

ISSN 2541-9803

**ART LOGOS
(ИСКУССТВО СЛОВА)**

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

2021
№ 3(16)

**ART LOGOS
(THE ART OF WORD)**

SCIENTIFIC JOURNAL

No. 3(16)
2021

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ
ART LOGOS
(ИСКУССТВО СЛОВА)

2021
№ 3
(16)

Журнал зарегистрирован
Федеральной службой по надзору
в сфере связи и массовых
коммуникаций
3 февраля 2017 г.

Свидетельство о регистрации СМИ:
ПИ № ФС77-68617

Журнал издается
с 2017 года
Периодичность 4 раза в год

Учредитель: Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина

Редакционная коллегия:

М. Вержбицка, доктор филологии, Польша
С. Г. Гренье, доктор филологии, профессор, США
А. Дешперманн, доктор филологии, профессор, Германия
А. А. Карпов, доктор филологических наук, профессор, Россия
А.В. Жуков, доктор филологических наук, профессор, Россия (главный редактор)
Н.Н. Кознова, доктор филологических наук, профессор, Россия
С.Л. Слободнюк, доктор филологических наук, доктор философских наук, профессор, Россия
И. А. Стернин, доктор филологических наук, профессор, Россия
М. В. Ягодкина, доктор филологических наук, доцент, Россия

*Рукописи статей в обязательном порядке оформляются в соответствии
с требованиями для авторов, установленными редакцией.*

*Редакция не вступает в переписку с авторами статей, получившими
мотивированный отказ в опубликовании.*

Статьи, оформленные не по правилам, редакцией не рассматриваются

Адрес учредителя:
196605, Россия,
Санкт-Петербург, г. Пушкин,
Петербургское шоссе, д. 10.
тел. +7(812) 466-65-58
<http://lengu.ru/>
e-mail: pushkin@lengu.ru

Адрес редакции:
196605, Россия,
Санкт-Петербург, г. Пушкин,
Петербургское шоссе, д. 10
тел. +7(812) 451-91-76
<http://lengu.ru/>
e-mail: art.logos@lengu.ru

SCIENTIFIC JOURNAL
ART LOGOS
(THE ART OF WORD)

2021
№ 3
(16)

The journal is registered by
The Federal Service for
Supervision of Communications, Information
Technology, and Mass Media
February 03, 2017

The certificate
of the mass media registration
ПН № ФС77-68617

The journal is issued
since 2017
Quarterly, 4 issues per year

Founder: Pushkin Leningrad State University

Editorial Board:

M. Wierzbicka, Doctor of Philology, Poland
S. G. Grenier, Doctor of Philology, Professor, USA
A. Deppermann, Doctor of Philology, Professor, Germany
A. A. Karpov, Doctor of Philology, Full Professor, Russia
A. V. Zhukov, Doctor of Philology, Full Professor, Russia (chief editor)
N.N. Koznova, Doctor of Philology, Full Professor, Russia
S.L. Slobodniuk, Doctor of Philology, Doctor of Philosophy, Full Professor, Russia
I. A. Sternin, Doctor of Philology, Full Professor, Russia
M. V. Yagodka, Doctor of Philology, Associate Professor, Russia

The papers assigned for publication are to be prepared in accordance with the requirements for authors established by editorial board.

The editors do not enter into correspondence with the authors of papers fairly rejected. Papers which do not follow the rules are rejected by the editorial board

Founder's address:
196605, Russia,
St. Petersburg, Pushkin,
Peterburgskoe shosse, 10.
Tel. +7(812) 466-65-58
<http://lengu.ru/>
e-mail: pushkin@lengu.ru

Editorial board's address:
196605, Russia,
St. Petersburg, Pushkin,
Peterburgskoe shosse, 10.
Tel. +7(812) 451-91-76
<http://lengu.ru/>
e-mail: art.logos@lengu.ru

Содержание

ПОСВЯЩЕНИЕ

<i>А. В. Жуков</i> Из победного 45-го на передовую фразеологической науки (К столетию со дня рождения В. П. Жукова).....	8
<i>Н. И. Лавров</i> Служить русскому слову.....	9
<i>Станислав Десятков</i> Баржа, гружённая яблоками.....	14

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ И ФОЛЬКЛОРИСТИКА

<i>А. В. Рдеев</i> Специфика светозвуковой картины мира (на примере первой части сборника повестей Н. В. Гоголя «Вечера на хуторе близ Диканьки»).....	17
<i>Г. С. Павловец</i> О некоторых аспектах создания эмотивного «коммуникативного портрета» персонажа в сценариях и кинотекстах.....	35
<i>А. Э. Васильева</i> Изображение войны в романе В. С. Маканина «Асан».....	46

ЛИНГВИСТИКА, ТЕОРИЯ ДИСКУСА, ЯЗЫКОВЫЕ СТИЛИ

<i>М. В. Ягодкина</i> «Агрессивные точки» в современной интернет-коммуникации.....	55
<i>А. П. Иванова, О. В. Лаврова</i> Языковые особенности тематической группы «фильмонимы».....	61
<i>К. В. Тихонова</i> Изменения во фразеологической сочетаемости: о процессах сужения и расширения сочетаемости фразеологизмов.....	67
<i>Е. Л. Калинина</i> Лексическо-стилистические особенности рассказа В.П. Астафьева «Далекая и близкая сказка».....	77

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ, ЛИНГВОДИДАКТИКА

<i>С. А. Максимова</i> Интернет-мем как инструмент формирования коммуникативной компетенции.....	88
<i>В. А. Левченко</i> Специфика современного урока иностранного языка.....	100
<i>Л. В. Коцюбинская, Л. В. Стахова</i> Сетевая форма взаимодействия в условиях пандемии: опыт реализации на материале курса «Академическое письмо».....	105
<i>О. Н. Красникова</i> Интегрированные уроки иностранного языка.....	114

ИСТОРИКОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ОБЗОР

О. Ю. Левченко

Курсы иностранных языков (исторический опыт начала XX в.) (краткое сообщение)	128
Сведения об авторах	133

Contents

DEDICATION

<i>Anatolii V. Zhukov</i> From the victorious 45th to the front of phraseological science (To the centenary of the birth of V. P. Zhukov)	8
<i>Nikolai I. Lavrov</i> To serve the Russian word	9
<i>Stanislav G. Desytskov</i> Barge loaded with apples	14

THE STUDY OF LITERATURE AND FOLKLORE

<i>Aleksandr V. Rdeev</i> The specifics of the light and sound picture of the world (on the example of the first part of the collection of stories by N. V. Gogol "Evenings on a farm near Dikanka").....	17
<i>Galina S. Pavlovets</i> About some aspects of creating an emotive "communicative portrait" of a character in scripts and film texts	35
<i>Anastasiya E. Vasil'eva</i> The image of war in V. S. Makanin's novel "Asan"	46

LINGUISTICS, THEORY OF DISCOURSE AND LANGUAGE STYLES

<i>Mar'yana V. Yagodkina</i> "Aggressive points" in modern Internet communication	55
<i>Aleksandra P. Ivanova, Ol'ga V. Lavrova</i> Linguistic features of the thematic group "filmonyms"	61
<i>Ksenia V. Tikhonova</i> Changes in phraseological compatibility: on the processes of narrowing and expanding the compatibility of phraseological units	67
<i>Elena L. Kalinina</i> Lexical and stylistic features of V.P. Astaf'yev's short story "A Far and near Fairy Tale"	77

INTERCULTURAL COMMUNICATION, LINGUODIDACTICS

<i>Sof'ya A. Maksimova</i> Internet meme as a tool for the formation of communicative competence	88
<i>Veronika A. Levchenko</i> The specifics of the modern foreign language lesson	100
<i>Lyubov' V. Kotsyubinskaya, Larisa V. Stakhova</i> The network form of interaction in the conditions of a pandemic: the experience of implementation on the material of the course "Academic writing"	105
<i>Olesya N. Krasnikova</i> Integrated foreign language lessons	114

HISTORICAL AND LINGUISTIC REVIEW

Ol'ga Yu. Levchenko

Foreign language courses (historical experience of the early twentieth century)
(short message).....128

About Authors.....135

ПОСВЯЩЕНИЕ

А. В. Жуков

Из победного 45-го на передовую фразеологической науки (К столетию со дня рождения В. П. Жукова)

В феврале 2021 г. исполнилось сто лет со дня рождения Власа Платоновича Жукова, доктора филологических наук, профессора, заслуженного деятеля науки РСФСР, одного из ведущих фразеологов-русистов. Номер № 3 научного журнала «Art Logos» посвящается этой знаковой дате русской филологии.



В. П. Жуков родился 23 февраля 1921 г. в д. Трехалёво Великолукской (ныне Псковской) области в крестьянской семье. До войны окончил Невельское педагогическое училище. Участник Великой Отечественной войны. Награждён двумя орденами «Красной Звезды», орденом «Великой Отечественной войны» I степени, орденом «Знак Почёта», медалью «За боевые заслуги» и др.

В 1949 г. с отличием окончил филологический факультет Алма-Атинского педагогического института им. Абая. В 1949–1953 гг. учился в очной аспирантуре Института языкознания АН СССР (научный руководитель А. М. Бабкин). В 1953–1961 гг. работал в Гурьевском педагогическом

институте в должности заведующего кафедрой русского языка и литературы. В 1961–1991 гг. – заведующий кафедрой русского языка, профессор, проректор по научной работе Новгородского государственного педагогического института.

В. П. Жуков – автор более 150 трудов по русскому языку, в том числе ряда учебников и учебных пособий, а также словарей.

Наиболее известные труды: «Словарь русских пословиц и поговорок» (М., 1966, последнее прижизненное, испр. и доп., 4-е издание вышло в 1991 г., а в 2014 г. – 15-е издание); «Фразеологический словарь русского языка» (М., 1967; в соавт. с Л. А. Войновой, А. И. Молотковым и А. И. Федоровым; 7-е издание – 2006 г.); «Семантика фразеологических оборотов» (М., 1978; 2-е издание, доп. – 2019 г.); «Школьный фразеологический словарь русского языка» (М., 1980; 2-е и последующие издания в соавторстве с А. В. Жуковым: 1989, 1994, 2003, 2006, 2009, 2013); «Русская фразеология. Учебное пособие» (М., 1986; 2-е издание, испр. и доп. – 2006 г., в соавт. с А. В. Жуковым); «Словарь фразеологических синонимов русского языка» (М., 1987, 2-е издание 2005; в соавт. с М. И. Сидоренко и В. Т. Шкляровым); «Избранные работы по русскому языку» (Великий Новгород, 2011; сост. и отв. ред. А. В. Жуков); «Современный русский литературный язык. Учебник» (М., 1982, 1988, 2001, 2004, в соавт. с П. А. Лекантом, Л. Л. Касаткиным и др.), «Избранные статьи» (М.: Флинта, 2021; сост. и отв. ред. А. В. Жуков).

Кроме того, В. П. Жуков является автором целого ряда фундаментальных статей, опубликованных в ведущих научных журналах Советского Союза («Вопросы языкознания», «Филологические науки», «Русский язык в школе» и др.).

Предлагаем вниманию читателей статью кандидата филологических наук, ближайшего ученика В. П. Жукова, *Николая Ивановича Лаврова*, написанную в 1988 г. и приуроченную к празднику Великой Победы, а также очерк-воспоминание о В. П. Жукове его коллеги по Новгородскому педагогическому институту доктора исторических наук, профессора и известного писателя *Станислава Германовича Десяткова*.

Н. И. Лавров

Служить русскому слову

Рассказ об ученом вряд ли возможен без рассказа о деле, которому он служит. Вся творческая судьба доктора филологических наук профессора Новгородского государственного педагогического института Власа Платоновича Жукова связана с интереснейшей областью лингвистических знаний – русской фразеологией.

Вспомним крылатые гоголевские слова: «Дивишься драгоценности нашего языка: что ни звук, то подарок, все зернисто, крупно, как сам жемчуг, и, право, иное название еще драгоценней самой вещи». Это, без сомнения, сказано и о фразеологизмах тоже. Ведь не случайно же называют эти выражения языковыми самоцветами. Живут во фразеологизмах, переливаясь красками, бойкий ум русского человека, его острая наблюдательность, безудержная фантазия.

Наш народ-языкотворец отразил в образных сочетаниях слов свой трудовой и житейский опыт, воплотил на века нравственные критерии. Меткий фразеологизм разит людские пороки. Но те же фразеологизмы воздадут должное умелому да находчивому – *золотые руки, на камне хлеб добудет*, поощрят отзывчивого – *последнюю рубашку отдаст*, оценят смелого и верного – *пойдет в огонь и в воду...* Неисчерпаемо богат русский язык подобными выражениями, однако их активное изучение началось совсем недавно – в сороковых годах нынешнего столетия. «Нива – неоглядная. Она ждет своих тружеников», – писал о науке фразеологии известный советский лингвист Б. А. Ларин. На этой благодатной ниве более тридцати пяти лет вдохновенно работает Влас Платонович Жуков.

Чем определяется авторитет ученого, его место в сложном, беспристрастном исследовательском мире? Рядом важнейших факторов. Прежде всего, теоретической новизной и глубиной концепций. Результативностью научного поиска и – как следствие – объемом печатной продукции. Наличием собственной школы единомышленников и последователей.

Авторитет профессора В. П. Жукова в ученой среде исключительно велик. После академика В. В. Виноградова, создателя советской фразеологической науки, трудно назвать другого исследователя, который бы столь много сделал и продолжает делать в этой отрасли знаний, как В. П. Жуков. С полным основанием Власа Платоновича Жукова можно назвать родоначальником советской фразеографии – совершенно нового направления в системе лингвистических знаний, занимающегося теорией и практикой составления фразеологических словарей. Имя В. П. Жукова широко известно за пределами нашей страны.

Из-под пера профессора вышло более восьмидесяти научных работ: словарей, монографий, учебных пособий, статей. Многие из них увидели свет в центральных издательствах – «Советская энциклопедия», «Высшая школа», «Русский язык», «Просвещение», в журналах «Вопросы языкознания», «Филологические науки», «Русский язык в школе» и других.

Велик перечень заслуг исследователя в науке об устойчивых словосочетаниях русского языка. Еще в 1967 г. им впервые было осуществлено комплексное сопоставление фразеологической единицы и слова, составившее предмет блестяще защищенной докторской диссертации. Влас Платонович Жуков предложил оригинальную классификацию русских фразеологизмов. Ему принадлежит открытие и детальная разработка универсального метода фразеологической аппликации (наложения), без которого в настоящее время не может обойтись ни одно более или менее серьезное исследование в области теории фразеологического значения. Профессор Жуков открыл явление неравномерного протекания сложного процесса фразеологизации в русском языке. С этим открытием связан самый перспективный и, по сути дела, не знающий ограничений путь дальнейшего освоения устойчивых словосочетаний. В. П. Жуковым были установлены смысловой и грамматический центры фразеологизма, вскрыты знаковые свойства составляющих его компонентов. Первым в науке В. П. Жуков разработал учение о фразеологической синонимии и вариантности и словарной интерпретации этих явлений. Одним из первых обратился он к многозначным фразеологизмам. Под научным руководством Власа Платоновича началось изучение новгородской диалектной фразеологии. И все это – далеко не исчерпывающая характеристика его научной деятельности.

Среди многочисленных печатных трудов есть у профессора и самые дорогие ему. Это словари. Самые дорогие, может быть оттого, что задумываются они в радужно-радостном озарении, а создаются тяжелой черновой, подчас изнурительной работой. Сотни раз проверь, уточни каждый языковой факт, подтверди его объективность различными примерами – фрагментами из классических текстов, снабди анализируемую единицу четкими смысловыми и грамматическими характеристиками. А дать определение слова или фразеологизма – это уже не просто наука, а искусство науки. Не случайно в отечественном словарном деле со времен великого Владимира Даля подлинных Мастеров по пальцам перечесть можно – Д. Н. Ушаков, С. И. Ожегов, Ф. П. Филин, А. П. Евгеньева, А. М. Бабкин, О. Н. Трубачев, В. П. Жуков.

В. П. Жуков – составитель четырех словарей: уникального толкового «Словаря русских пословиц и поговорок», «Фразеологического словаря русского языка» (совместно с Л. А. Войновой, А. И. Молотковым и А. И. Федоровым), «Школьного фразеологического словаря русского языка», «Словаря фразеологических синонимов русского языка» (совместно с М. И. Сидоренко и В. Т. Шкляровым). Первые два, большими тиражами вышедшие в издательстве «Советская энциклопедия», выдержали уже по четыре издания.

Скоро придет к учащимся, учителям, всем влюбленным в родное слово второе издание «Школьного фразеологического словаря русского языка». Что примечательно – каждый из четырех словарей не имел и не имеет аналогов в русской лексикографической практике. Теперь в творческих замыслах ученого – создание фундаментального Грамматического словаря русской фразеологии, в котором будут описаны системные и морфолого-синтаксические свойства около шести тысяч устойчивых словосочетаний национального языка. Намерен профессор принять деятельное участие и в написании Словаря диалектной фразеологии новгородских говоров. Тоже первого.

Константин Паустовский как-то очень верно заметил: «Русский язык открывается до конца в своих поистине волшебных свойствах лишь тому, кто кровно любит и знает «до косточки» свой народ и чувствует сокровенную прелесть нашей земли». Любовь к Отечеству начинается у каждого с любви к малой родине – местам, где родился и вырос. Для Жукова – это Невельский район соседней Псковщины. В летние отпуска он непременно стремится туда – в края детства. Там необыкновенно легко и плодотворно работаете, там, на родине, приходят к профессору его «болдинские осени» – минуты высокого творческого подъема. И, конечно, там никуда не деться от обступающих воспоминаний.

Не раз вспомнится минувшая война. Он встретил ее начало, проходя действительную службу в Крыму, в школе младших командиров. Подняли в четыре утра по боевой тревоге... Забудешь ли то утро, тот час. Были затем краткие курсы в Сталинграде – и сразу на фронт, в самое пекло. В феврале 1942 г. в боях на Изюм-Барвенковском направлении младший лейтенант Жуков получил первое тяжелое ранение. Смерть еще не раз опалит его огненным своим дыханием. В 1944-ом в Польше при форсировании Вислы неподалеку от Люблина их плот попадет под огонь фашистского миномета. Оглушенный, окровавленный, Жуков с трудом выберется из-под тел убитых товарищей, теряя сознание, доберется вплавь до берега. После воспаленных, наполненных стонами госпитальных ночей он снова на передовой – командир взвода «морзе» 73-его отдельного батальона связи... В. П. Жуков дошел до Берлина. Но его жизнь чуть было не оборвалась за девять дней до Победы. Один из осколков вошел в грудь, едва не поразив сердце.

Как и все настоящие, испившие до дна чашу испытаний фронтовики, Влас Платонович не очень-то охотно говорит о войне, особенно о своем участии в ней. Пришли как-то на кафедру студенты-следопыты из патриотического клуба «Поиск» брать «информацию о его ратных делах». «Да, я воевал, – сказал им Жуков, – только зачем обо мне?.. Вы ведь «Поиск»? Так ищите

другое – устанавливайте фамилии безымянно павших, находите их родственников. Вот это будет нужное, настоящее, святое дело. А обо мне что рассказывать!.. Вы только, пожалуйста, не обижайтесь».

... Он вернулся с Победой. И с великим желанием учиться. Не знал еще тогда боевой лейтенант-связист (да и откуда мог знать!), что уже легли на листки первые, черновые строки работы, которая во многом предопределит его мирное будущее. Статья называлась «Об основных типах фразеологических единиц в русском языке». Ее автором был Виктор Владимирович Виноградов, выдающийся советский филолог.

Полагать, что не случись виноградовской статьи, не было Жукова – ученого – наивно. В любом бы случае Жуков-исследователь состоялся. В 1948 г. одаренный третьекурсник Алма-Атинского пединститута, он уже имел вполне очерченный круг именно лингвистических интересов: синтаксис, морфология, лексикология, пословично-поговорочные выражения. Небольшая, но необычайно ёмкая по содержанию работа В. В. Виноградова привлекла начинающего филолога новизной научной проблемы и оригинальностью ее решения. Она вызывала раздумья, приглашала к дискуссиям. Фразеология (да простят меня литературоведы!) в то время была «вся – езда в неизвестное». А молодости просто необходима романтика исканий...

Через пять лет в Москве они встретились. Академик В. В. Виноградов возглавлял ученый совет, который решал судьбу кандидатской диссертации В. П. Жукова «Сказуемое, выраженное устойчивыми словосочетаниями в современном русском языке». Совет единодушно проголосовал «за». Диссертант получил путевку в большую науку, где, как известно, «нет широкой столбовой дороги». А он и не желал идти большаком: хотелось торить свой путь.

Влас Платонович никогда не принадлежал к числу ученых кабинетного типа – этаких отрешенно-замкнутых, отгородившихся от реального мира книголюбцев. Он подвижнически участвует в жизни большой науки. Около 40 раз оппонировал кандидатские исследования. 20 ныне известных в лингвистике докторов наук нашли в лице В. П. Жукова строгого, но объективного оппонента. Цифры – что и говорить – впечатляющие. Добавим, что в течение нескольких лет он является членом экспертной комиссии ВАКа по русскому языку при Министерстве просвещения РСФСР. Читал и продолжает читать лекции в различных вузах страны.

На кафедре русского языка Новгородского государственного педагогического института, уже более 27 лет руководимой В. П. Жуковым, сложился сплоченный творческий коллектив, считающийся одним из самых сильных в

Российской Федерации. Рядом с профессором трудятся его ученики. Стали кандидатами наук, успешно защитив диссертации по актуальным вопросам фразеологии А. В. Жуков, Л. Н. Сергеева, Н. И. Лавров и др. Под руководством Власа Платоновича работает проблемная группа, которой по плечу решать сложные исследовательские задачи.

Кавалер орденов «Отечественной войны» 1-ой степени, «Красной Звезды» и «Знак Почета», заслуженный деятель науки РСФСР В. П. Жуков – педагог в самом широком и высоком смысле этого слова.

– Какие черты в ученом Вы считаете главными? – спросили у Жукова.

– Те же, что и в любом другом человеке, – ответил он. – Прежде всего, честность. Настоящий честный человек честен абсолютно во всем. Ну и, конечно, преданность своей цели.

Влас Платонович Жуков честно взял многие рубежи. Взял, потому что всегда был по-рыцарски предан своей цели – служить Русскому Слову.

Станислав Десятков

Баржа, гружённая яблоками

С Власом Платоновичем Жуковым я познакомился в том самом 1961 году, когда он только что переехал в Новгород из пыльного, знойного и рыбного Гурьева, где работал в пединституте. Поселили его тогда в двухэтажном белоснежном домике, представлявшем собой какое-то подобие ректорской гостиницы. Тут же проживали и преподавательницы-пенсионерки. Две из них были такими любителями кошек, что дюжины мартовских котов вопили по вечерам под стенами домика, за что тот и удостоился прозвища "кошкин дом".

Летом 1961 г. поселился в этом домике и я, присланный сюда из Ленинградского пединститута имени А. И. Герцена стажером на летнюю сессию. После душного Питера, окутанного чадом и дымом заводов и выхлопными газами тысяч авто, после суеты Невского проспекта, рядом с которым размещалась наша аспирантская общага, Новгород покорила меня своей чистотой, тишиной и неспешностью. Величаво плыли по Волхову тяжелые баржи, весело стучали по мостовым телеги, запряженные здоровенными битюгами, на улицах одного прохожего от другого отделяло не менее десяти метров. Торговая сторона застроена была тогда преимущественно разноцветными де-

ревянными домиками, со своими огородами и садами, а меж зелени дерев улыбались купола знаменитых новгородских церквей.

Вечерами мне с моим соседом по Кошкиному дому хорошо сиделось на берегу Волхова, в чистые прохладные воды которого мы окунались после лекций. По вечерней зорьке мы там же ловили рыбу и варили уху. Весело трещал в сумерках костерок, шаловливо булькала ушица, за спиной белела ограда Антоньевского монастыря и высились византийские купола его церквей. Мне всё казалось, что после Невского проспекта с его миллионной толпой я попал в какой-то сказочный мир, а Влас Платонович, колдующий над ухой, представлялся весёлым красноносим волшебником.

– Да где это вы, Влас Платонович, на рыбного повара выучились? – спросил я как-то своего ученого кашевара. Он в ответ усмехнулся как-то по-доброму (была в этой усмешке и лёгкая ирония над своей судьбой и улыбочивость к хорошим воспоминаниям) и ответил неспешно. – Что сказать тебе, друже! Поварская школа у меня была тройная, как эта монастырская уха. Сначала в родительском доме в деревне Трехалёво Псковской губернии, где мы, пацаны, в ночном часто у костерка рыбкой баловались, затем на фронте, где редкая рыбалка в солдатском походе, что допаёк к вещевому довольствию, ну а потом в Гурьеве. В Гурьеве там в Яике рыбы, как в море, и само море рядом – он закрывал глаза, точно ослеплённый сиянием безбрежного Каспия. – Да что ж вы уехали от моря-то? – удивился я. – Да с годами к родным пенатам тянет, вьюноша! – ответил он опять же не без усмешки. А потом: – Куплю я в своей деревне иль поблизости маленький домик и буду летом своих сыновей на рыбалку водить. Их у меня четверо, сыновей-то! – отвечал он мне уже не без гордости.

Но мне, беспечному неженатому аспиранту, осваивающему рок-энд-ролл на питерских танцульках, эта отцовская гордость была тогда непонятна. А ведь то была гордость солдата, прошедшего через всю Отечественную, трижды раненного, последний раз в Берлине за девять дней до Победы, и всё вынесшего и перенесшего, чтобы создать свою семью, свой мирный очаг, где он мог растить своих сыновей и писать свои добрые и нужные русским людям книги. – Да что Гурьев! – он подышал на свою деревянную рыбацкую ложку с горячей ухой, отхлебнул и решительно заключил: – Рыбы в Гурьеве много, но сторона та чужая, а здесь... Видишь, идёт баржа, а запах от неё яблочный!

И впрямь мимо нас неспешно проплывала баржа, груженная яблоками, и сладкий яблочный аромат долетал и до нашего тихого берега. И мне стало вдруг грустно, что завтра я уезжаю, возвращаюсь в суету, шум и гам миллионного города, расстаюсь с этим отзывчивым и добрым человеком, в котором не было ни капли учёной заносчивости, хотя он уже давно защитил диссер-

тацию и проходил в Новгороде на должность завкафедрой русского языка. – Э... да ты что-то смурной! – сказал он утром прощаясь. – Не скучай, – как знать, может учёная судьба и приведёт тебя ещё в наши веси. Я-то здесь навсегда на якорь встал!

И впрямь, когда через десять лет судьба снова занесла меня на берега Волхова, первым знакомым, которого я встретил в гулких семинарских коридорах НГПИ, был Влас Платонович. К тому времени он был уже доктором наук и профессором, автором ста научных работ, хорошо знакомых филологам. Один из ленинградских специалистов, узнав, что я отправляюсь навсегда в Новгород, рассмеялся и махнул рукой: – Ну, во-первых, я не верю, что ты и навсегда. Хотя... – он задумался. – Вот ведь Влас Жуков, такой классный спец, а, похоже, навсегда остался в Новгороде. Да, судьба учёного – это поход, а в конце похода всегда стоянка.

Влас Платонович за эти десять лет почти не переменялся – всё такая же ироническая усмешка и раскатистый смех, при котором он так смешно морщил свой нос а la russe. Только вот походка стала медленной и при ходьбе он как-то стал склоняться вправо – скорее всего от тяжеленного "профессорского" портфеля, набитого книгами, лекциями и работами студентов и аспирантов.

И с каждым годом, по мере того как он выпускал из института всё новых и новых учеников, этот портфель всё тяжелее тянул его к новгородской земле, в которую он тихо лёг на Рождественском кладбище. Но и сейчас, по прошествии многих лет, Влас Платонович мне представляется всё тем же лукавым волшебником, в сумерках улавливающим яблочный аромат с проходящей по Волхову тяжелогружёной баржи. Текут судьбы, течёт река.

УДК 82.09

ГРНТИ 17.01.07

DOI 10.35231/25419803_2021_3_17

А. В. Рдеев

Специфика светозвуковой картины мира (на примере первой части сборника повестей Н. В. Гоголя «Вечера на хуторе близ Диканьки»)

В статье представлен анализ светозвуковой картины мира первой части сборника Н. В. Гоголя «Вечера на хуторе близ Диканьки». В работе делается попытка показать единство светозвуковой картины мира. Рассмотрены определённые светозвуковые образы, фонетические аспекты прозаического текста, символика света, особый акцент делается на семантизации звуков. Актуальность данной работы заключается в интересном взгляде на литературное наследие Н. В. Гоголя и в апробации на конкретном произведении принципиально новой теории художественного текста. Исследование позволило взглянуть на произведения великого писателя более свежим взглядом и выявить новые моменты, которые составляют их многогранную сущность и являются неотделимыми от целостной композиции сюжетных конструкций.

Ключевые слова: Н. В. Гоголь, звук, тишина, соносфера, свет, темнота, народ, зло, черт.

Aleksandr V. Rdeev

The specifics of the light and sound picture of the world (on the example of the first part of the collection of stories by N. V. Gogol "Evenings on a farm near Dikanka")

The article presents an analysis of the light and sound picture of the world of the first part of the collection of N. V. Gogol "Evenings on a farm near Dikanka". The paper attempts to show the unity of the light and sound picture of the world. Certain light and sound images, phonetic aspects of a prose text, the symbolism of light are considered, special emphasis is placed on the symbolization of sounds. The relevance of this work lies in an interesting look at the literary heritage of N. V. Gogol and in the approbation of a fundamentally new theory of literary text on a specific work. The study allowed us to look at the works of the great writer with a fresher look and to identify new moments that make up their multifaceted essence and are inseparable from the integral composition of plot constructions.

Key words: N. V. Gogol, sound, silence, sonosphere, light, darkness, people, evil, devil.

Творчество Николая Васильевича Гоголя невероятно многоплановое и многостороннее по своей фундаментальности и богатству. Литературное пространство писателя – это попытка философского осмысления и постижения бытия, как отдельно взятого человека, так и целого народа. Такое многогранное ментальное поле охватывает различные пласты восприятия и субъективного ощущения целостности мира. Одним из значимых пластов в литературном творчестве Н. В. Гоголя есть феномен звука и света, а точнее светозвукового фона, в котором живут гоголевские персонажи.

Образы света и тьмы, звука и тишины, принципы их построения в художественном произведении, их значения и функции в тексте – аспект, недостаточно исследованный в литературоведении. Для более глубокого понимания художественного мира писателя и для изучения некоторых теоретических аспектов функционирования явлений света и тьмы, звучания и тишины в художественном тексте эта проблема представляется очень важной.

В художественном произведении автором создается особая реальность, моделирующая эстетическими средствами его представление о действительности. Это – многогранный, целостный образ, в котором все составные элементы тесно переплетены между собой. Предметы и явления окружающего мира попадают в мир художественного произведения как носители тех или иных смыслов, качеств и свойств. Незначительная на первый взгляд деталь может сказать больше о каком-то событии или персонаже, нежели пространное описание. Его элементы, пласты, уровни играют немаловажную роль.

Звуковой мир произведения в литературоведении определяют «соносферой». Анализ звука на страницах произведения привлек внимание литературоведов сравнительно недавно. Стоит отметить, что полной прописанной теории звукового мира художественного произведения на сегодняшний день не существует. Среди ученых, которые вводят анализ соносферы в комплексный анализ художественного текста, наиболее интересны, на наш взгляд, работы Татьяны Геннадьевны Ивлевой о звуковой картине поэмы Венедикта Ерофеева «Москва-Петушки» [20]. Теоретические аспекты изучения светозвуковой картины мира были предложены Ежи Фарино в учебнике «Введение в литературоведение» [41], лингвистический аспект проблемы подробно разработан Светланой Сергеевной Шляховой [50]. Интересны наблюдения Э. А. Бахича над анализом концепта «Свет-тьма» в художественной картине мира А. Аверченко [2].

Светозвуковая картина произведений Н. В. Гоголя «Вечера на хуторе близ Диканьки» представляет унитарный мир: звук и тишина, свет и темнота выступают как единый концепт художественного мира, который наравне с

героями не только дополняет, но и участвует в сюжете. Думается, что светозвуковая картина является главным объектом предметного мира, организующего характер произведения. Обратимся к тексту.

Сборник открывается повестью «Сорочинская ярмарка». Описанием упоительных роскошеств природы начинается эта повесть: «Как **упоителен**, как роскошен летний день в Малороссии! Как томительно жарки те часы, когда полдень блещет в **тишине** и зное, и голубой, неизмеримый океан, сладостным куполом нагнувшийся над землею, кажется, **заснул** <...> На нем ни облака. В поле **ни речи**. Все как будто **умерло**; вверху только <...> **дрожит жаворонок**, и **серебряные песни** летят по воздушным ступеням на влюбленную землю, да изредка **крик чайки** или **звонкий голос перепела** отдается в степи <...> **удары солнечных лучей** зажигают целые живописные массы листьев» [13, с. 20]. Перед нами – чудесный, манящий своей первозданностью и умиротворенностью уголок Рая на Земле. Но автор нарушает это умиротворение, когда говорит, что дорога **кипит народом**, поспевавшим со всех хуторов на ярмарку. «Ряды мельниц подымали на тяжелые колеса свои широкие волны и **мощно** кидали их, *разбивая в брызги*, обсыпая пылью и **обдавая шумом** окрестность» [13, с. 23].

Поселянин Солопий Черевик с женой и красивой чернобровой дочкой Параской приезжает на ярмарку. Вот как Н. В. Гоголь описывает всё происходящее там: «Вам, верно, случалось слышать где-то валящийся отдаленный **водопад**, когда встревоженная окрестность полна **гула** и **хаос** чудных **неясных звуков вихрем** носится перед вами. Не правда ли, не те ли самые чувства мгновенно обхватят вас в **вихре** сельской ярмарки, когда весь народ срастается в одно огромное чудовище и шевелится всем своим туловищем на площади и по тесным улицам, **кричит, гогочет, гремит? Шум, брань, мычание, блеяние, рев** – все сливается в один **нестройный говор**. Волы, мешки, сено, цыганы, горшки, бабы, пряники, шапки – все ярко, пестро, нестройно; мечется кучами и снуется перед глазами. **Разноголосные речи** потопляют друг друга, и ни одно слово не выхватится, не спасется от этого потопа; ни один **крик** не выговорится ясно. Только **хлопанье** по рукам торгашей слышится со всех сторон ярмарки. Ломается воз, **звенит железо, гремят** сбрасываемые на землю доски, и закружившаяся голова недоумекает, куда обратиться» [13, с.26]. Ярмарка – поистине шумное и громкое место. Словно волны хаоса вторгаются в идеальный мир, грозят поколебать его гармоничную неразрушимость и сломать идиллическую красоту. Обратим внимание на конвергенцию звуков: смешивается животное и человеческое –

блеяние и брань. Так автор подчеркивает мысль о «животной» незыблемости окружающего мира.

Н.В. Гоголь в «Сорочинской ярмарке» воссоздает особую, преображенную смехом стихию праздничной площади, но при этом странным образом «забывает» изобразить то, что происходило на балаганных подмостках и что составляло смеховой центр ярмарочной жизни. Повесть лишена описания балаганных представлений и увеселений, являвшихся необходимым атрибутом любой ярмарки. Этот факт легко объяснить, если предположить, что писатель стирает в своей повести границу между сценой и зрителями, он делает героев балаганных подмостков персонажами своего произведения.

Перед нами два мира: первый связан с Раем. Это состояние душевного покоя и блаженства. Звуки птиц отражают душевное состояние человека, успокаивают и расслабляют. Второй мир связан с образом нечистого, врага рода человеческого: шум, визг, гогот, гром, рев – вихрь звуков хаоса.

Человеческое и природное неразделимо, они тесно связаны между собой и влияют друг на друга: когда усталое **солнце уходило от мира**, спокойно проплылав свой полдень и утро, людской **говор** приметно становился **реже и глуше**, и усталые языки перекупок, мужиков и цыган **ленивее и медленнее поворачивались**.

По ярмарке распространяется слух о заколдованной красной свитке (кафтани), якобы некогда принадлежавшей одному выгнанному из пекла чёрту, и многие её видели. Народ сильно обеспокоился, и спокойствие разрушилось: постоянно слышатся **шорохи, стуки** в двери, **неясные и страшные звуки**, а некоторые из них были весьма похожи на **хрюканье** свиньи. А какая вакханалия творилась в хате у Черевика, когда окно **брякнуло с шумом**, стекла, **звеня**, вылетали, и они увидели страшную свиную рожу! Вся семья в страхе с **криками** разбежалась. Ужас оковал всех. Кум подскочил под потолок и **ударился** головою об перекладину; доски посунулись, и попович с **громом и треском** полетел на землю. «**Ай! ай! ай!**» – **отчаянно закричал** один. «Спасайте!» – **горланил** другой. «Черт! черт!» – **кричал** Черевик без памяти. «Черт! черт!» – **кричало** вслед за ним, и он слышал только, как что-то с **шумом** ринулось на него». Этот фрагмент – лишь подтверждение того, что с чёртом связана тема невыносимого шума и активизация нечистой силы происходит после захода солнца. Фольклорист и этнолог, доктор филологических наук Л. Н. Виноградова в своей монографии «Народная демонология и мифо-ритуальная традиция славян» [10] утверждает, что время появления нечистой силы в течение суток является типичным. Это преимущественно ночь, полночь до петухов или утро до восхода солнца и вечер после захода

солнца. Описывая звуковую картину нечистой силы, к типичным звукам потустороннего мира автор относит резкие крики, зычный голос, оглушительный свист, хохот, вой, шум, визг и т. п. Чёрт связан с образом свиньи, его распознают по рожкам, торчащим на голове, либо копытам. Издаёт он те же свинские звуки: визг, хрюканье и т. д. В христианской религии образ свиньи также непосредственно связан с адом, с нечистой силой. Вспомним притчу об изгнании бесов (Евангелие от Луки, гл.8): Бесы просят Христа не изгонять их в бездну, а войти в свиней. И Он позволяет им это. Свиньи же, обезумев от бесовщины, бросаются с обрыва в озеро и тонут. А в житие преподобного Антония Великого говорится об ужасных демонах, которые мучили и искушали отшельника, среди которых не раз упоминается свинья.

С утра ярмарка, хоть и полнится страшными слухами о красной свитке, шумит по-прежнему: шум, хохот, ржание лошадей, крик гусей, бляение овец. Какими только звуками не блещет ярмарка!

В XIII главе повести мы сталкиваемся с народной поэзией, а точнее с малороссийской песней, которую напевает Параска: «И начала **притопывать ногами**, все, чем далее, смелее; наконец левая рука ее опустилась и уперлась в бок, и она пошла **танцевать, побрякивая подковами**, держа перед собою зеркало и **напевая** любимую свою песню: *Зеленький барвіночку, // Стелися низенько! // А ти, милий, чорнобривий, // Присунься близенько!* <...> Черевик заглянул в это время в дверь и, увидя дочь свою танцующею перед зеркалом, остановился...услышал знакомые **звуки песни** – жилки в нем зашевелились; гордо подбоченившись, выступил он вперед и **пустился вприсядку**, позабыв про все дела свои. **Громкий хохот** кума заставил обоих вздрогнуть» [13, с. 53–54]. В песне открывается женский мир, нежный и дышащий любовью.

Повесть Н. В. Гоголя завершается картиной **веселого и громкого** свадебного пира. Там было все: **песни, танцы и пляски**. «Люди, на угрюмых лицах которых, кажется, век не проскальзывала улыбка, **притопывали ногами** и вздрагивали плечами. Все неслошь. Все **танцевало**. Но еще страннее, еще неразгаданнее чувство пробудилось бы в глубине души при взгляде на старушек, на ветхих лицах которых веяло равнодушием могилы <...> они тихо **покачивали** охмелевшими головами, **подплясывая** за веселящимся народом, не обращая даже глаз на молодую чету» [13, с. 55]. Автор показал жизнь и смерть – перед лицом музыки. Эти понятия уравниваются.

Но вот, мы пришли к тому, чем все начиналось: умиротворение, тишина и спокойствие. Все постепенно замолкает и обретает гармонию: «**Гром, хохот, песни** слышались **тише и тише**. Смычок **умирал, слабея** и теряя **неясные звуки** в пустоте воздуха. Еще слышалось где-то **топанье**, что-то похожее на **ропот** отдаленного моря, и скоро все стало **пусто и глухо**.

Не так ли и радость, прекрасная и непостоянная гостья, улетает от нас, и напрасно одинокий **звук** думает выразить веселье? В собственном эхе слышит уже он грусть и пустыню и дико внемлет ему. Не так ли резвые други бурной и вольной юности, поодиночке, один за другим, теряются по свету и оставляют, наконец, одного старинного брата их? Скучно оставленному! И тяжело и грустно становится сердцу, и нечем помочь ему» [13, с. 56].

Н. В. Гоголь завершает свое произведение прекрасным лирическим отступлением, в котором представлена грусть, экспрессия вынужденного веселья, призрачность и непостоянство радости. Еще слышно тот тихий-тихий одинокий звук скрипки, звук глубинной сути.

Перед нами гоголевский мир, который в чем-то тождественен «мировому оркестру» Блока. Музыка блоковских инструментов подвижна, как и весь окружающий мир. У Блока важно *как* звучит, а не *что*. Стон, треск, гром, звон, рев, вопль и другие звуки можно встретить в блоковском словаре. Музыкальные инструменты у писателя, как голоса – знаки изменчивого состояния мира. И при свете дня, и с закатом повесть достаточно шумная, но звуки эти динамичны и беспорядочны. Днем мы можем говорить о какофонии «жизни»: преимущественно звуки ярмарки. С заходом солнца звуки «живого» утихают и появляются шорохи, неясные и пугающие звуки – какофония inferнального.

Интересна инструментовка повести: от гармонии природы, сладкозвучия – к звуковому хаосу ярмарки, и от него – к абсолютной тишине. В конце Н.В. Гоголь все дальше и дальше отдаляет читателя от свадебного пира, пока все не стало **пусто** и **глухо**. Мир становится невидимый и неслышимый. Автор приводит читателя к абсолютному концу: пустота, как преддверие смерти, а мир слышно уже глухо. Так писатель дает понять, что все на свете преходяще. Вечность только там, на небесах. А счастью, молодости и самой жизни неизбежно суждено окончиться.

В повести «Вечер накануне Ивана Купала» Бедняк Петрусь влюбляется в красавицу Пидорку, которую её отец, зажиточный Корж, не желает отдавать за человека малоимущего. Приходит однажды Пидорка в сени и, хорошенько не осмотревшись, «влепляет поцелуй» [13, с. 64], как говорят, от всей души! Но это оказалась не казачка, а Корж. «Проклятый поцелуй, казалось, **оглушил** его совершенно. Ему почудился он **громче**, чем **удар макогона** об стену, которым обыкновенно в наше время мужик прогоняет кутью, за именем фузеи и пороха» [13, с. 64].

Следующий эпизод показывает все таинство украинской **ночи** («Темно, хоть в глаза выстрели» [13, с. 67]), переход от ее пленительности к тайнам, которые она прячет. Единственное, что освещает пространство – это «блес-

нувшая на небе зарница» и «огненный» цветок папоротника. Перед читателями предстает страшная картина подлинного шабаша. Ужасающие звуки еще яснее помогают представить это: Колдун Басаврюк, узнав о несчастной любви Петруся, предлагает ему отправиться с ним в лес, где раз в году, вечером, накануне Ивана Купала, расцветает папоротник. Басаврюк утверждает, что с помощью цветка Петруся может найти в земле клад. В лесу было очень страшно и тихо... «Но вот послышался свист, от которого захолонуло у Петра внутри, и почудилось ему, будто трава зашумела, цветы начали между собою разговаривать голоском тоненьким, будто серебряные колокольчики; деревья загремели сыпучею бранью...» [13, с. 68]. Они видят избушку на курьих ногах. Оттуда выскакивает чёрная собака, которая потом превращается в кошку, а позже в ведьму. «Дьявольский хохот загремел со всех сторон <...> Деревья, все в крови, казалось, горели и стонали <...> Небо, раскалившись, дрожало...» [13, с. 68]. Стоит отметить переход от тишины украинской ночи к звукам природы в момент явления врага рода человеческого: одиночество, темнота и немая тишина природы пугают и тревожат. Автор показывает контраст между покоем и разрушением гармонии: тишина украинской ночи может быть и преддверием ужаса, который заставляет держаться в постоянном напряжении и страхе.

Вспомним эпизод свадьбы Петруся и Пидорки. Традиционные свадебные гуляния длились несколько дней. Это событие шумное, яркое, масштабное и богатое народными традициями. Обратимся к звуковому оформлению: «Сам Корж не утерпел, глядя на молодых, чтобы не тряхнуть стариною. С бандурою в руках, потягивая люльку и вместе **припевая**, с чаркою на голове, пустился старичина, при **громком крике гуляк**, вприсядку <...> **Шум, хохот, ералаш** поднялся, как на ярмарке. Словом, старики не запомнили никогда еще такой веселой свадьбы» [13, с. 71–72]. Звуки народной свадьбы, изображенной Гоголем, подобны звукам бесовского гуляния и шабаша: шум, крик, хохот, песни и танцы. Какофония потустороннего мира словно вторгаются в мир людей, оглушают и уносят сознание. Автор показывает, что народные гуляния соотносятся в своем красочном хаосе с миром зла. Шум и крики – это звуки, которые соединяют в одно целое мир человеческий и мир потусторонний. Неслучайно Н.В.Гоголем упоминается ярмарка – как место народных гуляний – на ней происходит разгул бесовской силы.

«Да чего! Вот теперь на этом самом месте, где стоит село наше, кажись, все **спокойно** <...> Из закоптевшей трубы столбом валил дым и, поднявшись высоко, так, что посмотреть – шапка валилась, рассыпался горячими угольями по всей степи, и черт, – нечего бы и вспоминать его, собачьего сына, – так

всхлипывал жалобно в своей конуре, что испуганные гайвороны стаями подымались из ближнего дубового леса и с **диким криком** метались по небу» [13, с. 78]. Символ ночи связан с торжеством демонического начала. Все овеяно мистической тайной. Казалось, ни гласа, ни воздыхания – всё поглотила темнота, но дикий крик птиц все же нарушал спокойствие. Это уже не мягкий щебет жаворонка, который ассоциируется у нас с Эдемом, не звонкий голос перепела, напротив, это жуткий крик стаи воронов, который, в свою очередь, можно отнести к страшным звукам из преисподней. Вспомним библейское сказание о Ноевом ковчеге: ворон, будучи выпущен из ковчега, не приносит вести о состоянии земли. За это Ной проклинает ворона, делает его черным; так ворон становится олицетворением сил зла, он посланник и хранитель Ада. У Н. В. Гоголя стаи воронов метаются по ночному небу, словно нарекают беду.

Таким образом, описание шабаша в повести не столько показано, сколько услышано рассказчиком. Страшное и иррациональное проще изображать посредством звука. Звуки вызывают большую тревогу при столкновении с неведомым, чем зрительные образы. Звук – это приближение неведомого. Мир, в котором побеждает иррациональное зло, не столько увиден, сколько услышан рассказчиком.

Тема мрака, превратившегося в свет, нарастает в повести постепенно: сначала «блеснула на небе зарница», затем показалась «целая гряда цветов» и красная «почка папоротника». Вот она «становится всё больше, больше и краснеет, как горячий уголь. Вспыхнула звездочка, что-то тихо затрещало, и цветок развернулся перед его очами, словно пламя, осветив и другие около себя». И, наконец, само сокровище, спрятанное в земле: середина земли «вся осветилась и стала, как будто из хрусталя вылита».

В повести «Майская ночь, или утопленница» мы встречаем контраст «свет во тьме», авторское описание которого стремится охватить светом максимально возможные пределы: «Огромный **огненный месяц** величественно стал в это время вырезываться из земли. Ещё половина его была под землею, а уже весь мир исполнился какого-то **торжественного света** <...> С середины неба глядит месяц. Необъятный небесный свод раздался, раздвинулся ещё необъятнее. Горит и дышит он. Земля вся в **серебряном свете**» [13, с. 83].

Как говорилось ранее, в ночное время суток мы замечаем активность нечистой силы и это подтверждает эпизод из четвертой главы повести: Винокур рассказал историю своей тещи, которая, угощая прохожего галушками и увидев, как много тот есть, мысленного пожелала ему подавиться. Бедняга тут же подавился и умер. Теперь «чуть только ночь, мертвец и тащится <...>

Днем все покойно, и слуху нет про него, а только станет примеркать – погляди на крышу, уже и оседлал...» [13, с. 99].

В конце повести мы сталкиваемся с привычной нам гоголевской концовкой: «Так же **торжественно дышало** в вышине, и ночь, божественная ночь, величественно догорала <...> все погрузилось в сон. Изредка только перерывалось **молчание лаем собак**, и долго еще пьяный Каленик шатался по уснувшим улицам, отыскивая свою хату» [13, с. 118]. И снова демоническое начало проникает в мир людей за счет жизненной силы окружающих живых существ и природы. В народных представлениях собаки имеют непосредственную связь с нечистой силой. С одной стороны, лай собак – символ предупреждения об опасности. Они охраняют людей от порождений зла. С другой стороны, собаки сами могли явиться нечистой силой, ее вместилищем. В самой поэтичной из повестей цикла – повести «Майская ночь, или утопленница» одно из самых употребляемых слов – «тишина» и все однокоренные слова.

Вся повесть мерцает неопределенными смыслами: мы не понимаем, где кончается сон и начинается явь, как привидевшаяся во сне записка оказывается в руке у парубка после пробуждения. Ключевое слово – «почудилось», «примстилось». Вся повесть написана в поэтике сновидения. Отсюда – беззвучность мира, лирическое отступление про украинскую ночь, «толпы серебряных видений». Девушки-утопленницы тоже бесплотны и беззвучны.

«Пропавшая грамота» – заключительная повесть первой части сборника Н. В. Гоголя «Вечера на хуторе близ Диканьки». В первом эпизоде перед читателем разворачивается уже знакомая картина ярмарки, только на этот раз не сорочинской: дьяк Фома Григорьевич знакомит слушателей с историей, приключившейся когда-то с его дедом. Так, уже утром дед был в Конотопе, где в ту пору проходила ярмарка: «...народу высыпало по улицам столько, что в глазах рябело. Но так как было рано, то все еще **дремало**, протянувшись на земле <...> подале **храпела**, сидя, перекупка с кремнями, синькою, дробью и бубликами; <...> Между тем в ятках начало мало-помалу шевелиться: жидовки стали **побрякивать фляжками**; <...> Деду вспало на ум, что у него нет ни огнива, ни табаку наготове: вот и пошел таскаться по ярмарке. Не успел пройти двадцати шагов – навстречу запорожец <...> Эх народец! станет, вытянется, поведет рукою молодецкие усы, **брякнет подковами** и – **пустится!** да ведь как пустится: ноги **отплясывают**, словно веретено в бабьих руках; что **вихорь**, дернет рукою по всем **струнам бандуры**, и тут же, подпершись в боки, несется **вприсядку**; **зальется песней** – душа гуляет!...» [13, с. 121]. – Мы уже знаем, как звучит гоголевская ярмарка, но в

этот раз автор рисует ее пробуждение. Пока это легкое «**побрякивание**», еще только будет та вакханалия, тот неясный вихрь звуков хаоса. Также Гоголь описывает образ запорожского казака, будто в нем заложена вся динамика украинской ярмарки: какая вольность и бесноватость! Он, словно стремительный вихрь, влечет и уносит.

На ярмарке дед познакомился с гуляками-запорожцами, и отправились они в путь. Наступила ночь, и путешественники остановились в ближайшем шинке, где все уж спало. Вскоре попутчики уснули и **захрапели** как коты, а деду пришлось нести караул. «Все было **тихо**, так что, кажись, ни одна муха не пролетела. Вот и чудится ему, что из-за соседнего воза что-то серое выкачивает роги... Тут глаза его начали смыкаться <...> Но как скоро немного прояснились они, все пропадало. Наконец, мало погодя, опять показывается из-под воза чудовище...» [13, с. 123–124]. Как мог, боролся дед со сном, но ничто не смогло его взбодрить, и он заснул. – Тишина постепенно окутывает все пространство сознания. И кажется, что с приходом абсолютной тишины, и когда человек особо уязвим, демоническое начало вторгается в мир людей.

Проснувшись утром, казаки видят, что запорожец пропал. Вместе с ним пропали конь деда Фомы Григорьевича и его шапка с зашитой в ней грамотой к царице. И как начал дед черта бранить! Шинкарь указал ему, где найти черта, чтоб вытребовать у него обратно грамоту. С наступлением темноты дед пошел в лес: «**Темно и глухо**, как в винном подвале; только **слышно** было, что далеко, далеко вверху, над головою, холодный **ветер гулял** по верхушкам дерев, и деревья, что охмелевшие козацкие головы, **разгульно покачивались**, шопоча листьями пьяную молвь. Как вот **заваяло** таким холодом, что дед вспомнил и про овчинный тулуп свой, и вдруг словно сто молотов **застучало** по лесу таким стуком, что у него **зазвенело** в голове. И будто зарницею, осветило на минуту весь лес <...> совсем весело было продираться через колючие кусты; еще отроду не видывал он, чтобы проклятые шипы и сучья так больно царапались: почти на каждом шагу забирало его **вскрикнуть**» [13, с. 126] – Описание леса похоже на пространство Ада. Оно словно отдаляется от всего человеческого, мир становится незримым и глухим, неясным. Трепетные и пугающие звуки уносят в ирреальное пространство, которое кажется герою inferнальным.

Вдруг выходит дед к огню, вокруг которого сидели страшные рожи. «Как только кинул он деньги, все перед ним перемешалось, земля **задрожала**» [13, с. 128]. Ведьмы, чудища, черти – все вокруг **отплясывало** «какого-то **чертовского трепака**» [13, с. 128]. «**Дрожь** бы проняла крещеного человека при одном виде, как высоко скакало бесовское племя <...> На деда, не-

смотря на страх весь, **смех напал**, когда увидел, как черти с собачьими мордами, на немецких ножках, вертя хвостами, увивались около ведьм, будто парни около красных девушек; а музыканты тузили себя в щеки кулаками, словно в бубны, и свистали носами, как в валторны» [13, с. 128]. Вдруг дед оказался за столом, но все куски, что он брал, попадали в чужие рты. Забыв страх, дед со злости начал браниться. «Не успел он докончить последних слов, как все чудища выскалили зубы и подняли такой **смех**, что у деда на душе **захолонуло**» [13, с. 129]. – Кульминация чувства inferнального происходит именно здесь. Дрожала и природа, и человек. Интересен контраст между смехом деда и нечистой силы, насколько смех второго сильный и пронзительный. Почему же дьявольщина танцует трепак? Возможно, их привлекает динамика танца, его быстрый, бешеный темп. Название танца происходит от глагола «трепать» – дергать, тормошить, приводить в беспорядок. Вот и отплясывают бесы тот хаос и демонический бедлам, который воплотится в мире человеческом.

Обратим внимание, как через звуки передается зоологизация образов нечистой силы. Они – олицетворение животного и порочного: Одна из ведьм предложила ему трижды сыграть в дурня (*карточная игра в дурака*): «Слушай же! – **залаяла** ведьма в другой раз, – если хоть раз выиграешь – твоя шапка; когда же все три раза останешься дурнем, то не прогневайся, не только шапки, может, и света более не увидишь!» [13, с. 130]. «Только что дед успел остаться дурнем, как со всех сторон **заржали, залаяли, захрюкали** морды: «дурень! дурень! дурень!» [13, с. 130]. Но дед догадался перекрестить карты под столом и выиграл.

Повесть отличается шутовым характером и бытовым колоритом. Её соносфера передает атмосферу и дивный окружающий мир героев. Звуковая картина мира в «Пропавшей грамоте» сходна соносферой «Сорочинской ярмарки»: шум народного мира и звуки, связанные с присутствием нечистой силы, чередуются на пространстве повести.

Следует отметить очень важную деталь: финал «Пропавшей грамоты» – «маты, мов дурна, скаче!» [13, с. 132] (Мать, как сумасшедшая, скачет!). И каждый год в это же время «за что ни примется, ноги затевают свое, и вот так и дергает пуститься вприсядку» [13, с. 133]. Народный танец, неистовый и динамичный, здесь является знаком присутствия нечистой силы в избе.

В результате проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

1. Повести сборника «Вечеров...» объединены общими темами и проблемами, наличием в них ирреального, фантастического и сверхъестествен-

ного. Свет и звук выступают в структурной взаимосвязи, часто образуя единый предметный концепт.

2. Образное значение и функциональная роль света и звука в повестях является литературным приемом для воссоздания среды (как реальной, так и потусторонней), атмосферы гоголевской картины. Так, Н. В. Гоголь использует широкую палитру светозвуковых красок.

3. В ходе проведенного исследования мы выделили четыре формы звучания окружающего мира гоголевского текста: благозвучие, какофония инфернального, какофония «жизни», звуки народной смеховой культуры.

4. Соносфера повестей очень богата различными звуками, музыкой, голосами и т.п. Громким и шумным у Н.В. Гоголя оказывается мир и народный, и демонический. Хаотичный мир ярмарки – это все зычные звуки, которые, к тому же, смешиваются со звуками животного мира. Звуки ярмарки близки к звукам свадебного гуляния и других празднеств: шум, хохот, танцы и песни лились рекою. Демонический мир – это звуки стога, грома, дьявольского хохота. Крик и смех приобретают окраску «дикого» звука. И только мир природы вступает в резкий контраст с миром народным. Природный мир благозвучный, гармоничный, который ласкает и радует слух. Природа фантастично-прекрасна: Днепр – чуден и огромен, майская ночь – очаровательная и благозвучная, а скрип сапог в морозную ясную ночь слышен аж на полверсты.

5. Н.В. Гоголь использует весьма часто звук в виде отдельного, расчлененного звукового акцента, находящегося, однако, в глубочайшем соответствии с настроением, психологией и переживаниями его персонажей. В полной аналогии со световыми – звуковые штрихи, тоже акцентные, тоже психологически сложные, тоже остро и мотивированно звучащие. Эти удивительные светозвуковые штрихи используются в качестве необычайно сильного средства усиления впечатления.

6. Звуковая терминология, встречающаяся в повестях Н.В. Гоголя: заржать, реветь, визжать, кричать, шуметь, хохотать, смеяться, выть, – буквально заполняющая его произведения, свидетельствует о сверхсиле, сверхнеистовстве, сверхмощи «музыки речи». В этих ревах и визгах временами теряются уже отдельные голоса, стирается речевая индивидуальность. Этот визг и рев теснейшим образом связан с инфернальным началом – жутким своеобразием «музыки» Гоголя, пришедшего к такой режущей дисгармонии, к таким неистово-патетическим выкрикам и воплям.

7. Мы показали, как звучат повести при свете дня и после заката солнца. После заката солнца, в основном, преобладают звуки инфернального начала

и звуки народной смеховой культуры. При свете дня преобладают звуки какофонии «жизни».

8. При рассмотрении отдельно взятых элементов света, темы мрака, тени и лунного света, следует сказать, что у Гоголя более важен не сам контраст – «свет во тьме», – а осознанное или неосознанное желание охватить, облить этим светом максимально возможные пределы, – если это ландшафт, то весь ландшафт, если это внутреннее пространство, то всё пространство и так далее.

9. «Божественная ночь» у Гоголя всегда стоит под знаком света. Лунный свет словно переводит действительное в план иного существования, давая почувствовать причастность природы духовному началу бытия. Романтическое умонастроение позволяет увидеть в ночной природе, в сиянии месяца органичное сочетание земного и неземного, близкого и далекого, очевидного и неизвестного. Царственный образ месяца в окружении звезд представлен в максимально значимом, почти сакральном измерении.

Гоголевский мир звуков и света удивляет своей полиморфией и создает целостную картину мира, где сосуществуют добро и зло, мир народных легенд и народных гуляний, где даже нечистая сила разнообразна: обаятельный черт из «Ночи перед Рождеством» и колдун из «Страшной мести». Таким образом, изучение светозвуковой картины мира художественного произведения – очень важная составляющая комплексного анализа текста. Светозвуковая концепция цикла повестей Николая Васильевича Гоголя «Вечера на хуторе близ Диканьки» по масштабу и насыщенности можно считать одним из наиболее многогранных воплощений гоголевской картины мира в ее светозвуковом полифонизме.

Список литературы

1. Анненский И. Художественный идеализм Гоголя. М., 1979.
2. Бахича Э. А. Отражение культурной информации в антонимической парадигме Свет-тьма (на примере рассказов А. Аверченко) // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. Крымский инженерно-педагогический университет. № 3. 2018.
3. Белинский В. Г. О русской повести и повестях г. Гоголя // Н. В. Гоголь в воспоминаниях современников. М., 1952.
4. Белинский В. Г. Похождения Чичикова или Мертвые души. М., 1847.
5. Белый А. Д. Мережковский. Гоголь и черт. Исследование (рецензия). 1906.
6. Белый А. Мастерство Гоголя: Исследование. М.; Л.: Гос. изд-во художеств. литературы, 1934.
7. Борисова А. Б. Мотивы тишины и музыки в рассказе А. Платонова «Невозможное» // Вестник Томского государственного университета. № 402. 2016.
8. Вайскопф М. Я. Сюжет Гоголя: Морфология. Идеология. Контекст. 2-е изд. М., РГГУ, 2002.

9. Вересаев В. В. Гоголь в жизни. М., 1990.
10. Виноградова Л. Н. Народная демонология и мифо-ритуальная традиция славян». М., 2000.
11. Гиппиус В. В. Гоголь. Воспоминания. Письма. Дневники. М., 1991.
12. Гиппиус В. В. Гоголь. Л., 1924.
13. Гоголь Н. В. Вечера на хуторе близ Диканьки. Том первый // Издательство Академии наук СССР. М., 1960.
14. Гоголь Н. В. О малороссийских песнях. 1833 год // Собрание сочинений. Т. 6. М., 1967.
15. Григорьева Т. В. Семантическая интерпретация концептов «Свет» и «Тьма» в русском языке: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. Уфа, 2004.
16. Гуковский Г. А. Реализм Гоголя. М., Л., 1959.
17. Данилевский Г. П. Знакомство с Гоголем // Гоголь в воспоминаниях современников. М., 1952.
18. Ефремычева Л. А. Мотив стихийной молвы в хронотопе цикла «Вечера на хуторе близ Диканьки» Н. В. Гоголя // Известия Саратовского университета. Саратов, 2014.
19. Зарецкий В. А. Народные исторические предания в творчестве Н. В. Гоголя. Екатеринбург, 1999.
20. Ивлева Т. Г. Соносфера поэмы Вен. Ерофеева «Москва – Петушки» // Сборник статей 3 Международной конференции Тверского государственного университета. Тверь, 2000.
21. Карасев Л. В. Гоголь в тексте. М., 2012.
22. Карташова И. В. О романтическом энтузиазме в мироощущении и художественном мышлении Н. В. Гоголя. Т. 16. Тверь, 2011.
23. Кравченко О. А. «Танец самый вольный, самый бешеный...» (танцевальная стихия в поэтике Гоголя). Донецк, 2012.
24. Кулиш П. А. Гоголь как автор повестей из украинской жизни. СПб, 1861.
25. Лихачев Д. С. Внутренний мир художественного произведения // Вопросы литературы. № 8. М., 1968.
26. Лотман Ю. М. В школе поэтического слова. Пушкин. Лермонтов. Гоголь. М., 1988.
27. Лотман Ю. М. Проблема художественного пространства в прозе Гоголя / Труды по русской и славянской филологии. Тарту, 1968.
28. Манн Ю. В. Поэтика Гоголя. 2-е изд., доп. М.: Худож. лит., 1988.
29. Маркович В. М. Петербургские повести Н. В. Гоголя. Л., 1989.
30. Машинский С. И. Художественный мир Гоголя: пособие для учителей. 2-е изд. М.: Просвещение, 1979.
31. Пащенко Т. Г. Черты из жизни Гоголя // Гоголь в воспоминаниях современников. М., 1952.
32. Подоплека М. В. Литературно-критический портрет Н. В. Гоголя в интерпретации Д. С. Мережковского // Филологические штудии. Иваново, 2005.
33. Подоплека М. В. Поэтические мотивы дьяволического дискурса: На примере рецензии образа Н. В. Гоголя в критике Д. С. Мережковского // Проблемы школьного и вузовского анализа литературного произведения в жанрово-родовом аспекте. Иваново, 2006.

34. Савинова А. Г. Музыкальный код в художественной прозе Н. В. Гоголя: образы колокола и колокольчика // Вестник Томского государственного университета. Томск, 2010.
35. Савинова А. Г. Натурфилософский код в поэтике художественного мира Н. В. Гоголя: всеобъемлющее дыхание // Сибирский филологический журнал. Томск., 2010.
36. Садуова А. Т. Образ лунного света в произведениях К. Дюбесси. М., 2019.
37. Соловьев С. М. Изобразительные средства в творчестве Ф. М. Достоевского. М., 1979.
38. Степанов Н. Л. Комментарии к книге: Н. В. Гоголь // Собрание сочинений: в 7 т. Т. 1. М., 1976.
39. Сун И. Гоголь в критической прозе В. В. Розанова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. № 7-2. М., 2017.
40. Третьяков Е. О. Пространство света в повести Н. В. Гоголя «Рим» // Вестник Томского государственного университета. Томск, 2012.
41. Фарино Е. Введение в литературоведение: учеб. пособие для студентов вузов. СПб.: Изд-во РГПУ, 2004.
42. Фоменко Л. П., Фоменко И. В. Художественный мир и мир, в котором живет автор // Литературный текст: проблемы и методы исследования. Тверь, 1998.
43. Хализев В. Е. Теория литературы: учебник для студ. высш. учеб. заведений. 5-е изд. М., 2009.
44. Хусаинова Р. М. Типы фантастического в повестях сборника «Вечера на хуторе близ Диканьки» Н. В. Гоголя // Вестник Башкирского университета. Уфа, 2014.
45. Чернышевский Н. Г. О сочинениях Гоголя // Н. В. Гоголь в русской критике. М., 1953.
46. Чернышевский Н. Г. Очерки гоголевского периода русской литературы. Статья первая // Н. В. Гоголь в русской критике. М., 1953.
47. Чун Ен Хо. Цветосветовые мотивы и их значение в произведениях М. А. Булгакова // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. Красноярск, 2015.
48. Шестеркина Н. В. Мифологический хронотоп как связь пространства и времени. М., 2012.
49. Ширванова Э. Н. Цветосветовые образы в прозе Леонида Андреева (на примере рассказа «В темную даль») // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. №4 (24). 2012.
50. Шляхова С. С. Типы и функции ономастопов в русской речи: автореф. дис. ... канд. филол. наук. 10.02.01 / РГПУ им А. И. Герцена. Л., 1991.

References

1. Annenskij, I. (1979) *Hudozhestvennyj idealizm Gogolya* [Gogol's artistic idealism]. М. (In Russian).
2. Bahicha, E. A. (2018) *Otrazhenie kul'turnoj informacii v antonimicheskoj paradigme Svet-t'ma (na primere rasskazov A. Averchenko)* [Reflection of cultural information in the antonymic paradigm Light-darkness (on the example of A. Averchenko's stories)] // *Vestnik VGU. Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikacija* [Vestnik VSU. Series: Linguistics and Intercultural Communication]. Krymskij inzhenerno-pedagogicheskij universitet. № 3. (In Russian).

3. Belinskij, V. G. (1952) *O russkoj povesti i povestyah g. Gogolya* [About the Russian story and the stories of Mr. Gogol] // *N. V. Gogol' v vospo-minaniyah sovremennikov* [N. V. Gogol in the memoirs of his contemporaries]. M. (In Russian).
4. Belinskij, V. G. (1847) *Pohozhdeniya CHichikova ili Mertvye dushi* [Adventures of Chichikov or Dead Souls]. M. (In Russian).
5. Belyj, A. D. (1906) *Merezhkovskij. Gogol' i chert. Issledovanie (recenziya)* [Merezhkovsky. Gogol and the devil. Research (review)]. (In Russian).
6. Belyj, A. (1934) *Masterstvo Gogolya: Issledovanie* [Gogol's Mastery: Research]. M.; L.: Gos. izd-vo hudozhestv. literatury. (In Russian).
7. Borisova, A. B. (2016) *Motivy tishiny i muzyki v rasskaze A. Platonova «Nevozmozhoe»* [Motives of silence and music in A. Platonov's story "The Impossible"] // *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. № 402. (In Russian).
8. Vajskopf, M. YA. (2002) *Syuzhet Gogolya: Morfologiya. Ideologiya. Kontekst.* [Gogol's plot: Morphology. Ideology. Context]. 2-e izd. M., RGGUM (In Russian).
9. Veresaev, V. V. (1990) *Gogol' v zhizni.* [Gogol in life]. M. (In Russian).
10. Vinogradova, L. N. (2000) *Narodnaya demonologiya i mifo-ritual'naya tradiciya slavyan»* [Folk demonology and mythical-ritual tradition of the Slavs]. M. (In Russian).
11. Gippius, V. V. (1991) *Gogol'. Vospominaniya. Pis'ma. Dnevniky* [Gogol. Memories. Letters. Diaries]. M. (In Russian).
12. Gippius, V. V. (1924) *Gogol'* [Gogol]. L. (In Russian).
13. Gogol', N. V. (1960) *Vechera na hutore bliz Dikan'ki. Tom pervyj* [Evenings on a farm near Dikanka. Volume one]. M.: Izdatel'stvo Aka-demii nauk SSSR. (In Russian).
14. Gogol', N. V. (1967) *O malorossijskih pesnyah. 1833 god* [About Little Russian songs. 1833 y.] // *Sobranie sochinenij.* [Collected Works] T. 6. M. (In Russian).
15. Grigor'eva, T. V. (2004) *Semanticheskaya interpretaciya konceptov «Svet» i «T'ma» v russkom yazyke* [Semantic interpretation of the concepts "Light" and "Darkness" in the Russian language]: dis. ... kand. filol. nauk: 10.02.01. Ufan. (In Russian).
16. Gukovskij, G. A. (1959) *Realizm Gogolya* [Realism of Gogol]. M., L. (In Russian).
17. Danilevskij, G. P. (1952) *Znakomstvo s Gogolem* [Acquaintance with Gogol] // *Gogol' v vospominaniyah sovremennikov* [Gogol in the memoirs of his contemporaries]. M. (In Russian).
18. Efremycheva, L. A. (2014) *Motiv stihijnoj molvy v hronotope cikla «Vechera na hutore bliz Dikan'ki» N. V. Gogolya* [The motive of spontaneous rumor in the chronotope of the cycle "Evenings on a farm near Dikanka" N. V. Gogol] // *Izvestiya Saratovskogo universiteta* [Izvestiya of Saratov University]. Saratov. (In Russian).
19. Zareckij, V. A. (1999) *Narodnye istoricheskie predaniya v tvorchestve N. V. Gogolya* [Folk historical legends in the works of N. V. Gogol]. Ekaterinburg. (In Russian).
20. Ivleva, T. G. (2000) *Sonosfera poemy Ven. Erofeeva «Moskva – Petushki»* [Sonosphere of the poem Ven. Erofeeva "Moscow – Petushki"] // *Sbornik statej 3 Mezhdunarodnoj konferencii Tverskogo gosudarstvennogo universiteta* [Collection of articles of the 3rd International Conference of Tver State University]. Tver'. (In Russian).
21. Karasev, L. V. (2012) *Gogol' v tekste.* [Gogol in the text]. M. (In Russian).
22. Kartashova, I. V. (2011) *O romanticheskom entuziazme v mirooshchushchenii i hudozhestven-nom myshlenii N. V. Gogolya.* [About romantic enthusiasm in the attitude and artistic thinking of NV Gogol]. T. 16. Tver' (In Russian).

23. Kravchenko, O. A. (2012) «*Tanec samyj vol'nyj, samyj beshenyj...*» (*tanceval'naya stihiya v poetike Gogolya*). ["The dance is the most free, the most frantic ..."] (dance element in the poetics of Gogol)]. Doneck. (In Russian).
24. Kulish, P. A. (1861) *Gogol' kak avtor povestej iz ukrainskoj zhizni* [Gogol as the author of stories from Ukrainian life]. SPb. (In Russian).
25. Lihachev, D. S. (1968) *Vnutrennij mir hudozhestvennogo proizvedeniya* [The inner world of a work of art] // *Voprosy literatury* [Questions of literature]. № 8. M. (In Russian).
26. Lotman, YU. M. (1988) *V shkole poeticheskogo slova. Pushkin. Lermontov. Gogol'* [At the school of the poetic word. Pushkin. Lermontov. Gogol]. M. (In Russian).
27. Lotman, YU. M. (1968) *Problema hudozhestvennogo prostranstva v proze Gogolya* [The problem of artistic space in Gogol's prose] / *Trudy po russkoj i slavyanskoj filologii* [Works on Russian and Slavic philology]. Tartu. (In Russian).
28. Mann, YU. V. (1988) *Poetika Gogolya* [Poetics of Gogol]. 2-e izd., dop. M.: Hudozh. lit. (In Russian).
29. Markovich, V. M. (1989) *Peterburgskie povesti N. V. Gogolya* [Petersburg stories of N. V. Gogol]. L. (In Russian).
30. Mashinskij, S. I. (1979) *Hudozhestvennyj mir Gogolya: posobie dlya uchitelej* [The Artistic World of Gogol: A Guide for Teachers]. 2-e izd. M.: Prosveshchenie (In Russian).
31. Pashchenko, T. G. (1952) *CHerty iz zhizni Gogolya* [Traits from the life of Gogol] // *Gogol' v vospominaniyah sovremenni-kov* [Gogol in the memoirs of contemporaries]. M. (In Russian).
32. Podoplekina, M. V. (2005) *Literaturno-kriticheskij portret N. V. Gogolya v interpretacii D. S. Merezhkovskogo* [Literary-critical portrait of N. V. Gogol in the interpretation of D. S. Merezhkovsky] // *Filologicheskie shtudii*. [Philological studies]. Ivanovo. (In Russian).
33. Podoplekina, M. V. (2006) *Poeticheskie motivy d'yavolicheskogo diskursa: Na primere recenzii obraza N. V. Gogolya v kritike D. S. Merezhkovskogo* [Poetic motives of the devil's discourse: On the example of the review of the image of NV Gogol in the criticism of DS Merezhkovsky] // *Problemy shkol'nogo i vuzovskogo analiza literaturnogo proizvedeniya v zhanrovo-rodovom aspekte* [Problems of school and university analysis of a literary work in the genre-generic aspect]. Ivanovo. (In Russian).
34. Savinova, A. G. (2010) *Muzykal'nyj kod v hudozhestvennoj proze N. V. Gogolya: obrazy kolokola i kolokol'chika* [Musical code in the fictional prose of N. V. Gogol: images of a bell and a bell] // *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. [Bulletin of the Tomsk State University]. Tomsk. (In Russian).
35. Savinova, A. G. (2010) *Naturfilosofskij kod v poetike hudozhestvennogo mira N. V. Gogolya: vseob'emlyushchee dyhanie* [Natural Philosophical Code in the Poetics of the Artistic World of N. V. Gogol: Comprehensive Breath] // *Sibirskij filologicheskij zhurnal*. Tomsk. (In Russian).
36. Saduova, A. T. (2019) *Obraz lunnogo sveta v proizvedeniyah K. Dyubessi* [The image of moonlight in the works of K. Dubessi]. M. (In Russian).
37. Solov'ev, S. M. (1979) *Izobrazitel'nye sredstva v tvorchestve F. M. Dostoevskogo*. [Graphic means in the works of F. M. Dostoevsky]. M. (In Russian).
38. Stepanov, N. L. (1976) *Kommentarii k knige: N. V. Gogol'* [Comments to the book: N. V. Gogol] // *Sobranie sochinenij* [Sobr. Op. in 7 volumes]: v 7 t. T. 1. M. (In Russian).

39. Sun, I. (2017) *Gogol' v kriticheskoj proze V. V. Rozanova* [Gogol in V. V. Rozanov's critical prose] // *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. [Philological sciences. Questions of theory and practice]. № 7-2. M. (In Russian).
40. Tret'yakov, E. O. (2012) *Prostranstvo sveta v povesti N. V. Gogolya «Rim»* [Space of light in NV Gogol's story "Rome"] // *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. [Bulletin of the Tomsk State University]. Tomsk. (In Russian).
41. Farino, E. (2004) *Vvedenie v literaturovedenie: ucheb. posobie dlya studentov vuzov* [Introduction to literary criticism: textbook. allowance: for university students]. SPb.: Izd-vo RGPU. (In Russian).
42. Fomenko, L. P., Fomenko, I. V. (1998) *Hudozhestvennyj mir i mir, v ktorom zhivet av-tor* [The artistic world and the world in which the author lives] // *Literaturnyj tekst: problemy i metody issledovaniya* [Literary text: problems and research methods]. Tver'. (In Russian).
43. Halizev, V. E. (2009) *Teoriya literatury: uchebnik dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij*. [Theory of literature: a textbook for students. higher. study. institutions]. 5-e izd. M. (In Russian).
44. Husainova, R. M. (2014) *Tipy fantasticheskogo v povestyah sbornika «Vechera na hutorе bliz Dikan'ki» N. V. Gogolya* [Types of the fantastic in the stories of the collection "Evenings on a farm near Dikanka" N. V. Gogol] // *Vestnik Bashkirskogo universiteta* [Bulletin of the Bashkir University]. Ufa. (In Russian).
45. CHernyshevskij, N. G. (1953) *O sochineniyah Gogolya* [About the works of Gogol] // *N. V. Gogol' v russkoj kritike* [N. V. Gogol in Russian criticism]. M. (In Russian).
46. CHernyshevskij, N. G. (1953) *Ocherki gogolevskogo perioda russkoj literatury. Stat'ya pervaya* [Essays on the Gogol period of Russian literature. Article one] // *N. V. Gogol' v russkoj kritike*. [N.V. Gogol in Russian criticism]. M. (In Russian).
47. Chun, En Ho. (2015) *Cvetosvetovye motivy i ih znachenie v proizvedeniyah M. A. Bulgakova* [Color and light motifs and their meaning in the works of M. A. Bulgakov] // *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universi-teta im. V. P. Astaf'eva*. [Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University. V.P. Astafieva]. Krasnoyarsk. (In Russian).
48. SHesterkina, N. V. (2012) *Mifologicheskij hronotop kak svyaz' prostranstva i vremeni*. [Mythological chronotope as a connection between space and time]. M. (In Russian).
49. SHirvanova, E. N. (2012) *Cvetosvetovye obrazy v proze Leonida Andreeva (na primere rasskaza «V temnyu dal'»)* [Color and light images in the prose of Leonid Andreev (on the example of the story "Into the dark distance")] // *Izvestiya vysshih uchebnyh zavedenij. Povolzhskij region. Gumanitarnye nauki*. [Proceedings of higher educational institutions. The Volga region. Humanitarian sciences]. № 4 (24). (In Russian).
50. SHlyahova S. S. (1991) *Tipy i funkcii onomatopov v russkoj rechi* [Types and functions of onomatopes in Russian speech]: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. 10.02.01 / RGPU im A. I. Gercena. L. (In Russian).

Г. С. Павловец

О некоторых аспектах создания эмотивного «коммуникативного портрета» персонажа в сценариях и кинотекстах

На материале прецедентных для советской эпохи пяти киносценариев и аудиоряда соответствующих им кинолент рассматривается механизм представления информации об коммуникативном поведении русскоязычных персонажей-субъектов отрицательных эмоций – недовольства, возмущения, злости, гнева, обиды. При этом кинофильм понимается как особый тип текста – кинотекст. С целью выявления особенностей представления информации об эмотивном коммуникативном поведении персонажей всех рангов в сценариях и кинотекстах выявляется особый тип микротекста – эмотивная сюжетная единица (ЭСЕ), – рассматриваются ее специфика, типы и функции в нарративе. Устанавливается связь ЭСЕ с микроуровнем создания эмотивного коммуникативного портрета персонажа, выявлены пять моделей соединения ЭСЕ, соответствующие его макроуровню. Отмечены основные типы преобразований ЭСЕ от сценария к кинотексту, охарактеризована их связь с макроуровнем создания эмотивного коммуникативного портрета персонажа как условие психологической достоверности его образа.

Ключевые слова: лингвистика текста, коммуникативное поведение, эмотивность, отрицательные эмоции, реплика, сценарий, кинотекст.

Galina S. Pavlovets

About some aspects of creating an emotive "communicative portrait" of a character in scripts and film texts

On the basis of five movie screenplays that were precedent for the Soviet era and an audio series of movies corresponding to them, the mechanism of presenting information about the communicative behavior of Russian-speaking characters-subjects of negative emotions – discontent, indignation, malice, anger, resentment is considered. In this case, a movie is understood as a special type of text – a cinema-text. In order to identify the features of the presentation of information about the emotive communicative behavior of characters of all ranks in screenplays and cinema-texts, a special type of microtext is revealed – an emotive plot unit (EPU), its specifics, types and functions in the narrative are considered. A connection is established between the EPU and the microlevel of creating an emotive communicative portrait of a character; five models of the EPU connection are identified, corresponding to its macrolevel.

The main types of EPU transformations from the script to the cinema-text are noted, their connection with the macrolevel of creating an emotive communicative portrait of a character is characterized as a condition for the psychological reliability of his image.

Key words: linguistics of a text, communicative behavior, emotiveness, negative emotions, replica, screenplay, cinema-text.

В лингвистике конца XX – начала XXI в. возрос интерес к языковым процессам в связи с «психическими, социальными, этнокультурными характеристиками» [6, с. 14]. За рубежом и на постсоветском пространстве (например, Волгоградская школа эмотиологии, изучающая *homo sentiens* («человека чувствующего» – по В.В. Шаховскому [17, с. 26]) активно разрабатывалось направление исследований «эмоции и язык». Однако все еще «ощущается явный недостаток информации о когнитивных и эмоциональных структурах, участвующих в планировании сложных речевых действий» [6, с. 93].

Актуальны вопросы взаимосвязи эмоциональной, когнитивной сферы человека и коммуникации и в наши дни. В «тренде» – исследования по распознаванию эмоций, установок, оценок в текстах с целью повышения уровня обслуживания [19; 20; 22], междисциплинарные научные взаимодействия по моделированию эмоций для систем искусственного интеллекта [18; 23]. Но эти исследования ведутся либо на материале письменного сегмента Интернета (обзоры, записи в блогах, сообщения), либо недостаточно иллюстрируют лингвистический аспект эмоций. В то же время эмоциональная функция языка, на которую указывал К. Бюлер [1], ярко проявляется в эмоциональном общении – «спровоцированном эмоциогенными событиями (обычно сопровождаемыми речевыми действиями)» [6, с. 68]. Мы согласны, что «больше всего индивидуальные особенности речевого портрета личности проясняют экзистенциальные сферы коммуникативного континуума, т. е. речевые ситуации, несущие в себе элементы психологического напряжения»¹ и рассматриваем «языковых личностей» (по Ю. Караулову [3]) как субъектов отрицательных эмоций.

Естественный язык – это система, которая вписывается в более широкое понятие семиотики. Эта наука реализуется в многообразии знаковых систем, по-разному «кодирующих» одни и те же явления окружающего мира. Проблеме передачи идентичного содержания средствами естественного языка, с одной стороны, и искусственных знаковых систем – с другой – посвящены

¹ Седов К. Ф. Языковая личность в аспекте психолингвистической конфликтологии // Электронный сборник статей конференции «Диалог 2002». [Электронный ресурс]. URL: <http://www.dialog21.ru/digest/2002/articles/sedov/> (дата обращения: 29.03.2021).

исследования А. А. Реформатского [11], Ю. М. Лотмана [7; 8], Ю.Н. Тынянова [14], Ю. Г. Цивьяна [8; 16] и др. В эпоху «всеобщей экранизации культуры» [4] актуальным для лингвистики текста становится рассмотрение произведений на языке кино.

Мы принимаем лингвистический подход, где произведения кино обладают основными текстовыми категориями (термин И. Р. Гальперина [2]), как, например, эмотивность [13]. Кинофильм рассматривается нами не как технический продукт, а как *кинотекст* – «связное, цельное и завершённое сообщение, выраженное при помощи вербальных (лингвистических) и невербальных (иконических) знаков, организованное в соответствии с замыслом коллективного функционально дифференцированного автора при помощи кинематографических кодов, зафиксированное на материальном носителе и предназначенное для воспроизведения на экране и аудиовизуального восприятия зрителем» [12, с. 37].

И текст сценария, и кинотекст оказываются «контейнерами знаков», вписанным в рамки «лингвосемиотической знаковой ситуации» [10, с. 50]. В паре сценария и кинотекста можно понять, как моделируется средствами разных семиотических систем один и тот же *образ предметов и ситуаций* внешнего мира [10, с. 45]. Цель исследования – выявление особенностей представления информации о коммуникативном поведении русскоязычных персонажей как субъектов отрицательных эмоций в каждом из указанных типов текстов.

Основой сопоставления стали микротексты, получившие название эмотивных сюжетных единиц (ЭСЕ). ЭСЕ включают указание на причину эмоции и эмоциональное реагирование героя в рамках одной коммуникативной ситуации с единством места и времени действия в данном эпизоде. В этом мы частично опирались на теоретические положения методики нарративного анализа В. Леннерт [21], согласно которой «структура нарратива есть конфигурация сюжетных единиц» (plot units) [21, с. 295] – особых схематизированных, типизированных ментальных структур, которые хранятся в памяти читателя в виде «свертки», а к числу очень распространенных сюжетных единиц относится ситуация с исходной негативной эмоцией как двигателем сюжета, побуждающим к «решению проблемы посредством интенций» [там же] (перевод данного источника мой – Г. П.).

В качестве материала нами использованы следующие сценарии: «Летят журавли» В. Розова; «Служебный роман» Э. Рязанова и Э. Брагинского; «Чужие письма» Н. Рязанцевой; «Осенний марафон» А. Володина; «Экипаж» Ю. Дунского и В. Фрида (далее сокращаются как ЛЖ, СР, ЧП, ОМ, Э) и свя-

занные с ними кинотексты, прецедентные на постсоветском пространстве. В них сценаристы сами являются режиссерами-постановщиками (Э. Рязанов), либо тесно сотрудничают с режиссером (В. Розов – с М. Калатозовым, А. Володин – с Г. Данелия, Ю. Дунский и В. Фрид – с А. Миттой, Н. Рязанцева – с И. Авербахом).

Вначале в сценариях были выделены ЭСЕ для персонажей, испытывающих в определенной коммуникативной ситуации отрицательные эмоции – недовольство, возмущение, злость, гнев, обиду. Отбор ЭСЕ проводился автором с опорой на данные словарей. Так, в примере ниже мимические проявления (гримаса), сопровождающие реплику героя, сыграли решающую роль при идентификации эмоции недовольства: – *А зачем <приглашать ко мне на вечеринку> Олю! – поморщился Самохвалов. – Впрочем, можно и ее... приходите часам к восьми...(СР)*. Мы опирались на то, что *кислая мина* и *сморщенный нос* относятся к концептуальным параметрам выражения недовольства по данным [9; 15]. Далее анализировались кинотексты, выполнялись записи аудиоряда и раскадровки.

На наш взгляд, и в сценариях, и в кинотекстах по функции в нарративе ЭСЕ можно подразделять на два типа: **событийные**, где эмотивное коммуникативное поведение героя является «движущей силой» сюжета – их нельзя опустить без смысловых потерь, они соотносятся с завязкой, развитием действия, кульминацией, – и **характеризующие**, которые создают психологически достоверный образ языковой личности [5]. Каждая из них представляет собой микроуровень реализации эмотивного коммуникативного портрета виртуальной языковой личности персонажа. Кратко поясним различия между этими типами.

Например, для флегматичного врача Ирины Бороздиной, чей родной брат пропал на войне без вести, и чью бывшую невесту Веронику она осуждает за предательство-измену, в сценарии В. Розова «Летят журавли» представлено девять ЭСЕ. Восемь из них раскрывают флегматичный характер героини и могут быть опущены при пересказе сюжета, – их можно отнести к характеризующим. Последняя, девятая ЭСЕ является событийной. Приведем примеры реплик из этой, финальной для Ирины ЭСЕ сценария. Сначала Ирина выражает недовольство расспросами Вероники о её муже (Марке, двоюродном брате Бориса), уходя от ответа: *Спроси у Марка*, а затем блокируя их при помощи возражения: *Ты не командуй!*, далее меняет стратегию общения на кооперирующую, возможно, чтобы уязвить девушку намеком на измену мужа. Новость шокирует Веронику, и она решает сама проверить услышанное: *Вероника. Ждать? Опять ждать?! Я и так все время чего-то*

жду, жду, хватит! Вероника круто повернулась и выбежала из комнаты (ЛЖ). Данная событийная ЭСЕ не может быть выброшена в силу сюжетной значимости: не сообщи Ирина Веронике местонахождение Марка, та не отправилась бы по указанному адресу, а ведь именно там произойдет одно из ключевых событий сценария, а затем и фильма.

На материале, описанном выше, нами установлено, что для пяти кинотекстов сохранено 278 ЭСЕ из 320 сценарных. При этом в сценариях событийные и характеризующие ЭСЕ соотносятся как 102:251, в кинотексте же соотношение событийных и характеризующих ЭСЕ составляет 95:183. Соответствие 1:2 наблюдается для всех рангов героев и справедливо для всех отрицательных эмоций, кроме гнева у главных, где соотношение обратное – 28:6. В кинотекстах соотношение событийных и характеризующих ЭСЕ сохраняется. В них также не меняется функциональная нагрузка ЭСЕ (когда характеризующая стала событийной, и наоборот) за счет изменений сюжета, правок текста и др. По-видимому, эта информация не переосмысливается без особых причин. Например, сюжетная линия секретаря Верочки и ее мужа Севы в «Служебном романе» урезана до телефонных разговоров из-за болезни актера А. Фатюшина.

На наш взгляд, событийные ЭСЕ нельзя считать более значимыми, ведь именно на комбинации этой пары функционально различных структур с разной сюжетной нагрузкой зачастую и построен эффект художественного текста. Так, при создании образа переводчика Бузыкина из «Осеннего марафона», – талантливого, но мягкотелого запутавшегося в любовном треугольнике, – событийные и характеризующие ЭСЕ сценария и кинотекста соотносятся как 7:6 и 15:11. И если характеризующие равномерно распределены по кинотексту, то концентр из пяти событийных, в которых поведение мягкого и уступчивого героя изменяется, последовательно реализован в итоговой части фильма. Именно сочетание характеризующих ЭСЕ «недовольство» и концентрированная подача событийных ЭСЕ «гнев» и «обида» как кульминация в развитии образа Бузыкина на последних 15 минутах экранного времени и организует эстетически значимый прием контраста, важный для решения эстетической задачи текста.

Кроме того, в сценарии и кинотексте отрицательные эмоции изображаются либо в статике, либо в динамике – за счет нескольких тесно связанных ЭСЕ, сменяющих друг друга «по возрастающей» либо наоборот. В сценарии и кинотексте все ЭСЕ, участвующие в создании эмоционального «коммуникативного портрета» героя, по-разному комбинируются с соседними: при помощи автономного вкрапления ЭСЕ в текст или цепной связи между не-

сколькими ЭСЕ. Подобная связь важна для реализации логики протекания отрицательных эмоций и последовательного раскрытия характера персонажа. Среди видов соединения ЭСЕ мы предлагаем выделять пять моделей:

1) Одиночная автономная ЭСЕ изображает переживание отдельной отрицательной эмоции, она не связана с соседними ЭСЕ. Это преобладающий тип ЭСЕ и в сценарии, и в кинотексте.

2) Концентр логического развития образован несколькими событийными ЭСЕ и продуктивен для развития действия. Здесь по-разному реализуется одна и та же отрицательная эмоция в зависимости от типа собеседника. В стартовой ЭСЕ эмоция не исчерпывает себя полностью, и это вызывает потребность в новой коммуникативной ситуации с иным собеседником. В примере ниже Федор Иванович узнает о лжи племянника, и его гнев обрушивается сначала на гостя (а), затем на Марка (б), усиливаясь: а) ***И увидав на лице Федора Ивановича выражение каких-то новых чувств, <Чернов> в замешательстве добавляет: – Неужели Марк Александрович обманывал меня и вас? Нет, не может быть, он даже деньги предлагал от вашего имени. Федор Иванович снимает с вешалки пальто и шапку Чернова и молча подает их ему. Чернов подхватил свою одежду и, пятясь, исчезает за дверь. Федор Иванович крупными шагами идет вдоль коридора и на ходу, сняв с головы белую медицинскую шапочку, расстегивает халат. (ЛЖ); б) В квартире Бороздиных. Федор Иванович ходит по комнате. Лицо его сосредоточенно и ожесточенно. Распахивается дверь, и входят Марк и Вероника. Марк (возбужденно). Дядя Федя, очень хорошо, что ты дома. Я прошу твоей помощи. Она просто дошла до хулиганства. Ворвалась к чужим людям и стала драться! Он подошел к Федору Ивановичу, но Федор Иванович остановил его словами: – Закрой дверь! – (...) И обернувшись к Марку, говорит: – Ты думаешь, кому-нибудь сына на войну отправлять хочется? Марк. Ты о чем? Федор Иванович (распялсь гневом) Или ты считаешь, что за тебя, за твое благополучие кто-то должен терять руки, ноги, глаза, челюсти, жизнь?.. А ты – ни за кого и ничто! Марк. У меня же бронь, дядя Федя! Федор Иванович. (кричит) Бронь?! Расскажи, как ты её получил! (ЛЖ).***

3) Цепь-возрастание. В общении с одним и тем же собеседником последовательно реализуются несколько ЭСЕ, причем они могут быть отдалены друг от друга. Очередная ЭСЕ вызвана возрастанием травмирующих действий, в том числе коммуникативных, со стороны слушающего. В примере ниже передается смена недовольства (а) возмущением (б): – *Иди и сама скажи <что не будешь выступать>! – Я? Но она <Вера Ивановна> со мной не*

разговаривает. – (а) **Знаю, все знаю!** – **Ангелина Григорьевна спешила и торопила кого-то на сцену.** – **Ты что, ко мне жаловаться пришла?** – Я не жалуюсь. Я никому даже не сказала ... что она меня ударила. Просто она очень нервная. Ее жизнь до этого довела. – (б) **Жизнь?!** – **Ангелина Григорьевна изумленно покосилась. Взяла Зину за подбородок.** – **А может быть, ты? Зиночка Бегункова?** (ЧП).

4) Контрастивный стык наблюдается, когда для развития образа героя важно показать контраст эмоций со сменой знака, степени активности, с её резким и внезапным прекращением. В следующем примере диапазон эмоций героини в неформальном телефонном разговоре меняется от стыда к возмущению: *У себя дома Калугина говорила в трубку: – Анатолий Ефремович, вы извините меня, пожалуйста, я вспыхнула... я себя неприлично вела... а как вы ушли, я сразу подумала, может быть, действительно не вы принесли этот злосчастный букет... – Нет, это на самом деле я! – грустно сознался Анатолий Ефремович. – Нет у вас ни стыда, ни совести! – взорвалась Калугина и швырнула трубку...* (СР).

5) Концентр-затухание передает смену более интенсивной эмоции в первой ЭСЕ – более слабой в последующей (-их) и имеет левую, более интенсивную, и правую, более слабую часть. Коммуникативный контакт возможен и с одним, и с несколькими лицами. В примере ниже редактор возмущен (а) срывом сроков переводчиком. Затем порыв затухает и возмущение сменяется недовольством (б): *а) – Андрей Палыч, ты так уж не расстраивайся. У тебя «Разбитая луна» в каком состоянии? – В каком? В разбитом. – Как это – в разбитом? Вот у меня записано: «Бузыкин. Десятое». А сегодня какое? Четвертое. Через неделю чтобы перевод был на столе. Мы ее пустим вместо этого Саймона. – Это мне не успеть. – Ну хорошо. Тринадцатого сдашь? Тринадцатое – крайний срок. – Не знаю. Придется ночью сидеть... б) – Посиди, посиди. Для здоровья полезней, чем по бабам бегать. В нашем возрасте. – По каким бабам? – заволновался Бузыкин. – Ленинград – маленький город, Андрей Палыч...*(ОМ).

На нашем материале оказывается, что в обоих типах текстов характеризующие ЭСЕ в большей степени отвечают за передачу эмоций в статике, чем событийные. Например, в сценариях представлено 201 из 272 характеризующих ЭСЕ, изображающих статичную модель эмоционального реагирования. При этом за передачу динамической картины эмоций в сценариях отвечают и событийные, и характеризующие ЭСЕ, но перевес происходит в сторону событийных: 77 из 98 (то есть 79% от данного типа ЭСЕ) по сравнению с характеризующими – 70 из 272 (то есть 26% от всех характеризующих ЭСЕ).

Перечисленные модели представляют собой макроуровень реализации эмотивного коммуникативного портрета виртуальной языковой личности, поскольку предполагают переход от одной ЭСЕ к другой и учет смысловых связей между ними. Подобный учет композиционной последовательности ЭСЕ одного и того же героя в их вертикальном, парадигматическом «срезе» позволяет понять, как изменяется эмоциональный коммуникативный «портрет» языковой личности в целом.

Не менее интересно сопоставить сценарий и кинотекст на макроуровне ЭСЕ, поскольку именно это может объяснить причину определенных различий между ними, в частности того, что касается определенных литературных правок в отношении реплик героев. Например, подвергаясь экранизации, одиночные ЭСЕ чаще всего не изменяют смыслового наполнения, но могут подвергаться усилению разговорного начала. Это чаще всего выражается в добавлении языковых средств разговорного стиля речи, изменении порядка слов в репликах и их сокращении, «упрощении» (далее переход от сценария к кинотексту будет отмечен стрелкой →): – *Безобразие, 12 часов, а он еще спит* → *Безобразие, 12 часов, а он спит (ЛЖ)*; – *Гад какой!* → – *Вот гад! (СР)*; – *Ты что, очумел? Опять сначала пошёл<переводить>, да? Зачем?!* → *Бузыкин, ты что, очумел? Ты что, все заново начал? Зачем? (ОМ)*.

Динамическое же моделирование эмоций персонажа предполагает иной вариант правок сценарного текста ЭСЕ в том, что касается его реплик. Так, в кинотексте усилению может подвергаться контрастивный стык в той его части, которая отвечает за изображение более интенсивной отрицательной эмоции. Приведем в качестве примера контрастивного стыка двух эмоций одного и того же персонажа – стыда и возмущения – кинотекстовый аналог описанного в пункте 4 списка речевого поведения директора Калугиной: – *Алё? Анатолий Ефремович! Я... вчера...Мне...Бога ради, извините, я вчера немножко вспыхнула. И вела ...себя...не очень прилично...А сегодня на досуге я подумала...может быть, это действительно не вы принесли этот злосчастный букет? – Нет, Людмила Прокофьевна, это действительно я. – Ну знаете!... Хватит! Нет у вас ни стыда, ни совести! (СР)*.

Сравнивая данные ЭСЕ «стыд» и «возмущение», легко заметить, что кинотекстовый вариант стыда является более многословным, так как в нем присутствуют оговорки, hesitation *Я... Мне...*; слова-квантификаторы *немножко вспыхнула; вела себя не очень прилично*; междометия *Бога ради, извините*, создающие эффект спонтанной, непринужденной речи Калугиной, которая, устыдившись, тщательно подбирает слова, чтобы оправдать свое резкое поведение. А кинотекстовый аналог возмущения, в свою очередь, усиливает эту

эмоцию героини, так как помимо клишированного упрека *Нет у вас ни стыда, ни совести!* возмущение получает смысловое развитие в виде эмотивного речевого акта со значением отрицательной оценки *Ну знаете!* и побудительно-запретного высказывания *Хватит!* В результате, благодаря модификациям своего речевого наполнения обе ЭСЕ в совокупности становятся более выразительными. Тем самым их «соседство» делает более четкой и выразительной модель контрастивного стыка двух эмоций.

Достоверное изображение отрицательных эмоций персонажей всех рангов – одна из важных эстетических задач как сценария, так и кинотекста. Ее решению служит такой элемент текстов обоих типов, как эмотивная сюжетная единица (ЭСЕ). Эта сложная с семиотической точки зрения структура комплексно передает информацию об эмоциональном коммуникативном поведении персонажа. Сохранение сценарных ЭСЕ – это основа кинотекста. Характеризующие и событийные типы ЭСЕ являются дистрибутивными по функциональной нагрузке, так как в равной степени отвечают за создание качественного художественного текста и представляют собой микроуровень создания «эмотивного коммуникативного портрета» персонажа. На макроуровне за его создание отвечает композиционная последовательность ЭСЕ, которая может быть представлена в виде пяти моделей – одиночной автономной ЭСЕ, цепи-возрастания, контрастивного стыка, концентра-затухания, концентра логического развития. Данные модели имеют собственную логику развития и специфику перехода в кинотекст в зависимости от статичного или динамичного принципа изображения эмоций. Языковые средства создания ЭСЕ на микроуровне и макроуровне способствуют созданию психологически достоверного образа персонажа.

Список литературы

1. Бюлер Карл. Теория языка. М.: Прогресс, 1993.
2. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования 3-е изд., стер. М.: УРСС, 2005. 137 с.
3. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 1987. 363 с.
4. Карпилова А. Время всеобщей экранизации культуры // Наука и инновации. 2008. № 6 (64). С. 9–11.
5. Корбут (Павловец) Г. С. Эмотивные сюжетные единицы со значением активных отрицательных эмоций в литературных произведениях и кинотекстах // Вестник Мозырского университета. 2012. № 4 (37). С. 132–137.
6. Красавский Н. А. Эмоциональные концепты в немецкой и русской лингвокультурах: монография. Волгоград: Перемена, 2001. 495 с.
7. Лотман Ю. М. Семиотика кино и проблемы киноэстетики. Таллин: Ээсти раамат, 1973. 135 с.
8. Лотман Ю. М., Цивьян Ю. Г. Диалог с экраном. Таллинн: Александра, 1994. 108 с.

9. Новый объяснительный словарь синонимов русского языка / Рос. акад. наук, Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова; под рук. Ю. Д. Апресяна. 2-е изд., испр. и доп. М.: Языки славянской культуры, 2004. 1417 с.
10. Попова З. С. Семиотические аспекты когнитивной лингвистики // Вопросы когнитивной лингвистики. 2006. № 2. С. 45–52.
11. Реформатский, А. А. О перекодировании и трансформации коммуникативных систем // Исследования по структурной типологии. М.: Изд-во АН СССР, 1963. С. 208–215.
12. Слышкин Г. Г., Ефремова М. А. Кинотекст (опыт лингвокультурного анализа). М.: «Водолей Publishers», 2004. 164 с.
13. Сорокин Ю. А. Текст: цельность, связность, эмотивность // Аспекты общей и частной лингвистической теории текста. М.: Наука, 1982. С. 61–73.
14. Тынянов Ю. Н. Поэтика. История литературы. Кино. М.: Наука, 1977. 576 с.
15. Тысяча состояний души: краткий психолого-филологический словарь / Т. В. Летягова, Н. Н. Романова, А. В. Филиппов. 3-е изд., стер. М.: Флинта: Наука, 2011. 423 с.
16. Цивьян Ю. М. На подступах к карпалистике: движение и жест в литературе, искусстве и кино. М.: Новое литературное обозрение, 2010. 336 с.
17. Шаховский В. И. Лингвистическая теория эмоций. М.: Гнозис, 2008. 416 с.
18. Aman S. Identifying Expressions of Emotion in Text / S. Aman, S. Szpakowicz // Text, Speech and Dialogue: TSD 2007. Lecture Notes in Computer Science: Vol. 4629. Berlin-Heidelberg, Springer, 2007. P. 196–205.
19. Emotion Modeling in Social Simulation: A Survey/ Mathieu Bourgais [et al.] // Journal of Artificial Societies and Social Simulation. 2018. № 21(2)-5. 22 p.
20. Emotion Modeling: Towards Pragmatic Computational Models of Affective Processes / Tibor Bosse [et al.]. Berlin-Heidelberg, Springer, 2014. 167 p.
21. Lehnert W. G. Plot units and narrative summarization // Cognitive Science 4. 1981. P. 293–331.
22. Liu, Bing. Sentiment Analysis: Mining Opinions, Sentiments, and Emotions / Bing Liu. Cambridge University Press, 2015. 381 p.
23. RuSentiment: An Enriched Sentiment Analysis Dataset for Social Media in Russian / Rogers A. [et al.] // Proceedings of the 27th International Conference on Computational Linguistics (COLING 2018), August, 2018, Santa Fe, NM. P. 755–763.

References

1. Byuler, Karl (1993). *Teoriya yazyka* [Language theory]. М.: Progress. (In Russian).
2. Gal'perin, I. R. (2005). *Tekst kak ob"ekt lingvisticheskogo issledovaniya* [Text as an object of linguistic research]. 3-е изд., стер. М.: URSS. 137 p. (In Russian).
3. Karaulov, Yu. N. (1987). *Russkii yazyk i yazykovaya lichnost'* [Russian language and language personality]. М.: Nauka. 363 p. (In Russian).
4. Karpilova, A. (2008). *Vremya vseobshchei ekranizatsii kul'tury* [Time of general screen adaptation of culture]. *Nauka i innovatsii* [Science and innovations]. № 6 (64). P. 9–11 (In Russian).
5. Korbust (Pavlovets), G.S. (2012). *Emotivnye syuzhetnye edinity so znacheniem aktivnykh otritsatel'nykh emotsii v literaturnykh proizvedeniyakh i kinotekstakh* [Emotive plot units with the meaning of active negative emotions in literary works and cinema texts]. *Vestnik Mozyrskogo universiteta* [Bulletin of Mozyr University]. 2012. № 4 (37). P. 132–137 (In Russian).

6. Krasavskii N. A. (2001). *Emotsional'nye kontsepty v nemetskoj i russkoj lingvokul'turakh: Monografiya*: [Emotional concepts in German and Russian linguocultures: Monograph]. Volgograd: Peremena. 495 p. (In Russian).
7. Lotman Yu. M. (1973). *Semiotika kino i problemy kinoestetiki* [Semiotics of cinema and problems of cinema aesthetics]. Tallin: Eesti raamat. 135 p. (In Russian).
8. Lotman, Yu. M. and Tsiv'yan Yu. G (1994). *Dialog s ekranom* [Dialogue with the screen]. Tallinn: Aleksandra. 108 p. (In Russian).
9. *Novyi ob'yasnitel'nyi slovar' sinonimov russkogo yazyka* (2004) [New explanatory dictionary of synonyms of the Russian language]. Ros. akad. nauk, In-t rus. yaz. im. V. V. Vinogradova; pod ruk. Yu. D. Apresyana [Rus. acad. Sciences, Institute of Rus. lang. named after V.V. Vinogradov; under the direction of. Y.D. Apresyan]. 2nd edition. M.: Yazyki slavyan. kul'tury. 1417 p. (In Russian).
10. Popova, Z. S. (2006). *Semioticheskie aspekty kognitivnoi lingvistiki* [Semiotic aspects of cognitive linguistics]. *Voprosy kognitivnoi lingvistiki* [Questions of cognitive linguistics]. № 2. P. 45–52 (In Russian).
11. Reformatskii, A. A. (1963). *O perekodirovanii i transformatsii kommunikativnykh sistem. Issledovaniya po strukturnoi tipologii* [About re-coding and transformation of communicative systems]. M.: Izd-vo AS USSR. P. 208–215. (In Russian).
12. Slyshkin, G. G. (2004). *Kinotekst (opyt lingvokul'turnogo analiza)* [Cinematext (experience of linguocultural analysis)]. M.: Vodolei Publishers. 164 p. (In Russian).
13. Sorokin, Yu. (1982). A. *Tekst: tsel'nost', svyaznost', emotivnost'* [Text: integrity, coherence, emotiveness]. *Aspekty obshchei i chastnoi lingvisticheskoi teorii teksta* [Aspects of general and private linguistic theory of text]. M.: Nauka. P. 61–73 (In Russian).
14. Tynyanov, Yu. N. (1977) *Poetika. Istoriya literatury. Kino* [Poetics. Literary history. Cinema]. M.: Nauka. 576 p. (In Russian).
15. Letyagova, T. V., Romanova, N. N., Filippov, A. V. (2011). *Tysyacha sostoyanii dushi: kratkii psikhologo-filologicheskii slovar'* [A thousand states of mind: a short psychological and philological dictionary]. 3-e izd., ster. M.: Flinta: Nauka. 423 p. (In Russian).
16. Tsiv'yan, Yu. M. (2010) *Na podstupakh k karpalistiche: dvizhenie i zhest v literature, iskusstve i kino* [On the approaches to carpalistics: movement and gesture in literature, art and cinema]. M.: Novoe literaturnoe obozrenie. 336 p. (In Russian).
17. Shakhovskii, V. I. (2008). *Lingvisticheskaya teoriya emotsiy* [Linguistic theory of emotions]. M.: Gnosis. 416 p. (In Russian).
18. Aman, S., Szpakowicz, S. (2007). *Identifying Expressions of Emotion in Text. Text, Speech and Dialogue: TSD 2007. Lecture Notes in Computer Science: Vol. 4629*. Berlin-Heidelberg, Springer, 2007. P. 196–205.
19. Mathieu Bourgais [et al.] (2018). *Emotion Modeling in Social Simulation: A Survey*. *Journal of Artificial Societies and Social Simulation*. 2018. № 21(2)-5. 22 p.
20. Tibor Bosse [et al.] (2014). *Emotion Modeling: Towards Pragmatic Computational Models of Affective Processes*. Berlin-Heidelberg, Springer, 2014. 167 p.
21. Lehnert, W. G. (1981). *Plot units and narrative summarization*. *Cognitive Science* 4. 1981. P. 293–331.
22. Liu Bing (2015). *Sentiment Analysis: Mining Opinions, Sentiments, and Emotions*. Cambridge University Press, 2015. 381 p.
23. Rogers, A. [et al.] (2018). *RuSentiment: An Enriched Sentiment Analysis Dataset for Social Media in Russian // Proceedings of the 27th International Conference on Computational Linguistics (COLING 2018)*, August, 2018, Santa Fe, NM. P. 755–763.

А. Э. Васильева

Изображение войны в романе В. С. Маканина «Асан»

Данная статья является частью исследования «Литературные традиции в прозе В. С. Маканина», посвященного традициям русской классической литературы в прозе писателя, и раскрывает изображение войны в романе В. С. Маканина «Асан». Вечные вопросы, затрагиваемые в произведениях писателя, никогда не перестанут волновать человечество, но как их преподнести читателю, чтобы заставить вновь задуматься? Писатель по-своему раскрывает вечную тему, показывая, что войны, в классическом понимании, давно нет. Для героев романа война – работа, место поиска выгод, привычная среда обитания. Противостояние народов уходит на второй план. Но не все герои приняли правила этой войны. Где я?, Где мое место в этой войне?, Нужна ли война? – попытку ответить на эти вопросы совершают герои романа, не подстроившиеся под обстоятельства войны, где нет места героизму, а всем правят деньги. Противоборствующие стороны связывают взаимовыгодные отношения, а жизнь человека ничего уже не значит. Бессмысленность и рутинность войны подчеркивается практически в каждом эпизоде романа. В. С. Маканин оставляет читателю пищу для размышлений, напутствие – пора прекратить вековой бессмысленный конфликт. Но будет ли писатель услышан?

Ключевые слова: «Асан», роман, война, восприятие героя, выгода, среда обитания, отсылка, обстоятельства.

Anastasiya E. Vasil'eva

The depiction of war in V. S. Makanin's novel "Asan"

This article is part of the study "Literary Traditions in V. Makanin's Prose", dedicated to the traditions of Russian classical literature in the writer's prose, and reveals the image of war in V. S. Makanin's novel "Asan". The eternal questions raised in the writer's works will never cease to excite humanity, but how to present them to the reader in order to make them think again? The writer, in his own way, reveals the eternal theme, showing that war, in the classical sense, is long gone. For the heroes of the novel, war is a job, a place of seeking benefits, a familiar habitat. The confrontation between peoples fades into the background. But not all heroes accepted the rules of this war. Where am I? Where is my place in this war? Is war necessary? – an attempt to answer these questions is made by the heroes of the novel, who did not adapt to the circumstances of the war, where there is no place for heroism, and money rules everything. The opposing sides have a mutually beneficial relationship, and a person's life no longer means anything. The senselessness

and routine of war is emphasized in almost every episode of the novel. V. S. Makanin leaves the reader with food for thought, parting words – it's time to end the age-old senseless conflict. But will the writer be heard?

Key words: "Asan", novel, war, perception of the hero, benefit, habitat, reference, circumstances.

Тема войны на Кавказе частично раскрыта В. С. Маканиным в рассказе «Кавказский пленный» [5]. Ефременков А. С. отмечает: «Герои рассказа – солдаты, постепенно теряющие все человеческое в характере, живущие в условиях постоянного нервного напряжения» [2, с. 18].

Продолжая затронутую в рассказе «Кавказский пленный» [5] тему войны, В. С. Маканин развивает ее в большом прозаическом жанре – романе. Кравченкова Е. А. пишет: «Автобиографические мотивы и автоцитаты связывают воедино разрозненные произведения В. С. Маканина» [3, с. 17].

Война на Кавказе – одна из «вечных» тем русской литературы, тем страшнее осознавать, что длящаяся веками война уже настолько привычна, что в ней не видят смысла даже враждующие стороны. Никто не помнит, за что воюет, уже смешалась мирная и военная жизнь: «Мы здесь живем. Мы здесь воюем» [4, с. 61]. Герои ходят друг к другу в гости, отец майора Жилина приезжает погостить и свободно ходит по городу, офицеры строят дачи, отправляя домой заработанные деньги. Будто здесь они на работе, в маленьком мирном городке вроде родного Жилину Ковыльска-на-Урале, но никак не в горячей точке. Однажды в повествовании мелькает: «Из штаба – общий запрет на проезд в Чечню всякой родни» [4, с. 121], – что показывает нам – приезды часты, обычны. Более того, после запрета все равно приезжает и красавица-жена Базанова, и солдатские матери. Запрещено, но не всем.

Уже на первых страницах романа мы в лоб сталкиваемся с восприятием войны героями: «Ему бы поскорее избавиться <...> от этой гульной необстрелянной орды. И от войны вообще, мать бы ее перемать!» [4, с. 6] – думает встречающий новобранцев на вокзале командир. Интересная деталь – русских солдат называют словом «орда», хотя в нашей культуре оно связано с татарским нашествием, что, казалось бы, не имеет отношения к конфликтам Кавказа. Но мы вспоминаем, что в «Кавказском пленнике» Л. Н. Толстого [8] «татарами» называли как раз местных жителей Кавказа. Повторяется слово по отношению к русским солдатам еще раз в этой же сцене. Подмена «своих» и «чужих», отсылка к литературе прошлого лишней раз акцентирует внимание читателя на том, что на этой войне все давно перемешалось: «Кинулся к проходившим мимо железнодорожным работягам, чеченцам и русским» [4,

с. 7]. Чеченцы работают на русских, русские – на чеченцев: «Руслан – чеченец, и он ненавидит федералов, и он честен в порученном ему деле. Такой коктейль чувств... Частый здесь, в Чечне» [5, с. 15], но Руслан радуется, когда Жилин терпит потери, но не настолько, чтобы поссориться с ним: «Мы общаемся, как общаются интеллигентные любители футбола. Как многолетние поклонники. Которые (так уж по жизни получилось!) прикипели сердцами к разным – и увы – соперничающим командам» [4, с. 87]. Война – игровое поле, не более того, мотив этот подтверждается и далее: «Горцы нанесли сильный удар. Как забитый гол на футболе... Наши – вашим! Торжество войны!» [4, с. 297].

Новеньким еще предстоит подстроиться под эту войну. Показательными примерами служат образы Алика и Олега, контуженных солдат, они чуть ли не единственные, кто действительно воюет, отстаивает честь русских, защищает страну и товарищей. Но образы их намеренно снижены – солдаты больны, с некрасивыми, некартинными признаками контузии – тремор, слезящиеся глаза, вскрики несвязных фраз о долге и Родине. Самые героические и правильные солдаты – сумасшедшие, «шизы», «отморозки», потерять таких – не жалко, ведь выгоды они не принесут: «Зато смерть шиза никого не удивляет. Гибель его всем кажется закономерной. Для такого, мол, конец вполне нормальный» [4, с. 39]. И эта «нормальность» смерти тех, кто почти герой (относительно остальных) и показывает сущность этой войны. Героизму, честности, рвению нет места здесь, они принимаются как отклонение: «Как честно работают больные на голову... Как ровно!.. Взять, чтоли, еще пару? Набрать взвод контуженных» [4, с. 115]. Удивляться тоже нечему – все обычно, нормально, а кто думает иначе – дурак: «Солдат думает, что он все еще на Волге. Дурачок не успел проститься! <...> Не понимает, что он в Чечне» [4, с. 8] и рядом: «Здесь это обычно... Здесь Чечня... Может, слышали?» [4, с. 8]. Физическое и ментальное нездоровье солдат Алабина и Евского только подчеркивает этот мотив, и оно же объясняет для окружающих их «нестандартное» поведение в условиях войны (этой войны) – юродивые, им можно простить их принципы, но нельзя простить «безделья» – освобожденных от тяжелой работы солдат буквально оплевывают свои же. Но и тут Алик и Олег благороднее, на ступень выше других – не отвернулись, не убежали: «Инстинкт не велит солдату подставлять свою спину» [4, с. 400]. Никто и ничто, даже убедительные доводы майора Жилина, не могут поколебать их понимание войны. Это единственные герои, что не изменили отношение к врагу и повсеместной коррупции. Благодаря ли болезни? Или вопреки ей?

Вновь прибывший честный полковник Анин тоже не сразу усвоил правила игры: «Кто такой этот майор Жилин? Я эту сволочь выведу на свет... Я в штаб!.. Я к генералам!» [4, с. 49], – возмущен Анин. Попытки вести честную войну не принимаются ни своими, ни чужими: «У него перехватывали по дороге все, что он заказывал. Либо наши, либо чичи... Какая разница» [4, с. 49]. Машина власти связывает Анину руки, и он вынужден подстроиться, либо уйти с дороги: «Ему объясняли <...> Армия сейчас полууправляема. Никак не обретет форму... Дисциплины нет. А когда нет дисциплины, пусть снабжением горючкой управляет хотя бы рынок... Иначе хаос» [4, с. 49]. Полковник ломается, подстраивается под среду, и война получает в свои сети еще одну жертву. Подмена ценностей всюду: «Смелый и знаменитый должен быть нелюбим начальством. Логика войны» [4, с. 70].

Подполковник Дубравкин, жаждущий справедливости и порядка также наказан военным судом за сожжение чеченской деревни. Суд этот, в общем-то, формальность: «Упрямылся, а не каялся – за что и под суд» [4, с. 424]. Подполковник спорит, отстаивает справедливость и почти сходит с ума от каждого шанса подстрелить врага, за что в народе прозван психом: «Зато при первой возможности затевал с чичами бой. Никого не слушая, настоящий псих!» [4, с. 425], – получается, тот, кто воюет – обязательно сумасшедший.

«Вместе движитесь... двигитесь... движигитесь... – Красная Повязка запутался в глаголе, самом главном глаголе войны» [4, с. 6]. Нельзя запутаться в том, что важно, а значит, главным стало что-то другое. Это другое – деньги. Мотив торга, присутствующий в произведении Л. Н. Толстого, уже показан был Маканиным в «Кавказском пленном». Здесь же он становится одним из ведущих: продается и покупается все – обмундирование, провизия, оружие, люди живые и мертвые (тело Горного Ахмета не хотели показать без оплаты). Никто ничего здесь не делает без расчета, без выгоды. «Дело идет к большому выкупу или к большой крови» [4, с. 14] – бой и торг стоят в одном ряду. Кто кого переторгует. Часто звучат в тексте романа слова «рынок», «бизнес», «товар», «конкуренты». Не усвоившим правила торга тут не выжить. Даже Алик и Олег, ненавидящие до ужаса, до припадков, торги дают Жилину «денежку», чтобы быстрее вернуться в свою военную часть: «Мать, мол, ему советовала. Будет трудно – вынь денежку» [4, с. 214]. Удивительно, что деньги предлагает именно Алик, остро реагирующий на взятки, способный нечаянно убить за них. Пачка денег становится воплощением, символом зла, зря погибших товарищей, горя. Единственно желание Алика при виде злополучной пачки – выстрелить, уничтожить ее. Он не убийца: «Он испугался толстенькой пачки... Он ненавидел ее» [4, с. 330]. Алик переживает не

столько за смерть Гусарцева, сколько за факт продажи всего и всех. Логика этой войны непонятна Алику, он понимает только, что из-за непрерывных торгов обрываются жизни и не может это принять: «Они думают, солдатня ни хера не понимает, кроме как пожрать... А мы понимаем!» [4, с. 431].

Попадая на засаду чеченцев, русские не боятся смерти: опытные знают, что боя не будет – будет торг. В первой из многочисленных сцен торга в романе звучат слова: «Отряд расслабился. Курили... Автоматы заброшены за спину <...> Прикрыв глаза.... Вялые <...> Но если не будет денег, вялые проснутся. Еще как!» [4, с. 27]. Молодые же не понимают, но и не боятся, а веселятся от безделья, жары и пьянства. Сцена постепенно еще более снижается – появляется физиологическое снижение, грязные шутки. Абсолютная несерьезность (серьезно только к деньгам, ради них готовы на все), грязь и нелепые смерти – вот и все, что есть в этом мире. Торги осложнились случайной смертью чеченца – лишняя кровь. И несмотря на произошедшее убийство, о нем вспоминают мельком, в конце. Оно незначительно: смерть полусумасшедшего чеченца не трогает даже своих. Он для них, что «шизы» для русских, недопонял законов войны, сам виноват: «Оказалось, боевикам убитый был хорошо известен как человек невменяемый. Больной на голову... Чичи вообще не хотели его брать в отряд. Он только мешал» [4, с. 35]. Но и за его смерть нужно заплатить (не упускать же выгоду!): «Однако мертвый был перенесен к моему джипу все же не случайно, не просто так... Полевой Маурбек подсказал мне, чтобы я все-таки оплатил нелепую смерть» [4, с. 37]. Также в ряд самых смелых воинов попадает и рядовой Мухин – несуразный, ослепший, проспавший. Неожиданно слепой боец становится более правдоподобным солдатом, и бой получается настоящим – отражается абсурд войны. Несоединимое проявляется и в сочетании слов: «Не хватало мне воинской тризны. Ночной попойки!» [4, с. 288], высокий и низкий стиль стоят рядом, отражая абсурдность и неестественность ситуации.

Человеческая жизнь, особенно солдатская или крестьянская, здесь ничего не значит – ее за дорого не продать, ни на что не обменять, а следовательно, и горевать не стоит, они почти вещи: «И никакой поименной переклички!», «Как зрелые сливы. Солдатики сыпались с БТРов прямо на дорогу» [4, с. 10]. Да и везут их, как мешки, в грузовой машине, сложив друг на друга пьяные до беспамятства тела: «Там, Сашик, товар» [4, с. 20], говорит о солдатах в машине полевой командир. Ценной может стать только жизнь кого-то «дорогого» - таким человеком стала известная журналистка, цена за которую дошла до двух миллионов долларов. Демонстрируется полнейшее очерствение даже среди людей, только косвенно касающихся войны. Чего же

мы ждем от тех, кто постоянно в этой среде? Люди сами становятся валютой: «Оба, в полушаге от резни, мы думали о деньгах. Такая на дорогах жизнь. Я думал о денежном (и заодно человеческом) эквиваленте моего бензина» [4, с. 27]. А чеченцы вообще воспринимают смерть врага (конечно, не в бою, а вот так – без риска для себя) как потенциальную возможность стать героем в глазах своих соседей, семьи, потому что убил русского, а не потому что герой: «Всю жизнь после этого можно гордиться. Похвалиться... А когда состаришься, детям рассказать. Сорок пять их было!.. Зарезали, как барашков» [4, с. 23]. «Рисуются» и русские: «Василек специально басил по телефону. Это впечатляло <...> Василек играл голосом» [4, с. 34], чтобы напустить страху на подслушивающих чеченцев. Пытается создать видимость войны даже мирный отец Жилина: «Отец был не прочь, чтобы камуфляж произвел впечатление» [4, с. 124], или: «И кое-что им порасскажет. О войне... О сыне...» [4, с. 124], но что он может знать о войне, которой не видел? Это никого не беспокоит, пусть старик потешится. Базанов, имеющий почти такое же (то есть никакое) отношение к войне, как отец Жилина, тоже пытается произвести впечатление на жену: «Орал, нет-нет и зорко поглядывал на жарившееся на огне мясо. Но именно так орут добряки. И прапор это отлично знал. Для здоровья. Для прочистки горла» [4, с. 134], или: «Генерал округлил глаза. Надул щеки. Желая круто выглядеть в глазах жены» [4, с. 135].

В романе красной нитью выводится, что война – бессмысленное явление, приносящее горе, опустошающее души и наполняющее кошельки «власть имеющих». Подтверждение тому есть на каждой странице романа. Мы сразу, в первой главе наблюдаем, что вместо живущих в нашей коллективной памяти образов храбрых витязей на первый план выходят солдаты, не понимающие своей роли в этой войне: «Где эти чертовы чечены? Где война?.. Командиры, ау-уу! <...> Дайте нам дорогу!.. Мы бы уже вовсю воевали!» [4, с. 11]. Воевать они хотят не из благородных побуждений – здесь нет героев. Просто это – весело. Весело ехать по горным дорогам и петь пьяные песни, весело смеяться над врагом во время рискованных переговоров: «Солдаты наверняка пили уже в поезде. Закусывали домашней курочкой. С картошечкой, прикупленной на полустанках. Веселились. Гоготали» [4, с. 21]. И командующие объяснить, зачем они здесь, также не могут:

- А зачем они ехали?

- Они этого не знают. И я, командир, не знаю... И ты не знаешь [4, с. 31].

Майор Жилин называет происходящее «неопределенность нашей войны на дорогах» [4, с. 31]. Редкие сцены короткого боя также происходят на дорогах, и причина им всегда одна – завладеть чьим-то имуществом. Ни о ка-

ком противостоянии между народами речи нет. Более того, русские взаимодействуют с чеченцами, ведут торговлю. Особенно озабочен налаживанием контактов с местными генерал Базанов, который с головой окунается в чеченскую историю, культуру. Хотя это генерал, но он далее всех от военных действий. Он не участвует в финансовых сделках, а значит – никому не интересен, от его стараний углубиться в культуру чеченского народа толку нет, так как материальной выгоды они не несут. Он удивляется: «Представляете: воинская часть оплачивает чеченцам хлеб! <...> Открытие новой фазы войны – обмен» [4, с. 56], – не зная, что только обменом-то здесь все давно и занимаются. Но позже читатель узнает причину, сделавшую Базанова таким – смерть первой жены: «Военная косточка сломалась» [4, с. 132]. Здешняя война оказывается подходящим местом для опустошенного болью человека – здесь не нужен полководец. «И не подумать, что этот миляга когда-то атаковал "льва пустыни"» [4, с. 133], – удивляются гости. И убит-то генерал Базанов только за звание: «Базанов был нужен для красивого отчета к осени. Чтоб в одной из первых строчек... Генерал!» [4, с. 379].

Военной дисциплины нет. Свои обязанности служащие выполняют небрежно, с ленцой: «Его уже допрашивали на блокпостах, но не всерьез, от нечего делать... На втором блокпосту целый час» [4, с. 42], – час – слишком мало для допроса нашедшегося солдата, но слово «целый» показывает нам, что и этого времени слишком много, что обычно еще меньше. И командиры думают совсем не о войне: «Война касается нас. «Но мало» [4, с. 89]», – говорит Жилин, находящийся вроде бы в эпицентре военных действий. Чуть дальше автор подчеркивает, говоря о Кавказской природе: «Место не для войны. Место для мира. Дивный лесок!» [4, с. 93]. Не нужна война и крестьянам: «Смотрит куда-то далеко... куда-то, где его незамужние дочери... где некормленные блеющие бараны» [4, с. 85], «Спасать родные дома!.. Кинулись, побросав автоматы и тяжелые гранатометы» [4, с. 176]. Война – фикция, видимость, просто вид бизнеса, сама по себе не нужна абсолютно никому.

Хворостинин тщеславен, любим товарищами и командирами. Но не вызывает отвращения у читателя: «Хворь потреблял свою собственную славу» [4, с. 157]. Но героем считается он не за военные подвиги, а за свои умения ловко провести колонны по трудным дорогам. На этой «торговой» войне на первый план выходит ловкость, дипломатия, а не смелость и отвага. Жилин намеренно обесценивает способности Хворостинина, тем самым обесценивая и жизни спасенные людей: «А чем, собственно, восторгаться?.. Он только и умел спасти колонну в ущелье. Только и всего» [4, с. 172]. Геройство вызы-

вает раздражение, здесь нужны не герои, а работники. Читателю же предоставляется самому дать оценку такому герою, отмечает Мотыгин С. Ю.: «Автор предлагает читателю самому выбирать, как относиться к тому или иному герою. Не навязывая своего взгляда на окружающую действительность, писатель активизирует работу читательского сознания» [6, с. 13].

Таким образом, военные действия стали особой средой обитания – все война представляется не только как бессмысленное кровопролитное действо, но как грязь, к которой все привыкли. Чувства героев черствеют в этой среде, и редкие сцены боя вызывают неподдельный ужас у читателя, но герои остаются к ним равнодушны – дело привычки. Мотыгин С. Ю. отмечает: «Закон войны предельно прост: или убьют тебя, или – ты» [7, с. 102]. Вялотекущая война не прекращается, человеческое научились глубоко прятать или вырывать с корнем. М. Амусин писал: «Его [Маканина] «батальное полотно» живописует войну в самых непарадных и «антигероических» ракурсах <...> Маканин показывает войну как продолжение обычной жизни, как средо человеческого существования, пусть и деформированную экстремальными обстоятельствами» [1, с. 407].

Список литературы

1. Амусин М. Ф. Алхимия повседневности: очерк творчества Владимира Маканина. М.: Эксмо, 2010. 448 с.
2. Ефременков А. С. Особенности психологического анализа в рассказах В.С. Маканина 1970–1990-х годов: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Тверь, 2006. 21 с.
3. Кравченкова Е. А. Художественный мир В. С. Маканина: концепции и интерпретации: дис. ... канд. филол. наук. М., 2006. 273 с.
4. Маканин В. С. Асан. М.: Издательство «Э», 2018. 480 с. (Проза современного классика Владимира Маканина).
5. Маканин В. С. Кавказский пленный // Онлайн-библиотека Максима Мошкова. URL: <http://lib.ru/PROZA/MAKANIN/makanin.txt> (дата обращения: 23.05.2021).
6. Мотыгин С. Ю. Поэтика В. С. Маканина: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 1997. 16 с.
7. Мотыгин С. Ю. Прямая линия?: Эволюция прозы В. С. Маканина / М-во образования Рос. Федерации, Астрах. гос. пед. ун-т. Астрахань: Изд-во Астрах. гос. пед. ун-та, 2001. 113 с.
8. Толстой Л. Н. Кавказский пленник: собр. соч.: в 22 т. Повести и рассказы (1872–1886). М.: Худож. лит., 1982. Т. 10. С. 208–230.

References

1. Amusin, M. F. (2010) *Alhimiya povsednevnosti: ocherk tvorchestva Vladimira Makanina* [Alchemy of everyday life: an essay on the work of Vladimir Makanin]. M.: Eksmo, 448 s.

2. Efremkov, A. C. (2006) *Osobennosti psichologicheskogo analiza v rasskazah B.C. Makanina 1970–1990-h godov* [Features of psychological analysis in B.C. Makanin's stories of the 1970s-1990s]: avtoref. dis. kand. filol. nauk. Tver'. 21 s.
3. Kravchenkova, E. A. (2006) *Hudozhestvennyj mir B. C. Makanina: koncepcii i interpretacii* [The artistic world of B. C. Makanina: concepts and interpretations]: dis. kand. filol. nauk. M. 273 s.
4. Makanin, V. S. (2018) *Asan* [Asan]. M.: Izdatel'stvo «E». 480 s. (Proza sovremennogo klassika Vladimira Makanina [The prose of the modern classic Vladimir Makanin]).
5. Makanin, V. S. (2021) *Kavkazskij plennyj* [Caucasian prisoner] // *Onlajn-biblioteka Maksima Moshkova* [Maxim Moshkov Online Library]. Rezhim dostupa: <http://lib.ru/PROZA/MAKANIN/makanin.txt> (data obrashcheniya: 23.05.2021).
6. Motygin, S. YU. (1997) *Poetika V. S. Makanina* [Poetics of V. S. Makanin]: avtoref. dis. kand. fil. nauk. Volgograd. 16 s.
7. Motygin, S. YU. (2001) *Pryamaya liniya?: Evolyuciya prozy V. S. Makanina* [Straight line?: The evolution of V. S. Makanin's prose]; M-vo obrazovaniya Ros. Federacii, Astrah. gos. ped. un-t. Astrahan': Izd-vo Astrah. gos. ped. un-ta. 113 s.
8. Tolstoj, L. N. (1982) *Kavkazskij plennik* [The Caucasian prisoner]: sobr. soch.: v 22 t. *Povesti i rasskazy (1872–1886)* [Sobr. op.: in 22 vols. Novellas and short stories (1872–1886)]. M.: Hudozh. lit., T. 10. S. 208–230.

УДК 81'42

ГРНТИ 16.01.43

DOI 10.35231/25419803_2021_3_55

М. В. Ягодкина

«Агрессивные точки» в современной интернет-коммуникации

Аннотация: Интернет-среда представляет собой особый тип коммуникации, в котором могут нарушаться академические нормы постановки знаков препинания. Следствием этого процесса становится трансформация и слияние устной и письменной форм речи. Знаки препинания приобретают дополнительные, не свойственные им ранее особенности передачи оттенков информации.

Ключевые слова: интернет-коммуникация, знаки препинания, параграфемика.

Mar'yana V. Yagodkina

"Aggressive points" in modern Internet communication

Abstract: The Internet environment is a special type of communication in which academic norms for the setting of signs of abuse can be violated. The result of this process is the transformation and fusion of oral and written forms of speech. Punctuation marks acquire additional, previously uncharacteristic features of conveying shades of information.

Key words: internet communication, punctuation marks, paragraphs.

Современная коммуникация в сети Интернет предполагает чрезвычайно быструю передачу информации и максимальную приближенность к разговорной речи. Однако, необходимо отметить, что общение в Интернете не является устным общением и данный функциональный аспект реализации языковой системы представляется весьма важным и интересным с точки зрения анализа множества языковых явлений и перспектив дальнейшего развития системы языка.

На данный момент представляется возможным с уверенностью говорить об уже сформировавшейся функциональной разновидности «интернет-лингва» – системе языковых средств, обслуживающих сферу интернет-

коммуникации. С одной стороны, почти все языковые нормы в «интернет-лингва» носят факультативный характер и на первый план выступает коммуникативная задача наиболее точной передачи информации от адресанта адресату. С другой стороны, именно коммуникативная функциональность всех языковых элементов становится причиной для трансформаций традиционных функций языковых средств: «десигнат знака остается прежний – это знак знаковой системы, тогда как денотат меняется – это, как правило, частичное обозначение «первичной» функции и дополнительное значение» [4].

Современная система внеалфавитных графических обозначений трансформируется и подстраивается под коммуникативные задачи. Пунктуационные знаки приобретают неоднозначную, зависящую от контекста интерпретацию, и могут получать не свойственные им ранее оттенки значения.

Именно в интернет-коммуникации информативность письменного сообщения и восприятие этого сообщения адресатом получило серьёзную зависимость от такого знака препинания как «точка». Разнообразие семантических отношений грамматических единиц, несоответствие кодифицированной языковой нормы и функционального использования «точки» в письменной речи объективно зависит от коммуникативно-прагматических условий.

Как знак препинания «точка» указывает на окончание сообщения, но не предполагает немедленной реакции адресата. Точка отделяет одно предложение от другого – одну законченную мысль от другой. Интересно, что современные нормы постановки знаков пунктуации не предполагают постановку точки в конце заголовка, при том, что другие знаки препинания в конце заголовка ставятся всегда.

Необходимо отметить, что «применительно к исследованию сети Интернет как коммуникативного пространства отметим, что появление новых средств общения приводит к сдвигам в структуре и характере коммуникативного процесса и, несомненно, отражается на речевом поведении участников коммуникации» [6, с. 154]. Особенно ярко проявляется влияние речемыслительной деятельности коммуникантов на постановку знаков препинания при письменной фиксации интерактивного речевого акта в момент общения в социальных сетях. Данный вариант переписки позволяет транслировать частную языковую личность – проявлять особенности авторской трактовки событий и мгновенно получать отклик на переданную информацию. Так социальная сеть «ВКонтакте» позволяет собеседникам ведение как личной переписки, скрытой от глаз других пользователей, так и возможность публичного взаимодействия в пабликах и комментариях к постам. Невозможность передачи информации с помощью интонации и невербалики за-

ставляет коммуникантов в сети Интернет прибегать к дополнительным средствам: смайликам, эмодзи, стикерам, гифкам и т.д.

Смайлик в конце предложения выполняет функцию завершающего знака. Точка, в свою очередь, используется в интернет-переписке не всегда и получает специфический отрицательный оттенок значения. В частности, существует достаточно объёмный корпус идиом и интернет-мемов на тему постановки точки в конце предложения: «Не ставь смайлики в конце предложения. Будь суровым. Ставь точки.»; «Если девушка ставит точки в конце предложений, значит она психует» и т. д. Например, «мем с точкой» в переписке девушки и молодого человека содержит визуализацию речевой агрессии: «агрессивная точка» указывает, что на самом деле девушка всё-таки обиделась:



Рис. 1. «Агрессивная точка»

Или пример реакции на ответ онлайн-магазина ИКЕА, оформленный в соответствии с правилами современной пунктуации, но вызывающий негативный эмоциональный отклик адресата, который воспринимает «ответ с точкой» как проявление обиды:



Рис. 2. «Речевая агрессия ИКЕА».

URL: <https://twitter.com/Juliomexica/status/1394346804829896710>

Само определение понятия «речевая агрессия» может трактоваться в узком смысле – как замена агрессивного физического воздействия, насмешки, оскорбления или угрозы, а также категоричного требования без использования общепринятых этикетных средств, и в широком – как вариант доминирующего речевого поведения [1].

Особенности интернет-коммуникации и графического выражения позиции автора давно привлекают внимание лингвистов [2; 5; 7; 8]. Основная часть работ, посвящённых анализу речевой агрессии, рассматривает данное явление с позиции психолингвистики. При этом агрессия относится к психологическому состоянию коммуниканта, а с лингвистической точки зрения рассматривается способ выражения агрессии. «Однако «агрессивное состояние» как некий психологический феномен находит свое отражение в выборе языковых и речевых средств в случае, если речевая агрессия выступает в эксплицитных формах. ИмPLICITные формы речевой агрессии, как правило, не экспонируют психофизическое состояние адресанта» [3, с. 47].

Применение различных графических средств для отражения эмоций и речевых намерений представляет собой необходимый результат лингвокреативной деятельности и рефлексии языковой личности над своим речевым поведением.

С целью выявить, каким образом точки структурируют предложения, выражают оценочно-эмотивную функцию и способствуют успешной коммуникации нами был проведён онлайн-опрос, в ходе которого предлагалось оценить своё впечатление и возможность ведения дальнейшего диалога в социальной сети после получения приветствия, оформленного следующим образом:

- *Привет*

- *Привет.*

Основная часть реципиентов (93%) однозначно указали, что если при неформальной коммуникации на собственное приветствие они получают ответ, оформленный по всем правилам постановки пунктуационных знаков в конце предложения точкой, то этот ответ воспринимается как выражение негативных эмоций: обиду, плохое настроение, занятость, нежелание адресанта продолжать коммуникацию.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что современные пользователи сети Интернет действительно воспринимают постановку точки в конце предложения как «агрессивный маркер».

Список литературы

1. Басовская Е. Н. Творцы черно-белой реальности: о вербальной агрессии в средствах массовой информации // Критика и семиотика. 2004. Вып. 7. С. 257–263.
2. Булыгина Е. Ю., Стекова Т. И. Проявление языковой агрессии в СМИ // Юрилингвистика-2: русский язык в его естественном и юридическом бытии: межвуз. сб. науч. тр. Барнаул, 2000. С. 169–178.
3. Закоян Л. М. Речевая агрессия как предмет лингвистических научных исследований // Полилингвильность и транскультурные практики. М., 2008. С. 46–51.
4. Кузьмич В. В. Применение элементов параграфемики при оформлении упаковки. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-elementov-paragrafemiki-pri-oformlenii-upakovki> (дата обращения: 12. 09. 2021).

5. Николина Н. А. Новые тенденции в оформлении чужой речи // Русский язык в школе. 2013. № 6. С. 1317.
6. Сидорова И. Г. Коммуникативно-прагматические характеристики персональных жанров Интернет-дискурса // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2, Языкознание. 2011. № 2 (14). С. 154–159.
7. Ушаков А. А. Интернет-дискурс как особый тип речи // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение. № 4. 2010. С. 170–174.
8. Шубина Н. Л. Невербальная семиотика печатного текста как область лингвистического знания // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2009. № 97. С. 184–192.

References

1. Basovskaya, E. N. (2004) *Tvorcy cherno-beloj real'nosti: o verbal'noj agressii v sredstvah massovoj informacii* [Creators of black-and-white reality: on verbal aggression in the media] // *Kritika i semiotika* [Criticism and semiotics]. Вып. 7. S. 257–263.
2. Bulygina, E. YU., Steksova, T. I. (2000) *Proyavlenie yazykovoj agressii v SMI* [Manifestation of language aggression in the media] // *YUrislingvistika-2: russkij yazyk v ego estestvennom i yuridicheskom bytii: mezhvuz. sb. nauch. tr.* [Yurlinguistica-2: Russian language in his natural and legal existence: mezhvuz. SB. nauch. Tr.]. Barnaul. S. 169–178.
3. Zakoyan, L. M. (2008) *Rechevaya agressiya kak predmet lingvisticheskikh nauchnyh issledovanij* [Verbal aggression as a subject of linguistic research research] // *Polilingvial'nost' i transkul'turnye praktiki* [Polylinguality and transcultural practices]. M. S. 46–51.
4. Kuz'mich, V. V. (2021) *Primenenie elementov paragrafemiki pri oformlenii upakovki* [The use of paragraph elements in packaging design]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primeneniye-elementov-paragrafemiki-pri-oformlenii-upakovki> (data obrashcheniya: 12.09.2021).
5. Nikolina, N. A. (2013) *Novye tendencii v oformlenii chuzhoj rechi* [New trends in the design of someone else's speech] // *Russkij yazyk v shkole* [Russian language at school]. № 6. S. 1317.
6. Sidorova, I. G. (2011) *Kommunikativno-pragmaticheskie harakteristiki personal'nyh zhanrov Internet-diskursa* [Communicative and pragmatic characteristics of personal genres of Internet discourse] // *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Volgograd State University. Series 2, Linguistics]. Seriya 2, YAzykoznanie. № 2 (14). S. 154–159.
7. Ushakov, A. A. (2010) *Internet-diskurs kak osobyj tip rechi* [Internet discourse as a special type of speech] // *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 2: Filologiya i iskusstvovedenie* [Bulletin of the Adygea State University. Series 2: Philology and Art History]. № 4. S. 170–174.
8. SHubina, N. L. (2009) *Neverbal'naya semiotika pechatnogo teksta kak oblast' lingvisticheskogo znaniya* [Nonverbal semiotics of printed text as a field of linguistic knowledge] // *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gercena* [Proceedings of the A. I. Herzen Russian State Pedagogical University]. № 97. S. 184–192.

А. П. Иванова, О. В. Лаврова

Языковые особенности тематической группы «фильмонимы»

Статья посвящена тематической группе фильмонимов и раскрывает их синтаксические, стилистические, лексические и фразеологические особенности. Авторы рассматривают названия популярных российских художественных кинолент. На основе анализа 56 российских кинематографических названий выделен ряд специфических черт фильмонимов. В статье также уделяется внимание трудностям перевода фильмонимов на иностранный язык.

Ключевые слова: фильмоним, тематическая группа, русский язык, трудности перевода.

Aleksandra P. Ivanova, Ol'ga V. Lavrova

Linguistic features of the thematic group "film names"

The article is devoted to the thematic group of film names and reveals their syntactic, stylistic, lexical and phraseological features. The authors consider the titles of popular Russian feature films. Based on the analysis of 56 Russian cinematographic titles, a number of specific features of film names have been identified. The article also focuses on the difficulties of translating film names into a foreign language.

Key words: film names, thematic group, Russian language, translation difficulties.

Природа языка представляет собой единство вербального средства общения и общественного сознания, то есть единство языка и национальной культуры. Функции языка могут быть сведены к следующим: *коммуникативная* – язык как средство передачи информации в процессе общения (однако эта коммуникация возможна только при условии, что у говорящего и слушающего одинаковые фоновые знания); *кумулятивная*, другими словами, *национальная*. Последняя функция заключается не только в передаче некоторого сообщения, но и в способности хранить информацию, поскольку любое общество – это продукт исторического развития, связующее звено поколений, коллективный опыт народа [8, с. 9–10]. Можно с уверенностью сказать, что фильмонимы (кинематографические названия) выполняют обе эти функции и

в настоящее время рассматриваются в одном ряду с литературными и художественно-изобразительными наименованиями.

Большинство названий популярных российских художественных кинолент несет определенную лингвокультурную информацию и является объектом лингвистических исследований, поскольку «все названия произведений выполняют одни и те же функции, а потому проблематика соотношения названия с текстом в произведениях разных направлений искусства также весьма схожа» [3, с. 75].

Ю.Н. Подымова полагает, что заглавие сближается с именем собственным по своему знаковому статусу. Этот знак занимает позицию, которая вполне обоснованно считается сильной. Позиция «над текстом», в том числе над «кинотекстом», предоставляет заглавиям некоторую самостоятельность [6, с. 13]. Исходя из этого фильм-имены могут быть рассмотрены как автономные языковые единицы. Однако нельзя забывать, что заглавие является частью текста и включает его содержание и особенности.

Очевидно, что название играет основополагающую роль в придании направленности понимания текста в силу того, что оно занимает «сильную позицию текста» [4, с. 26], имеет семантическое равенство «произведение – название» [5, с. 49].

Однако нужно отметить, что такие образные языковые средства, как метафора, эпитет, метонимия, оксюморон, перифраза и др. достаточно часто встречаются в названиях российских фильмов и вызывают трудности с их пониманием и, соответственно, эквивалентным переводом на иностранный язык, что обуславливает необходимость изучения фильм-именов как тематической группы лексических единиц и объясняет его актуальность.

Анализ 56 российских кинематографических названий, отобранных путем выборки из словаря Прохорова Ю.Е. «Россия. Большой лингвострановедческий словарь» [7], а также наименований современных российских кинолент из интернет-источников, позволил выделить ряд их специфических черт, поскольку особенности языка народа, а также его менталитет, несомненно, находят отражение в получившемся названии. Рассмотрим некоторые наиболее значимые синтаксические, стилистические, лексические и фразеологические особенности данной тематической группы.

1. Н.А. Фролова справедливо замечает, что грамматическая структура фильм-именов отличается своеобразием синтаксического построения, и здесь нельзя не заметить определённых тенденций: стремление к лаконичности обуславливает преимущественное использование односоставных предложений – как номинативных, именных, так и глагольных. Тенденции, присущие

разговорному синтаксису, в частности расчленённость синтаксических конструкций, находят отражение среди самостоятельных речевых единиц – названий кинофильмов [10, с. 19].

По грамматической структуре фильмони́мы можно разделить на три группы:

- названия-словоформы, представляющие собой одно знаменательное слово («Тренер», «Лед», «Ленинград», «Александр Невский», «Есенин», «Калашников», «Призрак» и др.);

- названия-словосочетания с сочинительным или подчинительным типом связи («Гостя из будущего», «Судьба человека», «Утомленные солнцем», «9 рота», «Битва за Севастополь», «Движение вверх» и др.);

- названия-предложения представлены повествовательными («Я люблю тебя», «Я не вернусь», «Пушкин: последняя дуэль»), восклицательными («Не спать!», «Москва, я люблю тебя!», «Ирония судьбы, или С лёгким паром!») и вопросительными («Кто, если не мы?», «Где живёт Надежда?», «Кто в доме хозяин?») предложениями.

Самой многочисленной является группа названий-словосочетаний, причем она представлена, в основном, сочетаниями с подчинительной связью. Это подтверждают исследования А.В. Антроповой. На втором месте – названия-словоформы. Названия-предложения не получили широкого распространения в России [1].

2. Фильмонимы – это категория, которая включает в себя рекламную функцию и функцию воздействия. Они отличаются предельно лаконичной структурой, несущей лексико-семантическую нагрузку, и обнаруживают черты, присущие заглавиям как самостоятельным речевым единицам. Стилистические особенности фильмони́мов обусловлены действием ярко выраженной рекламной функции, благодаря которой название привлекает внимание зрителя-иностранца, заинтересовывает его («Как я стал русским», («О чем говорят мужчины?»), «Будьте моим мужем», «Иди и смотри» и др.) [1]. Стилистически маркированными являются фильмони́мы, выразительность которых достигается с помощью языковых средств разных уровней («Не может быть!», «Адмирал»).

3. Активное использование фильмони́мов в средствах массовой информации свидетельствует не только о популярности названий кинофильмов, но и о том, что данные речевые единицы входят во фразеологический фонд русского языка («Ирония судьбы или с легким паром!», «Москва слезам не верит», «Сирота казанская», «Служебный роман», «На войне как на войне», «Добро пожаловать или посторонним вход воспрещен» и др.).

Таким образом, лексико-грамматическая и фразеологическая специфика названия кинофильма диктует уникальную знаковую природу этого разряда имен собственных: при восприятии названия, до просмотра фильма, название – это индексальный знак. Однако по мере просмотра индексальный знак превращается для зрителя в условный, а после просмотра название и вовсе приближается к мотивированному условному знаку. Перед фильмом название в функции условного знака лишь «намекает» на содержание фильма; после просмотра фильма название сообщает о его содержании, но и в том, и в другом случае название – это метаязыковой знак [6, с. 13].

Говоря о трудностях перевода названий кинолент, необходимо отметить, что традиции, выработанные переводчиками разных стран при переводе названий зарубежных художественных фильмов, поразительно различаются, что обусловлено культурологическими различиями и отношением народа к кинофильмам в целом.

Т.А. Старостина выделяет следующие популярные способы перевода названий художественных фильмов:

1) нейтрализация, т.е. перевод при котором используется нейтральная, неокрашенная лексика, лишаящая оригинальное название признаков чего-то чуждого. Благодаря нейтрализации зрители сталкиваются с названием, похожим на что-то свое, на общеизвестное, что не нуждается в каких-либо добавлениях и объяснениях;

2) интерпретация, т.е. способ перевода, который, опираясь на содержание фильма, предполагает его переименование. Новое, придуманное переводчиком название должно учитывать вкусы и мировоззрение зрителей и при этом сохранять в себе черты чего-то неизвестного, интригующего или вызывать у зрителей ассоциации, указывающие на жанр;

3) игры слов – словосочетания, у которых помимо прямого смысла есть другой, непосредственно связанный с ассоциациями, понятными лишь данному национально-культурному кругу. Людям, живущим в одной стране, что-то одно может быть понятно и вызывать у них смех, что-то другое – нет, так же как общими могут быть такие переживания и чувства, как страх, героизм, гордость и пр. [9, с. 3].

Бочарникова Н.В. отмечает, что одним из видов коммерческой адаптации при переводе названий художественных фильмов выступает дезориентирующий перевод – такой вид целенаправленного, манипулятивного языкового посредничества, результатом которого является ложное представление реципиента о жанровой, форматной, идеологической, стилистической, тональной, серийной и других характеристиках репрезентируемого произведе-

дения. Подобный перевод названий кинотекстов создаёт ложные представления, которые помогают более успешному распространению продукции, относительно следующих характеристик кинофильма: жанровой атрибутивности произведения и его включенности в серийный ряд. По мнению Н.В. Бочарниковой, названия таких произведений или достаточно нейтральны, или содержат лексемы, отражающие идеологические, морализаторские идеи [2].

Отметим также, что названия фильмов при переводе могут сознательно сокращаться в целях облегчения восприятия принимающей стороны. Так, когда известный петербургский аниматор Константин Бронзит привёз в Республику Корея (г. Сеул) свой знаменитый мультфильм «Алеша Попович и Тугарин Змей», на презентации он был представлен под названием «Алеша». Во-первых, очевидно, что массовая корейская аудитория не знакома с героями русских былин, поэтому их имена не несут для зрителей никакой смысловой нагрузки, во-вторых, очень длинное название фильма с труднопроизносимыми для иностранцев словами могло бы отпугнуть аудиторию.

Изучение проблем перевода названий художественных фильмов позволило сделать следующие выводы:

во-первых, популярными способами перевода названий художественных фильмов являются нейтрализация, интерпретация и игра слов. Также нередко медиахолдинги прибегают к дезориентирующему переводу – сознательно искажается представление о разных аспектах фильма, что делается в коммерческих целях;

во-вторых, трансформации при переводе фильмонимов обусловлены не только лингвистическими, но и экстралингвистическими факторами;

в-третьих, при взаимоотношении языка и культуры наиболее значимыми становятся единицы языка, которые, помимо языкового содержания, несут культурологическую информацию. К ним, безусловно, относятся фильмонимы.

Итак, фильмонимы как особая тематическая группа обладают специфическими языковыми и экстралингвистическими особенностями и требуют внимания лингвистов, переводчиков, специалистов по рекламе и т.д.

Список литературы

1. Антропова А. В. Названия американских, английских и российских кинофильмов: сопоставительная характеристика и проблемы перевода: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Екатеринбург, 2008. 24 с.
2. Бочарникова Н. В. Дезориентирующий перевод названий кинотекстов как явление коммерческой адаптации // Вестник Челябинского государственного университета. 2011. № 25(240). С. 32–38.

3. Исхакова И. В. Семантические и функциональные особенности заголовочных комплексов художественных текстов // Вестник Оренбургского государственного университета. 2010. № 11 (117). С. 75–81.
4. Кожина Н. А. Нечто большее, чем название // Русская речь. 1984. № 6. С. 26–32.
5. Кржижановский С. Д. Поэтика заглавий // Собрание сочинений: в 5 т. Т. 4. Поэтика заглавий. Философема о театре. Страны, которых нет. Фрагменты о Шекспире. Искусство эпитафия [Пушкин]. Драматургические приёмы Бернарда Шоу, 2006. 848 с.
6. Подымова Ю. Н. Названия фильмов в структурно-семантическом и функционально-прагматическом аспектах: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Майкоп, 2006. 26 с.
7. Прохоров Ю. Е. Россия. Большой лингвострановедческий словарь. М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2007. 736 с.
8. Сабитова З. К. Лингвокультурология: учебник. М.: Флинта, 2013. 524 с.
9. Старостина Т. А. Перевод названий художественных фильмов с английского языка на русский. М.: Московский государственный университет, 2010. 53 с.
10. Фролова Н. А. Фильмонимы как особый тип имен собственных в современном русском языке. Тамбов: Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, 2013. 33 с.

References

1. Antropova, A. V. (2008) *Nazvaniya amerikanskih, anglijskih i rossijskih kinofil'mov: sopolstavitel'naya harakteristika i problemy perevoda: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk.* Ekaterinburg, 24 pp. (In Russian).
2. Bocharnikova, N. V. *Dezorientiruyushchij perevod nazvanij kinotekstov kak yavlenie kommercheskoj adaptacii // Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2011. № 25(240). Pp. 32–38. (In Russian).
3. Iskhakova, I. V. *Semanticheskie i funkcional'nye osobennosti zagolovochnyh kompleksov hudozhestvennyh tekstov // Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2010. № 11 (117). Pp. 75–81. (In Russian).
4. Kozhina, N. A. *Nechto bol'shee, chem nazvanie // Russkaya rech'.* 1984. № 6. Pp. 26–32. (In Russian).
5. Krzhizhanovskij, S. D. *Poetika zaglavij. Sbranie sochinenij v pyati tomah / T. 4. Poetika zaglavij. Filosofema o teatre. Strany, kotoryh net. Fragmenty o Shekspire. Iskusstvo epigrafa [Pushkin]. Dramaturgicheskie priyomy Bernarda Sheou.* 2006. 848 pp. (In Russian).
6. Podymova, YU. N. *Nazvaniya fil'mov v strukturno-semanticheskom i funkcional'no-pragmaticheskom aspektah: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk.* Majkop, 2006. 26 pp. (In Russian).
7. Prohorov, YU. E. (2007) *Rossiya. Bol'shoj lingvostranovedcheskij slovar'.* M.: AST-PRESS KNIGA, 736 pp. (In Russian).
8. Sabitova, Z. K. (2013) *Lingvokul'turologiya: uchebnik.* M.: Flinta, 524 pp. (In Russian).
9. Starostina, T. A. (2010) *Perevod nazvanij hudozhestvennyh fil'mov s anglijskogo yazyka na russkij.* M.: Moskovskij gosudarstvennyj universitet, 53 pp. (In Russian).
10. Frolova, N. A. (2013) *Fil'monimy kak osobyj tip imen sobstvennyh v sovremennom russkom yazyke.* Tambov: Tambovskij gosudarstvennyj universitet im. G.R. Derzhavina, 33 pp. (In Russian).

К. В. Тихонова

Изменения во фразеологической сочетаемости: о процессах сужения и расширения сочетаемости фразеологизмов

В статье приведены результаты исследования вопроса о расширении и сужении сочетаемости русских фразеологизмов. На основе изучения сочетаемостных способностей фразеологизмов и разных взглядов лингвистов на фразеологическую валентность рассмотрены примеры изменения сочетаемости фразеологизмов. Примеры изменения сочетаемости приводятся из российской публицистики и из национального корпуса русского языка. Целью работы стало детальное изучение фразеологической сочетаемости и ее изменений как особого лингвистического явления. Основным методом, используемым в работе, стал метод фразеологической аппликации В.П. Жукова, который помогает разграничить собственно компоненты фразеологизма и слова, входящие в его окружение.

Ключевые слова: фразеологическая сочетаемость, расширение сочетаемости, сужение сочетаемости.

Ksenia V. Tikhonova

Changes in the phraseological compatibility: the processes of narrowing and expanding the compatibility

The article presents the results of a study of the issue of expanding and narrowing the compatibility of Russian phraseological units. Examples of changes in the compatibility of phraseological units are considered based on the study of phraseological compatibility and different linguists' views on phraseological valence. Examples of changes in compatibility are given from Russian journalism and from the national corpus of the Russian language. The aim of the work is a detailed study of phraseological compatibility and its changes as a special linguistic phenomenon. The main method used in the work was the method of phraseological application by V.P. Zhukov, which is used to distinguish the actual components of the phraseological unit and the surrounding words. The object of the research was Russian phraseological units as an independent category of linguistic units, as well as their description in dictionaries.

Key words: phraseological compatibility, narrowing of compatibility, expansion of compatibility.

Все фразеологизмы отличаются определенной степенью идиоматичности, благодаря которой носители языка завершают идиому (один из ее компонентов), предсказывают ее составляющие. Языковая память помогает легко восстановить логические связи, например, на стимул «как курица» реакция «лапой», на «море» реакция – «по колено» или «разливанное» и т.д. Разумеется, при восстановлении структуры сочетания не обойтись без знания этого сочетания, всех его компонентов и валентности. Валентностью называется «свойство определенных разрядов слов присоединять к себе другие слова» [2, с. 44]. Однако по результатам исследований (О. Б. Аскарлова, Т. М. Дридзе) и дети, и взрослые часто испытывают трудности при введении готового устойчивого выражения в контекст. То есть, все чаще реченосители делают ошибки при использовании в речи знакомого фразеологизма: единицу *как курица лапой* нужно употреблять со словом-сопроводителем *писать*, *как рыба в воде* – с *чувствовать себя*. В случае возникновения сомнений выручит фразеологический словарь, но чаще всего носитель языка самостоятельно дополняет фразеологизм словами, которые кажутся ему подходящими. В связи с этой тенденцией возник вопрос об изменении сочетаемости, а точнее о расширении и сужении фразеологической сочетаемости.

Несомненно предсказуемость компонентов и компонентов-сопроводителей во фразеологизмах связана с их устойчивостью. Под устойчивостью здесь понимается «мера ограничения лексемной сочетаемости» по М. М. Копыленко [14, с. 29]. То есть устойчивость фразеологического оборота ограничивает выбор его составляющих. Само определение фразеологического оборота как воспроизводимой в готовом виде единицы, <...> фиксированной по значению, составу и структуре доказывает, что фразеологизмы не создаются в речи здесь и сейчас, а воспроизводятся каждый раз целиком, в своем первоначальном виде [23, с. 22]. Нельзя говорить и о том, что такие изменения сочетаемости фразеологизмов исходят из свойства вариантности ФЕ, поскольку допускаются лишь фонетические, морфологические, структурные, словообразовательные и лексические варианты, но не лексико-грамматические [9, с. 7]. В целостности структуры фразеологических единиц и возможной вариативности компонентов ФЕ сомневаться не приходится, изменения в сочетаемости ФЕ со словами свободного употребления связаны с внелингвистическими факторами.

Вопрос об изменениях в лексико-грамматической структуре ФЕ затрагивали такие лингвисты, как Н. Н. Амосова [1], М. Л. Ермилова [8], В. П. Жуков [11], А. В. Жуков [12], Н. А. Крюкова [15], В. И. Макаров [16], О. С. Макарова [19], А. И. Молотков [20], А. А. Хуснутдинов [22],

Н. М. Шанский [23] и другие, однако на сегодняшний день он по-прежнему стоит достаточно остро. С учетом накопленных знаний о связях фразеологических единиц и характере их взаимодействия со словами свободного употребления на сегодняшний день мы можем наблюдать такое интересное явление в как изменение сочетаемости фразеологизмов в сторону расширения или сужения. Некоторые суждения по этому вопросу высказал А. В. Жуков в «Русской фразеологии», теперь его изыскания продолжают ученики и последователи, в том числе Макаров В. И. и Макарова О. С.

В основе исследования лежит предположение о том, что в процессе употребления значение и валентность фразеологизма могут меняться. По замечанию О. С. Макаровой, такое обновление стало возможно «в связи с возросшим объемом информационного пространства», что привело к распространению «допустимых и ошибочных вариантов сочетаемости фразеологизмов» [19, с. 1].

Значительная роль в процессах трансформации фразеологизмов отведена средствам массовой информации, язык которых на сегодня поглотил ресурсы всех функциональных стилей и стал моделью общенационального языка. Под пером талантливого журналиста или писателя фразеологизмы действительно становятся неиссякаемым источником ярких образов и нового, актуального на момент трансформации фразеологизма, смысла. Неоднократно повторяясь, новые сочетания способны закрепиться в языке и функционировать как самостоятельные единицы, как например, трансформация двух оборотов в один «жить по совести и с умом». Иногда искаженное использование фразеологизма может произвести прямо противоположный эффект – в случае, когда языковая игра противоречит языковой норме: *ее карьерная лестница складывалась довольно гладко* (Аргументы и факты, 2010). Мы видим неправомерную реализацию синтаксической валентности фразеологических единиц. В первом случае имеет место ненадлежащее падежное изменение компонента 'пара'. Нарушение правил сочетаемости ФЕ по типу **наденьте два сапога пару и складывалась карьерная лестница** не только противоречит семантике фразеологического оборота, но и ущемляет язык в своих правах на нормативное использование. Следовательно, функционирование ФЕ в публицистическом тексте напрямую зависит от умения автора выбрать фразеологический материал и ввести его в контекст.

Подобные удачные или неудачные попытки поиска и модификации ФЕ связаны с главной задачей создателя текста – увлечь адресата. Понятно, что сегодня это сделать не так просто. Все телевизионные, интернет- и радиоканалы работают в условиях повышенной конкуренции, что ведет к постоян-

ному поиску «необычных сочетаний, рассчитанных на привлечение внимания читателя именно за счет эффекта новизны» [18, с. 59]. Тенденция к демократизации также привносит в русский язык интенсивные и не всегда обоснованные семантические преобразования. Это касается и фразеологизмов – в этой области наблюдаются процессы изменения сочетаемости ФЕ.

Наиболее заметен процесс расширения сочетаемости ФЕ. Примером уже существующего в узусе, но пока не закреплённого в словарях сочетания с расширением компонента-сопроводителя, может быть фразеологизм **кататься как сыр в масле**. Газетный корпус русского языка предлагает нам несколько примеров его трансформации: 1) <...> *люди российские словно сыры в масле купаются* (Комсомольская правда 2012.06.03); 2) <...> *люди видят, что казнокрады живут как сыр в масле, не ведая никакого страха* (Труд-7 2003.05.21). Как видно, оборот, используемый для описания людей, живущих в полном довольстве и достатке, вполне допускает синонимическую замену компонента-сопроводителя без разрушения единства целого. Возможно, такие трансформации возникли в результате смешения похожих сочетаний в сознании говорящих, ведь этот фразеологизм стоит в одном ряду с синонимичными ему фразами "жить как в сказке" и "купаться в роскоши", однако нормой такое употребление пока не закреплёно.

С другой стороны, некоторые наречные обороты при словах-сопроводителях разной семантики со временем могут сужать свою сочетаемость. Таков, например, оборот **благим матом**, сочетавшийся в XVIII – нач. XX вв. не только с глаголами кричать, вопить, реветь, но и со словами-сопроводителями бежать, мчаться, нестись и т.п. Сейчас за этим фразеологизмом закреплёно только значение 'громко кричать', он сохраняет в себе этимологию слова *благой*, которое означало «сильный» и слова *мат* – «голос». Многозначность этого сочетания и его способность употребляться с сопроводителями разной семантики была описана в словарях конца XX века. Так, материалы «Словаря фразеологических синонимов русского языка» 1987 г. доказывают, что помимо значения 'очень громко, исступлённо, во всё горло' (сочеталось с сопроводителями кричать, вопить, орать), эта ФЕ имела другое – 'очень быстро, молниеносно, с предельной скоростью' (в сочетании с глаголами вскочить, убежать, уехать). Вероятно, второе значение развилось на основе первого, но, из-за отсутствия мотивированности, вскоре исчезло. Пример употребления этого фразеологизма в несвойственном теперь значении можно найти в художественной литературе: *Учитель мой возмутился духом, увидев слишком скорые и слишком обильные и сочные плоды своего учения, хотел меня остановить, но поздно, я уже сорвался с цепи и побежал благим матом.* (Белинский, 1839) [11, с. 70]. Сейчас этот оборот

появляется в речи только в сочетании с глаголами, синонимичными главному слову-сопроводителю кричать. Приведем следующие примеры: 1) *На втором этаже сосед держит коша в руках и **благим матом** орет ему на ухо <...>* (Комсомольская правда, 2007.07.23); 2) *Бабка быстро устает и начинает **благим матом** требовать дополнительных пожарных машин* (Комсомольская правда. 2002.08.01); 3) *Остальных вынуждены замечать и против воли: когда они, стоя на улице, **благим матом** вызывают домочадцев к окну или на балкон.* (Труд-7. 2006.09.23) Во всех случаях синонимичная замена окружения наречного фразеологизма оказалась возможна, т.к. глаголы-сопроводители кричать, орать, требовать, вызывать, вопить и т.п., по своему значению входят в одну семантическую группу (глаголы речи) и легко заменяют друг друга. К тому же, источник примеров – НКРЯ – указывает на полное отсутствие употребления этого фразеологизма во втором, устаревшем, значении с глаголами движения.

Примеров сужения сочетаемости немного, поскольку процесс уменьшения валентности лексем и фразем проследить в языке крайне сложно, но понятно, что он наблюдается в тех словах, которые наименее актуальны для современного языкового сознания.

Необходимо отграничивать расширение и сужение сочетаемости от изменения сочетаемости (когда количество языковых единиц в области сочетаемости не уменьшается, но изменяется сам круг лексем, с которыми сочетается ФЕ) и ненормированной сочетаемости (ошибочные коллокации, противоречащие семантике ФЕ). Так, изменение лексического окружения наблюдается во фразеологизме **нет [нест] числа** (по Федорову ‘чрезвычайно много, не сосчитать кого-либо, чего-либо’). Эта ФЕ раньше имела более широкую сочетаемость, чем сейчас, и включала в свое ближайшее окружение многочисленные одушевленные и неодушевленные существительные, сейчас же картина изменилась. Например, согласно НКРЯ в период до 1900 г. фразеологическая единица **нет числа** встречалась в текстах чаще в сочетании с одушевленными существительными, но постепенно картина изменилась и в современной речи эта единица почти не встречается в употреблении одушевленными существительными (см. Таблицу). Как видим, изменение лексического состава окружения этого фразеологизма не затронуло семантическую сторону ФЕ, она сохраняет свое значение и по-прежнему имеет ту же способность сочетаться с одушевленными и с неодушевленными существительными, но уже с разной частотностью. Изменение валентных свойств фразеологизмов в сторону их сужения или расширения зависит от степени употребительности фразеологизма и его окружения.

Варианты сочетаемости ФЕ нет [несть] числа по НКРЯ

нет [несть] числа					
1773–1900 гг.		1901–2000 гг.		2001–2015 гг.	
беззакониям	пленных	щедротам	людей	обстоятельствам	последователям
надеждам	верблюдов	недугам	народа	примерам	
страданиям	убитым	мыслям	посетителям	интригам	
полчищам	ученым	штабам	врагам	проискам	
милостям	жильцам	сокровищам	раненым	находкам	
	пролетариям	талантам	солдатам	публикациям	
	поклонникам	глупостям		проявлениям	
	людям	силе		зарплатам	
	коней	звездам		бедствиям	
		извращениям		проблемам	
		дорогам		грехам	
		побоям		проблемам	
		волнениям			
		восстаниям			
		названиям			
		войнам			
		проблемам			
		планетам			
		романным			
		героям			
		людей			
		(персонажей в произведении)			

Другие примеры указывают на расширение фразеологической сочетаемости, которое влечет за собой изменение семантики ФЕ. Обращает на себя внимание известное выражение **море разливанное [разливное]** в значении 'очень много'. Этот фразеологизм первоначально употреблялся только со словами, обозначающими алкоголь (пива, вина и т.п.): «*во всех других залах плескалось море разливанное водки*» (Е. Евтушенко). Сейчас круг сочетаемости этой ФЕ значительно расширился. Корпус дает следующие примеры употребления: «*море разливанное скандалов, интриг, расследований*», «*море разливанное икры*», «*книг море разливанное*», «*товаров море разливанное*», «*предложений и просьб море разливанное*», «*море разливанное нежности*» и др. Примеры нового употребления этой единицы доказывают, что фразеологические единицы с широким семантическим потенциалом способны расширять свою сочетаемостную способность. Однако заметим, что согласно НКРЯ, все эти сочетания встречаются пока только в текстах СМИ и в узусе.

На основании рассмотрения сочетаемости фразеологизмов мы можем заключить, что чем выше частотность употребления ФЕ, тем шире ее сочетаемость. При этом трудно сказать, что первично: расширение сочетаемости или формирование нового значения слова. Можно только предположить, что при появлении новых значений слово может увеличивать круг сочетающихся с ним слов, и в итоге число вариантов сочетаемости фразеологизмов может увеличиваться или даже стремиться к бесконечности. Отметим также, что сочетаемость зависит от уровня обобщенности лексического значения: чем более детализировано лексическое значение, тем уже сочетаемость. Само лексическое значение фразеологической единицы очерчивает круг сочетающихся с ней лексем.

Итак, сочетаемость фразеологизмов может меняться в процессе их функционирования в языке. Сужение и расширение сочетаемости можно считать признаками языка как развивающейся системы. На изменение фразеологической сочетаемости влияет процесс демократизации языка и речи, особенно ярко проявляющийся в СМИ. Пока этот момент не отражен во фразеологических словарях, но уже понятно, что с развитием семантики ФЕ может расширяться сочетаемость, а исчезновение одного из нескольких значений ФЕ неминуемо приведет к сужению сочетаемости. Причины обозначенных разнонаправленных тенденций кроются в речевой деятельности говорящих, стремящихся не только реализовать объективный потенциал фразеологических единиц, но и по возможности обогатить семантико-стилистические ресурсы устойчивых единиц русского языка.

Надо заметить, что пока новые сочетания фразеологизмов не закреплены в словарях и не входят в активный словарный фонд носителей, их сложно идентифицировать как новые фразеологические единицы с ядерной сочетаемостью. Единицы с ядерной сочетаемостью имеют привычное окружение, а новые сочетания можно назвать скорее окказионализмами, построенными с нарушением лексико-семантической сочетаемости. Эти окказионализмы, тем не менее, нельзя назвать случайными, поскольку их окружение потенциально предсказывается семантикой и структурой фразеологизма. По мнению Макарова В.И., единицы с потенциальной сочетаемостью следует относить к периферии. Лишь «в случае прочного закрепления в активном словаре носителей новый фразеологизм, находящийся дотоле на периферии, переходит в список ядерных лексем, где становится возможным развитие его семантики» [16, с. 134]. Фразеологические единицы, находящиеся в области периферийной сочетаемости, в зависимости от частотности их употребления претерпевают семантические изменения, влияют на развитие языка и лексикографическую практику, способствует обогащению словарного и фразеологического состава языка.

Список литературы

1. Амосова Н. Н. Основы английской фразеологии. 2-е изд., доп. М.: URSS ЛИБРОКОМ, 2010. 206 с.
2. Арнольд И. В. Основы научных исследований в лингвистике: учеб. пособие. 2-е изд., СПб.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. 142 с.
3. Аскарлова О. Б. Лексико-фразеологическая сочетаемость в психолингвистическом эксперименте // Теория и практика языковой коммуникации: материалы X международной научно-методической конференции / под ред. Т.М. Рогожниковой. Уфа: УГАТУ, 2018. С. 19–23.
4. Бершадская Ф. М. Формы употребления фразеологической единицы в речи: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Л., 1972. 23 с.
5. Головина Э. Д. Виснет ли брань на воротах? Как мы коверкаем фразеологизмы // Русская речь. 2003. № 5. С. 61.
6. Гусейнова Т. С. Трансформация фразеологических единиц как способ реализации газетной экспрессии. Махачкала, 1997. 180 с.
7. Дридзе Т. М. Язык и социальная психология: учеб. пособие для вузов / под ред. А.А. Леонтьева. М.: Высшая школа, 1980. 224 с.
8. Ермилова М. Л. Лексическая и грамматическая сочетаемость фразеологических единиц современного русского языка: автореф. дис. ... канд. филол. наук. СПб., 1994. 16 с.
9. Жуков В. П., Жуков А. В. Русская фразеология. 2-е изд. М.: Высшая школа, 2006. 408 с.
10. Жуков В. П., Сидоренко М. И., Шкляр В. Т. Словарь фразеологических синонимов русского языка. М.: Русский язык, 1987. 448 с.
11. Жуков В. П. Фразеологизм и слово: дис. ... д-ра филол. наук. Л., 1967.
12. Жуков А. В. Переходные фразеологические явления в русском языке / НовГУ им. Ярослава Мудрого. Новгород, 1996. 132 с.
13. Жуков В. П. Фразеологизм и фразеологическое окружение // Избранные работы по русскому языку // Литературная и диалектная фразеология: история и развитие. Пятое Жуковские чтения. Т. 2 / сост. и отв. ред. А.В. Жуков. Великий Новгород, 2011. 422 с.
14. Копыленко М. М. Сочетаемость лексем в русском языке. М., 1973.
15. Крюкова Н. А. Взаимодействие фразеологической единицы со словами в речи // Русская фразеология и фразеография. К 100-летию А.И. Молоткова. Иваново: Ивановский ГУ, 2016. С. 185–200.
16. Макаров В. И. Влияние сочетаемости фразеологизмов на развитие их семантики // Семантика и прагматика языковых единиц в синхронии и диахронии: знак, слово, текст. Симферополь: Изд-во Типография «Ариал», 2016. С. 132–136.
17. Макаров В. И. Лексико-фразеологическая сочетаемость в словарях // Ученые записки НовГУ имени Ярослава Мудрого. 2015. № 3.
18. Макаров В. И., Макарова О. С. Теоретические основы и практическое применение «Словаря сочетаемости фразеологизмов русского языка» // Вестник НовГУ имени Ярослава Мудрого, 2017. № 2. С. 56–62.
19. Макарова О. С. Расширение сочетаемости и новые значения фразеологизмов текстах СМИ // Ученые записки НовГУ имени Ярослава Мудрого, 2016. № 4. С. 1–3.
20. Молотков А. И. Основы фразеологии русского языка / АН СССР. Ин-т русского языка. Л.: Наука, 1977. 282 с.

21. НКРЯ – Национальный корпус русского языка. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ruscorpora.ru> (дата обращения: 10.05.2021).

22. Хуснутдинов А. А. Грамматика фразеологической единицы: дис. ... д-ра филол. наук. СПб., 1996. 237 с.

23. Шанский Н. М. Фразеология современного русского языка: учеб. пособие для студентов. 5-е изд., испр. и доп. М.: Либроком, 2010. 265 с.

24. Эмирова А. М. О соотносительности содержательной структуры фразеологической единицы и ее компонентов-слов // Вопросы описания лексико-семантической системы языка. М., 1971. С. 184–187.

References

1. Amosova, N. N. (2010) *Osnovy anglijskoj frazeologii*. [Fundamentals of English phraseology. 2nd ed., additional]. 2 izd., dop. M.: URSS LIBROKOM. 206 p.

2. Arnol'd, I. V. (2010) *Osnovy nauchnyh issledovanij v lingvistike: ucheb. posobie* [Fundamentals of scientific research in Linguistics: textbook. stipend]. 2 izd., SPb.: Knizhnyj dom «LIBROKOM». 142 p.

3. Askarova, O. B. (2018) *Leksiko frazeologicheskaya sochetaemost' v psiholingvisticheskom eksperimente* [Lexico-phraseological compatibility in a psycholinguistic experiment] // *Teoriya i praktika yazykovoј kommunikacii: materialy X mezhdunarodnoj nauchno metodicheskoi konferencii* [Theory and practice of language communication: materials of the X International scientific and methodological conference] / Pod red. T.M. Rogozhnikovoj. Ufa: UGATU. Pp. 19–23.

4. Bershadskaya, F. M. (1972) *Formy upotrebleniya frazeologicheskoi edinicy v rechi* [Forms of using phraseological units in speech]: *avtoref. dis. na soiskanie uchenoi stepeni kand. fil. nauk*. L. 23 p.

5. Golovina, E. D. (2003) *Visnet li bran' na vorotah? Kak my koverkaem frazeologizmy* [Does swearing hang on the gate? How we distort phraseological units] // *Russkaya rech'* [Russian speech]. № 5. Pp. 61.

6. Gusejnova, T. S. (1997) *Transformaciya frazeologicheskikh edinic kak sposob realizacii gazetnoj ekspressii* [Transformation of phraseological units as a way to implement newspaper expression]. Mahachkala. 180 p.

7. Dridze, T. M. (1980) *Yazyk i social'naya psihologiya: ucheb. posobie dlya vuzov* [Language and social psychology: studies. handbook for universities] / Pod red. A.A. Leont'eva. M.: Vysshaya shkola. 224 p.

8. Ermilova, M. L. (1994) *Leksicheskaya i grammaticheskaya sochetaemost' frazeologicheskikh edinic sovremennogo russkogo yazyka* [Lexical and grammatical compatibility of phraseological units of the modern Russian language]: *avtoref. diss. na soiskanie uchen. stepeni kand. filol. nauk*. SPb. 16 p.

9. Zhukov, V. P., Zhukov, A. V. (2006) *Russkaya frazeologiya* [Russian phraseology]. 2 izd. M.: Vysshaya shkola. 408 p.

10. Zhukov, V. P., Sidorenko, M. I., SHklyarov, V. T. (1987) *Slovar' frazeologicheskikh sinonimov russkogo yazyka* [Dictionary of phraseological synonyms of the Russian language]. M.: Russkij yazyk. 448 p.

11. Zhukov, V. P. (1967) *Frazeologizm i slovo* [Phraseologism and the word]: *diss. na soiskanie uchen. stepeni d ra filol. nauk*. L.

12. Zhukov, A. V. (1996) *Perekhodnye frazeologicheskie yavleniya v russkom yazyke* [Transitional phraseological phenomena in the Russian language] / *NovGU im. YAroslava Mudrogo*. Novgorod. 132 p.

13. Zhukov, V. P. (2011) *Frazeologizm i frazeologicheskoe okruzhenie* [Phraseologism and phraseological environment] // *Izbrannye raboty po russkomu yazyku* [Selected works on the Russian language] / *Literaturnaya i dialektnaya frazeologiya: istoriya i razvitie. Pyatye ZHukovskie chteniya* [Literary and dialect phraseology: history and development. The Fifth Zhukovsky readings]. T. 2 / sost. i otv. red. A.V. Zhukov. Velikij Novgorod, 422 p.

14. Kopylenko, M. M. (1973) *Sochetaemost' leksem v russkom yazyke* [Compatibility of lexemes in the Russian language]. M.

15. Kryukova, N. A. (2016) *Vzaimodejstvie frazeologicheskoy edinicy so slovami v rechi* [Interaction of a phraseological unit with words in speech. To the 100th anniversary of A.I. Molotkov] // *Russkaya frazeologiya i frazeografiya. K 100 letiyu A.I. Molotkova* [To the 100th anniversary of A. I. Molotkov]. Ivanovo: Ivanovskij GU. Pp. 185–200.

16. Makarov, V. I. (2016) *Vliyanie sochetaemosti frazeologizmov na razvitie ih semantiki* [The influence of the compatibility of phraseological units on the development of their semantics] // *Semantika i pragmatika yazykovykh edinic v sinhronii i diahronii: znak, slovo, tekst*. [Semantics and pragmatics of linguistic units in synchrony and diachrony: sign, word, text] Simferopol': Izd. Tipografiya «Arial». Pp. 132–136.

17. Makarov, V. I. (2015) *Leksiko frazeologicheskaya sochetaemost' v slovaryah* [Lexico-phraseological compatibility in dictionaries] // *Uchenye zapiski NovGU imeni Yaroslava Mudrogo* [Scientific notes of Yaroslav the Wise NovSU]. № 3.

18. Makarov, V. I., Makarova, O. S. (2017) *Teoreticheskie osnovy i prakticheskoe primenenie «Slovyary sochetaemosti frazeologizmov russkogo yazyka»* [Theoretical foundations and practical application of the "Dictionary of combinability of phraseological units of the Russian language"] // *Vestnik NovGU imeni YAroslava Mudrogo* [Bulletin of Yaroslav the Wise NovSU]. № 2. Pp. 56–62.

19. Makarova, O. S. (2016) *Rasshirenie sochetaemosti i novye znacheniya frazeologizmov tekstah SMI* [Expansion of compatibility and new meanings of phraseological units in the texts of the media] // *Uchenye zapiski NovGU imeni YAroslava Mudrogo* [Scientific notes of Yaroslav the Wise NovSU]. № 4. S. 1–3.

20. Molotkov, A. I. (1977) *Osnovy frazeologii russkogo yazyka* [Fundamentals of phraseology of the Russian language] / *AN SSSR. In t russkogo yazyka* [USSR Academy of Sciences. Institute of the Russian Language]. L.: Nauka. 282 p.

21. NKRYA (2021) – *Nacional'nyj korpus russkogo yazyka* [The National Corpus of the Russian language]. [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.ruscorpora.ru> (data obrashheniya: 10.05.2021).

22. Husnutdinov, A. A. (1996) *Grammatika frazeologicheskoy edinicy* [Grammar of phraseological unit]: diss. na soiskanie uchen. stepeni d ra filol. nauk. SPb. 237 p.

23. SHanskij, N. M. (2010) *Frazeologiya sovremennogo russkogo yazyka: ucheb. posobie dlya studentov* [Phraseology of the modern Russian language: textbook. a manual for students]. 5 izd., ispr. i dop. M.: Librokom. 265 p.

24. Emirova, A. M. (1971) *O sootnesennosti sodержatel'noj struktury frazeologicheskoy edinicy i ee komponentov slov* [On the correlation of the content structure of a phraseological unit and its components-words] // *Voprosy opisaniya leksiko semanticheskoy sistemy yazyka* [Questions of the description of the lexico-semantic system of the language]. M. Pp. 184–187.

Е. Л. Калинина

**Лексическо-стилистические особенности рассказа
В.П. Астафьева «Далекая и близкая сказка»**

Данная статья посвящена рассмотрению лексико-стилистических особенностей автобиографического рассказа В.П. Астафьева «Далекая и близкая сказка». При помощи приемов лексико-стилистического анализа интерпретируются особенности воплощения композиции, приемы реализации художественного пространства рассказа, идейное содержание и специфика идеологии автора.

Ключевые слова: диалектизм, лексема, лексико-семантический анализ, семантика, стилистическая окраска, окказиональная семантика, художественное пространство, идея произведения.

Elena L. Kalinina

**Lexical and stylistic features of V.P. Astafieva "A Distant
and Close Fairy Tale"**

This article is devoted to the consideration of the lexical and stylistic features of the autobiographical story of V.P. Astafieva "A Distant and Close Fairy Tale". With the help of the techniques of lexical and stylistic analysis, the peculiarities of the embodiment of the composition, the techniques of realizing the artistic space of the story, the ideological content and the specificity of the author's ideological style are interpreted.

Key words: dialectism, lexeme, lexico-semantic analysis of semantics, stylistic coloring, occasional semantics, artistic space, idea of the work.

В. П. Астафьев вошел в русскую литературу как самобытный писатель, поднимавший в своем творчестве острые социально-нравственные вопросы, обладающий независимым взглядом и неповторимым народным языком. Астафьеведение сегодня представлено значительным количеством работ, которые раскрывают различные литературные аспекты произведений: идейно-философскую концепцию, жанровое своеобразие, художественно-композиционные особенности (исследования Бедриковой М. Л.,

Вахитовой Т. М., Корниловой И. Н., Курбатова В. Я., Гончарова П. А., Лейдермана Н. Л., Осиповой А. А., Переваловой О. Д., Ростовцева Ю., Смирновой А. И. и др. [3]. Развивается и анализ языка писателя, однако работ в этом направлении гораздо меньше. Среди таковых можно отметить исследования Падериной Л. Н., Афанасьевой Ю. М., посвященные диалектизмам и нелитературной лексике в произведениях В. П. Астафьева, статьи Ревенко И. В., раскрывающие особенности языка военной прозы, публикации Самогик Л. Г., касающиеся различных языковых проблем астафьевской прозы, фразеологические единицы проанализированы в статьях Ю. В. Фроловой, Емельяновой О. Н., экспрессивные явления, образные единицы – в работах Шарифуллина Б. Я., Лузгиной Т. А., Демидовой Т. А. [3]. Из сказанного следует, что исследование творческого феномена В. П. Астафьева будет неполным без дальнейшего погружения в особенности писательского языка. Данная необходимость обуславливает актуальность настоящей статьи, целью которой является описание лексическо-стилистической специфики авторского слога в рассказе «Далекая и близкая сказка». Метод семантико-стилистического анализа концептуальных для восприятия текста лексем позволяет решить ряд важных задач: проникнуть в идейно-художественный мир рассказа, выявить взаимосвязь языка и композиции произведения, углубить представление об идиостиле Астафьева. Анализ осуществляется на материале текста рассказа, представленного в одной из поздних редакций повести «Последний поклон» (Красноярск, 1994), с привлечением лексикографических источников различного типа: толковых словарей В. И. Даля, Д. Н. Ушакова, Ефремовой Т. Ф. [6; 12; 7], этимологических – М. Фасмера, Н. М. Шанского [13; 14], терминологического словаря [11]), и филологических публикаций, отражающих результаты анализа творчества В. П. Астафьева.

Рассказ «Далекая и близкая сказка» начинает автобиографический прозаический цикл, который сам автор называл повестью, а в последних изданиях – повестью в рассказах [15, с. 160–161]. Работа над книгой продолжалась почти три десятилетия, в течение которых В. П. Астафьев дополнял цикл новыми рассказами, изменял композиционное решение. Одно из поздних и наиболее полных изданий, вышедшее в 1994 году, сопровождалось следующим авторским комментарием: «И вот впервые моя самая «толстая» и самая заветная книга издается полностью, уходит «мое дите» под названием «Последний поклон» в люди, уплывает мой давний корабль в людское море» [1, с. 5]. Примечательно, что в каждом издании повесть открывается рассказом «Далекая и близкая сказка», так как он служит идеальным началом повествования, намечая все ключевые «скрепы», необходимые для создания единой

композиции цикла. Такими скрепами служат образы главного героя повести, Виктора Потылицына, и его бабушки, Екатерины Петровны. В тексте первого рассказа не используются имена собственные для их обозначения, вербализация происходит за счет личных местоимений и нарицательных существительных. На протяжении всего произведения перед читателем постоянно предстает лишь одно имя – Васи-поляка, таким образом, на наш взгляд, автор фокусирует внимание читателей на данном образе. Сокращенно-разговорный вариант имени подчеркивает обездоленность и приниженное положение этого человека, которого и в преклонном возрасте называли без отчества. Знаковым также является момент подмены имени: вместе с далекой родиной герой теряет настоящее имя. *«Бабушка, чтобы скорее отвязаться от меня, бегом рассказала, что в земле этой далекой взбунтовались люди против русского царя, и их к нам, в Сибирь, сослали. Родители Васи тоже были сюда пригнаны. Вася родился на подводе, под тулупом конвоира. И зовут его вовсе не Вася, а Стася – Станислав по-ихнему. Это уж наши, деревенские, переименовали».* Возвращение имени происходит только после смерти героя, в момент траурного прощания: *«Помилуй, Господи, душу усопшего Станислава и родителей его, прости их согрешения вольным и невольным...».* Также происходит изменение в восприятии односельчан, высвечивается истинный облик ушедшего праведника: *«Пока Вася-поляк был жив, односельчане относились к нему по-разному: иные не замечали его, как лишнего человека, иные даже и поддразнивали, пугали им ребятишек, иные жалели убогого человека. Но вот помер Вася-поляк, и селу стало чего-то не хватать. Непонятная виноватость одолела людей, и не было уж такого дома, такой семьи в селе, где бы не помянули его добрым словом в родительский день и в другие тихие праздники, и оказалось, что в незаметной жизни был Вася-поляк вроде праведника и помогал людям смиренностью, почтительностью быть лучше, добрей друг к другу».*

К упомянутым ранее скрепам цикла относится место действия – сибирское село на берегу Енисея. В первом рассказе оно также еще не названо, лишь позднее читатель узнает название Овсянка. Автор описывает окраину села, таежную природу. Помимо природных пейзажей важную функцию в обозначении пространства играют гидронимы: *«На селе засветились окна. К Енисею потянулись дымы из труб. В зарослях Фокинской речки кто-то искал корову и то звал ее ласковым голосом, то ругал последними словами. <...> В небо, рядом с той звездой, что все еще одиноко светилась над Карaulьной речкой, кто-то зашвырнул огрызок луны...».*

Не трудно заметить, что ключевым в рассказе является топоним Енисей. *«Музыка льется тише, прозрачней, слышу я, и у меня отпускает сердце. И не музыка это, а ключ течет из-под горы. Кто-то припал к воде губами, пьет, пьет и не может напиться – так иссохло у него во рту и внутри. Видится почему-то тихий в ночи Енисей, на нем плот с огоньком. С плота кричит неведомый человек: "Какая деревня-а-а?" – Зачем? Куда он плывет? И еще обоз на Енисее видится, длинный, скрипучий. Он тоже уходит куда-то. Сбоку обоза бегут собаки. Кони идут медленно, дремотно. И еще видится толпа на берегу Енисея, мокрое что-то, замытое тinou, деревенский люд по всему берегу, бабушка, на голове волосья рвущая».* По замечанию Нагаевой, мир природных образов у Астафьева амбивалентен, поэтому пространственные образы реки, неба, берега невозможно однозначно толковать. Природно-космическое художественное пространство, не утратившее мифологические черты, пробуждает в человеческой душе древний страх и чувство преклонения перед природой [8]. В рассказе образ, связанный с Енисеем, постоянно трансформируется: это и река-дорога – покоренная человеком стихия, летом и зимой соединяющая обжитое пространство; это и река – природная сила, в глубине которой таится смертельная опасность и которая однажды забрала жизнь матери; наконец, это великая река – часть Родины: *«А Енисей, не спящий даже ночью, крутолобый бык на той стороне, пилка еловых вершин над дальним перевалом, молчаливое село за моей спиной, кузнечик, из последних сил работающий наперекор осени в крапиве, вроде бы один он во всем мире, трава, как бы отлитая из металла, – это и была моя родина, близкая и тревожная».*

Однако не только перечисленные композиционные элементы, но и лирико-философский характер рассказа делает «Далекую и близкую сказку» началом всей повести. Наличие лирического звучания повести, наряду с автобиографическими и эпическими чертами, подчеркивается в работах Л. Слобожаниновой [9], Э. Бальбурова [2], Н. Яновского [16]. По замечанию П. А. Гончарова, драматический процесс угасания крестьянской культуры передается автором через «элегическую интонацию, через отнесение наиболее светлых эпизодов к прошлому» [5, с. 101–102]. Лирическая интонация преобладает в первом рассказе цикла и создается уже самим заглавием – «Далекая и близкая сказка». Здесь проявляется характерная черта астафьевской прозы: как отмечают исследователи, автор в традициях русской классической литературы, в частности вслед за Буниным, «придавал особое значение начальной фразе произведения, которая задает тон и звучание всей вещи» [10, с. 138]. Лексемы, задействованные в заглавии рассказа, создают

возможность многоуровневого прочтения. С помощью антонимов «далекая» – «близкая» вербализируется хронотоп произведения: воспоминания из детства героя передаются от лица взрослого, что позволяет воплотить временную перспективу: «тогда», в далеком детстве, – «сейчас», во взрослой жизни. Подобная двуплановость образа повествователя в проекции всей повести, отмечается в работе А. И. Смирновой: повествователь «во-первых, это автобиографический герой, повествующий о себе и о людях, во-вторых, – это взрослый человек»¹.

В пространственной перспективе «далекое» – «близкое» реализуется иначе. С одной стороны, *далекой* выступает загадочная Польша, которая для героя связана с воспоминаниями о скрипаче Васе-поляке. С другой стороны, в финале рассказа герой переносится в разрушенный войной польский город, и *далеким* становится уже родное ему, сибирское село Овсянка.

Для понимания идеи произведения важно выявить семантическое наполнение использованной в заглавии лексемы «сказка», показать символическую реализацию значений слова в ткани текста. Лексикографические источники отражают совокупность значений данного слова следующим образом: 1) произведение устного народного творчества о вымышленных героях и событиях с участием фантастических, волшебных сил; 2) литературное произведение того же плана; 3) вымысел, ложь; 4) чудо (оценочное); 5) нечто заманчивое, фантастическое (оценочное); 6) устаревшее – ревизская сказка (список лиц для подушной подати); 7) устаревшее – официальное сообщение [7; 12].

В событийном плане рассказ «Далекая и близкая сказка» основывается на реальных событиях: несколькими штрихами автор описывает несчастливую судьбу Васи-поляка, показывает некоторые детали быта и жизни обычного сибирского села, раскрывает горькие переживания мальчика, оставшегося без матери, в финале – рисует картины страшного военного разрушения. Реалистическая канва произведения имеет скорее трагическое, нежели сказочное звучание. Нет здесь и волшебных сил в традиционном, сказочном понимании: волшебной палочки, скатерти-самобранки, добрых и злых волшебников.

Начинается рассказ с реалистических картин обычного сельского устройства: *«На задворках нашего села среди травянистой поляны стояло на сваях длинное бревенчатое помещение с подшивом из досок. Оно называлось «мангазина», к которой примыкала также завозня, – сюда крестьяне*

¹ Смирнова А.И. Поэтика прозы В. Астафьева: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Томск, 1983. С. 10.

нашего села свозили артельный инвентарь и семена, называлось это «обшественным фондом» <...>... Поодаль от завозни – караулка». Реализм описания строится на употреблении конкретных существительных тематической группы, которую можно озаглавить как «сельские постройки»: помещение «мангазина», завозня, караулка. В стилистическом плане обращает на себя внимание диалектно-просторечный характер слов: единственное книжное по окраске существительное «помещение», используется в сочетании с детализирующими прилагательными как комментарий к диалектному «мангазина». Форма «мангазина», соотносимая с литературным «магазин», является фонетико-морфологическим диалектизмом и, по-видимому, отражает наличие колебаний в процессе адаптации заимствования (в словаре В. И. Даля: «МАГАЗИН м. зданье или помещенье для складки и хранения каких-либо запасов <...> В первом знач. народ произносит магазей и магазезя, даже гамазезя» [6, с. 293]; М. Фасмер фиксирует дополнительные варианты: «мага́зин», «магазейн» [13, с. 554]; в словаре под редакцией Д. Н. Ушакова отражена форма «магазина» [12, с. 111]). Существительное «завозня» в значении «хозяйственное строение» отражено в справочнике «Термины российского архитектурного наследия» [11], в толковых словарях данное слово зафиксировано только как местное, областное название лодки [12; 7], что дает основания говорить об ограниченном хождении лексемы и ее диалектном характере. Использование диалектизмов в рассмотренном фрагменте и в ткани всего рассказа позволяет подчеркнуть колорит крестьянской жизни, соотнести события произведения с конкретным временем и местом, усиливает реалистическое начало.

Однако реализм сочетается в рассказе со сказочными мотивами. Впервые переход к сказочной метафоре происходит в описании жилища Васи-поляка, а затем и его образа: *«Крыши у караулки не было. Хмель запеленал ее так, что напоминала она одноглазую косматую голову. Из хмеля торчало трубой опрокинутое ведро, дверь открывалась сразу же на улицу и стряхивала капли дождя, шишки хмеля, ягоды черемухи, снег и сосульки в зависимости от времени года и погоды. <...> Жил в караулке Вася-поляк. Роста он был небольшого, хром на одну ногу, и у него были очки. Единственный человек в селе, у которого были очки. Они вызывали пугливую учтивость не только у нас, ребяташек, но и у взрослых. <...> Такому таинственному человеку вроде и полагалось жить в избушке на курьих ножках, в морхлом месте, под увалом, и чтобы огонек в ней едва теплился, и чтобы над трубою ночами по-пьяному хохотал филин...».*

Рассмотрим подробнее лексическое оформление сказочных элементов. Первый из них – это сравнение караулки с огромной, косматой головой, которое вызывает в памяти читателя сказочный образ Головы из поэмы «Руслан и Людмила» А.С. Пушкина. «...Вдали чернеет холм огромный, И что-то страшное храпит. Он ближе к холму, ближе – слышит: Чудесный холм как будто дышит» и далее «И, сморщась, голова зевнула, Глаза открыла и чихнула... Поднялся вихорь, степь дрогнула, Взвилась пыль; с ресниц, с усов, С бровей слетела стая сов»¹. Таким образом, достаточно лаконичное сравнение, представленное трехчленным словосочетанием, носит характер аллюзии, апеллируя к известному литературному сказочному произведению и, тем самым, расширяет границы читательского восприятия.

Далее в эпизоде упоминается избушка на курьих ножках и соответствующая ей природная атмосфера таинственности, и это уже аллюзия к народной волшебной сказке, которая поддерживается и в другом эпизоде: «Трепетал и трепетал огонек в печке, но, может, там, за избушкой, на увале засветился папоротник. Говорят, если найдешь цветок папоротника – невидимкой станешь, можешь забрать все богатства у богатых и отдать их бедным, выкрасть у Кощея Бессмертного Василису Прекрасную и вернуть ее Иванушке...». Ключевыми лексемами в оформлении данных фрагментов выступают слова и словосочетания со сказочной символикой: избушка на курьих ножках, огонек, цветок папоротника, а также имена собственные сказочных персонажей. Привлекает внимание и экспрессивно точное употребление диалектного прилагательного «морхлый» в словосочетании «морхлое место». «Большой современный толковый словарь русского языка» фиксирует следующее значение данного слова: «больной, гнилой, испорченный» с пометой «местное»². «Морхлый» встречается как в северных, так и в южных говорах, чаще по отношению к овощам, фруктам [4, с. 153]. В сочетании с понятием «место» проявляется переносное значение: «неприятное», «мрачное». Однако этим значение слова в контексте не исчерпывается. В словаре В.И. Даля встречается трактовка существительного «морх» как висячих пучков нитей, либо непричесанных волос, косм, и третье значение – клоуна, отрешенный. Фасмер считает возникновение слова результатом метатезы «мохор», «мохр» – «морх» и возводит его к однокоренным «мохна», «мохнатый». Таким образом, здесь также возникает переносное значение: морхлое, т.е. заросшее, труднопроходимое место, что подкрепляется пейзажным опи-

¹ Пушкин А. С. Руслан и Людмила // Культура.РФ. Электронный ресурс. URL: <https://www.culture.ru/poems/5061/ruslan-i-lyudmila-poema> (дата обращения: 26.09.2021).

² Кузнецов С. А. Большой толковый словарь русского языка [Электронный ресурс]. URL: <http://slovar.cc/rus/tolk/52623.html> (дата обращения: 26.02.2021).

санием: *«Поодаль от завозни – караулка. Прижалась она под каменной осыпью, в заветрии и вечной тени. Над караулкой, высоко на увале, росли лиственницы и сосны. Сзади нее выкуривался из камней синим дымком ключ. Он растекался по подножию увала, обозначая себя густой осокой и цветами таволги в летнюю пору, зимой - тихим парком из-под снега и куржаком по наползавшим с увалов кустарникам».*

Сказочная интонация рассказа развивается также в момент усиления таинственности и напряженности в описании окружающей ночной природы, села: *«За Фокинской речкой – рукой подать – забелели кресты на кладбище, скрипнуло что-то в завозне – холод пополз под рубаху, по спине, под кожу, к сердцу».*

Но из-под увала, из сплетений хмеля и черемух, из глубокого нутра земли возникла музыка и пригвоздила меня к стене.

Сделалось еще страшнее: слева кладбище, спереди увал с избушкой, справа жуткое займище за селом, где валяется много белых костей и где давно еще, бабушка говорила, задавился человек, сзади темная завозня, за нею село, огороды, охваченные чертополохом, издали похожим на черные клубы дыма». Ночь как сказочное, таинственное время изображается через лексемы цвета «забелели кресты», «белые кости», «темная завозня», «черные клубы дыма», звука – «скрипнуло что-то», «возникла музыка», посредством слов, передающих ощущения и чувства: «холод пополз», «сделалось страшнее», «жуткое займище». Главный герой оказывается в типичной сказочной ситуации между двумя мирами: обычным, человеческим и таинственным, потусторонним. В этот момент произведение достигает своей эмоциональной кульминации, вслед за которой раскрывается другой, символический план: проявляется лейтмотив музыки.

Магистральная идея рассказа – восприятие музыки как чуда, сказки. Это музыка из далекого детства – скрипичная мелодия Полонеза Огинского: *«В полутьме я старался смотреть только на вздрагивающий, мечущийся или плавно скользящий смычок, на гибкую, мерно раскачивающуюся вместе со скрипкой тень. И тогда Вася снова начинал представляться мне чем-то вроде волшебника из далекой сказки, а не одиноким калекою, до которого никому нет дела. Я так засмотрелся, так заслушался, что вздрогнул, когда Вася заговорил.*

- Эту музыку написал мой земляк Огинский <...> Написал на границе, прощаясь с родиной. Он посылал ей последний привет. Давно уже нет композитора на свете. Но боль его, тоска его, любовь к родной земле, которую никто не мог отнять, жива до сих пор».

Музыка в рассказе явилась волшебной силой, которая преобразила душу мальчика, успокоила боль от потери матери, подарила умиротворение: *«Рас- троганными слезами благодарил я Васю, этот мир ночной, спящее село, спящий за ним лес. Мне даже мимо кладбища не страшно было идти. Ничего сейчас не страшно. В эти минуты не было вокруг меня зла. Мир был добр и одинок - ничего, ничего дурного в нем не умещалось»*. Эта же музыка спустя годы, в военной юности героя, неожиданно, как чудо, как сказка, возносится голосом органа над разрушенным польским городом: *«Музыка властвовала над оцепенелыми развалинами, та самая музыка, какую, словно вздох родной земли, хранил в сердце человек, который никогда не видел своей родины, но всю жизнь тосковал о ней»*. Однако теперь музыка не просто умиротворяет, а дает силы бороться: *«Да-а, музыка та же, и я вроде бы тот же, и горло мое сдавило, стиснуло, но нет слез, нет детского восторга и жалости чистой, детской жалости. <...> Старая музыка повернулась иной ко мне сто- роною, звучала древним боевым кличем, звала куда-то, заставляла что-то делать, чтобы потухли эти пожары, <...> чтобы небо, вечное наше небо, не подбрасывало взрывами и не сжигало адовым огнем»*.

Посредством окказионального переосмысления и расширения понятие «сказка» наполняется в произведении особым значением, выступая символом далекого детства и далекой родины, праведности и духовной опоры, взросле- ния, внутреннего становления героя.

Список литературы

1. Астафьев В. Последний поклон. Повесть: в 2 т. Т. 1. Красноярск, 1994.
2. Бальбуров Э. А. Жизненный материал и художественное отражение в повествова- нии В. Астафьева "Царь-рыба" // Тенденции развития русской литературы Сибири в XVIII–XX вв. Новосибирск, 1985. С. 119–125.
3. Виктор Петрович Астафьев: рекомендательный библиографический указатель / сост. Н. В. Севрунова, С. В. Шулипина; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. Красноярск: РИО КГПУ, 2009. 29 с.
4. Герд А. С. К истории образования говоров поволховья и южного Приладожья // Севернорусские говоры: межвузовский сборник. Вып. 5. Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1989. С. 146–172.
5. Гончаров П. А. Творчество В.П. Астафьева в контексте русской прозы 1950–1990-х годов. М.: Высш. шк., 2003. 385 с.
6. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. Т. 2: И-О. 3-е изд. СПб.-М.: Тип. М. О. Вольфа, 1881. 814 с.
7. Ефремова Т. Ф. Современный толковый словарь русского языка: в 3 т. Т. 1: А-Л. М.: АСТ, Астрель, Харвест, Lingua, 2005. 1168 с.
8. Нагаева (Смирнова) А. И. Человек и природа в творчестве В. Астафьева // О тра- дициях и новаторстве в литературе. Уфа, 1980. С. 34–40.

9. Слобожанинова Л. М. Повествование от первого лица в повести В. Астафьева «Последний поклон» // Проблемы стиля и жанра в советской литературе. Сб. 5. М., 1974. С. 113–132.
10. Смирнова А. И. Астафьеведение сегодня: актуальные проблемы изучения // Вестник ВолГУ. Сер. 8: Литературоведение. Журналистика. 2010. № 9. С. 136–145.
11. Термины российского архитектурного наследия: Словарь-гlossарий. М.: Искусство, 1995. 160 с.
12. Толковый словарь русского языка: в 4 т. Т. 2: Л-ояловеть / под ред. Д.Н. Ушакова. М.: Гос. изд-во иностр. и нац. слов, 1939. 521 с.
13. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: в 4 т. Т. 2 (Е-Муж) / пер. с нем. и доп. О. Н. Трубачева. 2-е изд., стер. М.: Прогресс, 1986. 672 с.
14. Этимологический словарь русского языка / Н. М. Шанский, Т. А. Боброва. М.: Прозерпина: Школа, 1994. 400 с.
15. Ян Чжэн «Последний поклон» В. П. Астафьева: история создания. Жанр // Вестник Московского университета. Сер. 9. Филология. 2011. № 4. С. 155–162.
16. Яновский Н.Н. Виктор Астафьев: очерк творчества. М.: Сов. писатель, 1982. 272 с.

References

1. Astaf'ev, V. (1994) *Poslednij poklon. Povest'* [Last bow. Story: In 2 volumes]: v 2 t. T. 1. Krasnoyarsk. (In Russian).
2. Bal'burov, E. A. (1985) *ZHiznennyj material i hudozhestvennoe otrazhenie v povestvovanii V. Astaf'eva "Car'-ryba"* [Life material and artistic reflection in V. Astafiev's story "Tsarfish"] // *Tendencii razvitiya russkoj literatury Sibiri v XVIII–XX vv.* [Trends in the development of Russian literature in Siberia in the 18–20 centuries]. Novosibirsk. S. 119–125. (In Russian).
3. *Viktor Petrovich Astaf'ev: rekomendatel'nyj bibliograficheskij ukazatel'* (2009) [Viktor Petrovich Astafiev: recommended bibliographic index] / sost. N. V. Sevrunova, S. V. SHulipina; Krasnoyarsk. gos. ped. un-t im. V. P. Astaf'eva. Krasnoyarsk: RIO KGPU. 29 s. (In Russian).
4. Gerd, A. S. (1989) *K istorii obrazovaniya govorov povolhov'ya i yuzhnogo Priladozh'ya* [To the history of the formation of dialects of the Volkhov and southern Ladoga areas.] // *Severnorusskie govory: mezhvuzovskij sbornik* [Severnorusskie dialects. Interuniversity collection. Issue 5]. Vyp. 5. Leningrad: Izd-vo LGU. S. 146–172. (In Russian).
5. Goncharov, P. A. *Tvorchestvo V. P. (2003) Astaf'eva v kontekste russkoj prozy 1950–1990-h godov* [The creativity of V. P. Astafieva in the context of Russian prose 1950–1990s]. М.: Vyssh. shk. 385 s. (In Russian).
6. Dal', V. I. (1881) *Tolkovyj slovar' zhivogo velikoruskogo yazyka*: v 4 t. Т. 2: I-O. [Explanatory Dictionary of the Living Great Russian Language. In 4 volumes. Vol. 2: I-O]. 3-e izd. SPb.-M.: Tip. M.O. Vol'fa. 814 s. (In Russian).
7. Efremova, T. F. (2005) *Sovremennyj tolkovyj slovar' russkogo yazyka*: v 3 t. Т. 1: A-L. [Modern explanatory dictionary of the Russian language. In 3 volumes. Т. 1: A-L.]. М.: AST, Astrel', Harvest, Lingua. 1168 с. (In Russian).
8. Nagaeva (Smirnova), A. I. (1980) *CHelovek i priroda v tvorchestve V. Astaf'eva* [Man and nature in the work of V. Astafiev] // *O tradi-ciyah i novatorstve v literature* [On traditions and innovation in literature]. Ufa. S. 34–40. (In Russian).
9. Slobozhaninova, L. M. (1974) *Povestvovanie ot pervogo lica v povesti V. Astaf'eva «Poslednij poklon»* [Narration in the first person in V. Astafiev's story "The Last Bow"] // *Prob-*

lemy stilya i zhanra v sovetskoj literature [Problems of Style and Genre in Soviet Literature. Sat 5]. Sb. 5. M. S. 113–132. (In Russian).

10. Smirnova, A. I. (2010) *Astaf'evdenie segodnya: aktual'nye problemy izucheniya* [Astafievology today: topical problems of study] // *Vestnik VolGU. Ser. 8: Literaturovedenie. Zhurnalistika*. [Bulletin of VolSU. Series 8: Literary criticism. Journalism]. № 9. S. 136–145. (In Russian).

11. *Terminy rossijskogo arhitekturnogo naslediya: Slovar'-glossarij* (1995) [Terms of the Russian architectural heritage: Dictionary-glossary]. M.: Iskus-stvo. 160 s. (In Russian).

12. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka* (1939) [Explanatory dictionary of the Russian language. In 4 volumes. Vol. 2: L-oyalovet]: v 4 t. T. 2: L-oyalovet' / pod red. D. N. Ushako-va. M.: Gos. izd-vo inostr. i nac. slov. 521 s. (In Russian).

13. Fasmer M. (1986) *Etimologicheskij slovar' russkogo yazyka: v 4 t. T. 2* (E-Muzh) [Etymological dictionary of the Russian language. In 4 volumes. Vol. 2 (E-Husband)] / per. s nem. i dop. O.N. Trubacheva. 2-e izd., ster. M.: Progress. 672 s. (In Russian).

14. *Etimologicheskij slovar' russkogo yazyka* (1994) [Etymological dictionary of the Russian language] / N. M. SHanskij, T. A. Bobrova. M.: Prozerpina: SHkola. 400 s. (In Russian).

15. YAn, CHzhen (2011) «*Poslednij poklon*» V. P. Astaf'eva: istoriya sozdaniya. ZHanr ["The last bow" VP Astafiev: the history of creation. Genre] // *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 9. Filologiya* [Bulletin of Moscow University. Series 9. Philology]. № 4. S. 155–162. (In Russian).

16. YAnovskij, N.N. (1982) *Viktor Astaf'ev: ocherk tvorchestva* [Victor Astafiev: Essay on creativity]. M.: Sov. pisatel'. 272 s. (In Russian).

УДК 81'44

ГРНТИ 19.31

DOI 10.35231/25419803_2021_3_88

С. А. Максимова

Интернет-мем как инструмент формирования коммуникативной компетенции

В статье рассматривается возможность формирования коммуникативной компетенции учащихся с помощью интернет-мемов. Актуальность работы обусловлена ее включенностью в дискурсивные исследования, а также с соответствием коммуникативному подходу в обучении русскому языку. В исследовании были использованы общенаучные и собственно лингвистические методы исследования: описательный, сравнительно-сопоставительный метод, методы интерпретации, метод сплошной и дифференцированной выборки.

В работе анализируется лингводидактический потенциал интернет-мема и его обусловленность дискурсивными признаками жанра; были подробно проанализированы мемы как инструмент развития коммуникативной компетенции, предложены алгоритмы и варианты работы с интернет-мемами на уроках русского языка.

Ключевые слова: интернет-дискурс, виртуальный дискурс, интернет-коммуникация, интернет-мем, педагогическая коммуникация, коммуникативная компетенция.

Sof'ya A. Maksimova

Internet Meme as an Instrument of Forming the Communicative Competence

This article explores the possibility of forming the communicative competence of students with the help of Internet memes. The relevance of work is explained by its involvement in discursive research and also with correspondence to communicative approach in teaching Russian language. The methods used in the research were general scientific and linguistic methods, such as: descriptive, comparative and competetive, interpretative methods, continuous and differential sampling.

This work analyses linguo-didactic potential of an Internet meme and its conditioning of discursive features of a genre. Memes as as instrument of development of communicative competence were analyzed in details. Algorithms and forms of work with Internet memes at the lessons of Russian language were offered.

Key words: Internet discourse, virtual discourse, Internet communication, Internet meme, pedagogical communication, communicative competence.

Благодарности

Выражаю благодарность и глубокую признательность доктору филологических наук, доценту кафедры общего славяно-русского языкознания и классической филологии Национального исследовательского Томского государственного университета Эмер Юлии Анатольевне за советы и ценные замечания при работе над исследованием.

Введение

Данное исследование посвящено анализу интернет-мемов в аспекте формирования коммуникативной компетенции.

Актуальность работы связана с ее включенностью в одно из приоритетных современных направлений – дискурсивные исследования, предполагающие изучение связного текста, способы его организации, проявление «человеческого» в тексте, условия его порождения и существования [31, с. 22–23].

Интернет-мем обладает полидискурсивной природой. Под полидискурсивностью в данном случае мы понимаем “наличие нескольких дискурсов в одном тексте” [10, с. 109]. Интернет-мем определяется - жанр виртуального дискурса, однако семантика мемов обогащается за счет присутствия художественного, литературного, политического и других дискурсов [11]. Также интернет-мемы используются в педагогическом, рекламном, разговорном дискурсе.

Актуальность исследования обусловлена также его соответствием коммуникативному подходу в лингводидактике. Современные методики преподавания языков базируются на коммуникативном подходе, цель которого заключается в формировании умений создавать и воспринимать тексты различных жанров в соответствии с коммуникативной ситуацией. В связи с чем изучение лингводидактического потенциала речевых жанров виртуального дискурса представляется нам перспективным направлением в методике преподавания иностранного языка.

Объект исследования – интернет-мем.

Предмет исследования – лингводидактический потенциал новостного мема.

Цель исследования – проанализировать интернет-мем как инструмент формирования коммуникативных компетенций.

В соответствии с целью были поставлены следующие задачи:

- 1) проанализировать функционирование интернет-мема в виртуальном и педагогическом дискурсе;
- 2) обосновать лингводидактический потенциал интернет-мема;
- 3) проанализировать интернет-мемы, с помощью которых возможно формирование лингвистического компонента коммуникативной компетенции.

Новизна исследования заключается в том, что впервые системно анализируется лингводидактический потенциал интернет-мемов в соответствии с формированием элементов коммуникативной компетенции.

Обзор литературы

В данном исследовании мы опираемся на ряд работ, посвященных определению границ понятия дискурс и анализу его основных признаков (Т. А. ван Дейк, Л. М. Макаров, Г. Н. Манаенко, В. И. Карасик, Е. С. Кубрякова, З. И. Резанова) [7; 14; 18; 20; 22; 27], а также исследования отдельных типов дискурсов: фольклорного (Ю. А. Эмер) [31], политического (П. Серио, Ван Дейк) [7], педагогического (В. И. Карасик, Д. А. Перевалова) [14; 26] и т. д.

Актуальными для нашего исследования также являются исследования, посвященные виртуальному дискурсу и жанрам виртуального дискурса. Л. М. Гриценко [6], М. О. Кочеткова [17], И. Е. Горошко [5], О. В. Лутовинова [19] описывают в своих трудах конститутивные параметры виртуального дискурса. Речевые жанры виртуального дискурса были проанализированы и систематизированы в трудах И. Е. Горошко [5], В. А. Канашиной [12; 13], М. О. Кочетковой [17], О. В. Лутовиновой [19] и др.

Интернет-мем как способ коммуникации и единица передачи социокультурной информации изучался в трудах А. Р. Голубевой, Т. А. Семилет [4], Н. А. Зиновьевой [8], В. А. Канашиной [12; 13], М. А. Кронгауза [15; 16], Т. Е. Савицкой [28], Ю. В. Щуриной [29; 30].

Коммуникативный метод обучения русскому языку, а также возможности использования речевых жанров на уроках русского языка на рассматривались в работах С. В. Алёхиной [2], Г. А. Алиевой [3], К. А. Зыковой [9], Е. И. Пассова [24], Н. В. Писарь [25].

Методы и материалы

В исследовании были использованы общенаучные и собственно лингвистические методы исследования: описательный, сравнительно-сопоставительный метод, методы интерпретации и метод сплошной и дифференцированной выборки. Материалом для исследования послужили публикации, размещенные в социальной сети «ВКонтакте» (61 новостной мем).

Результаты

Интернет-мемы занимают ведущее место в ряду жанров виртуального дискурса. С. В. Канашина определяет мем как “единицу передачи культурной информации в интернет-среде” и формулирует ряд дискурсивных признаков жанра: эмоциональность, анонимность, клиповость, стилистически сниженный характер и медийность [12]. Мы можем дополнить этот ряд следующими параметрами: активная воспроизводимость в разных контекстах; вторичность; лингвокультурная и социокультурная обусловленность; креолизованность; карнавальное начало, игра [21].

Однако интернет-мем может “мигрировать” в другие типы дискурсов, в частности, педагогический. Под педагогическим дискурсом в данном исследовании понимается “тип речевой деятельности коммуникантов, обусловленный направленностью на социализацию нового члена общества” [26, с. 39]. Социализация нового члена общества, в свою очередь, предполагает объяснение устройства мира, норм и правил поведения, организация деятельности учащегося в плане его приобщения к ценностям и моделям поведения, проверка понимания и усвоения информации, оценка результатов [14].

Интернет-мем, на наш взгляд, обладает высоким лингводидактическим потенциалом, что обусловлено его дискурсивными и жанровыми признаками.

Так, интернет-мем представляет собой **креолизованный** текст, являющийся «сложным образованием, в котором вербальные и невербальные элементы образуют визуальное, структурное, смысловое и функциональное целое, направленное на комплексное воздействие на адресата» [30, с. 83]. Использование Интернет-мемов связано с реализацией принципа наглядности: могут визуализироваться значения слов или коммуникативные ситуации, что способствует лучшему усвоению языкового материала учащимися.

Карнавальное начало и **эмоциональность** мемов также определяют высокий лингводидактический потенциал жанра: интернет-мемы позволяют сделать занятие по русскому языку насыщенными и интересными для учащихся.

Интернет-мемы обладают **социокультурной обусловленностью**, могут изображать ситуации, проблемы и переживания, актуальные для определенных социальных групп: студенты, школьники, молодые семьи и т.д. Этот жанровый признак позволяет продемонстрировать различные языковые явления на примере конкретных коммуникативных ситуаций, близких и понятных учащимся.



Рис. 1

Таким образом, нам представляется возможным использовать интернет-мемы на уроках русского языка для формирования и развития коммуникативной компетенции. Коммуникативная компетенция включает в себя следующие компоненты: *лингвистический*, предполагающий теоретические знания о языке и практические умения и навыки, а также *социальный, социокультурный* и *социолингвистический*, связанные с национально-культурными знаниями, включающими обычаи, традиции, стереотипы, этикет, нормы поведения и т. д. [1]. В данной статье мы рассмотрим возможность формирования *лингвистической компетенции*, а именно использование интернет-мемов при изучении *лексического уровня языка*.

Интернет-мемы дают богатый материал для изучения омонимии, а также смежных с ней явлений. На рис. 1 представлен интернет-мем с омонимичными глаголами: *высыпаться I* в значении «падать, вываливаться (о сыпучих веществах)» и *высыпаться II* в значении «спать до удовлетворения потребности в сне» [23]. Омонимичность глагола реализуется в диалоге: собеседник неправильно истолковывает значение слова, сам факт неверной интерпретации является своеобразным ответом на вопрос. Дополняет диалог визуальная метафора - изображение совы – птицы, ведущей ночной образ жизни. При работе с данным интернет-мемом на уроках русского языка предполагается анализ учащимися различных значений глагола, синтагматических отношений слов (*высыпаться I* сочетается с обстоятельством места, *высыпаться II* с обстоятельством времени), а также комического эффекта диалога, обусловленного омонимией.

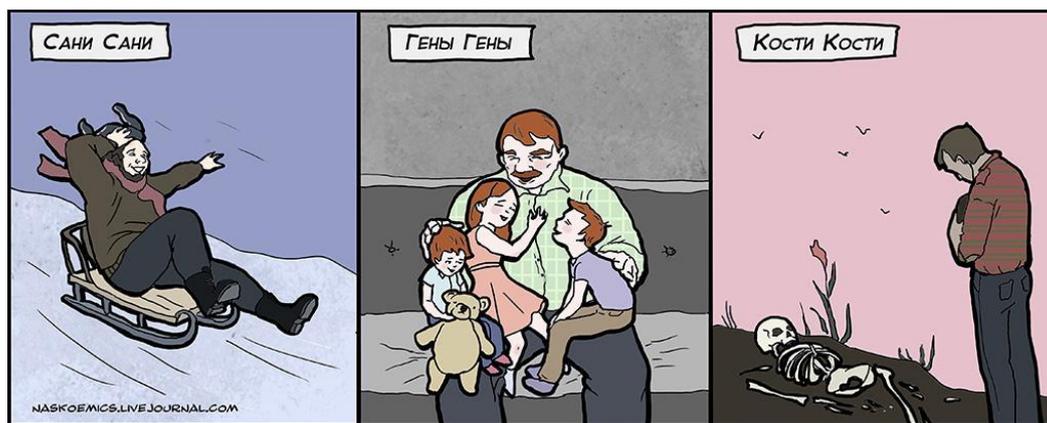


Рис. 2

На рисунке 2 представлено смежное с омонимией явление – омоформы. Омоформы – слова, которые звучат и пишутся одинаково лишь в одной из своих грамматических форм. Интернет-мем содержит 3 омоформы *Сани Сани*, *Гены Гены*, *Кости Кости*, значение которых становится понятным благодаря иллюстрациями. При работе с данным интернет-мемом учащимся предлагается выполнить задания по определению лексического и грамматического значения слов, а также проанализировать визуализацию как особый прием, помогающий определить семантику лексем.



Рис. 3



Рис. 4

Интернет-мемы на рисунках 3 и 4 возможно использовать как материал при изучении полисемии на уроках русского языка. В мемах представлен языковой прием каламбура, основанный на использовании прямого и переносного значения слова в одном тексте. Многозначность слова “выносить” реализуется на уровне синтаксиса: в предложении представлены синтагматические отношения, возможные как при прямом, так и при переносном употреблении глагола. В интернет-меме со словом “накипело” полисемия раскрывается с помощью иллюстрации: соединяются изображения негодующего человека и кипящего чайника.

Алгоритм работы с интернет-мемами (рис. 3 и 4) нам представляется следующим:

- 1) найти в тексте многозначные слова, сформулировать их значения;
- 2) определить, какое из значений является прямым, а какое переносным, объяснить почему;
- 3) проанализировать, как в интернет-меме реализовано каждое из значений;
- 4) проанализировать, за счет чего появляется комический эффект мема.

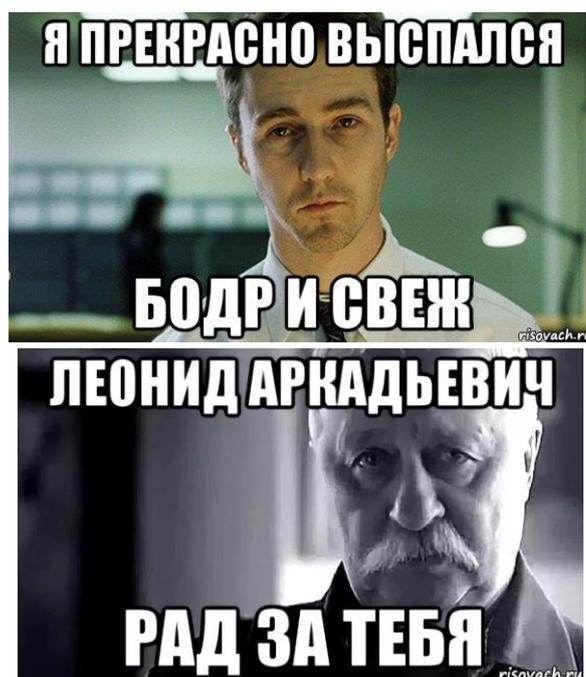


Рис. 5

Интернет-мемы содержат также богатый материал для изучения антонимии и связанных с ней средств выразительности. Во многих мемах ироничность высказывания определяется использованием антифразиса – стилистического приема, при котором слово употребляется в противоположном значении (рис. 5). При рассмотрении данных интернет-мемов на уроке

русского языка целесообразно проанализировать семантический контраст визуальной и вербальной составляющей, сформулировать узуальное значение прилагательных *бодр, свеж, рад* и наречия *прекрасно* и значение в данном контексте.

Обсуждение и выводы.

На основании вышеизложенного, мы можем сделать вывод, что интернет-мемы обладают высоким лингводидактическим потенциалом и могут активно использоваться на уроках русского языка с целью развития коммуникативной компетенции. Лингводидактический потенциал жанра обусловлен его основными признаками такими, как креолизованность, эмоциональность, игровое начало, социокультурная обусловленность.

В данной статье мы проанализировали лингвистический компонент коммуникативной компетенции. Наиболее подробно был рассмотрен лексический уровень языка, так как интернет-мемы дают богатый материал для изучения тем по разделу “лексикология”. С помощью мемов возможно изучение многозначности, омонимии и смежных с ней явлений, окказионализмов, синонимов, антонимов, средств выразительности и т.д.

В качестве перспектив исследования нам видится изучение других аспектов использования интернет-мемов в методике преподавания русского языка. Так, в интернет-мемах широко представлены языковые явления фонетического, морфологического, синтаксического уровней. Особое внимание стоит уделить семантическому синтаксису. На материале мемов возможно изучение глубинных уровней семантики текста и предложения: диктумно-модусной организации предложения, имплицитных и эксплицитных смыслов, интертекстуальности и т.д.

Список литературы

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
2. Алиева Г. А. Обучение РКИ на материале художественных текстов и фильмов // Русский язык и литература в пространстве мировой культуры: материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ (г. Гранада, Испания, 13–20 сентября 2015 года) / ред. кол.: Л. А. Вербицкая, К. А. Рогова, Т. И. Попова и др.: в 15 т. Т. 10. СПб.: МАПРЯЛ, 2015. С. 36–39.
3. Алёхина С. В. Визуализация лексики на начальном этапе изучения русского языка как иностранного в учебно-научной сфере // Язык и специальность: актуальные проблемы обучения иностранцев в высшем учебном заведении: материалы II Международной научно-методической конференции. Харьков, 2015. С. 3–6.
4. Голубева А. Р., Семилет Т. А. Мем как феномен культуры // Культура и текст. 2017. № 3. С. 193–204.

5. Горошко Е. И., Полякова Т. Л. К построению типологии жанров социальных медий // Жанры речи. 2015. № 2 (12). С. 119–127.
6. Гриценко Л. М. Особенности виртуального дискурса // Молодой ученый. 2011. № 6. Т. 2. С. 17–20.
7. Дейк Т. А. ван К определению дискурса [Электронный ресурс]. URL: <http://psyberlink.flogiston.ru/internet/bits/vandijk2.htm> (дата обращения: 20.05.2018).
8. Зиновьева Н. А. Трансляция социокультурных кодов в создании информационного продукта: анализ интернет-мемов: дис. ... канд. социол. наук. СПб., 2016. 203 с.
9. Зыкова К. А. Перспективы использования интернет-мемов в обучении РКИ // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. 2018. № 6. С. 1491–1495.
10. Иерусалимская А. О. К определению понятия «полидискурсивность» в отечественной и зарубежной филологии // Вестник российско-армянского (славянского) университета: гуманитарные и общественные науки. 2015. № 2. С. 106–113.
11. Канашина С. В. Когнитивные основания полидискурсивности в интернет-мемах // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2018. № 12(90). Ч. 2. С. 313–317.
12. Канашина С. В. Интернет-мем как современный медиадискурс // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2018. № 8 (131). С. 125–129.
13. Канашина С. В. Мем как единица передачи культурной информации языковыми и неязыковыми средствами [Электронный ресурс]. URL: http://mgimo.ru/files2/2015_05/up91/file_76a8e8533c78efc932d3a99488f0b45_1.pdf (дата обращения: 17.05.2018).
14. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002. 477 с.
15. Кронгауз М. А. Самоучитель Олбанского. М.: АСТ, 2013. 440 с.
16. Кронгауз М. А. Мем в русскоязычном Интернете: опыт деконструкции // Русский язык и новые технологии: Коллективная монография; Гусейнов; под ред. М.В. Ахметовой, В.И. Беликова. М.: Новое литературное обозрение, 2014. 256 с.
17. Кочеткова М. О. Жанровая динамика дискурса блогосферы: социолингвистический аспект: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Томск, 2016. 23 с.
18. Кубрякова Е. С. Дискурс, речь, речевая деятельность: функциональные и структурные аспекты // Сборник обзоров. Серия «Теория и история языкознания» РАН. ИНИОН. М., 2000. С. 5–13.
19. Лутовинова О. В. Лингвокультурологические характеристики виртуального дискурса: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Волгоград, 2009.
20. Макаров М. Л. Основы теории дискурса. М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. 280 с.
21. Максимова С. А. Мем как жанр Интернет-дискурса // Социально-экономические и гуманитарные науки: сборник избранных статей по материалам Международной научной конференции (Санкт-Петербург, Октябрь 2020). СПб.: ГНИИ «Нацразвитие», 2020. С. 39–41.
22. Манаенко Г. Н. Текст, речевая деятельность, дискурс // Языковая система – текст – дискурс: Категории и аспекты исследования. Самара, 2003. С. 6–14.
23. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка [Электронный ресурс]. URL: <http://slovarozhegova.ru/> (дата обращения: 20.05.2018).

24. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 1991. 222 с.
25. Писарь Н. В. Интернет-мемы как средство формирования лингвострановедческой компетенции при обучении иностранных студентов и слушателей русскому языку // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2020. Т. 5. Вып. 3. С. 326–331.
26. Перевалова Д. А. Жанр загадки в дикурсе дошкольного образования: особенности реализации миромоделирующей функции: дис. ... канд. филол. наук. Томск, 2015. 246 с.
27. Резанова З. И. Языковая и дискурсивная картины мира – аспекты соотношений // Сибирский филологический журнал. 2011. № 3. С. 184–194.
28. Савицкая Т. Е. Интернет-мемы как феномен массовой культуры [Электронный ресурс]. URL: http://infoculture.rsl.ru/donArch/home/KVM_archive/articles/2013/03/2013-03_r_kvms3.pdf (дата обращения: 20.05.2019).
29. Щурина Ю. В. Интернет-мемы как феномен Интернет-коммуникации // Научный диалог. № 3. 2012. С. 160–172.
30. Щурина Ю. В. Комические креолизованные тексты в интернет-коммуникации // Вестник Новгородского государственного университета. 2010. № 57. С. 82–86.
31. Эмер Ю. А. Современный песенный фольклор: когниции и дискурсы / науч. ред. З. И. Резанова; Томский государственный университет. Томск: Издательство Томского университета, 2011. 266 с.

References

1. Azimov, E. G., Shchukin, A. N. (2009) *Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam)* [The New Dictionary of Methodic Terms and Concepts]. М.: Izdatel'stvo IKAR. 448 p. (In Russian).
2. Alieva, G. A. (2015) *Obuchenie RKI na materiale hudozhestvennykh tekstov i fil'mov // Russkij yazyk i literatura v prostranstve mirovoj kul'tury: Materialy XIII Kongressa MAPRYAL (g. Granada, Ispaniya, 13–20 sentyabrya 2015 goda)* [Teaching Russian as a Second Language With the Materials of Fiction Texts and Films] / Red. kol.: L. A. Verbickaya, K. A. Rogova, T. I. Popova i dr. V 15 t. T. 10. SPb.: MAPRYAL. Pp. 36–39. (In Russian).
3. Alyohina, S. V. (2015) *Vizualizaciya leksiki na nachal'nom etape izucheniya russkogo yazyka kak inostrannogo v uchebno-nauchnoj sfere // YAzyk i special'nost': aktual'nye problemy obucheniya inostrancev v vysshem uchebном zavedenii: materialy II Mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoy konferencii* [The Visualisation of Vocabulary at the Beginners Level of Studying Russian as a Second Language in Science and Teaching]. Har'kov. Pp. 3–6. (In Russian).
4. Golubeva, A. R., Semilet, T. A. (2017) *Mem kak fenomen kul'tury // Kul'tura i tekst. [Meme as a Cultural Phenomenon].* № 3. Pp. 193–204. (In Russian).
5. Goroshko, E. I., Polyakova, T. L. (2015) *K postroeniyu tipologii zhanrov social'nyh medij // ZHanry rechi.* [To the Formation of Genre Typology of Social Media]. № 2 (12). Pp. 119–127. (In Russian).
6. Gricenko, L. M. (2011) *Osobennosti virtual'nogo diskursa // Molodoj uchenyj* [The Features of Virtual Discourse]. № 6. Т. 2. Pp. 17–20. (In Russian).
7. Dejk, T. A. van (2018) *K opredeleniyu diskursa* [Elektronnyj resurs]. [To the Definition of Discourse [Electronic Resource]]. URL: <http://psyberlink.flogiston.ru/internet/bits/vandijk2.htm> (data obrashcheniya: 20.05.2018). (In Russian).

8. Zinov'eva, N. A. (2016) *Translyaciya sociokul'turnyh kodov v sozdanii informacionnogo produkta: analiz internet-memov: dissertacii na soiskanie uchenoj stepeni kandidata sociologicheskikh nauk*. [Translation of Social and Cultural Codes in Creating an Informational Product: Analysis of Internet Memes: Dissertation in Support of Candidature for a Sociological Degree]. Spb. 203 p. (In Russian).
9. Zykova, K. A. (2018) *Perspektivy ispol'zovaniya internet-memov v obuchenii RKI // Dinamika yazykovyh i kul'turnyh processov v sovremennoj Rossii* [The Perspectives of Using Internet Memes in Teaching Russian as a Second Language]. № 6. Pp. 1491–1495. (In Russian).
10. Ierusalimskaya, A. O. (2015) *K opredeleniyu ponyatiya «polidiskursivnost'» v otechestvennoj i zarubezhnoj filologii // Vestnik rossijsko-armyanskogo (slavyanskogo) universiteta: gumanitarnye i obshchestvennye nauki*. [To Defining the Term of Polydiscursivity in Native and Foreign Philology]. № 2. Pp. 106–113. (In Russian).
11. Kanashina, S. V. (2018) *Kognitivnye osnovaniya polidiskursivnosti v internet-memah // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. [Cognitive Base of Polydiscursivity in Internet Memes]. Tambov: Gramota. № 12(90). CH. 2. Pp. 313–317. (In Russian).
12. Kanashina, S. V. (2018) *Internet-mem kak sovremennyj mediadiskurs // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. [Internet Meme as Contemporary Media Discourse]. № 8 (131). Pp. 125–129. (In Russian).
13. Kanashina, S. V. (2018) *Mem kak edinica peredachi kul'turnoj informacii yazykovymi i neyazykovymi sredstvami* [Elektronnyj resurs]. [Meme as a Unit of Transporting Cultural Information by Verbal and Non-Verbal Means]. URL: http://mgimo.ru/files2/2015_05/up91/file_76a8e8533c78efc932d3a99488f0b45_1.pdf (data obrashcheniya: 17.05.2018). (In Russian).
14. Karasik, V. I. (2002) *Yazykovej krug: lichnost', koncepty, diskurs*. Volgograd: Peremena [Language Circle: Person, Concepts, Discourse]. 477 p. (In Russian).
15. Krongauz, M. A. (2013) *Samouchitel' Olbanskogo* [Self-Study Book of Olbansky Language]. M.: AST. 440 p (In Russian).
16. Krongauz, M. A. (2014) *Mem v russkoyazychnom Internete: opyt dekonstrukcii // Russkij yazyk i novye tekhnologii / Kollektivnaya monografiya; Gusejnov; pod red. M.V. Ahmetovoj, V.I. Belikova*. [Meme in Russian-spoken Internet: the Experience of Deconstruction]. M.: Novoe literaturnoe obozrenie, 256 p. (In Russian).
17. Kochetkova, M. O. (2016) *Zhanrovaya dinamika diskursa blogosfery: sociolingvisticheskij aspekt: avtoreferat dissertacii na soiskanie uchenoj stepeni kandidata filologicheskikh nauk*. [The Genre Dynamics of Discourse of the Blogosphere: the Sociolinguistic Aspect: Autoabstract of Dissertation in Support of Candidature for a Philological Degree]. Tomsk. 23 p. (In Russian).
18. Kubryakova, E. S. (2000) *Diskurs, rech', rechevaya deyatelnost': funkcional'nye i strukturnye aspekty // Sbornik obzorov. Seriya "Teoriya i istoriya yazykoznanija" RAN. INION*. [Discourse, Speech, Speech Activity: Functional and Structural Aspects]. M. Pp. 5–13. (In Russian).
19. Lutovinova, O. V. (2009) *Lingvokul'turologicheskie harakteristiki virtual'nogo diskursa: avtoreferat dissertacii na soiskanie uchenoj stepeni doktora fil. nauk* [Linguocultural Characteristics of the Virtual Discourse: Autoabstract of Dissertation in Support of Candidature for a Philological Degree]. Volgograd. (In Russian).
20. Makarov, M. L. (2003) *Osnovy teorii diskursa*. [Basics of Discourse Theory]. M.: ITDGG «Gnoziz» 280 p. (In Russian).

21. Maksimova, S. A. (2020) *Mem kak zhanr Internet-diskursa // Social'no-ekonomicheskie i gumanitarnye nauki: sbornik izbrannyh statej po materialam Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii* (Sankt-Peterburg, Oktyabr' 2020) [Meme as Genre of Internet Discourse]. SPb.: GNII «Nacrazvitiye». Pp. 39–41. (In Russian).
22. Manaenko, G. N. (2003) *Tekst, rechevaya deyatel'nost', diskurs // YAzykovaya sistema – tekst – diskurs: Kategorii i aspekty issledovaniya*. [Text, Speech Activity, Discourse]. Samara, Pp. 6–14. (In Russian).
23. Ozhegov, S. I. (2018) *Tolkovyy slovar' russkogo yazyka* [Elektronnyj resurs] [Dictionary of Russian Language]. URL: <http://slovarozhegova.ru/> (data obrashcheniya: 20.05.2018). (In Russian).
24. Passov, E. I. (1991) *Kommunikativnyj metod obucheniya inoyazychnomu govoreniyu*. [The Communicative Method of Teaching the Speaking in Foreign Language]. M.: Prosveshchenie, 222 p. (In Russian).
25. Pizar', N. V. (2020) *Internet-memy kak sredstvo formirovaniya lingvostranovedcheskoj kompetencii pri obuchenii inostrannyh studentov i slushatelej russkomu yazyku // Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*. [Internet Memes as Means of Forming the Linguistical and Country Studies Competence While Teaching Russian Language to Foreign Students and Listeners]. Tom 5. Vypusk 3. Pp. 326–331. (In Russian).
26. Perevalova, D. A. (2015) *Zhanr zagadki v diskurse doshkol'nogo obrazovaniya: osobennosti realizacii miromodeliruyushchej funkcii: dissertaciya na soiskanie uchenoj stepeni kandidata filologicheskikh nauk*. [The Genre of Riddle in the Discourse of Pre-School Education: The Features of Realization of World Forming Function: Dissertation in Support of Candidature for a Philological Degree]. Tomsk. 246 p. (In Russian).
27. Rezanova, Z. I. (2011) *YAzykovaya i diskursivnaya kartiny mira – aspekty sootnoshenij // Sibirskij filologicheskij zhurnal* [Linguistical and Discursive Picture of the World – The Aspects of Correlation]. № 3. Pp. 184–194. (In Russian).
28. Savickaya, T. E. (2019) *Internet-memy kak fenomen massovoj kul'tury* [Internet Memes as a Phenomenon of Mass Culture] [Elektronnyj resurs]. URL: http://infoculture.rsl.ru/donArch/home/KVM_archive/articles/2013/03/2013-03_r_kvms3.pdf (data obrashcheniya: 20.05.2019). (In Russian).
29. Shchurina, YU. V. (2012) *Internet-memy kak fenomen Internet-kommunikacii // Nauchnyj dialog* [Internet Memes as a Phenomenon of Internet Communication]. № 3. Pp. 160–172. (In Russian).
30. Shchurina, YU. V. (2010) *Komicheskie kreolizovannye teksty v internet-kommunikacii // Vestnik Novgorodskogo Gosudarstvennogo Universiteta* [The Comical Creolised Texts in Internet Communication]. № 57. Pp. 82–86. (In Russian).
31. Emer, YU. A. (2011) *Sovremennyj pesennyj fol'klor: kognicii i diskursy / nauch. red. Z. I. Rezanova; Tom. gos. un-t.* [Contemporary Song Folklore: Cognitions and Discourse]. Tomsk: Izdatel'stvo Tomskogo universiteta. 266 p. (In Russian).

Специфика современного урока иностранного языка

Данная статья посвящена специфике современного урока иностранного языка и содержит требования к его организации. Рассматривается специфика структуры обозначенного урока, делается вывод, что она отличается значительным разнообразием, включая в свой состав как инвариантные, так и вариативные этапы. Важную функцию выполняет также и такой этап как рефлексия, которая позволяет современным обучающимся не только увидеть, но и осознать результативность своей работы на уроке.

Ключевые слова: методика преподавания, иностранный язык, урок.

Veronika A. Levchenko

The specifics of the modern foreign language lesson

This article is devoted to the specifics of a modern foreign language lesson and contains requirements for its organization. The specifics of the structure of the designated lesson are considered, it is concluded that it is distinguished by a significant variety, including both invariant and variable stages in its composition. An important function is also performed by such a stage as reflection, which allows modern students not only to see, but also to realize the effectiveness of their work in the lesson.

Key words: method of teaching, foreign language, lesson.

В настоящее время задача повышения эффективности отечественного школьного образования выступает одной из приоритетных для государства и общества. В условиях модернизации образовательной системы России, перехода на личностно-ориентированную, системно-деятельностную и компетентностную парадигмы происходит переосмысление целей, содержания и организации образовательного процесса.

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования предусматривает достижение личностных, метапредметных и предметных результатов в процессе освоения основной образовательной программы. Согласно данному документу, изучение предметной области «иностранные языки» должно обеспечить «приобщение к культур-

ному наследию стран изучаемого иностранного языка, воспитание ценностного отношения к иностранному языку как инструменту познания и достижения взаимопонимания между людьми и народами; осознание тесной связи между овладением иностранными языками и личностным, социальным и профессиональным ростом; формирование коммуникативной иноязычной компетенции (говорение, аудирование, чтение и письмо), необходимой для успешной социализации и самореализации; обогащение активного и потенциального словарного запаса, развитие у обучающихся культуры владения иностранным языком в соответствии с требованиями к нормам устной и письменной речи, правилами речевого этикета» [3].

В этой связи, закономерно изменяются требования к уроку иностранного языка, призванному обеспечить достижение установленных ФГОС ООО требований. Изучению и описанию сущностных характеристик урока посвящены многие исследования, анализ которых показал многообразие определений урока, представленных в педагогических источниках, некоторые из них приведем в качестве примера. По определению, представленному в «Большом энциклопедическом словаре», урок – «основная форма организации учебных занятий при классно-урочной системе обучения в общеобразовательных школах, профтехучилищах и средних специальных учебных заведениях. Характеризуется строго установленным объемом учебной работы и порядком ее выполнения в рамках определенного времени (обычно 40–45 мин)» [1].

Согласно другому источнику, урок трактуется как «основная организационная единица учебного процесса в школе (в вузе – практическое занятие), назначение которой состоит в достижении завершенной, но частичной цели обучения; проводится с постоянным составом учащихся, по твердому расписанию» [2].

Отечественные методисты (И. Л. Бим, Е. И. Пассов, Е. Н. Соловова и др.) и учителя-практики в своих работах уделяли большое внимание проблеме организации урока иностранного языка. В имеющихся исследованиях представлена типология уроков иностранного языка, и перечислены требования, соблюдение которых позволяет достичь более высоких образовательных результатов. В их числе называют логическую связь между различными этапами урока, воспитательную ценность, правильность речи учителя, благоприятную психологическую атмосферу, необходимость сочетания фронтальной, парной, групповой и индивидуальной форм работы, оперативный контроль со стороны учителя за деятельностью класса в целом и отдельных обучающихся, соблюдение преемственности, следование нормам педагогической этики, поддержание оптимального для обучающихся темпа урока.

В соответствии с современными программно-нормативными документами урок иностранного языка характеризуется изменением педагогической позиции «обучающийся-учитель»; реализацией личностно-ориентированного подхода; направленностью на формирование универсальных учебных действий; интенсивной самостоятельной деятельностью; активизацией научно-познавательной, поисковой и проектной деятельности обучающихся; обеспечение проблемного характера обучения; формированием способности к самооцениванию; использованием дифференцированного подхода к слабоуспевающим обучающимся; использованием здоровьесберегающих приемов и проблемных ситуаций; попытками раскрыть личностный смысл изучаемого материала, и т.д.

Перед учителем иностранного языка стоит задача реализации системно-деятельностного подхода, призванного сделать обучающихся активными участниками образовательной деятельности, например, они участвуют в постановке целей урока и оценивании своей деятельности и деятельности одноклассников. В этой связи все большее распространение получает использование технологии развития критического мышления, проектной технологии, технологии проблемного обучения, кейс-технологии, технологии языковой портфель.

Современный урок иностранного языка предполагает активное использование информационно-коммуникационных технологий. Широкое распространение получило применение мультимедийных проекторов, видео- и аудиотехники, электронных энциклопедий и справочников, которые, позволяют предъявлять учебный материал наглядно и доступно в зрительной и звуковой форме. Несомненный потенциал имеет интерактивная доска, которая обогащает арсенал методических средств и приемов, используемых на уроке.

Компьютерные учебные программы будут полезны в обучении всем видам речевой деятельности, т.к. обеспечивают широкие возможности тренировки посредством выполнения фонетических, грамматических, лексических и упражнений. Наряду с этим, они успешно реализуют функцию контроля, давая возможность при выполнении заданий сравнивать свой ответ с ключами, хранящимися в базе данных и получать объективную оценку.

Использование в обучении иностранным языкам ресурсов сети Интернет, обеспечивает неограниченные возможности получения иноязычной информации, что необходимо, например, при выполнении обучающимися проектов. Информационно-коммуникационные технологии позволяют повысить мотивацию изучения предмета, обеспечить индивидуализацию обуче-

ния, посредством возможности выбора уровня выполняемых заданий, обеспечить оперативный обмен информацией, расширить возможности организации самостоятельной работы, сформировать умение работы с разными видами информации, продемонстрировать аутентичную языковую среду.

Активно используются на уроках иностранного языка различные типы проектов, которые могут быть творческими, исследовательскими, межпредметными, парными, индивидуальными, групповыми, игровыми, международными и т.д. К их положительным сторонам можно отнести то, что они позволяют сформировать умение ориентироваться в иноязычном информационном пространстве, привлекать и аккумулировать сведения из разных предметных областей, вести дискуссию, представлять свою точку зрения и аргументировать ее. Как показывает практика, проекты успешно используются даже на начальной ступени обучения и обучающиеся охотно выполняют проекты о своей семье, друзьях, домашних питомцах.

Спецификой урока иностранного языка является его коммуникативная направленность, поэтому учителю нужно создавать ситуации общения, максимально приближенные к действительности. Кроме этого, на уроке иностранного языка, где учитель и ученик выступают речевыми партнерами, важно поддерживать языковую атмосферу, стимулировать использование в речи изученного лексического и грамматического материала, формировать умение реагировать на задаваемый вопрос. Созданию коммуникативной направленности на уроке способствует использование ролевых игр, позволяющих моделировать ситуации реального общения, например, в игре «Магазин» побывать в роли продавца и покупателя, в игре «Поездка на поезде» – в роли проводника и пассажира, в игре «Путешествие» – в роли туриста и турагента.

Структура современного урока иностранного языка отличается большим разнообразием, но при этом она включает как инвариантные, так и вариативные этапы. Важную роль играет такой этап как рефлексия, позволяющая обучающимся увидеть и осознать результативность своей работы на уроке. На выбор способа рефлексии влияет возраст обучающихся, например, в начальной школе могут использоваться так называемые «смайлики» с изображением лиц с различными эмоциями или цветные карточки. В основной школе для этой цели предлагаются незаконченные предложения, которые обучающиеся должны продолжить, выразив, таким образом, свое отношение к уроку и сообщив, чему они научились (I think...; Now I can... и др.).

Итак, одной из ключевых задач современности является повышение качества образования, что достигается посредством совершенствования урока, являющегося основной формой организации образовательной деятельности.

Сегодня значительно повысились требования, предъявляемые к уроку иностранного языка, направленного на достижение предметных, метапредметных и личностных результатов освоения основных образовательных программ. Современный урок иностранного языка является уроком деятельностного типа и предполагает использование инновационных образовательных технологий.

Список литературы

1. Большой Энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. URL: <https://dic.academic.ru>
2. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. [Электронный ресурс]. URL: https://methodological_terms.academic.ru
3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. URL: <https://base.ru>.

References

1. *Bol'shoj Enciklopedicheskij slovar'* [The large Encyclopedic dictionary] [Elektronnyj resurs]. URL: <https://dic.academic.ru> (data obrashcheniya: 20.08.2021). (In Russian).
2. *Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam)* [New dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of language teaching)] E. G. Azimov, A. N. SHCHukin. [Elektronnyj resurs]. URL: https://methodological_terms.academic.ru (data obrashcheniya: 20.08.2021). (In Russian).
3. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshchego obrazovaniya* [Federal State educational standard of basic general education] [Elektronnyj resurs]. URL: <https://base.ru>. (data obrashcheniya: 20.08.2021). (In Russian).

Л. В. Коцюбинская, Л. В. Стахова

**Сетевая форма взаимодействия в условиях пандемии:
опыт реализации на материале курса «Академическое письмо»**

Сетевой формат организации учебного процесса, дающий ряд преимуществ в реализации образовательных программ, получил положительную оценку всех участников образовательного процесса и вузов, и обучающихся. Академическая мобильность как неотъемлемая составляющая сетевой формы обучения до недавнего времени предоставляла возможность повысить уровень теоретической и практической подготовки студентов, изучающих иностранный язык, т.к. способствовала погружению в языковую среду, что необходимо для формирования коммуникативной и социокультурной компетенции в процессе обучения. Закрытие границ в результате введения коронавирусных ограничений привело к невозможности реализации данного компонента в традиционном формате. Цель данного исследования разработать алгоритм реализации дистанционного формата сетевого взаимодействия, способствующего формированию в период пандемии необходимых компетенций у студентов, изучающих иностранный язык. В работе используются методы педагогического наблюдения, опытного обучения, обобщения и педагогического моделирования, а также теоретический анализ научных достижений в сфере реализации традиционной сетевой формы обучения. В результате исследования выделены основополагающие принципы дистанционной организации учебного процесса в сетевом формате, разработана модель дистанционного курса «Академическое письмо», являющегося компонентом магистерской программы «Теория перевода и межкультурная коммуникация», реализуемой на факультете иностранных языков ГАОУ ВО ЛО «Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина», апробирован формат дистанционного сетевого взаимодействия в рамках международного сотрудничества с британским обучающим центром IBC Coaching в условиях пандемии, рассмотрены возможности применения разработанной модели для преподавания отдельных модулей других дисциплин как на уровне магистратуры, так и на уровне бакалавриата.

Ключевые слова: международное сотрудничество в сфере образования, сетевое обучение в условиях пандемии, академическая мобильность, коммуникативная и социокультурная компетенции.

E-Learning in Pandemic: Practical Application

The prospects of the network form in higher education have been thoroughly acknowledged. Academic mobility being the integral part of the network form facilitates the development of students' communicative and sociocultural competences making the process of learning languages successful. However, as the pandemic limits the opportunities of international mobility it is vital to implement the new forms of network cooperation able to substitute the traditional ones. The purpose of the study is to devise the algorithm which can be used to enhance the competency of future interpreters and other experts in foreign languages.

The study is based on such general scientific methods as pedagogical observation, modeling and experiment as well as theoretical analysis of the scientific outcomes of the traditional network form of education.

The findings are as follows: the basic principles of network distance learning are defined; the online course "Academic Writing" as a module of the MA program "Translation Theory and Intercultural Communication" is introduced and tested in Pushkin Leningrad State University (Faculty of Foreign Languages) together with the British teaching center IBC Coaching, UK; the opportunities of the model application for other academic programs are investigated.

Key words: international cooperation in education, e-learning, academic mobility, communicative and sociocultural competences.

Введение

Сетевая форма реализации компонентов образовательной программы представляет собой интеграцию очного и дистанционного формата обучения, что несомненно свидетельствует о целом ряде преимуществ для участников образовательного процесса. Одним из ключевых факторов успешности формирования необходимых компетенций в условиях сетевого взаимодействия являлась до недавнего времени академическая мобильность [1]. Обучающему предоставлялась возможность погружения в язык и культуру иноязычного лингвокультурного социума, что способствовало формированию профессионально ориентированных компетенций специалиста, работающего с иностранными языками [17]. Современные объективные условия функционирования человеческого сообщества, в том числе в сфере ведения образовательной деятельности внесли коррективы в формы организации учебного процесса в ситуации пандемии. Ограничения в использовании академической мобильности как средства реализации сетевого взаимодействия стимулировали поиск новых возможностей для сетевого дистанционного обучения.

Гипотеза исследования строится на том, что разработка и внедрение собственно дистанционных компонентов сетевого взаимодействия в обуче-

нии иностранному языку способствует развитию коммуникативной и социокультурной компетенции обучающихся.

Актуальность обусловлена как необходимостью формирования коммуникативной и социокультурной компетенции обучающихся в условиях коронавирусных ограничений, поиском путей реализации компонентов сетевого взаимодействия в период пандемии, так и отсутствием учебно-методической базы реализации формы сетевого взаимодействия в условиях закрытых границ.

Цель – разработать алгоритм реализации модели сетевого взаимодействия. Поставленная цель требует решения следующих задач:

1. Разработать основополагающие принципы, структуру и форму организации сетевого взаимодействия.

2. Определить технологическую составляющую для реализации модели сетевого взаимодействия при реализации модулей магистерской программы «Теория перевода и межкультурная коммуникация».

3. Определить последовательность действий по внедрению дистанционной формы реализации модуля образовательной программы.

4. Апробировать разработанную модель в условиях дистанционного обучения.

5. Определить возможность применения разработанной модели для преподавания других модулей магистерской программы.

Новизна исследования заключается в разработке и внедрении компонентов сетевого взаимодействия в новых исторических условиях, препятствующих реализации очного формата сетевого обучения.

Практическая значимость исследования состоит в применении алгоритма реализации сетевого взаимодействия в условиях пандемии COVID-19.

Обзор литературы

Внедрение сетевой формы реализации образовательных программ в ряде учебных заведений было инициировано статьей 15 Федерального закона Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». По результатам работы в данном формате появляется ряд публикаций, отмечающих преимущества этой формы обучения по сравнению с традиционной, рассматривающих сетевое обучение как основу доступного качественного образования [9; 4; 13]. В работах также анализируется опыт внедрения различных средств сетевого обучения ведущими российскими вузами на уровне бакалавриата, магистратуры и аспирантуры [14; 12], разрабатывается учебно-методическая и нормативно-правовая база для данного вида педагогической деятельности [9; 5; 13].

В большинстве перечисленных выше публикаций отмечается, что академическая мобильность обучающихся является одним из основных компо-

нентов сетевого взаимодействия, способствующим не только погружению в языковую среду, но формированию социальной и организационной идентификации личности. Организационная и социальная идентификация личности, в свою очередь, выступает ключевым фактором оптимизации образовательного процесса, раскрытия потенциала обучающихся и реализации их ожиданий [16; 18].

Непосредственное взаимодействие с носителями языка имеет бесспорное преимущество, «ибо ни учитель, хорошо владеющий иностранным языком, ни аутентичные средства обучения не могут в полной мере воссоздать ситуацию естественной языковой среды» [3; 11], способствующей формированию одного из основополагающих требований, предъявляемых работодателями к выпускникам, коммуникативной и социокультурной компетенции. Международное сотрудничество, в том числе академическая мобильность, безусловно является результативным и эффективным инструментом формирования профессионально ориентированных компетенций будущего специалиста иностранного языка [6; 17].

Введение коронавирусных ограничений кардинальным образом изменило все формы социального взаимодействия, в том числе и в сфере образования. Реализация моделей сетевого обучения, предполагающих интеграцию очного и дистанционного формата становится невозможной в условиях пандемии. Кроме того, самоизоляция привела к утрате социальной и организационной идентификации, являющихся неременным условием продуктивной учебной деятельности [18]. Появилась необходимость в пересмотре методов и приемов сетевого взаимодействия, в разработке новых алгоритмов образовательного процесса, позволяющих заменить очный компонент сетевого взаимодействия.

Материалы и методы

Теоретико-методологической базой настоящего исследования служат положения, представленные в трудах по методике обучения иностранному языку [3; 7; 10]; соизучению языка и культуры [2; 7; 8; 11; 15]; принципах сетевого взаимодействия [5; 4; 13; 12; 14].

Опытно-экспериментальной базой исследования служит ГАОУ ВО ЛО «Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина» кафедра перевода и переводоведения факультета иностранных языков.

Для решения поставленных задач используются следующие методы исследования: педагогическое наблюдение, опытное обучение, теоретический анализ научных достижений в сфере реализации традиционной сетевой формы обучения, обобщение и педагогическое моделирование.

Результаты

Дисциплина «Академическое письмо» является компонентом магистерской программы «Теория перевода и межкультурная коммуникация», реализуемой на факультете иностранных языков ГАОУ ВО ЛО «Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина». Цель курса – формирование у обучающихся представлений об академическом дискурсе, концепциях и стратегиях академического письма, навыков академической грамотности и культуры на английском языке, обучение технологиям организации процессов создания, анализа и редактирования академического текста для успешной научно-исследовательской деятельности. Преподавание данной дисциплины осуществляется при помощи дистанционных образовательных технологий преподавателями британского обучающего центра IBC Coaching.

Модель обучения представляет собой целенаправленную комбинацию синхронного и асинхронного процессов взаимодействия студентов и преподавателя с использованием дистанционных средств обучения. Организация учебного процесса основывается на пяти основных принципах.

Принцип предварительного введения в деятельность (Induction for Engagement), который предполагает ознакомление студентов с рабочей программой дисциплины: информирование об организации курса, целях, задачах, содержании, видах контроля, количества часов и т.д.

Принцип технической доступности, который подразумевает выбор таких программ и платформ для обмена информацией и осуществления видеотелефонии для лекций и консультаций, которые были бы максимально удобные в использовании для всех участников учебного процесса и совместимы с операционными системами Mac и Windows.

Принцип гибкости заключается в придании процессу обучения способности менять свою направленность в связи с возникновением непредвиденных обстоятельств.

Данный принцип связан с *принципом проактивной поддержки*, реализация которого позволяла переносить время занятий в случае если у одного из участников были проблемы с интернетом. Основной задачей принципа проактивной поддержки является снятие возникающих технических проблем и трудностей, связанных с выполнением заданий во время курса, присоединения к видео лекции, доступе к ресурсам и файлам. Реализация данного принципа обеспечивается с помощью предоставления студентам возможности связываться с преподавателем по электронной почте во время и вне рабочих часов, что позволяет не только решать все возникающие трудности своевременно, но и стимулировать мотивацию студентов к обучению и укреплению взаимоотношений участников учебного процесса.

Принцип автономности и самоорганизации предполагает автономное и самоуправляемое изучение вопроса после проведенного преподавателем инструктажа.

Данные принципы являются основополагающими для модели обучения академическому письму как дистанционному курсу, которая включала следующие этапы реализации.

Этап 1. Организационный. Этот этап осуществляется за 2 недели до начала курса. Его цель – обеспечить студентов всей необходимой информацией для успешной организации учебного процесса.

Этап 2. Реализация учебной дисциплины. Обозначенный этап включает 4 компонента:

1. Вводная лекция, форма проведения – видеоконференция на платформе Zoom. В конце лекции студентам предоставляются инструкции к выполнению самостоятельного задания по данному модулю/теме, также запись видео лекции и материалы презентации. Файлы с заданием на самостоятельную работу загружаются на Google Диск (сервис хранения, редактирования и синхронизации файлов для общего доступа в любое удобное студентам время).

2. Выполнение задания студентами. На этом этапе активно реализуются принципы автономии обучения и проактивной поддержки, так как студенты имеют возможность связываться с преподавателем по электронной почте, если возникают трудности при выполнении задания. Сроки выполнения и сдачи заданий строго фиксируются.

3. Проверка заданий преподавателем.

4. Видеофидбэк. Организуется индивидуальная видеоконференция, в процессе которой обсуждается выполненное задание. Форма работы студент - преподаватель. Также записывается аудиоразбор и общий обзор выполненных заданий, который размещается и помещался на Google Диске.

Этап 3. Контрольное задание. Контроль написание обзора литературы на английском языке (Literature review) по теме будущей магистерской работ студентов, что позволяет синтезировать все приобретенные навыки и умения во время работы с предыдущими модулями дисциплины «Академическое письмо» и применить их на практике для написания магистерской диссертации.

Обсуждения и выводы

Апробация модели продемонстрировала ее эффективность. В настоящее время ведется работа по ее модификации для преподавания отдельных модулей ряда дисциплин, таких, например, как иностранный язык (английский),

практикум по культуре речевого общения на иностранном языке, технология иноязычного образования.

Разработанный алгоритм дистанционной модели обучения позволяет успешно заменить очный компонент сетевой формы обучения в условиях пандемии. Адаптация учебно-методических материалов с помощью комплекса технических средств нацелена на осуществление полноценного профессионального взаимодействия преподавателя и обучающихся.

Список литературы

1. Безденежных Л. В. Академическая мобильность студентов педагогических вузов: закономерности формирования // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 70-4. С. 33–36.
2. Воробьев В. В. Лингвокультурология: монография. М.: Российский ун-т дружбы народов, 2008. 336 с.
3. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика: учебное пособие для вузов. 3-е изд., стер. М.: Академия, 2006. 334 с.
4. Дмитриев В. С., Иванова В. С., Мертинс К. В. Сетевая форма организации образовательного процесса с применением электронного обучения // Международный журнал экспериментального образования. 2015. № 7. С. 33–36.
5. Дождиков А. В. Государственная аккредитация программ высшего образования, реализуемых в сетевой форме // Высшее образование в России. 2015. № 6. С. 11–19.
6. Лазутина И. В. Приоритеты и инструменты международного сотрудничества России в области науки и образования // Вестник международных организаций. 2014. № 1. С. 150–166.
7. Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур: пособие для учителей учреждений, обеспечивающих получение общего среднего образования. Минск: Лексис, 2003. 180 с.
8. Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е. Урок иностранного языка. Ростов н/Д.: Феникс; М.: Глосса-Пресс, 2010. 640 с.
9. Соболев А. Б. Сетевая форма реализации образовательных программ: различия и типология // Universum: Вестник Герценовского университета. 2014. № 3–4. С. 3–11.
10. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций пособие для студентов педагогических вузов и учителей. 4-е изд. М.: Просвещение, 2006 (Саратов: Саратовский полиграфкомбинат). 238 с.
11. Сысоев П. В. Культурное самоопределение личности как часть поликультурного образования в России средствами иностранного и родного языков // Иностр. яз. в школе. 2003. № 1. С. 42–47.
12. Тепляшина Е. А., Петрова М. М., Салмина А. Б., Развина О. С. Опыт сетевой формы реализации образовательных программ в аспирантуре // Образование и наука. 2017. Т. 19. № 4. С. 118–129. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-4-118-129.
13. Чичерина Н. В., Бугаенко О. Д. Модели основных образовательных программ высшего образования, реализуемых в сетевой форме // Высшее образование в России. 2016. № 10 (205). С. 24–36.

14. Ярушкина Е. А., Чумакова Н. А., Бугаенко В. Э. Сетевая форма обучения как фактор повышения конкурентоспособности образовательной организации в экономике современной России // Вестник АГУ. 2016. Вып. 2 (180). С. 178–183.
15. Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 1997. 137 p.
16. Cheng M., Taylor J., Williams J., Tong K. Student satisfaction and perceptions of quality: testing the linkages for PhD students // Higher Education Research and Development. 2016. Vol. 35. № 6. P. 1153–1166.
17. Kotsyubinskaya L., Stakhova L., Listratkina E. Academic Mobility As An Integral Component Of Modern Education Volume LXXVI, Pages 1- 3763 (28 December 2019) // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS : SCTCMG 2019 - Social and Cultural Transformations in the Context of Modern Globalism. Dates: 14–15 June 2019 - No:241 Pages:1791–1797 e-ISSN: 2357-1330 doi:<https://doi.org/10.15405/epsbs.2019.12.04.241>
18. Wilkins S., Butt M. M., Kratochvil D., Balakrishnan M. S. The effects of social identification and organizational identification on student commitment, achievement and satisfaction in higher education. Studies in Higher Education. 2015. Vol. 41. № 12. P. 2232–2252. DOI: 10.1080/03075079.2015.1034258.

References

1. Bezdenezhnyh, L. V. (2021) *Akademicheskaya mobil'nost' studentov pedagogicheskikh vuzov: zakonomernosti formirovaniya* [Academic mobility of students of pedagogical universities: patterns of formation] // *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of modern pedagogical education]. № 70-4. S. 33–36.
2. Vorob'ev, V. V. (2008) *Lingvokul'turologiya: Monografiya* [Linguoculturology: monograph.]. Moskva: Rossijskij un-t druzhby narodov. 336 s.
3. Gal'skova, N. D., Gez, N. I. (2006) *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: lingvodidaktika i metodika: uchebnoe posobie dlya vuzov* [Theory of teaching foreign languages: linguodidactics and methodology: textbook for universities]. 3-e izd., ster. Moskva: Akademiya, 334 s.
4. Dmitriev, V. S., Ivanova, V. S., Mertins, K. V. (2015) *Setevaya forma organizacii obrazovatel'nogo processa s primeneniem elektronnoho obucheniya* [Network form of educational process organization with the use of e-learning] // *Mezhdunarodnyj zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya* [International Journal of Experimental Education]. № 7. S. 33–36.
5. Dozhdikov, A. V. (2015) *Gosudarstvennaya akkreditaciya programm vysshego obrazovaniya, realizuemyh v setevoj forme* [State accreditation of higher education programs implemented in a network form] // *Vyshee obrazovanie v Rossii* [Higher education in Russia]. № 6. S. 11–19.
6. Lazutina, I. V. (2014) *Prioritety i instrumenty mezhdunarodnogo sotrudnichestva Rossii v oblasti nauki i obrazovaniya* [Priorities and instruments of international cooperation of Russia in the field of science and education] // *Vestnik mezhdunarodnyh organizacij* [Bulletin of International Organizations]. № 1. S. 150–166.
7. Passov, E. I. (2003) *Kommunikativnoe inoyazychnoe obrazovanie: gotovim k dialogu kul'tur: posobie dlya uchitelej uchrezhdenij, obespechivayushchih poluchenie obshchego srednego obrazovaniya* [Communicative foreign language education: preparing for the dialogue of cultures: a manual for teachers of institutions providing general secondary education]. Minsk: Leksis, 180 c.

8. Passov E. I., Kuzovleva N. E. (2010) *Urok inostrannogo yazyka* [Foreign language lesson]. Rostov n/D: Feniks; M.: Glossa-Press. 640 s.
9. Sobolev, A. B. (2014) *Setevaya forma realizacii obrazovatel'nyh programm: razlichiya i tipologiya* [The network form of the implementation of educational programs: differences and typology] // *Universum: Vestnik Gercenovskogo universiteta* [Universum: Bulletin of the Herzen University]. № 3–4. S. 3–11.
10. Solovova, E. N. (2006) *Metodika obucheniya inostrannym yazykam: bazovyy kurs lekcij posobie dlya studentov pedagogicheskikh vuzov i uchitelej* [Methods of teaching foreign languages: a basic course of lectures a manual for students of pedagogical universities and teachers]. 4-e izd. Moskva: Prosveshchenie (Saratov: Saratovskij poligrafkombinat). 238 s.
11. Sysoev, P. V. (2003) *Kul'turnoe samoopredelenie lichnosti kak chast' polikul'turnogo obrazovaniya v Rossii sredstvami inostrannogo i rodnogo yazykov* [Cultural self-determination of the individual as part of multicultural education in Russia by means of foreign and native languages] // *Inostr. yaz. v shkole*. [Foreign language at school]. № 1. S. 42–47.
12. Teplyashina, E. A., Petrova, M. M., Salmina, A. B., Razvina, O. S. (2017) *Opyt setevoy formy realizacii obrazovatel'nyh programm v aspiranture* [The experience of the network form of the implementation of educational programs in graduate school] // *Obrazovanie i nauka*. [Education and Science]. T. 19. № 4. S. 118–129. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-4-118-129.
13. Chicherina, N. V., Bugaenko, O. D. (2016) *Modeli osnovnyh obrazovatel'nyh programm vysshego obrazovaniya, realizuemyh v setevoy forme* [Models of basic educational programs of higher education implemented in a network form] // *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher education in Russia]. № 10 (205). S. 24–36.
14. Yarushkina, E. A., Chumakova, N. A., Bugaenko, V. E. (2016) *Setevaya forma obucheniya kak faktor povysheniya konkurentosposobnosti obrazovatel'noj organizacii v ekonomike sovremennoj Rossii* [Network form of education as a factor of increasing the competitiveness of the educational organization in the economy with time-Russia] // *Vestnik AGU*. [Vestnik of Astrakhan state University]. Vypusk 2 (180). S. 178–183.
15. Byram, M. (1997) *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters. 137 p.
16. Cheng, M., Taylor, J., Williams, J., Tong, K. (2016) *Student satisfaction and perceptions of quality: testing the linkages for PhD students* // *Higher Education Research and Development*. Vol. 35. № 6. P. 1153–1166.
17. Kotsyubinskaya, L., Stakhova, L., Listratkina, E. (2019) *Academic Mobility As An Integral Component Of Modern Education Volume LXXVI, Pages 1- 3763 (28 December 2019)* // *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS: SCTCMG - Social and Cultural Transformations in the Context of Modern Globalism*. Dates: 14–15 June 2019. No:241 Pages: 1791–1797 e ISSN: 2357-1330 doi:<https://doi.org/10.15405/epsbs.2019.12.04.241>
18. Wilkins, S., Butt, M. M., Kratochvil, D., Balakrishnan, M. S. (2015) *The effects of social identification and organizational identification on student commitment, achievement and satisfaction in higher education*. *Studies in Higher Education*. Vol. 41. № 12. P. 2232–2252. DOI: 10.1080/03075079.2015.1034258.

О. Н. Красникова

Интегрированные уроки иностранного языка

Динамичное развитие мира, модернизация системы образования, а также глобализация являются важнейшими факторами, определяющими особенности современного педагогического процесса. Общество предъявляет вполне конкретные требования к знаниям, умениям, навыкам и сформированным компетенциям выпускника школы. В современных условиях невозможно использовать педагогические методы и средства прошлого, не подстраивая их под современные задачи, поэтому сейчас крайне важным является поиск новых видов и способов педагогической деятельности, которые должны не только отвечать потребностям современной системы образования, но и быть эффективными, результативными. Данное исследование посвящено изучению интегрированных уроков иностранного языка и их применению в школьном образовании.

В настоящее время образовательная система нашей страны стремительно развивается, методисты и педагоги ищут новые технологии, методы и приемы, чтобы организовать учебный процесс максимально эффективно. Школа сегодня стремится дистанцироваться от моделей обучения прошлого как по содержанию, так и по методам и средствам обучения. Появляются новые образовательные технологии, целью которых является совершенствование образовательного процесса. Эти изменения затрагивают как цели и содержание образования, характер педагогических отношений, так и изменения в подходах к процессу обучения. Тем не менее классическая форма проведения школьных занятий – классно-урочная система по-прежнему востребована. Однако для организации плодотворной и успешной деятельности обучающихся в современной педагогической практике урок меняется: в образовательный процесс входят нетрадиционные формы проведения занятий, в том числе интегрированные уроки.

Ключевые слова: интегрированный урок, иностранный язык, методика преподавания иностранного языка, нетрадиционный урок, интеграция.

Olesya N. Krasnikova

Integrated foreign language lessons

The world is developing dynamically: the modernization of the education system as well as globalization are the most important factors that determine the features of the modern pedagogical process. Society makes very specific requirements for the knowledge, skills, and competencies of a school graduate. In modern conditions it is impossible to use pedagogical

methods of the past without adjusting them to modern tasks, so now it is extremely important to search for new types and methods of pedagogical activity, which should not only meet the needs of the modern education system, but also be effective. This article is devoted to the study of integrated foreign language lessons and their application in school education. Currently the educational system of our country is developing rapidly, methodologists and teachers are looking for new technologies, methods and techniques to organize the educational process as efficiently as possible. The school today strives to distance itself from the teaching models of the past, both in content and in methods and means of teaching. New educational technologies appear, the purpose of which is to improve the educational process. These changes affect both the goals and content of education, the nature of pedagogical relations, and changes in approaches to the learning process. Nevertheless the classical form of school lessons - the classroom system is still in demand. However in order to organize successful activities of students, the lesson changes: the educational process includes non-traditional forms of conducting classes, including integrated lessons.

Key words: integrated lesson, foreign language, foreign language teaching methodology, non-traditional lesson, integration.

Интегрированные уроки, их виды и технология проведения – тема не новая для педагогических и методических наук. Эти вопросы исследуют в своих работах, такие ученые как Абдурахманова П. Д., Акмальдинова Д. Р., Борлакова Х. М., Вавилова Л. Н., Витковская И. М., Гузикова В. В., Донева Т. Д., Зимняя И. А., Кузьмина А. А., Остонова М. А., Пидкасистый П. И., Соколова С. Г., Сулова Э. А., Тарасюк Н. А., Щенев В. А., и многие другие. Однако данное исследование актуально, поскольку нетрадиционные уроки играют важную роль в педагогической практике. Не менее важны те преимущества, которыми обладают именно интегрированные уроки иностранного языка:

- Интегрированные уроки способствуют получению комплексных знаний, что позволяет учащимся конструировать научную картину мира во всей ее полноте, благоприятствуют разностороннему и целостному изучению окружающего мира;

- За счет интеграции дисциплин педагогический процесс становится более оптимальным, т.к. сокращается время, отводимое на изучение отдельных тем;

- Содержание обучения обогащается за счет междисциплинарной информации;

- Уровень предметных и межпредметных знаний учащихся повышается, т.к. интегрированные уроки способствуют системному и глубокому усвоению понятий;

• Благодаря интеграции умения обучающихся становятся более обобщенными, способствующими комплексному применению знаний; формируются умения самостоятельно переносить знания в новую ситуацию, комбинировать известные способы деятельности и новые, видеть новые функции объекта; развиваются общие компетенции, универсальные учебные действия, навыки самообразования;

• Интегрированные уроки, являясь творческим видом деятельности, в большей степени привлекают учащихся, чем уроки стандартной формы. Это способствует росту познавательного интереса, желанию самостоятельно и активно работать на уроках;

• Творческое проведение уроков интегрированной формы позволяет преподавателям раскрыть их педагогический потенциал, дает возможности для их самореализации, самовыражения;

• Яркий эмоциональный настрой, который создается на интегрированных уроках, способствуют стимулированию мотивации и интереса обучающихся, что приводит к положительным результатам обучения.

Актуальность исследования доказывается еще одним фактором: несмотря на то, что тема хорошо изучена, а эффективность и результативность этих занятий была продемонстрирована, на практике нетрадиционные формы обучения в школе используются крайне редко.

Таким образом, тема исследования обоснована необходимостью формирования у школьников иноязычной коммуникативной компетенции посредством включения в образовательный процесс интегрированных уроков иностранного языка.

По нашему мнению, проведение уроков нетрадиционных форм, в частности интегрированных уроков, будет способствовать повышению интереса и мотивации учащихся, что в свою очередь приведет к более эффективному и продуктивному образовательному процессу. Иностранный язык гораздо лучше усваивается, если его изучению посвящено время не только в учебной, но и во внеучебной деятельности школьника. Общение с другом-иностранцем, общение с бабушками и дедушками – носителями иностранного языка, чтение книг и просмотр фильмов позволяют быстрее и успешнее овладеть вторым языком.

Организация учебной деятельности, построенная в соответствии с учетом психолого-педагогических особенностей обучающихся, заключается в следующем: в условиях коллективного обучения учитель должен использовать индивидуальный подход к каждому учащемуся, выбранные способы,

приемы и методы усвоения знаний должны развивать ученика, учитывать его познавательные потребности.

В основной школе обучение иностранному языку происходит в рамках классно-урочной системы. Основные проблемы обучения, воспитания и развития личности (в рамках школьного образования) решаются на уроке, именно от его качества зависят знания обучающихся и их уровень воспитанности.

Урок является основной формой организации учебного процесса. В настоящее время происходит непрерывное улучшение системы образования, которое затрагивает все стороны учебно-воспитательного процесса. На успешность построения и проведения урока оказывает влияние большое количество факторов, подавляющая часть которых формируют определённую систему взаимосвязанных и взаимозависимых причин, положений и следствий, воздействующие на практику и теорию этого непростого педагогического явления.

Структура урока, его характер и особенности формируются самой сущностью процесса познания, содержанием обучения. А. А. Бударный предлагает следующее определение: «Урок – это такая форма организации педагогического процесса, при которой педагог в течение точно установленного времени руководит коллективной познавательной и иной деятельностью постоянной группы учащихся (класса) с учётом особенностей каждого из них, используя виды, средства и методы работы, создающие благоприятные условия для того, чтобы все ученики овладели основами изучаемого предмета непосредственно в процессе обучения, а также для воспитания и развития познавательных способностей и духовных сил школьников» [12].

Любой урок представляет фрагмент учебного курса по какому-либо предмету, содержит конкретные обучающие, воспитательные и развивающие цели, которые обусловлены местом данного урока в учебном разделе той или иной учебной дисциплины.

Каждый отдельный урок должен представлять собой организационно, логически и психологически законченное целое. В хорошем уроке все эти начала взаимосвязаны. Организационная законченность и целостность урока заключается в следующем: урок начинается и завершается в строго определённое время, на каждый этап урока отведен определенный временной промежуток, распределение времени чёткое и рациональное. Логическая целостность урока находит свое выражение в конкретизированном содержании урока, которое постепенно становится доступно ученикам в ходе учебной деятельности. Психологическая целостность урока – это достижение его целей, чувство удовлетворённости от полученных результатов, стремление и

желание дальнейшего продвижения, рефлексия, а также наличие интереса и мотивации к учебной деятельности.

Чтобы обучение иностранному языку было успешным, нужно учащихся заинтересовать учебной деятельностью, нужно «создать мотивы каждого речевого и неречевого действия детей как при обучении средствами общения, так и деятельности общения. Дети должны видеть результаты практического применения иностранного языка. Ученик, при традиционном подходе к обучению, чаще всего не имеет возможности воспользоваться на практике своими знаниями» [2, с. 242]. Устранить этот недостаток можно с помощью применения инновационных методов и технологий, а также с помощью организации уроков нестандартных форм.

Нетрадиционная форма урока – это импровизированное учебное занятие, имеющее неустановленную структуру. Нетрадиционное обучение в средней школе занимает важное место. Это связано с возрастными характеристиками обучающихся, игровой основой таких уроков и оригинальностью их проведения.

Нетрадиционные уроки преследуют общую цель – расширить интерес обучающихся к образовательной деятельности. Данный урок может сохранять традиционную структуру, то есть организационный момент, передачу новых знаний, контроль над тем, что было изучено, или же он может быть оригинальным путём изменён в последовательности обычных этапов, может иметь игровую базу и многое другое.

Эти «захватывающие» дополнения могут быть встроены в структуру урока как фрагмент и как целостный урок, посвящённый реализации одного из методов. Опыт введения элементов нетрадиционного образования в повседневные уроки обучающихся показывает, что этот подход достаточно результативен. Различные варианты нетрадиционных форм обучения предлагают каждому обучающемуся выбор, а свобода выбора повышает мотивацию для успешного завершения выбранной деятельности. Обучающиеся с достаточно развитым вкусом, пространственным мышлением охотно выполняют задания в виде рисунков и схем, стараются разработать собственные модели, графики и схемы. Участие обучающихся в уроках-лекциях и конференциях, интегрированных уроках повышает качество обучения, развивает познавательный интерес к предмету. Полученные знания запоминаются твёрдо, потому что на этом уроке обучающиеся рассуждают, анализируют и делают выводы. Игровые элементы на уроках разнообразят учебную деятельность, развивают и поддерживают интерес к учебному процессу и к изучаемому предмету. Нетрадиционные формы уроков решают проблему

систематизации и обобщения знаний, способствуют развитию познавательной активности школьников. Учебная деятельность различного рода, организованная в рамках нестандартных уроков, создает интеллектуальные трудности для обучающихся, преодоление которых требует активизации их исследовательской и познавательной деятельности.

Реализация нетрадиционных уроков или применение в структуре уроков системы познавательных и увлекательных заданий, вопросов, проблемных элементов, необычного представления нового материала и т.д. значительно диверсифицирует сложный процесс обучения и воспитания, помогает в активизации умственной деятельности обучающихся и способствует развитию их творческих способностей.

Организация и проведение нетрадиционных уроков основано на нескольких принципах [по 5]:

- 1) По максимуму вовлечь обучающихся в активную деятельность на уроке;
- 2) Основа эмоционального тона урока – это занимательность и увлечение, но не развлекательность;
- 3) Развитие коммуникативной функции на уроке как условие обеспечения взаимопонимания;
- 4) «Скрытое» разнообразие обучающихся в зависимости от образовательных возможностей, интересов, навыков.

Проведение нетрадиционных уроков в комплексе с традиционными уроками содействует процессу формирования учебно-познавательной деятельности обучающихся. Нетрадиционные уроки позволяют сформировать мировоззрение, практические умения, которые способствуют развитию продуктивного мышления, познавательной деятельности, развитию волевых качеств человека, памяти, развитию способности выражать своё мнение, а также совершенствуются такие личные качества, как точность, ответственность, внимание, решительность.

Особое место среди нетрадиционных форм уроков, по нашему мнению, занимают интегрированные уроки, поскольку позволяют решать специфические задачи интеграции, а также благодаря широким возможностям их структурной и содержательной организации.

Интегрированные уроки по иностранному языку можно считать продуктивными в силу того, что интегративный подход позволяет получить учащимся более полные знания об окружающей действительности и установить закономерности и связи, которые реализуются в процессе изучения различных предметов.

«Иностранный язык, не имея собственного смыслового содержания, легко интегрируется с любой учебной дисциплиной – и в таком случае он является средством ее изучения. Иностранный язык также легко интегрируется и с любой внеклассной, познавательной, воспитательной или художественно-театрализованной деятельностью; и в таком случае он является средством их организации и проведения. У учащихся появляется возможность говорить на иностранном языке не только на уроках и для получения отметки, а для проявления себя как лингвистически развитой личности, для общения со своими друзьями в неформальной обстановке, для иноязычных речевых контактов с теми, кто участвует в подобных мероприятиях» [11, с. 106].

«Важным в реализации интегрированного обучения представляется теоретическое положение о том, что содержание учебного плана и методы работы являются взаимосвязанными и взаимообусловленными для всех видов деятельности учителя в отношении семи областей образования (лингвистическое, естественное, социальное, математическое, художественно-техническое, музыкальное и связанное со здоровьем). Каждый ученик исключительный и талантливый, а интересные и дифференцированные методы обучения позволяют каждому ученику раскрыть и развить свои индивидуальные таланты» [14].

Интегрированный подход на уроках иностранного языка используется для достижения конкретных целей, которые описал D. Coyle как правила четырех «С»:

- «коммуникация (Communication): улучшение общей языковой компетенции обучающихся;
- содержание (Content): развитие знаний, умений и навыков в определенной предметной области;
- культура (Culture): построение межкультурных знаний и понимания;
- познание (Cognition): развитие мышления» [1, с. 17].

«Наконец, интегративный подход опирается на внутреннюю мотивацию, то есть учащиеся участвуют в интересных и значимых мероприятиях при использовании языка. Изучение языка относится к тому, что происходит в классе, и удовлетворяет насущные потребности. Другими словами, предметно-языковое интегрированное обучение предоставляет множество возможностей для овладения лингвистическими единицами в предметно-ориентированном контенте различных дисциплин, что расширяет образовательные возможности, выводит обучающихся на новый лексический и грамматический уровень в процессе обсуждения проблем на иностранном языке, отраженных в содержании неязыковых дисциплин. Обучение иностранному

языку в предметно ориентированном контенте способствует расширению образовательных и развивающих возможностей дисциплины «Иностранный язык»» [14].

В реальной практике преподавания каждый учитель сталкивается с проблемой: ученики, приходя на урок по одному предмету, не готовы использовать знания, полученные на других уроках. Успешное изучение школьниками одного предмета часто зависит от наличия у них определенных знаний и умений по другой дисциплине. Например, решение задач по физике или химии требует чисто математических навыков, работа с компьютером связана со знанием соответствующей английской лексики. Но даже если такое точное указание на возможное партнерство отсутствует, строго оценивая содержательный план своего предмета, учитель может увидеть, что изолированное преподавание нередко ущербно, недостаточно. Ведь мы все более отчетливо понимаем, что мир един, что он пронизан бесчисленными, внутренними связями так, что нельзя затронуть ни одного важного вопроса, не задев при этом множества других. В подобных случаях требуется сравнение, сопоставление, обобщение, что является основанием для интеграции предметов.

Физиологами и психологами доказано, что дети (особенно младшего школьного возраста) не могут в течение целого урока заниматься только одной деятельностью, например, читать и писать. Поэтому целесообразно проводить интегрированные уроки, где одной теме (идее) подчиняются разные виды деятельности. Интеграции знаний из разных областей, помогает снять причины детской усталости.

На интегрированных уроках дети работают легко и с интересом усваивают обширный по объему материал. Важно и то, что приобретаемые знания и навыки не только применяются школьниками в их практической деятельности в стандартных учебных ситуациях, но и дают выход для проявления творчества, для проявления интеллектуальных способностей.

Интеграция – это глубокое взаимопроникновение, слияние, насколько это возможно, в одном учебном материале обобщенных знаний в той или иной области. Понятие «интеграция» может иметь два значения:

а) создание у школьников целостного представления об окружающем мире (здесь интеграция рассматривается как цель обучения);

б) нахождение общей платформы сближение знаний (здесь интеграция – средство обучения).

Представляется важным деление интегрирования на вертикальное и горизонтальное:

- Горизонтальное интегрирование предусматривает объединение школьных предметов данного класса обучения;

- Вертикальное интегрирование охватывает однородный материал из программы разных лет обучения.

Интегрированный урок позволяет решать целый ряд задач, которые трудно реализовать в рамках традиционных подходов. Вот некоторые из таких задач:

- Повышение мотивации учебной деятельности за счет нестандартной формы урока (это необычно, значит интересно);

- Рассмотрение понятий, которые используются в разных предметных областях;

- Организация целенаправленной работы с мыслительными операциями: сравнение, обобщение, классификация, анализ, синтез и т.д.;

- Показ межпредметных связей и их применение при решении разнообразных задач.

Учителя, которые планируют включить в свою педагогическую деятельность проведение интегрированных уроков, должны учитывать затруднения, которые могут при этом возникнуть.

Во-первых, следует просмотреть программы тех предметов, которые предполагается интегрировать с целью выявления похожих по тематике тем. Они необязательно должны быть идентичны, главное – выявить общие направления данных тем и обозначить цель будущего интегрированного урока. При этом нужно не забывать, что цель урока должна быть направлена на более глубокое изучение материала и практическое подкрепление теоретических знаний, что необходимо для лучшего усвоения материала.

Во-вторых, если урок готовится двумя учителями, при составлении конспекта урока следует четко распределить количество времени, отводимое каждому педагогу и строго придерживаться данного регламента.

В-третьих, не стоит забывать, что проведение интегрированных уроков требует от педагогов серьёзной тщательной подготовки к уроку. Учителя должны строго соблюдать регламент урока, тщательно продумывать формы и методы работы на таких уроках. Такие уроки больше похожи на театральную постановку, а, следовательно, требуют от учителя умения импровизировать.

Что же касается количества интегрированных уроков, то здесь однозначного ответа быть не может. Всё зависит от умения учителя синтезировать материал, органично связать между собой и проводить интегрированный урок без перегрузки детей впечатлениями и не был нескладной мозаикой отдельных картин. Пока не созданы в достаточном количестве интегрированные учебники, отбор и систематизация материала – нелёгкая задача для учителя.

На наш взгляд, злоупотреблять проведением интегрированных уроков не стоит, так как слишком частое использование данной формы урока может привести к обратному результату – снижению познавательной активности обучающихся к изучаемым предметам.

Следует также помнить, что у урока иностранного языка особенная специфика, которую учитель иностранного языка не может не учитывать. В настоящее время глобальной целью овладения иностранным языком считается приобщение к иной культуре и участие в диалоге культур. Эта цель достигается путем формирования способности к межкультурной коммуникации.

Необходимо подчеркнуть важность взаимодействия и сотрудничества учащихся, а также речевого задания для организации коммуникативного усвоения языка. Коммуникативное обучение включает формирование коммуникативной концепции, то есть внутренней готовности и способности к речевому общению, ориентирующей учащихся на "вхождение" в иное культурное пространство. Для такого обучения характерны прежде всего нетрадиционные формы проведения занятий. Интегрированное обучение - одно из новшеств современной методики. Эта технология смело вторгается в школьные программы и связывает на первый взгляд трудно совместимые предметы. Иностранный язык занимает особое положение, так как он по своей сути является интегрированным предметом. Он весь пронизан межпредметными связями и предлагает учащимся знания многих областей науки, искусства, культуры, а также реальной повседневной жизни.

Введение и активизация элементов интеграции английского языка с различными предметами (литературой (изучение творчества писателей, поэтов), историей (страноведческий материал), географии (изучение географического положения стран) делает урок интересным, ёмким, развивающим кругозор и усиливает желание изучать иностранный язык. Современный урок английского языка уже невозможно представить без интеграции и с информатикой (подготовка и проведение проектов, тестирований и т.д.).

При проведении уроков с элементами интеграции учащиеся отвечают увереннее, чувствуя себя соавторами урока, показывая более глубокую подготовку и применяя экскурс в смежные предметы средствами английского языка. Результативности интегрированных уроков и внеклассных мероприятий способствуют:

1. Проявление самостоятельности и творческого подхода учащихся к выполнению задания.

2. Повышение образовательного уровня учащихся не только по иностранному языку, но и по смежным предметам.

3. Большая информативная ёмкость материала и его систематизация.

4. Снятие перенапряжения и утомляемости учащихся за счёт переключения на разнообразные виды деятельности (слушание музыки при раскрытии необходимой темы или образа, посещение виртуальных выставок различных художников, прослушивание стихотворений немецких поэтов в оригинале с информационного носителя и перевода на русский язык в исполнении учащихся, работа с информационными технологиями, просмотр видеофильмов по нужной тематике, виртуальные географические экскурсии).

5. В итоге, повышение мотивации и уровня знаний, умений и навыков по английскому языку.

Интегрированное обучение не регламентировано ни предметом, ни возрастными категориями учащихся, ни тематикой. Оно напрямую связано с личной заинтересованностью учителя сделать свой урок информативнее, заинтересовать учащихся, способствовать развитию языковой эрудиции, созданию творческой атмосферы на уроке. При определённой подготовке опыт может быть использован каждым учителем на любой ступени изучения иностранного языка, так как интеграционное поле очень широко. Конечно, при этом нужно учитывать психолого-возрастные характеристики, разноуровневость в обучении.

Процесс подготовки и проведения интегрированных уроков представляет собой структурированную систему, состоящую из следующих элементов-этапов: поисковый, подготовительный, исполнительский (основной), заключительный (рефлексивный). Этим они отличаются от традиционных уроков.

Практика работы показала плодотворность интеграции и выявила перспективы дальнейшего развития и совершенствования такого подхода к обучению. Каждый из нас стремится к педагогическому мастерству. Оно достигается, помимо тщательной подготовки к своим урокам, глубоким самоанализом, изучением опыта своих коллег и внедрением в свою практику наиболее интересных и эффективных приемов работы и таким примером являются интегрированные уроки.

В научной литературе подчеркивается, что интегрированные уроки способствуют формированию такой важной составляющей интеллектуального развития детей, как критическое мышление. Изучение любой иноязычной культуры предполагает мобилизацию интеллектуальных ресурсов: учащиеся осваивают язык не только на редуцированном уровне, не только работают над тем, чтобы освоить лексические и грамматические особенности изучаемого языка, но и учатся применять полученные знания на практике.

Современный педагог ставит перед собой цель: добиться того, чтобы каждый ученик мог раскрыть свой творческий потенциал. Урок иностранно-

го (английского) языка служит для этого благодатной почвой, и это отмечают многие исследователи. По мнению ученых, изучение любой иноязычной культуры предполагает мобилизацию интеллектуальных ресурсов: учащиеся осваивают язык не только на редуцированном уровне, не только работают над тем, чтобы освоить лексические и грамматические особенности изучаемого языка, но и учатся применять полученные знания на практике, в результате чего учитель сможет сформировать у учащихся коммуникативную компетенцию.

Список литературы

1. Coyle D. CLIL: Content and language Integrated Learning / D. Coyle, P. Hood, D. Marsh. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. 170 p.
2. Абдурахманова П. Д. Специфика обучения иностранному языку учащихся начальных классов в контексте современных требований в области образования // Мир науки, культуры, образования. 2016. № 2 (57). С. 241–242.
3. Браже Т. Г. Интеграция предметов в современной школе. М., 1996. 174 с.
4. Вавилова Л. Н. Интегрированный урок: особенности, подготовка, проведение // Образование. Карьера. Общество. 2017. № 3 (54). С. 46–51.
5. Выготский Л. С. Психология развития человека / сост., вступит. ст. А. А. Леонтьев. М.: Смысл; Эксмо, 2006. 1136 с.
6. Гузикова В. В. Предметно-языковое интегрированное обучение как методика активизации процесса обучения иностранному языку // Научный компонент. 2019. № 2 (2). С. 169–173.
7. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991. 222 с.
8. Криволапова Е. В. Интегрированный урок как одна из форм нестандартного урока // Инновационные педагогические технологии: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Казань, май 2015). Казань: Бук, 2015. С. 113–115.
9. Кузьмина А. А., Донева Т. Д. Интегрированный урок в контексте предметности обучения // Школьные технологии. 2014. № 3. С. 119–127.
10. Мецгер А. Р. Обучение английскому языку на основе интегрированного подхода // Актуальные вопросы современного иноязычного образования: материалы II Всерос. науч.-практ. конф. Издательство: Армавирский государственный педагогический университет, 2020. С. 54–62.
11. Миркович И. А. Интегрированное обучение иностранным языкам как педагогическая проблема // Научные записки. Серия: педагогика. 2014. № 4. С. 105–110.
12. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. М.: Академия, 2002. 576 с.
13. Соколова С. Г. Особенности организации интегрированных уроков в начальной школе // Вестник ЧГПУ им. И. Я. Яковлева. 2017. № 3 (95). Ч. 1. С. 166–172.
14. Сулова Э. А., Тарасюк Н. А. Образовательные возможности интегрированного обучения на занятиях по иностранному языку // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2020. № 1 (53).
15. Усачева Н. Г. Интегрированный урок как средство реализации межпредметных связей в современном обучении иностранному языку // Сборник научных и творческих работ. Елец: Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина, 2014. С. 103–106.

References

1. Coyle, D. (2010) *CLIL: Content and language Integrated Learning* / D. Coyle, P. Hood, D. Marsh. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. 170 p.
2. Abdurahmanova, P. D. (2016) *Specifika obucheniya inostrannomu yazyku uchashchihsya nachal'nyh klassov v kontekste sovremennyh trebovanij v oblasti obrazovaniya* [Specificity of teaching a foreign language to primary school students in the context of modern requirements in the field of education]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* [World of Science, Culture, Education]. Vol. № 2 (57). Pp. 241–242. (In Russian).
3. Brazhe, T. G. (1996). *Integraciya predmetov v sovremennoj shkole* [Integration of subjects in the modern school]. M. 174 pp. (In Russian).
4. Vavilova, L. N. (2017) *Integrirrovannyj urok: osobennosti, podgotovka, provedenie* [Integrated lesson: features, preparation, conduct]. *Obrazovanie. Kar'era. Obshchestvo* [Education. Career. Society]. Vol. № 3 (54). Pp. 46–51. (In Russian).
5. Vygotskij, L. S. (2006) *Psihologiya razvitiya cheloveka*. [Human Development Psychology]. M.: Smysl; Eksmo. 1136 pp. (In Russian).
6. Guzikova, V. V. (2019). *Predmetno-yazykovoje integrirrovannoe obuchenie kak metodika aktivizacii processa obucheniya inostrannomu yazyku* [Subject-linguistic integrated learning as a methodology for enhancing the process of teaching a foreign language]. Nauchnyj component [Scientific component]. Vol. № 2 (2). Pp. 169–173. (In Russian).
7. Zimnyaya, I. A. (1991) *Psihologiya obucheniya inostrannym yazykam v shkole* [Psychology of teaching foreign languages at school]. M.: Prosveshchenie. 222 pp. (In Russian).
8. Krivolapova, E. V. (2015) *Integrirrovannyj urok kak odna iz form nestandartnogo uroka* [Integrated lesson as one of the forms of a non-standard lesson]. *Innovacionnye pedagogicheskie tekhnologii: materialy II Mezhdunar. nauch. konf.* [Innovative pedagogical technologies: materials of the II Intern. scientific. conf. (Kazan, May 2015)]. Kazan': Buk. Pp. 113–115. (In Russian).
9. Kuz'mina, A. A., Doneva, T. D. (2014) *Integrirrovannyj urok v kontekste predmetnosti obucheniya* [Integrated lesson in the context of teaching subject]. *SHkol'nye tekhnologii* [School technologies]. Vol. № 3. Pp. 119–127. (In Russian).
10. Mecger, A. R. (2020) *Obuchenie anglijskomu yazyku na osnove integrirrovannogo podhoda* [Teaching English based on an integrated approach]. *Aktual'nye voprosy sovremennogo inoyazychnogo obrazovaniya: materialy II Vseros. nauch.-praktich. konf.* Izdatel'stvo: Armavirskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet [Actual problems of modern foreign language education. Materials of the II All-Russia. scientific-practical conf.]. Pp. 54–62. (In Russian).
11. Mirkovich, I. A. (2014) *Integrirrovannoe obuchenie inostrannym yazykam kak pedagogicheskaya problema* [Integrated teaching of foreign languages as a pedagogical problem]. *Nauchnye zapiski. Seriya: pedagogika* [Scientific notes. Series: pedagogy]. Vol. № 4. Pp. 105–110. (In Russian).
12. *Pedagogika: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij* (2002) [Pedagogy: textbook. manual for stud. higher. ped. study. institutions]. Slastenin V. A., Isaev I. F., SHiyanov E.N. M.: Akademiya. 576 pp. (In Russian).
13. Sokolova, S. G. (2017) *Osobennosti organizacii integrirrovannyh urokov v nachal'noj shkole* [Features of the organization of integrated lessons in primary school]. *Vestnik CHGPU im. I. YA. YAKovleva* [Bulletin of ChGPU im. AND I. Yakovleva]. Vol. № 3 (95). CH.1 Pp. 166–172. (In Russian).

14. Suslova, E. A., Tarasyuk, N. A. (2020) *Obrazovatel'nye vozmozhnosti integrirovannogo obucheniya na zanyatiyah po inostrannomu yazyku* [Educational opportunities of integrated learning in foreign language classes]. *Uchenye zapiski. Elektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta* [Uchenye zapiski. Electronic scientific journal of Kursk State University]. Vol. № 1 (53). (In Russian).

15. Usacheva, N. G. (2014) *Integrirovannyj urok kak sredstvo realizacii mezhpredmetnyh svyazej v sovremennom obuchenii inostrannomu yazyku* [An integrated lesson as a means of implementing intersubject connections in modern teaching a foreign language]. *Sbornik nauchnyh i tvorcheskih rabot* [Collection of scientific and creative works]. Elec: Eleckij gosudarstvennyj universitet im. I. A. Bunina. Pp. 103–106. (In Russian).

ИСТОРИКОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ОБЗОР

УДК 81'243-112

ГРНТИ 14.09.27

DOI 10.35231/25419803_2021_3_128

О. Ю. Левченко

Курсы иностранных языков (исторический опыт начала XX в.) (краткое сообщение)

В статье рассматриваются проблемы истории и развития системы дополнительного образования, программы которого существенным образом связаны с изменениями внешней среды, а также актуализированных в историческом пространстве социально-экономических и общественно-политических условий. На лингвистическом материале издания «Первый женский календарь», опубликованного в 1909 г., исследуются особенности истории курсов иностранных языков, подчёркивается интенсивность развития этой отрасли образования.

Ключевые слова: иностранные языки, дополнительное образование, курсы, история образования.

Ol'ga Yu. Levchenko

Foreign language courses (historical experience of the early twentieth century) (short message)

The article deals with the problems of the history and development of the system of additional education, the programs of which are significantly related to changes in the external environment, as well as socio-economic and socio-political conditions actualized in the historical space. On the linguistic material of the publication "The First Women's Calendar", published in 1909, the features of the history of foreign language courses are investigated, the intensity of the development of this branch of education is emphasized.

Key words: foreign languages, additional education, courses, history of education.

На современном этапе развития российского общества одним из приоритетов является совершенствование системы дополнительного образования, обеспечивающего благоприятные условия общего развития и профессио-

нального становления личности. Сегодня система дополнительного образования, позволяя осуществлять непрерывное образование взрослых, представляет собой комплекс различных направлений подготовки, форм и уровней обучения, позволяющих учитывать различные образовательные потребности.

Как известно, отечественное дополнительное образование имеет богатую историю, обращение к которой представляется весьма актуальным как с теоретической, так и практической точки зрения. Следует отметить, что реализуемые программы дополнительного образования в значительной мере зависят от изменений внешней среды, существующих социально-экономических и общественно-политических условий.

Схожие тенденции наблюдались и ранее, что доказывает анализ видов и типов общеобразовательных и профессиональных курсов, действовавших в России в начале XX в. Так называемое внешкольное образование позволяло осуществлять общеобразовательную, культурно-просветительную и воспитательную работу среди различных слоев населения, в том числе и взрослого. Главным результатом деятельности внешкольных образовательных учреждений, основанных частными лицами или общественными организациями, являлось то, что они позволили повысить уровень образования взрослых людей разного социального положения и разных профессий.

Некоторые курсы позволяли приобрести определенные профессиональные навыки или совершенствовать уже имевшиеся, что имело место, например, на курсах швейного мастерства, рукоделия, черчения и др. Общеобразовательные и профессиональные курсы сельскохозяйственной направленности пользовались большой популярностью среди сельского населения, давая возможность получить полезные знания в области обработки земли, пчеловодства и в других областях сельскохозяйственного производства.

Среди разнообразия курсов, действовавших в России в начале XX в. несомненный интерес имеют языковые курсы, позволявшие овладевать различными иностранными языками. Имеющиеся историко-педагогические работы позволяют утверждать, что изучению иностранных языков уделялось должное внимание как к мужских, так и в женских учебных заведениях. Для отечественной системы образования начала XX в. был характерен языковой плюрализм и имевшая место тенденция обязательности их изучения.

Вместе с тем, существовала потребность и в языковых курсах, на которые поступали по различным причинам: личные контакты, профессиональные потребности, стремление улучшить свою языковую подготовку для дальнейшего обучения и т.д. Проведенный анализ исторических источников показал, что курсы иностранных языков были достаточно широко представ-

лены на рынке образовательных услуг, что свидетельствует о востребованности языкового образования.

Одним из ценных источников информации стало издание «Первый женский календарь», опубликованное в 1909 г., содержащее сведения о курсах и классах новых и древних языков, действовавших в Санкт-Петербурге.

Как свидетельствует данный источник, языковые курсы были ориентированы на различную целевую аудиторию. Примечательно, что некоторые из них концентрировались на изучение одного конкретного иностранного языка, в то время как другие предлагали широкий их выбор.

В перечне действовавших в 1909 г. в Санкт-Петербурге курсов иностранных языков, названы: курсы французского языка госпожи де Маре (Невский, 57); женские курсы французского языка и уроки латыни О. К. Галкиной (Большой проспект, 31); курсы новых языков А. Волынцевой (Пушкинская, 19); женские курсы французского языка L. Voutroux (Мещанская, 13); курсы французского, немецкого и английского языков М. Геффа (Невский, 65); вечерние женские курсы древних языков А. А. Номмерлинг (Моховая, 10); курсы французского, немецкого и английского языков М. А. Маневской (Литейный проспекте, 52); вечерние курсы иностранных языков И. И. Зеймана (Графский переулок, 5); курсы французского, немецкого, английского, итальянского языка К. Л. Джани (Невский, 53). Стоимость обучения на курсах зависела от количества занятий, их длительности и составляла 5–12 рублей в месяц.

Кроме перечисленных действовали и курсы иностранных языков известного методиста М. Берлица, располагавшиеся по нескольким адресам. Существовали языковые курсы и при училище св. Петра, расположенном на Малой Конюшенной улице. В училище были организованы вечерние общеобразовательные курсы общества «вспомоществования учительницам» в рамках которых, можно было посещать занятия по немецкому, французскому, английскому и русскому языкам, а также и латыни. Занятия на курсах проводились с октября по апрель в вечернее время. Оплата за обучение на курсах была дифференцированной для разных категорий слушательниц, например, члены общества платили 12 рублей, учительницы и учащиеся – 15 рублей, а посторонние лица – 20 рублей.

Вечерние курсы «Маяк» давали возможность изучить русский, немецкий, французский и английский языки, алгебру, геометрию, каллиграфию, стенографию, освоить сольное пение и приобрести навыки игры на музыкальных инструментах. Стоимость обучения на данных курсах составляла 3 рубля за 4 месяца. Английская школа Притчарда давала возможность

взрослым овладеть английским, немецким, французским, итальянским, испанским, шведским языками, а также предлагала услуги по обучению русскому языку иностранцев.

Наряду с курсами европейских языков существовали курсы восточных языков. По имеющимся сведениям, в Санкт-Петербурге такие курсы действовали при обществе востоковедения и, посещая их, можно было изучить персидский, турецкий и японский языки. Оплата за обучение на курсах составляла 20 рублей за полугодие.

Наряду со специализированными языковыми курсами существовали и общеобразовательные, предполагавшие наряду с другими предметами и изучение иностранных языков. Например, на подготовительных вечерних курсах М.А. Второвой при гимназии Бернаскони проводились занятия по математике, физике, русскому, латинскому, французскому и английскому языкам.

Вечерние курсы М.В. Величко, принадлежащие товариществу учителей, имели целью подготовить окончивших средние женские учебные заведения готовили к поступлению в высшие учебные заведения. В первую очередь, они были призваны дать своим слушательницам математическое образование, обеспечивавшее возможность дальнейшего обучения в математическом, медицинском, естественном и техническом факультетах, но предусматривали также изучение русского и латинского языков. Слушательницы, прослушавшие полный курс и сдавшие успешно «все установленные репетиции» получали свидетельства. Занятия на курсах проводились ежедневно с 4 до 9 вечера. Плата за обучение составляла 60 рублей и должна была вноситься при поступлении [1, с. 271].

Нельзя не упомянуть об имевшемся в календаре рекламном объявлении, касающемся возможности участия в языковых стажировках в странах изучаемого языка. Совершенствовать языковые навыки можно было воспользовавшись услугами «Общества международного обмена детей и молодых людей для изучения иностранных языков», расположенного в Париже. Как говорится в объявлении, данное общество, основанное в 1903 г., способствовало международному обмену молодых людей с целью совершенствования языковых навыков, т.к. «единственным верным средством для изучения иностранных языков нужно считать пребывание в среде, где на данном языке говорят» [1, с. 90].

По имеющимся сведениям, за время своего существования услугами общества воспользовались более тысячи человек и имеющийся опыт, по мнению авторов издания, представлялся полезным не только с точки зрения изучения иностранного языка, но и в педагогическом смысле. Опыт проведе-

ния международный обмен показал, что «переселение» не имеет в себе ничего страшного и «всякая чужая семья старается своему гостю заменить его отсутствующую и международный обмен детей «есть средство наиболее верное, быстрое и экономное для изучения практически чужого языка» [1, с. 90].

Итак, в начале XX в. дополнительное (внешкольное) образование взрослых развивалось достаточно интенсивно, позволяя удовлетворять образовательные и профессиональные потребности личности. Действовавшие курсы обеспечивали общеобразовательную и профессиональную подготовку по разным направлениям, одним из которых являлось языковое. Дальнейшее изучение опыта деятельности курсов иностранных языков представляет несомненный интерес в контексте многоаспектного анализа истории отечественного иноязычного образования.

Список литературы

1. Ариян П. Н. Первый женский календарь / сост. П.Н. Ариян. СПб., 1909. 286 с.

References

1. Ariyan, P. N. (1909) *Pervyj zhenskij kalendar'* [The first women's calendar] / sost. P.N. Ariyan. SPb. 286 s.

Сведения об авторах

Васильева Анастасия Эдуардовна, ассистент кафедры журналистики и литературного образования, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина (Российская Федерация, Санкт-Петербург); e-mail: anastasia_vasil96@mail.ru; ORCID: 0000-0003-2487-3853

Десятков Станислав Германович, русский пистаель, доктор исторических наук, Великий Новгород.

Жуков Анатолий Власович, доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и филологического образования, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина (Российская Федерация, Санкт-Петербург); e-mail: angen.zhosse@yandex.ru

Иванова Александра Павловна, кандидат филологических наук, доцент, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (Российская Федерация, Санкт-Петербург); e-mail: Ivanovaalex@mail.ru; ORCID ID 0000-0001-9325-7195

Калинина Елена Леонидовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и филологического образования, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина (Российская Федерация, Санкт-Петербург); e-mail: lkalinina888@mail.ru

Коцюбинская Любовь Вячеславовна, кандидат филологических наук, доцент, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина (Российская Федерация, Санкт-Петербург); e-mail: l.kocubinskaya@lengu.ru; ORCID ID 0000-0001-5520-0235

Красникова Олеся Николаевна, кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры журналистики и литературного образования, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина (Российская Федерация, Санкт-Петербург); e-mail: oln.krasnikova@gmail.com; ORCID ID 0000-0002-5660-524X

Лавров Николай Иванович, кандидат филологических наук (Великий Новгород)

Лаврова Ольга Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (Российская Федерация, Санкт-Петербург); e-mail: olgalavrova59@mail.ru

Левченко Вероника Александровна, преподаватель; Санкт-Петербургский техникум железнодорожного транспорта, (Российская Федерация, Санкт-Петербург); e-mail: levchenko-nika27@mail.ru

Левченко Ольга Юрьевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики непрерывного профессионального образования, доцент, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина (Российская Федерация, Санкт-Петербург); e-mail: o.levchenko@lengu.ru

Максимова Софья Алексеевна, кандидат филологических наук, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина (Российская Федерация, Санкт-Петербург); e-mail: s.maksimova@lengu.ru; ORCID ID 0000-0001-8569-4387

Павловец Галина Сергеевна, старший преподаватель кафедры общеобразовательных дисциплин Белорусского государственного университета информатики и радиоэлектроники, соискатель кафедры теоретического и славянского языкознания Белорусского государственного университета (Белорусь, Минск); e-mail: galenek@yandex.ru; ORCID ID 0000-0002-9988-4824

Рдеев Александр Владимирович, педагог, ГБОУ Гимназия № 166 Центрального района г. Санкт-Петербурга, (Российская Федерация, Санкт-Петербург); e-mail: aleksandr_rdeev@mail.ru; ORCID ID 0000-0001-9971-692X

Стахова Лариса Владимировна, кандидат филологических наук, доцент, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина (Российская Федерация, Санкт-Петербург); e-mail: l.stahova@lengu.ru; ORCID ID 0000-0002-0473-9967

Тихонова Ксения Вячеславовна, ассистент кафедры русского языка и филологического образования, Ленинградский государственный университет им.А.С. Пушкина (Российская Федерация, Санкт-Петербург); e-mail: k.tihonova@lengu.ru; ORCID ID 0000-0002-3705-4307

Ягодкина Марьяна Валериевна, доктор филологических наук, заведующий кафедрой рекламы и общественных коммуникаций, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина (Российская Федерация, Санкт-Петербург); e-mail: kafreklama@mail.ru

About Authors

Vasil'eva Anastasiya E., Assistant of the Department of Journalism and Literary Education, Pushkin Leningrad State University (Russian Federation, St. Petersburg); e-mail: anastasia_vasil96@mail.ru; ORCID: 0000-0003-2487-3853

Desyatskov Stanislav G., Russian pistael, Doctor of Historical Sciences, Veliky Novgorod

Zhukov Anatolii V., Doctor of Philology, Professor of the Department of Russian Language and Philological Education, Pushkin Leningrad State University (Russian Federation, St. Petersburg); e-mail: angen.zhosse@yandex.ru

Ivanova Aleksandra P., Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen (Russian Federation, St. Petersburg); e-mail: Ivanovaalex@mail.ru; ORCID ID 0000-0001-9325-7195

Kalinina Elena L., Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Russian Language and Philological Education, Pushkin Leningrad State University (Russian Federation, St. Petersburg); e-mail: lkalinina888@mail.ru

Kotsyubinskaya Lyubov' V., Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Pushkin Leningrad State University (Russian Federation, St. Petersburg); e-mail: l.kocubinskaya@lengu.ru; ORCID ID 0000-0001-5520-0235

Krasnikova Olesya N., Candidate of Philological Sciences, Senior Lecturer of the Department of Journalism and Literary Education, Pushkin Leningrad State University (Russian Federation, St. Petersburg); e-mail: oln.krasnikova@gmail.com; ORCID ID 0000-0002-5660-524X

Nikolai I. Lavrov, Candidate of Philological Sciences (Great Novgorodian)

Lavrova Ol'ga V., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, A. I. Herzen Russian State Pedagogical University (Russian Federation, St. Petersburg); e-mail: olgalavrova59@mail.ru

Levchenko Veronika A., Lecturer; St. Petersburg Technical School of Railway Transport (Russian Federation, St. Petersburg); e-mail: levchenko-nika27@mail.ru

Levchenko Ol'ga Yu., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Theory and Methodology of Continuing Professional Education, Associate Professor, Pushkin Leningrad State University (Russian Federation, St. Petersburg); e-mail: o.levchenko@lengu.ru .

Maksimova Sof'ya A., Candidate of Philological Sciences, Pushkin Leningrad State University (Russian Federation, St. Petersburg); e-mail: s.maksimova@lengu.ru; ORCID ID 0000-0001-8569-4387

Pavlovets Galina S., Senior Lecturer of the Department of General Education Disciplines of the Belarusian State University of Informatics and Radioelectronics, Candidate of the Department of Theoretical and Slavic Linguistics of the Belarusian State University (Belarus, Minsk); e-mail: galenek@yandex.ru; ORCID ID 0000-0002-9988-4824

Rdeev Aleksandr V., teacher, GBOU Gymnasium No. 166 of the Central district of St. Petersburg (Russian Federation, St. Petersburg); e-mail: aleksandr_rdeev@mail.ru; ORCID ID 0000-0001-9971-692X

Stakhova Larisa V., Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Pushkin Leningrad State University (Russian Federation, Saint Petersburg); e-mail: l.stahova@lengu.ru; ORCID ID 0000-0002-0473-9967

Tikhonova Ksenia V., Assistant of the Department of Russian Language and Philological Education, Pushkin Leningrad State University (Russian Federation, St. Petersburg); e-mail: k.tikhonova@lengu.ru; ORCID ID 0000-0002-3705-4307

Yagodkina Mar'yana V., Doctor of Philology, Head of the Department of Advertising and Public Communications, Pushkin Leningrad State University (Russian Federation, St. Petersburg); e-mail: kafreklama@mail.ru

Требования к оформлению статей, представленных для публикации в научном журнале «Art Logos»

К публикации в журнале «Art Logos» принимаются статьи, отражающие широкий спектр проблем современного научного знания в области филологии.

Материал должен быть представлен тремя файлами:

1. Статья

Объем статьи – не менее 18 и не более 44 тыс. знаков с пробелами. Поля по 2,0 см; красная строка – 1,0 см. Шрифт Times New Roman Cyr, для основного текста размер шрифта – 14 кегль, межстрочный интервал – 1,5 пт.; для литературы и примечаний – 12 кегль, межстрочный интервал – 1,0 пт.

Примечания оформляются в виде постраничных сносок в автоматическом режиме Word.

Ссылки на литературу оформляются в тексте в квадратных скобках, например [7] или [5, с. 56–57]. Список литературы (в алфавитном порядке) помещается после текста статьи.

Русские источники необходимо **транслитерировать**, для автоматической транслитерации использовать программу на сайте <http://www.translit.ru>, вариант **BGN (Board of Geographic Names)**.

Фамилия автора печатается в правом верхнем углу страницы над названием статьи.

В левом верхнем углу страницы над названием статьи печатается присвоенный статье УДК и код ГРНТИ.

2. Автореферат

Автореферат содержит:

- название статьи и ФИО автора – на русском и английском языках;
- аннотацию статьи на русском и английском языках объемом не менее 1000 знаков с пробелами;
- ключевые слова и словосочетания (7–10 слов) на русском и английском языке.

3. Сведения об авторе

Фамилия, имя, отчество полностью, место работы и занимаемая должность, ученая степень, звание, почтовый адрес, электронный адрес, контактный телефон.

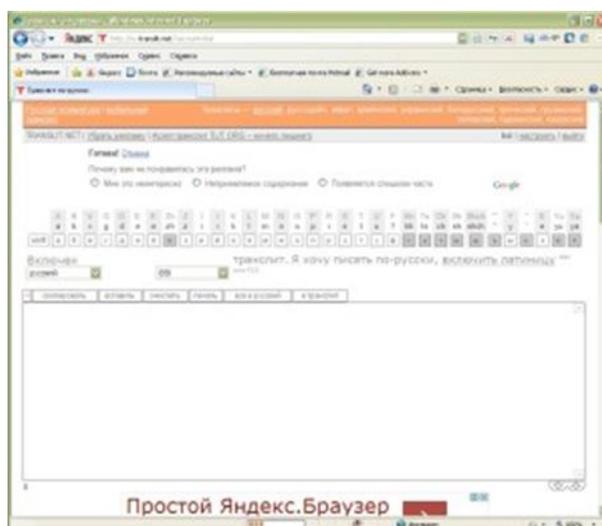
Примеры оформления библиографического описания различных источников и алгоритм их подготовки

Для транслитерации русского текста в латиницу в соответствии со стандартом BSI можно воспользоваться ссылкой <http://ru.translit.net/?account=bsi>. Обязательно использовать системы **автоматического** перевода кириллицы в романский алфавит; **не делать транслитерацию вручную**. Это позволит избежать ошибок транслитерации.

Перевод названия на английский можно сделать, например, с помощью программы «Переводчик Google» (<https://translate.google.ru>).

Краткая схема процесса преобразования ссылки:

1. Входим в программу **Translit.ru**. Выбираем вариант (BSI), получаем изображение всех буквенных соответствий. Вставляем в специальное поле весь текст библиографии на русском языке и нажимаем кнопку «в транслит».



2. Копируем транслитерированный текст в готовящийся список References.

3. Переводим с помощью переводчика Google все описание источника, кроме авторов (название книги, статьи, постановления и т.д.) на английский язык, переносим его в готовящийся список (за транслитерированным названием). Перевод, безусловно, требует редактирования, поэтому эту часть необходимо готовить человеку, понимающему английский язык.

4. Объединяем описания в транслите и переводное, оформляя в соответствии с принятыми правилами. При этом необходимо раскрыть сокращения в указании места издания (Moscow и St. Petersburg) и исправить обозначение страниц на английский язык (вместо 1072 s. – 1072 p.).

5. Курсивом выделяем название источника и ссылка готова.

Пример:

Кочукова Е.В. Павлова О.В. Рафтопуло Ю.Б. Система экспертных оценок в информационном обеспечении учёных // Информационное обеспечение науки. Новые технологии: сб. науч. тр. / Калёнов Н.Е. (ред.). – М.: Научный Мир, 2009. – 342 с. – С. 190–199.

Вставляем в программу Translit, получаем:

Kochukova E.V. Pavlova O.V. Raftopulo Iu.B. Sistema ekspertnykh otsenok v informatsionnom obespechenii uchenykh // Informatsionnoe obespechenie nauki. Novye tekhnologii: Sb. nauch. tr. – M.: Nauchnyi Mir, 2009. – S. 190–199.

Преобразуем транслитерированную ссылку:

- 1) убираем специальные разделители между полями (“/”, “–”);
- 2) в квадратных скобках после транслитерации пишем перевод заглавия статьи и названия источника на английский язык;
- 3) пишем на английском языке полное место издания и обозначение страниц (издательство оставляет транслитерированным). Издательство лучше обозначать добавлением слова Publ. (факультативно).
- 4) конечный результат:

Kochukova E.V. Pavlova O.V. Raftopulo Iu.B. *Sistema ekspertnykh otsenok v informatsionnom obespechenii uchenykh* [The peer review system in the information providing of scientists] *Informatsionnoe obespechenie nauki. Novye tekhnologii: Sb. nauch. tr. 57* [Information Support of Science. New Technologies: Collected papers]. Moscow: Nauchnyi Mir Publ., 2009, pp. 190–199.

Научный журнал

ART LOGOS
(ИСКУССТВО СЛОВА)

№ 3(16)

Оригинал-макет *Н. П. Никитиной*

Подписано в печать 24.09.2021. Формат 60x84 1/16.
Гарнитура Times New Roman. Печать цифровая.
Усл. печ. л. 8,75. Тираж 500 экз. Заказ № 1744

Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина
196605, Санкт-Петербург, г. Пушкин, Петербургское шоссе, 10