовые признаки и ассоциируется с различными видами пищи. Слово может быть вкусным и невкусным, сладким и горьким, солёным и несолёным, в зависимости

от оценочной направленности. Следует отметить, что данный образ в основном представлен пословицами узбекского языка, частично русского и не отражён в английском языке: **узб:** *ширин сўз шакардан ширин* (сладкое слово слаще сахара); *ширин сўз – қаймоқли айрон, аччиқ сўз – бўйнига арқон* (сладкое слово как сливки, а горькое слово как аркан на шею); *яхшии сўз болдан ширин* (доброе слово слаще мёда); *мазали сўзга қулоқ чарчамас* (от «вкусного» слова уши не устают); *бугдой нонинг бўлмасин, бугдой сўзинг бўлсин* (пусть у тебя не будет пшеничного хлеба, но будет «пшеничное» слово); **рус:** *ласковое слово слаще мёда; доброе слово лучше мягкого пирога*. Данный вид метафоры является доминирующим в узбекском языке, что обусловлено особенностями национальных традиций и обычаев, связанных с восточным гостеприимством и особым отношением к приготовлению блюд: (слово – сладкое как сахар, сладкое как мёд, вкусное как сливки, вкусное как хлеб, горькое как лекарство и т. д.).

Таким образом, в пословицах рассматриваемых языков широко представлены различные типы метафор. Являясь одной из форм концептуализации, они выражают новые понятия и представления, имеющиеся в содержательной структуре исследуемого концепта.

Далее рассмотрим ценностную составляющую структуры концепта, которая отражает положительные и отрицательные смыслы. Положительная эмоциональная оценка представлена пословицами, выражающими признаки характеристики таких качеств человека, как:

а) доброе отношение к человеку: **англ:** *good words are good cheap; fair words are best; good word cost nothing; good words cost nothing and are worth much*; **узб:** *ширин юзингдан, ширин сўзинг аъло* (доброе слово лучше доброго лица); *ширин ошинг бўлмасин, ширин сўзинг бўлсин* (сладкое/доброе слово лучше сладкого плова); *меҳмонга ширин сўз бер* (встречай гостей сладкими/добрыми словами); **рус:** *где слово привета, там улыбка для ответа; доброму слову – добрый ответ; ласково слово не трудно, да спору; от приветливых слов язык не отсохнет; доброе слово лучше мягкого пирога*.

Несмотря на совпадение смыслового содержания пословиц в трёх рассматриваемых языках, в них прослеживаются и национально-специфические особенности. В английском языке, значимость **word** определяется материальной стоимостью (*cheap, cost*). В узбекском языке, **сўз** по своей значимости соотносится с такими реалиями узбекской культуры, как гостеприимство, хлебосольство, угощение. В русском языке подчёркивается важность добрых взаимоотношений и «лёгкость» доброго слова.

б) честность и обязательность: **англ:** *an Englishman's word is as good as his bond*; **узб:** *ўзи тўғрининг – сўзи тўғри* (у честного человека и слово честное); *турсанг сўзингда ҳурмат ўзингга* (держи слово, будет тебе и уважение); **рус:** *слово давать, так слово держать; слово лучше печати; слово – закон, держись за него как за кол/кон; не дав слова крепись, а дав слово держись; что слово, то и дело*. Данный когнитивно-концептуальный признак носит универсальный характер, так как честность является культурной ценностью во всех лингвокультурах. Несмотря на это прослеживается некоторое отличие смысловой нагрузки

этих пословиц. Так, в пословицах русского языка в основном подчёркивается идея о том, что обещание надо всегда держать, а в узбекских подчёркивается мысль, что верность своему слову определяет честность и порядочность человека.

в) ум, сообразительность, мудрость человека: **узб:** *фикри равшаннинг сўзи равшан* (умного и слова умные); *ақлига бир сўз бас, ақлсизга минг сўз оз* (умному достаточно одного слова, а глупому и тысяча мало); *сўз қадрини билмаган, ўз қадрини билмас* (тот кто не ценит слова, не ценит и себя); **рус:** *умное слово в беде друг; умный слова боится, а глупый и побоев не побоится*. Следует отметить, что в узбекском языке этот когнитивно-концептуальный признак представлен более широко и акцентируется посредством контрастного сопоставления, вербализуемого в антитезе: слово умного – слово глупого; слово хорошего человека – слово плохого человека.

В ценностной составляющей исследуемого концепта на уровне пословичного текста отрицательной оценкой отмечены такие качества человека, как:

а) плохое, недоброе, язвительное отношение к человеку: **англ:** *many words cut/hurt more than swords; ill words are bellows to a slackening fire*; **узб:** *сел ариқни бузар, ёмон сўз дилни* (сечь уничтожает арык, а слово сердце); *яхшии сўз – юрак ёғи, ёмон сўз – юрак доғи* (доброе слово масло для сердца, а злое – шрам); *яхшии сўз тўрга элтар, ёмон сўз гўрга* (доброе слово доведет до вершины славы, а злое доведёт до могилы); **рус:** *слово не стрела, а сердце сквозит/язвит; бритва скребёт, а слово режет; что слово то ком; иное слово хуже стрелы*.

б) лицемерие, нечестность, фальшь, лживость: **англ:** *a man that breaks his words bids others be false to him; fair words and foul deeds cheat wise men as well as fools; in many words a lie or two may escape; good words and ill deeds deceive wise men and fools*; **узб:** *ўзига боқма, сўзига боқ* (смотри на слова, а не на человека); *сўзи бошқа, ўзи бошқа* (слова одни, дела другие); **рус:** *птицу кормом, человека словом обманывают; слово бело, да дело черно; на словах, что на перине, а проснёшься – наголе*.

в) болтливость, многословие: **узб:** *сўзи сўзга ўхшамас, оғзи сўздан бўшамас* (слово на слово не похоже, а не перестаёт болтать); *ақли иш севар, ақлсиз – сўз* (умный дело любит, а глупый – слова); **рус:** *слово за словом вперёбой идёт; ради красного словца не пожалеет родного отца; ради красного словца не пощадит ни матери, ни отца; ты ему слово, а он тебе десять*. Данный когнитивно-концептуальный признак представлен в основном в пословицах узбекского и русского языков.

г) неумение излагать мысли и косноязычие: **узб:** *сўз ожизи бўлгунча – кўз ожизи бўл* (лучше быть слепым, чем немым); *сўз билмаган кишидан, ҳура билган ит яхшии* (лучше лающая собака, чем человек не могущий слова связать); *соқов сўзининг сўнгини кут* (жди пока косноязычий договорит); **рус:** *говорит, будто слово слову костыль подаёт; слово по слову, что на лопате подаёт; слово вымолвит, ровно жвачку пережёвёт*. Признак «косноязычие» акцентируется чаще в узбекских пословицах. Неумение излагать мысли, косноязычие порицается как отрицательное явление, которое может навлечь беду и несчастье,

что объясняется тем, что на Востоке большое значение придавалось формам словесного этикета, а также ораторскому искусству и его роли при ведении переговоров. Так, при помощи искусного использования слова можно было установить дружественные отношения с недругом, предотвратить войны.

д) сожаление о сказанном, опасность непродуманного слова, невозможность вернуть сказанное: **англ:** *while the word is in your mouth, it is your own, when it is spoken it is another's; a word spoken is past recalling; when the word is out it belongs to another;* **узб:** *сўз ўйлаганда ўйлаб айт, оқибатин бўйлаб айт* (говори обдуманные слова, думай о последствиях); *айтилмаган сўзни айттириб бўлар, айтилган сўзни қайтариб бўлмас* (не сказанное слово можно сказать, а сказанное слово уже не воротишь); *огиздан чиққан сўз қайтмас* (вышедшее из уст слово не воротишь); **рус:** *и дорого б дал за словечко, да не воротишь; коня на вожжах удержишь, а слово с языка не воротишь; сорвалось словцо – не схватишь за кольцо; слово выпустишь, так и крюком валом не втащишь.*

В данном признаке в английских пословицах внимание акцентируется на «принадлежности» сказанного слова другому (*belongs, own, another's*), в узбекских призывается к осторожности в использовании слов (*сўз ўйлаганда ўйлаб айт, билган сўзни айт*), в русских подчёркивается необратимость слова, невозможность вернуть сказанное (*не воротишь, не втащишь*).

е) безответственность, расхождение между словом и делом: **англ:** *a man of words and not of deeds is like a garden full of weeds; there is a great difference between word and deed; from word to deed is a great space; fine words dress ill deeds;* **узб:** *минг сўздан, бир иш яхши* (лучше одно дело чем тысяча слов); *сўзига боқма, ишига бок* (не суди по словам, суди по делам); *сўз билан аққа-баққа, иш билан ҳеч қаёққа* (словами и туда и сюда, а делом никуда); **рус:** *кто словом скор, тот в деле не спор; на словах и так и сяк, а на деле никак; много слов, да дела мало; в словах ретив, а в деле ленив; слов много, а дела мало; не по словам судят, а по делам; от слова до дела не близко; на словах – орёл, а на деле – мокрая курица.*

Характерной особенностью представленных пословиц является их построение по принципу оппозиции: **слово – дело**. Несмотря на общее сходство представленных пословиц, наблюдаются и некоторые расхождения. В английских пословицах подчёркивается отрицательная характеристика слова, в узбекских передаётся не столько негативное отношение к слову, сколько положительная оценка дела, а в русских отрицательно оценивается склонность человека к многословию, пустословию.

Выше мы рассмотрели общие когнитивно-концептуальные признаки исследуемого концепта на уровне пословичных текстов, которые можно назвать универсальными и которые в большинстве своём по смысловому содержанию совпадают в трёх языках. Но даже при сопоставлении этих признаков обнаруживается наличие национально-культурного компонента. Это проявляется в плане: а) частотной репрезентации рассматриваемых языковых единиц в каждом языке; б) наличия/отсутствия тех или иных пословиц; в) в различиях

смыслового содержания пословиц, вербализующих перечисленные когнитивно-концептуальные признаки.

Наиболее отчётливо алломорфные признаки проявляются в тех пословицах, которые не имеют эквивалентов в другом языке. Анализ языкового материала свидетельствует о том, что в каждом из исследуемых языков имеются пословицы, которым присуща национально-культурная специфика. Следует отметить, что алломорфные признаки представлены в основном в пословицах, актуализирующих ценностные отношения (оценку поведенческих норм) рассматриваемых лингвокультур. Так, например, в английском языке в отличие от узбекского языка имеются пословицы с компонентом **word**, подчёркивающие болтливость, многословие человека в нетрезвом состоянии: *when wine sinks, words swim; many words would have much drink*.

Наиболее ярко национально-культурная специфика представлена в узбекских пословицах с компонентом **сўз**, в которых специфически отрицательно характеризуются:

- а) хвастовство и пустословие:** *қўрқоқнинг кўзи катта, дангасанинг сўзи* (у труса большие глаза, а у ленивого слова); *қуруқ сўз қулоққа ёқмас* (пустые слова раздражают уши);
- б) склонность к сплетням:** *кўз етмаган жойга, сўз етар* (слова доходят туда, куда не доходят глаза); *сўз оёқдан илгари борар* (слова быстрее ног); *ўн оғиз сўз минг оғиз бўлар* (десять слов становятся тысячью); *ўттиз тишдан чиққан сўз, ўттиз уруққа тарқалар* (слова, вышедшие из тридцати зубов, доходят до тридцати родственников).

В узбекских пословицах акцентируется также положительная оценка следующих культурных ценностей:

- в) важность, сила, меткость правдивого слова:** *тўғри сўз тошни ёрар, эгри сўз – бошни* (правдивое слово камень сломает, а не правдивое – голову); *тўғри сўзга фил чўкар* (правдивым словом и слона можно утопить); *тўғри сўз аччиқ бўлар* (правдивое слово – горькое); *тўғри сўз қулоққа ёқмас* (правдивое слово не по нраву ушам); *тўғри сўзнинг тўқмоғи бор* (правдивое слово словно дубинка);
- г) значимость родительского слова**, что обусловлено требованием уважительного отношения к родителям в узбекской культуре: *оталар сўзи – ақлнинг кўзи, оналар сўзи – бахтнинг ўзи* (отцовское слово – кладезь ума, материнское слово – само счастье); *она ақли – қиз ақли, ота сўзи – ақл кўзи* (материнский ум – ум девушки, отцовское слово – кладезь ума);
- д) противопоставление доброго и злого слова (яхши – ёмон);** в них подчёркивается сила эстетического и психологического воздействия **слова** на человека: *яхши сўз кулдирар, ёмон сўз ўлдирар* (доброе слово радует, а злое – убивает); *яхши сўз юракка малҳам, ёмон сўз юракка ғам* (доброе слово – лекарство для сердца, а злое – печаль); *яхши сўз – жон озиғи, ёмон сўз – бош қозиғи* (доброе слово – духовная пища, злое слово – головная боль); *яхши сўз суюнтирар, ёмон сўз куюнтирар* (доброе слово радует, а злое расстраивает);
- е) представленность гендерного признака маскулинности.** Сўз как «слово чести, обещание, мнение» приписывается в большей степени лицам мужского рода, чем женского: *эр сўзи – эл сўзи* (слово мужчины – слово народа); *арслон изидан қайтмас, йигит сўзидан* (лев не поворачивает с тропы, а мужчина не

нарушает слова); *йигитни бир сўзлик безар* (держать слово – главное достоинство мужчины); *эр йигитнинг сўзи ўлгунча – ўзи ўлгани яхиши* (смерть (мужчины) лучше чем смерть слова).

В русских пословицах, в отличие от английских и узбекских, слово:

а) отождествляется с заклинанием, чародейством, магией, при помощи которых можно было уберечь или спрятать что-либо от чужих глаз или от порчи. Это связано с древними представлениями о слове как сущности, наделённой магической силой: *овин со словом поставлен, – не горит; клад со словом кладут, кому дастся, а кому нет*; **б) употребляется в значении «сватать»**, отражающее национальные традиции и обычаи русского народа: *не сидеть пришли, а с добрым словом; поезжай на обед, а слово повези на ответ*. Употребление лексемы **слово** в этом значении в английской и узбекской лингвокультурах нам не встретилось; **в) отражает** такую черту характера человека, как **вспыльчивость**, ведущую к ссоре, драке, и даже гибели: *от слова да за нож; худое слово доведёт до дела; слова нет, так и спору нет; за слова голова гинет; лишнее слово в досаду/грех вводит; слово слово родит, третье само бежит; от одного слова, да на век ссора*.

Таким образом, в результате проведённого сопоставительного анализа нами выявлены изоморфные и алломорфные характеристики пословичных текстов. Рассматриваемые в этом плане соотносительные единицы сравнивались по характеру: а) выражаемых ими когнитивно-концептуальных признаков (понятийному, образному, ценностному); б) по степени представленности когнитивно-концептуальных признаков в каждом из рассматриваемых языков; в) по тематической отнесённости выявленных когнитивно-концептуальных признаков; г) по принципу наличия/отсутствия когнитивно-концептуальных признаков в той или иной лингвокультуре.

В процессе такого анализа выявлена национально-культурная специфика рассматриваемых языковых единиц, которая обусловлена как лингвистическими, так и экстралингвистическими факторами. К лингвистическим факторам можно отнести: а) тематическую принадлежность рассматриваемых единиц; б) специфику метафорических образов; в) наличие/отсутствие соответствующих языковых единиц в исследуемых языках. К экстралингвистическим факторам относятся особенности национальной культуры и мировосприятия, получившие отражение в содержательной структуре концепта.

ИСТОЧНИКИ

Даль В.И. Пословицы русского народа. М.: Астрель, 2004. 750 с.

Халмухаммедов А. Жемчужины мысли народной. Афоризмы, изречения, пословицы. Ташкент, 1972. 208 с.

Селиванов Ф., Кирдан Б., Аникин В. Русские пословицы и поговорки / Под ред. В.П. Аникина. М.: Художественная литература, 1988. 431 с.

Жуков В.П. Словарь русских пословиц и поговорок. М.: Русский язык, 1993. 537 с.

Мирзаев Т., Мусокулов А., Саримсоков Б. Ўзбек халқ мақоллари (Узбекские народные пословицы) / Под ред.: Ш. Турдимова. Ташкент: Шарк, 2003. 512 б.

A Book of English Idioms, with Explanations/ Collins V.H. London: Longman, 1998. 258 p.

Christy R. Proverbs, Maxims and Phrases of All Ages: 2 vol. Lnd. 1998.

Fergusson R. The Penguin dictionary of proverbs. Penguin Group USA, 2000.

ЛИТЕРАТУРА

Балашова Е.Ю. Концепты любовь и ненависть в русском и американском языковых сознаниях. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Саратов, 2004. 23 с.

Воркачёв С.Г. Любовь как лингвокультурный концепт. М.: Гнозис, 2007. 284 с.

Воркачёв С.Г. Счастье как лингвокультурный концепт. М.: Гнозис, 2004. 236 с.

Ефимова Н.Н. Онтологизация концепта «риск» в английской фразеологии: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Иркутск, 2000. 19 с.

Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. М.: Гнозис, 2004.

Карасик В.И., Слышкин Г.Г. Лингвокультурный концепт как единица исследования // Методологические проблемы когнитивной лингвистики: Сборник научных трудов. Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 2001. С. 75-80.

Кубрякова Е.С. Эволюция лингвистических идей во второй половине XX века (опыт парадигмального анализа) // Язык и наука конца 20 века / Под ред. Ю.С. Степанова. М.: Институт языкознания, 1995. С. 144-238.

Кубрякова Е.С., Демьянков В.З., Панкрац Ю.Г., Лузина Л.Г. Краткий словарь когнитивных терминов. М.: Филологический факультет МГУ им. М. В. Ломоносова, 1996. 245 с.

Попова З.Д., Стернин И.А. Когнитивная лингвистика. М.: Восток Запад, 2007. 314 с.

Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры. 3-е изд. испр. и доп. М.: Академический Проект, 2004. 992 с.

Фрумкина Р.М. Концептуальный анализ с точки зрения лингвиста и психолога (концепт, категория, прототип) // Научно-техническая информация. 1992. Т. 2. № 3. С. 1-7

Ashurova D.U., Galieva M.R. Cognitive Linguistics. Tashkent, 2018. 160 p.

REFERENCES

Balashova, E.Yu. (2004). Kontsepty lyubov' i nenavist' v russkom i amerikanskom yazykovykh soznaniyakh. Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Saratov. (in Russian).

Vorkachev, S.G. (2007). Lyubov' kak lingvokul'turnyi kontsept. Moscow. (in Russian).

Vorkachev, S.G. (2004). Schast'e kak lingvokul'turnyi kontsept. Moscow. (in Russian).

Efimova, N.N. (2000). Ontologizatsiya kontsepta "risk" v angliiskoi frazeologii: Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Irkutsk. (in Russian).

Karasik, V.I. (2004). Yazykovoi krug: lichnost', kontsepty, diskurs. Moscow. (in Russian).

Karasik, V.I., & Slyshkin, G.G. (2001). Lingvokul'turnyi kontsept kak edinita issledovaniya. In *Metodologicheskie problemy kognitivnoi lingvistiki: Sbornik nauchnykh trudov*, Voronezh, 75-80. (in Russian).

Kubryakova, E.S. (1995). Evolyutsiya lingvisticheskikh idei vo vtoroi polovine XX veka (opyt paradigmalnogo analiza). In *Yazyk i nauka kontsa 20 veka*, Moscow, 144-238. (in Russian).

Kubryakova, E.S., Dem'yankov, V.Z., Pankrats, Yu.G., & Luzina, L.G. (1996). *Kratkii slovar' kognitivnykh terminov*. Moscow. (in Russian).

Popova, Z.D., & Sternin, I.A. (2007). *Kognitivnaya lingvistika*. Moscow. (in Russian).

Stepanov, Yu.S. (2004). *Konstanty: Slovar' russkoi kul'tury*. Moscow. (in Russian).

Frumkina, R.M. (1992). Kontseptual'nyi analiz s tochki zreniya lingvista i psikhologa (kontsept, kategoriya, prototip). *Nauchno-tekhnicheskaya informatsiya*, 2(3), 1-7. (in Russian).

Ashurova, D.U., & Galieva, M.R. (2018). *Cognitive Linguistics*. Tashkent. (in Uzbek).

© Галиева М.Р., 2021

UDC 37: 004.9

<https://doi.org/10.36906/2500-1795/21-2/09>*Moldabayeva K.E., Odanova S.A.*

POSSIBILITIES OF USING THE ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES TO ENSURE THE INTERACTIVITY OF THE LEARNING PROCESS

Abstract. This article provides information on characteristics and classification of electronic educational resources according to the type and purpose of use. The main parameters of electronic educational resources such as electronic type of publication (resource); subject area of study; the proposed level of education; the proposed type of educational process; peculiarity of the audience are described in the article. The possibilities of using electronic educational resources to ensure the interactivity of the learning process are also considered, their advantages such as the ability to simulate various processes that replace the use of special equipment and reagents, interactivity, the possibility of network distribution, ease of information retrieval, openness for entering new data, compact storage data are also describes, as well as some disadvantages such as the possibility of information oversaturation of the educational process, the emergence of additional cognitive load, etc are noted in the article. The article also explains such types of electronic educational resources as a computer textbook (textbook, lecture notes, etc.), an electronic reference book, a computer book of tasks, a computer laboratory practice (models, simulators, etc.), a computer testing system that are widely used by teachers to increase the interactivity of the lessons. New types of e-learning resources that have become the most popular links with the transition to online learning like Zoom, Google meet, Google classroom, Microsoft teams and their role in improving the efficiency of the educational process are also described in this article. The role of the teacher and their tasks and goals and requirements, which have increased with the advent of digital educational resources, are also discussed in the article.

Keywords: e-learning resources, telecommunication technologies, information technology, digital platforms, multimedia, audio and video materials.

About the authors: Moldabayeva Karlygazh Ergazievna, ORCID: 0000-0002-6785-7848, Kazakh State Women Pedagogical University; Almaty University of Power Engineering and Telecommunication after G. Daukeev, Kazakhstan, Almaty, k.moldabaeva@aes.kz; Odanova Sagira Amangeldievna, Candidate of Philological Sciences, Kazakh State Women Pedagogical University, Kazakhstan, Almaty, sagira68@mail.ru

Молдабаева К.Е., Оданова С.А.

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ДЛЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье представлены характеристика, классификация электронных образовательных ресурсов согласно типу, виду и цели использования. Рассматриваются основные параметры электронных образовательных ресурсов, таких как: электронный вид публикации (ресурс); предметная область обучения; предлагаемый уровень образования; предлагаемый вид учебного процесса; особенность аудитории. Так же рассматриваются возможности применения электронных образовательных ресурсов для обеспечения интерактивности процесса обучения, описываются их преимущества такие как: возможность моделирования различных процессов заменяющих использование специального оборудования и материалов, интерактивность – возможность сетевого распространения, удобство поиска информации, открытость для внесения новых данных, компактность хранения данных, а также некоторые недостатки: как возможность информационного перенасыщения учебного процесса, возникновение дополнительной когнитивной нагрузки и т. д. Так же в статье дается объяснение таким видам электронных образовательных ресурсов, как компьютерный учебник (учебник, конспект лекций и др.), электронный справочник, компьютерная книга задач, компьютерный лабораторный практикум (модели, тренажеры и др.), система компьютерного тестирования, которые широко используются преподавателями для повышения интерактивности уроков. Новые виды электронных образовательных ресурсов, которые стали наиболее популярными в связи с переходом на онлайн обучение, как Zoom, Google meet, Google classroom, Microsoft teams и их роль при повышении эффективности учебного процесса также описывается в данной статье.

Ключевые слова: электронные образовательные ресурсы; телекоммуникационные технологии; информационные технологии, цифровые платформы, мультимедиа, языковые модели.

Сведения об авторах: Молдабаева Карлыгаш Ергазиевна, ORCID: 0000-0002-6785-7848, Казахский государственный женский педагогический университет; Алматинский университет энергетики и связи им. Гумарбека Даукеева, Казахстан, г. Алматы, k.moldabaeva@aes.kz; Оданова Сагира Амангельдиевна, канд. филол. наук, Казахский государственный женский педагогический университет, Казахстан, г. Алматы, sagira68@mail.ru

Moldabayeva K.E., Odanova S.A. Possibilities of Using the Electronic Educational Resources to Ensure the Interactivity of the Learning Process // Нижневартровский филологический вестник. 2021. № 2. С. 97-104. <https://doi.org/10.36906/2500-1795/21-2/09>

Moldabayeva, K.E., & Odanova, S.A. (2021). Possibilities of Using the Electronic Educational Resources to Ensure the Interactivity of the Learning Process. *Nizhnevartovsk Philological Bulletin*, (2), 97-104. <https://doi.org/10.36906/2500-1795/21-2/09>

Today, electronic resources represented on the Internet are used in all spheres of society, and modern telecommunication technologies are also widely used in education process. Using e-learning resources simplifies the search for vital information by applying the necessary online platforms for schoolchildren, university students and teachers.

E-learning resources are one of the most effective forms of learning and an important tool for improving its quality. Changes in teaching aids should lead to the restructuring of the entire system of educational process, as the widespread use of e-learning resources changes the content of educational materials, forms and methods of teaching, as well as the activities of the subjects of the educational process.

The introduction of electronic teaching aids in the educational process will help to solve the problem of achieving qualitatively new educational results, the correct combination of e-learning resources with traditional teaching aids and methods is a necessary factor in their proper use. E-learning resources expand the possibilities of the educational process, but at the same time they remain only a tool, so it is important to use them correctly and appropriately.

Thus, the rapid development of information technology has created a new form of e-learning, as well as a comprehensive acquaintance with e-learning resources for teachers in order to effectively use these resources in education process and organize lessons in accordance with modern requirements and to be able to classify them.

Since there are different ways to classify e-learning resources, here are a few of them. It is impossible to fully define the universal classification of educational disciplines in terms of general educational resources. This is primarily due to the wide variety of thematic areas covered by various e-learning resources.

If we consider that their classification should reflect not only the topic, but also the technology of resources, then it is necessary to highlight the main parameters that characterize them, which can then form the basis of classification criteria.

According to B.B. Kosulin and S.M. Kutsenko, in terms of the educational process organization, the following basic parameters can be distinguished. They are:

- electronic publication type (resource);
- the subject area of education;
- the proposed level of education;
- the proposed type of educational process;
- the peculiarity of the audience (Kutsenko, Kosulin 2017: 23).

On the one hand, according to their functions, e-learning resources can be classified as traditional educational publications and, accordingly, described using the classification principles used for traditional textbooks.

On the other hand, they belong to the category of electronic publications and can be applied to the principles of classification of electronic publications. Third, many e-learning resources are software products. Depending on the above types, it will be convenient to classify them according to the characteristics that actually define them, in particular, S.M. According to Kutsenko depending on their types, e-learning resources are divided into the following parts:

- on a functional basis, which determines the importance and place in the learning process;
- organization of the resource text;
- nature of the information provided;
- presentation;
- for the intended purpose;
- availability of a printed equivalent;
- format (nature) of basic information;
- distribution technology;
- the nature of the interaction with the user.

In addition, the author distinguishes the following groups of the main e-learning resources, depending on their type:

- computer textbook (textbook, lecture notes, etc.);
- electronic reference book;
- computer problem book;
- computer laboratory practice (models, simulators, etc.);
- computer testing system.

The computer textbook is designed for independent study of theoretical material and can be text, hypertext or multimedia. It contains structured learning materials for students. The hypertext structure allows the student to determine the optimal trajectory of the study of the material and a convenient pace of work that corresponds to the specifics of its perception.

The reference book of computer problems allows you to create methods for solving typical problems that allow you to visually connect theoretical knowledge with specific problems aimed at solving them.

Computer workshops, models, designers and simulators allow you to consolidate knowledge and gain skills to apply them in practice. Computer laboratory practice allows you to simulate the processes that take place in the studied real objects or to simulate an experiment that is impossible in a real situation.

Laboratory simulators allow you to choose the optimal parameters of the experiment, gain initial experience and skills in preparation, simplify and accelerate work with specific experimental equipment and facilities.

The computer testing system can be a separate program or a universal software that does not allow modification. Typically, such systems are equipped with a subsystem of test preparation that simplifies the process of their creation and conversion. The efficiency of using the testing system will be significantly higher if it allows to collect and analyze test results (Danilova 2010: 28).

According to researchers, depending on the basic information format, e-learning resources are divided into the following types:

- text – an electronic publication containing mainly textual information;
- graphic – an electronic edition, presented in a form that mainly contains graphic objects, allows you to view and print, but does not allow editing;
- audio – an electronic publication that contains a digital view of audio information, allows you to listen, but is not intended for publication in hard copy;
- software – stand-alone software product, which is the publication of text in some stand-alone software environment;
- multimedia – an electronic publication in which information of different nature is interconnected to achieve the didactic goals set by the developer (Engeness 2021).

E.A. Akolzina describes e-learning resources as computer tools that teachers can design and use to achieve learning objectives, noting a number of their advantages based on innovative criteria for evaluating the effectiveness of the use of electronic resources:

1) multimedia presentation of information, which allows you to effectively master the material. First, psychological and pedagogical research has shown that the effectiveness of training depends on the degree of activation of all sensory organs. Because multimedia affects the human senses at the same time, the quality of the subject increases.

Second, the diversity of information allows you to independently master the presented material, which in turn contributes to the activation of cognitive activity and the formation of innovative thinking;

2) the ability to simulate various processes that replace the use of special equipment and reagents in laboratories;

3) interactivity;

4) possibility of network distribution;

5) convenience of finding information;

6) ease of entering new data;

7) compactness of data storage (Akolzina 2013: 22).

In addition, analyzing the work of specialists, the author notes a number of significant shortcomings in the use of electronic resources:

1) The technologicalization of the educational process contributes to the formation of excessive individualism, and, consequently, leads to the destruction of integrity, focusing only on the individual. Constant work on the Internet contributes to the problem of personal information security;

2) The problem of purchasing modern equipment that meets the latest requirements of e-learning resources;

3) The emergence of additional cognitive pressure. It can be concluded that the cognitive load is the result of improper structuring of information. Too many hyperlinks in the wrong places can

lead to negative consequences, as a result of which the user may deviate from the educational trajectory.

4) the problem of developing theoretical skills in the information environment while the implementation of psychological and pedagogical learning objectives.

Full mastery of e-learning resources, the ability to use them effectively in improving the quality of the subjects they teach requires hard work, a wide range of knowledge, skills and abilities of teachers. Teachers' competence in digital technology is defined as a two-way structure that, on the one hand, constantly develops its competence in digital technology as a professional, and on the other hand, enhances the development of the digital system through learning experiences.

Based on the classical theories of teachers' practice, the Organization for Economic Cooperation and Development emphasizes that the professional skills of teachers in improving their skills in the use of e-learning resources consists of three main areas, including professional education – teaching and learning recognized as a set of knowledge and skills; Electronic instruction planning, classroom standards and ethics of behavior in front of the camera are considered as a key component of classical professionalism (Dovgan VV 2012: 18).

In accordance with modern requirements, e-learning resources are widely used in the educational space of the country. Due to the transition of the educational process to the online format in secondary schools and universities, new platforms are being introduced, including Zoom, Google meet, Google classroom, Microsoft teams. Using these programs, teachers have the opportunity to share their videos, audio materials, presentations and lectures with students, as well as the Platonus platform, which assesses students' knowledge, allows them to assign homework and feedback to the teacher.

One of the most effective applications for learning a foreign language is Learning Apps, which is used for learning not only English, but also for all fields of science. The application is designed to support learning and teaching through small publicly available interactive modules. These exercises are created online and can later be used in the educational process. To create such exercises, the site offers several templates (classification exercises, multiple choice tests, etc.). These exercises are not complete learning units and should be integrated into the learning scenario. If we talk about the use of this application, it greatly facilitates the teacher's work because all topics are divided into categories that can be used while consolidating and introducing new material on topics. In given picture you can see the main page of the application “Learning apps”:



Picture. Application directory (<https://learningapps.org/>)

In addition, in order to become one of the most experienced professionals of the 21st century, teachers are invited to become digitally literate agent-practitioners in order to improve their professional knowledge, master independent decision-making and work with colleagues and students (Liljekvist 2021).

Thus, in conclusion, due to the formation of the information society, e-learning resources have become an integral part of the educational process. By promoting the development of information competence, they contribute to the formation of a competitive personality in the labor market. Having additional innovative features compared to traditional textbooks, e-learning resources increase the importance of independent learning activities of students; increase the creative activity of teaching staff and stimulate the development of new electronic resources.

REFERENCES

Engeness, I. (2021). Developing teachers' digital identity: towards the pedagogic design principles of digital environments to enhance students' learning in the 21st century. *European Journal of Teacher Education*, 44(1), 96-114. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1849129>

Liljekvist, Y. E., Randahl, A. C., van Bommel, J., & Olin-Scheller, C. (2021). Facebook for professional development: Pedagogical content knowledge in the centre of teachers' online communities. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(5), 723-735. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1754900>

Akol'zina, E.A. (2013). Ispol'zovanie elektronnykh obrazovatel'nykh resursov v protsesse obucheniya: dostoinstva i nedostatki. *Gaudeamus: Psikhologo-pedagogicheskii zhurnal*, (2 (22)), 95-97. (in Russian).

Danilova, O.V. (2010). Podgotovka studentov pedagogicheskogo vuza k razrabotke elektronnykh obrazovatel'nykh resursov: Dis. ... kand. ped. nauk. Cheboksary. (in Russian).

Dovgan, V.V. (2012). Sozдание i ispol'zovanie elektronnoho obrazovatel'nogo resursa v sostave informatsionno-metodicheskogo obespecheniya uchebnogo protsessa: Dis. ... kand. ped. nauk. Moscow. (in Russian).

Kutsenko, S.M., & Kosulin, V.V. (2017). Elektronnye obrazovatel'nye resursy kak instrument obucheniya. *Vestnik Kazanskogo gosudarstvennogo energeticheskogo universiteta*, (4 (36)), 127-134. (in Russian).

ЛИТЕРАТУРА

Engeness I. Developing teachers' digital identity: towards the pedagogic design principles of digital environments to enhance students' learning in the 21st century // *European Journal of Teacher Education*. 2021. V. 44. №. 1. P. 96-114.

Liljekvist Y.E., Randahl A.C., van Bommel J., Olin-Scheller C. Facebook for professional development: Pedagogical content knowledge in the centre of teachers' online communities // *Scandinavian Journal of Educational Research*. 2021. V. 65. №. 5. P. 723-735. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1754900>

Акользина Е.А. Использование электронных образовательных ресурсов в процессе обучения: достоинства и недостатки // *Гаудеамус: Психолого-педагогический журнал*. 2013. № 2 (22). С. 95-97.

Данилова О.В. Подготовка студентов педагогического вуза к разработке электронных образовательных ресурсов: Дис. ... канд. пед. наук. Чебоксары, 2010. 180 с.

Довгань В.В. Создание и использование электронного образовательного ресурса в составе информационно-методического обеспечения учебного процесса: Дис. ... канд. пед. наук. М., 2012. 139 с.

Куценко С.М., Косулин В.В. Электронные образовательные ресурсы как инструмент обучения // *Вестник Казанского государственного энергетического университета*. 2017. № 4 (36). С. 127-134.

© Moldabayeva K.E., Odanova S.A., 2021

УДК 372.881.111.1

<https://doi.org/10.36906/2500-1795/21-2/10>*Трубина З.И.*

СИСТЕМА РАБОТЫ С НЕУСПЕВАЮЩИМИ ДЕТЬМИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА УРОВНЕ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В современных школах одной из главных проблем является неуспеваемость младших школьников, в т. ч. и по иностранному языку. В статье приводятся главные причины неуспеваемости, а также правила, которых необходимо придерживаться учителю при работе с неуспевающими детьми на уроках английского языка. Предметом исследования выступает система работы по устранению неуспеваемости младших школьников по английскому языку в начальной школе. Цель – выявить причины неуспеваемости младших школьников по иностранному языку и разработать комплекс занятий по английскому языку для устранения неуспеваемости детей младшего школьного возраста на уроках английского языка. Теоретическая значимость исследования состоит в обобщении методического материала по определению причин неуспеваемости и путей её преодоления. Исследование может служить основанием для дальнейших научных разработок, связанных с определением путей повышения качества общеобразовательной подготовки школьников. Практическая значимость работы заключается в возможности использования основных положений исследования при организации учебного процесса в общеобразовательных школах на уроках английского языка. Теоретико-методологическую базу составили исследования в области причин неуспеваемости (К.В. Бардин, Л.С. Славина, К.Н. Мешалкина, И.В. Дубровина); исследования психолого-педагогических проблем неуспеваемости (П.П. Блонский), в частности, по английскому языку (Н.П. Локалова, З.И. Калмыкова, М.А. Холодная); методические труды по определению трудностей и причин неуспеваемости (С.Н. Костромина, А.Ф. Ануфриев, Ю.З. Гильбух, А.А. Бударный). Методами исследования выступают анализ психолого-педагогической и методической литературы, логическая аргументация, доказательство, обобщение, обоснование, синтез, рефлексия, описание.

Ключевые слова: неуспевающие школьники; иностранный язык; календарно-тематическое планирование; поурочное планирование; преодоление неуспеваемости.

Сведения об авторе: Трубина Зоя Игоревна, ORCID: 0000-0002-8798-1045, канд. пед. наук, Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт, филиал Российского государственного профессионально-педагогического университета, Россия, г. Нижний Тагил, zoek@mail.ru

Trubina Z.I.

THE SYSTEM OF WORK WITH UNDERACHIEVERS IN ENGLISH LESSONS AT THE PRIMARY SCHOOL LEVEL

Abstract. The problem stated in the paper concerns one of the main problems of modern schools – underachievement in foreign language lessons. The paper presents the main reasons for poor performance, as well as the rules that must be followed by the teacher when working with underachieving children in English lessons. The subject of the study is the system of work aimed at eliminating underachievement of primary school students in English. The aim of the research is to identify the reasons of the problem and to develop a series of classes in English to tackle underachievement in English. The theoretical significance of the study deals with generalizing of the methodological material for determining the causes of underachievement and ways to overcome it. The paper can serve as a basis for further scientific research related to the definition of the ways to improve the quality of education of schoolchildren. The practical significance of the paper lies in the possibility of using the essentials of the study in the organization of the educational process in English. The theoretical and methodological basis includes the works on the causes of underachievement (K.V. Bardin, L.S. Slavina, K.N. Meshalkina, I.V. Dubrovina); research on psychological and pedagogical problems of underachievement (P.P. Blonsky) particularly, in English (N.P. Lokalova, Z.I. Kalmykova, M.A. Kholodnaya); methodological works on the definition of difficulties and causes of underachievement (S.N. Kostromina, A.F. Anufriev, Yu.Z. Gilbukh, A.A. Budarny). The research methods are the analysis of psychological, pedagogical and methodological literature, logical argumentation, proof, generalization, logical justification, synthesis, reflection, description.

Keywords: underachieving students; foreign language; calendar and thematic planning; lesson planning; overcoming underachievement.

About the author: Trubina Zoya Igorevna, ORCID: 0000-0002-8798-1045, Candidate of Pedagogical Sciences, Nizhniy Tagil State Social and Pedagogical Institute, branch of the Russian State Vocational Pedagogical University, Russia, Nizhny Tagil, zoek@mail.ru

Трубина З.И. Система работы с неуспевающими детьми на уроках английского языка на уровне начального общего образования // Нижневартровский филологический вестник. 2021. № 2. С. 105-126. <https://doi.org/10.36906/2500-1795/21-2/09>

Trubina, Z.I. (2021). The System of Work with Underachievers in English Lessons at the Primary School Level. *Nizhnevartovsk Philological Bulletin*, (2), 105-126. (in Russian). <https://doi.org/10.36906/2500-1795/21-2/10>

В современных школах одной из главных проблем является неуспеваемость младших школьников. Во всех классах присутствуют дети, у которых имеются проблемы в учебе. Как

показывает практика, самым сложным предметом для младших школьников в учебной программе является английский язык. Данный предмет требует от учащихся внимательности, усидчивости, хорошей памяти, силы воли и стремления познать новый язык и культуру страны изучаемого языка.

В психолого-педагогической и методической литературе встречаются такие понятия как отставание, школьные трудности, которые необходимо отграничить от понятия «неуспевающий» ученик.

Школьные трудности – это весь комплекс школьных проблем, которые возникают у учащихся с началом систематического обучения в школе, при этом они приводят к ряду физических и психологических проблем. Может проявляться отклонение в состоянии здоровья, функциональное напряжение, нарушение социально-психологической адаптации. Эти трудности приводят к неуспеваемости (Дубровинская 1995).

В психолого-педагогическом словаре термин «неуспеваемость» – это степень усвоения знаний, умений и навыков, установленных учебной программой, с точки зрения их полноты, глубины, сознательности и прочности. «Неуспеваемость» обучающегося связывается с негативным влиянием педагогической действительности, проявляющимся в наличии обучающихся в образовательном учреждении, не освоивших программу учебного года и имеющих академическую задолженность (Психолого-педагогический словарь 1998).

И.В. Дубровина трактует школьную неуспеваемость как несоответствие подготовки учащихся обязательным требованиям школы в усвоении знаний, развитии умений и навыков, формировании опыта творческой деятельности и познавательных интересов (Дубровина 1997).

При исследовании причин и состава неуспеваемости следует выделить и термин «отставание». Неуспеваемость и отставание тесно связаны, но их нельзя смешивать. Если в общем смысле «неуспеваемость» – это несоответствие подготовки учащихся требованиям содержания образования, фиксируемое по истечении какого-либо значительного отрезка процесса обучения, то «отставание» – это невыполнение требований или требования, которое имеет место на одном из промежуточных этапов внутри того отрезка учебного процесса, который служит временной рамкой для определения успеваемости (Славина 1998: 120).

А.И. Липкина дает свое определение, говоря о том, что слабоуспевающий школьник – это ученик, у которого на каком-то этапе обучения обнаруживается определенное расхождение между тем, что от него требуют и тем, что он в состоянии выполнить (Липкина 1976).

Можно сделать вывод, что неуспеваемость – это ситуация, в которой результаты не соответствуют воспитательным и дидактическим требованиям школы. Простыми словами, в современных школах неуспеваемость ученика – это неудовлетворительные оценки учащегося по одному или более предметам за определённый промежуток времени. Если учащийся систематически выступает в роли неуспевающего или отстающего, то это ведет к

неприятной для всех ситуации – педагогической запущенности (Сиверская 2014). Учителям нельзя допускать подобное, именно поэтому ещё на раннем этапе нужно выявлять причины неуспеваемости.

Ю.З. Гильбух писал, что неуспеваемость делится на общую и специфическую. Общая неуспеваемость – это стойкое, относительно длительное отставание ученика по основным предметам школьного курса. Специфическая неуспеваемость – это отставание ученика лишь по одному предмету, когда по другим предметам школьного курса успеваемость удовлетворительная или даже хорошая (Гильбух 1989).

А вот А.А. Бударный выделял неуспеваемость абсолютную и относительную. По мнению А.А. Бударного, абсолютная неуспеваемость выражается минимальными требованиями школьной программы, школьник при этом получает оценки «1», «2». Относительная неуспеваемость характеризуется недостаточной познавательной нагрузкой тех учащихся, которые могли бы превысить обязательные требования, и соотносится с минимальными требованиями школьной программы и возможностями отдельных учащихся (Бударный 1965: 35).

Попытки классифицировать неуспевающих школьников проводились на основании степени активности учащегося и направленности его деятельности, как мыслительной, так и личностной. Учитывались причины недостаточного умственного развития, особенностей отклонения здоровья.

Основными причинами неуспеваемости школьников являются недостаток как мотивационной составляющей, так и познавательной активности. Всем известно, что первый год обучения детей в школе является фундаментом для дальнейшего образования. Преподавание английского языка начинается со 2 класса начальной школы, и учителю важно сразу выработать тактику обучения и работы с неуспевающими детьми. Но многие учителя оправдывают неуспеваемость нежеланием детей работать, недостаточностью важных качеств для усвоения иностранного языка, ленью, несобранностью, пренебрежительным отношением к учебе и нежеланием родителей заниматься с детьми и т. д. Как правило, проблемы становятся очевидными к 3 классу. Клеймо «неуспевающего» ещё больше усугубляет ситуацию, поскольку у учащегося может пропасть желание обучаться предмету. Много здесь зависит от учителя, от того, насколько хорошо он сможет понять причину неуспеваемости и быстро её решить.

Рассмотрим более подробно классификацию причин неуспеваемости К.В. Бардина, объединившего все возможные причины неуспеваемости в 4 категории:

1. Педагогические причины: недостатки преподавания отдельных предметов, пробелы в знаниях за предыдущие годы.
2. Психологические причины: особенности развития внимания, памяти, недостаточный уровень развития речи, несформированность познавательных процессов, узость кругозора, индивидуальные особенности личности.

3. Социально-бытовые причины: неблагополучные условия жизни, материальная обеспеченность семьи, отсутствие домашнего режима, отсутствие контроля со стороны родителей.

4. Физиологические проблемы: болезни, общая слабость здоровья, заболевания нервной системы и так далее (Бардин 1990: 112).

Зная определения и причины неуспеваемости, можно выделить следующие трудности в учебной деятельности обучающегося: слабые навыки запоминания информации, неумение писать буквы, отсутствие навыка чтения, неусидчивость, проблемы с поведением, невнимательность, неаккуратное ведение тетрадей, боязнь устных ответов, пассивность на уроке, неумение составить фразу/предложение, пробелы в знаниях, перегрузка учащихся и т. д.

На уроках английского языка у младших школьников преобладают следующие трудности: понимание речи на слух, чтение сложных английских слов, произношение межзубных звуков, правописание, распознавание слов в разных измененных формах, построение предложения самостоятельно.

Если вовремя не обратить внимания на трудности учащегося при освоении учебной программы, то они могут закрепиться и привести к постоянному непониманию материала.

Педагогические методы и приемы преодоления неуспеваемости младших школьников на уроках английского языка

В современных школах в каждой группе на уроках английского языка, как правило, есть несколько неуспевающих детей, которые не дают протекать учебному процессу в своем темпе. Именно поэтому необходимо использовать различные методы и приемы при обучении группы, где присутствуют неуспевающие школьники.

Ю. К. Бабанский пришел к выводам, что устойчиво «отстающие в учебе школьники нуждаются, прежде всего, в устранении существенных задержек в развитии мышления, в формировании навыков учебно-познавательной деятельности, в преодолении отрицательного отношения к учению и неблагоприятных семейных влияний. Кратковременно неуспевающие дети нуждаются в энергичном формировании у них навыков учебного труда и укрепления их работоспособности» (Бабанский 1989: 7).

Также Ю. К. Бабанский рекомендует при работе с неуспевающими детьми следующие направления (Бабанский 1989: 84):

- преодоление пробелов в знаниях и навыках учебного труда;
- применение дифференцированно-группового отношения школьников к учению;
- преодоление отрицательного отношения к учебе;
- ликвидация психологической напряженности;
- лечение возможных заболеваний, снижающих работоспособность, с помощью семьи.

Под методами преодоления неуспеваемости принимаем способы совместной работы учителя и неуспевающих школьников, направленные на преодоление отставания в учении.

Анализ различных методов работы с неуспевающими детьми показал, что наиболее эффективным методом является групповой метод работы, а именно игры, соревнования, проекты. Поэтому, помимо традиционных ролевых игр с разыгрыванием простейших диалогов в известных ситуациях, необходимо подключать подвижные игры. Дети любят соревноваться, им будет интересно разделить на команды и, используя знакомые или новые слова, угадывать их.

К групповым методам работы можно отнести также следующие: круговой пересказ (после прочтения определенного текста, школьники встают в круг. Один из учащихся выходит в центр круга (желательно первым вызвать неуспевающего ученика), закрывает глаза и кружится на месте. Остановившись, он показывает на того ученика, с которого начнется пересказ прочитанного текста, и так по часовой стрелке до конца рассказа); мгновенное фото (учащиеся делятся на две команды, у каждой команды имеется необходимое количество листочков для ответа. Учитель показывает или читает короткий текст, задача школьников запомнить, о чем этот текст максимально точно. После этого, всей командой на листочках нужно нарисовать содержание текста и рассказать его).

Учитель может использовать карточки от алфавита до «составь предложение», которые помогают быстро и наглядно запомнить новый материал. Графическое оформление материала в схемы и таблицы также является хорошим подспорьем на уроке. Проведение речевых зарядок в середине урока помогает сделать речь учащихся четче.

Существует несколько методик для запоминания лексики:

1. Методика круга. Учитель на доске рисует 2–3 круга, в которых написаны слова, уже знакомые учащимся. Они хором повторяют их. После этого круги и слова стираются с доски и учащиеся должны сами записать слова, которые были на доске, в том же круге. Далее учитель дорисовывает ещё несколько кругов с новыми словами и школьники делают то же самое. Это очень простой метод для запоминания нового вокабуляра, так как задействована зрительная и слуховая память. Такой метод запоминания нравится детям любого возраста.

2. Ведение словарика. При формировании лексических навыков, очень важно не забыть те слова, которые учащийся узнал ранее. Изученные слова нужно повторять, чтобы обеспечить прочный и мобильный словарный запас. Ведение словарика очень помогает в этом. Для неуспевающих детей, у которых есть психологические или физиологические проблемы, словарики с новыми словами – очень хороший вариант. Дети могут в любой момент посмотреть в него и вспомнить нужное слово. Кроме ведения словарика, неуспевающим ученикам можно дать индивидуальные задания для проработки новых слов, например, найти синонимы, антонимы. Изучение новых слов на английском языке должно быть систематизировано в рамках той темы, которую проходят по учебному плану. Кроме записей в словарь или в тетрадь, можно давать карточки со словами, где визуализировано это слово, имеется перевод на русский и пример предложения с этим словом. Также использование словосочетаний является эффективным методом запоминания сразу нескольких слов.

После введения новой лексики учителю предстоит проконтролировать то, как учащиеся усвоили материал. Диктант – это хороший метод для проверки активной и пассивной лексики. Многие учителя проводят обычные диктанты, где нужно перевести слова с русского на английский язык и наоборот. Для неуспевающих детей это очередной шанс получить плохую оценку. Учителю важно помнить, что диктант можно провести таким образом, чтобы школьникам было интересно, и даже неуспевающий ученик смог запомнить слова надолго. Существует несколько видов работ для проверки новой лексики, которые делятся на письменные диктанты, слуховые диктанты с вариантами ответов, устные контрольные упражнения, когда ученики могут сами выступать в роли учителя и задавать вопросы друг другу, и различные виды тестов.

Многие учителя отказываются использовать диктанты в игровой форме, так как они занимают много времени на уроке, но мы считаем, что такой метод работы в классе, где есть неуспевающие дети, может быть эффективным и иметь ряд преимуществ.

Существуют различные виды диктантов:

1. Парный диктант. В данном методе работы эффективно посадить в пару сильного ученика и слабого. Каждому учащемуся выдаются карточки-иллюстрации текста по теме урока. Один учащийся располагает карточки в логическом порядке, после этого составляет краткий рассказ и диктует его соседу, после этого второй ученик делает то же самое.

Вариант работы: ученики, сидящие в паре, по очереди диктуют друг другу слова. Можно проводить такой диктант как в устной, так и в письменной форме.

Еще один вариант парного диктанта: учитель диктует слова, один ученик из пары слушает эти слова, запоминает, а другой пишет их на листочке. После этого учащийся, который слушал, проверяет то, что написал его сосед. И наоборот.

2. Коллективный диктант.

После пройденного материала учитель предлагает совместно нарисовать картинку на доске с теми новыми словами, которые были изучены. Учитель рисует на доске первый элемент, затем учащиеся по очереди выходят и дополняют рисунок. После того, как картина завершена, учитель предлагает её описать в устной форме, и затем в письменном виде.

3. Визуальный диктант с использованием четверостишья или короткого текста. На доске учитель заранее пишет любой короткий текст с использованием новой лексики по пройденной теме. После этого текст читается хором, разбираются сложные для учащихся моменты. Затем текст стирается, и учащиеся записывают этот текст под диктовку. После того, как дети записали под диктовку текст, можно задать выучить его дома. На следующий урок дети диктуют текст друг другу в парах или самим себе.

4. Ходячий диктант. Такой метод работы для запоминания слов очень нравится всем детям. Даже неуспевающие дети вливаются в коллектив и успешно справляются с этим заданием. Учитель делит группу на команды, например, зеленую и розовую. По всему классу развешены листочки со словами того же цвета, что и команды. По очереди, учащиеся бегают

к листочкам, запоминают написанное слово, прибегают в свою команду и диктуют его. Выигрывает та команда, которая быстро и безошибочно напишет слова.

Для работы с неуспевающими учениками учителю нужно использовать наглядные и зрительные стимулы, которые помогут ребенку сменить вид деятельности на уроке для лучшего развития зрительного восприятия, памяти и внимания. Эффективными методами при работе с неуспевающими детьми будут задания в виде иллюстраций, красочных рассказов, комиксов, таблиц с использованием той темы, которую проходят по плану. Приведем пример работы с карточками. Учащимся выдаются карточки с рисунками или иллюстрированный комикс, на которых написаны слова на английском, учащемуся нужно догадаться, смотря на иллюстрацию, о чем идет речь, и записать это слово с переводом. Например, выдается карточка с иллюстрацией бегущего человека, внизу карточки дано слово на английском «run», учащийся догадывается, что это слово «бег, бежать» и записывает его в тетрадь. Для закрепления новой лексики учитель дает листок с пройденными словами с пропущенными буквами. Задача ученика – заполнить пропуски. То же самое можно сделать с предложением, убрать из него слово, а учащийся должен вставить его по смыслу.

При работе над аудированием используются игры для развития навыков понимания смысла однократного высказывания, слуховой памяти, умения выделять главную информацию из прослушанного текста. Для этого применяются следующие упражнения:

1. Упражнения с загадками. После пройденной лексики учитель может составить загадки с этими словами и прочитать их вслух, учащиеся должны отгадать слово, о котором идет речь. Например, “It is very big and grey”. Ответ – “an elephant”.

2. Рисование на слух. После пройденной темы “Animals” учитель просит учащихся закрыть глаза и нарисовать то, что он диктует, например, части тела слона. Это же можно делать и с открытыми глазами.

3. Отгадывание слова. К доске выходит ученик и загадывает то, что любит делать: играть в футбол, рисовать, слушать музыку и так далее, остальная группа задает ему вопросы “Do you like to...?” и так, пока не отгадают. Используется та лексика, которую изучали по теме.

К педагогическим приемам преодоления неуспеваемости относят объяснения, многократное повторение, упражнение, одобрение и порицание.

Ранее мы рассмотрели причины спада интереса младших школьников к учебе и понижения мотивации. Повышая мотивацию, учитель должен отдавать приоритет развитию личности учащегося. На уроках необходимо применять все возможности учебного материала, чтобы создавать проблемные ситуации, организовать сотрудничество учащихся на уроке, формировать положительное отношение к изучаемому предмету.

В работе со слабыми учащимися учитель должен опираться на следующие правила, разработанные психологами (Дуброва 2008: 26):

– не ставить слабого учащегося в ситуацию неожиданного вопроса и не требовать быстрого ответа на него, давать ученику достаточно времени на обдумывание и подготовку;

- желательно, чтобы ответ был не в устной, а в письменной форме;
- нельзя давать большой, разнообразный, сложный материал для усвоения в ограниченный промежуток времени, нужно постараться разбить его на отдельные информационные куски и давать их постепенно, по мере усвоения;
- не следует заставлять таких учеников отвечать на вопросы по новому, только что усвоенному материалу, лучше отложить опрос на следующий урок, дав возможность ученикам позаниматься дома;
- путём поощрений (не только оценкой, но и замечаниями «отлично», «молодец», «умница» и т. д.) нужно формировать у таких учеников уверенность в своих силах, в своих знаниях, в возможности учиться. Эта уверенность поможет ученику в экстремальных стрессовых ситуациях сдачи экзаменов, написания контрольных работ и т. д.;
- следует осторожнее оценивать неудачи ученика, ведь он сам очень болезненно к ним относится;
- во время подготовки учеником ответа нужно дать ему время для проверки и исправления написанного;
- следует минимально отвлекать ученика, стараться не переключать его внимание, создавать спокойную обстановку;
- стоит отметить, что индивидуальная работа, как на уроке, так и во внеурочное время является эффективным методом преодоления неуспеваемости по предмету. При индивидуальной работе на уроке с неуспевающим учеником учитель может дать ему специальные задания, предоставить упрощенную контрольную работу, привлечь в пару сильного ученика. При работе во внеурочное время учителем предлагаются индивидуальные задания с нарастающим уровнем сложности, четкое объяснение домашнего задания как ученику, так и родителю и т. д.

Вот несколько практических советов для работы с неуспевающими как для индивидуальных, так и для групповых занятий (<https://clck.ru/YjQhY>).

1. Используйте задачи, ориентированные на успех. Должно быть много маленьких побед, которые мотивируют.

2. Время от времени используйте упражнения, в которых нет неправильного ответа. Школьники более расслаблены, если шансы совершить ошибку невелики.

2. Окажите дополнительную помощь. Дайте четкие и пошаговые инструкции. Обеспечьте неуспевающих большим количеством полезных таблиц, фраз, рисунков. Обратите особое внимание на предварительное чтение, прослушивание, чтобы повысить их понимание. Если учащиеся мотивированы, но не могут работать быстро, дайте им достаточно времени на подготовку дома: поиск слов, чтение или прослушивание текста, изучение грамматических правил и т. д.

3. Хвалите и поощряйте. Как мы знаем, одобрение повышает уверенность ученика. Лучше хвалить учащихся не за их способности, а за усилия, упорство в преодолении

трудностей, использование успешных стратегий и т. д. Compliments должны быть заслуженными и не слишком частыми.

4. Уважайте учащихся и предъявляйте требования к ним. Не относитесь к ним как к неудачникам. Демонстрируйте высокие ожидания. Требуйте, чтобы они выступали на самом высоком уровне, и убеждайте их, что они могут добиться успеха.

5. Мотивируйте. Дети предпочитают увлекательный контент, их интересует англоязычная культура. Если вы не уверены, что побудит ваших неуспевающих учеников учиться, поэкспериментируйте, чтобы увидеть, что будет работать лучше. Напоминая школьникам об их целях, вы сделаете их более сосредоточенными.

Помощь учителя ребенку с проблемами в учебе может разделяться на непосредственную и опосредованную (Цетлин 1994). В зависимости от предмета приемы непосредственной помощи будут различаться. Такой прием, как выполнение цепочки поручений, применяется для формирования познавательных процессов и ценностных отношений. Например, на месяц выдается какое-то задание, за которое не ставятся отметки, но для отчета о выполненной работе отводят отдельный урок или его часть. К опосредованной помощи относятся такие методы, как качественное планирование уроков, активизация учащихся во время занятий и т. д.

Ещё одну методику преодоления неуспеваемости предложил М. А. Чошанов. Она помогает учащемуся воспитать в себе самостоятельность и честность, способность видеть свои ошибки и устранять их. Это методика получила название «обучение на ошибках». Благодаря ей, школьники учатся выделять основное, рассматривать главные ошибки и пути их исправления. Внимание уделяется тем ошибкам, которые являются наиболее ценными в образовательном отношении, возможны разборы ошибок великих писателей и ученых. Главная цель данной методики заключается в том, чтобы неуспевающие дети преодолели страх совершать новые ошибки, важно показать, что ошибаться могут все, даже великие ученые (Чошанов 1989).

Для преодоления неуспеваемости у детей, у которых имеются психологические проблемы и другие проблемы со здоровьем, можно использовать метод Л.И. Тимониной. При использовании данного метода, учителю необходимо изменить задачу и цели обучения. Вместо практического овладения языком – развивать их общее мышление, память, правильную постановку речи, обогащать знания об окружающем их мире (Тимонина 2002).

Еще одна методика представлена Р.Р. Караказовым. Она связана с чтением текстов. Известно, что младшим школьникам трудно дается самостоятельное изучение, перевод и пересказ даже маленького текста. Р.Р. Караказов предлагает использовать в данной методике действия, отработанные сперва с учителем. Учитель прорабатывает вместе с учащимися текст, они разбирают вопросы и переводят его, а после этого учащиеся самостоятельно пытаются повторить действия (Караказов, 1987).

Групповые методы работы учащихся способствуют быстрому усваиванию неуспевающими детьми того материала, которым они овладели не в полной мере.

Использование групповой методики требует от учителя правильно поставленной задачи, хорошо поработанного материала для работы. Даже один раз пережитый успех неуспевающего учащегося приносит огромную пользу, он меняет психологическое самочувствие школьника, что, в свою очередь, помогает ему преодолевать пробелы в знаниях, мотивирует его учиться. Детям будет интересно работать в группе и получать знания вместе с остальными.

Таким образом, можно сделать вывод, что методов и приемов преодоления неуспеваемости достаточно, но при этом, учителю необходимо составлять свой банк методов работы с неуспевающими детьми.

Диагностика успеваемости обучающихся 3 класса на уроках английского языка

Диагностика – это процесс оценки, который проводится на каждом этапе обучения для определения эффективности учебного процесса, сопоставления достигнутых результатов с установленными требованиями.

Учащимся рекомендуется предложить следующие задания на чтение, грамматику и лексику. Примерное задание на чтение.

Прочитай текст вслух.

Saturday is a very good day. Saturday is my birthday. On my birthday I have presents, cakes and sweets. I have flowers too. I'm happy. My mum and my dad are happy too. In the morning they say «Happy birthday, son». My grandad has a farm. He has twenty good horses on his farm. His horses are black, white and red. On Saturday and Sunday I'm on the farm. I feed the horses with apples. They like apples.

Задание на грамматику.

Вставь необходимую форму глагола to be: am/ is /are/ am not.

1. They...from England
2. That mouse...grey

Переведи предложения с русского на английский язык.

1. Они из Москвы.
2. Его дядя полицейский.

Задай вопрос на английском, начиная со слова в скобках.

1. This mouse is small. (Is)
2. This monkey is in the zoo. (Where)

Задание на лексику.

Напиши ответное письмо другу из Англии.

Dear, Tom

My name is I ...from... . I am I live in My birthday is on the ... My favourite season is I like I can Please write back.

Your friend ...

Далее рекомендуется провести тест на определение уровня мотивации к изучению языка и отношение учеников к английскому языку.

Используя методику Т.А. Львовой «Расписание мечты» (<https://clck.ru/YjQjY>), учащимся дается задание составить свое желаемое расписание, при этом в первый день нужно поставить самые интересные предметы, во второй день менее интересные и на третий – самые неинтересные предметы в школьной программе.

Также проводится тест на мотивацию, показывающий, является ли английский язык сложным и неинтересным предметом, или наоборот.

Пример теста «Мотивация к изучению английского языка» (табл. 1):

Таблица 1

Тест «Мотивация к изучению английского языка»

Вопрос	Ответ «да», «нет», «не уверен»
1. Мне бы хотелось выучить иностранный язык(и).	
2. Мои родители помогают мне выполнить домашнее задание по английскому языку.	
3. Я с нетерпением жду следующего занятия по английскому языку.	
4. Изучать иностранный язык – полезно и интересно.	
5. Я пытаюсь понять все английские слова, которые я слышу и читаю.	
6. Я чувствую себя уверенно на уроках английского языка.	
7. Мне нравится английский язык, и я хочу его знать.	
8. Я бы хотел(а), чтобы меня чаще спрашивали на уроках английского языка.	

Текущий и промежуточный контроль на уроках выявит присутствие неуспевающих детей в классе, для которых потребуется составить банк заданий как для повышения мотивации к изучению английского языка, так и для преодоления неуспеваемости.

Комплекс занятий по английскому языку с неуспевающими на примере УМК «Rainbow English 3».

В таблице представлены виды помощи, оказываемой неуспевающим ученикам на уроках английского языка (табл. 2).

Таблица 2

Виды помощи на этапах урока

Этап урока	Вид помощи
В процессе контроля за подготовленностью учащегося	– Создание доброжелательной атмосферы при опросе. – Снижение темпа опроса, разрешение дольше готовиться у доски. – Разрешение пользоваться наглядными пособиями, помогающими излагать суть явления
При изложении нового материала	– Применение мер поддержания интереса к усвоению темы. – Более частое обращение к слабоспевающим с вопросами, выясняющими степень понимания ими учебного материала. – Привлечение их в качестве помощников при подготовке приборов, опытов и т. д. – Привлечение к высказыванию предложений при проблемном обучении, к выводам и обобщениям или объяснению сути проблемы, высказанной сильным учеником

Этап урока	Вид помощи
При организации самостоятельной работы	– Выбор для групп слабоуспевающих учащихся наиболее рациональной системы упражнений, а не механическое увеличение их числа. – Более подробное объяснение последовательности выполнения задания. – Предупреждение о возможных затруднениях, использование карточек-консультаций, карточек с планом действий. – Напоминание о приеме и способе выполнения задания. – Инструктирование о рациональных путях выполнения заданий, требованиях к их оформлению
В ходе самостоятельной работы	– Разбивка заданий на дозы, этапы, выделение в сложных заданиях ряда простых. – Ссылка на правила и свойства, которые необходимы для решения задач, упражнений. – Стимулирование самостоятельных действий слабоуспевающих. – Более тщательный контроль за их деятельностью, указание на ошибки, проверка, исправление.

Представим обобщающую таблицу по плану работы с неуспевающими учащимися, календарно-тематическое планирование и поурочное планирование по работе с неуспевающими младшими школьниками на 1 и 2 четверть (табл. 3, 4, 5).

Таблица 3

План работы с неуспевающими учащимися на 1 и 2 четверть

Мероприятия	Срок
Проведение контрольного среза знаний по основным разделам учебного материала за предыдущий год обучения	Сентябрь
С помощью школьных специалистов – классного руководителя и школьного психолога – установка причины неуспеваемости каждого младшего школьника	Сентябрь
Устранение пробелов в знаниях, повышение уровня знаний, умений и навыков по английскому языку	В течение 1–2 четверти
Разработка и использование разноуровневых заданий с помощью карточек-инструкций, интерактивных тетрадей, игровых заданий, заданий с выбором ответа	В течение 1–2 четверти
Использование на уроках различных видов контроля. (опрос, тест, диктант, и т. д.)	В течение 1–2 четверти
Систематическая проверка домашнего задания, по необходимости помощь с его выполнением, своевременное выставление оценок	В течение 1–2 четверти
Информирование классного руководителя и родителей ученика о результатах обучения	В течение 1–2 четверти
Проведение индивидуальных занятий, консультаций для неуспевающих учащихся	В течение 1–2 четверти

Таблица 4

Календарно-тематическое планирование 1–2 четверть

Раздел	Тема урока	Характеристика основных видов учебной деятельности обучающихся
Цветной Мир вокруг меня (9 часов)	1. Цвета радуги. (1 ч)	Называть цвета игрушек, задавать вопросы о цвете игрушки и отвечать на них. Понимать на слух небольшой диалог, текст с опорой на иллюстрацию. Читать слова с помощью изученных транскрипционных знаков. Описать картинку (назвать цвета). Узнавать в речи и использовать словосочетания: числительное и существительное. Воспринимать на слух и понимать короткие тексты, построенные на знакомом материале. Планировать свою деятельность
	2. Животные необычного цвета. (1 ч)	
	3. Лексика. Формы глагола «быть». (1 ч)	
	4. Цвета. «У меня есть..». (1 ч)	
	5. Цвета. «Я вижу...Какого цвета?». (1 ч)	
	6. Модальный глагол «can». (1 ч)	
	7. Раскрасим вместе мир. Цвета предметов и животных. (1 ч)	
	8. Описание людей. (1 ч)	
	9. Мой любимый цвет. (1 ч)	
Числительные (6 часов)	1. Вводный урок. Повторение изученных цифр (0–10). (1 ч)	Познакомиться с новыми словами по теме «числительные». Понимать на слух небольшой диалог, текст с опорой на иллюстрацию. Читать слова с помощью изученных транскрипционных знаков. Описать картинку (какое количество). Узнавать в речи и использовать словосочетания: числительное + существительное. Воспринимать на слух и понимать короткие тексты, построенные на знакомом материале
	2. Новая лексика (11–20). (1 ч)	
	3. Чтение. Фред и Тед в мире цифр. (1 ч)	
	4. Числительные. Сколько? (1 ч)	
	5. Сколько этажей в твоём доме? (1 ч)	
	6. Время. (1 ч)	
Животные (7 часов)	1. Новая лексика «животные» (1 ч)	Называть животных, задавать вопросы о цвете животного и отвечать на них. Понимать на слух небольшой диалог, текст с опорой на иллюстрацию. Читать слова с помощью изученных транскрипционных знаков. Описать картинку (назвать животное). Воспринимать на слух и понимать короткие тексты, построенные на изучаемом материале. Приглашать собеседника принять участие в совместной деятельности и реагировать на приглашение. Планировать свою деятельность
	2. Домашние животные. (1 ч)	
	3. Дикie животные. (1 ч)	
	4. Зоопарк. Какого цвета это животное? (1 ч)	
	5. Мой домашний питомец, мое любимое животное. (1 ч)	
	6. Необыкновенное животное. (1 ч)	
	7. Животные России и Англии. (1 ч)	
Моя семья (5 часов)	1. Моя семья. Знакомство с новой лексикой. (1 ч)	Познакомиться с новыми словами. Понимать на слух небольшой диалог, текст с опорой на иллюстрацию. Читать слова с помощью изученных транскрипционных знаков. Описать картинку (какое кол-во). Узнавать в речи и использовать словосочетания: числительное + существительное. Воспринимать на слух и понимать короткие тексты, построенные на знакомом материале
	2. Анкета о себе и о своей семье. (1 ч)	
	3. Как мы проводим время с семьей? (1 ч)	
	4. Мое семейное древо. (1 ч)	
	5. Поздравительная открытка «С новым годом». (1 ч)	
	6. Чтение “Winnie-the-Pooh” (1 ч)	

Таблица 5

Поурочное планирование по работе с неуспевающими младшими школьниками

№ п/п	Тема урока	Элементы содержания урока	Требования к предметным результатам		Формы контроля
			Учащийся научится	Учащийся получит возможность научиться	
Цветной мир вокруг меня (8 часов)					
1	Цвета радуги.	1. Организационный момент. 2. Определение темы и цели урока. 3. Фонетическая зарядка с внедрением новых слов. [j] – yellow, [e] – red, [p] – purple, [u:] – blue, [g] – green, [au] – brown, [w] – white, [ei] – grey. 4. Запись слов в словарик. 5. Работа с карточками-иллюстрациями. 6. Пропись слов с заданием	Правильно произносить и писать новые слова, с помощью карточек распознавать слова на слух и понимать сказанное. Самостоятельно выполнять задания	Правильному произношению и написанию новой лексики	Текущий (проверка выполнения задания в классе)
2	Животные необычного цвета. (1 ч)	1. Организационный момент. 2. Определение темы и цели урока. 3. Работа со фразой «What colour is it?» 4. Работа с грамматическим заданием в рабочей тетради, работа в парах успевающий + неуспевающий ученик	Работать над новой лексикой, составлять вопросы и давать ответы. Осуществлять совместную деятельность при выполнении задания	Задавать вопросы и грамотно на них отвечать. Работать в паре. Вставлять нужно слово в предложение	Текущий (проверка знаний новой лексики с помощью игрового диктанта)
3	Лексика. Формы глагола «быть». (1 ч)	1. Организационный момент. 2. Определение темы и цели урока. 3. Чтение и перевод текста 4. Неуспевающим ученикам заранее выдается таблица глагола «to be», можно сделать ее в интерактивной форме вместе с учащимися. 5. Грамматическое задание с использованием глагола to be и новой лексики: «It ... a pig. The pig is... They... lions. Lions are ...». 6. Аудирование. Упражнение с загадками. «It is very big and grey». Ответ – «an elephant»	Учатся читать, правильно произносить звуки, соблюдать интонацию. Работать с таблицей. Самостоятельно определять пропущенное слово	Отделять главное от второстепенного. Соблюдать нормы произношения и интонации	Текущий (контроль устной речи, грамматического задания при работе со схемой)

№ п/п	Тема урока	Элементы содержания урока	Требования к предметным результатам		Формы контроля
			Учащийся научится	Учащийся получит возможность научиться	
4	Цвета. «У меня есть...». (1 ч)	1. Организационный момент. 2. Определение темы и цели урока. 3. Повторение. Фонетическая зарядка. [j] – yellow, [e] – red, [p] – purple, [u:] – blue, [g] – green, [au] – brown, [w] – white, [ei] – grey. 4. Работая в группах, учащиеся составляют кроссворд, команды меняются кроссвордами и отгадывают его всей командой. Неуспевающих разделить поровну в обе команды. 5. Отработка фразы «I have got...» (у меня есть розовый карандаш, у меня есть красный пенал, у меня есть желтый рюкзак)	Учатся правильному произношению звуков, работе в группах, преодолевают страх неправильного ответа. Самостоятельно работать, переводить фразы	Работать в группах и самостоятельно. Правильно произносить и писать изучаемые слова	Текущий (используя метод ходячего диктанта)
5	Цвета. «Я вижу...Какого цвета?». (1 ч)	1. Организационный момент. 2. Определение темы и цели урока. 3. Запись фразы «I can see...it is...». 4. Рисование на слух. Учитель говорит цвет, учащиеся закрашивают рисунки на заранее выданном листе. 5. После этого, учащиеся составляют предложения, говоря, что они видят и какого цвета	Работать над новой лексикой, составлять вопросы и давать ответы. На слух определять слова	Развивать слуховое восприятие информации	Текущий (проверка выполнения задания в классе)
6	Раскрасим вместе мир. (1 ч)	1. Организационный момент. 2. Определение темы и цели урока. 3. Изучить флаги России, Великобритании и Америки. Прочитать текст о флагах. 4. Раскрасить флаги, подписать цвета 5. Грамматическое задание на повторение в парах. «Найди в прямоугольнике еще восемь названий цветов и обведи» 6. Коллективный диктант	Различать и отвечать какого цвета флаги России, Великобритании и Америки Работать в паре.	Задавать вопросы и грамотно на них отвечать. Работать в паре. Находить основную информацию из текста	Текущий (проверка выполнения задания в классе) Коллективный диктант

№ п/п	Тема урока	Элементы содержания урока	Требования к предметным результатам		Формы контроля
			Учащийся научится	Учащийся получит возможность научиться	
7	Описание людей. (1 ч)	1. Организационный момент. 2. Определение темы и цели урока. 3. Повторение лексики «одежда». (Dress, skirt, t-short, short, trousers). 4. Разделить учащихся на пары, успевающий + неуспевающий ученик, дать задание на описание внешности друг друга. Успевающий ученик помогает неуспевающему. 5. Игра-соревнование. Учащиеся делятся на две группы, в каждой группе кто больше скажет слов, словосочетаний по пройденной теме	Работать над новой лексикой, составлять вопросы и давать ответы. Осуществлять совместную деятельность при выполнении задания в игровой форме	Описывать внешность другого человека. Работать в паре. Выделять главную информацию. Не бояться работать в группах	Текущий (проверка выполнения задания в классе)
8	Мой любимый цвет. (1 ч)	1. Организационный момент. 2. Определение темы и цели урока. 3. Чтение и перевод текста. 4. Речевая зарядка с повторением новой лексики, с каждым разом темп речи ускоряется. 5. Игра «снежный ком» 6. Учащиеся в парах составляют предложения об их любимом цвете	Читать, правильно произносить звуки, соблюдать интонацию. Работать в группах и паре. Запоминать большой объем слов.	Правильно произносить слова, следить за темпом речи. Запоминать большой объем слов и не бояться ошибиться	Тематический
<i>Числительные (6 часов)</i>					
1	Повторение изученных цифр (0–10). (1 ч)	1. Организационный момент. 2. Определение темы и цели урока. 3. Повторение. Фонетическая зарядка. 4. Грамматическое задание. Вставь пропущенную букву в слове. «O_e, _wo, t_ree, f_r, f_v_, s_x, s_v_n, e_gh_, n_n_, t_n». Неуспевающим даются карточки со словами. 5. Мгновенное фото. Учащиеся делятся на две команды, у каждой команды имеется необходимое количество листочков для ответа. Учитель показывает или читает короткий текст, задача школьников запомнить, о чем этот текст максимально точно. После этого, всей командой на листочках нужно нарисовать содержание текста и рассказать его	Работать над новой лексикой, составлять вопросы и давать ответы. Осуществлять совместную деятельность при выполнении задания.	Учатся произносить новую лексику, самостоятельно выполнять грамматические задания, с помощью карточек. Учатся работать в команде	Текущий (проверка выполнения задания в классе)

№ п/п	Тема урока	Элементы содержания урока	Требования к предметным результатам		Формы контроля
			Учащийся научится	Учащийся получит возможность научиться	
2	Новая лексика (11–20). (1 ч)	1. Организационный момент. 2. Определение темы и цели урока. 3. Введение новой лексики. Запись в словарь. 4. Использование интерактивного подхода «дом с цифрами»	Работать над новой лексикой, составлять вопросы и давать ответы. Осуществлять совместную деятельность при выполнении задания в игровой форме	Правильно произносить слова, правильно их писать. Запоминать большой объем слов. Работать с интерактивным заданием	Текущий (проверка выполнения задания в классе)
3	Чтение. Фред и Тед в мире цифр. (1 ч)	1. Организационный момент. 2. Определение темы и цели урока. 3. Чтение и перевод текста по учебнику. 4. Круговой пересказ	Читать, правильно произносить звуки, интонацию. Работать в группах и паре. Запоминать большой объем слов.	Учатся выделять главную информацию из прочитанного текста, переводить. Запоминать текст и воспроизводить его на слух	Текущий (проверка выполнения задания в классе)
4	Числительные. Сколько? (1 ч)	1. Организационный момент. 2. Определение темы и цели урока. 3. Грамматическое задание с использованием фразы «How much\many?» 4. Работа в группах. Игра-загадка. По очереди, учащиеся загадывают количество какого-нибудь предмета, используя пройденную лексику, остальные угадывают	Задавать вопросы, правильно на них отвечать.	Работать с грамматическими заданиями. Работать в группах	Текущий (проверка выполнения задания в классе)
5	Сколько этажей в твоём доме? (1 ч)	1. Организационный момент. 2. Определение темы и цели урока. 3. Использование интерактивного задания. «Мой дом». Делятся на пары и создают интерактивный дом с подписями этажей. 4. Учатся использовать фразу «Я живу на...этаже», «на каком этаже ты живешь?». 5. Игра	Задавать вопросы и грамотно на них отвечать. Работать в паре. Вставлять нужное слово в предложение.	Работать с интерактивным заданием	Текущий (проверка выполнения задания в классе)

№ п/ п	Тема урока	Элементы содержания урока	Требования к предметным результатам		Формы контроля
			Учащийся научится	Учащийся получит возможность научиться	
6	Время. (1 ч)	1. Организационный момент. 2. Определение темы и цели урока. 3. Речевая зарядка. Закрепление новой лексики. 4. Использование методики «круг» для закрепления и повторения лексики. 5. Изучение времени на английском языке. 6. Самостоятельная работа по теме «цвета» и «цифры»	Говорить время на английском языке, учатся работать со всем классом, не бояться отвечать у доски.	Учатся работать у доски. Выполнять самостоятельные работы	Периодический (самостоятельная работа)
<i>Животные (7 часов)</i>					
1	Новая лексика «животные» (1 ч)	1. Организационный момент. 2. Определение темы и цели урока. 3. Повторение уже известных слов по теме «животные». 4. Введение новых слов, запись в словарь. Неудачающим учащимся выдать карточки со словами	Работать над новой лексикой, составлять вопросы и давать ответы. Осуществлять совместную деятельность при выполнении задания	Учатся произносить новую лексику, самостоятельно выполнять грамматические задания, с помощью карточек. Учатся работать в команде	Текущий (проверка выполнения задания в классе)
2	Домашние животные. (1 ч)	1. Организационный момент. 2. Определение темы и цели урока. 3. Работа в парах. Учащимся выдаются карточки с животными, задача разделить домашних животных от диких. 4. Игра с мячом. Учитель кидает мяч, говорит слово на английском, ученики его переводят, и наоборот.	Воспринимать информацию через зрительный канал, работать над произношением новых слов. Развивают навыки письменной речи	Выделять основную информацию, работать в группах	Текущий (проверка выполнения задания в классе)
3	Дикие животные. (1 ч)	1. Организационный момент. 2. Определение темы и цели урока. 3. Чтение текста о диких животных. 4. Работа с карточками с лексикой «животные». 5. Учащиеся самостоятельно рисуют животных по словам, написанным на доске	Читать, правильно произносить звуки, соблюдать интонацию. Работать в группах и паре. Запоминать большой объем слов	Учатся выделять главную информацию из прочитанного текста, переводить	Текущий (проверка выполнения задания в классе)

№ п/п	Тема урока	Элементы содержания урока	Требования к предметным результатам		Формы контроля
			Учащийся научится	Учащийся получит возможность научиться	
4	Зоопарк. Какого цвета это животное? (1 ч)	1. Организационный момент. 2. Определение темы и цели урока. 3. Чтение текста из учебника. 4. Просмотр видеоматериала о зоопарке в Нью-Йорке. 5. Грамматическое задание по просмотренному видео	Читать, выделять основную информацию из текста, анализировать и запоминать просмотренный материал	Правильно читать, выделять основную информацию из текста	Текущий (проверка выполнения задания в классе)
5	Мой домашний питомец (1 ч)	1. Организационный момент. 2. Определение темы и цели урока. 3. Нарисовать и описать своего домашнего питомца или любимого животного. Неудачливым ученикам помогает сосед, успешно усвоивший тему. 4. Коллективный диктант. Учитель на доске рисует один элемент, в данном случае животное, учащиеся выходят по одному к доске и дополняют картину. После этого учащиеся описывают картину, которая у них получилась	Описывать животное, используя пройденную лексику. Работать в парах. Описывать картину, работая всем классом	Описывать картину, работая самостоятельно и в группе	Текущий (проверка выполнения задания в классе, диктант)
6	Необыкновенное животное. (1 ч)	1. Организационный момент. 2. Определение темы и цели урока. 3. С помощью карточек даются слова по теме «части тела животного». 4. Аудирование. Задание по учебнику. 5. Ходячий диктант	Работать с карточками, выполнять задания на аудирование	Учатся работать с карточками, выполнять задания на аудирование	Периодический (самостоятельная работа)
7	Животные России и Америки.	1. Организационный момент. 2. Определение темы и цели урока. 3. Чтение текста по учебнику 4. Повторение изученной лексики. 5. Отгадывание слова. Учащийся загадывает животное, остальные задают ему вопросы и отгадывают. 6. Самостоятельная работа	Читать, правильно произносить звуки, интонацию. Работать в группах и паре. Запоминать большой объем слов	Читать текст, выделять основную информацию, уметь сделать сообщение по прочитанному тексту	Текущий (проверка выполнения задания в классе)

Заключение

Повышение качества школьного обучения в современной системе образования стоит на первом месте, поскольку современные школы сталкиваются с увеличением количества неуспевающих учеников. По статистике, в каждом классе имеются 2–3 неуспевающих

учащихся. Особенно это касается предмета английский язык. Учащиеся начинают его изучение со второго класса и к третьему классу сталкиваются с рядом сложностей. Большинство неуспевающих детей имеют физиологические, психологические или социально-бытовые причины неуспеваемости. Для учителя иностранных языков при работе с такими младшими школьниками необходимо учитывать все факторы неуспеваемости, поддерживать связь с классным руководителем и школьным психологом. А различные методы и приемы помогут при работе над устранением проблемы. Основными причинами неуспеваемости является как низкая мотивация к учению, так и несформированность приемов учебной деятельности учащихся, интеллектуальная пассивность.

Установлено, что самым эффективным методом является групповой метод работы с использованием различным игровых заданий. Эффективна и работа неуспевающего учащегося в паре или в группе с успевающими школьниками, поскольку, таким образом, он вливается в коллектив, не боится просить помощи и лучше воспринимает информацию.

ИСТОЧНИКИ

Афанасьева О.В., Михеева И.В. Rainbow English. 3 класс: учебник для общеобразовательных учреждений. М.: Дрофа, 2019. 128 с.

Афанасьева О.В., Михеева И.В. Rainbow English. 3 класс: рабочая тетрадь. М.: Дрофа, 2019. 128 с.

ЛИТЕРАТУРА

Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. М.: Педагогика, 1989. 72 с.

Бардин К.В. Чтобы ребенок успешно учился. М.: Педагогика, 1990. 112 с.

Безруких М.М. Почему учиться трудно... М.: Дрофа, 1995. 208 с.

Бударный А.А. Пути и методы предупреждения и преодоления неуспеваемости и второгодничества. М.: Наука, 1965. 35 с.

Гильбух Ю.З. Психодиагностическая функция учителя: пути реализации // Вопросы психологии. 1989. № 3. С. 79–87.

Дубровина И.В. Возрастная и педагогическая психология. М.: ТЦ Сфера, 1997. 478 с.

Дубровинская Н.В., Фарбер Д.А., Безруких М.М. Психофизиология ребенка. М.: Дрофа, 2000. 143 с.

Липкина А.И. Самооценка школьника. М.: Знание, 1976. 64 с.

Мижерников В.А. Психолого-педагогический словарь. М.: Народное образование, 1998. 203 с.

Сиверская У.П. Педагогическая поддержка как технология деятельности учителя по обеспечению успешности учения подростков: автореферат дис. ... канд. пед. наук. Владикавказ, 2014. 22 с.

Тимонина Л.И. Социально-педагогическая фасилитация учебной деятельности неуспевающих школьников-подростков: специальность 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки): дисс. ... канд. пед. наук. Кострома, 2002. 212 с.

Цетлин В.С. Трудности текстов для чтения // Иностранные языки в школе. 1994. № 3. С. 8–12.

Чошанов М.А. На ошибках учатся // Советская педагогика. 1989. № 9. С. 55–74.

REFERENCES

Babanskii, Yu.K. (1989). *Izbrannye pedagogicheskie trudy*. Moscow. (in Russian).

Bardin, K.V. (1990). *Chtoby rebenok uspešno uchilsya*. Moscow. (in Russian).

Bezrukikh, M.M. (1995). *Pochemu uchit'sya trudno...* Moscow. (in Russian).

Budarnyi, A.A. (1965). *Puti i metody preduprezhdeniya i preodoleniya neuspevaemosti i vtorogodnichestva*. Moscow. (in Russian).

Gil'bukh, Yu.Z. (1989). *Psikhodiagnosticheskaya funktsiya uchitelya: puti realizatsii. Voprosy psikhologii*, (3), 79–87. (in Russian).

Dubrovina, I.V. (1997). *Vozrastnaya i pedagogicheskaya psikhologiya*. Moscow. (in Russian).

Dubrovinskaya, N.V., Farber, D.A., & Bezrukikh, M.M. (2000). *Psikhofiziologiya rebenka*. Moscow. (in Russian).

Lipkina, A.I. (1976). *Samootsenka shkol'nika*. Moscow. (in Russian).

Mizhnikov, V.A. (1998). *Psikhologo-pedagogicheskii slovar'*. Moscow. (in Russian).

Siverskaya, U.P. (2014). *Pedagogicheskaya podderzhka kak tekhnologiya deyatel'nosti uchitelya po obespecheniyu uspešnosti ucheniya podrostkov: avtoreferat dis. ... kand. ped. nauk. Vladikavkaz*. (in Russian).

Timonina, L.I. (2002). *Sotsial'no-pedagogicheskaya fasilitatsiya uchebnoi deyatel'nosti neuspevayushchikh shkol'nikov-podrostkov: spetsial'nost' 13.00.02 – teoriya i metodika obucheniya i vospitaniya (inostrannye yazyki): diss. ... kand. ped. nauk. Kostroma*. (in Russian).

Tsetlin, B.C. (1994). *Trudnosti tekstov dlya chteniya. Inostrannye yazyki v shkole*, (3), 8–12.

Choshanov, M.A. (1989). *Na oshibkakh uchatsya. Sovetskaya pedagogika*, (9), 55–74. (in Russian).

© Трубина З.И., 2021

УДК 81'1

<https://doi.org/10.36906/2500-1795/21-2/11>

Ашурова Д.У.

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД К ИССЛЕДОВАНИЮ ЯЗЫКА

Аннотация. В статье обсуждается проблема междисциплинарности, её сущности и типов, а также современных междисциплинарных направлений в лингвистике, таких как стилистика, когнитивная лингвистика, лингвокультурология и лингвосинергетика. В задачу статьи входит обоснование междисциплинарности как основополагающего методологического принципа современной лингвистики. Рассмотрены также проблемы антропоцентрической парадигмы, которая в настоящее время занимает доминирующее место в системе других научных парадигм. Выявлены взаимосвязи междисциплинарности с другими методологическими принципами: антропоцентризмом, функционализмом и экспланаторностью. Освещены степени междисциплинарности, такие как полидисциплинарность и трансдисциплинарность. Выдвинуто положение о том, что многие понятия современной лингвистики, в частности концепт, дискурс, лингвокультурема, выдвижение являются междисциплинарными и не могут быть объяснены в рамках одной дисциплины. С позиций междисциплинарности рассматривается научный статус таких дисциплин как стилистика и когнитивная лингвистика. Междисциплинарный синтез в стилистике обусловлен, с одной стороны, его внутренними связями со всеми аспектами языка (фонетика, стилистика, словообразование), с другой стороны – внешними, проявляющимися в соотнесенности стилистики со всеми антропоцентрическими направлениями современной лингвистики. Что касается когнитивной лингвистики, то её междисциплинарный статус обусловлен двумя тенденциями: 1) корреляция с дисциплинами гуманитарного направления (философия языка, социолингвистика, лингвокультурология), с естественными науками (психолингвистика, нейролингвистика), с точными и техническими науками (математическая лингвистика, компьютерная лингвистика); 2) взаимопроникновение понятий, терминов, методов когнитивной лингвистики и других смежных дисциплин. В результате исследования сделаны выводы: а) о междисциплинарности как основополагающем методологическом принципе современной лингвистики; б) о многообразии форм, типов, уровней междисциплинарности; в) о междисциплинарном статусе всех направлений лингвистики, входящих в антропоцентрическую парадигму; г) об особенностях междисциплинарных связей

стилистики и когнитивной лингвистики; д) о необходимости рассмотрения многих понятий современной лингвистики в аспекте междисциплинарности.

Ключевые слова: междисциплинарность; антропоцентризм; антропоцентрическая парадигма; стилистика; когнитивная лингвистика; концепт; лингвосинергетика.

Сведения об авторе: Ашурова Дилярам Умаровна, ORCID: 0000-0002-1415-9667, д-р филол. наук, Узбекский государственный университет мировых языков, Узбекистан, г. Ташкент, ashurova@uzswlu.uz

Ashurova D.U.

INTERDISCIPLINARY APPROACH TO LANGUAGE

Abstract. The article deals with the phenomenon of interdisciplinarity regarded as one of the main methodological principles of modern linguistics. Under discussion are the problems of the anthropocentric paradigm which at present takes a dominant place among other scientific paradigms. The relationships between interdisciplinarity and other methodological principles such as anthropocentrism, functionalism and “explanatorism” have been analyzed. The levels of interdisciplinarity as polydisciplinarity and transdisciplinarity have been highlighted. The assumption that some notions, such as discourse, concept, linguocultureme, foregrounding are interdisciplinary by nature, and can not be discussed within the framework of one discipline, is put forward. From the position of interdisciplinarity the scientific status of such disciplines as stylistics and cognitive linguistics has been discussed. One of the conclusions is that the interdisciplinary synthesis of Stylistics is determined by its internal links with all the language aspects (phonological stylistics, stylistic grammar, lexical stylistics, stylistic phraseology, stylistics of word-formation), and external correlations of Stylistics with the disciplines of the anthropocentric paradigm. As for the interdisciplinary status of Cognitive Linguistics, it is characterized by two tendencies: 1) correlations with both humanitarian sciences (Philosophy of language, Sociolinguistics, Linguoculturology), natural sciences (Psycholinguistics, Neurolinguistics), exact and technical sciences (Mathematical Linguistics, Computer Linguistics); 2) interpenetration of many notions and methods of analysis of Cognitive Linguistics and other sciences. The main conclusions of the research are the assumptions about: a) interdisciplinarity as a basic methodological principle of modern linguistics; b) a variety of forms, types and levels of interdisciplinarity; c) the interdisciplinary status of all the anthropocentric trends of modern linguistics; d) the peculiar features of interdisciplinarity in Stylistics and Cognitive Linguistics; e) the necessity of an interdisciplinary approach to the analysis of many notions of modern linguistics.

Keywords: interdisciplinarity; anthropocentrism; anthropocentric paradigm; stylistics; cognitive linguistics, concept, linguosynergetics.

About the author: Ashurova Dilyaram Umarovna, ORCID: 0000-0002-1415-9667, Doctor of Philology, Uzbek State University of World languages, Uzbekistan, Tashkent, d.ashurova@uzswlu.uz

Ашурова Д.У. Междисциплинарный подход к исследованию языка // Нижневартровский филологический вестник. 2021. № 2. С. 127-137. <https://doi.org/10.36906/2500-1795/21-2/11>

Ashurova, D.U. (2021). Interdisciplinary Approach to Language. *Nizhnevartovsk Philological Bulletin*, (2), 127-137. (in Russian). <https://doi.org/10.36906/2500-1795/21-2/11>

За последние десятилетия в лингвистике наблюдаются коренные преобразования. Если до середины XX века в лингвистике господствовали идеи структурализма, провозгласившего «язык в себе и для себя» и отделившего язык от внешнего мира, то в 60-е годы границы лингвистики раздвигаются. Лингвистика становится наукой не только о языке, но и о человеке. Это означает, что язык изучается прежде всего с точки зрения той роли, какую он выполняет в познании человека и окружающего мира. Другими словами, структурная парадигма уступает место новой антропоцентрической парадигме, включившей в орбиту своего исследования «человеческий фактор».

Проблема научной парадигмы широко дискутируется в лингвистической литературе. Исследователи по-разному определяют как само понятие научной парадигмы, так и ее наименование и количественный состав. Оставляя в стороне дискуссию по данной проблеме, определим исходные в целях нашего исследования положения:

- научная парадигма – эта система воззрений на язык, принципы и методы лингвистического исследования в соответствии с культурно-историческим, социальным, и философским контекстом эпохи (Алефиренко 2005).
- современный этап развития лингвистики характеризуется полипарадигмальностью (Кубрякова 2004), но доминирующая роль отводится антропоцентрической парадигме.
- антропоцентрическая парадигма относится к числу макропарадигм, так как объединяет такие направления как коммуникативная лингвистика, прагмалингвистика, психолингвистика, социолингвистика, лингвокультурология, межкультурная коммуникация. Все дисциплины антропоцентрической парадигмы имеют единую методологическую основу – принцип антропоцентризма, направленный на изучение языка с целью познания его носителя.

Сама идея о тесном взаимодействии языка с человеком и окружающим мире не является новой. Она заложена в трудах В. фон Гумбольдта и его тезисе «Язык – это дух народа», в теории А.А. Потебни о ближайшем и дальнейшем значении слова, в предсказании Бодуэна де Куртенэ о взаимодействии лингвистики с другими дисциплинами, в работах Л. Ельсмелева о языке и мышлении, в теории относительности Сепира-Уорфа и других

классиков языкознания (Гумбольдт 2000; Ельмслев 2006; Потебня 2012; Сепир 1993; Уорф 1960).

Современное состояние лингвистики по мнению Е.С. Кубряковой и её последователей характеризуется следующими чертами (принципами): экспансионизмом, антропоцентризмом, функционализмом, экспланаторностью (Кубрякова 2004). Экспансионизм означает выход за пределы одной науки с целью использования данных других наук для развития проблем, которые в рамках одной науки трудно или невозможно решить. По сути, экспансионизм знаменует междисциплинарный подход к изучению языка, основанный на взаимодействии двух и более дисциплин, использовании данных, положений, понятий, методологических установок одной науки в постановке и решении проблем другой науки.

Антропоцентризм, как известно, рассматривается как методологический принцип предлагающий включение в исследование языка «человеческого фактора». Это обусловлено тем, что, с одной стороны, язык во всем многообразии его функционирования предопределен человеком, его знаниями и опытом (человек в языке), с другой – язык является средством познания человека, его мыслей, сознания и интеллекта (язык в человеке). Следует подчеркнуть, что принцип антропоцентризма естественно предполагает междисциплинарный подход, выход за пределы «внутренней лингвистики» в пространство человека и его деятельности (Ашурова 2017).

Функционализм в противовес структурализму провозглашает необходимость изучения языка в процессе его функционирования в речевой деятельности. С этих позиций, язык рассматривается как целенаправленная система средств выражения (Лингвистический Энциклопедический Словарь, 1990: 566). Несмотря на то, что проблема функционирования языка и его функций имеет давнюю историю ещё со времен Аристотеля, нельзя не отметить много нерешенных и спорных вопросов. Это касается, прежде всего, самих наименований функций языка, а также их количественного состава. Оставляя в стороне все разногласия по данной проблеме, отметим, что на современном этапе развития лингвистики преимущественное признание получили две основные функции языка – коммуникативная и когнитивная. Чрезвычайно важно, на наш взгляд, подчеркнуть, что функционирование языка осуществляется в единстве этих двух функций, т.к. процессы коммуникации и познания неразрывно связаны. Это в свою очередь, выдвигает задачу интегрального описания языка с учетом междисциплинарных связей между коммуникативной и когнитивной лингвистикой.

Экспланаторность направленная на объяснении роли языка в коммуникации и познании человека и окружающего мира, составляет еще одну отличительную черту, характеристику современной лингвистики. По остроумному замечанию А.Е. Кибрика, лингвистика прошла путь от “What Linguistics – How linguistics – Why Linguistics” (Кибрик 1995). Другими словами, в современной лингвистике, выдвигается задача объяснения языковых явлений и особенностей его использования во всех сферах человеческой деятельности: в коммуникации (коммуникативная лингвистика), в познании (когнитивная

лингвистика), общественной деятельности (социоллингвистика и лингвокультурология). Все это ещё раз подчеркивает междисциплинарный статус лингвистики.

Все перечисленные принципы тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены. Однако, принцип междисциплинарности занимает особое место, т.к. составляет основу всех остальных и обеспечивает возможность их реализации.

В задачу статьи входит обоснование междисциплинарности как основополагающего принципа современной лингвистики. Что такое междисциплинарность в лингвистике? Существуют разные определения этого явления, но в основе всех их лежит идея взаимодействия двух или нескольких дисциплин, при этом диапазон взаимодействия может варьироваться от простого обмена идеями до взаимной интеграции концепций, методологии и методов исследования. В последнем случае, т. е. в случае интеграции, наблюдается становление новой науки. Другими словами, на стыке двух и более дисциплин в результате интегрирования определенных научных положений и методологических установок формируются новые междисциплинарные направления. В основном, это сдвоенные науки, такие как психоллингвистика, социоллингвистика, прагмаллингвистика, когнитивная лингвистика, лингвокультурология и др.

Следует подчеркнуть, что междисциплинарность – это не механическое перенесение понятий и положений одной науки в другую, а их плодотворное сотрудничество, способствующее постановке и решению новых проблем. Более того, есть проблемы, которые в рамках одной науки представляются неразрешимыми. Так, например, понятие «дискурса» нельзя объяснить средствами «внутренней лингвистики». Как известно, это понятие возникло в коммуникативной лингвистике, провозгласившей необходимость изучения языка в широком социокультурном контексте во взаимодействии лингвистических и экстралингвистических факторов. Понятие «дискурса» имеет разные толкования, однако, большинство ученых едины во мнении о том, что дискурс – это текст в совокупности с экстралингвистическими – прагматическими, когнитивными и социокультурными факторами. Таким образом, дискурс – это понятие междисциплинарное, а, следовательно, дискурсивный анализ проводится на пересечении лингвистики и многих других дисциплин: теории коммуникации, прагматики, социологии, культурологии.

Другим понятием, обладающим междисциплинарным статусом, является концепт. Как известно, понятие «концепта» является одним из ключевых в когнитивной лингвистике и лингвокультурологии. С позиций когнитивной лингвистики, концепт определяется как «оперативная содержательная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы», которая отражает знание и опыт человека (Краткий словарь когнитивных терминов 1996: 90). В лингвокультурологии, концепт рассматривается как «вербализованный культурный смысл» (Воркачёв 2007: 10). Отличительной особенностью лингвокультурного концепта, как отмечают многие исследователи, является акцентуация ценностного компонента (Воркачёв 2007; Карасик, Слышкин 2007). Сущность лингвоконцепта, таким образом, обусловлена взаимодействием языковых и ментальных

структур, лингвистических и экстралингвистических знаний, включающих, прежде всего, знания социокультурного контекста и ценностных измерений национальной культуры. Такое понимание концепта безусловно относит его к разряду междисциплинарных терминов, рассмотрение которых требует совместных усилий ряда наук: лингвистики, психологии, когнитивистики, социологии и культурологии.

Следует подчеркнуть, что в лингвистике междисциплинарность обусловлена самой природой языка, его обращенностью к человеку и всем сферам человеческой деятельности. Традиционно междисциплинарные связи лингвистики прослеживаются в области гуманитарных наук, однако, в настоящее время наблюдается тенденция сближения лингвистики с естественными и точными науками, о чем свидетельствует появление таких дисциплин как математическая лингвистика, лингвистическая статистика, компьютерная лингвистика, лингвосинергетика.

Как уже отмечалось, междисциплинарность – это не механическое соединение разных наук, а такое их взаимодействие, которое способствует возникновению новых наук (когнитивная лингвистика, нейролингвистика, лингвоперсонология, лингвокультурология и др.) или новых областей внутри лингвистики (лингвистика текста, дискурсивный анализ, теория концептуальной метафоры и т. д.).

Междисциплинарность подразделяется на внутреннюю и внешнюю. Внутренняя междисциплинарность – это взаимодействие уровней и аспектов языка в процессе его функционирования. В структурной лингвистике, как известно, языковые уровни рассматривались изолированно как самостоятельные аспекты языка (фонология, морфология, лексика, синтаксис). С позиций междисциплинарного подхода, напротив, внимание исследователей акцентируется прежде всего на межуровневом взаимодействии языка. Не случайно, поэтому, появление таких дисциплин как морфонология, изучающая фонологическую структуру морфем, синтаксическая семантика, изучающая значения синтаксических единиц. Ярким примером как внутренней, так и внешней междисциплинарности может служить стилистика. Как известно, стилистика является многоаспектной наукой и подразделяется на стилистику ресурсов, функциональную стилистику, стилистику текста, сравнительную стилистику, стилистику художественного текста. Внутренние междисциплинарные связи особенно отчетливо проявляются в стилистике ресурсов, нацеленной на изучение экспрессивного потенциала языковых единиц всех уровней языка и объединяющей такие области как фоностилистика, лексическая стилистика, грамматическая стилистика, стилистика словообразования, фразеологическая стилистика. Что касается других направлений стилистики (функциональная стилистика, стилистика текста, стилистика художественного текста), то они характеризуются не только внутренней, но и внешней междисциплинарностью.

Прежде чем рассмотреть проблему внешней междисциплинарности в стилистике, необходимо затронуть вопрос о статусе этой науки в прошлом и в настоящее время. В 60-е годы прошлого столетия на страницах журнала «Вопросы языкознания» прошла дискуссия:

является ли стилистика уровнем языка. Фактически это означало, можно ли признать стилистику самостоятельной научной дисциплиной. Большинство авторов отрицали самостоятельный статус стилистики на том основании, что она не имеет собственного объекта и единиц исследования. Однако, И.Р. Гальперин как ведущий специалист в этой области убедительно доказал, что стилистика – это особый уровень языка, расположенный по вертикальной оси и пересекающий все остальные уровни языка, а основной единицей исследования при этом выступает стилистически маркированная единица языка, будь то фонема, морфема, лексема, фразеологическая единица или предложение.

Небезынтересно отметить, что в период развития структурной лингвистики к стилистике было довольно пренебрежительное отношение как к недоказательной и субъективной дисциплине. Совсем иная картина наблюдается в настоящее время. Интерес к стилистике стремительно возрос в связи с развитием когнитивной лингвистики. Это объясняется, на наш взгляд, тем, что многие положения и понятия когнитивной лингвистики ещё задолго до её появления уже были приняты в стилистике. Прежде всего, это касается принципа антропоцентризма, провозглашенного сейчас в качестве методологического основания современных исследований. Как известно, в стилистике антропоцентрический подход, конечно, в других терминах, всегда был и есть основополагающим, т. к. обращенность к человеку, его мнениям и чувствам составляет основу стилистического анализа. В этой связи достаточно вспомнить разработанное В.В. Виноградовым и его последователями понятие «образа автора» как организующего и концептуального центра всего произведения.

Далее, когнитивная лингвистика как, впрочем, и другие современные направления (лингвопрагматика, лингвокультурология и др.), сформировалась на стыке лингвистики и когнитивной науки, которая в свою очередь основана на взаимодействии ряда научных дисциплин, включая психологию, философию, информатику, нейронауки (Краткий словарь когнитивных терминов 1996: 59). Всё это свидетельствует о междисциплинарном характере когнитивной лингвистики и необходимости интегрального подхода к изучению языка с позиций когнитивизма. Что касается стилистики, то она изначально являлась наукой междисциплинарной, существование которой вне взаимосвязи с такими науками как литературоведение, философия, психология, культурология представляется невозможным.

Таким образом, основные методологические установки современной лингвистики, такие как антропоцентризм и междисциплинарность, первоначально зарождались в стилистике, в связи, с чем лингвистический статус этой науки к настоящему времени значительно возрос и утвердился. Об этом, в частности, свидетельствует тот факт, что в рамках когнитивной лингвистики интенсивно развивается новое направление – когнитивная стилистика.

Продолжая тему междисциплинарности, необходимо еще раз подчеркнуть междисциплинарную сущность когнитивной лингвистики. Само становление этого направления обусловлено взаимодействием самых разных наук и использованием данных,

полученных в области психологии, философии, теории информации, физиологии, биологии и т.д. Отличительными особенностями когнитивной лингвистики, по мнению исследователей, является стирание границ между «внутренней» и «внешней» лингвистикой, выход за пределы языковой системы и обращение к разным структурам знания (Болдырев 2004). Базу знаний, в свою очередь, составляют как языковые, так и внеязыковые знания. Языковые знания – это знание всех аспектов языка (фонетика, лексика, грамматика, синтаксис и т. д.). Внеязыковые знания – это знания о ситуации общения, о коммуникантах, о социально-культурном контексте, а также знания энциклопедического характера (информация о мире, явлениях, процессах, отношениях) (Герасимов, Петров 1988).

Перечень всех видов знаний, необходимых в процессе коммуникации и когниции еще раз свидетельствует о необходимости междисциплинарного подхода к языку, интеграции, лингвистических и экстралингвистических знаний, вне взаимодействия которых функционирование языка оказывается невозможным. Важно еще раз подчеркнуть, что принцип междисциплинарности положен в основу не только когнитивной лингвистики, но и всех направлений антропоцентрической парадигмы – коммуникативной лингвистики, прагмалингвистики, психолингвистики, социолингвистики, этнолингвистики, лингвокультурологии и др. Это обусловлено тем, что междисциплинарность заложена в самой сущности антропоцентризма, предлагающего обращенность языка ко всем сферам человеческой деятельности.

Всё вышеуказанное позволяет рассматривать междисциплинарность в качестве ведущего методологического принципа современных исследований языка. Однако, одной из трудностей таких исследований является метаязык описания, в частности, терминологический аппарат, который к настоящему времени ещё не сформировался. В научном обиходе помимо термина междисциплинарность используются термины: интеграция, синтез, синергия, межпредметные связи. В большинстве случаев они используются синонимично, но, на наш взгляд, между ними есть некоторые различия. Интеграция, синтез, комплектность – это результат междисциплинарных связей. Термин «межпредметные связи» используется, главным образом, в методике, в сфере преподавания. Термин «междисциплинарность» представляется нам наиболее обобщающим и удачным.

Кроме того, есть термины, выражающие степень междисциплинарности: полидисциплинарность и трансдисциплинарность. Полидисциплинарность, как это ясно из самого термина, обозначает взаимодействие нескольких научных областей. Строго говоря, все вышеупомянутые дисциплины являются полидисциплинарными, т.к. используют данные многих наук. Трансдисциплинарность предполагает разработку общей методологии исследования. Это означает, что выработанные в рамках одной науки методологические принципы и установки, принимаются и становятся основополагающими и для других научных дисциплин. Трансдисциплинарностью, по нашему мнению, характеризуются антропологическая лингвистика и лингвосинергетика – новое направление, разрабатывающее методологические основания интегрального описания языка.

Проблема терминологии междисциплинарных исследований заключается также и в том, что а) появляются новые термины, не имеющие однозначного толкования (концепт, дискурс, когнитивная модель, фрейм и др.); б) термины одной дисциплины переходят в другую, приобретая иные смыслы (например, *модальность* в грамматике и лингвистике текста, *концепт* в когнитивной лингвистике и лингвокультурологии, *выдвижение* в стилистике и когнитивной лингвистике); в) появляются синонимичные термины (лингвокультурология – эпистемология; лингвокультурема – эпистелогема; выдвижение – фигура-фон; когнитивная метафора – концептуальная метафора).

Таким образом, в терминологии междисциплинарных исследований отмечаются такие негативные явления как многозначность, омонимичность и синонимичность, что, безусловно, отражается на качестве проводимых исследований. В связи с этим, назрела необходимость создания словарей междисциплинарных терминов, что способствовало бы созданию единого метаязыка междисциплинарных исследований. Интересный опыт в этом плане представляет «Краткий словарь когнитивных терминов» (Кубрякова 1996).

Говоря о перспективах развития лингвистики в XXI веке, следует отметить, что будущие научные изыскания предопределены междисциплинарным подходом к исследованию языка.

В настоящее время в рамках междисциплинарного подхода наблюдается зарождение нового направления – лингвосинергетики, основной задачей которого является создание методологических основ интегральной концепции языка. Лингвосинергетика рассматривает язык как сложную, динамическую, самоорганизующуюся систему, взаимодействие элементов которой внутри самой системы и со внешней средой обеспечивает функционирование и развитие языка. Под внешней средой понимается совокупность ситуативных, коммуникативных и социокультурных условий, необходимых для функционирования языка. Суть синергетических процессов в языке заключается в том, что взаимодействие двух (или более) систем создает новую систему, не являющуюся суммой её составляющих. К настоящему моменту в лингвосинергетике наметились такие области исследования: синергетика текста и дискурса, теория концептуальной интеграции, лексическое и стилистическое конструирование, интертекстуальность, коннотативная система языка (Барбазюк 2010:12).

Подводя итоги, можно сделать следующие выводы:

- междисциплинарность является основополагающим методологическим принципом в современной лингвистике;
- принцип междисциплинарности лежит в основе всех научных направлений антропоцентрической парадигмы;
- развитие междисциплинарных направлений в лингвистике выдвигает задачу создания метаязыка междисциплинарных исследований;

• лингвосинергетика – новое междисциплинарное направление, целью которого является создание методологических основ интегрального описания языка как сложной, динамической, самоорганизующейся, открытой системы.

ЛИТЕРАТУРА

Алефиренко Н.Ф. Современные проблемы науки о языке. М.: Флинта: Наука, 2005. 416 с.

Ашурова Д.У. Научный статус стилистики в современном языкознании // Виноградовские чтения: Международный сборник научных статей. Вып. XIII. Ташкент, 2017. С. 31-34.

Барбазюк В.И. Возникновение синергетической парадигмы в языкознании // *Lingua mobilis*. 2010. № 6 (25). С. 12-19.

Болдырев Н.Н. Концептуальное пространство когнитивной лингвистики // Вопросы когнитивной лингвистики. 2004. № 1. С. 18-37.

Воркачёв С.Г. Постулаты лингвоконцептологии // Антология концептов. М.: Гнозис, 2007. С. 10-11.

Герасимов В.И., Петров В.В. На пути к когнитивной модели языка // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XXIII. Когнитивные аспекты языка. М.: Прогресс, 1988. С. 3-15.

Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию. М.: Прогресс, 2000. 398 с.

Ельмслев Л. Прологомены к теории языка. М.: КомКнига, 2006. 248 с.

Карасик В.И., Слышкин Г.Г. Базовые характеристики концептов в лингвокультурной концептологии // Антология концептов. М.: Гнозис, 2007. С. 13-15.

Кибрик А. Е. Современная лингвистика: откуда и куда? // Вестник Московского университета. Серия. 1995. Т. 9. С. 93-103.

Кубрякова Е.С. Краткий словарь когнитивных терминов. М.: Филологический факультет МГУ им. М. В. Ломоносова, 1996. 245 с.

Кубрякова Е.С. Язык и знание. М.: Языки славянской культуры, 2004. 560 с.

Куртенэ Б. де И.А. Избранные труды по общему языкознанию: В 2 т. М.: Изд-во Акад. наук России. 1963. 384 с.

Ярцева В.Н. Лингвистический энциклопедический словарь. М.: СЭ., 1990. 685 с.

Пономаренко Е.В. О принципах синергетического исследования речевой деятельности // Вопросы филологии. 2007. № 1. С. 14-23.

Потебня А.А. Мысль и язык. М.: Директ-Медиа, 2012. 395 с.

Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. М.: Прогресс, Универс, 1993. 654 с.

Уорф Б. Л. Отношение норм поведения и мышления к языку // Новое в лингвистике. 1960. Т. 1. С. 135.

REFERENCES

- Alefirenko, N.F. (2005). *Sovremennye problemy nauki o yazyke*. Moscow. (in Russian).
- Ashurova, D.U. (2017). Nauchnyi status stilistiki v sovremennom yazykoznanii. In *Vinogradovskie chteniya: Mezhdunarodnyi sbornik nauchnykh statei*, XIII, Tashkent, 31-34.
- Barbazyuk, V.I. (2010). Vozniknovenie sinergeticheskoi paradigmy v yazykoznanii. *Lingua mobilis*, (6 (25)), 12-19. (in Russian).
- Boldyrev, N.N. (2004). Kontseptual'noe prostranstvo kognitivnoi lingvistiki. *Voprosy kognitivnoi lingvistiki*, (1), 18-37. (in Russian).
- Vorkachev, S.G. (2007). Postulaty lingvokontseptologii. In *Antologiya kontseptov*, Moscow, 10-11. (in Russian).
- Gerasimov, V.I., & Petrov, V.V. (1988). Na puti k kognitivnoi modeli yazyka. Novoe v zarubezhnoi lingvistike. XXIII, In *Kognitivnye aspekty yazyka*, Moscow. 3-15. (in Russian).
- Gumbol'dt, V. (2000). *Izbrannye trudy po yazykoznaniiu*. Moscow. (in Russian).
- El'msliev, L. (2006). *Prolegomeny k teorii yazyka*. Moscow. (in Russian).
- Karasik, V.I., & Slyshkin, G.G. (2007). Bazovye kharakteristiki kontseptov v lingvokul'turnoi kontseptologii. In *Antologiya kontseptov*, Moscow. 13-15. (in Russian).
- Kibrik, A. E. (1995). Sovremennaya lingvistika: otkuda i kuda? *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya*, 9, 93-103. (in Russian).
- Kubryakova, E.S. (1996). *Kratkii slovar' kognitivnykh terminov*. Moscow. (in Russian).
- Kubryakova, E.S. (2004). *Yazyk i znanie*. Moscow. (in Russian).
- Kurtene, B. de I.A. (1963). *Izbrannye trudy po obshchemu yazykoznaniiu*. Moscow. (in Russian).
- Yartseva, V.N. (1990). *Lingvisticheskii entsiklopedicheskii slovar'*. Moscow. (in Russian).
- Ponomarenko, E.V. (2007). O printsipakh sinergeticheskogo issledovaniya rechevoi deyatel'nosti. *Voprosy filologii*, (1), 14-23. (in Russian).
- Potebnya, A.A. (2012). *Mysl' i yazyk*. Moscow. (in Russian).
- Sepir, E. (1993). *Izbrannye trudy po yazykoznaniiu i kul'turologi*. Moscow. (in Russian).
- Uorf, B. L. (1960). Otnoshenie norm povedeniya i myshleniya k yazyku. *Novoe v lingvistike*, 1, 135. (in Russian).

© Аиурова Д.У., 2021



НИЖНЕВАРТОВСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ