

**ПЕРМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ****ЕВРАЗИЙСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ ЖУРНАЛ****Научный журнал  
№ 4, 2024**

Издается с 2017 г. Периодичность: с 2018 года 4 номера в год. Индексируется в РИНЦ.

Настоящий научный журнал представляет материалы, освещающие актуальные вопросы общего языкознания, переводоведения, социо- и психолингвистики, функциональной грамматики, когнитивной лингвистики, дискурсологии, русской литературы, литературы народов РФ, зарубежной литературы, лингводидактики, педагогики. Материалы предназначены для широкого круга специалистов в области филологии и педагогики. Статьи рецензируются. Перепечатка без разрешения редакции запрещена, ссылки на журнал при цитировании обязательны.

**РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ**

**Шустова Светлана Викторовна** – главный редактор, доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Пермь, Пермский государственный национальный исследовательский университет)

**Аверина Анна Викторовна** – заместитель главного редактора, доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Москва, Московский государственный областной университет)

**Андросова Светлана Викторовна** – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Благовещенск, Амурский государственный университет)

**Арустамова Анна Альбертовна** – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Пермь, Пермский государственный национальный исследовательский университет)

**Балакин Сергей Владимирович** – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Екатеринбург, Уральский государственный университет путей сообщения)

**Белобородова Ниля Сабитовна** – доктор педагогических наук, профессор (Россия, г. Бирск, Башкирский государственный университет (Бирский филиал))

**Братухин Александр Юрьевич** – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Пермь, Пермский государственный национальный исследовательский университет)

**Бурдина Светлана Викторовна** – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Пермь, Пермский государственный национальный исследовательский университет)

**Горбунова Наталья Владимировна** – доктор педагогических наук, профессор (Россия, г. Ялта, Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского)

**Гордиенко Татьяна Петровна** – доктор педагогических наук, профессор (Россия, г. Симферополь, Крымский индустриально-педагогический университет им. Ф. Якубова)

**Дворцова Наталья Петровна** – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Тюмень, Тюменский государственный университет)

**Евсеева Ирина Владимировна** – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Красноярск, Сибирский федеральный университет)

**Елшанский Сергей Петрович** – доктор психологических наук, профессор (Россия, г. Москва, Московский экономический институт)

**Зеленина Тамара Ивановна** – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Ижевск, Удмуртский государственный университет)

**Игна Ольга Николаевна** – доктор педагогических наук, профессор (Россия, г. Томск, Томский государственный педагогический университет)

**Иоселиани Аза Давидовна** – доктор философских наук, профессор (Россия, г. Москва, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации)

**Кашливик Кира Юрьевна** – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Москва, Российский университет дружбы народов)

**Комарова Юлия Александровна** – доктор педагогических наук, профессор (Россия, г. Санкт-Петербург, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена)

**Кондаков Борис Вадимович** – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Пермь, Пермский государственный национальный исследовательский университет)

**Коптева Наталия Васильевна** – доктор психологических наук, профессор (Россия, г. Пермь, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет)

**Костева Виктория Михайловна** – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Москва, Российский государственный гуманитарный университет)

**Кошкарлова Наталья Николаевна** – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Челябинск, Южно-Уральский государственный (национальный исследовательский) университет)

**Маркова Татьяна Николаевна** – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Челябинск, Южно-Уральский государственный педагогический университет)

**Меньшакова Надежда Николаевна** – кандидат филологических наук, доцент (Россия, г. Пермь, Пермский государственный национальный исследовательский университет)

**Онина Софья Владимировна** – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Ханты-Мансийск, Югорский государственный университет)

**Ореховская Наталья Анатольевна** – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Москва, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации)

**Поздеев Вячеслав Алексеевич** – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Сыктывкар, Федеральный исследовательский центр Коми, научного центра Уральского отделения РАН)

**Потанина Наталия Леонидовна** – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Тамбов, Тамбовский государственный университет им. Г. Р. Державина)

**Прокофьева Лариса Петровна** – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Саратов, Саратовский государственный медицинский университет им. В. И. Разумовского)

**Проскурнин Борис Михайлович** – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Пермь, Пермский государственный национальный исследовательский университет)

**Пузанкова Елена Николаевна** – доктор педагогических наук, профессор (Россия, г. Москва, Московская международная академия)

**Резанович Ирина Викторовна** – доктор педагогических наук, профессор (Россия, г. Воронеж, Воронежский государственный педагогический университет)

**Роготнев Илья Юрьевич** – кандидат филологических наук, доцент (Россия, г. Пермь, Пермский государственный национальный исследовательский университет)

**Семененко Наталия Николаевна** – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Белгород, Старый Оскол, Белгородский государственный национальный исследовательский университет)

**Сидорова Ольга Григорьевна** – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Екатеринбург, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина)

**Сыромятников Олег Иванович** – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Пермь, Пермский государственный национальный исследовательский университет)

**Сюткина Надежда Павловна** – кандидат филологических наук, доцент (Россия, г. Пермь, Пермский государственный национальный исследовательский университет)

**Трофимова Нелли Аркадьевна** – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Санкт-Петербург, Санкт-Петербургский государственный университет)

**Файзиева Галина Владимировна** – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Астрахань, Астраханский государственный университет)

**Фельде Ольга Викторовна** – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Красноярск, Сибирский федеральный университет)

**Фетисов Александр Сергеевич** – доктор педагогических наук, профессор (Россия, г. Воронеж, Воронежский государственный педагогический университет)

**Хабибуллина Лилия Фуатовна** – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Казань, Казанский (Приволжский) федеральный университет)

**Чернобров Алексей Александрович** – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Новосибирск, Новосибирский государственный медицинский университет)

**Чугунов Дмитрий Александрович** – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Воронеж, Воронежский государственный университет)

**Шараков Сергей Леонидович** – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Старая Русса, Новгородский государственный объединенный музей-заповедник, Дом-музей Ф. М. Достоевского)

**Шачкова Эльвира Вадимовна** – доктор педагогических наук, профессор (Россия, г. Ялта, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского)

**Шипова Ирина Алексеевна** – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Москва, Московский педагогический государственный университет)

**Шумилова Елена Аркадьевна** – доктор педагогических наук, профессор (Россия, г. Краснодар, Кубанский государственный университет)

**Юсупова Ляля Гайнулловна** – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Екатеринбург, Уральский государственный горный университет)

#### МЕЖДУНАРОДНЫЙ РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

**Гао Чуньюй** – профессор (Китай, округ Цицикар, Цицикарский университет)

**Ивашкевич Ирина Николаевна** – кандидат филологических наук, доцент (Республика Беларусь, г. Минск, Белорусский государственный университет)

**Ли Ифан** – кандидат филологических наук (Россия, г. Благовещенск, Амурский государственный университет)

**Нагзибекова Мехриниссо Бозоровна** – доктор филологических наук, профессор (Республика Таджикистан, г. Душанбе, Таджикский национальный университет)

**Ниженва Наталья Николаевна** – доктор педагогических наук, профессор (Республика Беларусь, г. Минск, Белорусский государственный университет)

**Рузиева Лола Талибовна** – доктор филологических наук, профессор (Республика Таджикистан, г. Душанбе, Таджикский национальный университет)

**Ходжиматова Гулчехра Масаидовна** – доктор педагогических наук, профессор (Республика Таджикистан, г. Душанбе, Таджикский национальный университет)

**Чжан Цзяньвэнь** – кандидат филологических наук (Китай, г. Хэйхэ, Хэйхэйский университет)

**Чэнь Шуан** – кандидат педагогических наук, профессор (Китай, г. Цзинань, Шаньдунский Женский университет)

**Ши Хуншэн (Shi Hongsheng)** – профессор (Китай, г. Хэфэй, Научно-исследовательский институт зарубежного страноведения и регионоведения Аньхойского университета, директор Центра по изучению России Аньхойского университета)

**Ши Шаньшань** – кандидат филологических наук, доцент (Китай, г. Шихэцзы, Институт иностранных языков Университета в Шихэцзы)

**Ширнинова Римма Хакимовна** – доктор филологических наук, профессор (Узбекистан, г. Ташкент, Национальный университет Узбекистана имени Мирзо Улугбека)

**Яхьяпур Марзие** – кандидат филологических наук, профессор (Иран, г. Тегеран, Тегеранский университет)

Редакционная коллегия, 2024

---

**PERM STATE UNIVERSITY**


---

**EURASIAN HUMANITARIAN JOURNAL****SCIENTIFIC JOURNAL  
No. 4, 2024**

Published since 2017 Frequency: since 2018, 4 issues per year. Indexed in the RSCI.

The journal contains materials covering current issues of general linguistics, translation studies, sociolinguistics, psycholinguistics, functional grammar, cognitive linguistics, discourse, Russian literature, the literature of the peoples of the Russian Federation, foreign literature, linguodidactics, and pedagogics. The materials are intended for a wide range of specialists in the field of philology and pedagogics. Articles are reviewed. Reprinting without permission of the editorial board is prohibited, links to the journal are mandatory when quoting.

**EDITORIAL BOARD****Svetlana V. Shustova** – Editor-in-chief, Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Perm, Perm State University)**Anna V. Averina** – Deputy Editor-in-Chief, Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Moscow, Moscow State Regional University)**Svetlana V. Androsova** – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Blagoveshchensk, Amur State University)**Anna A. Arustamova** – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Perm, Perm State University)**Sergey V. Balakin** – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Yekaterinburg, Ural State University of Railway Transport)**Nylya S. Beloborodova** – Grand Ph. D. (Education), Professor (Russia, Birk, Bashkir State University (Birk Branch))**Alexander Yu. Bratukhin** – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Perm, Perm State University)**Svetlana V. Burdina** – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Perm, Perm State University)**Natalia V. Gorbunova** – Grand Ph. D. (Education), Professor (Russia, Yalta, Crimean Federal University named after V. I. Vernadsky)**Tatyana P. Gordienko** – Grand Ph. D. (Education), Professor (Russia, Simferopol, Crimean Industrial and Pedagogical University named after F. Yakubov)**Natalia P. Dvortsova** – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Tyumen, Tyumen State University)**Irina V. Evseva** – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Krasnoyarsk, Siberian Federal University)**Sergey P. Elshanski** – Grand Ph. D. (Psychology), Professor (Russia, Moscow, Moscow Institute of Economics)**Olga N. Igna** – Grand Ph. D. (Education), Professor (Russia, Tomsk, Tomsk State Pedagogical University)**Aza D. Joselin** – Grand Ph. D. (Philosophy), Professor (Russia, Moscow, Financial University under the Government of the Russian Federation)**Kira Yu. Kashlyavik** – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Moscow, Peoples' Friendship University of Russia)**Boris V. Kondakov** – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Perm, Perm State University)**Julia A. Komarova** – Grand Ph. D. (Education), Professor (Russia, St. Petersburg, The Herzen State Pedagogical University of Russia)**Natalia V. Kopteva** – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Perm, Perm State Humanitarian-Pedagogical University)**Victoria M. Kosteva** – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Moscow, Russian State University for the Humanities)**Natalia N. Koshkarova** – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Chelyabinsk, South Ural State (National Research) University)**Tatiana N. Markova** – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Chelyabinsk, South Ural State Pedagogical University)**Nadezda N. Menshakova** – Ph. D. (Philology), Associate Professor (Russia, Perm, Perm State University)**Sofia V. Onina** – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Khanty-Mansiysk, Yugra State University)**Natalia A. Orekhovskaya** – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Moscow, Financial University under the Government of the Russian Federation)**Vyacheslav A. Pozdeev** – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Syktyvkar, Federal Research Center of the Komi Scientific Center of the Ural Branch of the Russian Academy of Sciences)**Natalia L. Potanina** – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Tambov, Derzhavin State University of Tambov)**Larisa P. Prokofieva** – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Saratov, Saratov State Medical University named after V. I. Razumovsky)**Boris M. Proskurnin** – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Perm, Perm State University)**Elena N. Puzankova** – Grand Ph. D. (Education), Professor (Russia, Moscow, Moscow International Academy)**Irina V. Rezanovich** – Grand Ph. D. (Education), Professor (Russia, Voronezh, Voronezh State Pedagogical University)**Ilya Yu. Rogotnev** – Ph. D. (Philology), Associate Professor (Russia, Perm, Perm State University)

**Natalia N. Semenenko** – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Belgorod, Stary Oskol, Belgorod State National Research University)

**Olga G. Sidorova** – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Ekaterinburg, Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin)

**Oleg I. Syromyatnikov** – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Perm, Perm State University)

**Nelly A. Trofimova** – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Saint Petersburg, National Research University Higher School of Economics)

**Galina V. Faizieva** – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Astrakhan, Astrakhan State University)

**Olga V. Felde** – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Krasnoyarsk, Siberian Federal University)

**Alexander S. Fetisov** – Grand Ph. D. (Education), Professor (Russia, Voronezh, Voronezh State Pedagogical University)

**Liliya F. Khabibullina** – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Kazan, Kazan (Volga Region) Federal University)

**Alexey A. Chernobrov** – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Novosibirsk, Novosibirsk State Medical University)

**Dmitry A. Chugunov** – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Voronezh, Voronezh State University)

**Sergey L. Sharakov** – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Staraya Russa, Novgorod State United Museum-Reserve, F. M. Dostoyevsky House-Museum)

**Elvira V. Shachkova** – Grand Ph. D. (Education), Professor (Russia, Yalta, Humanitarian and Pedagogical Academy (branch) Crimean Federal University named after Vernadsky)

**Irina A. Shipova** – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Moscow, Moscow Pedagogical State University)

**Lyalya G. Yusupova** – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Ekaterinburg, Ural State Mining University)

**Nadezda P. Syutkina** – Executive Secretary, Ph. D. (Philology), Associate Professor (Russia, Perm, Perm State University)

#### INTERNATIONAL EDITORIAL BOARD

**Irina N. Ivashkevich** – Grand Ph. D. (Philology), Associate Professor (Republic of Belarus, Minsk, Belarusian State University)

**Mekhriniso B. Nagzibekova** – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Republic of Tajikistan, Dushanbe, Tajik National University)

**Natalya N. Nizhneva** – Grand Ph. D. (Education), Professor (Republic of Belarus, Minsk, Belarus State University)

**Gulchehra M. Hodzhimatova** – Grand Ph. D. (Education), Professor (Republic of Tajikistan, Dushanbe, Tajik National University)

**Gao Chunyu** – Professor (China, Qiqihar, Qiqihar University)

**Li Yifan** – Ph. D. (Philology), (Russia, Blagoveshchensk, Amur State University)

**Lola Ruzieva** – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Republic of Tajikistan, Dushanbe, Tajik National University)

**Zhang Jianwen** – Ph. D. (Philology), (China, Heihe University)

**Chen Shuang** – Ph. D. in Pedagogy, Professor (China, Jinan, Shandong Women's University)

**Rimma Shirinova** – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Uzbekistan, Tashkent, Mirzo Ulugbek National University of Uzbekistan)

**Shi Hongsheng** – Professor (China, Hefei, Anhui University Institute of Foreign and Regional Studies, Director of Russian Studies Center, Anhui University)

**Shi Shanshan** – Ph. D. (Philology), Associate Professor (China, Shehezi, Institute of Foreign Languages of Shehezi University)

**Yahyapour Marzieh** – Ph. D. (Philology), Professor (Iran, Tehran University)

## СОДЕРЖАНИЕ

---

<b>ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ЯЗЫКОЗНАНИЯ.....</b>	<b>6</b>
<i>Тисленкова И. А.</i> АКТУАЛИЗАЦИЯ ОТРИЦАТЕЛЬНОЙ НАРРАТИВНОЙ ДЕМОНСТРАТИВНОЙ ТОНАЛЬНОСТИ В ПЕРСОНАЛЬНОМ ДИСКУРСЕ .....	6
<i>Томилова А. И.</i> ПОНЯТИЕ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА В СОВРЕМЕННЫХ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ .....	14
<i>Невельсон Е. Ю.</i> ЛИНГВОТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК ТЕХНОЛОГИЯ КОНФЛИКТОРАЗРЕШЕНИЯ.....	20
<b>ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГРАММАТИКА .....</b>	<b>28</b>
<i>Архипова И. В.</i> НЕМЕЦКИЕ СУБСТАНТИВИРОВАННЫЕ ИНФИНИТИВЫ И ИХ ТАКСИСНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ: ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ .....	28
<i>Сюткина Н. П.</i> ЭМОТИВНАЯ ВАЛЕНТНОСТЬ: СИНТАГМАТИКА И ПАРАДИГМАТИКА .....	37
<b>СОЦИО- И ПСИХОЛИНГВИСТИКА .....</b>	<b>43</b>
<i>Ерофеева Т. И., Ли Юнню</i> СТРАТИФИКАЦИОННОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЗНАЧЕНИЯ И СТРУКТУРЫ ЛЕКСЕМЫ 勤劳 (ТРУДОЛЮБИЕ) В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ .....	43
<i>Ерофеева Т. И., Пенягина Е. Б.</i> КОНЦЕПТ «ДЕНЬГИ» В ГРУППОВОМ СОЗНАНИИ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ.....	58
<b>ТЕКСТОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ .....</b>	<b>66</b>
<i>Гладкова К. Ю., Абазова Е. А.</i> РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КАТЕГОРИИ СВЯЗНОСТИ В РАССКАЗЕ Г. СВИФТА “WONDERS WILL NEVER CEASE” И ЕГО ПЕРЕВОДЕ НА РУССКИЙ ЯЗЫК .....	66
<b>ЛИНГВОДИДАКТИКА.....</b>	<b>78</b>
<i>Андросова П. Е., Андросова Е. Е., Андросова С. В.</i> ОБУЧЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБРАБОТКИ АУТЕНТИЧНОГО АНГЛИЙСКОГО ТЕКСТА ДЛЯ ЧТЕНИЯ НА РАННЕМ ЭТАПЕ: ПО ГЛАВАМ РОМАНА У. ГРУМА «ФОРРЕСТ ГАМП».....	78
<i>Кыркунова Л. Г., Погудина Т. С.</i> Тьюторское сопровождение будущих педагогов-музыкантов: из опыта работы .....	87
<b>УСЛОВИЯ ПУБЛИКАЦИИ.....</b>	<b>99</b>

Начная статья

УДК 81'23

### АКТУАЛИЗАЦИЯ ОТРИЦАТЕЛЬНОЙ НАРРАТИВНОЙ ДЕМОНСТРАТИВНОЙ ТОНАЛЬНОСТИ В ПЕРСОНАЛЬНОМ ДИСКУРСЕ

**Ирина Александровна Тисленкова**

Волгоградский государственный технический университет, Волгоград, Россия,

tislenkova@bk.ru

**Аннотация.** Нарратив является главным способом описания себя в контексте собственной жизни, с помощью которого говорящий объективирует свою субъективность, используя при этом коммуникативные демонстративы. Основным аспектом отрицательной демонстративности является вербализация дисгармонии психологического СОСТОЯНИЯ в диалогическом общении и монологических высказываниях коммуникантов в периоды возрастных кризисов. Статья посвящена языковой реализации отрицательной коммуникативной демонстративности в личностно-ориентированном дискурсе. Цель исследования состоит в раскрытии понятия отрицательной нарративной коммуникативной демонстративности, в выявлении средств её выражения и функций в персональном дискурсе. В процессе работы используются междисциплинарный подход и метод психолингвистического анализа речевой продукции коммуникантов. Материалом для выявления языковых средств актуализации отрицательной нарративной коммуникативной демонстративности являются высказывания литературных героев из произведений русской классики. В результате проведённого исследования установлено, что отрицательная нарративная коммуникативная демонстративность представляет собой эмоционально-стилевую форму коммуникации, характеризующуюся представлением своего негативного образа говорящим в рассказе о себе, преувеличением его значимости, акцентированностью доминирующей деструктивной эмоции, выражаемых средствами семиотической полимодальности. Анализ речи литературных героев показал следующие средства выражения данной тональной разновидности: пейоративные гиперболические тропы (антитеза, метафора, эпитеты), абстрактные существительные и клишированные фразы-констативы с негативной коннотацией, обценные лексемы с пометой *презрит.*, восклицательные предложения-обращения, синтаксический параллелизм, цепочка риторических вопросов, а также речевая стратегия самоуничтожения. Определяется, что в персональном дискурсе отрицательная нарративная коммуникативная демонстративность выполняет функции негативной аффективной саморефлексии.

**Ключевые слова:** дискурс, отрицательная нарративная демонстративность, коммуникативная тональность, пейоративные гиперболические тропы, речевая стратегия самоуничтожения.

**Для цитирования:** Тисленкова И. А. Актуализация отрицательной нарративной демонстративной тональности в персональном дискурсе // Евразийский гуманитарный журнал. 2024. № 4. С. 6–13.

Original article

### ACTUALIZATION OF NEGATIVE NARRATIVE DEMONSTRATIVE TONALITY IN PERSONAL DISCOURSE

**Irina A. Tislenkova**

Volgograd State Technical University, Volgograd, Russiatislenkova@bk.ru

**Abstract.** The narrative is the main way of describing oneself in the context of one's own life, by which the speaker objectifies his subjectivity with the help of communicative demonstratives. The main aspect of the negative demonstrativeness is the verbalization of psychological disharmony functioning in dialogical communication and monological statements of communicants during the periods of age crises. The article is devoted to the linguistic realization of negative communicative demonstrativeness in a personality-oriented discourse. The purpose of the study is to reveal the concept of the negative narrative communicative demonstrativeness, to identify the means of its expression and functions in personal discourse. In the process of work, an interdisciplinary approach and a method of psycholinguistic analysis of the communicants' speech production are used. The material for identifying the linguistic means of actualizing negative narrative communicative demonstrativeness are the statements of literary heroes from the works of Russian classics. As a result of the conducted research, it is established that the negative narrative communicative demonstrativeness is an emotional and stylistic form of communication characterized by the presentation of a negative image by the speaker in a story about himself, exaggeration of its significance, accentuation of the dominant destructive emotion expressed by means of semiotic polymodality. The analysis of the speech of literary heroes showed the following means of expression of this tonal variety: pejorative hyperbolic tropes (antithesis, metaphor, epithets), abstract nouns and clichéd phrases-constatives with negative connotation, obscene lexemes marked contempt, exclamation sentences-addresses, syntactic parallelism, a chain of rhetorical questions and a speech strategy of self-deprecation. It is determined that in personal discourse, the negative narrative communicative demonstrativeness performs the functions of negative affective self-reflection.

**Keywords:** discourse, negative narrative demonstrativeness, communicative tonality, pejorative hyperbolic tropes, speech strategy of self-deprecation.

**For citation:** Tislenkova I. A. Actualization of negative narrative demonstrative tonality in personal discourse. Eurasian Humanitarian Journal. 2024;4:6-13. (In Russ.).

## Введение

Возрастные кризисы личности обычно сопровождаются гнетущими переживаниями разной степени интенсивности, депрессивным состоянием, что значительно меняет привычный характер коммуникации конкретного человека [Шеманова 2021]. Наиболее сложно проходит период разрушения на переходных этапах возрастного развития, когда имеет место экзистенциальный надлом с ощущением бессмысленности существования и аутоагрессия [Хухлаева 2009]. Коммуникант стремится к подчеркнутому открытому самопринижению, самобичеванию, предъявлению и проявлению в речи своей диффузной идентичности.

Указанное состояние занимает достаточно продолжительный фрагмент жизни индивидуума и длится до момента осознания того, что правильным выходом из деструкции является принятие себя и приобретение продуктивных качеств [Севостьянов 2023]. Акцентированное негативное самопредъявление в персональном дискурсе осуществляется средствами отрицательной нарративной коммуникативной демонстративности, направленной на себя. Вместе с тем, до настоящего времени языковые особенности отрицательной разновидности нарративной демонстративности остаются неизученными.

Цель исследования – раскрыть понятие отрицательной нарративной коммуникативной демонстративности, выявить средства её выражения и функции в персональном дискурсе. В процессе работы использовались междисциплинарный подход и метод психолингвистического анализа речевой продукции коммуникантов.

Материалом для выявления языковых средств актуализации отрицательной нарративной коммуникативной демонстративности стали высказывания литературных героев из произведений Ф. М. Достоевского «Подросток», «Преступление и наказание», «Идиот»; Л. Н. Толстого «Юность», М. Ю. Лермонтова «Герой нашего времени» и М. Е. Салтыкова-Щедрина «Губернские очерки».

## Основная часть

### *Нарратив в персональном дискурсе*

Согласно нарратологическому подходу в психологии и психотерапии, личность не существует вне нарратива. Другими словами, нарратив является пространством проявления индивидуальности человека. Вербализуя жизненную позицию, продуцент очерчивает ведущие характеристики своей субъективности и фиксирует их в речевом произведении. Таким образом, с точки зрения нарративной психологии, нарратив представляет собой механизм конструирования и обеспечения постоянства *я-концепции*. Нарративная идентичность в этом процессе выступает опосредующим звеном, а личностно-ориентированный дискурс – средой этого формирования.

Будучи основной формой объективного существования личности, нарратив формирует конструкты «мои достоинства», «мои пороки», «мои поступки», «события моей биографии», «моя судьба», «моя ценность», а также интегрирует описания отдельных жизненных фактов, их оценки окружающими и собственную оценку в систематизированный концепт индивидуальности [Нуркова 2010: 75].

С учётом сказанного, повествование о себе есть создание собственного образа: положительного или отрицательного [Брунер 2005]. Во время переходных этапов возрастного развития демонстративное негативное самопредъявление и проговаривание неблагоприятных эпизодов из своей биографии помогает человеку переосмыслить поступки и ценности, извлечь уроки жизни, выявить причины диссонанса, преодолеть деструктивные стереотипы и гармонизировать психологическое состояние [Кутковая 2014: 25; Никитенко 2016].

### *Отрицательная нарративная коммуникативная демонстративность*

Демонстративная тональность речи является неотъемлемой характеристикой ежедневного взаимодействия, в процессе которого она играет ведущую роль в формировании образа говорящего. Демонстративность представляет собой коммуникативную тональность, определяющую специфику процесса речевого взаимодействия и служащую механизмом не только самопрезентации, но и манипуляции чувствами адресата. Данная тональность характеризуется преувеличенным вниманием говорящего к себе и подчеркиванием преобладающей эмоции с помощью средств семиотической полимодальности [Карасик, Слышкин 2021].

Маркерами демонстративной тональности выступают языковые и неязыковые средства, которые позволяют коммуниканту правильно понимать, в какой атмосфере протекает общение, включая его в реальный контекст социальной коммуникации. Коммуникативная демонстративность выступает механизмом семиотизации личности, отражая внутреннее переживание самооценности продуцента речи. Отрицательная нарративная коммуникативная демонстративность – эмоционально-стилевая форма коммуникации, характеризующаяся представлением своего негативного образа в рассказе о себе, преувеличением его значимости, акцентированностью доминирующей деструктивной эмоции, выражаемых средствами семиотической полимодальности.

В персональном дискурсе помимо направленности личности говорящего, демонстративная тональность актуализирует процесс вербальной саморефлексии, озвучивания оценки своего самоощущения и поведения. Во время возрастных кризисов отрицательная нарративная коммуникативная демонстративность присутствует в постситуативных руминациях. В частности, кризис самоидентификации юношеского возраста связан с поиском эталонов поведения и нравственных смыслов. В этот период формируются ценностные ориентации и мировоззрение, гражданские качества личности, *я-концепция*.



Коммуниканты, переживающие кризис юности, внутренне неустойчивы, не имеют чётких жизненных целей, не знают, чего хотят, испытывают трудности с моделью правильного полового поведения и учатся принимать свою новую внешность [Мамбедалиева 2023]. Они стремятся соответствовать общественным стандартам и идеалам, но осознают, что не способны это сделать, так как не имеют для этого опыта и способностей [Трофимова 2021]. В связи с этим, высказывания молодых людей часто отражают низкую самооценку, духовную опустошённость, путаницу в своём изменившемся социальном статусе.

(1) <...> *вы Галилеи и Коперники, Карлы Великие и Наполеоны, вы Пушкины и Шекспиры, вы фельдмаршалы и гофмаршалы, а вот я – бездарность и незаконность.* <...> Я, может быть, и не ничтожество, но я, например, знаю, по зеркалу, что *моя наружность мне вредит, потому что лицо моё ординарно* [Достоевский Ф. М. Подросток, www.kartaslov.ru].

В примере (1) содержится акцентированное негативное самопредъявление 19-летнего коммуниканта. Отрицательная демонстративность, выраженная гиперболической антитезой (вы Галилеи и Коперники..., а вот я – бездарность и незаконность), отрицательным эпитетом (лицо ординарно), абстрактными существительными с негативной коннотацией (бездарность и незаконность), метафорой с негативным глаголом (мне вредит) показывает гипертрофированную неудовлетворённость собой и сознание своей неполноценности.

(2) *Ах, Николенька, мой друг! – заговорил Дмитрий так ласково, что слезы, казалось, стояли в его блестящих глазах, – я знаю и чувствую, как я дурен, и бог видит, как я желаю и прошу его, чтоб он сделал меня лучше; но что ж мне делать, ежели у меня такой несчастный, отвратительный характер? Что же мне делать?* [Толстой Л. Н. Юность, www.kartaslov.ru]

В высказывании (2) отрицательная демонстративная тональность в речи 19-летнего студента реализуется отрицательными эпитетами (дурён, несчастный, отвратительный), междометием «ах», восклицательным предложением-обращением, гиперболой (бог видит), синтаксическим параллелизмом и цепочкой риторических вопросов, которые формируют образ человека, переживающего диссонанс реального и желаемого «я», сознающего свою социальную неполноценность. Невербальные средства (слезы в глазах, ласковый голос, молящая интонация) усиливают эффект сказанного.

Отрицательная коммуникативная демонстративность служит знаковой демонстрацией транзитной негативной идентичности, мучительных сомнений относительно своей личностной состоятельности, места в обществе и своего будущего [Павленко 2012]. Молодость является периодом для осуществления первых значительных достижений, полноценного развития отношений любви и дружбы. В этот отрезок жизненного пути человек занят профессиональной деятельностью, заключает брак, заводит детей, определяет свой жизненный стиль, выбирает задачи на будущее и устанавливает круг знакомств [Семенова 2021].

Кризис ранней зрелости описывается в науке как неудача личностной самореализации у тех людей, которые не устроили семейную жизнь, не реализовались в карьере и не имеют любимого дела [Трофимова, Васенкин, Малахаева 2019]. Они останавливаются в своём социальном развитии, мысленно держатся за прошлое и, ощущая изоляцию, погружаются в депрессию [Лесникова, Скрипачева, Ефремова 2021]. Речевая продукция таких коммуникантов строится на отрицательной коммуникативной демонстративности, с помощью которой они предъявляют себя окружающим.

(3) <...> *я истоцил и жар души, и постоянство воли, необходимое для действительной жизни* <...> [Лермонтов М. Ю. Герой нашего времени, www.kartaslov.ru]

(4) *Я сделался нравственным калеккой: одна половина души моей не существовала, она высохла, испарилась, умерла, я ее отрезал и бросил* <...> [там же].

(5) *Вы видите, я играю в ваших глазах самую жалкую и гадкую роль, и даже в этом признаюсь; вот все, что я могу для вас сделать. Какое бы вы дурное мнение обо мне ни имели, я ему покоряюсь ... Видите ли, я перед вами низок* [там же].

(6) <...> во мне душа испорчена светом, воображение беспокойное, сердце ненасытное; мне все мало: к печали я так же легко привыкаю, как к наслаждению, и жизнь моя становится пустее день ото дня <...> [там же].

В примерах (3–6) суждения принадлежат 25-летнему молодому человеку, который сознательно откладывает на потом социальное самоопределение. Отсутствие самореализации и целей в жизни приводит его к стрессу и демонстрации дезадаптивного поведения. Коммуникативными демонстративами, маркирующими дисгармоничность личности выступают пейоративная гиперболическая метафора, содержащая отрицательные глаголы (истощить, высохнуть, испариться, умереть, отрезать, бросить), а также отрицательные гиперболические эпитеты (самая жалкая и гадкая роль, дурное мнение, низок, пустая жизнь, душа испорчена) описывающие отсутствие у говорящего радости и смысла в установлении продуктивных отношений с окружающими.

Отрицательная нарративная коммуникативная демонстративность оформляет в речи говорящего типичные симптомы возрастного кризиса: психологическую стагнацию, глубокий анализ своих сознательных мыслей и чувств и критическое переосмысление самооценности.

(7) Но зачем же они сами меня так любят, если я не стою того! [Достоевский Ф. М. Преступление и наказание, [www.kartaslov.ru](http://www.kartaslov.ru)].

Данное утверждение принадлежит 23-летнему мужчине, который не имеет какого бы то ни было занятия в жизни. Он не состоялся ни в семейной, ни в профессиональной сфере, не получил образование и не получает его. Сравнивая себя с другими, говорящий испытывает неудовлетворенность и озлобленность. Отрицательная демонстративность, актуализируемая клишированной фразой-констативом с отрицательной коннотацией (я того не стою), указывает на низкую самооценку коммуниканта, характерную для кризиса начала зрелости.

Негативная коммуникативная демонстративность функционирует в речевых произведениях коммуникантов, испытывающих кризис зрелости, следующий за распадом семьи, смертью супруга, потерей работы или осознанием отсутствия перспективы в жизни. Например:

(8) <...> я, пьяница и потаскун, грабитель и лиходея <...> [Достоевский Ф. М. Идиот, [www.kartaslov.ru](http://www.kartaslov.ru)];

(9) Сиятельный князь, я низок и душой и духом [там же].

В примерах (8–9) отрицательная демонстративная тональность выражена отрицательным эпитетом (низок) и обсценными лексемами с пометой *презрит*. С помощью данных демонстративов 40-летний вдовец, отец четверых детей, злоупотребляющий алкоголем, выражает окончательное разочарование в себе, опустошенность и чувство безысходности.

Во время кризиса пожилого возраста, отрицательная коммуникативная демонстративность вербализует чувство потери смысла жизни, одиночества, отсутствие надежды на полноценную жизнь. Например:

(10) Человек я старый, никому не нужный, ни поробить, ни в избе посмотреть... Глазами-то плохо уж вижу <...> Чтой-то уж и смерть-то словно забыла меня, касатка! – продолжает старуха, – ровно уж и скончания житию-то не будет... а тоже хлеб ведь ем, на печи чужое место залеживаю! [Салтыков-Щедрин М. Е. Губернские очерки, [www.kartaslov.ru](http://www.kartaslov.ru)].

В примере (10) негативная демонстративность в рассказе старухи-богомолки о себе актуализируется пейоративными эпитетами (старый, никому не нужный), негативной метафорой (смерть-то словно забыла меня) и речевой стратегией самоуничтожения (на печи чужое место залеживаю), которые передают недовольство своим физическим состоянием и своей недееспособностью, а также жалость к себе.

### Заключение

Таким образом, отрицательная нарративная коммуникативная демонстративность является эмоционально-стилевой формой коммуникации, характеризующейся акцентированным преувеличенным самопринижением в повествовании о себе, выражаемых средствами семиотической полимодальности.

Языковыми средствами выражения отрицательной нарративной коммуникативной демонстративности, которыми продуцент речи характеризует себя, являются: пейоративные гиперболические тропы (антитеза, метафора, эпитеты), абстрактные существительные и клишированные фразы-констативы с негативной коннотацией, обценные лексемы с пометой *презрит.*, восклицательные предложения-обращения, синтаксический параллелизм, цепочка риторических вопросов и речевая стратегия самоуничижения. Отрицательная нарративная коммуникативная демонстративность выполняет функцию негативной аффективной саморефлексии.

### Список литературы

1. Брунер Дж. Жизнь как нарратив // Постнеклассическая психология. 2005. № 1(2). С. 9–29.
2. Карасик В. И., Слышкин Г. Г. Тенденции развития современного дискурса // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2021. № 1. С. 14–31.
3. Кутковая К. С. Нарратив в исследовании идентичности // Национальный психологический журнал. 2014. №. 4 (16). С. 23–33.
4. Лесникова Е. А., Скрипачева Е. Н., Ефремова Н. Ф. Процесс становления идентичности в период ранней зрелости личности // Вестник Московского информационно-технологического университета – Московского архитектурно-строительного института. 2021. №. 4. С. 85–93.
5. Мамбедалиева Э. С. Кризис молодости: его причины и проявления // Интеллектуальный потенциал России 2023: Сб. ст. по итогам всеросс. науч.-практ. конф. с межд. участием. Стерлитамак, 2023. С. 61–65.
6. Никитенко Е. Л. Рассказ о себе как средство исцеления // Вестник РГГУ. Серия: Литературоведение. Языкознание. Культурология. 2016. №. 3 (12). С. 39–47.
7. Нуркова В. В. Рассказывать о себе, рассказывать себя, рассказывать собой: автобиографический нарратив с позиций культурно-деятельностного подхода // Развитие личности. 2010. №. 1. С. 73–96.
8. Павленко Н. Г. Негативное самопредъявление и демонстративный нигилизм как отражение социальной ситуации развития личности // Russian Journal of Education and Psychology. 2012. №. 12. С. 27.
9. Севостьянов Д. А. Регрессия как психологическая защита и ее роль в культурном контексте // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2023. №. 2 (112). С. 43–50.
10. Семенова В. Ю. Кризис в период ранней взрослости // Высшая школа: научные исследования : Материалы межвуз. междунар. конгресса. М., 2021. С. 43–45.
11. Трофимова Е. Л., Васенкин А. В., Малахаева С. К. Особенности психологического портрета людей, переживающих кризис среднего возраста // Baikal Research Journal. 2019. Т. 10. №. 1. С. 1.
12. Трофимова Н. Б. Духовное опустошение в юности как возможный результат кризиса идентичности // Norwegian Journal of Development of the International Science. 2021. № 56-3. С. 68–75.
13. Хухлаева О. В. Кризисы взрослой жизни. М. : Генезис, 2009. 231 с.
14. Шеманова Н. А. Возрастные кризисы: особенности переживаний мужчин и женщин. Ridero. 2021. URL: <https://www.amazon.com/Возрастные-кризисы-особенности-переживаний-и-женщин-ebook/dp/B08XXRZMP4> (дата обращения 18.07.2024).

### Список источников

1. Достоевский Ф. М. Идиот. URL: [https://kartaslov.ru/русская-классика/Достоевский\\_Ф\\_М/Идиот/18#p1439](https://kartaslov.ru/русская-классика/Достоевский_Ф_М/Идиот/18#p1439) (дата обращения 19.07.2024).
2. Достоевский Ф. М. Подросток. URL: [https://kartaslov.ru/русская-классика/Достоевский\\_Ф\\_М/Подросток/5#p470](https://kartaslov.ru/русская-классика/Достоевский_Ф_М/Подросток/5#p470) (дата обращения 18.07.2024).
3. Достоевский Ф. М. Преступление и наказание. URL: [https://kartaslov.ru/русская-классика/Достоевский\\_Ф\\_М/Преступление\\_и\\_наказание/38#p3631](https://kartaslov.ru/русская-классика/Достоевский_Ф_М/Преступление_и_наказание/38#p3631) (дата обращения 19.07.2024).

4. Лермонтов М. Ю. Герой нашего времени. URL: [https://kartaslov.ru/русская-классика/Лермонтов\\_М\\_Ю/Герой\\_нашего\\_времени/6](https://kartaslov.ru/русская-классика/Лермонтов_М_Ю/Герой_нашего_времени/6) (дата обращения 19.07.2024).
5. Салтыков-Щедрин М. Е. Губернские очерки. URL: [https://kartaslov.ru/русская-классика/Салтыков-Щедрин\\_М\\_Е/Губернские\\_очерки/9#p900](https://kartaslov.ru/русская-классика/Салтыков-Щедрин_М_Е/Губернские_очерки/9#p900) (дата обращения 19.07.2024).
6. Толстой Л. Н. Юность. URL: [https://kartaslov.ru/русская-классика/Толстой\\_Л\\_Н/Юность/27#p418](https://kartaslov.ru/русская-классика/Толстой_Л_Н/Юность/27#p418) (дата обращения 18.07.2024).

### References

1. Bruner Dzh. Zhizn' kak narrativ [Life as a narrative]. *Postneklassicheskaya psikhologiya* [Post-classical psychology]. 2005, no. 1(2), pp. 9-29. (In Russ.).
2. Karasik V. I., Slyshkin G. G. Tendentsii razvitiya sovremennogo diskursa. *Aktual'nye problemy filologii i pedagogicheskoy lingvistiki* [Trends in the development of modern discourse. Current issues in philology and pedagogical linguistics]. 2021, no. 1, pp. 14-31. (In Russ.).
3. Kutkovaya K. S. Narrativ v issledovanii identichnosti [Narrative in Identity Research]. *Natsional'nyy psikhologicheskyy zhurnal* [National Psychological Journal]. 2014, no. 4 (16), pp. 23-33. (In Russ.).
4. Lesnikova E. A., Skripacheva E. N., Efremova N. F. Protsess stanovleniya identichnosti v period ranney zrelosti lichnosti [The process of identity formation during the period of early maturity of the individual]. *Vestnik Moskovskogo informatsionno-tekhnologicheskogo universiteta. Moskovskogo arkhitekturno-stroitel'nogo institute* [Bulletin of the Moscow Information Technology University. Moscow Institute of Architecture and Civil Engineering]. 2021, no. 4, pp. 85-93. (In Russ.).
5. Mambetalieva E. S. Krizis molodosti: ego prichiny i proyavleniya [Crisis of youth: its causes and manifestations]. *Intellektual'nyy potentsial Rossii* [Intellectual potential of Russia]. Sterlitamak, 2023, pp. 61-65. (In Russ.).
6. Nikitenko E. L. Rasskaz o sebe kak sredstvo itseleniya [Telling Your Story as a Means of Healing]. *Vestnik RGGU. Seriya: Literaturovedenie. Yazykoznanie. Kul'turologiya* [Bulletin of the Russian State University of Humanities and Social Sciences. Series: Literary studies. Linguistics. Culturology]. 2016, no. 3 (12), pp. 39-47. (In Russ.).
7. Nurkova V. V. Rasskazyvat' o sebe, rasskazyvat' sebya, rasskazyvat' soboy: avtobiograficheskyy narrativ s pozitsiy kul'turno-deyatelnostnogo podkhoda [Talking about yourself, telling yourself, telling yourself: autobiographical narrative from the perspective of the cultural-activity approach]. *Razvitie lichnosti* [Personal development]. 2010, no. 1, pp. 73-96. (In Russ.).
8. Pavlenko N. G. Negativnoe samopred'yavlenie i demonstrativnyy nihilizm kak otrazhenie sotsial'noy situatsii razvitiya lichnosti [Negative self-presentation and demonstrative nihilism as a reflection of the social situation of personality development]. *Russian Journal of Education and Psychology*. 2012, no. 12, pp. 27. (In Russ.).
9. Sevost'yanov D. A. Regressiya kak psikhologicheskaya zashchita i ee rol' v kul'turnom kontekste [Regression as a psychological defense and its role in the cultural context]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv* [Bulletin of the Moscow State University of Culture and Arts]. 2023, no. 2 (112), pp. 43-50. (In Russ.).
10. Semenova V. Yu. Krizis v period ranney vzroslosti [Crisis in early adulthood]. *Vysshaya shkola: nauchnye issledovaniya* [Higher education: scientific research]. Moscow, 2021, pp. 43-45. (In Russ.).
11. Trofimova E. L., Vasenkin A. V., Malakhaeva S. K. Osobennosti psikhologicheskogo portreta lyudey, perezhivayushchikh krizis srednego vozrasta [Features of the psychological portrait of people experiencing a midlife crisis]. *Baikal Research Journal*. 2019, vol. 10, no. 1, p. 1. (In Russ.).
12. Trofimova N. B. Dukhovnoe opustoshenie v yunosti kak vozmozhnyy rezul'tat krizisa identichnosti [Spiritual devastation in youth as a possible result of identity crisis]. *Norwegian Journal of Development of the International Science* [Norwegian Journal of Development of the International Science]. 2021, no. 56-3, pp. 68-75. (In Russ.).
13. Khukhlaeva O. V. Krizisy vzrosloy zhizni [Crises of adult life]. Moscow, Genesis, 2009, 231 p. (In Russ.).
14. Shemanova N. A. Vozrastnye krizisy: osobennosti perezhivaniy muzhchin i zhenshchin. Ridero [Age crises: the specific experiences of men and women. Ridero]. 2021. (In Russ.). Available at: <https://www.amazon.com/Vozrastnye-krizisy-osobennosti-perezhivaniy-i-zhenshchin-ebook/dp/B08XXRZMP4> (accessed: 18.07.2024).

**List of sources**

1. Dostoevskiy F. M. Idiot [Idiot]. (In Russ.). Available at: [https://kartaslov.ru/russkaya-klassika/Dostoevskiy\\_F\\_M/Idiot/18#p1439](https://kartaslov.ru/russkaya-klassika/Dostoevskiy_F_M/Idiot/18#p1439) (accessed: 19.07.2024).
2. Dostoevskiy F. M. Podrostok [Teenager]. (In Russ.). Available at: [https://kartaslov.ru/russkaya-klassika/Dostoevskiy\\_F\\_M/Podrostok/5#p470](https://kartaslov.ru/russkaya-klassika/Dostoevskiy_F_M/Podrostok/5#p470) (accessed: 18.07.2024).
3. Dostoevskiy F. M. Prestuplenie i nakazanie [Crime and Punishment]. (In Russ.). Available at: [https://kartaslov.ru/russkaya-klassika/Dostoevskiy\\_F\\_M/Prestuplenie\\_i\\_nakazanie/38#p3631](https://kartaslov.ru/russkaya-klassika/Dostoevskiy_F_M/Prestuplenie_i_nakazanie/38#p3631) (accessed: 19.07.2024).
4. Lermontov M. Yu. Geroy nashego vremeni [Hero of our time]. (In Russ.). Available at: [https://kartaslov.ru/russkaya-klassika/Lermontov\\_M\\_Yu/Geroy\\_nashego\\_vremeni/6](https://kartaslov.ru/russkaya-klassika/Lermontov_M_Yu/Geroy_nashego_vremeni/6) (accessed: 19.07.2024).
5. Saltykov-Shchedrin M. E. Gubernskie ocherki [Provincial essays]. (In Russ.). Available at: [https://kartaslov.ru/russkaya-klassika/Saltykov-Shchedrin\\_M\\_E/Gubernskie\\_ocherki/9#p900](https://kartaslov.ru/russkaya-klassika/Saltykov-Shchedrin_M_E/Gubernskie_ocherki/9#p900) (accessed: 19.07.2024).
6. Tolstoy L. N. Yunost' [Youth]. (In Russ.). Available at: [https://kartaslov.ru/russkaya-klassika/Tolstoy\\_L\\_N/Yunost'/27#p418](https://kartaslov.ru/russkaya-klassika/Tolstoy_L_N/Yunost'/27#p418) (accessed: 18.07.2024).

**Информация об авторе**

**И. А. Тисленкова** – кандидат филологических наук, доцент, кафедра иностранных языков, Волгоградский государственный технический университет.

**Information about the author**

**I. A. Tislenkova** – Ph. D. (Philology), Assistant Professor, Foreign Language Department, Volgograd State Technical University.

Статья поступила в редакцию 19.08.2024; одобрена после рецензирования 30.08.2024; принята к публикации 25.09.2024.

The article was submitted 19.08.2024; approved after reviewing 30.08.2024; accepted for publication 25.09.2024.

Евразийский гуманитарный журнал. 2024. № 4. С. 14–19.  
Eurasian Humanitarian Journal. 2024. No. 4. P. 14-19.

Научная статья  
УДК 81'23+81'373

## ПОНЯТИЕ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА В СОВРЕМЕННЫХ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

**Александра Игоревна Томилова**

Уральский Федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина,  
Екатеринбург, Россия, alexara@list.ru

**Аннотация.** Актуальность написания данной статьи обусловлена растущим количеством текстов и медиатекстов для перевод, междисциплинарным интересом ученых к вопросам языковой картины мира и значимости ее правильного понимания для межкультурной коммуникации, в т. ч. переводческой деятельности. В статье рассматривается понятие картины мира в разных науках (психологии, культурологии, лингвистике) в целом и в частности феномен языковой картины мира. Отмечается, что психологическое понимание картины мира – это субъективная реальность во взаимосвязи с объективным бытием человека. Культурологическое понимание картины мира неразрывно связано с понятием национальной культуры, проявляющейся во взаимосвязи человека, языка и культуры. В лингвистическом понимании картина мира разграничивается с языковой картиной мира: первая является отражением мира в сознании, а вторая языковым воплощением этих концептов. Разнообразие подходов (лингвокогнитивный, психолингвистический, лингвокультурологический) к определению языковой картины мира приводит к различному толкованию, терминологической путанице (образ мира, представление мира, образ бытия, национальная культура и др.) и необходимости разработки единой теоретической базы. Правомерно выделение вариантов языковой картины мира (научная, профессиональная, наивная) и вариаций каждого из них (философская, психологическая, биологическая, правовая, торгово-экономическая, производственная, лексикография и др.). Современным способом отражения языковой картины мира представляется ассоциативная лексикография, которая как раз направлена на фиксацию значений из обыденного сознания, отражая истинную картину мира и ее изменения в динамике, облегчая понимание национальной культуры, менталитета, помогая преодолевать не только языковой, но и культурный барьер при межъязыковой коммуникации.

**Ключевые слова:** языковая картина мира, концептосфера, языковое сознание, когнитивный подход, психолингвистический подход, лингвокультурологический подход, ассоциативная лексикография.

**Для цитирования:** Томилова А. И. Понятие языковой картины мира в современных лингвистических исследованиях // Евразийский гуманитарный журнал. 2024. № 4. С. 14–19.

Original article

## THE CONCEPT OF THE LANGUAGE WORLDVIEW IN MODERN LINGUISTIC RESEARCH

**Aleksandra I. Tomilova**

Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Yekaterinburg,  
Russia, alexara@list.ru

**Abstract.** The relevance of writing this article is due to the growing number of texts and mediatexts for translation, the interdisciplinary interest of scientists in the issues of the linguistic picture of the world and the importance of its correct understanding for intercultural communication, including translation process.

The article under consideration deals with the concept of the worldview in various sciences (psychology, cultural studies, linguistics) in general and in particular the phenomenon of the linguistic worldview. It is noted that the psychological understanding of the worldview is a subjective reality in relation to the objective existence of a person. The cultural understanding of the worldview is inextricably linked with the concept of national culture, manifested in the interrelation of man, language and culture. In the linguistic understanding, the picture of the world is differentiated from the linguistic picture of the world: the first one is a reflection of the world in consciousness, and the second one is the linguistic embodiment of these concepts. The variety of approaches (linguocognitive, psycholinguistic, linguocultural) to the definition of the linguistic worldview (picture of the world) leads to different interpretations, terminological confusion and the need to develop a unified theoretical framework. It is legitimate to highlight the variants of the worldview (scientific, professional, naive) and variations of each of them. Associative lexicography is a modern way of reflecting the linguistic picture of the world.

**Keywords:** language picture of the world (worldview), conceptual sphere, linguistic consciousness, cognitive approach, psycholinguistic approach, linguistic and cultural approach, associative lexicography.

**For citation:** Tomilova A. I. The concept of the language worldview in modern linguistic research. Eurasian Humanitarian Journal. 2024;4:14-19. (In Russ.).

### Введение

В современных условиях мировых культурно-исторических событий наблюдается растущий интерес к национальным культурам, взаимовлиянию языков, языковому сознанию, различиям менталитетов и их отражению в языках. Многими учеными отмечается важность знаний об иноязычной культуре для всестороннего понимания иноязычного текста с последующим адекватным и гармоничным переводом на всех языковых уровнях, включая прагматический (без потери интертекстуальности, передачи аллюзий, коннотативных значений и т. п.). Появляется необходимость и более полного понимания своей культуры, своего места, национального и индивидуального самосознания.

### Основная часть

Картина мира в целом изучается на стыке наук: культурологией, лингвистикой, психологией, историей, философией, литературоведением и др., что находит отражение в разных границах понимания этого понятия, разных подходах к определению, выделяемых типах и даже самих номинациях. Обзор научной литературы позволил доказать наличие терминологической неопределенности, т. к., несмотря на большое число работ, посвященных исследованию картины мира, ученые называют данный феномен по-разному: *образ мира* [Леонтьев 1988; Леонтьев 2000; Смирнов 1981; Артемьева 2007; Серкин 2015], *представление мира* [Петухов 1984], *образ бытия* [Коржова 2002], *схема реальности, когнитивная карта* [Толмен 1980; Найссер 1998] и даже *национальная культура* как синоним национальной картины мира [Мельчакова 2007; Василькова 2008] и др.

Являясь предметом исследования психологии, картина мира помогает человеку рационализировать окружающий его мир, разложить по полочкам и упорядочить опасности, с которыми он может столкнуться в процессе постижения мира, и заранее выработать механизмы защиты (их два типа: материальные (практические действие) и нематериальные (ритуальные действия)) [Хорева 2018: 98]. О. В. Стырова выделяет три направления в понимании психологической сущности феномена картины мира: 1) картина мира как психологическая реальность, 2) образ мира как когнитивная карта и 3) картина мира как интегральная характеристика жизнедеятельности человека [Стырова 2010: 48–50]. Таким образом, в психологии картина мира рассматривается в рамках когнитивных процессов, жизненного пути личности во взаимодействии с миром и как интегральная характеристика жизни человека, т. е. является субъективной реальностью, взаимосвязанной с объективным бытием человека.

Культурология, заимствовав это понятие из философского и конкретно-исторического знания, внесла свои акценты в его истолкование, открыла новые возможности в его структуре и интерпретации; новое знание о способах и приемах моделирования данного

явления [Первушина 2008: 149]. По мнению Ю. С. Мельчаковой, понятие «национальная картина мира» коррелятивно давно известному и часто употребляемому в гуманитарных науках словосочетанию «национальная культура» [Мельчакова 2007: 3]. Под *национальной культурой* обычно понимают совокупность общественных отношений и ценностей определённой нации. Каждая национальная культура обладает презумпцией значительности. Каждый национальный язык выражает то, что не может иногда выразить другой, каждая национальная культура говорит то и так, что и как не может иногда высказать другая.

Эту мысль продолжает В. В. Дубичинский: «чтобы показать себя миру, национальная культура обязана иметь такой языковой материал, который позволяет ей передать и опыт своего народа, и опыт человечества в целом. Для этого язык, с одной стороны, должен отобразить самопознание народа, с другой стороны, – восприятие этим народом мировых научных знаний, производственных отношений, культурных достижений, взглядов, мнений и т. п. Не стоит к национальному относиться как к чему-то отдельному. Самобытное, народное нельзя оторвать от общечеловеческого, и это касается как культуры, так и языка. Мир, который дан нам в нашем непосредственном опыте, оставаясь везде одним и тем же, постигается различным образом в различных языках, даже в тех, на которых говорят народы, представляющие собой единство с точки зрения культуры» [Дубичинский, Ройтер 2015: 22].

В лингвистической литературе традиционно различаются понятия картины мира и языковой картины мира, которые соотносятся как общее и частное соответственно. Н. Н. Гончарова приводит следующее определение: «отражение мира в сознании, представления человека о мире, информация о среде и человеке – это картина мира. Информация о среде и человеке, переработанная и зафиксированная в языке, – это языковая картина мира» [Гончарова 2012: 397]. Понятие языковая картина мира в научный обиход было введено Л. Вайсгербером, который построил свою лингвистическую теорию на основе учения В. фон Гумбольдта о внутренней форме языка, утверждая, что язык передает своим носителям определенное мировидение, отличное от других языков [Вайсгербер 2009: 119]. В настоящее время в лингвистических работах понятие языковой картины мира встречается очень часто, но, к сожалению, в большинстве из них не приводится определение и не рассматриваются границы понятия. Такое положение дел А. А. Яковлев охарактеризовал как метку, сигнализирующую о том, что «данное исследование полностью соответствует важнейшим требованиям наиболее актуальных для современной лингвистики принципов» [Яковлев 2017: 5]. Со временем глобальные проблемы языковой картины мира стали сводиться к большому количеству частных вопросов, что привело к разному толкованию рассматриваемого явления.

Обзор отечественных лингвистических работ, посвященных языковой картине мира, позволяет сделать вывод о наличии общих (связь с концептосферой, выражение в лексике, обыденность и др.) и различных (психолингвистический, когнитивный, лингвокультурологический и др.) подходов к ее анализу, что объясняется междисциплинарностью самого понятия картины мира, о чем мы упомянули ранее. Подавляющее большинство лингвистических работ носят прикладной характер и рассматривают языковую картину мира как возможность выйти за пределы семантики и наладить внутреннюю связь языка с сознанием и внешнюю связь с культурой. Таким образом, обнаруживается двойственный характер языковой картины мира и выполняемых ею функций: интерпретативной и регулятивной, а именно: с одной стороны, языковая картина мира обеспечивает восприятие мира человеком через форму языка, семантику и грамматику, а с другой стороны, помогает сориентировать человека в мире, отражая условия жизни, материальные и нематериальные ценности и весь окружающий мир в целом, с которым контактирует человек. А. А. Яковлев отмечает необходимость в создании общей теории языковой картины мира, «которая смогла бы объединить разнообразие эмпирических данных, выработать качественно новые методологические схемы для изучения лежащих в основе ЯКМ явлений и объяснить на новом уровне эти явления и их «поведение» в культуре и в речи людей» [Яковлев 2017: 15].



Новый многоаспектный и глубокий подход к интерпретации феномена языковой картины мира был предпринят в работе Е. В. Дзюба, которая выделила варианты языковой картины мира (научную, наивную и профессиональную) и вариации языковой картины мира (философская, психологическая, биологическая, правовая, торгово-экономическая, производственная, лексикография и др.), что позволило рассмотреть ее в рамках одной работы с акцентом не только на традиционном посессивном значении термина (в этом смысле термин понимается как картина мира языка, т. е. система знаний и представлений о мире, отображенная в семантике языка, 'принадлежащая языку'), но также на инструментальном значении, при котором язык понимается как инструмент познания – с одной стороны, и как инструмент репрезентации знания в разных картинах мира – с другой стороны [Дзюба 2015: 13–14]. В своей работе автор опирается на данные ассоциативных экспериментов, что представляется инновационным направлением в исследованиях и может лечь в основу лексикографической практики. Ассоциативная лексикография как отражение языковой картины мира приобретает все большую популярность [Голев 2013; Уфимцева 2019; Гридина 2021], т. к. позволяет передать значение лексем, хранящееся в сознании носителей языка / культуры, реальное взаимодействие и взаимозависимость значения и значимости отдельного слова, может использоваться для анализа синхронного состояния обыденного сознания и для фиксации происходящих в нем изменений в диахронии [Уфимцева, Балясникова 2019: 16] и т. п.

### Заключение

Подводя итоги проведенного обзора, стоит отметить, что феномен языковой картины мира в современных лингвистических исследованиях опирается на междисциплинарное понятие картины мира и рассматривается как ее частный случай; разные подходы к определению языковой картины мира и разные методы (лингвистические, психологические и др.) ее анализа приводят к терминологической путанице (омонимии) и к необходимости разработки единой методологии исследования, понятной лингвистам, культурологам, психологам; правомерным представляется выделение вариантов языковой картины мира и в рамках каждого из них еще и вариаций языковой картины мира, что позволяет более точно категоризировать действительность в сознании носителей того или иного языка; ассоциативная лексикография позволяет фиксировать лингвистические и экстралингвистические стороны феномена языковой картины мира. При всем многообразии работ и результатов остаются вопросы, требующие более глубокой теоретической и прикладной проработки.

### Список литературы

1. Артемьева Е. Ю. Психология субъективной семантики. Изд. 2-е. М. : URSS. ЛКИ, 2007. 136 с.
2. Вайсгербер Й. Л. Родной язык и формирование духа. Изд. 3-е. М. : Либроком, 2009. 232 с.
3. Василькова Е. В. Культурологические аспекты функционирования языковой картины мира : автореф. ... канд. культурологии. Киров, 2008. 20 с.
4. Голев Н. Д. Словарь обыденных толкований слов: концепция и опыт реализации // Вопросы лексикографии. 2013. № 2 (4). С. 48–64.
5. Гончарова Н. Н. Языковая картина мира как объект лингвистического описания // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. 2012. № 2. С. 396–405.
6. Гридина Т. А. Словарь В. И. Даля и современная ассоциативная лексикография // Филологический класс. 2021. № 4. С. 117–126.
7. Дзюба Е. В. Лингвокогнитивная категоризация действительности в русском языковом сознании : дисс. ... д. филол. наук. Екатеринбург, 2015. 629 с.
8. Дубичинский В. В., Ройтер Т. Теория и лексикографическое описание лексических параллелей. Харьков : Изд-во «Підручник НТУ «ХПР»», 2015. 148 с.
9. Коржова Е. Ю. Психологическое познание судьбы человека. СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена; Изд-во «Союз», 2002. 334 с.
10. Леонтьев А. А. Языковое сознание и образ мира // Тезисы IX Всесоюзного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации «Языковое сознание». М. : Институт языкознания АН СССР, 1988. С. 105–106.

11. Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии : учеб. пособие для вузов по спец. «Психология» / Под ред. Д. А. Леонтьева, Е. Е. Соколовой. М. : Смысл, 2000. 509 с.
12. Мельчакова Ю. С. Испанская национальная картина мира: взаимодействие искусства и религии : автореф. ... канд. культурологии. Екатеринбург, 2007. 28 с.
13. Найссер У. Познание и реальность. Смысл и принципы когнитивной психологии. Благовещенск : БГК им. И. А. Бодуэна де Куртенэ, 1998. 224 с.
14. Первушина О. В. Концепт «картина мира» в культурологии и социально-гуманитарных науках // Мир науки, культуры, образования. 2008. № 5 (12). С. 148–153.
15. Петухов В. В. Образ мира и психологическое изучение мышления // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 1984. № 4. С. 13–20.
16. Серкин В. П. Изменения образа мира, образа жизни и представлений о себе при переживании экстремальной ситуации: новые эмпирические данные и рекомендации // Личность в экстремальных условиях и кризисных ситуациях жизнедеятельности. 2015. № 5. С. 322–334.
17. Смирнов С. Д. Мир образов и образ мира // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 1981. № 2. С. 15–29.
18. Стырова О. В. Картина мира в пространстве психологических теорий // Психология и педагогика: методы и проблемы практического применения. 2010. № 15. С. 47–52.
19. Толмен Э. Когнитивные карты у крыс и у человека // Хрестоматия по истории психологии. Под ред. Гальперина П. Я., Ждан А. Н. М. : Изд-во «Московский государственный университет». 1980. С. 63–69.
20. Уфимцева Н. В., Балясникова О. В. Языковая картина мира и ассоциативная лексикография // Вестник ВолГУ. Серия 2, Языкознание. 2019. Т. 18. № 1. С. 6–22.
21. Хорева Л. Г. Испанская картина мира и ее отражение в архетипе безумия в испанской литературе // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2018. Т. 24. № 3. С. 96–101.
22. Яковлев А. А. Языковая картина мира как лингвистическое понятие: обзор российских публикаций последних лет // Вестник НГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2017. Т. 15. № 2. С. 5–20.

#### References

1. Artem'eva E. Yu. *Psikhologiya sub"ektivnoy semantiki* [Psychology of subjective semantics]. 2th ed., Moscow, URSS, LKI, 2007, 136 p. (In Russ.).
2. Vaĭsgerber Ĭ. L. *Rodnoĭ yazyk i formirovanie dukha* [Native language and the formation of spirit]. 2th ed., Moscow, Librokom, 2009, 232 p. (In Russ.).
3. Vasil'kova E. V. *Kul'turologicheskie aspekty funktsionirovaniya yazykovoy kartiny mira* [Cultural aspects of the functioning of the linguistic picture of the world]. PhD dissertation abstract. Kirov, 2008, 20 p. (In Russ.).
4. Golev N. D. *Slovar' obydennykh tolkovaniy slov: kontseptsiya i opyt realizatsii* [Dictionary of Everyday Interpretations of Words: Concept and Implementation Experience]. *Voprosy leksikografii* [Voprosy leksikografii]. 2013, no. 2 (4), pp. 48-64. (In Russ.).
5. Goncharova N. N. *Yazykovaya kartina mira kak ob"ekt lingvisticheskogo opisaniya* [The linguistic picture of the world as an object of linguistic description]. *Izvestiya TulGU. Gumanitarnye nauki* [Tula State University News. Humanities]. 2012, no. 2, pp. 396-405. (In Russ.).
6. Gridina T. A. *Slovar' V. I. Dalya i sovremennaya assotsiativnaya leksikografiya* [Dahl and modern associative lexicography]. *Filologicheskij klass* [Philological class]. 2021, no. 4, pp. 117-126. (In Russ.).
7. Dzyuba E. V. *Lingvokognitivnaya kategorizatsiya deystvitel'nosti v russkom yazykovom soznanii* [Lingvocognitive categorization of reality in Russian linguistic consciousness]. Doctoral dissertation, Ekaterinburg, 2015, 629 p. (In Russ.).
8. Dubichinskiy V. V., Royter T. *Teoriya i leksikograficheskoe opisanie leksicheskikh paralleley* [Theory and lexicographic description of lexical parallels]. Khar'kov, NTU "KhPI", 2015, 148 p. (In Russ.).
9. Korzhova E. Yu. *Psikhologicheskoe poznanie sud'by cheloveka* [Psychological knowledge of human destiny]. Saint Petersburg, RGPU im. A. I. Gertsena, Soyuz, 2002, 334 p. (In Russ.).
10. Leont'ev A. A. *Yazykovoe soznanie i obraz mira* [Linguistic consciousness and the image of the world]. *Tezisy IX Vsesoyuznogo simpoziuma po psikholingvistike i teorii kommunikatsii «Yazykovoe soznanie»* [Theses of the IX All-Union Symposium on Psycholinguistics and Communication Theory "Language Consciousness"]. Moscow, Institut yazykoznanija AN SSSR, 1988, pp. 105-106. (In Russ.).
11. Leont'ev A. N. *Lektsii po obshchey psikhologii* [Lectures on General Psychology]. Edited by D. A. Leontiev, E. E. Sokolova. Moscow, Smysl, 2000, 509 p. (In Russ.).

12. Mel'chakova Yu. S. Ispanskaya natsional'naya kartina mira: vzaimodeystvie iskusstva i religii [The Spanish National Worldview: The Interaction of Art and Religion]. PhD dissertation abstract. Ekaterinburg, 2007, 28 p. (In Russ.).

13. Naysser U. Poznanie i real'nost'. Smysl i printsipy kognitivnoy psikhologii [Cognition and Reality. The Meaning and Principles of Cognitive Psychology]. Blagoveshchensk, BGK im. I. A. Boduena de Kurtene, 1998, 224 p. (In Russ.).

14. Pervushina O. V. Kontsept «kartina mira» v kul'turologii i sotsial'no-gumanitarnykh naukakh [The concept of "picture of the world" in cultural studies and social and humanitarian sciences]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* [The world of science, culture, education]. 2008, no. 5 (12), pp. 148-153. (In Russ.).

15. Petukhov V. V. Obraz mira i psikhologicheskoe izuchenie myshleniya [The image of the world and the psychological study of thinking]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14: Psikhologiya* [Moscow University Bulletin. Series 14: Psychology]. 1984, no. 4, pp. 13-20. (In Russ.).

16. Serkin V. P. Izmeneniya obraza mira, obraza zhizni i predstavlenii o sebe pri perezhivanii ekstremal'noi situatsii: novye empiricheskie dannye i rekomendatsii [Changes in worldview, lifestyle and self-concept during extreme situations: new empirical data and recommendations]. *Lichnost' v ekstremal'nykh usloviyakh i krizisnykh situatsiyakh zhiznedeyatel'nosti* [Personality in extreme conditions and crisis situations of life]. 2015, no. 5, pp. 322-334. (In Russ.).

17. Smirnov S. D. Mir obrazov i obraz mira [The world of images and the image of the world]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14: Psikhologiya* [Moscow University Bulletin. Series 14: Psychology]. 1981, no. 2, pp. 15-29. (In Russ.).

18. Styrova O. V. Kartina mira v prostranstve psikhologicheskikh teoriy // Psikhologiya i pedagogika: metody i problemy prakticheskogo primeneniya. 2010, no. 15, pp. 47-52. (In Russ.).

19. Tolmen E. Kognitivnye karty u krysa i u cheloveka [Cognitive maps in rats and humans]. *Khrestomatiya po istorii psikhologii* [Anthology of the history of psychology]. Ed. Galperina P. Ya., Zhdan A. N. Moscow, Moskovskiy gosudarstvennyy universitet, 1980, pp. 63-69. (In Russ.).

20. Ufimtseva N. V., Balyasnikova O. V. Yazykovaya kartina mira i assotsiativnaya leksikografiya [Language picture of the world and associative lexicography]. *Vestnik VolGU* [Volgu Herald]. 2019, vol 18, no. 1, pp. 6-22. (In Russ.).

21. Khoreva L. G. Ispanskaya kartina mira i ee otrazhenie v arkhetepe bezumiya v ispanskoj literature [The Spanish Worldview and Its Reflection in the Archetype of Madness in Spanish Literature]. *Vestnik Samarskogo universiteta. Istoriya, pedagogika, filologiya* [Bulletin of Samara University. History, Pedagogy, Philology]. 2018, vol. 24, no. 3, pp. 96-101. (In Russ.).

22. Yakovlev A. A. Yazykovaya kartina mira kak lingvisticheskoe ponyatie: obzor rossiyskikh publikatsiy poslednikh let [The linguistic picture of the world as a linguistic concept: a review of Russian publications of recent years]. *Vestnik NGU* [NSU Bulletin]. 2017, vol. 15, no. 2, pp. 5-20. (In Russ.).

### **Информация об авторе**

**Томилова Александра Игоревна** – кандидат филологических наук, доцент, кафедра лингвистики и профессиональной коммуникации на иностранных языках, Уральский Федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина.

### **Information about the author**

**Tomilova Aleksandra Igorevna** – Ph. D. (Philology), Associate Professor, Department of Linguistics and Professional Communication in Foreign Languages, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin.

Статья поступила в редакцию 20.09.2024; одобрена после рецензирования 30.09.2024; принята к публикации 25.09.2024.

The article was submitted 20.09.2024; approved after reviewing 30.09.2024; accepted for publication 25.09.2024.

Евразийский гуманитарный журнал. 2024. № 4. С. 20–27.  
Eurasian Humanitarian Journal. 2024. No. 4. P. 20-27.

Научная статья  
УДК 81'27

## ЛИНГВОТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК ТЕХНОЛОГИЯ КОНФЛИКТОРАЗРЕШЕНИЯ

**Елена Юрьевна Невельсон**

Пермский государственный национальный исследовательский университет, Пермь, Россия,  
elena.nevelson@gmail.com

*Аннотация.* В предлагаемой статье приводятся результаты исследования категории лингвотолерантности как технологии разрешения конфликтов. Актуальность технологического подхода к исследованию этой категории обусловлена тем, что это позволяет использовать её непосредственно в предупреждении, урегулировании и разрешении конфликтов. В статье приводится определение лингвотолерантности как разновидности языка общения, который характеризуется уважением, принятием, а также применением мягких способов воздействия на оппонента, чьё поведение не способствует разрешению или урегулированию конфликта (конфликто разрешению). Автором описана стратегическая пошаговая схема, а также технология конфликто разрешения, доступная для освоения непрофессионалами в области конфликтологии. Технология состоит из пяти этапов: выслушивание стороны; конкретизация, перефразирование и резюмирование «истории», рассказанной второй стороной конфликта; отражение состояния собеседника; прояснение стратегических приоритетов сторон конфликта в сложившейся ситуации (ценностей, целей, интересов) и проблем её вызвавших; поиски решения выхода из конфликтной ситуации. В статье приведены примеры типичных фраз, применяемых на каждом из этапов технологии, а также раскрываются функции дискурсивных маркеров, которые применяются в процессе конфликто разрешения. Автор статьи обращает внимание на возможные сложности, связанные с применением технологии лингвотолерантности, в зависимости от специфики конфликтной ситуации: отсутствие или недостаточность уважения к стороне конфликта; нежелание или неумение выслушать оппонента; отсутствующее или недостаточно проявленное терпение в отношении человека, находящегося в состоянии конфликта. В заключении сделаны выводы об эффективности вышеописанной технологии, если проблемы, возникающие при её применении переводить в задачи и решать последовательно.

*Ключевые слова:* лингвотолерантность, толерантность, язык общения, конфликтология, уважение, технология.

*Для цитирования:* Невельсон Е. Ю. Лингвотолерантность как технология конфликто разрешения // Евразийский гуманитарный журнал. 2024. № 4. С. 20–27.

Original article

## LINGUISTIC TOLERANCE AS A CONFLICT RESOLUTION TECHNOLOGY

**Elena Yu. Nevelson**

Perm State National Research University, Perm, Russia, elena.nevelson@gmail.com

*Abstract.* The proposed article presents the results of a study of the category of linguistic tolerance as a conflict resolution technology. The relevance of the technological approach to the study of this category is due to the fact that this allows it to be used directly in the prevention, settlement and resolution of conflicts.

The article provides a definition of linguistic tolerance as a type of communication language, which is characterized by respect, acceptance, as well as the use of soft ways to influence an opponent whose behavior does not contribute to the resolution or settlement of a conflict (conflict resolution). The author describes a strategic step-by-step scheme, as well as conflict resolution technology, which is available for non-professionals in the field of conflictology to master. The technology consists of five stages: listening to the side; concretization, paraphrasing and summarizing the "story" told by the second party to the conflict; reflection of the interlocutor's condition; clarification of the strategic priorities of the parties to the conflict in the current situation (values, goals, interests) and the problems that caused it; search for a solution to the conflict situation. The article provides examples of typical phrases used at each stage of the technology, as well as reveals the functions of discursive markers that are used in the conflict resolution process. The author of the article draws attention to the possible difficulties associated with the use of linguistic tolerance technology, depending on the specifics of the conflict situation: lack or lack of respect for the party to the conflict; unwillingness or inability to listen to the opponent; absent or insufficiently shown patience towards a person in a state of conflict. In conclusion, conclusions are drawn about the effectiveness of the above-described technology if the problems arising from its application are translated into tasks and solved sequentially.

**Keywords:** linguistic tolerance, tolerance, language of communication, conflictology, respect, technology.

**For citation:** Nevelson E. Yu. Linguistic tolerance as a conflict resolution technology. Eurasian Humanitarian Journal. 2024;4:20-27. (In Russ.).

### Введение

Конфликты в современном мире представляют собой неотъемлемую часть жизнедеятельности человека и общества. Конфликты изучаются в рамках разных дисциплин (философии, социологии, юриспруденции, психологии, педагогике и других). В последние десятилетия в России продолжает оформляться новая наука – конфликтология, являющаяся одновременно образовательной программой и учебной дисциплиной. В рамках конфликтологии накоплено достаточно материала для изучения конфликтогенных факторов, которые приводят к конфликтам. Вместе с тем, изучение и разработка мирных стратегий разрешения конфликтов продолжается и не теряет своей актуальности.

### Основная часть

В лингвистике в последнее время набирают популярность исследования, связанные с предупреждением, разрешением и урегулированием конфликтных ситуаций с помощью речевых средств. Одновременно в разных гуманитарных науках (философии, психологии, праве, педагогике) исследуется категория толерантности как антипод конфликтогенности. В конфликтологии толерантность понимается в широком и в узком смысле несколько по-разному. В широком (философском) смысле под толерантностью понимается «фундаментальный принцип человеческого общежития, предусматривающий терпимость, снисходительность к кому-нибудь, чему-нибудь» [Дмитриев 2012: 51–52]. В узком смысле толерантность – это «отсутствие или ослабление реагирования на какой-либо конфликтогенный фактор» [Анцупов, Шипилов 1999: 537]. Есть более инструментальное определение толерантности, которое раскрывает эту категорию как «исключение агрессии по отношению к другому, мягкие способы воздействия на того, чьё поведение невозможно ни понять, ни принять» [Дмитриев 2012: 51–52].

В рамках нашего исследования изучается лингвистическая категория – лингво-толерантность. Под лингвотолерантностью, если речь идёт об общении в конфликте (конфликтной ситуации), будем понимать язык общения, который характеризуется уважением, принятием, а также применением мягких способов воздействия на оппонента, чьё поведение не способствует разрешению или урегулированию конфликта (конфликто-разрешению). Следует отметить, что в конфликтологии конфликт не рассматривается как исключительно негативное явление. Его рассматривают не как норму, а как социальную болезнь системы, следствие ошибок во взаимодействии, которые необходимо исправлять.

Анализ категории толерантности в конфликте или конфликтной ситуации показывает, что стороны конфликта неравны. Например, в педагогике, толерантность проявляется педагогом по отношению к ученику, а не наоборот. Неравенство сторон проявляется в том, что одна из сторон обладает большей ресурсной устойчивостью. Это, как правило, статус, социальная роль, либо (если речь идёт о так называемых горизонтальных конфликтах), степень осведомлённости о том, как необходимо разрешать конфликт.

Поэтому стратегически конфликто разрешение осуществляется в рамках пошаговой схемы, включающей три пункта [Пономаренко 2022]: 1) определение сильной стороны конфликта; 2) выявление причины (причин) слабости, либо некомпетентности второй стороны конфликта; 3) использование потенциала сильного партнера, чтобы устранить причину некомпетентности слабого и помочь ему преодолеть отставание от сильного. Это база, основа конфликто разрешения в философии толерантности, уважения и сотрудничества.

Перейдём теперь к лингвотолерантности с технологической точки зрения.

Для выявления причины (причин) слабости, либо некомпетентности второй стороны конфликта, необходимо его внимательно выслушать. Задачи этого этапа.

1. Выслушивание сторону конфликта, не перебивая. Это, по сути, широко известная в практической психологии и в медиации техника пассивного слушания. Как пишет Р. Р. Максудов, «при пассивном слушании сохраняется доброжелательное внимание к человеку (в том числе в позе и жестах, расположении в пространстве, интонации и прочем)» [Максудов 2012: 206]. Очень важно сохранять контакт глаз.

2. Конкретизация, перефразирование и резюмирование «истории», рассказанной второй стороной конфликта. На этом этапе применяются техники активного слушания. Этот этап требует от сильной стороны конфликта определенной компетентности. Основные задачи, решаемые на этом этапе:

- прояснить видение второй стороной конфликта ситуации;
- дать обратную связь (показать, что собеседника действительно внимательно слушают);
- уточнить непонятные моменты в рассказанной второй стороной конфликта «истории»;
- разделить содержание «истории» на отдельные блоки и проверить свое понимание посредством пересказа собеседнику (сделать резюме).

Для конкретизации хорошо подходят вопросы открытого типа (не предполагающие ответа «да», или «нет») по поводу того, что непонятно, или не совсем понятно, и вызывает интерес, например: *что было дальше?; как конкретно он это сделал?; а что она сказала, можно поподробнее?*

В литературе существует достаточное количество примеров открытых вопросов. Е. Н. Иванова отмечает, что вопросы «что, когда, где, кто, как – это ключевые слова, которые открывают факты и информацию» [Иванова 2012: 115]: *чего вы ожидаете от...?; что вас останавливает?; когда это произошло* и т. д.

Для иллюстрации возможностей употребления открытых вопросов в рамках этого этапа конфликто разрешения, обратимся к Национальному корпусу русского языка (далее – НКРЯ).

– *Ладно, обо всем этом после. Ну, потом, что было потом? Вот вы ему показали мою подпись, что было дальше? – Да ничего потом не было, – растерянно ответил Ланэ и остановился, словно сам удивляясь своим словам, – совершенно ничего* (Ю. О. Домбровский. Обезьяна приходит за своим черепом, часть 3 (1943–1958), НКРЯ).

*Извини меня, но это несерьезно. – А что она сказала? – Сказала: пусть все будет так, как хочет мама* (Константин Симонов. Так называемая личная жизнь / Мы не увидимся с тобой..., 1978, НКРЯ).

Перефразирование, которое еще называют «эхо-техникой», служит в основном, для уточнения полученной информации. Для техники перефразирования можно применять следующие фразы: *если я правильно вас понял(а), вы предлагаете...; верно я вас услышал(а), что...; другими словами, вы считаете, что...; то есть, вы считаете, что...*

В процессе конфликторазрешения широко применяются подобного рода дискурсивные маркеры. Под термином «дискурсивные маркеры» обычно понимают «единицы, устанавливающие отношения между двумя (или более) элементами дискурса, обеспечивающие связанность текста, отражающие процесс взаимодействия говорящего и слушающего» [Болсуновская, Зеремская, Дубровская 2015: 118].

В рамках технологии конфликторазрешения дискурсивные маркеры выполняют только те функции (задачи), которые были поставлены на втором этапе технологии конфликторазрешения. Анализируя примеры из научно-популярной литературы и из НКРЯ, можно найти много примеров применения таких дискурсивных маркеров. Однако часто они имеют функции прямо противоположные задачам конфликторазрешения.

*Правильно ли я вас понял*, что положение банка настолько катастрофично, что смерть президента явилась для вас подарком судьбы? (Н. Леонов, А. Макеев. Эхо дефолта (2000–2004), НКРЯ).

– Мне самому будет интересно посмотреть, как это у него получится. Максимум, что вы сможете получить, так это передышку в полминуты для лучшего осмысливания ответа, но я и сейчас вас не тороплю. Думайте, пожалуйста, и отвечайте. *Правильно ли я вас понял*, что положение банка настолько катастрофично, что смерть президента явилась для вас подарком судьбы? – Смерть не может быть подарком! – выкрикнул Гранин. – Передёргиваете! И скажете! И... и... и неправда всё это!

Здесь очевидно, что собеседник загоняет в угол своего оппонента.

Ещё один пример применения данного дискурсивного маркера, этом случае, с манипулятивной целью: «Для убийственной неотразимости включи маленький манипулятивный приемчик: эхо-отражение («Правильно ли я вас поняла, что...?»») [Власова 2022: 206]. Вышеприведённые примеры применения дискурсивного маркера, очевидно, не служат задачам конфликторазрешения. Для иллюстрации возможностей применения этих дискурсивных маркеров в ситуации конфликторазрешения, обратимся к учебному фильму о медиации.

«Марина, а *правильно ли я вас понял*, что за телефон заплатите вы и соответственно, ответственность за то, что произошло, несёте тоже вы?» [Восстановительная медиация. Работа с отказами сторон. Процесс медиации. Учебный фильм. Время 3.37–3.44].

«А *правильно ли я понимаю*, что все-таки доля ответственности за это есть у Димы?» [там же. Время 4.19–4.24].

Важно, чтобы фразы были органичны для обеих сторон конфликта. Если вторая сторона конфликта ребенок (подросток), то перефразирование должно быть коротким и понятным для него.

«Мне нужно удостовериться, что *я правильно понял* всё, что вы сказали. *Если так, то вы сказали, что...*» [Гоулстон 2011: 238].

Резюмирование происходит в те моменты, когда слушающий разделяет рассказ стороны конфликта на содержательные блоки и в конце каждого блока проверяет своё понимание «истории» посредством её пересказа. Каждое резюмирование можно начинать одной из вышеприведённых фраз: *правильно ли я понял(а), что...*

**3. Отражение** состояния собеседника, то есть отражение и словесное обозначение вербально или невербально выраженных человеком эмоций. Это весьма важный этап конфликторазрешения, так как отражение эмоций помогает человеку прожить и осмыслить их («произошедшие» в прошлом эмоции, актуальное эмоциональное состояние, эмоции, предполагаемые в будущем).

Как показывает практика, человек находящийся под влиянием эмоций и чувств, не в состоянии принимать рациональные решения. Можно отразить эмоциональное состояние собеседника или спросить его об этом. Фразы, которые можно применить на этом этапе *и вы почувствовали себя раздраженным (обиженным, оскорбленным)...; вероятно, вас это очень расстроило...; мне кажется, что вы испытываете.*

«А что ты *почувствовал* в тот момент, когда это произошло?» (Восстановительная медиация. Работа с отказами сторон. Процесс медиации. Учебный фильм. Время 29.29–29.32).

«Вы *хотели отомстить*, правильно я вас понял?» (там же. Время 30.38).

«Насколько я понимаю, вы *обеспокоены* этой ситуацией?» (там же. Время 34.40).

«Мне кажется, что вы очень расстроены, или сомневаетесь в этом»; «мне кажется, это вас не убедило» [Власова 2022: 140].

«Похоже, вы не хотите выходить. Видимо, вы *боитесь*, что, если откроете дверь, мы войдем и начнем стрелять. Похоже, вы не хотите снова попасть в тюрьму» [Босс 2022: 79].

Последний пример – применение техники отражения состояния в самом сложном виде переговоров по освобождению заложников. Здесь применяются обезличенные дискурсивные маркеры, так как слово «я» включает защитную реакцию человека. К. Босс, в частности, отмечает, что «когда вы говорите «я», это указывает, что вы больше интересуетесь собой, чем другим человеком и несёте личную ответственность за все последующие слова и за обиду, которую они могут нанести» [Босс 2022: 82]. Это могут быть такие маркеры: *похоже, что...; по всей видимости...; ты так об этом говоришь, как будто...*

**4. Прояснение** стратегических приоритетов стороны конфликта в сложившейся ситуации (ценностей, целей, интересов) и проблем её вызвавших. На этом этапе собеседник доброжелательно и безоценочно спрашивает, к каким последствиям приведет (привели, могут привести) те или иные действия. Фразы, применяемые на этом этапе [Максудов 2012: 208–209]: *что для вас важно в этой ситуации?; что вы хотите достичь в будущем за счет этого?; почему сейчас это для вас так важно?*

Интересные вопросы, направленные на осознание реальности предлагает Е. Н. Иванова [Иванова 2012: 120–121]: *Что вас заботит особенно сильно в этом?; На кого, помимо вас, влияет эта проблема?; Кто ещё и в какой степени контролирует ситуацию?*

Для прояснения мнения о последствиях могут быть заданы такие вопросы: *что может случиться, если ничего не предпринимать в дальнейшем?; Что самое неприятное может произойти?; Что будет, если он не сдержит своего обещания?*

«Кирилл, *что важного для тебя сейчас? Какой ты видишь выход из этой ситуации?*» (Восстановительная медиация. Работа с отказами сторон. Процесс медиации. Учебный фильм. Время 40.35- 40.40.).

«И причина, по которой *для вас так важно* все исправить или улучшить именно сейчас состоит...» [Гоулстон 2011: 239].

«...– То есть тебе важно продолжать делать что-то для себя ценное, и чтобы люди не просто это замечали, но еще и голосовали за это рублем» [Владиславова 2019:145].

**5. Поиски решения** выхода из конфликтной ситуации. Основной задачей этого этапа для сильной стороны является поощрение к поиску вариантов решений второй стороны конфликта. Дополнительные задачи – управленческие – продумать свои действия в рамках конфликтотрешения. На этом этапе, если мы говорим о лингвотолерантности, хорошо подходят разработки лингвистов, которые помогают вести переговоры [Стернин, Шелихина 2000; Михайлова 2015; Соловьева 2021; Кошкарлова 2021]. Если есть риск, что стороны конфликта не вполне реалистично оценивают выходы из конфликтной ситуации (либо не видят их), можно задать вопросы, помогающие прояснить реальное положение дел.

«– *Что, как вы думаете, должно произойти для того, чтобы он в один прекрасный день мог сказать вам, что ему хочется провести выходные с отцом?*» [Паркинсон 2010: 300].

«*В каком случае вы согласились бы?*» [Паркинсон 2010: 315].

«*Чего вы опасаетесь больше всего? Что, как вам кажется. Самое худшее, что могло бы свами произойти сейчас?*» [Паркинсон 2010: 315].

В реальных конфликтах и конфликтных ситуациях сторона конфликта часто отказывается от взаимодействия в рамках конфликтотрешения, особенно, если конфликт затяжной. Взрослые участники конфликта предпочитают общаться со второй стороной



конфликта только через посредника (адвоката), дети (подростки) молчат, когда их вызывают «к директору» или в Комиссию по делам несовершеннолетних. В таких случаях помогают письма, составленные в соответствии с философией и технологией лингвотолерантности. В случае с детьми (подростками) начинать беседу необходимо с третьего (если не получится, то с четвёртого) этапа описанной технологии. Например, если подросток (ребенок) молчит, отразить его состояние можно следующей фразой: «Ты молчишь, ты не хочешь участвовать в этом разговоре. Ты не хотел сюда приходить» (Программы восстановительного правосудия: опыт города Москвы и Пермского края: 89).

На эмоциональную фразу «они должны быть жестоко наказаны!» можно ответить: «Для тебя очень важно, чтобы эта ситуация завершилась по-справедливости» (Программы восстановительного правосудия: опыт города Москвы и Пермского края: 89).

В рамках проблематики нашей статьи, необходимо указать на основные трудности, которые возникают при применении технологии лингвотолерантности.

1. Своего собеседника необходимо уважать. Фраза «Уважение нужно заслужить» для конфликто разрешения не подходит. Если стоит задача реального управления конфликтом, то своего оппонента мы уважаем авансом.

2. Внимательное выслушивание собеседника – это навык, который необходимо постоянно тренировать. Как отмечает специалист по переговорам Крисс Босс, «как правило, людям проще придерживаться того, во что они верят», поэтому «используя то, что они слышали, или свои собственные убеждения, они часто делают предположения о другом человеке, даже ещё не зная его» [Босс 2022: 41].

3. В ситуациях, когда собеседник (сторона конфликта) проявляет агрессию (часто неожиданно для второй стороны) сложно бывает сдержаться (проявить терпение) и не ответить сразу реактивно, не проявляя при этом эмоций.

### Заключение

Лингвотолерантность в конфликте – язык общения, который характеризуется уважением, принятием, а также применением мягких способов воздействия на оппонента, чье поведение не способствует разрешению или урегулированию конфликта (конфликто разрешению). Лингвотолерантность можно рассматривать как технологию конфликто разрешения, состоящую из нескольких этапов: слушания (пассивного и активного), отражения состояния собеседника, прояснения его стратегических приоритетов (ценностей, целей, интересов) и совместного поиска выхода из конфликтной ситуации. Проблемы, которые могут возникнуть в процессе применения технологии, необходимо переводить в задачи и решать последовательно.

### Список литературы

1. Анцупов А. Я., Шипилов А. И. Конфликтология : учебник для вузов. М. : ЮНИТИ, 1999. 551 с.
2. Болсуновская Л. М., Зеремская Ю. А., Дубровская Н. В. Виды дискурсивных маркеров в русскоязычных и англоязычных научных статьях по геологии и нефтегазовому делу // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2015. № 4 (157). С. 117–123.
3. Босс К. Договориться не проблема: как добиваться своего без конфликтов и ненужных уступок / перевод с английского М. Д. Илиевой. М. : Эксмо, 2022. 352 с.
4. Владиславова Н. В. Психологическое консультирование. Помогаем строить отношения с жизнью. М. : Издательство АСТ, 2019. 288 с.
5. Власова Н. М. Медиатор: искусство жестких переговоров. М. : Издательство АСТ, 2022. 320 с.
6. Восстановительная медиация. Работа с отказами сторон. Процесс медиации. <https://youtu.be/hOtXm0fcxXU?si=dsflcUX7SNnkBhbw> (дата обращения: 25.06.2024).
7. Гоулстон М. Я слышу вас насквозь. Эффективная техника переговоров / пер. с англ. Михаила Фербера. 2-е изд. М. : Манн, Иванов и Фербер, 2011. 272 с.

8. Дмитриев А. В. Конфликтология: краткий терминологический словарь. СПб. : СПбГУП, 2012. 66 с.
9. Иванова Е. Н. Конфликтологическое консультирование. Новосибирск : Изд-во «Новосибирский государственный технический университет», 2012. 202 с.
10. Паркинсон Е. Семейная медиация. М. : Межрегиональный центр управленческого и политического консультирования, 2010. 400 с.
11. Программы восстановительного правосудия: опыт города Москвы и Пермского края: метод. пособие / под ред. Л. М. Карнозовой, Р. Р. Максудова, Л. А. Соболевой. Пермь : Изд-во «Пермский университет», 2009. 232 с.
12. Кошкарлова Н. Н. Конфликтный и кооперативный типы дискурса в межкультурном политическом пространстве : монография. Челябинск : Библиотека А. Миллера, 2021. 360 с.
13. Максудов Р. Р. Программы восстановительного разрешения конфликтов и криминальных ситуаций: от уникальных эпизодов к заживлению социальной ткани. М. : МОО Центр «Судебно-правовая реформа», 2012. 256 с.
14. Михайлова О. А. Лингвокультурологические аспекты толерантности : учеб.-метод. пособие. Екатеринбург : Изд-во «Уральский университет», 2015. 124 с.
15. Пономаренко В. В. Практическая конфликтология: от конфронтации к сотрудничеству. М. : Издательство АСТ, 2022. 320 с.
16. Соловьева Н. В., Тихомирова Л. С. Русский язык и риторика: материалы к разделу «Культура речевого общения»: учебно-методическое пособие. Пермь : Изд-во «Пермский государственный национальный исследовательский университет», 2021. 103 с.
17. Стернин И. А., Шилихина К. М. Коммуникативные аспекты толерантности. Воронеж : Перемена, 2000. 110 с.

#### References

1. Antsupov A. Ya., Shipilov A. I. *Konfliktologiya [Conflictology]*. Moscow, YuNITI, 1999, 551 p. (In Russ.).
2. Bolsunovskaya L. M., Zeremskaya Yu. A., Dubrovskaya N. V. *Vidy diskursivnykh markerov v russkoyazychnykh i angloyazychnykh nauchnykh stat'yakh po geologii i neftegazovomu delu [Types of discursive markers in Russian and English-language scientific articles on geology and oil and gas]*. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta [Bulletin of Tomsk State Pedagogical University]*. 2015, no. 4 (157), pp. 117-123. (In Russ.).
3. Boss K. *Dogovorit'sya ne problema: kak dobitat'sya svoego bez konfliktov i nenuzhnykh ustupok [Agreeing is not a problem: how to achieve your goals without conflicts and unnecessary concessions]*. Moscow, Eksmo, 2022, 352 p. (In Russ.).
4. Vladislavova N. V. *Psikhologicheskoe konsul'tirovanie. Pomogaem stroit' otnosheniya s zhizn'yu [Psychological counseling. We help build relationships with life]*. Moscow, Izdatel'stvo AST, 2019, 288 p. (In Russ.).
5. Vlasova N. M. *Mediator: iskustvo zhestkikh peregovorov*. Moscow, Izdatel'stvo AST, 2022. 320 p. (In Russ.).
6. *Vosstanovitel'naya mediatsiya. Rabota s otkazami storon. Protsess mediatsii [Mediator: The Art of Tough Negotiations]*. <https://youtu.be/hOtXm0fcxXU?si=dsflcUX7SNnkBhbw> (accessed: 25.06.2024).
7. Goulston M. *Ya slyshu vas naskvoz'. Effektivnaya tekhnika peregovorov [I hear you right through. Effective negotiation techniques]*. 2th ed., Moscow, Mann, Ivanov i Ferber, 2011, 272 p. (In Russ.).
8. Dmitriev A. V. *Konfliktologiya: kratkiy terminologicheskii slovar' [Conflictology: A Brief Dictionary of Terminology]*. Saint Petersburg, SPbGUP, 2012, 66 p. (In Russ.).
9. Ivanova E. N. *Konfliktologicheskoe konsul'tirovanie [Conflictology counseling]*. Novosibirsk, Novosibirskiy gosudarstvennyy tekhnicheskii universitet, 2012, 202 p. (In Russ.).
10. Parkinson E. *Semeynaya mediatsiya [Family Mediation]*. Moscow, Mezhhregional'nyy tsentr upravlencheskogo i politicheskogo konsul'tirovaniya, 2010, 400 p. (In Russ.).
11. *Programmy vosstanovitel'nogo pravosudiya: opyt goroda Moskvy i Permskogo kraya [Restorative Justice Programs: Experience of Moscow and Perm Region]*. Edited by L. M. Karnozova, R. R. Maksudov, L. A. Soboleva, Perm, Permskiy universitet, 2009, 232 p. (In Russ.).

12. Koshkarova N. N. Konfliktnyy i kooperativnyy tipy diskursa v mezhkul'turnom politicheskom prostranstve [Conflict and cooperative types of discourse in intercultural political space]. Chelyabinsk, Biblioteka A. Millera, 2021, 360 c. (In Russ.).

13. Maksudov R. R. Programmy vosstanovitel'nogo razresheniya konfliktov i kriminal'nykh situatsiy: ot unikal'nykh epizodov k zazhivleniyu sotsial'noy tkani [Restorative Conflict and Crime Resolution Programs: From Unique Episodes to Healing the Social Fabric]. Moscow, MOO Tsentr «Sudebno-pravovaya reforma», 2012, 256 p. (In Russ.).

14. Mikhaylova O. A. Lingvokul'turologicheskie aspekty tolerantnosti [Linguocultural aspects of tolerance]. Ekaterinburg, Ural'skiy universitet, 2015, 124 c. (In Russ.).

15. Ponomarenko V. V. Prakticheskaya konfliktologiya: ot konfrontatsii k sotrudnichestvu [Practical Conflictology: From Confrontation to Cooperation]. Moscow, Izdatel'stvo AST, 2022, 320 p. (In Russ.).

16. Solov'eva N. V., Tikhomirova L. S. Russkiy yazyk i ritorika: materialy k razdelu «Kul'tura rechevogo obshcheniya» [Russian language and rhetoric: materials for the section "Culture of speech communication"]. Perm, Permskiy gosudarstvennyy natsional'nyy issledovatel'skiy universitet, 2021, 103 c. (In Russ.).

17. Sternin I. A., Shilikhina K. M. Kommunikativnye aspekty tolerantnosti [Communicative aspects of tolerance]. Voronezh, Peremena, 2000, 110 c. (In Russ.).

***Информация об авторе***

***Е. Ю. Невельсон*** – старший преподаватель,  
кафедра социальной работы и конфликтологии,  
Пермский государственный национальный исследовательский университет.

***Information about the author***

***E. Yu. Nevelson*** – Senior Lecturer,  
Department of Social Work and Conflictology,  
Perm State University.

Статья поступила в редакцию 20.08.2024; одобрена после рецензирования 30.08.2024; принята к публикации 25.09.2024.

The article was submitted 20.08.2024; approved after reviewing 30.08.2024; accepted for publication 25.09.2024.

Евразийский гуманитарный журнал. 2024. № 4. С. 28–36.  
Eurasian Humanitarian Journal. 2024. No. 4. P. 28-36.

Научная статья  
УДК 811.112.2'37

### НЕМЕЦКИЕ СУБСТАНТИВИРОВАННЫЕ ИНФИНИТИВЫ И ИХ ТАКСИСНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ: ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

**Ирина Викторовна Архипова**

Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия,  
irarch@yandex.ru

**Аннотация.** Настоящая статья посвящена рассмотрению немецких субстантивированных инфинитивов в функционально-семантическом аспекте. Вопросы описания субстантивированных инфинитивов в различных аспектах (деривационном, когнитивном, диахроническом, сопоставительном, переводческом, функционально-семантическом и других), а также их функционирование в различных типах дискурса рассматриваются в работах целого ряда отечественных исследователей. Целью исследования является описание таксисных свойств субстантивированных инфинитивов немецкого языка, входящих в состав предложно-именных сочетаний. Субстантивированные инфинитивы, являясь «лексическими продуктами» процесса транспозиции, наследуют вербогенность производящих глаголов. Наряду с вербогенностью они сохраняют таксисные свойства глаголов, подвергающихся субстантивации. В ходе исследования установлено, что имена акциональной и процессуальной семантики способны при условии сочетания с предлогами реализовать таксисные категориальные значения одновременности и разновременности. При употреблении с темпоральными предлогами лексикализованные субстантивированные инфинитивы (простые, префигированные) актуализуют темпорально-таксисные значения одновременности / разновременности. В сочетании с другими предлогами они участвуют в актуализации модально-таксисных, кондиционально-таксисных, финально-таксисных и других категориальных значений одновременности. Особое внимание уделяется рассмотрению сложнопроизводных субстантивированных инфинитивов. Их принципиальное отличие от простых и префигированных имён заключается в том, что они могут употребляться как узуальные и окказиональные образования. Именные композиты процессуальной и акциональной семантики, употребляясь с предлогами, также реализуют свои таксисные свойства.

**Ключевые слова:** функционально-семантический аспект, субстантивированный инфинитив, сложнопроизводный субстантивированный инфинитив, лексикализованность, вербогенность, таксисность, таксисные свойства, процессуальные имена на  $-(e)n$ , акциональные имена на  $-(e)n$ , таксисные категориальные значения.

**Для цитирования:** Архипова И. В. Немецкие субстантивированные инфинитивы и их таксисные характеристики: функционально-семантический аспект // Евразийский гуманитарный журнал. 2024. № 4. С. 28–36.

Original article

### GERMAN SUBSTANTIVIZED INFINITIVES AND THEIR TAXIS CHARACTERISTICS: FUNCTIONAL-SEMANTIC ASPECT

**Irina V. Arkhipova**

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, irarch@yandex.ru

**Abstract.** This article is devoted to the consideration of German substantivized infinitives in the functional-semantic aspect. The issues of describing substantive infinitives in various aspects (derivational, cognitive, diachronic, comparative, translational, functional-semantic, and others), as well as their functioning in various types of discourse, are considered in the works of a number of domestic researchers. The aim of the study is to describe the taxis properties of substantivized infinitives of the German language, which are part of prepositional-nominal combinations. Substantivized infinitives, being «lexical products» of the transposition process, inherit the verbogenicity of the producing verbs. Along with verbogenicity, they retain the taxis properties of the verbs that undergo substantivization. The study established that the names of actional and procedural semantics are capable, when combined with prepositions, of realizing the taxis categorial meanings of simultaneity and non-simultaneity. When used with temporal prepositions, lexicalized substantivized infinitives (simple, prefixed) actualize the temporal-tactic meanings of simultaneity / non-simultaneity. In combination with other prepositions, they participate in the actualization of modal-tactic, conditional-tactic, final-tactic and other categorial meanings of simultaneity. Particular attention is paid to the consideration of complex-derivative substantivized infinitives. Their fundamental difference from simple and prefixed names is that they can be used as usual and occasional formations. Nominal composites of procedural and actional semantics, when used with prepositions, also realize their taxis properties.

**Keywords:** functional and semantic aspect, substantive infinitive, complex derivative substantive infinitive, lexicalization, verbogenicity, taxicity, taxic properties, procedural names on-(e)n, action names on-(e)n, taxic categorial meanings.

**For citation:** Arkhipova I. V. German substantivized infinitives and their taxis characteristics: functional-semantic aspect. Eurasian Humanitarian Journal. 2024;4:28-36. (In Russ.).

## Введение

Вопросы описания субстантивированных инфинитивов в различных аспектах (деривационном, когнитивном, диахроническом, сопоставительном, переводческом, функционально-семантическом и других), а также их функционирование в различных типах дискурса рассматриваются в работах целого ряда отечественных исследователей (см., например: [Аржанцева 2012; Архипова 2023, 2023а, 2024; Болотова 2019; Волкова 2015; Гаджимурадова, Батманова 2023; Ермакова, Зольникова 2015; Зольникова, 2015; Искандарова, 2011, 2014; Каткова 2009; Каткова, Архипова 2020; Колоколова, Каримова 2020; Кострова 2024; Каткова, Архипова 2020; Мурясов, Искандарова 2019; Матасова, Уфимцева 2017; Мирошникова, Матасова 2016; Ланских 2015, 2019; Маслова 2015; Панфилова 2024]).

Н. В. Аржанцева, в частности, описывает семантику девербатов немецкого, русского и английского языков [Аржанцева 2012: 944–954]. Е. В. Болотова анализирует деривационные особенности немецких отглагольных имён и их функционирование в газетном дискурсе [Болотова 2019:108–112]. Н. Н. Зольникова и Е. Н. Ермакова описывают деривационную семантику немецких отглагольных имён, в том числе в сопоставлении с русскими [Ермакова, Зольникова 2015: 187–190; Зольникова 2015: 225–229]. И. В. Волкова определяет лингвистическую природу отглагольных имён немецкого языка [Волкова 2015: 147–154]. З. С. Батманова и М. Г. Гаджимурадова рассматривают немецкий субстантивированный инфинитив в сопоставлении с именами действия русского языка [Гаджимурадова, Батманова 2023: 17–23].

С. В. Кондракова рассматривает субстантивированные инфинитивы как номинализации, эффективно реализующие текстосвязующую когезийно-когерентную функцию, указывая на то, что реализация этих имён обусловлена их частеречным статусом и валентностью и проявляется контактно в предложениях и дистантно в тексте [Кондракова 2022: 88–90]. Ю. В. Ланских рассматривает вопрос эволюции форм и синтаксических функций немецкого субстантивированного инфинитива на материале памятников письменности, литературы в диахроническом аспекте [Ланских 2015: 289–300; 2019: 85–89].

О. А. Кострова анализирует этнокультурную специфичность немецкого субстантивированного инфинитива в когнитивно-прагматическом русле [Кострова 2024: 258–261]. Г. Р. Искандарова среди имён действия выделяет наиболее продуктивные словообразовательные модели [Искандарова 2011: 244–250]. По её мнению, отглагольные образования на *-(e)n* (как и имена на *-ung*) представляют собой «чистые номинализации», «что означает изменение синтаксической категории (глагол→имя существительное) при одновременном сохранении семантической репрезентации глагола» [Там же: 247]. Р. З. Мурясов и Г. Р. Искандарова проводят анализ сложнопроизводных субстантивированных инфинитивов (многочленных детерминативных именных композитов), функционирующих в текстах новостных рассылок [Мурясов, Искандарова 2019: 308–312]. Н. А. Маслова исследует процессуальные композиты-номинализации немецкого языка в сопоставительном аспекте [Маслова 2015: 66–73].

Автор определяет функциональное назначение deverбальной номинализации, суть которого состоит в том, что «изначально признающее, несубстанциональное лексическое значение преобразуется в предметное, субстанциональное значение с соответствующими последствиями для синтаксического функционирования слов, являющихся продуктами номинализации» [там же: 66–67].

Исследователи Е. Н. Каткова и И. В. Архипова рассматривают немецкие deverбативы, в том числе, имен на *-en* в деривационном, семантическом, функционально-семантическом и переводческом аспектах [Каткова 2009: 28–32; Каткова, Архипова 2020: 38–42].

Данная работа посвящена описанию немецких субстантивированных инфинитивов в функционально-семантическом аспекте.

### Основная часть

В фокусе исследования – описание таксисных свойств субстантивированных инфинитивов современного немецкого языка, входящих в состав предложно-именных сочетаний. По мнению С. В. Кондраковой, субстантивированные инфинитивы являются «лексическими продуктами широко действующего в немецком языке процесса транспозиции, в основе которого лежит семантический сдвиг» [Кондракова 2022: 88].

В лингвистической литературе субстантивированные инфинитивы рассматриваются как *отглагольные образования* или *имена на -en*, *отглагольные дериваты на -en*, *отглагольные транспозиты на -en*, *отглагольные субстантиваты на -en*, *номинализации на -en* («чистые номинализации»), *субстантивации на -en*, *nomina actionis на -en*, *имена действия на -en*, «*призначные*» *именные слова на -en*, *deverbативы на -en*.

Материалом для исследования послужили немецкие высказывания с субстантивированными инфинитивами, входящие в состав предложно-именных сочетаний. Эмпирический материал отобран методом целевой выборки из электронной базы данных Лейпцигского национального корпуса (LC) и Немецкого электронного словаря (DWDS). В процессе исследования использовались такие общенаучные и лингвистические методы как гипотетико-дедуктивный, индуктивный, описательный, контекстуальный, трансформационный, а также метод компонентного анализа.

Немецкие субстантивированные инфинитивы являются отглагольными именами двойственной (глагольно-именной) природы. Они характеризуются процессуальной или акциональной семантикой. В результате деривации данные образования изменяют морфологический (частеречный) статус. Сохраняя глагольные свойства, они приобретают субстанциональные (предметные) категориальные значения. Как отмечает Г. Р. Искандарова, отглагольные образования на *-en* возможны от всех глаголов и в словарях общеупотребительной лексики представлены субстантивированные инфинитивы с высокой степенью лексикализованности [Искандарова 2011: 247].

В данном исследовании анализируются субстантивированные инфинитивы с достаточно высокой степенью лексикализованности, обозначающие различные дуративные (длительные) и трансформативные процессы (психологические, физиологические), а также различные действия, осуществляемые человеком как их субъектом (например, *das Schlafen, das Einschlafen, das Erwachen, das Aufstehen, das Nachdenken, das Überlegen, das Beobachten, das Betrachten, das Besinnen, das Entsinnen, das Erinnern, das Gehen, das Kommen, das Fahren, das Wandern, das Fliegen, das Reiten, das Einkaufen, das Verkaufen, das Retten, das Suchen* и другие).

С деривационной точки зрения среди анализируемых субстантивированных инфинитивов следует различать: простые, префигированные и сложнопроизводные (композицы), например: *das Gehen – das Mitgehen – das Zubettgehen*. Сравните:

(1) Die entsteht beispielsweise *beim zügigen Gehen* (LC);

(2) Auch dieser Mannhabedas Kindmit Schokolade *zum Mitgehen* aufgefordert, hieß es von der Polizei (DWDS);

(3) *Nachdem Zubettgehen* überdenkt Nulin den Abend nochmals und kommt zum Schluss, die (tatsächlich) allzu kokette Natascha sei für eine Affäre zu haben (DWDS).

Рассматриваемые имена отличает антропоцентризм. Их антропоцентризм обусловлен тем, что они называют процессы и действия, осуществляемые человеком, а также могут обозначать его различные психические состояния (*das Entsetzen, das Erschrecken, das Befremden, das Staunen, das Erstaunen* и другие). В случае акциональной или процессуальной семантики субстантивированные инфинитивы реализуют свои таксисные свойства, наследуемые от производящих глаголов. Под таксисными свойствами отглагольных имен на *-en* следует понимать их способность при условии сочетания с предлогами реализовывать таксисно-хронологические категориальные значения одновременности и разновременности.

При обозначении «опредмеченных» психических состояний такие имена характеризуются максимальной степенью лексикализованности. Как правило, они сохраняют в некоторой степени вербогенность производящих глаголов и характерные для них таксисные свойства, например, *das Bedauern, das Befremden, das Entfremden, das Entsetzen, das Erschrecken, das Staunen* и другие. Например:

(4) Die Menschheit wird *mit Bedauern* an das Patriarchat erinnern! (LC);

(5) *Mit Erschrecken* habe er kürzlich erfahren, dass nur knapp die Hälfte der Erwachsenen weltweit von der Schoah gehört habe (LC);

(6) Auch in der Landesregierung selbst wurde die Kritik *mit Befremden* aufgenommen (LC);

(7) Seit gestern lädt die Veranstaltungsreihe wieder *zum Staunen* ein (LC).

Отглагольные образования *das Bedauern, das Erschrecken, das Befremden* в сочетании с предлогом *mit* в модальном значении участвуют в актуализации модально-таксисных категориальных значений одновременности (см. примеры: 4–6). Субстантивированный инфинитив *das Staunen* с финальным предлогом *zu* реализует финально-таксисное значение одновременности (см. пример 7).

При обозначении конкретных предметов субстантивированные инфинитивы (например, *das Schreiben, das Anschreiben, das Abkommen, das Andenken, das Essen* и другие) вместе с вербогенностью утрачивают свои таксисные свойства. Например:

(8) Ich wurde zu einem Lehrgang *für kreatives Schreiben* eingeladen (LC);

(9) Betriebsleiter Jan Geisler ist *mit Essen für die Gäste* gerüstet (LC).

Процессуальные (дуративно-процессуальные, трансформативно-процессуальные) субстантивированные инфинитивы обозначают психические (психологические) и физиологические процессы, (*das Denken, das Andenken, das Gedenken, das Nachdenken, das Errinnern; das Überlegen, das Entsinnen, das Besinnen, das Hören, das Zuhören, das Sehen, das Schauen, das Anschauen, das Zuschauen, das Ansehen, das Zusehen, das Schlafen, das Einschlafen* и другие). Например:

(10) Mir hat das *beim Zusehen* so gut gefallen, weil sie wie ein altes Ehepaar wirke (LC);

(11) *Bei näherem Zusehen* stellte sich heraus, dass der Mechaniker die Maschine technisch so verändert hatte, dass er die Drosselung des Kleinkraftrads per Knopfdruck umgehen konnte. (LC);

(12) Die Dropsigibtesnur *fürs Zusehen*. (LC).

В вышеприведенных примерах (10–12) употреблен субстантивированный инфинитив *das Zusehen*, обозначающий длительный (дуративный) физиологический процесс. Данное дуративно-процессуальное отглагольное имя входит в состав предложных сочетаний с предлогом *bei* в темпоральном и кондициональном значениях, а также с финальным предлогом *für*. Субстантивированный инфинитив *das Zusehen* наследует и сохраняет аспектуальность и таксисность производящего глагола *zusehen*. Его таксисные свойства заключаются в способности реализовывать различные таксисные категориальные значения одновременности – темпорально-таксисное (см. пример 10), кондиционально-таксисное (см. пример 11) и финально-таксисное (см. пример 12).

В следующих высказываниях употребляется отглагольный дериват *das Erinnern*, обозначающий психический дуративный процесс:

(13) *Beim Erinnern* geht es vor allem um sie (LC);

(14) Affären werden begonnen und beendet, man brauche “etwas Hübsches *zum Erinnern*” (LC).

При сочетании с темпоральным предлогом *bei* и финальным предлогом *für* субстантивированный инфинитив *das Erinnern* актуализует темпорально-таксисное (см. пример 13) и финально-таксисное (см. пример 14) категориальные значения одновременности.

В высказываниях (15–18) употребляется субстантивированный инфинитив со значением действия *das Reiten* в сочетании с темпоральными предлогами *in*, *bei*, *nach* и финальным предлогом *zu*:

(15) Manchmal sehen wir seine Frau *beim Reiten* (LC);

(16) Außerdem hat Kermit seine Stärken eher *im Reiten* gefunden, sodass die beiden zeitweise ohne Pferd dastanden (LC);

(17) Junge Pferdefreundinnen luden *zum Reiten auf Ponys*, und junge Minieisenbahner zum Rundendreihen ein (LC);

(18) Und Emma hat *nach dem Reiten* immer gern eine Karotte aus einer braunen Papiertüte genossen (LC).

Отглагольное образование *das Reiten* реализует темпорально-таксисное и финально-таксисное значения одновременности (см. примеры 15–17) и темпорально-таксисное значение разновременности (см. пример 18).

Особый интерес для рассмотрения представляют сложнопроизводные субстантивированные инфинитивы – именные композиты процессуальной и акциональной семантики. В сочетании с предлогами они (как и простые / префигированные субстантивированные инфинитивы) характеризуются способностью к реализации таксисных категориальных значений (например, *das Zubettgehen*, *das Schlafengehen*, *das Nachhausereiten*, *das Kopfnicken*, *das Kopfschütteln*, *das Händeschütteln*, *das Achselzucken*, *das Fahenschwenken* и другие). Именные композиты обладают разной степенью лексикализованности и могут употребляться как общеупотребительная лексика, зафиксированная в словарях, то есть как узусуальные образования, так и как окказиональные субстантивации. Например:

(19) *Beim Schlafengehen* fürchtet die Prinzessin sich vor den Stacheln... (LC);

(20) *Vordem Zubettgehen* putzendie Kinderihre Schuhe (LC);

(21) Ich muß um Entschuldigung bitten, aber *fürs Fahenschwenken* hatte ich heute wirklich keine Zeit (LC);

(22) *Mit Kopfnicken* zeigt er das international Zeichen für SOS (LC).

В примерах (19) и (20) акциональные композиты *das Schlafengehen* и *das Zubettgehen* с темпоральными предлогами *bei* и *vor* обладают таксисными свойствами участвуют в актуализации темпорально-таксисных значений одновременности и предшествования. В



высказываниях (21) и (22) композиты *das Fahنشwenken* и *das Kopnicken* с финальным предлогом *für* и модальным предлогом *mit* реализуют финально-таксисное и модально-таксисное категориальные значения одновременности.

### Заключение

Субстантивированные инфинитивы (простые, префигированные, сложнопроизводные), являясь «лексическими продуктами» процесса транспозиции, наследуют вербогенность и таксисность производящих глаголов. Имена акциональной и процессуальной семантики употребляются с различными предлогами. При употреблении с предлогами они участвуют в реализации таксисных категориальных значений одновременности и разновременности. Сочетаясь с темпоральными предлогами лексикализованные субстантивированные инфинитивы (простые, префигированные) реализуют темпорально-таксисные значения одновременности и разновременности. В сочетании с другими предлогами они актуализуют модально-таксисные, финально-таксисные и другие категориальные значения одновременности.

Сложнопроизводные субстантивированные инфинитивы (в отличие от простых и префигированных) могут употребляться как узуальные и окказиональные образования. Рассматриваемы композиты процессуальной и акциональной семантики способны к реализации тех же таксисных значений одновременности и разновременности.

### Список литературы

1. Аржанцева Н. В. Семантика отглагольных существительных как основа их классификации (на материале английского, немецкого и русского языков) // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного университета. 2012. № 81. С. 944–954.
2. Архипова И. В. Трансформационный потенциал таксисных deverbativov (на материале немецких высказываний с предложными конструкциями) // Евразийский гуманитарный журнал. 2023. № 2. С. 48–54.
3. Архипова И. В. Немецкие аффиксальные deverbativovы и их таксисные функции // Ученые записки Петрозаводского государственного университета. 2023а. Т. 45. № 6. С. 45–50.
4. Архипова И. В. Немецкие deverbativovы в аспекте таксисного синкретизма // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2024. № 3. С. 172–176.
5. Болотова Е. В. О словообразовательной тенденции отглагольных существительных в немецкоязычных газетных текстах // Доклады Башкирского университета. 2019. Т. 4. № 1. С. 108–112.
6. Волкова И. В. О статусе отглагольных имен в современном немецком языке // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Лингвистика. 2015. № 4. С. 147–154.
7. Гаджимурадова М. Г., Батманова З. С. Соотношение субстантивированного инфинитива и других имен действия в немецком языке с именами действия в русском языке // Университетские чтения–2023: Материалы региональной межвузовской научно-практической конференции. Пятигорск: Изд-во «Пятигорский государственный университет», 2023. С. 17–23.
8. Ермакова Е. Н., Зольникова Н. Н. Отглагольные существительные в русском и немецком языках: словообразовательный аспект // Актуальные направления фундаментальных и прикладных исследований: Материалы V международной научно-практической конференции. Тобольск: Create Space, 2015. С. 187–190.
9. Зольникова Н. Н. Словообразовательные модели отглагольных существительных немецкого языка // Наука и культура России. 2015. Т. 1. С. 225–229.
10. Искандарова Г. Р. О двух продуктивных словообразовательных моделях имен действия в современном немецком языке // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2011. № 3. С. 244–250.
11. Искандарова Г. Р. К вопросу о категории *nomina actionis* в лингвистике // Наука и современность. 2014. № 30. С. 178–182.
12. Каткова Е. Н. Способы передачи на русский язык немецких отглагольных существительных на *-en* // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2009. № 4. С. 28–32.

13. Каткова Е. Н., Архипова И. В. Деривационная семантика deverбативов: лингвистический и лингводидактический аспекты // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2020. Т. 14. С. 38–42.
14. Кострова О. А. Немецкий субстантивированный инфинитив как этнокультурный феномен // Когнитивные исследования языка. 2024. № 2–1 (58). С. 258–261.
15. Ланских Ю. В. Субстантивированный инфинитив. Диахроническая перспектива // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2015. № 20 (731). С. 289–300.
16. Ланских Ю. В. Субстантивированный инфинитив как событийное имя (синхронно-диахроническое рассмотрение) // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2019. № 4 (63). С. 85–89.
17. Маслова Н. А. Процессуальные композиты-номинализации немецкого языка в сопоставительном аспекте // Иностранные языки в современном мире: состояние и тенденции развития системы оценивания в образовании. Сборник статей VIII Международной научно-практической конференции. Казань : Изд-во «Казанский (Приволжский) федеральный университет», 2015. С. 66–73.
18. Матасова О. В., Уфимцева О. А. Девербативы в германских языках: сопоставительный анализ на материале немецкого и английского // Язык. Социум. Культура : Сборник научных статей. Саратов : Изд-во: Саратовский социально-экономический институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский экономический университет им. Г. В. Плеханова». 2017. С. 24–28.
19. Мирошникова З. А., Матасова О. В. Сопоставительный анализ деривационных рядов deverбативов (на материале русского и немецкого языков) // Наука и общество. 2016. № 1 (24). С. 101–108.
20. Мурясов Р. З., Искандарова Г. Р. Исследование именных композитов в текстах новостных рассылок // Доклады Башкирского университета. 2019. Т. 4. № 3. С. 308–312.
21. Панфилова Е. Г. Специфика перевода немецкого субстантивированного инфинитива на русский язык (на материале немецко-русского корпуса параллельных текстов национального корпуса русского языка) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2024. Т. 17. № 5. С. 1471–1476.

#### Источники иллюстративного материала

1. LC – Лаборатория корпусной лингвистики Лейпцигского университета. URL: <http://www.wortschatz.uni-leipzig.de> (дата обращения: 10. 10. 2023).
2. DWDS – Электронный словарь немецкого языка. URL: <https://www.dwds.de/> (дата обращения: 10.10.2023).

#### References

1. Arzhantseva N. V. Semantika otglagol'nykh sushchestvitel'nykh kak osnova ikh klassifikatsii (na materiale angliyskogo, nemetskogo i russkogo yazykov) [Semantics of verbal nouns as a basis for their classification (based on English, German and Russian languages)]. *Politematicheskii setevoj elektronnyy nauchnyy zhurnal Kubanskogo gosudarstvennogo universiteta* [Polythematic online electronic scientific journal of the Kuban State University]. 2012, no. 81, pp. 944-954. (In Russ.).
2. Arkhipova I. V. Transformatsionnyy potentsial taksisnykh deverbativov (na materiale nemetskiikh vyskazyvaniy s predlozhnyimi konstruktsiyami) [Transformational potential of taxis deverbatives (based on German utterances with prepositional constructions)]. *EvrAziyskiy gumanitarnyy zhurnal* [Eurasian Humanitarian Journal]. 2023, no. 2, pp. 48-54. (In Russ.).
3. Arkhipova I. V. Nemetskie affiksaly nye deverbativy i ikh taksisnye funktsii // Uchenye zapiski Petrozavodskogo gosudarstvennogo universiteta. 2023a. T. 45, no. 6, pp. 45-50. (In Russ.).
4. Arkhipova I. V. Nemetskie deverbativy v aspekte taksisnogo sinkretizma [German affixal deverbatives and their taxis functions]. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo* [Bulletin of the Nizhny Novgorod University named after N. I. Lobachevsky]. 2024, no. 3, pp. 172-176. (In Russ.).
5. Bolotova E. V. O slovoobrazovatel'noy tendentsii otglagol'nykh sushchestvitel'nykh v nemetskoyazychnykh gazetnykh tekstakh [On the word-formation tendency of verbal nouns in German-language newspaper texts]. *Doklady Bashkirskogo universiteta* [Reports of the Bashkir University]. 2019, vol. 4, no. 1, pp. 108-112. (In Russ.).

6. Volkova I. V. O statuse otglagol'nykh imen v sovremennom nemetskom yazyke [On the status of verbal nouns in modern German]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Lingvistika* [Bulletin of Moscow State Regional University. Series: Linguistics]. 2015, no. 4, pp. 147-154. (In Russ.).

7. Gadzhimuradova M. G., Batmanova Z. S. Sootnoshenie substantivirovannogo infinitiva i drugikh imen deystviya v nemetskom yazyke s imenami deystviya v russkom yazyke [The relationship between the substantivized infinitive and other action names in German and action names in Russian]. *Universitetskie chteniya 2023* [University Readings 2023]. Pyatigorsk, Pyatigorskiy gosudarstvennyy universitet, 2023, pp. 17-23. (In Russ.).

8. Ermakova E. N., Zol'nikova N. N. Otglagol'nye sushchestvitel'nye v russkom i nemetskom yazykakh: slovoobrazovatel'nyy aspekt [Verbal nouns in Russian and German: word-formation aspect]. *Aktual'nye napravleniya fundamental'nykh i prikladnykh issledovaniy* [Current directions of fundamental and applied research]. Tobol'sk, Create Space, 2015, pp. 187-190. (In Russ.).

9. Zol'nikova N. N. Slovoobrazovatel'nye modeli otglagol'nykh sushchestvitel'nykh nemetskogo yazyka [Word-formation patterns of verbal nouns in German]. *Nauka i kul'tura Rossii* [Science and Culture of Russia]. 2015, vol. 1, pp. 225-229. (In Russ.).

10. Iskandarova G. R. O dvukh produktivnykh slovoobrazovatel'nykh modelyakh imen deystviya v sovremennom nemetskom yazyke [On two productive word-formation models of action names in modern German]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University]. 2011, no. 3, pp. 244-250. (In Russ.).

11. Iskandarova G. R. K voprosu o kategorii nomina actionis v lingvistike [On the issue of the category nomina actionis in linguistics]. *Nauka i sovremennost'* [Science and modernity]. 2014, no. 30, pp. 178-182. (In Russ.).

12. Katkova E. N. Sposoby peredachi na russkiy yazyk nemetskiikh otglagol'nykh sushchestvitel'nykh na -en [Methods of rendering German verbal nouns ending in -en into Russian]. *Aktual'nye problemy filologii i metodiki prepodavaniya inostrannykh yazykov* [Current issues of philology and methods of teaching foreign languages]. 2009, no. 4, pp. 28-32. (In Russ.).

13. Katkova E. N., Arkhipova I. V. Derivatsionnaya semantika deverbativov: lingvisticheskiy i lingvodidakticheskiy aspekty [Derivational semantics of deverbatives: linguistic and linguodidactic aspects]. *Aktual'nye problemy filologii i metodiki prepodavaniya inostrannykh yazykov* [Current issues of philology and methods of teaching foreign languages]. 2020, vol. 14, pp. 38-42. (In Russ.).

14. Kostrova O. A. Nemetskiy substantivirovannyi infinitiv kak etnokul'turnyy fenomen [The German substantivized infinitive as an ethnocultural phenomenon]. *Kognitivnye issledovaniya yazyka* [Cognitive studies of language]. 2024, no. 2-1 (58), pp. 258-261. (In Russ.).

15. Lanskiy Yu. V. Substantivirovannyi infinitiv. Diakhronicheskaya perspektiva [Substantivized Infinitive. Diachronic Perspective]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta* [Bulletin of Moscow State Linguistic University]. 2015, no. 20 (731), pp. 289-300. (In Russ.).

16. Lanskiy Yu. V. Substantivirovannyi infinitiv kak sobytiynoe imya (sinkhronno-diakhronicheskoe rassmotrenie) [Substantivized infinitive as an event name (synchronic-diachronic consideration)]. *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Filologiya* [Bulletin of Tver State University. Series: Philology]. 2019, no. 4 (63), pp. 85-89. (In Russ.).

17. Maslova N. A. Protsessual'nye kompozity-nominalizatsii nemetskogo yazyka v sopostavitel'nom aspekte [Procedural composites-nominalizations of the German language in a comparative aspect]. *Inostrannyye yazyki v sovremennom mire: sostoyanie i tendentsii razvitiya sistemy otsenivaniya v obrazovanii* [Foreign languages in the modern world: the state and development trends of the assessment system in education]. Kazan, Kazanskiy (Privolzhskiy) federal'nyy universitet, 2015, pp. 66-73. (In Russ.).

18. Matasova O. V., Ufimtseva O. A. Deverbativy v germanskikh yazykakh: sopostavitel'nyy analiz na materiale nemetskogo i angliyskogo [Deverbatives in Germanic Languages: A Comparative Analysis Based on German and English]. *Yazyk. Sotsium. Kul'tura* [Language. Society. Culture]. Saratov, Saratovskiy sotsial'no-ekonomicheskii institut (filial) federal'nogo gosudarstvennogo byudzhethnogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya vysshego obrazovaniya «Rossiyskiy ekonomicheskii universitet im. G. V. Plekhanova». 2017, pp. 24-28. (In Russ.).

19. Miroshnikova Z. A., Matasova O. V. Sopostavitel'nyy analiz derivatsionnykh ryadov deverbativov (na materiale russkogo i nemetskogo yazykov) [Comparative analysis of derivational series of deverbatives (based on the Russian and German languages)]. *Nauka i obshchestvo* [Science and Society]. 2016, no. 1 (24), pp. 101-108. (In Russ.).

20. Muryasov R. Z., Iskandarova G. R. Issledovanie imennykh kompozitov v tekstakh novostnykh rassylok [A study of nominal composites in the texts of newsletters]. *Doklady Bashkirskogo universiteta* [Reports of the Bashkir University]. 2019, vol. 4, no. 3, pp. 308-312. (In Russ.).

21. Panfilova E. G. Spetsifika perevoda nemetskogo substantivirovannogo infinitiva na russkiy yazyk (na materiale nemetsko-russkogo korpusa parallel'nykh tekstov natsional'nogo korpusa russkogo yazyka) [Specifics of translating the German substantivized infinitive into Russian (based on the German-Russian corpus of parallel texts of the national corpus of the Russian language)]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki* [Philological sciences. Theoretical and practical issues]. 2024, vol. 17, no. 5, pp. 1471-1476. (In Russ.).

#### **Sources of illustrative material**

1. LC - Laboratoriya korpusnoy lingvistiki Leyptsigskogo universiteta [LC – Laboratory of Corpus Linguistics, University of Leipzig]. (In Russ.). Available at: <http://www.wortschatz.uni-leipzig.de> (accessed: 10.10.2023).

2. DWDS - Elektronnyy slovar' nemetskogo yazyka [DWDS – Electronic Dictionary of the German Language]. (In Russ.). Available at: <https://www.dwds.de/> (accessed: 10.10.2023).

#### **Информация об авторе**

**И. В. Архипова** – доктор филологических наук, профессор,  
кафедра романо-германской филологии,  
Новосибирский государственный педагогический университет.

#### **Information about author**

**I. V. Arkhipova** – Grand Ph. D. (Philology), Professor,  
Department of Romano-Germanic Philology,  
Novosibirsk State Pedagogical University.

Статья поступила в редакцию 19.08.2024; одобрена после рецензирования 30.08.2024; принята к публикации 25.09.2024.

The article was submitted 19.08.2024; approved after reviewing 30.08.2024; accepted for publication 25.09.2024.

Евразийский гуманитарный журнал. 2024. № 4. С. 37–42.  
Eurasian Humanitarian Journal. 2024. No. 4. P. 37-42.

Научная статья  
УДК 81'37

## ЭМОТИВНАЯ ВАЛЕНТНОСТЬ: СИНТАГМАТИКА И ПАРАДИГМАТИКА

**Надежда Павловна Сюткина**

Пермский государственный национальный исследовательский университет, Пермь, Россия,  
nad975@yandex.ru

**Аннотация.** В статье рассматривается ситуация каузации эмоциональной модификации. В качестве материала для исследования были выбраны единицы со значением выражения эмоций мимикой или жестами. Критерием отбора единиц для анализа являлась также их рефлексивность. Это связано с тем, что семантика подобных лексем не предполагает такой функции как обозначение ситуации эмоционального воздействия. Изначально они предназначены для описания того, как человек проявляет, выражает свое эмоциональное состояние. Однако, в контексте, во взаимодействии с элементами окружающей среды такие глаголы могут актуализировать сценарий эмоционального поведения, и перенимать некоторые функции каузативных глаголов. Эмоции типичны для интерперсонального взаимодействия, возможно именно этим объясняется такое развитие семантики этих глаголов. Кроме того, речь идет о развитии семантики всего класса целом, поскольку тенденция к развитию каузативных форм свойственна глаголам эмоций. Анализ синтагматических связей и сочетаемости единиц одного класса позволяют проследить семантические изменения в динамике. Даже в пределах одного значения полисемичного глагола различные его сочетания с другими лексемами могут по-разному преломлять это значение. Это может быть вызвано развитием новых функций у сочетаний лексемы со словами определенного класса, и, следовательно, намечающимися тенденциями дифференциации значения. Установление взаимозависимости общих синтагматических отношений и парадигматических связей, разнообразно объединяющих лексико-семантические единицы языка, позволяет проследить подобные процессы.

**Ключевые слова:** эмотив, эмотивный каузатив, ситуация каузации эмоциональной модификации, функционально-семантический класс, выражение эмоций, рефлексив, синтагматика, парадигматика, эмотивная валентность.

**Для цитирования:** Сюткина Н. П. Эмотивная валентность: синтагматика и парадигматика // Евразийский гуманитарный журнал 2024. № 4. С. 37–42.

Original article

## EMOTIVE VALENCE: SYNTAGMATICS AND PARADIGMATICS

**Nadezhda P. Siutkina**

Perm State National Research University, Perm, Russia, nad975@yandex.ru

**Abstract.** The article considers the situation of causation of emotional modification. Units with the meaning of expressing emotions by facial expressions or gestures were selected as the material for the study. The criterion for selecting units for analysis was also their reflexivity. This is due to the fact that the semantics of such lexemes does not imply such a function as designation of a situation of emotional impact. Initially, they are intended to describe how a person shows, expresses his emotional state. However, in the context, in interaction with elements of the environment, such verbs can actualize the scenario of emotional behavior, and adopt some functions of causative verbs. Emotions are typical for interpersonal interaction, perhaps this explains such development of the semantics of these verbs. In addition, we are talking about the development of the semantics of the entire class as a whole, since the tendency to develop causative forms is

inherent in verbs of emotions. Analysis of syntagmatic connections and compatibility of units of one class allows us to trace semantic changes in dynamics. Even within the limits of one meaning of a polysemic verb, its various combinations with other lexemes can refract this meaning differently. This can be caused by the development of new functions in combinations of the lexeme with words of a certain class, and, consequently, by emerging tendencies of differentiation of meaning. Establishing the interdependence of general syntagmatic relations and paradigmatic connections, diversely uniting lexical-semantic units of language, allows us to trace such processes.

**Keywords:** emotive, emotive causative, situation of causation of emotional modification, functional-semantic class, expression of emotions, reflexive, syntagmatics, paradigmatics, emotive valence.

**For citation:** Siutkina N. P. Emotive valence: syntagmatics and paradigmatics. Eurasian Humanitarian Journal. 2024;4:37-42. (In Russ.).

### Введение

В фокусе нашего внимания находится ситуация каузации эмоциональной модификации и способы ее актуализации в речи. В сфере человеческого общения такую ситуацию можно представить как прототипическую – в общении мы, так или иначе, вольно или невольно, но воздействуем на эмоции друг друга, «фактически любой речевой акт есть эмоциональная адаптация коммуникантов друг к другу» [Шаховский 2008: 177]. Намерение воздействовать на эмоции коммуникативного партнера отражается на выборе единиц речи – экспрессивные, оценочные, образные единицы обладают более сильным воздействующим потенциалом. В лексемах с эмотивными семами заложен экспрессивный потенциал, поскольку «эмоциональный импликационал может служить фактором экспрессивно-оценочной номинации» [Шаховский 2008: 148]. Нас интересует процесс, когда подобная единица меняет свою семантику под влиянием окружающей её среды. «Среда по отношению к той или иной языковой единице, категории или группировке как исходной системе – это множество языковых (а также внеязыковых) элементов, играющих по отношению к исходной системе роль окружения, во взаимодействии с которым эта система выполняет свою функцию» [Бондарко: эл. ресурс]. Обозначая какую-либо эмоцию, лексема попадает в такое окружение, которое типично для конкретной эмоции или ее проявления. Так, например, радость будет сопровождаться соответствующей мимикой, жестами, психологическим состоянием и т. п., что находит отражение и в синтагматических связях лексических единиц. Следовательно, можно предположить, что глаголы одного функционально-семантического класса будут проявлять тенденцию к уподоблению друг другу и в сочетаемости, базирующейся на общей семантической функции.

Эмотивный глагол под воздействием среды может развивать свойства, характерные для класса глаголов эмоций в целом. Так, например, обратимся к понятию эмотивной валентности. Под эмотивной валентностью понимается способность данной лингвистической единицы вступать в эмотивные связи с другими единицами на основе явных или скрытых эмосем и, тем самым, осуществлять свою эмотивную функцию [Шаховский 2008: 117]. Нашей задачей является исследование того, как валентностные связи эмотивных глаголов могут влиять на их функциональный потенциал. Высшие эмоции и их проявление – это человеческая особенность, и проявляется она в интерперсональном взаимодействии. Именно оно обуславливает то, что некоторые эмотивные глаголы могут реализовывать изначально не свойственные им значения, например, направленность на адресата. Это значение непосредственно связано с интерперсональным характером эмоциональной коммуникации.

### Основная часть

В фокусе нашего внимания – эмотивные рефлексивные глаголы, которые по своему значению относятся к функционально-семантическому классу слов внешнего выражения эмоций, поскольку имеют категориально-лексическую сему «выражать во внешности, жесте эмоциональное состояние, эмоциональное отношение к кому-либо, чему-либо» [Бабенко

1989: 77]. Рефлексивность – необязательное качество глаголов этого класса (ср. *оплакаться, хихикать, всхлипнуть, обнять*), но нам интересны именно рефлексивные глаголы с категориальной семой выражения эмоций (*смеяться, улыбаться, ухмыляться, хмуриться*). Их семантика не предполагает значение воздействия на лицо, однако, во взаимодействии со средой, сочетаясь с определенными лексемами, они способны развить и такую валентность. «Сочетание слов в определенных значениях – даже когда речь идет о нефразеологических, свободных словосочетаниях – всегда приводит к созданию нового смыслового единства, нового смысла, который не представляет собой простую сумму объединяемых значений» [Шмелев 1973: 161].

Обратимся к глаголу *улыбаться* и его синонимам. Функциональный потенциал данного глагола демонстрирует устойчивую тенденцию к развитию каузативных форм и конструкций [см. Сюткина 2024]. А поскольку «процессы формального сближения слов, выражающегося в появлении у них одинаковых форм сочетаемости и основанного на их смысловом сближении, наблюдаются в языке постоянно» [Шмелев 1973: 169], то можно предположить, что в большей или меньшей степени эта тенденция может проявляться и у других глаголов со схожими формальными признаками, относящихся к этому функционально-семантическому классу. Это и обусловило выбор материала для исследования.

Синонимический ряд глагола *улыбаться* составляют следующие единицы: *смеяться, усмехаться, ухмыляться, осклабляться, оскалиться, скалиться, скалить зубы, щериться, лыбиться, приманивать, предполагаться, предвидеться, улыбаться от уха до уха, находиться в центре внимания, щерить зубы, оскаливаться, привлекать, предстоять, улыбаться во весь рот, расплываться в улыбке, сиять улыбкой, склабиться (СА)*.

У глагола зафиксировано несколько значений: 1. *Улыбкой выразить чувство удовольствия или иронии, насмешки*. 2. *Улыбкой выразить свое расположение к кому-нибудь, чему-нибудь*. || *перен. Благоприятствовать, способствовать чьим-нибудь успехам*. 3. *перен., кому. О чем-нибудь приятном, благоприятном: предстоять*. 4. *перен., кому. Нравиться, располагать к себе, хотеться (разг.)* (ТСУ). Нас интересует непроизводное, основное значение – внешнее проявление эмоций. Поэтому из синонимического ряда были выделены те глаголы, которые реализуют именно это значение: *смеяться, усмехаться, ухмыляться, осклабляться, оскалиться, скалиться, щериться, лыбиться, оскаливаться, склабиться*. Далее были проанализированы синонимические ряды уже этих глаголов, с целью выявления дальнейших единиц этой группы (напомним, критерием для отбора является наличие категориальной семы выражения эмоций и рефлексивность). В результате были выявлены следующие единицы: *посмеиваться, пляться, ощериться, кривиться, расхохотаться, заулыбаться, веселиться, подбочениться*. В синонимический ряд входят и такие глаголы, которые изначально обладают каузативной семантикой: *стебаться, насмехаться, потешаться, прикалываться, издеваться, забавляться, насмехаться, дурачиться, потешаться, насмехаться, глумиться, куражиться, куражиться*. Они обозначают какое-либо воздействие, связанное с проявлением эмоций, однако, не являются предметом настоящего исследования. Нас интересуют единицы, не обладающие каузативной семантикой, но способные проявлять ее в контексте.

В зависимости от семантики окружающих единиц, анализируемые нами эмотивные единицы, реализуют значение характеристики испытываемой эмоции, например: – *Ты должен был бы обижаться на меня. Она съезжилась еще больше и продолжала загадочно усмехаться* [Марк Криницкий. Случайная женщина (1915)]; *Я решительно не хотел повертывать к ним головы; но Стебельков при виде молодого человека стал радостно осклабляться и видимо угрожал заговорить* [Ф. М. Достоевский. Подросток (1875)]; *Чтобы прекратить глупо скалиться, она затихнула в рот кусок мяса* [Маша Трауб. Не вся la vie (2008)]; – *Он теперь так и будет... бессильно скалиться* [Марина Дяченко, Сергей Дяченко. Магам можно все (2001)]; *Смысл его убыстряющейся речи ускользал от меня, но, судя по тому, как рабочие вытягивали шеи, вслушивались и кивали, иногда начиная довольно скалиться, он говорил что-то близкое их рассудку* [Виктор Пелевин. Чапаев и пустота

(1996)]; *По поводу ремесла можно потом скептически ухмыляться, но знать некоторые закономерности в нашей профессии, некоторые тактические и стратегические приемы – необходимо* [М. А. Захаров. Театр без вранья (2007)]; *Такая у нее была манера усмехаться – криво, с обидой, накопленной за многие годы еще с тех пор, когда однажды, в первое лето после школы, напоили ее в полужнакомой компании до беспамьятства, и очнувшись она наутро в чужой постели* [Вацлав Михальский. Свадебное платье № 327 (1988)] (НКРЯ).

Как демонстрируют контексты, автор описывает эмоции человека. Эта группа глаголов изначально обозначает мимическое проявление эмоционального состояния, а прилагательные и наречия уточняют описываемую эмоцию, ведь одна и та же мимическая реакция может быть проявлением совершенно разных чувств.

Однако с лексемами, семантика которых связана с интерперсональным взаимодействием, рассматриваемые единицы описывают уже не эмоциональное состояние, но ситуацию эмоционального воздействия: ... *вот сидит эта Нинка, сейчас притихшая, но готовая взъерошиться и цапать, и никому не доверять, и все замечать и взвешивать, и недоверчиво криво усмехаться* [Федор Кнорре. Продается детская коляска (1967)]; *Она усвоила себе некоторые манеры, действовавшие особенно раздражающе, так, например, выучилась как-то неподражаемо чуть-чуть заметно поводить плечом; скашивать глаза вниз, причем лицо ее принимало наивно-плутоватое сладострастное выражение; задорно вызываясь вскидывать на собеседника свои искрящиеся глаза и усмехаться полупрезрительной, полунасмешливой улыбкой* [Ф. Ф. Тютчев. Кто прав? (Из одной биографии) (1892)]; – *А что же такого плохого будет? – начинали презрительно ухмыляться шоферюги, мол, морочит нам старик голову!* [Алексей Моторов. Преступление доктора Паровозова (2013)]; *И это позволяет ему пророчески ухмыляться: придет скоро твой час, будет тебе трендец с малиной, как любит говаривать экономист Сквориков* [А. И. Слаповский. Сосед // «Волга», 2013]; *Словом все было очень хорошее <...> все было именно такое, что позволяло носителям этих вещей кидать презрительные взгляды вперед себя, в пространство, что, впрочем, не мешало им необыкновенно любезно ослабляться, совершенно «светски» снимать новые котелки и кивать звинейскими шляпами, как только они сталкивались на углу с такими же «модными» фигурами* [Н. И. Березин. Пешком по карельским водопадам (1903)]; *И не надо здесь, товарищ и господин маркиз, про себя иронически щериться* [Сергей Есин. Маркиз Астольф де Кюстин. Почта духов, или Россия в 2007 году. Переложение на отечественный Сергей Есина (2008)]; *Галка продолжала плотоядно скалиться и подтолкнула телефон: мол, звони, звони, все равно никуда отсюда не денешься* [Маша Трауб. Замочная скважина (2012)]; *Жизнь, подумал я, научила ее ласково улыбаться, а не скалиться угрожающе* [Александр Кабаков. Последний герой (1994–1995)]; *При том, что скалиться надо добродушно, а министром быть – обороны* [Нодар Джин. Учитель (1980–1998)]; *Гость <...> безразлично кивнул и даже попытался оскалиться в иронической улыбочке, должной показать его высокому собеседнику, что он тоже понимает умные, хоть и злые шутки и способен их оценить* [П. Л. Проскурин. Число зверя. Часть третья // Роман-газета, 1999]; *Рот – небольшой, с аккуратными губами – мог в одно мгновение превратиться в широкую пасть и застрочить непонятными Баху ругательствами, или оскалиться в дерзкой ухмылке, или сжаться презрительно* [Гузель Яхина. Дети мои (2018)]; – *Вы напрасно увлекаетесь этой девчонкой, – сказал Боржесский, продолжая снисходительно-гадко усмехаться* [Марк Криницкий. Маскарад чувства (1915)]; *Куда это вы? – спрашивал Рысков, стараясь любезно ослабиться своим длинным лошадиным лицом с обвисшими мокрыми усиками и унылыми глазами* [М. П. Арцыбашев. У последней черты (1910–1912)] (НКРЯ).

Как показывают примеры функционирования анализируемых лексем, единицы, характеризующие мимику как намеренную демонстрацию эмоций, с целью повлиять на собеседника, позволяют рассматривать описываемую ситуацию как ситуацию эмоционального воздействия. Рассмотрим, дефиниции некоторых их единиц: «недоверчиво»



обозначает «оценочную характеристику чьего-либо поведения как свидетельствующего о недоверчивости, подозрительности по отношению к кому-либо или к чему-либо»; «добродушно» – «оценочная характеристика чьего-либо поведения, чьих-либо действий, поступков как выражающих добродушие по отношению к кому-либо; «ласково» – «оценочная характеристика чьего-либо поведения, чьих-либо действий, поступков как выражающих нежность, ласку»; «любезно» – «оценочная характеристика ситуации, чьих-либо действий как отличающихся проявлением любезности, учтивости» (СТСРЯ). Дефиниции подтверждают, что семантика этих единиц отражает интерперсональное эмоциональное взаимодействие, и подобные сочетания уподобляются функциональным структурам: глагол функционально-семантического класса выражения эмоций (мимикой или жестом) и предикат со значением оценочной характеристики поведения актуализируют ситуацию каузации эмоциональной модификации.

### Заключение

Таким образом, рассмотрев контексты, в которых функционируют рефлексивные эмотивные каузативы лексико-семантической группы «выражение эмоций», можно сделать вывод, что потенциально данные глаголы способны во взаимодействии с единицами группы «эмоциональное отношение» описывать ситуацию эмоционального воздействия. Синтагматические связи оказывают влияние на парадигматические. Это может приводить к сдвигам в значениях слов, расщеплению и дифференциации значений в рамках одного функционально-семантического класса.

Категориальная сема «выражения во внешности, жесте эмоционального состояния, эмоционального отношения к кому-либо, чему-либо» дает толчок к развитию факультативной валентности глагола на объект каузации. Это позволяет рассматривать описываемую ситуацию уже как каузацию эмоциональной модификации, а не описание проявления эмоций. Ситуация каузации эмоциональной модификации является категориальной для эмотивных каузативов, и, следовательно, анализируемые в данной статье глаголы мы можем отнести к этому классу.

Кроме того, речь идет о развитии семантики класса глаголов в целом, поскольку тенденция к развитию каузативных форм свойственна глаголам эмоций. Анализ синтагматических связей и сочетаемости единиц одного класса позволяют проследить семантические изменения в динамике. Установление взаимозависимости общих синтагматических отношений и парадигматических связей, разнообразно объединяющих лексико-семантические единицы языка, является одной из важных задач семантики. Даже в пределах одного значения полисемичного глагола различные его сочетания с другими лексемами могут по-разному преломлять это значение. Это может быть вызвано развитием новых функций у сочетаний лексемы со словами определенного класса, и, следовательно, намечающимися тенденциями дифференциации значения. Установление взаимозависимости общих синтагматических отношений и парадигматических связей, объединяющих лексико-семантические единицы, языка позволяет проследить подобные процессы.

### Список литературы

1. Бабенко Л. Г. Лексические средства обозначения эмоций в русском языке. Свердловск : Изво «Уральский университет», 1989. 184 с.
2. Бондарко А. В. Функциональная грамматика. URL: [https://ozlib.com/1086709/literatura/bondarko\\_funktsionalnaya\\_grammatika](https://ozlib.com/1086709/literatura/bondarko_funktsionalnaya_grammatika) (дата обращения: май 2024).
3. НКРЯ – Национальный корпус русского языка. URL: <https://ruscorpora.ru/> (дата обращения: май 2024).
4. СА – Словари на Академике. URL: <https://academic.ru/> (дата обращения: май 2024).
5. Сюткина Н. П. Функциональный потенциал глагола улыбаться // Евразийский гуманитарный журнал. 2024. № 3. С. 41–47.

6. СТСРЯ – Современный толковый словарь русского языка Ефремовой. URL: <https://dic.academic.ru/contents.nsf/efremova/> (дата обращения: май 2024).
7. ТСУ – Толковый словарь Ушакова. URL: <https://dic.academic.ru/contents.nsf/ushakov/> (дата обращения: май 2024).
8. Шаховский В. И. Лингвистическая теория эмоций. М. : Гнозис, 2008. 416 с.
9. Шмелев Д. Н. Проблемы семантического анализа лексики. М. : Наука, 1973. 280 с.

#### References

1. Babenko L. G. Leksicheskie sredstva oboznacheniya emotsiy v russkom yazyke [Lexical means of denoting emotions in the Russian language]. Sverdlovsk, Ural'skiy universitet, 1989, 184 p. (In Russ.).
2. Bondarko A. V. Funktsional'naya grammatika [Functional grammar]. (In Russ.). Available at: [https://ozlib.com/1086709/literatura/bondarko\\_funktsionalnaya\\_grammatika](https://ozlib.com/1086709/literatura/bondarko_funktsionalnaya_grammatika) (accessed: maj 2024).
3. NKRYa - Natsional'nyy korpus russkogo yazyka [NKRYa - National Corpus of the Russian Language]. (In Russ.). Available at: <https://ruscorpora.ru/> (accessed: maj 2024).
4. SA - Slovarei na Akademike [SA - Slovarei na Akademike]. (In Russ.). Available at: <https://academic.ru/> (accessed: maj 2024).
5. Syutkina N. P. Funktsional'nyy potentsial glagola ulybat'sya [Functional potential of the verb to smile]. *Evrasiyskiy gumanitarnyy zhurnal* [Eurasian Humanitarian Journal]. 2024, no. 3, pp. 41-47. (In Russ.).
6. STSRYa - Sovremennyy tolkovyy slovar' russkogo yazyka Efremovoy [STSRY - Modern explanatory dictionary of the Russian language by Efremova]. (In Russ.). Available at: <https://dic.academic.ru/contents.nsf/efremova/> (accessed: maj 2024).
7. TSU - Tolkovyy slovar' Ushakova [TSU - Ushakov's Explanatory Dictionary]. (In Russ.). Available at: <https://dic.academic.ru/contents.nsf/ushakov/> (accessed: maj 2024).
8. Shakhovskiy V. I. Lingvisticheskaya teoriya emotsiy [Linguistic Theory of Emotions]. Moscow, Gnozis, 2008, 416 p. (In Russ.).
9. Shmelev D. N. Problemy semanticheskogo analiza leksiki [Problems of semantic analysis of vocabulary]. Moscow, Nauka, 1973, 280 p. (In Russ.).

#### *Информация об авторе*

*Н. П. Сюткина – кандидат филологических наук,  
доцент, кафедра лингвистики и перевода,  
Пермский государственный национальный исследовательский университет.*

#### *Information about the author*

*N. P. Syutkina – Ph. D. (Philology), Associate Professor,  
Department of Linguistics and Translation, Perm State University.*

Статья поступила в редакцию 15.07.2024; одобрена после рецензирования 20.08.2024; принята к публикации 25.09.2024.

The article was submitted 15.07.2024; approved after reviewing 20.08.2024; accepted for publication 25.09.2024.

Евразийский гуманитарный журнал. 2024. № 4. С. 43–57.  
Eurasian Humanitarian Journal. 2024. No. 4. P. 43-57.

Научная статья  
УДК 811.581'27

### СТРАТИФИКАЦИОННОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЗНАЧЕНИЯ И СТРУКТУРЫ ЛЕКСЕМЫ 勤劳 (ТРУДОЛЮБИЕ) В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ

Тамара Ивановна Ерофеева<sup>1</sup>, Ли Юнн<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup> Пермский государственный национальный исследовательский университет, Пермь, Россия

<sup>1</sup> genling.psu@gmail.com

<sup>2</sup> 844238106@qq.com

**Аннотация.** Цель исследования – выявление и описание национальных особенностей значения и специфических смыслов, закрепленных за лексемой 勤劳(трудолюбие), а также моделирование ее семантической структуры. Материалом исследования послужили семантические компоненты, полученные от различных социальных групп, объединенных по стратам: уровень образования, специальность и гендер. В ходе работы использованы метод компонентного анализа и метод конструирования семантической структуры лексемы. На основе полученных результатов автор приходит к выводу, что в понимании лексемы 勤劳 (трудолюбие) китайские студенты указывают на целеполагание труда и усердную работу. Анализ материала по социальным стратам показывает разницу понимания лексемы 勤劳 (трудолюбие) в групповом сознании информантов: для студентов бакалавриата трудолюбие тесно связано с бескорыстным служением делу; магистранты рассматривают его как традиционную ценность, где важным определяется стремление к прогрессу, осознание труда и баланс между работой и отдыхом. В группе гуманитариев ценностным компонентом выступает *традиционная культура*, а в группе негуманитариев – осознание труда и любовь к труду. В ядре языкового сознания мужчин важным выступает семантический компонент *работать усердно и с желанием*, а в ядре языкового сознания женщин – это *целеполагание труда*. Кроме того, только для женщин характерен семантический компонент *решительность в труде*.

**Ключевые слова:** ценность, языковое сознание, слово, семантическая структура, компонентный анализ

**Для цитирования:** Ерофеева Т. И., Ли Юнн. Стратификационное исследование значения и структуры лексемы 勤劳 (трудолюбие) в языковом сознании китайских студентов // Евразийский гуманитарный журнал 2024. № 4. С. 43–57.

Original article

### A STRATIFICATION STUDY OF THE SIGNIFICANCE AND STRUCTURE OF LEXEMS 勤劳 (DILIGENCE) IN THE LANGUAGE UNDERSTANDING OF CHINESE STUDENTS

Tamara I. Erofeeva<sup>1</sup>, Li Yongnuo<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup> Perm State University, Perm, Russia

<sup>1</sup> genling.psu@gmail.com

<sup>2</sup> 844238106@qq.com

**Abstract:** The aim of the study is to identify and describe national peculiarities of meaning and specific meanings attached to the lexeme 勤劳 (diligence), as well as to model its semantic structure. The material of the study was semantic components obtained from different social groups united by strata: level of education, speciality and gender. The method of component analysis and the method of constructing the semantic structure of a lexeme were used in the course of the work. Based on the results obtained, the author concludes that in understanding the lexeme 勤劳 (diligence), Chinese students indicate goal-oriented labour and hard work. The analysis of the material by social strata shows the difference of understanding of the lexeme 勤劳 (diligence) in the group consciousness of informants: for undergraduate students diligence is closely connected with selfless service to a cause; graduate students see it as a traditional value, where striving for progress, awareness of work and balance between work and leisure are defined as important. In the group of humanitarians the value component is traditional culture, and in the group of non-humanitarians – awareness of work and love of work. In the core of men's linguistic consciousness the semantic component of working hard and with desire is important, while in the core of women's linguistic consciousness it is the goal-setting of diligence. Besides, only women are characterised by the semantic component of determination in diligence.

**Keywords:** value, language consciousness, word, semantic structure, component analysis

**For citation:** Erofeeva T. I., Li Yongnuo. A stratification study of the significance and structure of lexems 勤劳 (diligence) in the language understanding of chinese students. Eurasian Humanitarian Journal. 2024;4:43-57. (In Russ.).

### Введение

В области философии ценностями считаются «обобщенные цели и средства их достижения, выполняющие роль фундаментальных норм. Они обеспечивают интеграцию общества, помогая индивидам осуществлять социально одобряемый выбор своего поведения в жизненно значимых ситуациях. Каждая ценность и система ценностей имеют двуединое основание: в индивиде как самоценном субъекте и в обществе как социокультурной системе» [Лапин 2000: 131]. Китайские ученые считают, что ценность является неотъемлемым основным атрибутом самого объекта. Функции и свойства вещей, которые могут удовлетворить потребности субъекта, являются ценностью, в противном случае они не имеют ценности. С точки зрения Ли Цзяньфэна, «ценность – ... функция и признак предмета, вошедшие в объем человеческого познания и практики, способны отмечать общие потребности большинства людей как субъекта» [Ли Цзяньфэн 1988: 161]. Ма Чжичжэн полагает, что «ценность относится к совпадению между свойствами и функциями объекта и потребностями субъекта или к положительной и отрицательной связи между объектом и потребностями субъекта (то есть к отношениям удовлетворения)» [Ма Чжичжэн 1991: 232].

В области лингвистики С. Н. Виноградов определяет ценность как «идеальное образование, представляющее собой важность (значимость, значительность) предметов и явлений реальной действительности для общества и индивида и выраженное в различных проявлениях деятельности людей» [Виноградов 2007: 93]. А. Н. Усачева обращает большое внимание на процесс формирования ценности и его национальные особенности. По её мнению, ценности – это «исторически сложившиеся, обобщенные представления людей о типах своего поведения, возникшие в результате оценочно-деятельностного отношения к миру, образующие ценностную картину мира, закреплённую в сознании представителей отдельного этноса и зафиксированную в языке этого этноса» [Усачева 2002: 26]. Таким образом, ценность проявляется через языковое и речевое действие людей посредством словесных моделей ценности, создаваемых носителем языка. В качестве примеров выраженности ценностей могут быть такие их названия, как добро, свобода, справедливость, правда, красота и т. д.

В этом исследовании мы соглашаемся с точкой зрения Е. Ф. Тарасова; полагаем, что языковое сознание – это «совокупность перцептивных, концептуальных и процедурных знаний носителя культуры об объектах реального мира» [Тарасов 2000: 4]. Это означает то, что «знания о языке как системе социальных ориентиров являются также частью языкового сознания» [Уфимцева 2002: 112]. Иными словами, сущность языкового сознания заключается в том, что это вербальное отражение нашего знания, нашего представления об окружающем мире. «Ценности есть культурно-значимые социопсихические образования в коллективном сознании, овнешненные в языковой форме» [Карасик 2002: 117]. В связи с этим языковое сознание может отражаться через морально-этические ценности. Изучение ценности является одним из эффективных методик изучения национальной культуры и национального языкового сознания. При описании структуры языкового сознания можно использовать полевой принцип, который делит знание языка на две части – ядро и периферию. «Ядро языкового сознания представляет собой лингвистическую проекцию бытия человека, сохраняющееся на протяжении его жизни, ориентирующее его в окружающей действительности и составляющее основу его языковой картины мира» [Ушакова 2000: 16].

В данной работе мы используем теорию пермской школы, где утверждается, что 1) язык является социальной структурой, обусловленной социальным контекстом своего функционирования; 2) язык одновременно является и внутренней психической структурой, которая представляет собой составляющую сознания, базу речевой способности индивида; 3) социально-психологическая сущность языка предполагает, что эта структура имеет активный динамический характер: в зависимости от коммуникативной ситуации (в широком смысле слова) и знаний носителей языка система может перестраиваться и достраиваться; 4) существенной чертой языка являются вероятностные характеристики, на которые индивид опирается в своей речевой деятельности [Доценко, Ерофеева Е. В. и Ерофеева Т. И. 2010: 147]. Являясь основным компонентом языка и элементом выражения состояния человеческого сознания, слово занимает ключевое место в языковом сознании. «Слово принимает участие во всех когнитивных процессах: управлении ситуацией, служит согласованию действий, взаимопониманию и познанию мира» [Зайнуллин 2011: 1243]. Как пишет А. А. Потебня, «при помощи слова человек снова узнает то, что уже было в его сознании. Он одновременно и творит новый мир из хаоса впечатлений, и увеличивает свои силы для расширения пределов этого мира» [Потебня 1993: 302].

В китайском языке слово 勤劳 (трудолюбие) имеет два значения. В Большом китайско-русском словаре 2009 г. оно толкуется и как существительное (трудолюбие), и как прилагательное (трудолюбивый): «~的中国人民 трудолюбивый китайский народ; 以~见长 отличаться трудолюбием» [Большой китайско-русский словарь: 1643]. В нашей работе слово 勤劳 (трудолюбие) используется как существительное. Теоретическое обоснование этого явления описано в теории частей речи китайского языка (см. работы Гань Юйлуна, Цинь Кэся 1993; Шутова 2003).

Данные теоретические положения выступают основанием для проведения лингвистического эксперимента с целью определения ценностного аспекта в китайском языковом сознании.

## Эксперимент

### *Материал и методика исследования*

Материалом исследования являются семантические компоненты, полученные от 32 китайских информантов. Выборка информантов сбалансирована по трем стратам: уровень образования (студент бакалавриата / магистрант), специальность (гуманитарный профиль / негуманитарный профиль) и гендер (женщина / мужчина). Страта понимается как

«конституирующий признак биологических, социальных и психологических свойств, характерных для определенной общности (группы)» [Ерофеева Т. И. 2009: 34]. Другими словами, страта – не только слой людей, но и признак, по которому проводится стратификация. Такая выборка дает возможность исследовать лексему ТРУДОЛЮБИЕ в групповом сознании китайских студентов (рис. 1).

### Параметры

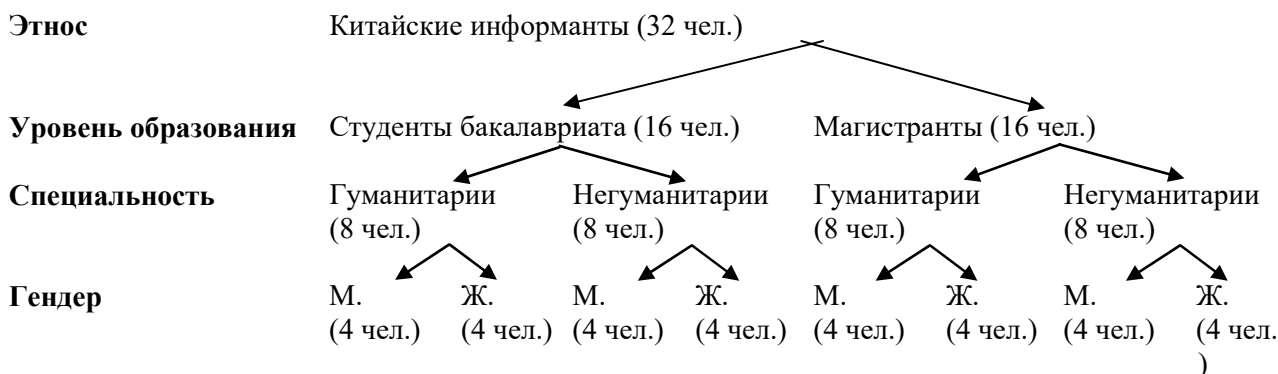


Рисунок 1. Граф балансировки совокупности информантов для определения значения лексемы 勤劳(трудолюбие)

При заполнении анкеты информантов просили дать понимание значения лексемы 勤劳 (трудолюбие) на китайском языке, ответив на вопрос «您如何理解勤劳这个词? (Как Вы понимаете слово ТРУДОЛЮБИЕ?)». В анкете требовалось указать уровень образования, специальность и гендер (перевод китайского на русский язык Ли Юнню).

Основным методом исследования значения лексемы является метод компонентного анализа и метод конструирования семантической структуры. В Словаре лингвистических терминов Т. В. Матвеевой семантическая структура слова – это «строение лексического значения слова. Представление о семантической структуре слова выработано на основе компонентного семантического анализа, то есть деления значения на мельчайшие далее неделимые компоненты – семы» [Матвеева 2010: 406]. Сема – это минимальная единица плана содержания, отражающая в языке различные стороны и свойства обозначаемых предметов и явлений действительности. В этой работе термин «семантический компонент» использован в этом смысле.

Анализ структуры значения лексемы 勤劳 (трудолюбие) проводился с использованием семантического поля, состоящего из следующих областей: *ядерная зона* – содержит самые устойчивые и инвариантные семантические компоненты, характеризующие основные свойства объекта; *предъядерная зона* – состоит из значимых актуальных значений с частыми семантическими компонентами; *периферия* – охватывает личностные смыслы, уточняющие или дополняющие значения лексемы. Метод конструирования семантической структуры лексемы помогает распределить семантические компоненты по зонам и дает возможность определить собственно актуальные семантические компоненты в значении лексемы.

### Анализ результатов

#### Результаты исследования с учетом страты «уровень образования»

В ответах студентов бакалавриата выделено 7 семантических компонентов: 1) *целесолагание труда*; 2) *бескорыстное служение делу*; 3) *работать усердно и с желанием*; 4) *многодневная работа*; 5) *отдавать все силы делу*; 6) *результативность в труде*; 7) *совершение действия ради или вопреки другому*; 8) *стремление к прогрессу*.

Представим семантическую структуру значения лексемы, состоящую из ядра, предъядерной зоны и периферии. Количество семантических компонентов определено в процентах (см. рис. 2).

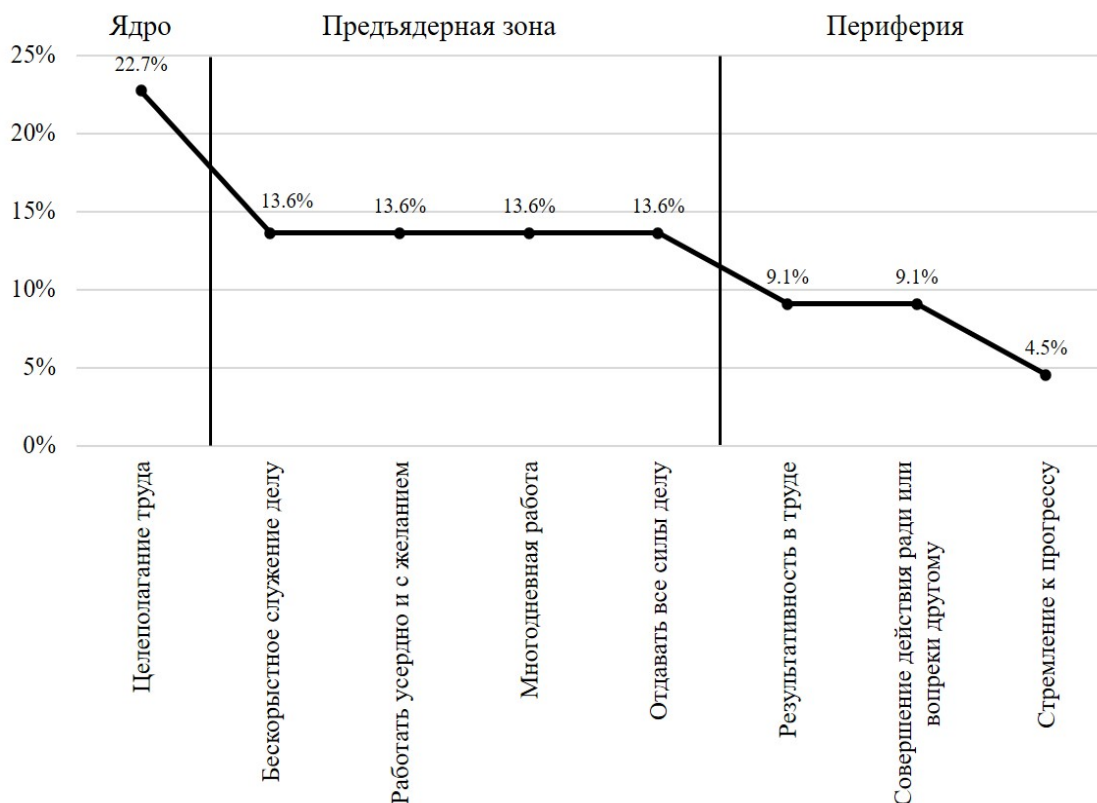


Рисунок 2. Семантическая структура лексемы 勤勞 (трудолюбие) в группе китайских студентов бакалавриата

Как видим, ядро представлено только одним семантическим компонентом – *целеполагание труда*, который при этом является и самым частотным – 22,7 %. Предъядерная зона включает четыре семантических компонента – *бескорыстное служение делу*; *работать усердно и с желанием*; *многодневная работа*; *отдавать все силы делу* (каждый компонент – 13,6 %). Периферийную зону составляют три семантических компонента: *результативность в труде* (9,1 %); *совершение действия ради или вопреки другому* (9,1 %); *стремление к прогрессу* (4,5 %).

Таким образом, китайские студенты бакалавриата понимают трудолюбие главным образом через *целеполагание труда*, т. е. работать, имея определенную цель. Трудолюбие тесно связано с бескорыстным служением, которое не просто означает работать усердно и много, но и работать изо всех сил, чтобы получить результат. Процесс трудовой деятельности есть результат не только для себя, но и для другого. Кроме того, ответы студентов включают в трудолюбии и стремление человека к прогрессу.

В ответах магистрантов выделено уже 11 семантических компонентов: 1) *целеполагание труда*; 2) *инициативность, настойчивость в работе*; 3) *работать усердно и с желанием*; 4) *стремление к прогрессу*; 5) *осознание труда*; 6) *традиционная ценность*; 7) *решительность в трудовых поступках*; 8) *баланс между работой и отдыхом*; 9) *отрицательное отношение к трудолюбию*; 10) *работать каждодневно*; 11) *любить труд*.

Представим семантическую структуру значения лексемы, состоящую из ядра, предъядерной зоны и периферии. Количество семантических компонентов определено в процентах (см. рис. 3).

Ядерная зона представлена одним и самым частотным семантическим компонентом для группы магистрантов – *целеполагание труда* – 22,2 %. Предъядерная зона включает четыре семантических компонента: *инициативность, настойчивость в работе* (14,8 %); *работать усердно и с желанием* (11,1 %); *стремление к прогрессу* (11,1 %); *осознание труда* (11,1 %). Периферийную зону составляют дальняя и ближняя периферия. Ближняя периферия состоит из двух компонентов: *традиционная ценность; решительность в трудовых поступках* (каждый компонент – 7,4 %). Дальняя периферия – из четырех компонентов: *баланс между работой и отдыхом; отрицательное отношение к трудолюбию; многодневная работа; любить труд* (каждый компонент – 3,7 %).

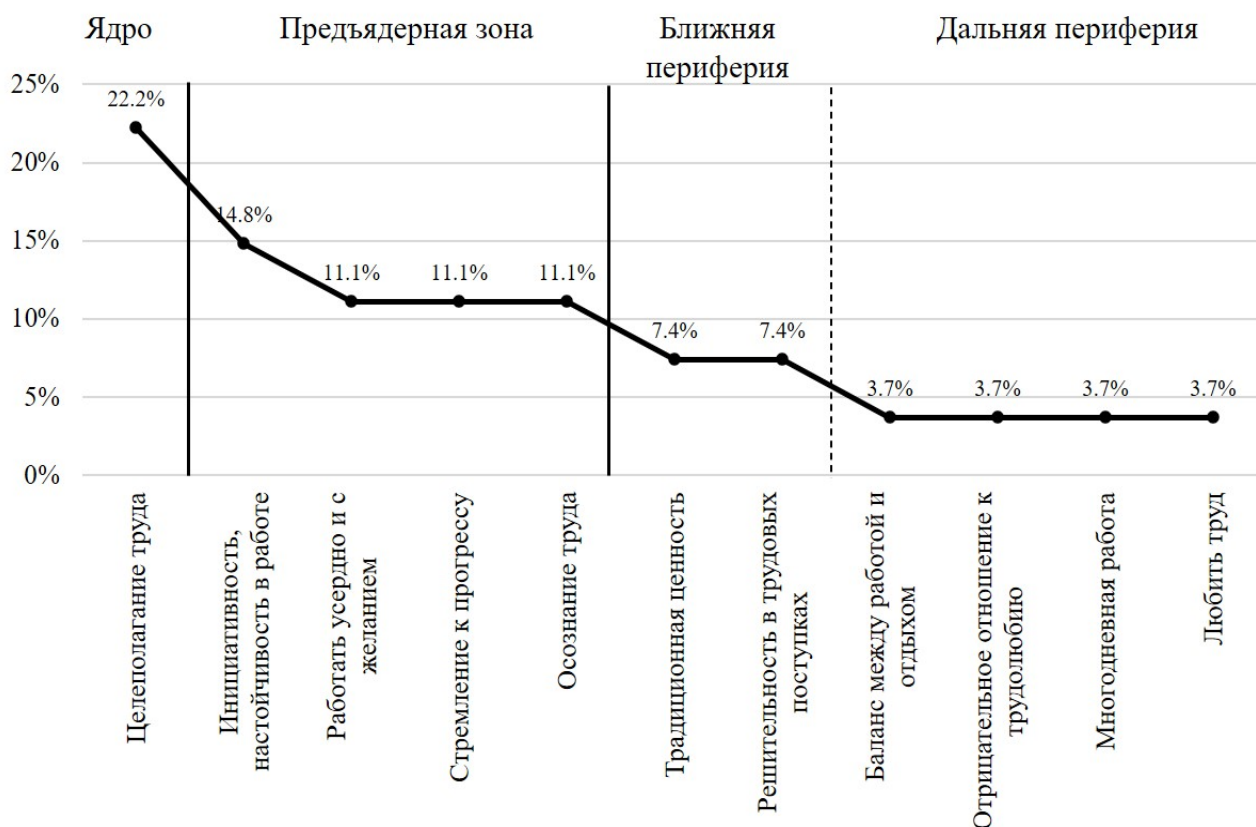


Рисунок 3. Семантическая структура лексемы 勤劳 (трудолюбие) в группе китайских магистрантов

В языковом сознании магистрантов *целеполагание труда* является самым важным в семантике лексемы 勤劳 (трудолюбие). Кроме того, информанты отмечают в значении этой лексемы инициативность, настойчивость и желание не просто усердно работать, но ясно понимать цели и задачи трудовой деятельности стремиться вперёд. Для магистрантов трудолюбие рассматривается как традиционная ценность, где учитывается баланс между работой и отдыхом. Тем не менее, есть и отрицательная оценка трудолюбия в ответах информантов.

#### **Результаты исследования с учетом страты «специальность»**

В ответах китайских информантов-гуманитариев, определяющих лексему 勤劳 (трудолюбие), выявлено 12 семантических компонентов, которые составляют семантическую структуру значения лексемы в языковом сознании китайских гуманитариев (см. рис. 4).



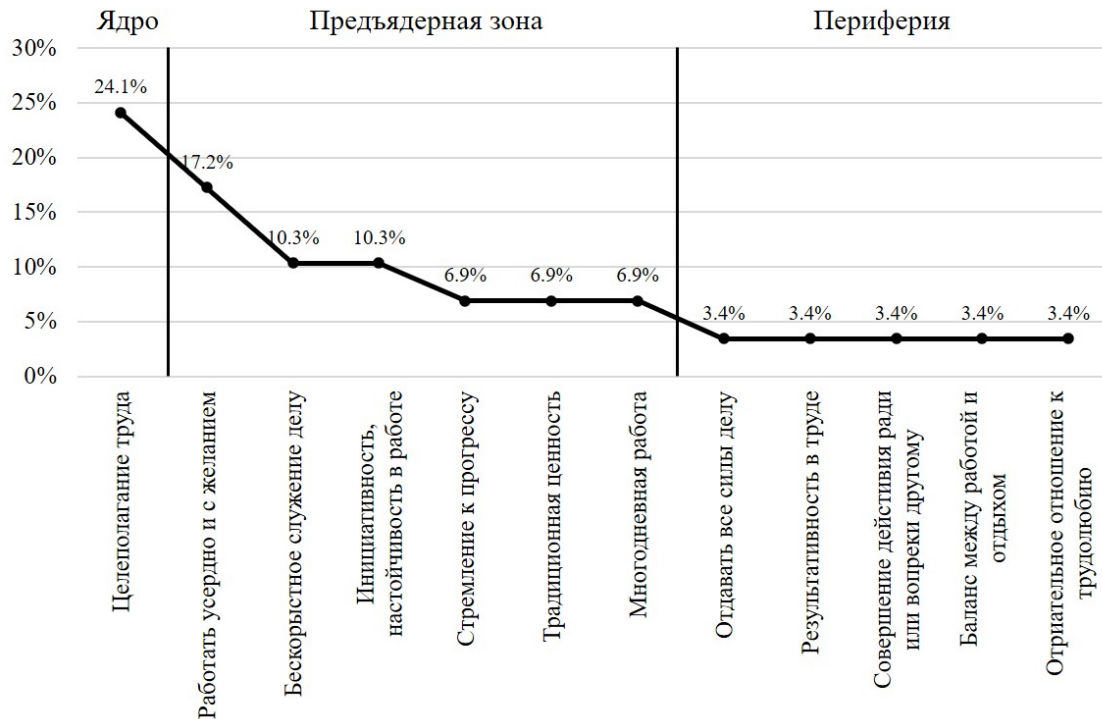


Рисунок 4. Семантическая структура лексемы 勤劳 (трудолюбие) в группе китайских гуманитариев

В группе китайских гуманитариев ядро представлено одним семантическим компонентом – *целеполагание труда*; занимает 24,1 % ответов китайских информантов. Предъядерная зона включает 6 семантических компонентов: *работать усердно и с желанием* (17,2 %); *бескорыстное служение делу* (10,3 %); *инициативность, настойчивость в работе* (10,3 %); *стремление к прогрессу* (6,9 %); *традиционная ценность* (6,9 %); *многодневная работа* (6,9 %). Периферийную зону составляют 5 семантических компонентов: *отдавать все силы делу*; *результативность в труде*; *совершение действия ради или вопреки другому*; *баланс между работой и отдыхом*; *отрицательное отношение к трудолюбию* (каждый компонент – 3,4 %)

Следовательно, 勤劳 (трудолюбие) в языковом сознании китайских гуманитариев – это *целеполагание труда*, усердие в работе, не ожидая ничего взамен. Китайские студенты-гуманитарии считают, что трудолюбие как традиционная ценность определяется инициативностью в работе, желанием и стремлением к прогрессу. Ценность трудолюбия в том, что необходимо обратить внимание на результативность трудовой деятельности, работать для себя и других, осознавать важность труда и баланса между работой и отдыхом.

В ответах информантов-негуманитариев, определяющих значение лексемы 勤劳 (трудолюбие), выявлено 11 семантических компонентов, которые составляют семантическую структуру значения лексемы в языковом сознании китайских негуманитариев (см. рис. 5).

Ядро представлено одним семантическим компонентом – *целеполагание труда*, который является самым частотным компонентом в группе китайских негуманитариев – 20 %. Предъядерная зона состоит из пяти семантического компонента – *осознание труда* (15 %); *многодневная работа* (10 %); *отдавать все силы делу* (10 %); *стремление к прогрессу* (10 %); *решительность в трудовых поступках* (10 %). Периферийную зону также составляют пять семантических компонентов: *работать усердно и с желанием*; *результативность в труде*; *совершение действия ради или вопреки другому*; *инициативность, настойчивость в работе*; *любить труд*. Каждый из компонентов периферии занимает 5 % ответов негуманитариев.

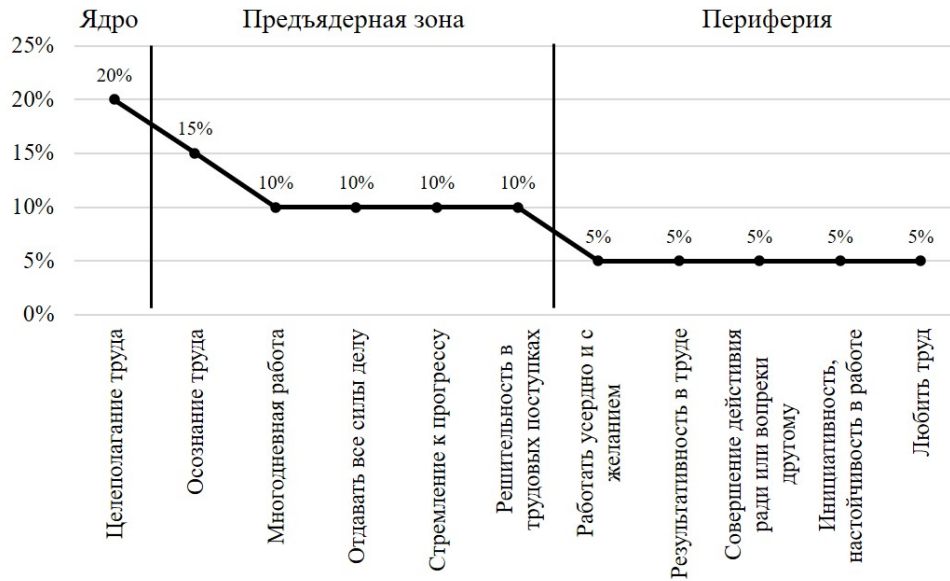


Рисунок 5. Семантическая структура лексемы 勤劳 (трудолюбие) в группе китайских негуманитариев

Таким образом, 勤劳 (трудолюбие) в языковом сознании китайских студентов негуманитарного профиля – это *целеполагание труда*, то есть осознание труда и стремление к прогрессу. Следует не просто работать, но и думать; не просто говорить, но и работать.

勤劳 (трудолюбие) обычно означает желание работать не только ради самого себя, но и для другого; любить труд и работать настойчиво. Решительность и результат труда также занимают важное место в понимании ценности трудолюбия.

#### Результаты исследования с учетом страты «гендер»

В ответах информантов-мужчин получено 14 семантических компонентов. Представим их в семантическую структуру (см. рис. 6).

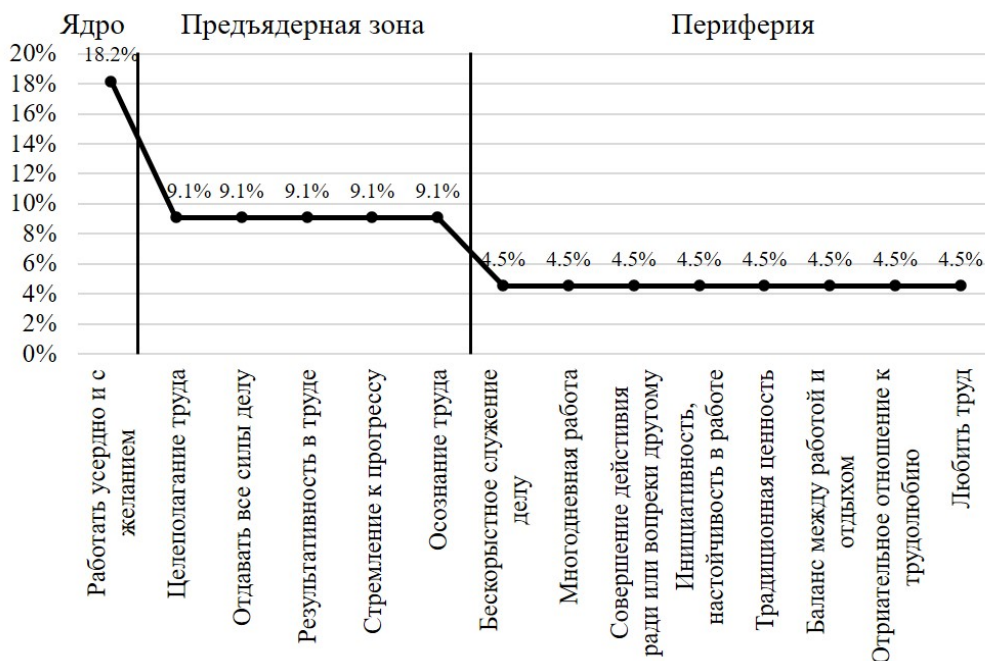


Рисунок 6. Семантическая структура лексемы 勤劳 (трудолюбие) в группе китайских мужчин

Ядро содержит один семантический компонент – *работать усердно и с желанием*, которое является самым частотным компонентом – 18,2 %. Предъядерная зона включает 5 семантических компонентов: *целеполагание труда*; *отдавать все силы делу*; *результативность в труде*; *стремление к прогрессу*; *осознание труда* (каждый компонент – 9,1 %). Периферийную зону составляют 8 семантических компонентов по 4,5 % ответов в группе китайских мужчин: *бескорыстное служение делу*; *многодневная работа*; *совершение действия ради или вопреки другому*; *инициативность, настойчивость в работе*; *традиционная ценность*; *баланс между работой и отдыхом*; *отрицательное отношение к трудолюбию*; *любить труд*.

Следовательно, 勤劳 (трудолюбие) в языковом сознании китайских мужчин – это *работать усердно и с желанием*, которое не только нуждается в целеполагании и результативности в труде, но и требует полной отдачи от работы, осознания труда и стремления к прогрессу. Для них 勤劳 (трудолюбие) обозначает бескорыстное служение работе не только ради себя, но и для других людей. Таково понимание традиционной ценности в Китае.

В ответах информантов-женщин получили 11 семантических компонентов, которые представляют семантическую структуру значения лексемы в языковом сознании китайских женщин (см. рис. 7).

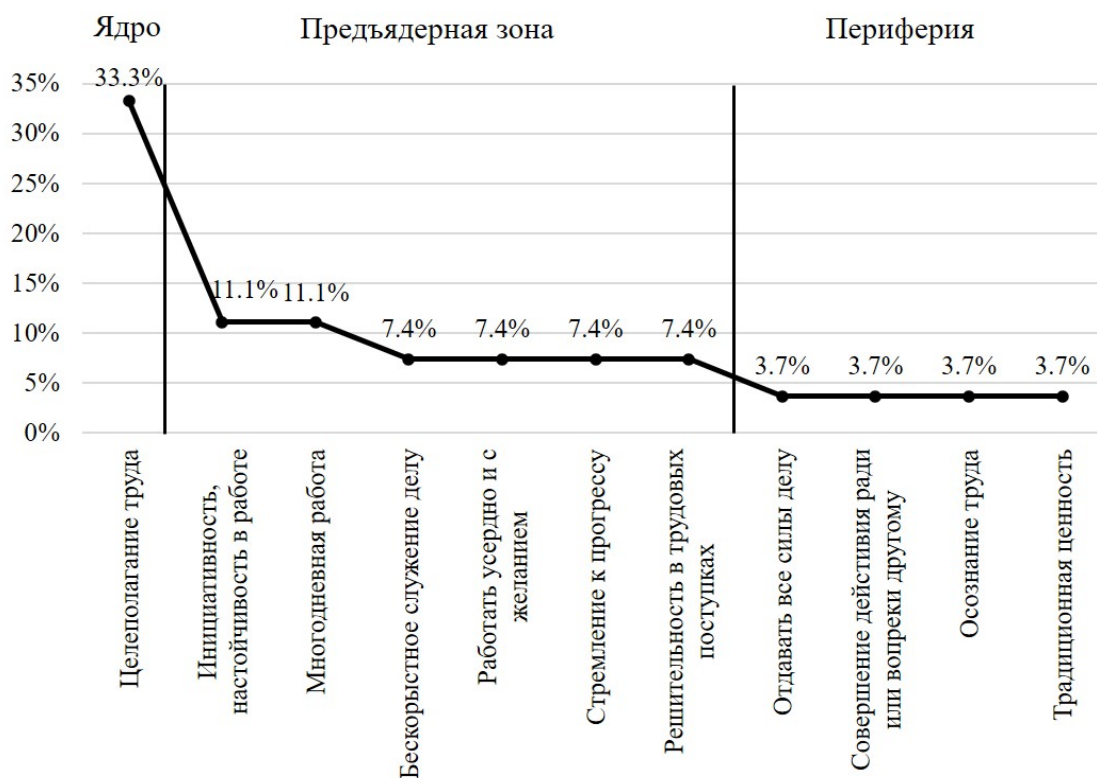


Рисунок 7. Семантическая структура лексемы 勤劳 (трудолюбие) в группе китайских женщин

В группе китайских женщин выделяется ядро, состоящее из одного семантического компонента – *целеполагание труда*, которое является самым частотным – 33,3 %. Предъядерная зона включает шесть семантических компонентов: *инициативность, настойчивость в работе* (11,1 %); *бескорыстное служение делу* (11,1 %); *работать усердно и с желанием* (7,4 %); *многодневная работа* (7,4 %); *стремление к прогрессу* (7,4 %); *решительность в трудовых поступках* (7,4 %). Периферийная зона представлена следующими семантическими компонентами: *отдавать все силы делу*; *совершение*

действия ради или вопреки другому; осознание труда; традиционная ценность. На каждый из этих компонентов приходится по 3,7 % ответов китайских информантов-женщин.

Следовательно, 勤劳 (трудолюбие) в языковом сознании китайских женщин понимается как *целеполагание труда*, которое означает работать с целью независимо для себя или другого, работать упорно, активно, много и бескорыстно. 勤劳 (трудолюбие) понимается как китайская традиционная ценность, где важны решительность в труде, стремление становиться лучше и отдавать все силы труду.

#### Сопоставительный анализ семантической структуры лексемы 勤劳 (трудолюбие) в семантическом поле

В данной части рассмотрим сходство и различие данных семантических структур значения лексемы 勤劳 (трудолюбие) в языковом сознании китайского социума в ядерной, предъядерной и периферийной зонах.

**Ядерная зона.** Сопоставим ядро в семантических структурах лексемы 勤劳 (трудолюбие) в группах китайских информантов, учитывая их стратификацию (рис.8).

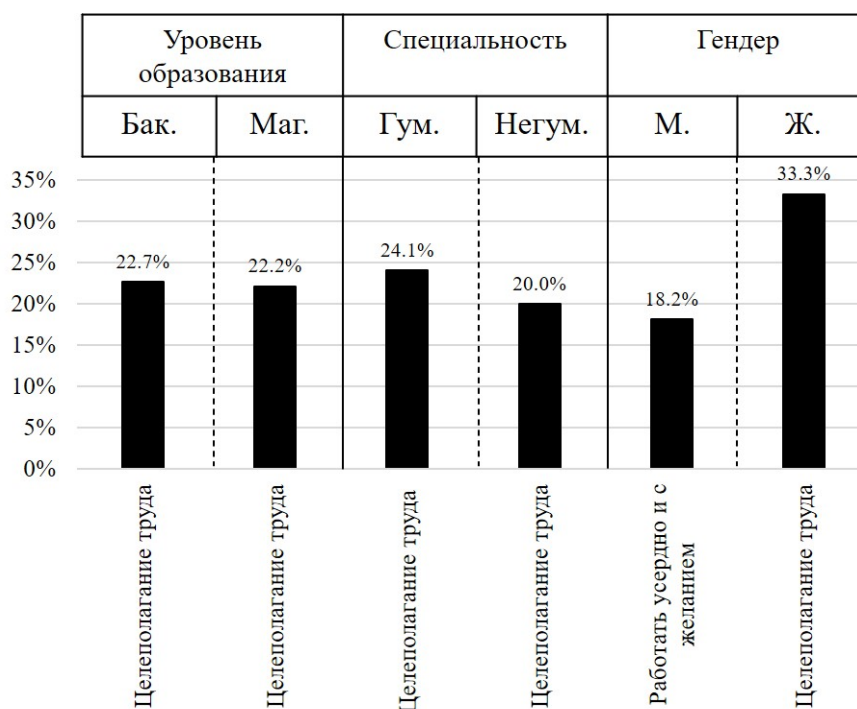


Рисунок 8. Ядро семантических структур значения лексемы 勤劳(трудолюбие) в группах китайских информантов с учетом уровня образования, специальности и гендера

Сопоставление веса ядра в семантической структуре лексем 勤劳 (трудолюбие) во всех группах китайских информантов показывает, во-первых самый большой вес ядра в группах женщин – 33,3 %, определяемый семантическим компонентом *целеполагание труда*. Во-вторых, студенты бакалавриата и магистранты имеют практически одинаковый вес ядра – 22,7 % и 22,2 %, определяемый также семантическим компонентом *целеполагание труда*. В-третьих, в группе китайских мужчин самый маленький вес ядра – 18,2 %.

**Предъядерная зона.** Сопоставим предъядерную зону в семантических структурах лексемы 勤劳 (трудолюбие) в группах китайских информантов с учетом стратификации (рис. 9).

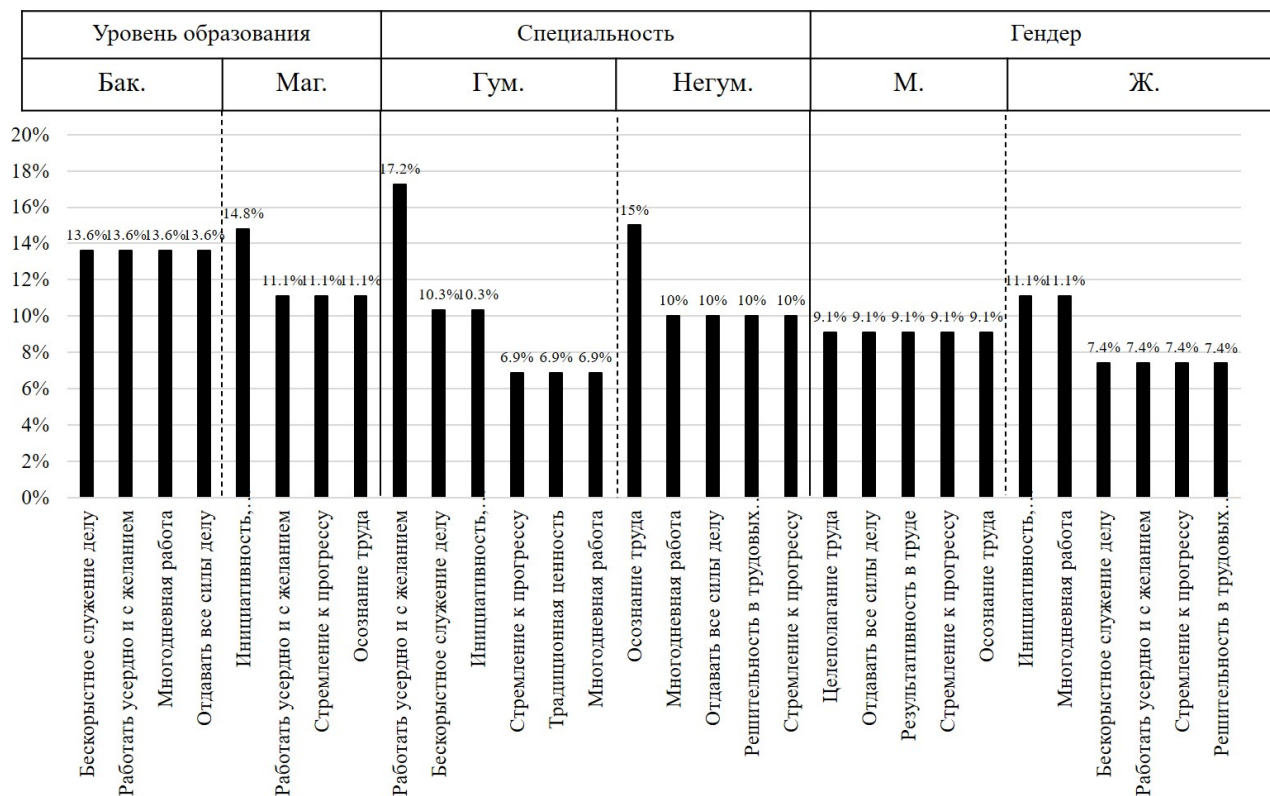


Рисунок 9. Предъядерная зона семантических структур значения лексемы 勤劳 (трудолюбие) в группах китайских информантов с учетом уровня образования, специальности и гендера

В языковом сознании китайского социума с учетом уровня образования, специальности и гендера самый большой процентный показатель наблюдается в группе китайских гуманитариев – 17,2 %, определяемый семантическим компонентом *работать усердно и с желанием*. Этот компонент встречается в трех группах информантов: в группе студентов бакалавриата – 13,6 %; магистрантов – 11,1 %; женщин – 7,4 %.

Предъядерная зона включает такие ценностные аспекты для китайского социума. Например, семантический компонент *стремление к прогрессу*, самый частотный в предъядерной зоне, встречается в пяти группах информантов: в группе магистрантов – 11,1 %; гуманитариев – 6,9 %; негуманитариев – 10 %; мужчин – 9,1 %; женщин – 7,4 %. Компонент *многодневная работа* фиксируется в четырех группах информантов: в группе студентов бакалавриата – 13,6 %; гуманитариев – 6,9 %; негуманитариев – 10 %; женщин – 11,1 %.

Вместе с тем, отметим, что существуют ценностные аспекты, характеризующие равные процентные соотношения семантических компонентов в китайском социуме. Так, в группе китайских студентов бакалавриата такими компонентами являются *бескорыстное служение делу; работать усердно и с желанием; многодневная работа; отдавать все силы делу* (каждый по 13,6 %); в группе китайских магистрантов – *работать усердно и с желанием; стремление к прогрессу; осознание труда* (каждый по 11,1 %); в группе китайских гуманитариев – *бескорыстное служение делу; инициативность, настойчивость в работе* (каждый по 10,3 %); *стремление к прогрессу; традиционная ценность; многодневная работа* (каждый по 6,9 %); в группе китайских негуманитариев – *многодневная работа; отдавать все силы делу; стремление к прогрессу; решительность в трудовых поступках* (каждый по 10 %); в группе мужчин – *целеполагание труда; отдавать все силы делу; результативность в труде; стремление к прогрессу; осознание труда* (каждый по 9,1 %); в группе женщин – *инициативность, настойчивость в работе; многодневная работа* (каждый по 11,1 %), *бескорыстное служение делу; работать усердно и с желанием; стремление к прогрессу* (каждый по 7,4 %).

Как видим, компонентов с одинаковыми процентными показателями больше в группах китайских информантов, которые в целом характеризуют ценностную традиционную культуру Китая.

**Периферийная зона.** Сопоставим периферию в семантической структуре лексем 勤劳 (трудолюбие) в группах китайских информантов, учитывая их стратификацию (рис. 10). Периферийная зона лексемы 勤劳 (трудолюбие) китайских информантов содержит 30 семантических компонентов. Самый большой процентный показатель наблюдается в группе студентов бакалавриата – 9,1 %, определяемый семантическими компонентами *результативность в труде* и *совершение действия ради или вопреки другому*.

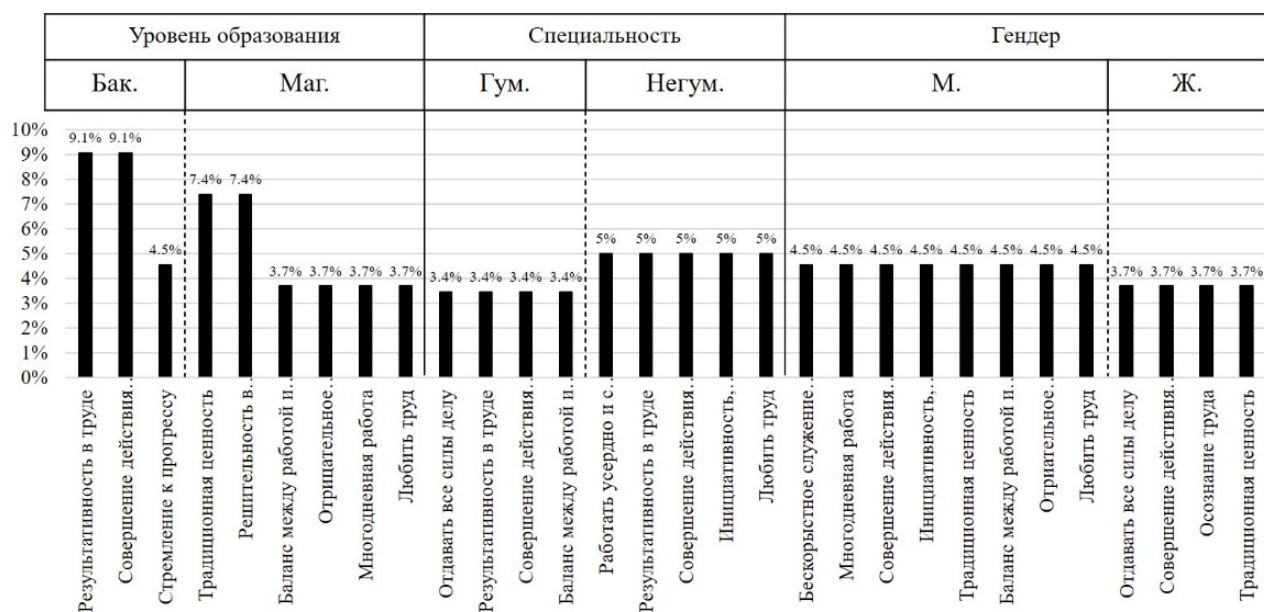


Рисунок 10. Периферийная зона семантических структур значения лексемы 勤劳 (трудолюбие) в группах китайских информантов с учетом уровня образования, специальности и гендера

Компонент *результативность в труде* отмечается также в группах гуманитариев – 3,4 %; негуманитариев – 5 %. Компонент *совершение действия ради или вопреки другому*, который отмечается в пяти группах китайских информантов: в группе студентов бакалавриата – 9,1 %, гуманитариев – 3,4 %, негуманитариев – 5 %, мужчин – 4,5 %; женщин – 3,7 %. Таким образом, эти два компонента характеризуются как важные ценностные семантические компоненты, выделяемые в китайском социуме.

Кроме того, следующие три компонента являются существенными для китайских информантов. Это компонент *баланс между работой и отдыхом*, который фиксируется в группах магистрантов – 3,7 %; гуманитариев – 3,4 %; мужчин – 4,5 %. Другой компонент *любить труд*, который отмечается в группах магистрантов – 3,7 %; негуманитариев – 5 %; мужчин – 4,5 %. И компонент *традиционная ценность*, который отмечается в трех группах китайских информантов: в группе магистрантов – 7,4 %, мужчин – 4,5 %; женщин – 3,7 %. Таким образом, эти семантические компоненты считаются наиболее характерными для языкового сознания китайских информантов.

### Заключение

Проведенный анализ экспериментальных данных позволил выделить следующие ценностные аспекты в структуре значения лексемы 勤劳 (трудолюбие) в китайском социумах.

1. На уровне семантики отметим сходство и различие значения в понимании лексемы 勤劳 (трудолюбие) китайском социумах с учетом уровня образования, специальности и гендера. Так, все китайские информанты подчеркивает, что *целеполагание труда и работать усердно и с желанием* являются важными качествами этой лексемы, характерными для китайского народа.

В то же время анализ материала по социальным стратам показывает разницу понимания лексемы 勤劳 (трудолюбие) в групповом сознании китайских информантов: с учетом уровня образования для студентов бакалавриата 勤劳 (трудолюбие) тесно связано с бескорыстным служением делу, с усердной работой не просто для себя, но и для другого. Для магистрантов 勤劳 (трудолюбие) рассматривается как традиционная ценность, понимаемая как стремление к прогрессу, осознание важности труда и баланс между работой и отдыхом. Гуманитарии считают трудолюбие частью традиционной ценности в Китае, при этом подчеркивается бескорыстное служение делу; для негуманитариев трудолюбие есть осознание труда. Мужчины полагают, что 勤劳 (трудолюбие) означает работать усердно и с желанием, требует полной отдачи от работы; по мнению женщин, 勤劳 (трудолюбие) – это китайская традиционная ценность, где решительность играет важную роль.

2. Анализ структуры значений лексемы 勤劳 (трудолюбие) произведен методом семантического поля, состоящего из ядра, предъядерной зоны и периферии, что позволило распределить семантические компоненты по зонам и дало возможность определить собственно актуальные семантические компоненты, раскрывающие ценностные аспекты в значении лексем.

Ядерная зона лексем 勤劳 (трудолюбие) в группе китайских мужчин – работать усердно и с желанием, а ядро остальных групп китайских информантов – целеполагание труда. Самый большой вес ядра в группах китайских женщин – 33,3 %.

В предъядерной зоне лексемы 勤劳 (трудолюбие) в китайском социуме молодого поколения высоко ценятся следующие семантические компоненты: *стремление к прогрессу, работать усердно и с желанием, многодневная работа*.

В периферийной зоне лексемы 勤劳 (трудолюбие) самый большой процентный показатель наблюдается в группе студентов бакалавриата – 9,1 %, определяемый семантическими компонентами *результативность в труде и совершение действия ради или вопреки другому*. Кроме того, в периферийной зоне отмечены три существенных компонента – *баланс между работой и отдыхом, любить труд и традиционная ценность*, которые фиксируются в трех разных группах китайских информантов.

3. С помощью психолингвистического метода мы определили понимание лексемы 勤劳 (трудолюбие) в языковом сознании китайских студентов; показали структуру семантического поля и выявили определенное ранговое влияние социальных страт на значение этой лексемы. Полученные результаты могут быть использованы в области семантики, лексикологии и стилистики китайского языка, а также в методических рекомендациях студентам, выполняющим исследование в области лексической семантики.

#### Список литературы

1. Введение в психоэтику : монография / В. А. Пищальникова, Ю. А. Сорокин. Барнаул : Алтайский гос. ун-т, 1993. 209 с.
2. Виноградов С. Н. К лингвистическому пониманию ценности // Русская словесность в контексте мировой культуры : Материалы Междунар. науч. конф. РОПРЯЛ. Н. Новгород : Изд-во Нижегородского ун-та, 2007. С. 93–97.

3. Доценко Т. И., Ерофеева Е. В., Ерофеева Т. И. Пермская школа социолингвистики: теоретические и методологические основания // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. 2010. Вып. 2(8). С. 144–155.
4. Ерофеева Т. И. Социолект: стратификационное исследование : монография. Пермь : Изд-во Перм. ун-та, 2009. 240 с.
5. Зайнуллин М. В. О сущности языкового сознания // Вестник Башкирского университета. 2011. Т. 16. № 4. С. 1243–1245.
6. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград : Перемена, 2002. 331 с.
7. Лапин Н. И. Пути России: социокультурные трансформации. М. : Изд-во РАН, 2000. 195 с.
8. Тарасов Е. Ф. Актуальные проблемы анализа языкового сознания // Языковое сознание и образ мира : Сб. ст. / Отв. ред. Н. В. Уфимцева. М. : Ин-т языкознания РАН, 2000. С. 24–32.
9. Полный словарь лингвистических терминов / Т. В. Матвеева. Ростов н/Д : Феникс, 2010. 562 с.
10. Потебня А. А. Мысль и язык. Киев : СИНТО, 1993. 192 с.
11. Уфимцева Н. В. Взаимодействие культур и языков: теория и методология // Встречи этнических культур в зеркале языка. М. : Наука, 2002. С. 152–170.
12. Ушакова Т. Н. Языковое сознание и принципы его исследования // Языковое сознание и образ мира : Сб. статей / Отв. ред. Н. В. Уфимцева. М., 2000. С. 13–23.
13. Шутова Е. И. Проблема частей речи в китаеведении // Вопросы языкознания. 2003. № 6. С. 47–64.
14. Ли Цзяньфэн. Ценность: функция или атрибут субъективации объекта // Ценность и система ценностей. 1988. С. 161–172 李剑锋. 价值 : 客体主体化后的功能或属性 // 价值和价值观. 1988. pp. 161–172. (Li Jianfeng. Jia zhi: ke ti zhu ti hua hou de gong neng huo shu xing // jia zhi he jia zhi guan. 1988. pp. 161–172.)
15. Ма Чжичжэн. Очерк философской аксиологии. Ханчжоу : Изд-во Ханчжоуского ун-та. 1991. 232 с. 马志政 哲学价值论纲要. 杭州大学出版社. 1991. 232 с. (Ma Zhizheng. Zhe xue jia zhi lun gang yao. Hang zhou da xue chu ban she. 1991. 232 p.)
16. Большой китайско-русский словарь / под ред. Гу Болин. Шанхай : Шанхайское издательство по образованию на иностранных языках. 2009. 2877 с. 汉俄大词典. 顾柏林主编. 上海外语教育出版社. 2009. 2877p. (Han e da ci dian. Gu Bolin zhu bian. Shang Hai wai yu jiao yu chu ban she. 2009. 2877p.)
17. Новая грамматика современного китайского языка/под редакцией Гань Юйлуна и Цинь Кэся. Тяньцзинь : Тяньцзиньская научно-техническая переводческая и издательская компания. 1993. 500с. 新订现代汉语语法/甘玉龙·秦克霞编著. 天津科技翻译出版公司. 1993. 500p. (Xin ding xian dai han yu yu fa/Gan Yulong, Qin Kexia bian zhu. Tian jin ke ji fan yi chu ban gong si. 1993. 500 p.)

#### References

1. Vvedenie v psikhpoetiku [Introduction to psychopoetics]. V. A. Pishchal'nikova, Yu. A. Sorokin. Barnaul, Altaiskii gosudarstvennyi universitet, 1993. 209 p. (In Russ.).
2. Vinogradov S. N. K lingvisticheskomu ponimaniyu tsennosti [Towards a linguistic understanding of value]. *Russkaya slovesnost' v kontekste mirovoy kul'tury* [Russian literature in the context of world culture]. Nizhny Novgorod, Izdatel'stvo Nizhegorodskogo universiteta, 2007, pp. 93-97. (In Russ.).
3. Dotsenko T. I., Erofeeva E. V., Erofeeva T. I. Permskaya shkola sotsiolingvistiki: teoreticheskie i metodologicheskie osnovaniya [Perm School of Sociolinguistics: Theoretical and Methodological Foundations]. *Vestnik Permskogo universiteta. Rossiyskaya i zarubezhnaya filologiya* [Bulletin of Perm University. Russian and Foreign Philology]. 2010, iss. 2(8), pp. 144-155. (In Russ.).
4. Erofeeva T. I. Sotsiolekt: stratifikatsionnoe issledovanie [Sociolect: a stratification study]. Perm: Izdatel'stvo Permskogo universiteta, 2009, 240 p. (In Russ.).
5. Zaynullin M. V. O sushchnosti yazykovogo soznaniya [On the essence of linguistic consciousness]. *Vestnik Bashkirskogo universiteta* [Bulletin of the Bashkir University]. 2011, vol 16, no. 4, pp. 1243-1245. (In Russ.).
6. Karasik V. I. Yazykovoy krug: lichnost', kontsepty, diskurs [Language circle: personality, concepts, discourse]. Volgograd, Peremena, 2002, 331 p. (In Russ.).



7. Lapin N. I. Puti Rossii: sotsiokul'turnye transformatsii [Russia's Paths: Sociocultural Transformations]. Moscow, Izdatel'stvo RAN, 2000, 195 p. (In Russ.).
8. Tarasov E. F. Aktual'nye problemy analiza yazykovogo soznaniya [Current issues in the analysis of linguistic consciousness]. *Yazykovoe soznanie i obraz mira* [Linguistic consciousness and the image of the world]. Moscow, Institut yazykoznaniiya RAN, 2000, pp. 24-32. (In Russ.).
9. Polnyy slovar' lingvisticheskikh terminov [Complete dictionary of linguistic terms]. T. V. Matveeva. Rostov n/D, Feniks, 2010, 562 p. (In Russ.).
10. Potebnya A. A. Mysl' i yazyk [Thought and language]. Kiev, SINTO, 1993, 192 p. (In Russ.).
11. Ufimtseva N. V. Vzaimodeystvie kul'tur i yazykov: teoriya i metodologiya [Interaction of Cultures and Languages: Theory and Methodology]. *Vstrechi etnicheskikh kul'tur v zerkale yazyka* [Meetings of Ethnic Cultures in the Mirror of Language]. Moscow, Nauka, 2002, pp. 152-170. (In Russ.).
12. Ushakova T. N. Yazykovoe soznanie i printsipy ego issledovaniya [Linguistic consciousness and principles of its research]. *Yazykovoe soznanie i obraz mira* [Linguistic consciousness and the image of the world]. Moscow, pp. 13-23. (In Russ.).
13. Shutova E. I. Problema chastey rechi v kitaevedenii [The problem of parts of speech in sinology]. *Voprosy yazykoznaniiya* [Questions of linguistics]. 2003, no. 6, pp. 47-64. (In Russ.).
14. 李剑锋. 价值: 客体主体化后的功能或属性 // 价值和价值观 Li Tszyan'fen. Tsennost': funktsiya ili atribut sub"ektivatsii ob"ekta [Li Jianfeng. Value: Function or Attribute of Subjectification of an Object]. *Tsennost' i sistema tsennostey* [Value and value system]. 1988, pp. 161-172. (In Russ.).
15. 马志政 哲学价值论纲要. 杭州大学出版社 Ma Chzhichzen. Ocherk filosofskoy aksiologii. [Ma Zhizheng. Outline of Philosophical Axiology]. Hangzhou, Izdatel'stvo Khanchzhouskogo universiteta, 1991, 232 p. (In Russ.).
16. 汉俄大词典. 顾柏林主编. 上海外语教育出版社 Bol'shoy kitaysko-russkiy slovar' [Comprehensive Chinese-Russian Dictionary]. Edited by Gu Bolin. Shanghai, Shangkhaikoe izdatel'stvo po obrazovaniyu na inostrannykh yazykakh, 2009, 2877 p. (In Russ.).
17. 新订现代汉语语法/甘玉龙, 秦克霞编著. 天津科技翻译出版公司 Novaya grammatika sovremennogo kitayskogo yazyka/pod redaksiyey Gan' Yuyluna i Tsin' Kesya [A New Grammar of Modern Chinese / edited by Gan Yulong and Qin Kexi]. Tianjin, Tyan'tsin'skaya nauchno-tekhnicheskaya perevodcheskaya i izdatel'skaya kompaniya, 1993. 500 p. (In Russ.).

#### **Информация об авторах**

**Т. И. Ерофеева** – доктор филологических наук, профессор,  
кафедра теоретического и прикладного языкознания,

*Пермский государственный национальный исследовательский университет;*

**Ли Юнню** – аспирант, кафедра теоретического и прикладного языкознания,

*Пермский государственный национальный исследовательский университет.*

#### **Information about the authors**

**T. I. Erofeeva** – Grand Ph. D.(Philology), Professor,

*Department of Theoretical and Applied Linguistics, Perm State University;*

**Li Yongnuo** – Postgraduate Student, Department of Theoretical and Applied Linguistics,

*Perm State University.*

Статья поступила в редакцию 15.08.2024; одобрена после рецензирования 25.08.2024; принята к публикации 20.09.2024.

The article was submitted 15.08.2024; approved after reviewing 25.08.2024; accepted for publication 20.09.2024.

Евразийский гуманитарный журнал. 2024. № 4. С. 58–65.  
Eurasian Humanitarian Journal. 2024. No. 4. P. 58-65.

Научная статья  
УДК 811.161.1'27

## КОНЦЕПТ «ДЕНЬГИ» В ГРУППОВОМ СОЗНАНИИ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

Тамара Ивановна Ерофеева<sup>1</sup>, Елена Борисовна Пенягина<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup> Пермский государственный национальный исследовательский университет, Пермь, Россия

<sup>1</sup> genling.psu@gmail.com

<sup>2</sup> lenpen0125@yandex.ru

**Аннотация.** Статья посвящена анализу языковых средств объективации концепта «ДЕНЬГИ» и моделированию его полевой структуры на основе данных ассоциативного эксперимента. Объектом исследования является репрезентация концепта ДЕНЬГИ в групповом сознании молодых носителей русского языка. Предметом исследования являются содержание и структура исследуемого концепта в современном представлении студентов-филологов. Цель исследования – выявление и описание языковых средств объективации концепта ДЕНЬГИ и моделирование его структуры. В ходе эксперимента собраны ассоциации, полученные от 30 информантов – студентов-филологов. Интерпретация полученных данных заключается в распределении ассоциаций по тематическим группам, которые представляют собой различные тематические области полевой структуры концепта в групповом сознании студентов-филологов. В результате когнитивного анализа экспериментальных данных построена полевая модель структуры и содержания исследуемого концепта. Ядро полевой структуры концепта «ДЕНЬГИ» представляет признак «Экономическая сфера», предъядерную зону составляют 2 группы: «Название денег» и «Нематериальные блага». Периферийные зоны достаточно обширны. Ближнюю периферию составляют 4 группы: «Отрицательная характеристика», «Обогащение», «Способ получения денег» и «Объект траты». Дальнюю периферию образуют 5 групп: «Власть и влияние», «Культурные ассоциации», «Место хранения», «Количество» и группа «Богатые люди». Анализ экспериментальных данных дает возможность выделить концептообразующие значимые признаки концепта, проследить появление новых признаков и увидеть формирование новых значений концепта. В результате исследования построена полевая модель содержания и структуры концепта ДЕНЬГИ, выявлена специфика объективации его ядерных и периферийных зон, сделано качественное и количественное описание единиц полевой структуры концепта в групповом сознании студентов-филологов.

**Ключевые слова:** концепт «ДЕНЬГИ», ассоциативный эксперимент, тематическая группа, концептообразующий признак, полевая модель концепта.

**Для цитирования:** Ерофеева Т. И., Пенягина Е. Б. Концепт «деньги» в групповом сознании студентов-филологов // Евразийский гуманитарный журнал 2024. № 4. С. 58–65.

Original article

## THE CONCEPT OF "MONEY" IN THE GROUP CONSCIOUSNESS OF STUDENTS-PHILOLOGISTS

Tamara I. Erofeeva<sup>1</sup>, Elena B. Penyagina<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup> Perm National Research University, Perm, Russia

<sup>1</sup> genling.psu@gmail.com

<sup>2</sup> lenpen0125@yandex.ru

**Abstract.** The article is devoted to the analysis of linguistic means of objectification of the concept "MONEY" and modeling its field structure based on the data of an associative experiment. The object of the research is the representation of the concept of MONEY in the group consciousness of young native speakers of the Russian language. The subject of the study is the content and structure of the concept under study in the modern view of students of philology. The purpose of the study is to identify and describe the linguistic means of objectification of the concept of MONEY and modeling its structure. During the experiment, associations obtained from 30 informants - students-philologists were collected. The interpretation of the obtained data consists in distributing associations into thematic groups, which represent different thematic areas of the field structure of the concept in the group consciousness of students-philologists. As a result of the cognitive analysis of the experimental data, a field model of the structure and content of the concept under study was constructed. The core of the field structure of the concept "MONEY" is represented by the feature "Economic sphere", the pre-core zone consists of 2 groups: "Name of money" and "Intangible benefits". The peripheral zones are quite extensive. The near periphery consists of 4 groups: "Negative characteristic", "Enrichment", "Method of obtaining money" and "Object of spending". The distant periphery is formed by 5 groups: "Power and influence", "Cultural associations", "Storage place", "Quantity" and the group "Rich people". The analysis of experimental data makes it possible to identify the concept-forming significant features of the concept, trace the appearance of new features and see the formation of new meanings of the concept. As a result of the research, a field model of the content and structure of the concept of MONEY was built, the specifics of the objectification of its nuclear and peripheral zones were revealed, a qualitative and quantitative description of the units of the field structure of the concept in the group consciousness of philology students was made.

**Keywords:** concept "MONEY", associative experiment, thematic group, concept-forming feature, field model of the concept.

**For citation:** Erofeeva T. I., Penyagina E. B. The concept of "money" in the group consciousness of philology students. Eurasian Humanitarian Journal. 2024;4:58-65. (In Russ.).

## Введение

Объектом исследования является репрезентация концепта ДЕНЬГИ в групповом сознании молодых носителей русского языка. Предметом исследования являются содержание и структура исследуемого концепта в современном представлении студентов-филологов. Цель исследования – выявление и описание языковых средств объективации концепта ДЕНЬГИ и моделирование его структуры.

В работе применяются общенаучные методы: анализ, синтез, обобщение, моделирование, количественный анализ, а также ассоциативный эксперимент. Работа является междисциплинарной и опирается на такие направления современной лингвистики, как теория языка, социолингвистика, психолингвистика и когнитивная лингвистика.

## Основная часть

**Моделирование концепта.** Одним из современных методов исследования концепта является его моделирование, где «модель как исследовательский конструкт реальности представляет собой рабочий инструмент для изучения сущности рассматриваемого явления в его системных и функциональных связях с явлениями более общего порядка и рядоположенными феноменами» [Карасик 2013: 6]. По мнению Р. Г. Пиотровского, модели могут служить средством изучения или описания внутреннего строения оригинала (структурные модели), его поведения (функциональные модели) и развития (динамические модели) [Пиотровский 1998: 86–96].

В российской лингвистике теоретическое описание моделирования одним из первых сделал Ю. Д. Апресян в работе «Идеи и методы современной структурной лингвистики». Подробно рассматривая понятие «лингвистическая модель», автор справедливо отмечает, что «необходимость в моделировании возникает во всех тех научных областях, где объект науки недоступен непосредственному наблюдению», «поэтому и в лингвистике одним из основных средств познания объекта является построение моделей» [Апресян 1966: 78–79]. Ю. Д. Апресян выделяет наиболее важные свойства моделей, утверждая, что «моделировать

можно только такие явления, существенные свойства которых исчерпываются их структурными (функциональными) характеристиками и никак не связаны с их физической природой» [там же: 79]; модель всегда является некоторой идеализацией объекта; оперирует не понятиями о реальных объектах, а конструктами; должна быть формальной; должна обладать свойством экспланаторности, или объяснительной силы [там же: 91].

Проблемой моделирования в рамках общей теории языка и когнитивной лингвистики занимались многие исследователи [Болдырев 2004; Ерофеева Т. И. 2009; Карасик 2013; Касевич, Ягунова 2006; Мурзин, Штерн 1991; Шабес 2011 и др.]

Когнитивное моделирование – это важный инструмент когнитивной лингвистики, которая изучает язык в его неразрывной связи с интеллектуальной деятельностью человека. Когнитивная модель – это «основной механизм, обеспечивающий обработку и хранение информации о мире в сознании человека» [Маслова 2011: 58]. Наши знания организуются с помощью определенных структур, все когнитивные структуры лежат в основе категоризации и концептуализации мира, поэтому их можно рассматривать как основной механизм, обеспечивающий обработку и хранение информации о мире в сознании человека [Маслова 2008: 117]. Свойство моделируемости действительности [Jackendoff 1994; Lakoff, Johnson 1980] закономерным образом вытекает из присвоенных ей свойств дискретности, структурности и системности и понимается, соответственно, как возможность ее структурирования и систематизации.

Интересными, с нашей точки зрения, являются работы, в которых представлены модели содержания и структуры концептов разных типов: «социальные медиа» / «social media» [Шляхова, Ключев 2020], «родители-мигранты» [Шустова, Хорошева, Зубарева 2020], «милосердие» и «charité» [Шалгина 2022] и другие. Таким образом, для моделирования концепта ученые часто используют структурированные единицы когнитивистики: фреймы, сценарии, скрипты и другие модели представления знаний.

Моделирование концепта, по мнению З. Д. Поповой и И. А. Стернина, включает три процедуры: описание макроструктуры концепта, описание категориальной структуры концепта и описание полевой организации концепта [Попова, Стернин 2007: 210–211]. Макроструктура концепта представлена образным компонентом, информационным содержанием и интерпретационным полем, имеющим оценочную, энциклопедическую, утилитарную, социально-культурную зоны и др. Описание категориальной структуры «предполагает выявление иерархии когнитивных классификационных признаков, концептуализирующих соответствующий предмет или явление, и описание концепта как их иерархии» [там же].

Полевая организация концепта строится на основе когнитивных признаков, которые распределяются по полевым зонам по степени яркости. Итогом моделирования полевой организации концепта являются словесная модель и графическая модель. В словесной модели концепт описывается словами, отдельно слои и сегменты, отдельно интерпретационное поле. Графическая модель представляет собой рисунок или схему – графическое изображение структуры концепта [там же: 214–215].

Полевая организация концепта, описанная в работе З. Д. Поповой и И. А. Стернина, представляется нам наиболее эффективным и приемлемым методом моделирования структуры концепта. Поэтому в нашем исследовании, взяв за основу идеи З. Д. Поповой и И. А. Стернина, мы разработали свою методику моделирования структуры концепта ДЕНЬГИ.

Моделировать и описывать структуру того или иного концепта, как справедливо замечают З. Д. Попова и И. А. Стернин, возможно лишь после того, как установлено и описано его содержание, то есть выявлены образующие содержание концепта когнитивные признаки. Для выявления когнитивных концептообразующих признаков мы использовали ассоциативный эксперимент.

*Проведение ассоциативного эксперимента*

Основой для настоящего исследования послужили данные, полученные в ходе ассоциативного эксперимента, в котором приняли участие 30 информантов – студентов 1–3 курсов филологического факультета Пермского государственного национального исследовательского университета (15 юношей и 15 девушек).

Эксперимент был проведен в марте 2019 г. Все 30 информантов являются гражданами Российской Федерации (родились и выросли в России, русский – их родной язык). Таким образом, выборка информантов сбалансирована по специальности, возрасту и гендеру.

В ходе эксперимента не было получено отказов. Материал для анализа составил 30 анкет. Всего получено и проанализировано 300 реакций (по 10 реакции от каждого информанта на стимул «деньги»).

*Концепт «ДЕНЬГИ» по экспериментальным данным в группе студентов-филологов*

В результате эксперимента получено 300 реакций от 30 информантов. Сгруппируем реакции по тематическим группам. Полученные реакции образуют 12 тематических групп: «Экономическая сфера», «Название денег», «Нематериальные блага», «Отрицательная характеристика», «Обогащение», «Способ получения денег», «Объект траты», «Власть и влияние», «Культурные ассоциации», «Место хранения», «Количество», «Богатые люди». Представим данные в таблице 1.

Таблица 1. Тематические группы реакций студентов-филологов на стимул ДЕНЬГИ (абс.)

Тематическая группа	Количество реакций
Экономическая сфера	54
Название денег	42
Нематериальные блага	40
Отрицательная характеристика	32
Обогащение	29
Способ получения денег	25
Объект траты	24
Власть и влияние	15
Культурные ассоциации	13
Место хранения	12
Количество	9
Богатые люди	5

На первом месте по количеству реакций стоит тематическая группа «Экономическая сфера», содержащая 54 реакции, которые называют организации и учреждения, финансовые операции с деньгами, экономические термины, виды деятельности экономиста. На втором месте находится группа «Название денег» – 42 реакции, обозначающие названия денег в разных странах, материал изготовления денег.

Далее следует группа «Нематериальные блага» – 40 реакций. Эту группу представляют ассоциации, называющие универсальные жизненные ценности и положительные качества ДЕНЕГ. Далее следует группа «Отрицательная характеристика», включающая 32 реакции, называющие отрицательные качества человека и ДЕНЕГ.

Затем идет группа «Обогащение» – 29 реакций. В этой группе представлены ассоциации – названия материальных благ, дорогих вещей, атрибутов богатой жизни. Объем группы «Способ получения денег» – 25 реакций, называющих виды деятельности, источники, способы получения ДЕНЕГ.

Группу «Объект траты» составляют 24 реакции. Это ассоциации, называющие объекты и места траты денег. Следующая группа «Власть и влияние», состоящая из 15 реакций, называющих влиятельных людей, организации, властные структуры, возможности.

Следующая группа «Культурные ассоциации», содержащая 13 реакций, представляет собой цитаты из литературных произведений и другие культурные ассоциации. Затем следует группа «Место хранения», состоящая из 12 реакций. Далее следует группа «Количество», состоящая из 9 реакций. Группа «Богатые люди» включает 5 реакций. В эту группу входят названия профессий и видов деятельности людей.

Представим тематические группы в виде полевой структуры концепта, состоящей из ядра, предьядерной зоны, ближней периферии и дальней периферии. Количество определений в каждой тематической группе определено процентным показателем (Рис. 1).

Ядро полевой структуры концепта ДЕНЬГИ представляет группа: «Экономическая сфера», составляющая 18 % от общего количества реакций.

Предьядерную зону составляет 2 группы: группа «Название денег», составляющая 14 % от общего количества реакций, и группа «Нематериальные блага», составляющая 13,3 %. Две группы имеют примерно одинаковое количество реакций, что указывает на равную значимость этих когнитивных признаков концепта в групповом сознании студентов-филологов.

Ближнюю периферию составляют 4 группы: группа «Отрицательная характеристика» – 10,7 %, группа «Обогащение» – 9,7 %, группа «Способ получения денег» – 8,3 % и группа «Объект траты» – 8 %. Четыре группы имеют примерно одинаковое количество реакций, что указывает на равную значимость этих когнитивных признаков концепта в групповом сознании студентов-филологов.

Дальнюю периферию образуют 5 групп: группа «Власть и влияние» – 5 %, группа «Культурные ассоциации» – 4,3 %, группа «Место хранения» – 4 %, группа «Количество» – 3 % и группа «Богатые люди» – 1,7 %.

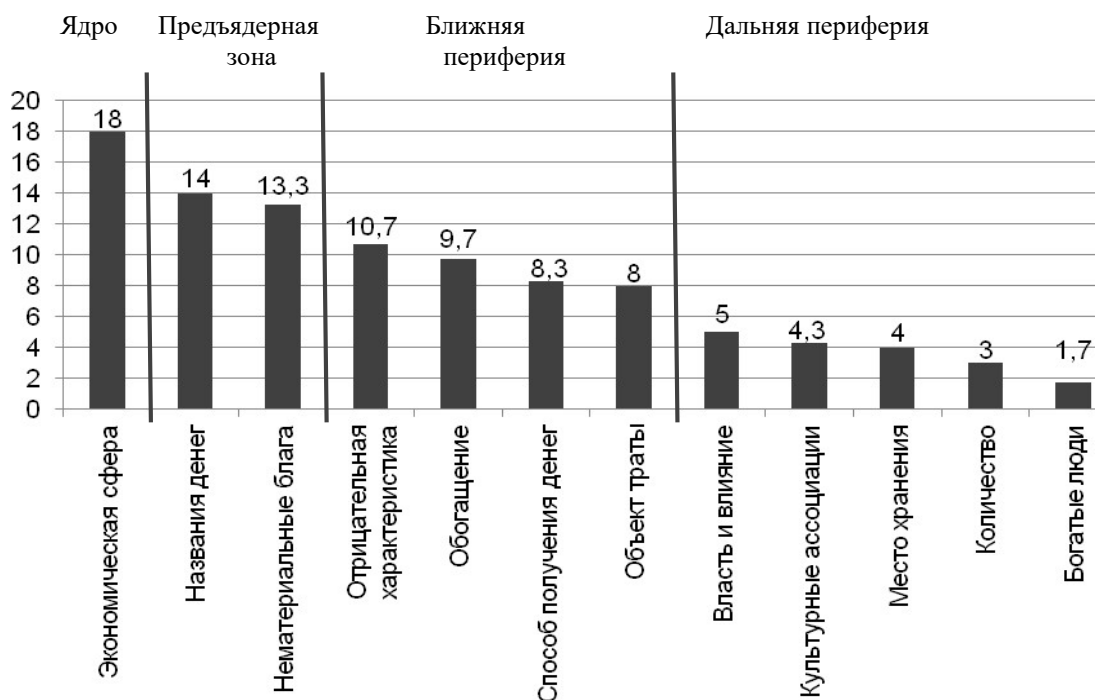


Рисунок 1. Полевая модель концепта ДЕНЬГИ по экспериментальным данным в группе студентов-филологов (%)

Влияние специальности у филологов прослеживается на уровне признаков «Обогащение», «Названия денег», «Отрицательная характеристика», «Культурные ассоциации». Так, признак «Обогащение» имеет очень низкий процентный показатель у филологов и относится к ближней периферии. Признак «Названия денег» имеет высокий процентный показатель в группе филологов – 14 %, очевидно, их в большей степени интересует номинация денег, чем их накопление и трата. Студенты-филологи ярко актуализируют признак «Отрицательная характеристика».

Примером являются ассоциации: *жадность – 3, коррупция – 3, алчность – 2, зависимость – 2, зло – 2, преступления – 2, безработица, война, воровство, долги, неравенство, несправедливость, ничтожность, обман, паразит, предательство, рабство, раздор, споры, средства манипуляции, суэта, тиски*. Мы видим весь спектр ассоциаций, ярко демонстрирующий когнитивный признак негативного влияния ДЕНЕГ в групповом сознании филологов.

Признак «Способ получения» денег входит в ближнюю периферию и вербализуется такими ассоциациями, как *работа – 10, зарплата – 9, стипендия, труд, заработок, премия, наследство, поощрение, поощрение за работу*. Для филологов важны ДЕНЬГИ, заработанные, полученные честным путем. Мы можем говорить о важности данного когнитивного признака концепта ДЕНЬГИ и в групповом, и в общем национальном сознании [Пенягина 2021].

Большое количество когнитивных признаков концепта ДЕНЬГИ, образующих ближнюю и дальнюю периферию (9 признаков), показывает объемность и значимость концепта, обширность ассоциативных связей с другими концептами, а также большую вариативность концептообразующих признаков у студентов-филологов.

### Заключение

Анализ экспериментальных данных дает возможность выделить концептообразующие значимые признаки, проследить появление новых признаков и увидеть формирование новых значений концепта. В результате исследования построена полевая модель содержания и структуры концепта ДЕНЬГИ, выявлена специфика объективации его ядерных и периферийных зон, сделано качественное и количественное описание единиц полевой структуры концепта в групповом сознании студентов-филологов.

В языковом сознании молодых филологов наиболее значимыми признаками концепта ДЕНЬГИ являются «Экономическая сфера», «Название денег» и «Нематериальные блага», ярко актуализируются такие значения концепта, как отрицательная характеристика и честный способ получения денег.

### Список литературы

1. Апресян Ю. Д. Идеи и методы современной структурной лингвистики: очерк. М.: Просвещение, 1966. 305 с.
2. Болдырев Н. Н. Концептуальное пространство когнитивной лингвистики // Вопросы когнитивной лингвистики. 2004. № 1. С. 18–36.
3. Ерофеева Т. И. Социолект: стратификационное исследование : монография. Пермь : Изд-во Перм. ун-та, 2009. 240 с.
4. Карасик В. И. Языковая матрица культуры. М. : Гнозис, 2013. 320 с.
5. Касевич В. Б., Ягунова Е. В. Корпус письменных текстов и моделирование восприятия речи // Вестник Санкт-Петербургского университета. Язык и литература. Сер. 9. Вып. 3. 2006. № 3. С. 20–32.
6. Маслова В. А. Современные направления в лингвистике. М. : Академия, 2008. 272 с.
7. Маслова В. А. Введение в когнитивную лингвистику. 5-е изд. М. : Флинта; Наука, 2011. 296 с.
8. Мурзин Л. Н., Штерн А. С. Текст и его восприятие. Свердловск : Изд-во Урал. ун-та, 1991. 172 с.
9. Пенягина Е. Б. Вариативность концепта «деньги»: лингвистическое и когнитивное исследование // Социо- и психолингвистические исследования. 2021. Вып. 9. С. 104–110.
10. Пиотровский Р. Г. Моделирование в лингвистике // Вопросы романского и общего языкознания. СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 1998. С. 86–96.
11. Попова З. Д., Стернин И. А. Когнитивная лингвистика. М. : АСТ: Восток – Запад, 2007. 314 с.

12. Шабес В. Я. Континуально-дискретная репрезентация ценностных концептов // Проблемы социо- и психолингвистики. 2011. Вып. 15: Пермская социолингвистическая школа: идеи трех поколений. С. 46–74.
13. Шалгина Е. А. Репрезентация концептов МИЛОСЕРДИЕ и CHARITE в языковой картине мира (на материале русского и французского языков) : автореф. ... канд. филол. наук. Пермь, 2022. 24 с.
14. Шляхова С. С., Клюев Н. А. Социальные медиа в английском и русском языковом сознании. Корпусная лингвистика и опыт моделирования // *Psicholingvistika*. 2020. Т. 28. № 2. С. 204–223.
15. Шустова С. В., Хорошева Н. В., Зубарева Е. О. Языковая репрезентация концепта «родители-мигранты» в научном и медийном дискурсах // *Евразийский гуманитарный журнал*. 2020. № 1. С. 87–94.
16. Jackendoff R. *Patterns in the Mind: Language and Human Nature*. New York: Basic Books, 1994. 246 p.
17. Lakoff G., Johnson M. *Metaphors we live by*. Chicago; London: The University of Chicago Press, 1980. 256 p.

### References

1. Apresyan Yu. D. *Idei i metody sovremennoy strukturnoy lingvistiki: ocherk* [Ideas and methods of modern structural linguistics: an essay]. Moscow, Prosveshchenie, 1966, 305 p. (In Russ.).
2. Boldyrev N. N. Kontseptual'noe prostranstvo kognitivnoy lingvistiki [Conceptual space of cognitive linguistics]. *Voprosy kognitivnoy lingvistiki* [Issues in cognitive linguistics]. 2004, no. 1, pp. 18-36. (In Russ.).
3. Erofeeva T. I. Sotsiolekt: stratifikatsionnoe issledovanie [Sociolect: a stratification study]. Perm, Izdatel'stvo Permskogo universiteta, 2009, 240 p. (In Russ.).
4. Karasik V. I. *Yazykovaya matritsa kul'tury* [Language matrix of culture]. Moscow, Gnozis, 2013, 320 p. (In Russ.).
5. Kasevich V. B., Yagunova E. V. Korpus pis'mennykh tekstov i modelirovanie vospriyatiya rechi [Corpus of written texts and modeling of speech perception]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Yazyk i literature* [Bulletin of Saint Petersburg University. Language and Literature]. Iss. 3, 2006, no. 3, pp. 20-32. (In Russ.).
6. Maslova V. A. *Sovremennye napravleniya v lingvistike* [Modern trends in linguistics]. Moscow, Akademiya, 2008, 272 p. (In Russ.).
7. Maslova V. A. *Vvedenie v kognitivnuyu lingvistiku* [Introduction to Cognitive Linguistics]. 5th ed., Moscow, Flinta, Nauka, 2011, 296 p. (In Russ.).
8. Murzin L. N., Shtern A. S. *Tekst i ego vospriyatie* [Text and its perception]. Sverdlovsk, Izdatel'stvo Ural'skogo universiteta, 1991 172 p. (In Russ.).
9. Penyagina E. B. Variativnost' kontsepta «den'gi»: lingvisticheskoe i kognitivnoe issledovanie [Variability of the concept of "money": a linguistic and cognitive study]. *Sotsio- i psikholingvisticheskie issledovaniya* [Socio- and psycholinguistic research]. 2021, iss. 9, pp. 104-110. (In Russ.).
10. Piotrovskiy R. G. *Modelirovanie v lingvistike* [Modeling in linguistics]. *Voprosy romanskogo i obshchego yazykoznanija* [Questions of Romance and General Linguistics]. Saint Petersburg, RGPU im. A. I. Gertsena, 1998, pp. 86-96. (In Russ.).
11. Popova Z. D., Sternin I. A. *Kognitivnaya lingvistika* [Cognitive linguistics]. Moscow, AST, Vostok - Zapad, 2007, 314 p. (In Russ.).
12. Shabes V. Ya. Kontinual'no-diskretnaya reprezentatsiya tsennostnykh kontseptov [Continuous-discrete representation of value concepts]. *Problemy sotsio- i psikholingvistiki* [Problems of socio- and psycholinguistics]. 2011, iss. 15, *Permskaya sotsiopsikholingvisticheskaya shkola: idei trekh pokoleniy*, pp. 46-74. (In Russ.).
13. Shalгина E. A. *Reprezentatsiya kontseptov MILOSERDIE i CHARITE v yazykovoy kartine mira (na materiale russkogo i frantsuzskogo yazykov)* [presentation of the concepts of MERCY and CHARITE in the linguistic picture of the world (based on the Russian and French languages)]. PhD dissertation abstract, Perm, 2022, 24 p. (In Russ.).
14. Shlyakhova S. S., Klyuev N. A. *Sotsial'nye media v angliyskom i russkom yazykovom soznanii. Korpusnaya lingvistika i opyt modelirovaniya* [Social Media in English and Russian Language Consciousness. Corpus Linguistics and Modeling Experience]. *Psicholingvistika* [Psycholinguistics]. 2020, iss. 28, no. 2, pp. 204-223. (In Russ.).



15. Shustova S. V., Khorosheva N. V., Zubareva E. O. Yazykovaya reprezentatsiya kontsepta «roditeli-migranty» v nauchnom i mediynom diskursakh [Linguistic representation of the concept of "migrant parents" in scientific and media discourses]. *Evrasiyskiy gumanitarnyy zhurnal* [Eurasian Humanitarian Journal]. 2020, no. 1, pp. 87-94. (In Russ.).

16. Jackendoff R. *Patterns in the Mind: Language and Human Nature*. New York: Basic Books, 1994. 246 p.

17. Lakoff G., Johnson M. *Metaphors we live by*. Chicago; London: The University of Chicago Press, 1980. 256 p.

#### ***Информация об авторах***

***Т. И. Ерофеева*** – доктор филологических наук, профессор,  
кафедра теоретического и прикладного языкознания,

*Пермский государственный национальный исследовательский университет;*

***Е. В. Пенягина*** – кандидат филологических наук, кафедра теоретического и прикладного  
языкознания, Пермский государственный национальный исследовательский университет.

#### ***Information about the authors***

***T. I. Erofeeva*** – Grand Ph. D. (Philology), Professor,

*Department of Theoretical and Applied Linguistics, Perm State University;*

***E. V. Penyagina*** – Ph. D. (Philology), Department of Theoretical and Applied Linguistics,  
*Perm State University.*

Статья поступила в редакцию 10.08.2024; одобрена после рецензирования 20.08.2024; принята к публикации 15.09.2024.

The article was submitted 10.08.2024; approved after reviewing 20.08.2024; accepted for publication 15.09.2024.

Евразийский гуманитарный журнал. 2024. № 4. С. 66–77.  
Eurasian Humanitarian Journal. 2024. No. 4. P. 66-77.

Научная статья  
УДК 811.111'38+81'25

### РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КАТЕГОРИИ СВЯЗНОСТИ В РАССКАЗЕ Г. СВИФТА “WONDERS WILL NEVER CEASE” И ЕГО ПЕРЕВОДЕ НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Катерина Юрьевна Гладкова<sup>1</sup>, Екатерина Александровна Абазова<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup> Пермский государственный национальный исследовательский университет, Пермь, Россия

<sup>1</sup> Katerina\_G\_L@mail.ru

<sup>2</sup> katya\_abazova@mail.ru

**Аннотация.** В данной статье представлены результаты исследования фундаментальной текстовой категории связности в художественном тексте и в переводе. В качестве материала выбран рассказ современного британского писателя Г. Свифта “Wonders Will Never Cease” и его перевод на русский язык, выполненный авторами данной статьи. Актуальность исследования обусловлена необходимостью изучения фундаментальных текстовых категорий связности, цельности и целостности, их взаимодействия, а также роли в текстопорождении и текстовосприятии. Немаловажную роль изучение категории связности играет при рассмотрении вопросов, связанных с переводом, в частности с художественным переводом, поскольку данная категория сопряжена в художественном тексте с его типологической доминантой. Целью настоящей статьи является демонстрация представленности категории связности в рассказе Г. Свифта “Wonders Will Never Cease” и в его переводе на русский язык. Проведённое исследование опиралось на теоретико-методологическую базу, основу которой составили труды по изучению сущности и типологических свойств художественного текста, текстовой категории связности, специфики художественного перевода. В качестве методов исследования были использованы как общенаучные (анализ, синтез, описание, обобщение, классификация, систематизация), так и собственно лингвистические (контекстуальный, стилистический и тема-рематический анализ). В результате исследования было выявлено, что связность в исходном тексте репрезентирована комплексом разноуровневых языковых средств (фонетических, лексических, синтаксических), а также различных видов связи (последовательной, параллельной, присоединительной) на микро- и на макроуровне текста. Вместе они реализуют не только связность исходного текста, но и его цельность, художественность, авторский идиостиль. При переводе текста на русский язык использована стратегия, которая учитывает трансляцию как фундаментальных, так и типологических свойств исходного текста. Анализ текста перевода показал, что в целом категория связности исходного текста была передана успешно, при этом перевод не исказил цельности и художественности оригинала.

**Ключевые слова:** связность, цельность, художественный текст, художественный перевод, средства и виды связи.

**Для цитирования:** Гладкова К. Ю., Абазова Е. А. Репрезентация категории связности в рассказе Г. Свифта “Wonders Will Never Cease” и его переводе на русский язык // Евразийский гуманитарный журнал 2024. № 4. С. 66–77.

Original article

### TEXT COHESION REPRESENTATION IN A LITERARY TEXT AND ITS TRANSLATION (BASED ON “WONDERS WILL NEVER CEASE” BY G. SWIFT)

Katerina Yu. Gladkova<sup>1</sup>, Ekaterina A. Abazova<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup> Perm State University, Perm, Russia

<sup>1</sup> Katerina\_G\_L@mail.ru

<sup>2</sup>katya\_abazova@mail.ru

**Abstract.** The paper considers the problem of representation of fundamental texts properties in a literary text and in its translation. The issue under consideration lies in the range of questions, which are actively studied in contemporary cognitive linguistics, stylistics, text theory and translation studies. Our research was based on a short story by a contemporary British author Graham Swift “Wonders Will Never Cease” and its Russian translation. As far as the prose by G. Swift is not fully represented in Russian translation, we suggest our own translation of the short story. A variety of fundamental and contemporary scientific works considering the issues of text properties, text production and perception, translation typology serve as a theoretical foundation for the research. A complex of scientific methods both general (analysis, synthesis, description, classification, generalization) and special (contextual analysis, stylistic analysis, analysis of sentence organisation) were applied in the course of the research. The results of the research demonstrate that text cohesion is presented in the source text by a complex of various lingual means (phonetic, lexical and syntactical) as well as different types of cohesion, which functions are 1) to provide formal and conceptual unity of the source text; 2) realize the dominant text feature – poetisity; 3) express the author’s individual style. The analysis of the target text shows that the mentioned above means and types of cohesion as well as their functions are preserved in the target text. In general, cohesion, coherence and poetisity of the source text are translated in the target text.

**Keywords:** cohesion, coherence, means of cohesion, types of cohesion, literary text.

**For citation:** Gladkova K. Yu., Abazova E. A. Text cohesion representation in a literary text and its translation (based on “Wonders Will Never Cease” by G. Swift). Eurasian Humanitarian Journal. 2024;4:66-77. (In Russ.).

## Введение

Изучение фундаментальных текстовых свойств – связности, цельности и целостности – не теряет своей значимости в современной лингвистике и становится все более актуальным в аспекте развития когнитивных исследований языка. Немаловажную роль анализ этих свойств играет в рамках теории текста и дискурса, а также в теории перевода, где исследование связности, цельности и целостности позволяет не только расширить знания о процессах текстоорождения и текстовосприятия, но и углубить понимание сущности взаимодействия языка и мышления, что является центральной проблемой лингвистических исследований.

Данная статья отражает результаты исследования текстовой категории связности в аспекте её реализации в художественном тексте и в тексте перевода. В частности, целью исследования является показать, каким образом категория связности представлена в рассказе современного британского писателя Г. Свифта “Wonders Will Never Cease” и каким образом она транслируется в его переводе на русский язык. Важно отметить, что официального перевода данного рассказа нет, вследствие чего мы предложили свой вариант перевода, отдельные фрагменты которого представлены в нашей статье в качестве примеров.

## Основная часть

При определении ключевых понятий исследования мы опираемся на существующие фундаментальные и современные научные работы, рассматривающие следующие аспекты: сущность и типологические свойства художественного текста [Болотнова 2009; Виноградов 1976; Жирмунский 1928; Ингарден 1962; Лотман 1970; Якобсон 1975], текстовую категорию связности [Бабенко, Казарин 2003; Гальперин 1981; Котюрова 2011; Мурзин, Штерн 1991; Солганик 2001; Halliday, Hasan 1976], специфику художественного перевода [Казакова 2006; Куницына 2011; Шутёмова 2012, 2019, 2020]. Так, вслед за Л. Н. Мурзиным и А. С. Штерн мы понимаем связность как формальную категорию текста, обусловленную последовательной взаимосвязью его единиц и сопряжённую с цельностью текста [Мурзин, Штерн 1991: 11]. Связность представлена в тексте системой разноуровневых языковых

единиц, объединённых общей функцией – выражать отграничение и связь текстовых единиц [Котурова 2011: 376–377]. В художественном тексте данные единицы служат также реализации доминантной эстетической функции, что и обуславливает необходимость репрезентации свойства связности художественного текста при переводе. Художественный перевод мы рассматриваем вслед за Н. В. Шутёмовой как творческую деятельность, направленную на репрезентацию ценностей иностранной литературы в принимающей культуре, при этом ключевым фактором этой деятельности является передача типологической доминанты (идейности, эмотивности, образности и художественной языковой формы) исходного текста (далее – ИТ) в текст перевода (далее – ПТ) [Шутёмова 2019].

Поскольку в задачи исследования входит, в частности, предложить свой вариант перевода рассказа Г. Свифта “Wonders Will Never Cease”, на предпереводческом этапе работы с материалом нами была сформулирована стратегия перевода ИТ, которая заключается в трансляции типологических свойств ИТ (идейности, эмотивности, образности, художественности языка формы) и фундаментальных текстовых свойств (цельности, связности, целостности). В целом, алгоритм работы с материалом предполагал следующие этапы: 1) предпереводческий анализ ИТ, который позволил освоить идейность, эмотивность, образность и художественную языковую форму ИТ, а также сформулировать стратегию перевода; 2) перевод ИТ на русский язык с учётом как типологических, так и фундаментальных свойств ИТ; 3) постпереводческий этап, целью которого было выявить и проанализировать различные средства и виды связи в ИТ и в ПТ на микро- и макроуровне.

В результате исследования было установлено, что категория связности репрезентирована в ИТ и в ПТ целым комплексом фонетических, лексических и грамматических средств, а также посредством разных видов связи на микроуровне и на макроуровне, которые не только обеспечивают цельность текста, но и его целостность, а также реализуют индивидуально-авторскую эстетическую концепцию. Рассмотрим далее примеры, иллюстрирующие характер репрезентации категории связности на микро- и макроуровне в ИТ и в ПТ.

#### Пример 1

ИТ	ПТ
<p><i>WHEN AARON AND I were younger we used to <b>chase women</b>. It's a phrase. How many times do you actually see a man <b>chasing a woman</b>, say ten yards behind and gaining? We were both <b>runners</b> anyway, literally – <b>athletes</b>. With me it was the <b>hurdles</b>. <b>We</b> both did the same <b>PE</b> course at college, and <b>girls</b> were part of <b>our physical education</b>. I'll be the first to say that Aaron was better at it than <b>me</b>. In <b>his</b> case it was more that the <b>women chased him</b>, or <b>crawled all over him</b>. It was how <b>he</b> was made. I tended to get <b>his rejects</b>. But even Aaron's <b>rejects</b> could be something, and one day I married and settled down with one of <b>them</b>. Patti [Swift 2014: эл. пес.].</i></p>	<p><i>В юности мы с Эроном бегали за <b>девушками</b>. Это образное выражение. Часто ли вам доводилось наблюдать, как какой-нибудь мужчина в самом деле <b>бежит за женщиной</b>, скажем, метрах в десяти, и наконец догоняет ее? Как бы там ни было, мы с Эроном были <b>бегунами</b> в прямом смысле этого слова – <b>атлетами</b>. Я, например, занимался бегом с барьерами. <b>Мы</b> вместе учились в <b>спортивном колледже</b>, и <b>девушки</b> были частью <b>нашего физического воспитания</b>. Готов признать, тут победу всегда одерживал Эрон. В <b>его</b> случае <b>девушки</b> сами за <b>ним бегали</b> и повсюду вешались на <b>него</b>. Таким уж его создала природа. Мне же, как правило, доставались <b>его брошенки</b>. Но и <b>они</b> были очень даже ничего, и однажды я женился на одной из <b>них</b>. Патти.</i></p>

Данный контекст является первым абзацем в рассказе, впервые знакомящим читателя с героями. Частичный контактный повтор глагольных форм *chase* и *chasing*, а также существительных *women* и *woman* обеспечивает лексическую связь двух предложений. Однако повторяющиеся единицы актуализируют разные значения: в первом предложении словосочетание *chase women* объективирует микротему флирта, романтических отношений, что усиливается использованием прилагательного *younger*, актуализирующего семантику энергичности и легкомыслия. Рассмотренное переносное значение противопоставляется прямому значению глагола *chase* в третьем предложении, что также акцентируется использованием наречия *actually*, указывающего на буквальное понимание последующей информации и ряда тематически связанных слов, актуализирующих семантику гонки: *yards*, *behind* и *gaining*.

Далее мы наблюдаем частичный повтор существительного *women* и глагола *chase*, который образован по принципу хиазма: вместо *chase women* – *women chased*. Крестообразная смена субъекта и объекта действия позволяет автору текста создать эффект парадоксальности и комичности. Повторяющиеся элементы вновь неравны – они противопоставлены предыдущим случаям с точки зрения порядка слов и обратного распределения ролей между участниками ситуации. На необходимость интерпретации глагола *chase* в переносном значении указывает глагол *crawl*, актуализирующий семантику медленного движения, что приводит к невозможности восприятия искомого глагола в его основном значении. Значение «замедление» репрезентировано и посредством ассонанса: закрытого долгого огубленного звука /ɔ:/ в словах *crawled*, *all* и дифтонга /əʊ/ в предлоге *over*. Анализируемое словосочетание вновь повторяется уже в самом конце рассказа, образуя тем самым кольцевую структуру произведения.

Пример 2

ИТ	ПТ
<i>I said, 'I've just seen Aaron chasing a woman</i> [Swift 2014: эл. пер.].	Сказал ей: «Я только что видел, как Эрон бежит за женщиной».

Дистантный повтор рассматриваемой единицы реализует связность наиболее отдалённых участков текста и служит реализации цельности ИТ. В рассматриваемом контексте словосочетание «*chase a woman*», как и в примере выше, актуализирует как своё прямое, так и переносное значение. Эрон, действительно, преследует женщину – он соревнуется с женой в беге. Однако глагол *chase* представлен здесь и как метафора: Эрон ухаживает за женщиной. За счёт двойственности интерпретации создаётся комический эффект, который присущ всему рассказу в целом. Кроме того, сохраняется и приём хиазма (*chase women* и *women chase* в примере 1 и *chasing a woman* в примере 2), который позволяет сделать вывод, что субъектом действия вновь является Эрон, а объектом – женщина. Важно, что существительное *woman* используется здесь в единственном числе, в отличие от предыдущих контекстов, где Эрона всегда сопровождали множество женщин. Данный повтор, таким образом, делает акцент на развязке рассказа и служит смысловому и структурному единству ИТ.

Проанализируем далее полный тождественный повтор существительного *rejects* в контактной позиции, представленный в Примере 1. Контекстуальный анализ показал, что существительное *rejects* использовано как контекстуальный синоним существительного *women*, служащий репрезентации образа женщин в жизни главного героя в ИТ. Примечательно, что существительное *rejects* неоднократно повторяется на протяжении всего ИТ, формируя дистантные лексические повторы, реализующие проблему жизненного выбора, образ «отвергнутой женщины» и смысловое противопоставление образов главных героев. Идея соперничества актуализирована в данном примере глаголом *tend*, объективирующим значение привычного образа жизни, а также контекстуальными

антонимами *I – he*. Центральный женский образ ИТ – Патти – также представлен посредством лексического повтора существительного *rejects*. В примере 3, представленном ниже, имя *Patti* становится контекстуальным синонимом существительного *rejects*.

## Пример 3

ИТ	ПТ
<i>Just now and then Patti and I would have our ‘wondering about Aaron’ conversations. I was always a bit nervous about them, Patti having been one of Aaron’s rejects</i> [Swift 2014: эл. рес.].	Лишь изредка мы с Патти заговаривали о том, как там Эрон. От этих разговоров мне всегда было не по себе, ведь Патти была одной из его брошенок.

Анализ ИТ позволил сделать вывод о том, что на протяжении всего рассказа единственной чертой, которой рассказчик характеризует образ Патти является то, что она была однажды отвергнута Эроном (...*Patti having been one of Aaron’s rejects*). Было установлено, что существительное *rejects*, частотно используемое ИТ и образующее контактные и дистантные повторы, связывающие ИТ на поверхностном и на глубинном уровне, не обрастает новыми смыслами на протяжении рассказа. Оно не изменяется и в плане формы и неизменно употребляется автором во множественном числе. Таким образом, оно само служит своеобразным средством связности в ИТ, с одной стороны, и ключевым элементом, формирующим структуру образов главных героев, с другой.

Лексический повтор *PE – physical education*, наблюдаемый в Примере 1, служит как для связности данного контекста, так и для метафорического представления тем любви, взросления, соперничества посредством образов, связанных с темой спорта. Так, аббревиатура *PE* используется для обозначения дисциплины, изучаемой главными героями в молодости, в то время как словосочетание *physical education* контекстуально актуализирует идею всего жизненного опыта, являющегося неотъемлемой частью их развития. Тему спорта в данном контексте репрезентирует синонимический повтор существительных *runners* и *athletes*, который помимо репрезентации связности ИТ задействован в приёме языковой игры, основанной на со- и противопоставлении тем любви и спорта. Так, существительное *runner* обладает более широкой сферой употребления, чем *athlete*, и может быть использовано не только в прямом значении, то есть по отношению к человеку, профессионально занимающемуся бегом, но и в переносном значении – по отношению к человеку, гонящемуся за чем-либо. Таким образом, автор вновь играет на сопоставлении прямого и переносного значения лексических единиц и, тем самым, формирует сложный, неоднозначный образ главных героев. С одной стороны, этот образ репрезентирован существительным *athlete*, которое непосредственно актуализирует значение спорта, спортивного образа жизни, на что указывает и значение наречия *literally (literally athletes)*. С другой стороны, существительное *runner* вместе с рядом других лексических единиц (*women, girls, chase, crawl, physical*) служит актуализации темы романтических отношений и способствует реализации иного аспекта образов героев рассказа.

В целом, выбранный нами в качестве примера контекст демонстрирует целый комплекс лексических повторов, в числе которых полный (*rejects*), частичный (*chased–chasing; woman–women; PE course–physical education*), синонимический (*runners–athletes, women–girls*), антонимический (*I–he*), местоименный (*I–me, we–our, he–him–his*), тематический (*chase–gain–yard–runners–athletes–hurdles; young–woman–man–girls–physical–crawl–rejects*), которые вместе служат не только формальной, но и смысловой связности ИТ. Анализ позволил выявить разнообразие грамматических средств связи, которые представлены в настоящей статье на примере выбранного нами контекста: хиазм (*we chased women – women chased him – Aaron chasing a woman*), анафора (*we*

*both*), использование причастных оборотов (*chasing a woman, having been one of Aaron's rejects*), использование неполных синтаксических конструкций и приёма парцелляции (*I married one of them. Patti.*), использование вставных конструкций (*say ten yards behind and gaining; anyway; literally*), риторические вопросы (*How many times do you actually see a man chasing a woman?*) и другие. Согласование видо-временной семантики глаголов также играет важную роль в поддержании грамматических связей в ИТ. Так, использование глаголов в прошедшем времени (Past Simple, Future-in-the-Past) подчинено повествованию, в котором раскрывается ситуация в прошлом. Однако употребление настоящих времён глагола (Present Simple, Future Simple) создаёт эффект обращения к читателю, отступления от основного сюжета, что частично реализует принцип диалогичности художественного текста. Выявленные нами в ходе анализа фонетические, лексические, грамматические средства связи представлены на микроуровне комплексно и в целом не только обуславливают формальную связность на поверхностном уровне ИТ, но и служат репрезентации его образности, актуализации основных тем, передают повествовательные особенности и идейность ИТ.

В ПТ нам удалось сохранить языковую игру, основанную на актуализации глаголом *chase* одновременно прямого и переносного значений, посредством использования глагола *бежать*, который в русском языке также имеет семантику преследования. Для передачи уточнения, активизирующего прямое значение глагола *chase*, в ПТ, как и в ИТ, использован синонимический повтор существительных *бегуны* и *атлеты* (в ИТ – *runners, athletes*), а наречие *literally* передано посредством выражения в прямом смысле слова. Вместо частичного лексического повтора существительных *women* и *woman* мы использовали синонимический повтор существительных *девушки* и *женщина*. Это решение обосновано стремлением достижения лучшей контекстуальной сочетаемости: существительное *девушки* более органично сочетается в одном контексте с существительным *юность*, а существительное *женщина* – с существительным *мужчина*. В ПТ был сохранён хиазм: *the women chased him* переведено нами как *женщины сами за ним бежали*, где *сами* подчеркивает контрастность этого лексического повтора – смену действующих лиц и объектов. Мету длины *yards* мы решили адаптировать для русскоязычного читателя в *метры*, поскольку названные меры практически равны, и использование глагола *say* (в нашем переводе: *скажем*) подчеркивается неточность этого расстояния. Семантика гонки также реализуется тематическим повтором слов *метры*, *догонять* и *бежать* и т. д. Образ женщин, переданный в ИТ посредством глагола *crawl*, а также последующей за ним фразы *all over*, в переводе был заменён на более привычный носителю русского языка: *девушки вешались на него*. Дистантный повтор «субстантивированного» глагола с семантикой отказа *rejects*, выступающего характерной чертой собирательного образа женщин, был передан существительным *брошенки*, которое передаёт семантику одиночества, неразделенного чувства и далее в ПТ реализует дистантный лексический повтор.

Частичный лексический повтор единиц *PE* и *physical education*, контекстуальное противопоставление которых в ИТ позволяет добиться комичности в ПТ выражен менее эксплицитно и представлен в качестве тематического повтора: *спортивный колледж* и *физическое воспитание* соответственно. Перевод выражения *PE course at college* как *спортивный колледж* был обусловлен учётом дальнейшего развития сюжета и специфики британских и российских реалий, поскольку существительное *college* в Великобритании, как правило, используется для обозначения ступени образования, предшествующей высшему, и может быть переведено как *колледж* [Cambridge Dictionary Online]. Единица *physical education* имеет достаточно устоявшийся вариант перевода – *физическое воспитание*.

Одной из задач при переводе было сохранение грамматических средств связи. Так, неполное предложение, образованное за счёт парцелляции (*I married one of them. Patti.*) было передано в ПТ: *Я женился на одной из них. Патти.* Анафора *we both* была переведена посредством синонимичных фраз *мы с Эроном* и *мы оба*, как и в ИТ. Следом за предложениями с этими анафорическими повторами представлены предложения, где субъектом выступает исключительно рассказчик – я, что позволяет в полной мере передать авторский замысел, связанный с акцентированием противоречивых чувств рассказчика по отношению к герою – указанием на их различие, несмотря на множество общих моментов, что далее раскрывается на протяжении всего рассказа.

В рамках исследования нами был проведён анализ текстовых связей на макроуровне, который показал, что в ИТ реализуются все типы связи: цепная (последовательная), параллельная и присоединительная. Результаты тема-рематического анализа ИТ и ПТ представлены на схеме, которая доступна при переходе по QR-коду.



Рис.1. Текстовые связи

Нам удалось выявить, что особенно многочисленны случаи использования параллельной связи в ИТ, свидетельствующей о том, что манера повествования основана на постоянном сопоставлении героев, событий и мотивов. На эту же особенность указывает достаточно редкое использование автором цепной связи, что демонстрирует хаотичность и непоследовательность изложения. Сюжет произведения достаточно простой, статичный, но в то же время он отражает повествовательную манеру рассказчика: сбивчивость, эмоциональность, склонность к уточнению и пояснению. Так, тема-рематическая организация ИТ позволяет выявить одну из основных характеристик повествования, а именно эффект «потока сознания», который создаётся также посредством достаточно частого использования присоединительного типа связи, имитирующего живую, спонтанную речь рассказчика и героев.

Ещё одной особенностью репрезентации связности на макроуровне ИТ является то, что предложения, объединённые на глубинном уровне общей темой или идеей, оказываются формально не связанными друг с другом. Так, на поверхностном уровне связь может быть не эксплицирована, в то время как содержательно она обусловлена идейностью и образностью ИТ.

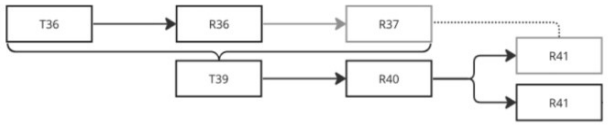
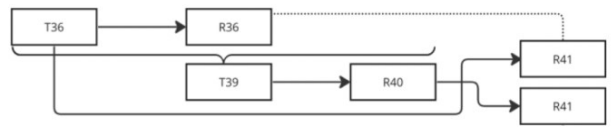
Важную роль в организации как формальной, так и содержательной связности ИТ играют дистантные повторы, которые включают не только полные тождественные и частичные лексико-семантические повторы, но и тематические повторы, служащие обеспечению цельности текста. Одним из значимых для реализации авторской концепции повторов является повтор идиомы *Wonders will never cease* (заголовок и предложение 172) и образованной на её основе шутки *Wandas will never cease* (предложение 80), которые расположены в сильных текстовых позициях – заглавии и кульминации, образуя кольцевую структуру произведения. Кроме того, сквозную параллельную связь всего текста демонстрируют полные тождественные повторы вводной фразы *Any how* в анафорической позиции.



Сопоставительный анализ ИТ и ПТ показал, что многие выявленные в ИТ особенности реализации связности текста на макроуровне были успешно переданы нами в ПТ. Так, несмотря на изменения структуры предложений, замены, использования дополнительных или, наоборот, опущения некоторых средств связи в отдельных фрагментах текста, наблюдаемое в ИТ преобладание параллельного типа связи, способствующего созданию глубокой взаимосвязи между персонажами и событиями, было сохранено в ПТ. Особое внимание в процессе перевода уделялось передаче дистантных лексических повторов, как важных элементов воплощения авторского замысла и основного средства реализации связности текста на макроуровне. Дистантный частичный лексический повтор выражения *Wonders will never cease*, образующего кольцевую структуру произведения и выступающего в качестве его заглавия, и шутки рассказчика, построенной на созвучии с этим выражением – *Wandas will never cease* был реализован нами следующим образом. Выражение было переведено как *Вот так чудеса!*, а шутка была построена на полном дистантном лексическом повторе: *Вот так чудеса – посмотри: Ванда раз, Ванда два, Ванда три!* Отступление от точности перевода позволило не только сохранить прагматику высказываний и подобрать подходящий вариант для заглавия текста, но и реализовать один из наиболее значимых дистантных повторов. Рассмотренный нами дистантный повтор анафоры *Anyhow*, также образующий параллельную связь, был передан в ПТ анафорой *В любом случае*. Отмеченное нами редкое использование автором цепного типа связи и, наоборот, сравнительно частое использование присоединительного, свидетельствующие о намеренном создании автором эффекта разрозненного живого повествования, сохраняется и в ПТ. Это достигается использованием таких средств связи, как парцелляция, неполнота синтаксических конструкций, лексические повторы.

Рассмотрим пример, в котором представлены последовательный и параллельный типы связи.

Пример 4

ИТ	ПТ
<p>(1) <i>'I don't want to run at something that'll trip me up.'</i>                      (2) <i>'Doesn't that apply to women?'</i>                      (3) <i>They tripped him up and they crawled all over him</i> [Swift 2014: эл. реч.].</p>	<p>(1) «Я не хочу ни на что натыкаться».                      (2) «А к женщинам это не относится?»                      (3) На них он еще как натыкался – они повсюду на него вешались.</p>
	

Предложения 1 и 3 в ИТ связаны посредством лексического повтора, который также реализует прием языковой игры, основанной на сочетаемости глагола *trip up* с субъектами *something* и *women*. Комичность достигается посредством параллельной связи, акцентирующей сходство тем 37 (*something*) и 40 (*women*), которое образуется общностью ремы (ремы 37 и 41 представлены полным лексическим повтором глагола *trip up*). Оба субъекта представляют источники внешнего негативного воздействия на героя. Предложение 2 функционирует в качестве комментария, позволяющего сохранить непрерывность повествования, перейти от реплики персонажа к повествованию рассказчика. Предложения 1 и 2 соединены последовательной связью, поскольку тема 39 (*that*) аккумулирует в себе содержание предложения 1 и продолжает изложенную в нём мысль. Последовательная связь используется и между предложениями 2 и 3. Рема 40 (*women*) становится темой 41. Так, в

рассмотренном примере последовательная связь, являясь базовым средством достижения связности, служит развитию повествования, в то время как параллельная связь является одним из ключевых средств реализации языковой игры и достижения воздействия на читателя.

В переводе нам пришлось внести в эту структуру некоторые изменения, что вызвано отсутствием в русском языке прямого эквивалента глаголу *trip up*, который бы имел ту же лексическую сочетаемость, необходимую для передачи выявленной языковой игры. В целях реализации данного приёма мы сохранили параллельную связь, однако нам пришлось изменить субъекта действия (тема 36), им стал герой Эрон, а не препятствия, выраженные в ИТ местоимением *something* и существительным *women*. Это решение позволило акцентировать параллельную связь за счёт общности темы, а также сохранить неявное сопоставление слов *something* и *women*, перенесённых нами в рему и переданных посредством местоимения *что* и существительного *женщины*. В ПТ в предложении 2, соединённом с предложениями 1 и 3 последовательной связью, мы использовали инверсию (*А к женщинам это не относится?*), которая не только позволила достичь большей органичности звучания реплики на русском языке за счёт придания ей разговорной формы, но и акцентировала внимание на существительном *женщины*, что облегчило восприятие языковой игры. Достижением этой цели обусловлена инверсия, используемая нами в предложении 3 (*На них он еще как натыкался...*). Так, посредством изменения структуры предложений нам удалось сохранить представленные в ИТ типы связи и построенную на их основе языковую игру.

Рассмотрим пример использования присоединительной связи.

#### Пример 5

ИТ	ПТ
(1) <i>It's my plan B. (2) For the boys' and Patti's sake. (3) For my own sake.</i> [Swift 2014: эл. пер.]	(1) <i>Это мой план "Б". (2) Ради мальчиков и Патти. (3) Ради самого себя.</i>

Присоединительная связь в ИТ образована благодаря использованию парцелляции, служащей достижению эффекта естественной, спонтанности речи, свойственной повествованиям в формате «потока сознания». Использование данного повествовательного приёма позволяет автору создать у читателя впечатление, что рассказчик изначально не до конца осознаёт причины принятого им решения, осмысление приходит к нему непосредственно в момент «говoreния». Внутренняя речь рассказчика воспринимается читателем как откровение, благодаря чему автор достигает большей эмоциональной близости между рассказчиком и читателем. Использование кратких предложений с неполной синтаксической структурой *for ... sake* также демонстрирует незавершенность и спонтанность высказывания.

В ПТ мы сохранили присоединительный тип связи. Как и в ИТ, нами был использован ряд приёмов: неполнота синтаксических конструкций, парцелляция и анафора, репрезентированная предлогом *ради* в предложениях 2 и 3, однако была утрачена эпифора, репрезентированная в ИТ существительным *sake*, что обусловлено переводом двусоставного выражения *for (smb's) sake* односоставным выражением *ради (кого-либо)*. Однако утрата эпифоры не нарушила передачу авторского замысла, поскольку связь между двумя предложениями по-прежнему сохраняется посредством анафоры и синтаксического параллелизма.

Таким образом, связность на макроуровне как в ИТ, так и в ПТ реализуется посредством различных средств связи, среди которых ключевую роль играют дистантные лексические и тематические повторы, обеспечивающие целостность текста, а также типы связи: последовательный, параллельный и присоединительный. Всё это позволяет автору создать достоверный речевой образ рассказчика, реализовать художественный замысел.

### Заключение

В результате проведённого исследования мы пришли к выводу, что фундаментальная текстовая категории связности репрезентирована в рассказе Г. Свифта «Wonders Will Never Cease» целым комплексом разнообразных средств и видов связи на микро- и макроуровне. Было установлено, что выявленные средства связи не только служат реализации связности, но и сопряжены с художественностью ИТ. Например, фонетические средства создают эффект звукописи и позволяют передать экспрессивность речи героев, добиться отображения в ней их эмоционального состояния и отношение к ситуации. Лексические средства связи являются самыми многочисленными и разнообразными, играют важную роль в реализации связности как на микро-, так и на макроуровне, поскольку активно используются не только в контактной, но и в дистантной позиции и обеспечивают единство образности и тематического комплекса ИТ. Грамматические средства также служат реализации идейности и образности, обеспечивают единство хронотопа и репрезентируют индивидуально-авторскую манеру повествования.

Выявленные и проанализированные в ходе исследования тема-рематические типы связи (последовательная, параллельная, присоединительная) способствуют актуализации образности, развитию тем и сюжета, обеспечивают цельность ИТ. В целом представленные в ИТ средства и виды связи функционируют в качестве маркеров связности на поверхностном и глубинном уровнях ИТ; реализуют индивидуально-авторскую эстетическую концепцию, представленную в тексте; являются доминантным средством авторского идиостиля. При переводе ИТ нашей основной задачей являлось транслировать богатство выявленных в ИТ средств и видов связи, сохранить их функции, что обусловлено выбранной нами стратегией перевода. В целом, анализ ПТ показал, что категория связности ИТ успешно передана в ПТ, сопряжённые с ней цельность, целостность и художественность ИТ не были искажены.

### Список литературы

1. Бабенко Л. Г., Казарин Ю. В. Лингвистический анализ художественного текста. М. : Флинта, 2003. 493 с.
2. Болотнова Н. С. Филологический анализ текста. М. : Флинта, 2009. 384 с.
3. Виноградов В. В. О языке художественной прозы : избранные труды; отв. ред.: Г. В. Степанов, А. П. Чудаков. М. : Наука, 1980. С. 56–97.
4. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. М. : Наука, 1981. 138 с.
5. Жирмунский В. Вопросы теории литературы. Статьи 1916–1926. Л. : Academia, 1928. 358 с.
6. Ингарден Р. В. Исследования по эстетике. М. : Издательство Иностранной литературы, 1962. 552 с.
7. Казакова Т. А. Художественный перевод: в поисках истины. СПб.: Издательство СПбГУ, 2006. 224 с.
8. Котюрова М. П. Связность речи (как текстовая категория) // Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М. Н. Кожинной. М. : Флинта, 2011. С. 376–381.
9. Куницына Е. Ю. Лингвистические основы юридической теории художественного перевода : дис. ... д-ра филол. наук. Иркутск, 2010. 474 с.
10. Лотман Ю. М. Структура художественного текста. М. : Искусство, 1970. 384 с.
11. Мурзин Л. Н., Штерн А. С. Текст и его восприятие. Свердловск : Изд-во «Уральский государственный университет», 1991. 172 с.
12. Солганик Г. Я. Стилистика текста : учеб. пособие. М. : Наука, 2001. 256 с.

13. Шутёмова Н. В. Типология текста в поэтическом переводе. Пермь : Изд-во «Пермский государственный национальный исследовательский университет», 2012. 153 с.
14. Шутёмова Н. В. Рефракционная теория художественного перевода. Пермь : [б. и.], 2019. 200 с.
15. Шутёмова Н. В. Современные теории перевода: тенденции развития отечественной транслатологии : учебное пособие. Пермь : [б. и.], 2020. 105 с. URL: <http://www.psu.ru/files/docs/science/books/uchebnie-posobiya/shutyomova-sovremennye-teorii-perevoda-tendencii-razvitiya-otechestvennoj-translyatologii.pdf> (дата обращения: 01.06.2024)
16. Якобсон Р. Лингвистика и поэтика // Структурализм: «за» и «против» : Сборник статей. М. : Прогресс, 1975. С. 193–230.
17. Halliday M. A. K., Hasan R. Cohesion in English. London: Longman, 1976. 374 p.
18. Swift Graham. Wonders Will Never Cease 2014. URL: [https://onlinereadfreenovel.com/graham-swift/page,2,53618-england\\_and\\_other\\_stories.html](https://onlinereadfreenovel.com/graham-swift/page,2,53618-england_and_other_stories.html) (дата обращения: 01.06.2024).
19. Cambridge Dictionary. URL: <https://dictionary.cambridge.org/> (дата обращения: 01.06.2024).

### References

1. Babenko L. G., Kazarin Yu. V. Lingvisticheskiy analiz khudozhestvennogo teksta [Linguistic analysis of fiction]. Moscow, Flinta, 2003, 493 p. (In Russ.).
2. Bolotnova N. S. Filologicheskiy analiz teksta [Philological analysis of the text]. Moscow, Flinta, 2009, 384 p. (In Russ.).
3. Vinogradov V. V. O yazyke khudozhestvennoy prozy [On the language of fiction]. Moscow, Nauka, 1980, pp. 56-97. (In Russ.).
4. Gal'perin I. R. Tekst kak ob"ekt lingvisticheskogo issledovaniya [Text as an object of linguistic research]. Moscow, Nauka, 1981, 138 p. (In Russ.).
5. Zhirmunskiy V. Voprosy teorii literatury [Questions of literary theory]. Leningrad, Academia, 1928, 358 p. (In Russ.).
6. Ingarden R. V. Issledovaniya po estetike [Research in aesthetics]. Moscow, Izdatel'stvo Inostrannoy literatury, 1962, 552 p. (In Russ.).
7. Kazakova T. A. Khudozhestvennyĭ perevod: v poiskakh istiny [Literary translation: in search of truth]. Saint Petersburg, Izdatel'stvo SPbGU, 2006, 224 p. (In Russ.).
8. Kotyurova M. P. Svyaznost' rechi (kak tekstovaya kategoriya) [Speech coherence (as a text category)]. *Stilisticheskiy entsiklopedicheskiy slovar' russkogo yazyka* [Stylistic Encyclopedic Dictionary of the Russian Language]. Edited by M. N. Kozhina, Moscow, Flinta, 2011, pp. 376-381. (In Russ.).
9. Kunitsyna E. Yu. Lingvisticheskie osnovy lyudicheskoi teorii khudozhestvennogo perevoda [Linguistic foundations of the ludic theory of literary translation]. Doctoral dissertation, Irkutsk, 2010, 474 p. (In Russ.).
10. Lotman Yu. M. Struktura khudozhestvennogo teksta [The structure of a literary text]. Moscow, Iskusstvo, 1970, 384 p. (In Russ.).
11. Murzin L. N., Shtern A. S. Tekst i ego vospriyatie [Text and its perception]. Sverdlovsk, Ural'skiy gosudarstvennyy universitet, 1991, 172 p. (In Russ.).
12. Solganik G. Ya. Stilistika teksta [Text style]. Moscow, Nauka, 2001, 256 p. (In Russ.).
13. Shutemova N. V. Tipologiya teksta v poeticheskom perevode [Typology of text in poetic translation]. Perm, Permskiy gosudarstvennyy natsional'nyy issledovatel'skiy universitet, 2012, 153 p. (In Russ.).
14. Shutemova N. V. Refraktsionnaya teoriya khudozhestvennogo perevoda [Refractive Theory of Literary Translation]. Perm, 2019, 200 p. (In Russ.).
15. Shutemova N. V. Sovremennye teorii perevoda: tendentsii razvitiya otechestvennoi translyatologii [Modern theories of translation: trends in the development of domestic translation studies]. Perm, 2020, 105 p. (In Russ.). Available at: <http://www.psu.ru/files/docs/science/books/uchebnie-posobiya/shutyomova-sovremennye-teorii-perevoda-tendencii-razvitiya-otechestvennoj-translyatologii.pdf> (accessed: 01.06.2024).
16. Jakobson R. Lingvistika i poetika [Linguistics and poetics]. *Strukturalizm: «za» i «protiv»* [Structuralism: pros and cons]. Moscow, Progress, 1975, pp. 193-230. (In Russ.).
17. Halliday M. A. K., Hasan R. Cohesion in English. London: Longman, 1976. 374 p.
18. Swift Graham. Wonders Will Never Cease 2014. URL: [https://onlinereadfreenovel.com/graham-swift/page,2,53618-england\\_and\\_other\\_stories.html](https://onlinereadfreenovel.com/graham-swift/page,2,53618-england_and_other_stories.html) (accessed: 01.06.2024).
19. Cambridge Dictionary. URL: <https://dictionary.cambridge.org/> (accessed: 01.06.2024).

**Информация об авторах**

**К. Ю. Гладкова** – кандидат филологических наук, доцент, кафедра лингвистики и перевода,  
Пермский государственный национальный исследовательский университет;

**Е. А. Абазова** – магистрант,  
Пермский государственный национальный исследовательский университет.

**Information about the authors**

**K. Y. Gladkova** – Ph. D. (Philology), Associate Professor,  
Department of Linguistics and Translation, Perm State University;

**E. A. Abazova** – Undergraduate, Perm State University.

Статья поступила в редакцию 10.08.2024; одобрена после рецензирования 30.08.2024;  
принята к публикации 20.09.2024.

The article was submitted 10.08.2024; approved after reviewing 30.08.2024; accepted for  
publication 20.09.2024.

Евразийский гуманитарный журнал. 2024. № 4. С. 78–86.  
Eurasian Humanitarian Journal. 2024. No. 4. P. 78-86.

Научная статья  
УДК 811.111(07)

### ОБУЧЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБРАБОТКИ АУТЕНТИЧНОГО АНГЛИЙСКОГО ТЕКСТА ДЛЯ ЧТЕНИЯ НА РАННЕМ ЭТАПЕ: ПО ГЛАВАМ РОМАНА У. ГРУМА «ФОРРЕСТ ГАМП»<sup>1</sup>

Полина Евгеньевна Андросова<sup>1</sup>, Елена Евгеньевна Андросова<sup>2</sup>,  
Светлана Викторовна Андросова<sup>3</sup>  
<sup>1,2,3</sup> Амурский государственный университет, Благовещенск, Россия,  
androsova.polina.2005@gmail.com

*Аннотация.* Цель настоящей статьи состояла в проверке гипотезы о том, что вовлечение студентов не только в выполнение лексических упражнений и аналитических и творческих заданий по прочитанному материалу, но и в их составление, апробацию и корректировку способно повысить эффективность усвоения лексики и мотивацию к изучению языка и преподавательской деятельности. Для проверки гипотезы был проведен лингводидактический эксперимент. В качестве испытуемых выступили 22 студента – будущие преподаватели английского языка. Материалом послужили главы 1–6 произведения У. Грума «Форрест Гамп». В результате на основе изученных в течение двух семестров 292 ключевых слов и выражений студентами было составлено по шесть упражнений четырех видов: на перевод предложений с русского языка на английский, на заполнение пропусков, парафраз с синонимами и антонимами без вовлечения русского языка. Анализ обратной связи показал высокую заинтересованность выбранным произведением у более чем 90% испытуемых и аналогичный процент повышения мотивации. Самым легким для составления оказалось упражнение на заполнение пропусков, а самым сложным – на подбор антонимов. Лексические тесты, проведенные по окончании работы над каждой главой показали высокий средний бал – 9 из 10, что свидетельствует о высокой эффективности результатов эксперимента.

*Ключевые слова:* аналитическое чтение, лексические упражнения, ролевой пересказ, краткий монолог, ролевое письмо

*Для цитирования:* Андросова П. Е., Андросова Е. Е., Андросова С. В. Обучение технологии обработки аутентичного английского текста для чтения на раннем этапе: по главам романа У. Грума «Форрест гамп» // Евразийский гуманитарный журнал 2024. № 4. С. 78–86.

Original article

### TEACHING PREPARATION OF AN AUTHENTIC ENGLISH TEXT FOR READING AT AN EARLY STAGE: BASED ON THE CHAPTERS OF THE NOVEL “FORREST GUMP” BY W. GROOM

Polina E. Androsova<sup>1</sup>, Elena E. Androsova<sup>2</sup>, Svetlana V. Androsova<sup>3</sup>  
<sup>1,2,3</sup> Amur State University, Blagoveshchensk, Russia, androsova.polina.2005@gmail.com

**Abstract.** This paper aims to test the hypothesis that involving students not only in performing lexical exercises, analytical and creative tasks based on reading materials but also in designing them, testing in the classroom and correcting them can enhance vocabulary proficiency and increase motivation to language learning and to performing teacher's work. To test the hypothesis, we carried out a linguodidactic experiment. The participants were 22 students studying to be English teachers. Chapters 1–6 of the novel "Forrest Gump" by W. Groom were selected as the material for the study. During two semesters of the experiment, the participants processed 292 keywords and expressions to design four types of exercises with six exercises for each type: sentences translation from Russian into English, gap filling, rephrasing with the use of synonyms and opposites without the involvement of Russian. Feedback analysis indicated high level of interest in the novel for more than 90% of the participants and similar per cent of increased motivation. Designing gap filling exercise turned out the easiest while rephrasing with the use of opposites was the most difficult. After-chapter final vocabulary tests displayed the average point of 9 out of 10 proving high efficiency of the results obtained during the experiment.

**Keywords:** analytical reading, lexical exercises, role retelling, short story, role writing

**For citation:** Androsova P. E., Androsova E. E., Androsova S. V. Teaching preparation of an authentic english text for reading at an early stage: based on the chapters of the novel "forrest gump" by W. Groom. Eurasian Humanitarian Journal. 2024;4:78-86. (In Russ.).

*Ну и группа мне в этом году попалась!  
Раз объяснил, два объяснил, уже сам всё понял...<sup>1</sup>*

## Введение

Жизнь современного успешного человека немыслима без знания английского языка и лингвокультуры по самым разным причинам: от необходимости владеть передовой научно-технической информацией, уметь понимать глубинные смыслы и причинно-следственные связи при аудировании и чтении, приобрести навык корректной вербализации собственных идей при говорении и письме.

Настоящая статья является продолжением ранее проведённого контролируемого эксперимента по освоению технологии препарирования англоязычного текста для домашнего аналитического чтения [Андросова Е. Е., Андросова П. Е., 2024; Андросова П. Е., Андросова Е. Е. 2024]. Центральной идеей эксперимента является привлечение будущих учителей/преподавателей иностранного (английского) языка на раннем этапе (с первого курса бакалавриата) к составлению лексических упражнений и заданий, требующих аналитических навыков (через призму критического мышления) и творческого подхода.

Тема лексических упражнений (ЛУ) сама по себе не нова, и всё же им посвящено немало современных публикаций, в которых каждый раз находится новых ракурс давно забытого старого. Эксперимент по выявлению эффективности ЛУ по объективным показателям тестов и через обратную связь со студентами показал, что за период в 15 недель активного использования ЛУ на занятиях словарный запас обучаемых существенно увеличился [Phung, Ngo 2022]. «Вплетение» изучаемой лексики в подготавливаемые или спонтанно производимые студентами монологические высказывания способно повысить эффективность усвоения лексики на статистически значимую величину [Spencer et al. 2024].

К базовым ЛУ, традиционным для зарубежной лингводидактики, относят двусторонние флэш-карточки для запоминания (в разных вариантах: картинка-слово, оригинал-перевод и т. п.), заполнение пропусков словами из списка лексики для усвоения и кроссворд [Nakata, Webb 2016]. Указанные упражнения имеют бесспорную эффективность, однако этими тремя типами потенциал не должен исчерпываться, ведь экспериментально доказано, что чем чаще лексические единицы вовлекаются в различные упражнения и задания, тем лучше они запоминаются [Li 2023].

Что касается развития критического мышления, то согласно результатам, полученным испанскими методистами, наиболее эффективными, по мнению студентов, оказались шесть методик, а именно: дебаты, учебный проект, практика на основе реальных ситуаций, исследовательская работа, кооперативное обучение и изучение различных кейсов [Camp et al. 2023].

---

<sup>1</sup>По мотивам анекдота про студентов и преподавателей [<http://www.aspirantura.spb.ru/forum/showthread.php?t=6258>].

Ученые из Эдинбургского университета академического развития особо выделяют активный подход к процессу чтения, с чем мы определенно согласны. В процессе поиска ответов на вопросы по содержанию текста студенты смогут выделить основную идею и оценить её актуальность, разобраться в культурной специфике, сформировать своё отношение к авторским выводам, выявить причинно-следственную связь между описываемыми событиями [Critical thinking 2024] и вдобавок – оценить юмор произведения, что в нашем случае является дополнительным важным пунктом. Для избежания пассивного чтения Эрика Леунг предлагает методику, включающую детальную разработку вопросов с целью побуждения студентов к глубокому анализу произведения, что в дальнейшем поможет обучающимся самостоятельно сформировать собственное мнение и тем самым внести вклад в развитие критического мышления [Leung 2020].

Российские студенты так называемых языковых направлений подготовки постоянно работают над устными и письменными текстами в вопросно-ответной форме, а коммуникативные упражнения являются обязательной составляющей работы над темой, по которой подобраны устные и письменные тексты.

Памятуя об известной технике Р. Фейнмана о том, что лучший способ что-либо понять, это объяснить это двенадцатилетнему ребёнку [<https://fs.blog/feynman-technique/>], мы предположили, что составление упражнений самими студентами наряду с их выполнением способно повысить результат усвоения лексики. Аналогичный эффект будет иметь и участие в корректировке и дополнении вопросов и формулированию творческих заданий. Всё это будет способствовать повышению мотивации к изучению языка и к преподавательской деятельности. Для проверки данного предположения мы провели собственной лингводидактический эксперимент.

## **Основная часть**

### **Материал и методика исследования**

Материалом для нашего лингводидактического исследования послужил роман «Форрест Гамп» [Groom, 1986] – знаковое произведение американской и в целом мировой художественной литературы. Учитывая наличие его одноимённого фильма, номинированного на премию «Оскар», выбранный материал представляет несомненный интерес для обучаемых. Как нами ранее упоминалось, «его идея вовсе не в критике значения ума и IQ, а в том, что каждый может быть счастлив и что главное в этой жизни – достойно преодолевать трудности, просто делая своё дело» [Андросова Е. Е., Андросова П. Е. 2024].

Эксперимент начался на практических занятиях по дисциплине «Иностранный язык» во втором семестре и завершился в третьем семестре обучения. В обоих семестрах на изучение дисциплины отводилось 10 часов в неделю, 2 из которых приходились на работу с романом. В эксперименте приняли участия 22 студента (21 женщина и 1 мужчина).

В течение первого семестра в ходе работы с текстами для аудирования испытуемые приобрели опыт выполнения четырёх типов лексических упражнений: заполнение пропусков ключевыми словами и выражениями, подбор синонимов и антонимов из списка ключевых слов и выражений, перевод с русского языка на английский предложений с ключевыми словами и выражениями. Эти упражнения были выполнены по каждому из четырёх пройденных за семестр блоков аудиопрактикума по английской спонтанной речи (семья и семейные проблемы, рабочий день, чтение, музыка), в котором представлена авторская методика работы с аудиотекстом [Андросова и др. 2017].

В ходе эксперимента испытуемым предстояло самим составить эти упражнения в рамках приобретения компетенции препарирования аутентичного письменного текста. Выбор пал именно на эти упражнения, поскольку работа, в частности с синонимами и антонимами, вызывает у обучаемых большой интерес и живой отклик и повышает их профессионализм в сфере владения вокабуляром [Gay et al. 2022].



Отправной точкой стали подготовленные преподавателем (и руководителем эксперимента) разработки к главам романа:

- 1) списки ключевых слов и выражений;
- 2) вопросы, ориентированные на детальное, глубокое понимание каждой главы.

В самом начале работы над произведением преподавателем были даны пояснения относительно специфики языка произведения, включающие орфографическое отображение явлений разговорной речи (значительная часть которых сейчас является общеупотребительными) и грамматических ошибок. Кроме того, была дана инструкция об особенностях работы с грубой лексикой (не включать её в контекст употребления ключевого слова, а заменять политкорректным нейтральным вариантом).

Работа велась в двух подгруппах следующим образом: первая подгруппа составляла упражнения, вторая оценивала, апробировала и дорабатывала, затем подгруппы менялись местами. Были предложены следующие критерии оценки: легко ли опознаётся целевое ключевое слово / выражение, верно ли подобран синоним/антоним (проверка осуществлялась по Cambridge Dictionary Online), не нарушена ли сочетаемость слов (проверка осуществлялась по аутентичным англоязычным источникам в поисковой системе Google (блоги, публицистика и т. п.)), правильно ли построены предложения грамматически.

Работа над аналитической частью велась по типу разработки заданий для case study. Здесь мы также обратились к творческим коммуникативным заданиям аналитического характера, имеющимся в аудиопрактикуме [Андросова и др. 2017]. Предложенные преподавателем вопросы не предполагали односложных ответов, многие из них носили аналитический характер (Higher-level thinking questions) и были призваны вскрыть причинно-следственные связи (Why-questions).

Студентам было предложено доработать вопросы преподавателя, разработать и сформулировать творческие задания, предполагающие перевоплощение в другую личность, критическое переосмысление содержания глав, экстраполяцию на собственную поведенческую модель, «осовременивание» с учётом нынешних условий, в том числе географических, экономических и политических. Всё это позволяет глубже постичь не только лингвокультурную ценность произведения У. Грума «Форрест Гамп», но понять его идейность.

## Обсуждение результатов

### Лексические упражнения

В результате эксперимента испытуемыми было обработано 292 ключевых слова и выражения по шести главам произведения. Студенты составили по 6 упражнений каждого вида.

Ниже приведено по одному примеру каждого из четырёх видов упражнений, составленных, исправленных и оцененных студентами.

#### *Упражнение на перевод (к Главе 6)*

1. Новичок во взводе подбросил ручную гранату вверх. 2. Когда учитель вышел из класса, началась болтовня. 3. Когда я шел на плац, я встретил лейтенанта, который был вооружен до зубов. 4. Оказавшись впервые на стрельбище, я боялся нажать на курок. 5. Бандит зашел в подсобку, схватил мешок с мукой и убежал. 6. На Хэллоуин я до смерти испугался образа своей подруги. Я так громко закричал и завизжал, что и она тоже испугалась. 7. Вчера вечером, во время прогулки, моя собака начала рычать на дождь с градом. 8. Завтра я с сыном собираюсь на охоту, поэтому сегодня мы поедем в специальный магазин за новой лентой с боеприпасами. 9. Недавно возле нашей школы поставили новый автомат с газировкой. На перемене нужно всех обогнать, чтобы попробовать напитки одним из первых. 10. Каждый день по пути в АмГУ я вижу белку, которая карабкается вверх по дереву. 11. Возле своего подъезда я часто вижу подростков, которые сидят на корточках и щелкают семечки. 12. Моя русская соседка по комнате приготовила торт «Муравейник». – Фу, это звучит очень жутко, он из настоящих муравьев? 13. Мама Джека вытирала слезы с

щек во время нашей выпускной церемонии в школе. На ее коленях было много использованных салфеток. 14. Пару дней назад я застал врасплох своего друга, который втайне ото всех, ел пралине. 15. Самыми запоминающимися в Таиланде были змеи, которые ползали, извиваясь, прямо в нашем номере. 16. Обожаю весну, и никакая слякоть и грязь не помешает мне наслаждаться ею.

#### **Упражнение на заполнение пропусков (к Главе 5)**

1. I was really worried that I would \_\_\_\_\_ the exam if I didn't study hard (*flunk*). 2. The chef skillfully used the \_\_\_\_\_ to chop through the thick bones with precision and ease (*meat cleaver*). 3. The archaeologist excavated a \_\_\_\_\_ hoping to discover artifacts from the ancient civilization (*shallow pit*). 4. He felt like a \_\_\_\_\_ having forgotten about his best friend's birth day (*geek*). 5. A \_\_\_\_\_ was sitting on the street corner, hoping for a little help from the folks (*beggar*). 6. The beaver was \_\_\_\_\_, much bigger than any beaver I had ever seen (*humongous*). 7. \_\_\_\_\_ if it rains? We can still have fun! (*Who cares*). 8. I felt \_\_\_\_\_ when the exam was finally over (*relief*). 9. I have \_\_\_\_\_ for cooking myself (*acquired a taste*). It is cheaper than to buy food, and it is so delicious. 10. Why are you so \_\_\_\_\_? What's wrong? Is it because I've eaten your cake? (*disgruntled*). 11. What is that \_\_\_\_\_ smell? I think, it's coming from the fridge. (*nasty*) 12. The \_\_\_\_\_ was honored for his bravery. (*lieutenant*) 13. We were \_\_\_\_\_ in this \_\_\_\_\_ castle. It was our only salvation. (*confined, bleak*) 14. I \_\_\_\_\_ some potatoes and added much \_\_\_\_\_. I thought it would be tasty... (*peeled, mustard*) 15. He was working in the \_\_\_\_\_ today at 4pm, checking cars and trucks to make sure they were ready to go. (*motorpool*) 16. We were trying to hide from bullets, but we couldn't leave the battle field, so we were still \_\_\_\_\_. (*down at the rifle range*) 17. I was responsible for \_\_\_\_\_, and I strongly believe that my role was the most important in the army! All toilets must be clean. (*scrubbing out the latrine*) 18 Jenny was making cream for the cake and everybody was standing around and watching her when suddenly the mixer blew up and everybody was covered with the cream. But Jenny's banjo player . So he was the only one who didn't need any cleaning. (*miraculously spared*)

#### **Упражнение на подбор синонимов (к Главе 2)**

1. After my performance, the people who were sitting in the hall began to applaud. (*clap*) 2. I was sitting in the classroom. I heard a low whisper behind me. (*mumbling*) 3. James hasn't passed the exam. He looks sad. (*sour*) 4. I got high points for the final exam. (*score*) 5. I had very strange questions at my literature exam. (*screwy*) 6. At the football match, my opponent kicked me in the leg. (*rival*) 7. I saw a crazy scene on the playground: children throwing sand at each other. (*loony*) 8. I was having an argument with the seller in the store. Suddenly he shouted at me, "Shut up!" (*hush up*) 9. After each movie, a group of cleaners comes to the hall. (*janitors*) 10. I have already finished this complicated task! (*accomplished*)

#### **Упражнение на подбор антонимов (к Главе 4)**

1. His parents bought their 10-year-old son the violin he had been dreaming of, but it turned out too huge for him to play. (*bull fiddle*) 2. The uneducated students of our university made a discovery last month. (*savants*) 3. I broke my mom's favorite vase, but I didn't want to make her happy, so I bought a new one. (*let her down*) 4. Kate said that John performed very good. The crowd was clapping and insulting him. (*cheering*) 5. Mike looks so handsome today! He has dressed badly! (*has got all dressed up*) 6. I'm having a headache! Please tell them to stop this noise. I've already asked them to stop several times, but they continue walking lightly. (*stomping*) 7. When I met a bear in the forest, all I felt was courage. My knees were shaking so much! (*consternation*) 8. Doctors said to him to wear special glasses, because he had fine vision. He even fell sometimes because of this problem. (*was cross-eyed*) 9. We didn't believe his story, but he said that it truly had happened to him. We understood that it was very truthful information since he imagined it a minute ago. (*a whole bunch of crap*) 10. For his entire career, he has never won. (*has been undefeated*) 11. When they met, they hit each other on the back. (*pat on*) 12. After he shaved, he put on deodorant. (*shaving lotion*) 13. The policeman burst into the store. (*holdup man*) 14. He borrowed a women's bag on the street. (*snatched*) 15. While he was at home he was sneaking around loudly. (*stomping*).

Из этих упражнений видно, что даже используя ключевые слова и выражения военной тематики, студенты практически полностью отходят от контекста главы и произведения в целом и создают свой собственный контекст. В ряде случаев студенты чувствовали необходимость сделать этот контекст более широким, а не ограничиваться одним предложением (напр., в упражнении на заполнение пропусков № 9-11, 13-14, 17 и особенно 18, в упражнении на синонимы № 2-3, 8, в упражнении на подбор антонимов № 4-9). Зачастую в предложениях выражался юмор (в упражнении на перевод предложения 6, 12, 15; в упражнении на заполнение пропусков предложения 10, 13, 17, 18; в упражнении на подбор антонимов предложения 1-2, 7, 13-15).

Приведём примеры доработок, предложенных оценивающей подгруппой к упражнениям. В упражнении на перевод в предложении 12 во второй части изначально фигурировало междометие *уу*, но студенты отметили, что оно не употребляется в русском языке и произвели замену на *фу*. В упражнении на заполнение пропусков в предложении 4 герундий с предлогом (*for forgetting*) был заменён на перфектное первое причастие (*having forgotten*). В предложении 5 студенты выявили неверное использование определенного артикля *the* (*beggar*) и заменили его на неопределённый – *a* (*beggar*). В предложении 10 простое прошедшее время (*ate*) было заменено на настоящее совершенное (*have eaten*). Предложение 18 было кардинально переделано, поскольку предложенный изначально контекст (*I \_\_\_\_\_ from cooking with my mum. I hate to do it together*) не подходил для целевого ключевого выражения (*to be miraculously spared*).

В упражнении на подбор синонимов были исправлены грамматические ошибки: добавлен недостающий определённый артикль *the* в предложении № 2 (изначально – *in classroom*), простое прошедшее время заменено на настоящее совершенное в № 3, а в № 9 изначально *film showing* (руссифицизм 'показ фильма') было заменено на типично американское *movie*. В упражнении на подбор антонимов изначально вариант первого предложения (*His parents gave him the violin he had been dreaming of*) показался слишком тривиальным, поэтому студенты предложили показать несуразность маленького мальчика и огромного инструмента. Кроме того, в данном упражнении были исправлены грамматические ошибки, например, неверное употребление глагольных времён в предложении № 5 – настоящее простое вместо требуемого настоящего длительного в первой части, а в № 6 – наоборот, также в № 8 отсутствие предлога *to* после *said (to) him* и т. д.

#### Аналитическое чтение

Приведём два примера доработки вопросов студентами (см. жирный курсив – часть добавленная студентами) [Андросова П. Е., Андросова Е. Е., 2024].

(1) ***What happened during the Ceremony? What was the other people's reaction? Why did they react like that?*** – студенты посчитали необходимым запросить дополнительную информацию.

(2) ***What circumstances helped Forrest out of the situation? Why was the judge's verdict so mild? Do you agree with his reasoning?*** – студенты сочли необходимым выявить причинно-следственную связь и высказать свое мнение по этому поводу.

Ниже приведены примеры творческих заданий, сформулированных студентами.

**I. Retell the chapter as if you were:** 1) Jenny worrying about Forrest's interest in her, 2) sergeant Kranz sharing funny stories from the army, 3) Forrest's mother sharing her feelings about Forrest being in the army, etc.

**II. Letter writing (formal, informal):** 1) from the banjo player to Jenny discussing Forrest's behavior, 2) from Coach Bryant to the principal discussing ways to let Forrest continue his education, 3) from Forrest to Curtis's parents with regard to raising a great son, etc.

**III. Develop each utterance below into a short story of 5–7 sentences:** 1) mental development features don't make a person stupid, 2) even a single slip can ruin your life plans (about flunking the exam and being kicked out of school), 3) outrageous army conditions can easily lead to a mental breakdown, etc.

### **Обратная связь**

Обратная связь осуществлялась через анкетирование участников эксперимента с использованием Google-форм. Анкета содержала 3 вопроса: об уровне заинтересованности производением, об уровне сложности каждого из четырех упражнений, над которыми работали студенты, и о повышении мотивации к изучению английского языка и преподавательской деятельности. Студентам предлагалось оценить каждый из этих трёх параметров по шкале от 0 до 10 баллов, где 10 – максимальный уровень. Баллы были сгруппированы в 4 уровня сложности: легкий (0–4 баллов), средний (5–6 баллов), выше среднего (7–8 баллов), максимально сложный (9–10 баллов).

Результаты анкетирования показали, что, во-первых, книга вызвала большой интерес и живой отклик у испытуемых (65,2 % выбрало максимальную заинтересованность и 30,4 % заинтересованность выше среднего).

Обратная связь также продемонстрировала разный уровень воспринимаемой сложности упражнений, которые надо было оценить по десятибалльной системе. Самым легким для составления оказалось упражнение на заполнение пропусков. Никто из испытуемых не выбрал максимальную сложность и сложность выше среднего. Большинство студентов оценили это упражнение как среднее по сложности (60,9 %), остальные – как легкое (39,1 %). Составление упражнений на перевод 21,7 % студентов было оценено по уровню сложности выше среднего; равное количество испытуемых (по 39,1 %) сочли это упражнение лёгким либо средним по сложности. Составление упражнений на подбор синонимов лишь 13 % студентов сочли сложными выше среднего, а легкими и средними по сложности – по 43,5 %.

Составление упражнений на подбор антонимов наибольшее количество испытуемых оценили как сложное выше среднего (26,1 %), а наименьшее количество – как легкое (30,4 %), средними же по сложности его оценили одинаково с упражнением на синонимы (43,5 %). Ни для одного из испытуемых ни для одного из четырех упражнений не был выбран максимальный уровень сложности, что говорит об отсутствии перенапряжения и о том, что составление подобных упражнений – это задача, с которой вполне могут справиться первокурсники при должном опыте выполнения этих упражнений и при разъяснении преподавателем принципов их составления.

Наконец, по окончании первого эксперимента по результатам анкетирования большая часть испытуемых отметила повышение мотивации к изучению дисциплины «Иностранный язык» и будущей преподавательской работе (63,6 % максимально и 27,3 % выше среднего). Лексические тесты, проведенные по окончании работы над каждой главой показали высокий средний бал – 9 из 10.

### **Заключение**

В результате проведённого лингводидактического эксперимента был продемонстрирован междисциплинарный подход в действии. В ходе практических занятий по английскому языку студентам удалось решить целый комплекс задач. Часть этих задач были направлены на повышение собственной языковой компетенции: студенты значительно пополнили свой лексический запас и усвоили особенности контекстного употребления, выстроили синонимические и антонимические связи, освоили коллокации.

Другая часть задач предполагала повышение преподавательской компетенции, связанной с умением препарировать аутентичный материал. Взаимная оценка параллельно работающих подгрупп, исправление недочётов, допущенных при составлении упражнений, при использовании аутентичных интернет-источников, по отзывам испытуемых, сделало работу максимально интересной и повысило мотивацию к изучению английского языка и преподавательской деятельности. Лексические тесты, проведенные по окончании работы над каждой главой показали высокий средний бал – 9 из 10, что свидетельствует о высокой эффективности результатов эксперимента.

Особо отметим, что упражнения на синонимы, антонимы и заполнение пропусков весьма комфортны для внедрения в электронные курсы по иностранному языку. Приобретённый навык их составления можно гармонично сочетать с умением работать на платформах для дистанционного обучения, что стало необходимостью в ковидный период, но не менее востребовано и популярно сейчас [Giannikas 2023].

#### Список литературы

1. Андросова С. В., Баррет Е. В., Деркач С. В., Морозова О. Н., Пирогова М. А., Шепелина Г. Р.. Изучаем спонтанные английские тексты. 3-е изд., испр. и доп. Благовещенск: Изд-во «Амурский государственный университет», 2017. Ч. 1. 186 с.; Ч 2. 112 с.
2. Campo L., Galindo-Domínguez H., Bezanilla M.-J., Fernández-Nogueira D., Poblete M. Methodologies for Fostering Critical Thinking Skills from University Students' Points of View // *Educ. Sci.* 2023. Vol. 13(2), 132. <https://doi.org/10.3390/educsci13020132>
3. Critical thinking:. February 26, 2024. URL: <https://institute-academic-development.ed.ac.uk/study-hub/learning-resources/critical> (дата обращения: март 2024).
4. Gay E., Ma Sh., Yadi K. B. Evaluating Vocabulary Proficiency: A Synonym and Antonym Analysis of English Education Department Students at Muhammadiyah University of North Maluku // *English Department of UMMU Journal (EDU Journal)*. 2022. Vol 2, N 2. P. 81–90.
5. Giannikas C. Vocabulary development for University EFL students in distance learning // *World of better learning*. May 14, 2023. URL: <https://www.cambridge.org/elt/blog/2023/05/14/vocabulary-development-for-university-efl-students-in-distance-learning/> (дата обращения: март 2024).
6. Groom W. Forrest Gump. Perch Creek Realty and Investments Corp., 1986. 116 p.
7. Leung, E. M. Improving Critical Thinking Skills in College Students // *UCI Division of Teaching Excellence and Innovation / posted by M. Mahavongtrakul*. March 6, 2020. 390X. URL: <https://dtei.uci.edu/2020/03/06/improving-critical-thinking-skills-in-college-students/> (дата обращения: март 2024).
8. Li J. The Relative Effectiveness of Gap Filling, Summary Writing and Sentence Making in EFL Vocabulary Acquisition // *Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*. 2023. Vol. 5, N 1. P. 61-67. <https://doi.org/10.32996/jeltal.2023.5.1.8>
9. Nakata T., Webb S. A. Vocabulary learning exercises: Evaluating a selection of exercises commonly featured in language learning materials // *Second Language Acquisition Research and Materials Development for Language Learning / B. Tomlinson (Ed.)*. Oxon, UK: Taylor and Francis, 2016. P. 123–138.
10. Phung Thi Thanh Tu, Ngo Thi Thuy. Designing Supplementary Vocabulary Exercises to Enhance Vocabulary for 10th Graders // *International Journal Of Law Management & Humanities*. 2022. Vol. 5, Iss. 2. P. 634–649. <https://doi.org/10.1000/IJLMH.112853>
11. Spencer T. D. Kirby M. S., Petersen D. B. Vocabulary Instruction Embedded in Narrative Intervention: A Repeated Acquisition Design Study With First Graders at Risk of Language-Based Reading Difficulty // *American Journal of Speech-Language Pathology*. 2024. Vol. 33. P. 135–152.

#### References

1. Androsova S. V., Barret E. V., Derkach S. V., Morozova O. N., Pirogova M. A., Shepelina G. R.. *Izuchaem spontannye angliyskie teksty [Studying spontaneous English texts]*. 3th ed., Blagoveshchensk, Amurskiy gosudarstvennyy universitet, 2017, part 1, 186 p., part 2, 112 p. (In Russ.).
2. Campo L., Galindo-Domínguez H., Bezanilla M.-J., Fernández-Nogueira D., Poblete M. Methodologies for Fostering Critical Thinking Skills from University Students' Points of View // *Educ. Sci.* 2023. Vol. 13(2), 132. <https://doi.org/10.3390/educsci13020132>
3. Critical thinking:. February 26, 2024. URL: <https://institute-academic-development.ed.ac.uk/study-hub/learning-resources/critical> (accessed: mart 2024).
4. Gay E., Ma Sh., Yadi K. B. Evaluating Vocabulary Proficiency: A Synonym and Antonym Analysis of English Education Department Students at Muhammadiyah University of North Maluku // *English Department of UMMU Journal (EDU Journal)*. 2022. Vol 2, N 2. P. 81–90.
5. Giannikas C. Vocabulary development for University EFL students in distance learning // *World of better learning*. May 14, 2023. URL: <https://www.cambridge.org/elt/blog/2023/05/14/vocabulary-development-for-university-efl-students-in-distance-learning/> (accessed: mart 2024).

6. Groom W. Forrest Gump. Perch Creek Realty and Investments Corp., 1986. 116 p.
7. Leung, E. M. Improving Critical Thinking Skills in College Students // UCI Division of Teaching Excellence and Innovation / posted by M. Mahavongtrakul. March 6, 2020. 390X. URL: <https://dtei.uci.edu/2020/03/06/improving-critical-thinking-skills-in-college-students/> (accessed: mart 2024).
8. Li J. The Relative Effectiveness of Gap Filling, Summary Writing and Sentence Making in EFL Vocabulary Acquisition // Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics. 2023. Vol. 5, N 1. P. 61-67. <https://doi.org/10.32996/jeltal.2023.5.1.8>
9. Nakata T., Webb S. A. Vocabulary learning exercises: Evaluating a selection of exercises commonly featured in language learning materials // Second Language Acquisition Research and Materials Development for Language Learning / B. Tomlinson (Ed.). Oxon, UK: Taylor and Francis, 2016. P. 123–138.
10. Phung Thi Thanh Tu, Ngo Thi Thuy. Designing Supplementary Vocabulary Exercises to Enhance Vocabulary for 10th Graders // International Journal Of Law Management & Humanities. 2022. Vol. 5, Iss. 2. P. 634–649. <https://doi.org/10.1000/IJLMH.112853>
11. Spencer T. D. Kirby M. S., Petersen D. B. Vocabulary Instruction Embedded in Narrative Intervention: A Repeated Acquisition Design Study With First Graders at Risk of Language-Based Reading Difficulty // American Journal of Speech-Language Pathology. 2024. Vol. 33. P. 135–152.

#### ***Информация об авторах***

***П. Е. Андросова*** – студент, Амурский государственный университет;

***Е. Е. Андросова*** – студент, Амурский государственный университет;

***С. В. Андросова*** – доктор филологических наук, профессор, кафедра иностранных языков, Амурский государственный университет.

#### ***Author information***

***P. E. Androsova*** – Student, Amur State University;

***E. E. Androsova*** – Student, Amur State University;

***S. V. Androsova*** – Grand Ph. D. (Philology), Professor, Foreign Languages Department, Amur State University.

Статья поступила в редакцию 20.09.2024; одобрена после рецензирования 30.09.2024; принята к публикации 25.10.2024.

The article was submitted 20.09.2024; approved after reviewing 30.09.2024; accepted for publication 25.10.2024.

Евразийский гуманитарный журнал. 2024. № 4. С. 87–98.  
Eurasian Humanitarian Journal. 2024. No. 4. P. 87-98.

Научная статья  
УДК 377.8

## ТЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-МУЗЫКАНТОВ: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ

Лариса Геннадьевна Кыркунова<sup>1</sup>, Татьяна Семеновна Погудина<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Пермский государственный национальный исследовательский университет, Россия, Пермь, kyrkunovalg@yandex.ru

<sup>2</sup> Архиерейское подворье, храм Вознесения Господня, Россия, Пермь, regtan@mail.ru

**Аннотация.** Статья посвящена описанию практической работы по осуществлению тьюторского сопровождения студентов музыкального колледжа г. Перми (далее в статье ПККИК). Обучающиеся в музыкальном колледже – это особая категория студентов: они обладают творческими способностями, тонко чувствуют прекрасное, чрезвычайно ранимы и психологически уязвимы. Значительная их часть нуждается в тьюторском сопровождении, обеспечивающем выстраивание индивидуальной образовательной траектории для достижения профессионального педагогического и исполнительского мастерства. При этом, отмечают авторы статьи, преподаватели и обучающиеся, как выяснилось в результате опросов, (1) недостаточно осведомлены о профессии тьютора, его функциональных обязанностях, особенностях процесса тьюторского сопровождения студентов (2) у преподавателей нет потребности в овладении тьюторскими компетенциями. Процесс тьюторского сопровождения описан в статье поэтапно, причём этапы названы авторами в точном соответствии с осуществляемой деятельностью. На каждом этапе реализованы определённые тьюторские технологии и тактики, успешность применения которых подтверждена статистическими данными (количественными измерениями) либо анализом полученных творческих тьюторских работ. Анализируя ответы студентов на вопросы анкеты, авторы подчеркивают, что тьюторское сопровождение, несомненно, помогло бы решить некоторые проблемы обучающихся в ПККИК. Несмотря на относительно небольшое количество тьюторантов, в отношении которых удалось осуществить полноценное (пятиэтапное) тьюторское сопровождение, авторы оценивают его как успешное, поскольку удалось с помощью теста М. Рокича определить уровень развитости качеств, необходимых для профессионального самопродвижения; выстроить индивидуальные образовательные маршруты; создать избыточную образовательную среду, которая будет способствовать самоопределению студентов; вовлечь тьюторантов в активную деятельность по созданию видеовизиток, навигатора по образовательным интернет-ресурсам; на рефлексивном этапе определить динамику формирования необходимых для будущих педагогов-музыкантов навыков.

**Ключевые слова:** тьютор, тьюторское сопровождение, студент музыкального колледжа, технологии тьюторского сопровождения, тьюторские практики, тьюторские техники, картирование, вопрошание

**Для цитирования:** Кыркунова Л. Г., Погудина Т. С. Тьюторское сопровождение будущих педагогов-музыкантов: из опыта работы // Евразийский гуманитарный журнал, 2024. № 4. С. 87– 98.

Original article

## TUTORIAL SUPPORT FOR FUTURE MUSICIAN TEACHERS: FROM WORK EXPERIENCE

Larisa G. Kyrkunova<sup>1</sup>, Tatyana S. Pogudina<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Perm State National Research University, Russia, Perm, kyrkunovalg@yandex.ru

<sup>2</sup> Choirmaster, Bishop's Compound, Church of the Ascension of the Lord, Russia, Perm, regtan@mail.ru

**Abstract.** The article is devoted to the description of practical work on the implementation of tutoring support for students of the Perm College of Music (hereinafter in the article PCCMC). Students of the music college are a special category of students: they have creative abilities, a subtle sense of beauty, are extremely vulnerable and psychologically vulnerable. A significant part of them needs tutoring support, ensuring the construction of an individual educational trajectory to achieve professional pedagogical and performing skills. At the same time, the authors of the article note, teachers and students, as it turned out as a result of surveys, (1) are not sufficiently informed about the profession of a tutor, his functional responsibilities, the features of the process of tutoring students (2) teachers do not need to master tutoring competencies. The process of tutoring support is described in the article step by step, and the stages are named by the authors in strict accordance with the activities carried out. At each stage, certain tutoring technologies and tactics are implemented, the success of which is confirmed by statistical data (quantitative measurements) or an analysis of the received creative tutoring works. Analyzing the students' answers to the questionnaire, the authors emphasize that tutoring support would undoubtedly help to solve some of the problems of students at the PCCIC. Despite the relatively small number of tutors for whom it was possible to implement full-fledged (five-stage) tutoring support, the authors assess it as successful, since it was possible to determine the level of development of qualities necessary for professional self-promotion using the M. Rokich test; build individual educational routes; create an excessive educational environment that will facilitate self-determination of students; involve tutors in active work on creating video business cards, a navigator for educational Internet resources; at the reflexive stage, determine the dynamics of the formation of the skills necessary for future music teachers.

**Keywords:** tutor, tutoring support, music college student, tutoring support technologies, tutoring practices, tutoring techniques, mapping, questioning.

**For citation:** Kyrkunova L. G., Pogudina T. S. Tutoring support for future music teachers: from work experience. Eurasian Humanitarian Journal. 2024;4:87-98. (In Russ.).

## Введение

Профессиональное музыкальное образование, как и другие сферы образовательной деятельности, сталкивается с новыми реалиями и вызовами, возникающими в связи с изменениями в нестабильном современном мире. Выпускники профессионального колледжа должны быть готовы адаптироваться к современным профессиональным требованиям.

На пути профессионального становления важно иметь рядом наставника, не только передающего знания, но и (1) поддерживающего интересы, (2) работающего над развитием личностно-ориентированных качеств, (3) понимающего, что делать с профессиональными запросами студента, а также (3) знающего, как индивидуализировать процесс профессиональной подготовки, то есть сопровождающего студентов в течение всего времени обучения. Таким наставником является тьютор. Индивидуальный подход педагога с тьюторской компетенцией позволяет значительно повысить мотивацию студентов колледжа, улучшает их отношение к учёбе, качественно готовит будущих педагогов-музыкантов к дальнейшей педагогической деятельности или к следующей ступени образования. «Основной задачей среднего профессионального образования в процессе формирования как общих, так и профессиональных компетенций является формирование творческой личности, способной к саморазвитию, самообразованию, инновационной деятельности» [Мокрова: эл. ресурс].

Тьюторское сопровождение будущих педагогов-музыкантов ориентировано на работу с личным запросом тьюторанта. Во время учёбы тьютор создаёт условия перспективного профессионального развития, комфортные для студентов, учитывает их приоритетные желания, поддерживает стабильный интерес к будущей профессии, помогает анализировать путь к успеху.



Поступившие в музыкальный колледж молодые люди – это особая категория студентов. Они обладают творческими способностями, тонко чувствуют прекрасное, при этом чрезвычайно ранимы и психологически уязвимы. Кроме того, они попадают в специфические условия. Эта специфика заключается в том, что оценивание их успешности в учёбе осуществляется комплексно, по ряду специальных музыкальных предметов, которые подразделяются на две категории: первая – предметы с групповыми формами работы (сольфеджио, музыкальная литература, гармония, теория музыки), вторая – «индивидуальные» дисциплины (вокал, дирижирование, фортепиано). Фундаментом музыкального образования является ориентация на индивидуальность, воспитание и развитие культурного человека, что полностью соответствует задачам тьюторского сопровождения. Поэтому время учёбы в колледже крайне важно для будущих педагогов–музыкантов: за короткий срок происходит становление личности, развитие и закрепление профессионального мастерства, обучение способам передачи знаний и опыта будущим ученикам, «заражение» их любовью к музыке в целом и к народному творчеству в частности.

### Основная часть

Определений профессии тьютора и описаний тьюторской компетенции достаточно много. Тьютор, по определению Т. М. Ковалевой, – это «педагог, работающий по принципу индивидуализации, сопровождающий выстраивание обучающимся своей индивидуальной образовательной программы» [Ковалева 2010]. «Тьютор – это специалист, оказывающий индивидуальную помощь и поддержку ученикам в учебном процессе. В отличие от учителя, тьютор фокусируется на потребностях каждого студента и создает индивидуальную программу обучения, чтобы максимально удовлетворить познавательные интересы учеников и помочь им достичь лучших результатов» [nadro.ru]. «Тьютор – это специалист по сопровождению процесса самообразования, по актуализации образовательной субъектности» [Имакаев 2013]. Общим во всех приведённых определениях является центрация внимания на индивидуализацию, оказание индивидуальной помощи обучаемым в ходе получения ими образования. Однако тьюторская позиция, как отмечает В. Р. Имакаев в статье «Тьюторское отношение в парадигме российского образования», «только начинает прорасти в образовательной организации» [там же].

Разработкой теоретических и практических аспектов тьюторской компетенции занимаются члены Межрегиональной тьюторской ассоциации (далее – МТА) во главе с Т. М. Ковалевой (см., например: [Розин: эл. ресурс; Ветров 2024; Карастелев 2022 и другие]). В ходе нашей работы мы также опирались на исследования ряда исследователей, посвящённые различным аспектам тьюторского сопровождения студентов в профессиональном колледже (см., например: [Ковалева 2009, 2010, 2011; Косолапова, Гангнус 2020; Мокрова: эл. ресурс; Сергеева 2023]).

Нам показалось интересным проследить процесс формирования тьюторской компетенции будущего педагога дополнительного образования в сфере музыки. Мы предполагаем, что эффективность подготовки будущих музыкантов (преподавателей музыкальных школ, руководителей коллективов самодеятельности, исполнителей) во многом зависит от наличия у них тьюторской компетенции. На базе ПККИК, отделения «Сольное и хоровое народное пение» (далее – СХНП) нами была разработана и апробирована модель тьюторского сопровождения студентов музыкального колледжа, включающая следующие этапы: *информационно-просветительский* (по классификации В. М. Ветрова – философско-познавательный), *организационный* (формирование экспериментальной группы), *диагностический*, *проектно-реализационный* и *рефлексивный*. Эта модель была реализована следующим образом.

На информационно-просветительском этапе с педагогами (7 чел.) и студентами (22 чел.) была проведена беседа о тьюторской профессии: зачем, когда, на каких этапах, а главное, – кому необходимо тьюторское сопровождение. Присутствующие обсудили три основные задачи тьютора: 1) возвращение утраченной мотивации, 2) помощь студенту в раскрытии индивидуальных талантов, 3) обретение «смысла жизненного пути и понимание сущности тьюторской профессии» (по С. В. Ветрову).

На организационном этапе была сформирована экспериментальная группа, которая первоначально состояла из 7 студентов, а затем сократилась до 4 тьюторантов. Всего в эксперименте приняли участие 6 студентов, из них до конца осталось 4 человека.

Диагностический этап включал несколько форм и методов работы: *опросы педагогов и студентов, тестирование* (по М. Рокичу), *построение индивидуальной образовательной карты, технику интерактивного вопрошания.*

Нами были опрошены педагоги ПККИК отделения СХНП по индивидуальным предметам. В опросе приняли участие 7 педагогов в возрасте от 23 до 70 лет со стажем работы от 2 до 52 лет. Участникам были заданы следующие вопросы.

1. *Если в работе со студентом возникает нестандартная ситуация, Вы: подбираете наиболее подходящий этому студенту вариант выхода из ситуации?* На него положительно ответили 5 педагогов. Иной ответ выбрали 2 педагога: по их мнению, нужно обсудить со студентом причины и варианты решения ситуации.

2. *Допускаете ли Вы, что в рамках учебного процесса по индивидуальному предмету студент сам может выбирать понравившиеся ему произведения для программы?* Ответы показали, что большинство педагогов допускает выбор студентами музыкальных произведений для программы и учитывает их индивидуальный интерес. Однако педагоги склоняются к тому, что этот выбор возможен только к 3 курсу, так как именно к этому времени студент вырос как исполнитель и может справиться с различными задачами исполнения произведений, в том числе техническими, художественными и эмоциональными.

3. Педагоги выделили несколько качеств тьютора-профессионала: дисциплинированность, стрессоустойчивость, самоорганизованность, инициативность, креативность, ответственность. В тьюторе также должны присутствовать эмпатия, коммуникабельность, мобильность.

4. *Поддерживаете ли Вы желание студента участвовать в конкурсах исполнительского мастерства?* – Да, конечно, – ответили 6 педагогов; – Сама агитирую, – ответили 2 педагога.

5. *Рекомендуете ли Вы своим студентам посещать мастер-классы (консультации) известных педагогов России с целью повышения исполнительского мастерства?* Все педагоги ответили, что сами регулярно посещают и приглашают студентов посещать такие мероприятия с целью повышения их профессионального уровня.

6. *Развитие самостоятельности у студентов, их самоорганизация и саморазвитие положительно скажутся на результате обучения?* – Да, – считают 6 педагогов; один педагог не задумывался об этом.

7. *В профессиональном обучении встречались ли Вам педагоги, которые были готовы содействовать Вам во всём, поддерживать все Ваши начинания, идеи, помогая Вашему профессиональному становлению?* 4 педагога вспоминают с благодарностью своих наставников, 2 педагога обучались самостоятельно, 1 педагог не задумывался об этом.

Параллельно с педагогами в подобном опросе участвовали 22 студента колледжа специальности СХНП (с 1 по 4 курсы). Интересно сопоставить варианты ответов на общие для педагогов и студентов вопросы.

1. *Что Вам известно о профессии «тьютор»?* Ответы преподавателей: ничего – 4 ответа. Педагог дополнительных занятий, помощник, наставник – 1 ответ. Слышала о такой профессии в СОШ – 1 ответ. Помощник, воспитатель и наставник студента

в образовательном процессе – 1 ответ. *Ответы студентов:* наставник, работающий индивидуально со мной; куратор, проводник, наставник индивидуальной реализации; преподаватель, который проводит дополнительные занятия с учениками; преподаватель-предметник; работающий с мотивацией; он создает план индивидуального образования учащегося; это человек, помогающий тем людям, которые затрудняются в выборе своей профессии; воспитатель; нет ответа – 2 чел.

2. *Назовите 10 качеств тьютора-профессионала. Ответы преподавателей:* коммуникабельный, эмпатийный, мобильный, креативный; ответственный, инициативный, самоорганизованный, дисциплинированный, стрессоустойчивый. *Ответы студентов:* грамотный, креативный, любящий детей, коммуникабельный, стрессоустойчивый, тактичный; для него важна четкость, порядочность, понимание, сдержанность, ответственность, актуальность; это лидер; добрый, умный, сдержанный, понимающий, тактичный, спокойный; дисциплинированный, скрупулезный, отзывчивый; профессионал, постоянно обучающийся; ищет карьерный рост; в меру строгий, добрый, понимающий, общительный, веселый, инициативный, начитанный.

3. *Как вы думаете, может ли преподаватель музыки быть одновременно тьютором? Ответы преподавателей:* 4 педагога – да, 3 педагога – не ответили. *Ответы студентов:* да – 22 чел. В одном случае к ответу был дан дополнительный комментарий: может, потому что в музыке нет ничего одинакового. Все люди абсолютно разные, и творчество такое дело разностороннее.

4. *Что такое, по Вашему мнению, тьюторская позиция педагога?*

*Ответы преподавателей:* помощь ученику оказывать и помогать ему выходить из сложившихся ситуаций самостоятельно; оставаться с твердым умом и холодным сердцем, уметь замотивировать ученика и добиться цели; это позиция педагога, который горит своим делом, который хочет передать все навыки и умения своим обучающимся, наработанные и полученные им в результате многолетнего обучения и опыта; даёт возможность студенту найти свой профессиональный путь, поддержать его выбор. *Ответы студентов:* это позиция педагога, который вместе со студентом проясняет его потребности и возможности; наводит на истинный путь; наставническая позиция, нацеленная на саморазвитие, самообразование; позиция человека, который вместе со студентом проясняет его потребности и выстраивает личную образовательную траекторию обучения; углубление позиции интереса обучающегося, когда ученик создает собственную образовательную программу (траекторию) самостоятельно (индивидуально); в первую очередь наставничество; постоянно учится, ищет взаимодействие с детьми; позиция педагога-тьютора – это решение проблем своего ученика, подопечного в очень комфортных для него условиях; находит индивидуальный подход к нему, может быть, разрабатывает какие-то системные упражнения.

5. *Что такое, по Вашему мнению, тьюторская позиция педагога-музыканта? Ответы преподавателей:* раскрытие творческого потенциала ученика, расширение кругозора, наставничество, иногда в меру авантюра; любовь к музыке и ученикам, совместная работа в творческих планах; наставник духовного роста; поддержка интересов, планов обучающегося, совместный поиск профессиональных решений (конкурсы, концерты, выступления, педагогические пробы) поиск профессиональных ресурсов, личностно-ориентированный подход к каждому ученику (4 чел.); 3 чел. – не ответили. *Ответы студентов.* 5 студентов ответили так: направление и выведение сильных качеств студентов и их развитие; совместность и общность интересов ребенка и педагога; то же самое, что и позиция любого другого педагога-тьютора; постоянная мотивация своего ученика, продвижение участия в конкурсах; педагог раскрывает талант ученика, находит какие-то лазейки из неприятных моментов, сложных технически, и находит в этой сложности изюминку; будущим музыкантам необходимы разработки индивидуальных программ для комфортного обучения; 16 студентов не ответили на этот вопрос.

Таким образом, общее представление о задачах тьюторской деятельности, качествах тьютора-профессионала, особенностях реализации тьюторской позиции более полными и отчётливыми, совпадающими с традиционными предстают в ответах обучаемых. Их ожидания в отношении комплекса личностных качеств тьютора ближе к тому, что требуется от педагога-тьютора в настоящее время. Ожидания в отношении действий тьютора у студентов также более объёмны и разносторонни, в отличие от мнения педагогов. Примечательно, тем не менее, что 16 обучаемых из 22 ушли от ответа на вопрос о тьюторской позиции педагога-музыканта.

Отдельно проведённый опрос студентов ПККИК относительно их отношения к обучению в ПККИК показал следующее.

На *вопрос о самостоятельности выбора ПККИК в качестве образовательной организации* 90,5 % студентов ответили утвердительно. Они сами приняли решение поступить в музыкальный колледж.

На *вопрос: Находят ли студенты общий язык с преподавателями индивидуальных предметов*, – 61,9 % (то есть большинство студентов) ответили утвердительно, 33,3 % – не со всеми, один студент не может найти ни с кем из преподавателей точек соприкосновения. В большинстве случаев (66,7 %) педагоги *прислушиваются к мнению студентов о выборе индивидуальной программы*, но, как мы видим, это происходит не всегда.

*Уровень мотивации к окончанию колледжа* (от 0 до 10 баллов) только один студент оценивает на 10 баллов. Замотивированных студентов большинство, но к старшим курсам мотивация к обучению в колледже падает.

На *вопрос о готовности поступить в дальнейшем в вуз и продолжить профессиональное образование* студенты ответили по-разному: 10 человек из 22 определились с выбором профессии, остальные сомневаются или хотят её изменить

*Достижение отличных результатов ставят в качестве цели обучения* 15 студентов из 22, что говорит об их заинтересованности в будущей профессии.

На *вопрос: какими путями обучаемые достигают развития исполнительского мастерства*, – были даны следующие ответы: большинство посещают концерты, слушают мастеров пения; посещают мастер-классы именитых педагогов; читают специальную литературу. В общем, студенты интересуются своей будущей профессией и исследуют её составляющие с разных сторон.

*Успешными в учёбе видит себя* большинство, но студенты понимают, что могут учиться лучше. 15 студентов из 22 *желают, чтобы их учебную сольную программу преподаватели обсуждали с ними, информировали их о конкурсах или мастер-классах*, 6 студентов – *иногда бы этого хотели*, что говорит о доверии к педагогам в выборе репертуара. Но *в случае затруднений или при возникновении особых жизненных ситуаций* 20 студентов хотели бы *иметь возможность корректировать с преподавателем график движения по освоению учебной программы*.

Наш опрос показал наличие явных предпосылок для осуществления тьюторского сопровождения, и главную из них – запрос со стороны обучаемых на индивидуализацию процесса обучения. *«Тьюторское сопровождение – это процесс сопровождения развития человека, основанный на принципе индивидуализации, когда за человеком признаётся способность и право определять свой образовательный путь, исходя из собственных интересов, с опорой на опыт, инициативу и личные стратегии реализации своих замыслов»* [Ковалева 2018: 9]. Для лучшего выявления ценностных ориентаций тьюторантов экспериментальной группы (составлявшей поначалу 7 человек) с ними был проведён тест М. Рокича, основанный на прямом ранжировании списка ценностей. Приведём некоторые результаты проведённой работы (см.: таблицы 1–4).

Таблица 1. Инструментальные и терминальные ценности (информант 1)

Имя Варвара К.	Инструментальные ценности	Терминальные ценности
Высокий уровень	Решительность; волевой характер; самоэффективность; эмпатия	Самосовершенствование; продуктивность и эффективность; образование и познание
Средний уровень	Ответственность; самостоятельность; дисциплинированность	Любовь; мудрость; богатство; счастливая семейная жизнь
Низкий уровень	Жизнерадостность; красота и внешняя привлекательность; образованность; амбициозность; коммуникабельность	Увлекательная деятельность; искусство и творческая жизнь; известность и признание

Мы видим, что все ценностные ориентиры Варвары К., необходимые для реализации ее как будущего музыкального педагога, находятся на низком уровне.

Таблица 2. Инструментальные и терминальные ценности (информант 2)

Имя Кристина К.	Инструментальные ценности	Терминальные ценности
Высокий уровень	Семейные ценности; богатство; образование и познание; красота и внешняя привлекательность	Коммуникабельность; волевой характер; ответственность; образованность
Средний уровень	Здоровье; насыщенная жизнь; увлекательная деятельность; самосовершенствование	Дисциплинированность; амбициозность; критический взгляд; решительность
Низкий уровень	Жизнерадостность; красота и внешняя привлекательность; образованность; амбициозность; коммуникабельность	Увлекательная деятельность; искусство и творческая жизнь; известность и признание

Кристина К., как видно, нуждается в работе, направленной на повышение интереса к творческой профессии, проработке навыков «self skills» (то есть навыков самоуправления и саморазвития, направленных на познание, понимание и принятие себя настоящего, заботу о своём физическом и ментальном состоянии, развитие своей личности).

Таблица 3. Инструментальные и терминальные ценности (информант 3)

Имя Варвара С.	Инструментальные ценности	Терминальные ценности
Высокий уровень	Коммуникабельность; решительность; сдержанность	Здоровье; любовь; самосовершенствование; дружба
Средний уровень	Самостоятельность; образованность; амбициозность; дисциплинированность	Красота и внешняя привлекательность; образование и познание; продуктивность и эффективность
Низкий уровень	Ответственность; волевой характер; самоэффективность; критический взгляд	Искусство и творческая жизнь; известность и признание

Варваре С. также необходима проработка навыков «self skills», самоорганизация, контроль планирования времени.

Таблица 4. Инструментальные и терминальные ценности (информант 4)

Имя Юлия Х.	Инструментальные ценности	Терминальные ценности
Высокий уровень	Решительность; амбициозность; образованность; эмпатия	Образование и познание; мудрость и богатый жизненный опыт; здоровье; искусство и творческая жизнь; красота и внешняя привлекательность
Средний уровень	Коммуникабельность; волевой характер; дисциплинированность; самостоятельность	Продуктивность и эффективность; увлекательная деятельность; насыщенная жизнь
Низкий уровень	Самозффективность; критический взгляд; ответственность	Самосовершенствование; известность и признание

Юлии Х. необходима проработка навыков «self skills».

Результаты теста М. Рокича показывают, что проблемы в обучении у студентов разные, их решение требует применения различных тьюторских тактик. В целом, у студентов существуют проблемы с формированием таких ценностей, как: *самосовершенствование, самоэффективность, увлечённость, жизнерадостность*, целенаправленная работа над которыми должна положительно сказаться на дальнейших этапах обучения. *Известность и признание, насыщенная творческая жизнь, критическое мышление* – необходимые и важные ценности для творческих профессий.

Следующим шагом в осуществлении тьюторского сопровождения студентов ПККИК стало их *знакомство с образовательной картой и составление* таковой для себя. Эта технология позволяет проектировать ближайшее будущее тьюторанта, так как отражает субъективную картину видения тьюторантом себя и своего окружения, своих целей и этапов её достижения и т. д. Самостоятельная фиксация настоящего момента и ожидаемого результата – это один из способов продемонстрировать наглядно и тьюторанту, и тьютору, по какому маршруту следует двигаться дальше. Личностно-ресурсное картирование – это мощное средство работы тьютора с тьюторантом.

Ещё одной тьюторской технологией, которая применялась нами в работе с группой тьюторантов и способствовала формированию тьюторской позиции студентов, было *«интерактивное вопрошание»*. Вопрошание – современная прогрессивная технология, которая активно исследуется и практикуется В. Е. Карастелевым, доцентом МГПУ (см: [Карастелев 2022]). Вопрошание неразрывно связано с философским взглядом на прошлое, настоящее и будущее. С помощью вопрошания мы нашли 2 общих вопроса, касающихся обучения в колледже. Задавая *вопросы самим себе и о себе*, студенты, может быть, впервые задумались о своих желаниях, потребностях, месте в колледже и о будущей профессии.

**На проектно-реализационном этапе** осуществлялось составление *коллективного и индивидуального портфолио и навигация по образовательным интернет-ресурсам*.

Для наполнения портфолио в рамках тьюторского сопровождения тьюторантами были созданы *коллективная и ряд индивидуальных видеовизиток*. В пространстве интернета видеовизитка любого творческого коллектива или солиста всегда способствует созданию и продвижению собственного бренда. Через визуализацию зритель знакомится с артистом, его творчеством, голосовыми или хореографическими возможностями. Целью выполнения этого проекта стала самопрезентация. Видеовизитка – это наглядный и вполне реальный для каждого тьюторанта способ познакомить «себя с собой» и «себя с окружающими».

Завершающим шагом в осуществлении формирования тьюторской компетенции студентов музыкального колледжа стала *навигация по сайтам образовательных учреждений России и Пермского края*. Студентами было выбрано несколько вузов, в которые они могли бы поступить для продолжения обучения. В процессе работы над выбором вузов выяснилось, что в колледже со студентами вообще не проводится профориентационная работа в направлении дальнейшего обучения. Большинство будущих выпускников в апреле 2024 г. ещё не определились с дальнейшим образовательным маршрутом, а, стало быть, уже не успевали качественно подготовиться к поступлению. В итоге студенты сами составили список интересующих вузов, изучили правила приёма, требования к экзаменам по творческим предметам, обсудили степень готовности к экзаменам в вузы.

В ходе совместной работы на заключительном – *рефлексивном* – этапе был определён *список навыков* будущих педагогов–музыкантов, необходимый для реализации тьюторской компетенции в дальнейшей работе с обучающимися. Он включает следующие компетенции.

– Коммуникативные: умение эффективно общаться с учащимися и их родителями, умение договариваться, слушать и понимать других людей.

– Организационные: способность планировать свое время, организовывать уроки и репетиции, контролировать себя и обучающихся для успешного выполнения программы.

– Аналитические: способность анализировать информацию, находить в ней пути к успеху, делать соответствующие выводы и уметь принимать нужные решения.

– Креативные (компетенции креативного мышления): умение находить в нестандартных ситуациях решение проблем, искать индивидуальные подходы в обучении к каждому ученику.

– Эмпатийные: способность понимать и чувствовать потребности и свои, и других людей.

– Адаптивные (компетенции гибкого мышления): умение адаптироваться к изменяющимся условиям в нестабильном мире и быстро реагировать на новые ситуации.

– Компетенции автономности (самостоятельности): способность работать самостоятельно, без постоянного контроля со стороны вышестоящего руководства.

– Компетенции ответственности: умение брать ответственность на себя и отвечать за свои действия и результаты своей работы.

Попутно была сформирована *модель тьюторского подхода педагога-музыканта к будущим ученикам*. Она включает в себя несколько составляющих компонентов: (1) поддержку детей в их подготовке к конкурсам, концертам, фестивалям (внутришкольным и внешкольным); (2) работу с родителями как главными заказчиками образовательного процесса; (3) составление, сопровождение и реализацию индивидуального образовательного маршрута (ИОМ) ребенка в музыкальном образовательном учреждении; (4) психологическую поддержку ученика во время выступлений; (5) рефлекссию по окончании выступлений и обсуждение с учеником дальнейших планов.

### **Заключение**

Таким образом, в ходе работы со студентами музыкального колледжа было реализовано несколько наиболее эффективных тьюторских технологий и техник. Отклик студентов на тьюторское сопровождение был только положительным. Они с удовольствием включались в работу на каждом этапе. Нам удалось продемонстрировать обучаемым, каких результатов с помощью этих технологий и различного рода техник можно достичь. Ответной реакцией была заинтересованность, пробуждение осмысленного отношения к себе и к своему жизненному пути, возрастание интереса к профессиональному саморазвитию. Разумеется, осуществление тьюторского сопровождения требует от самого тьютора тщательного отбора определённых речевых

жанров для использования их в процессе педагогического общения (см. об этом [Кыркунова, Карзенкова 2021: 15–25]), а также исключения императивности, менторства в общении с тьюторантом. Наконец, проведённое исследование позволило определить комплекс организационно-педагогических условий для успешного формирования тьюторской компетенции будущих педагогов-музыкантов (о комплексном формировании компетенций будущих педагогов см., например: [Кыркунова, Тихомирова 2018: 240–242]).

Несмотря на то, что тьюторское сопровождение удалось осуществить только в отношении четырех студентов музыкального колледжа, опыт проведённой работы оценивается нами как успешный. Безусловно, в студентах произошли внутренние изменения, которые положительно скажутся на дальнейшей учебе, подготовке к поступлению в вузы, построении и развитии карьеры, формировании их как профессионалов, руководителей народных коллективов.

Нет сомнений и в том, что будущим педагогам-музыкантам следует учиться развивать себя, понимать собственные цели, работать с осознанием особенностей своей личности, работать над собственными желаниями, постоянно рефлексировать, чтобы в будущем проявлять профессионализм и воспитывать конкурентоспособного, талантливого музыканта и безупречного исполнителя.

#### Список литературы

1. Ветров С. В., Хомченко С. В. Тьюторство – педагогика XXI в. М. : Просвещение, 2024. 208 с.
2. Имакаев В. Р. Тьюторское отношение в парадигме российского образования. Школьные технологии. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tyutorskoe-otnoshenie-v-paradigme-rossiyskogo-obrazovaniya> (дата обращения: 22.06.2024).
3. Карастелев В., Данилова В. Рефлексивная коммуникация как условие для проявления и развития образовательной агентности студентов магистратуры // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2022. № 4 (51). С. 17–24.
4. Карастелев В. Е. Вопросание как условие рефлексивного мышления (специфика работы с вопросами в Московском методологическом кружке) // Понимание и рефлексия. Препринт тезисов выступлений на втором дне международной научно-практической конференции (Тверь, 18–19 ноября 2022 г.) / Отв. ред. М. В. Оборина, М. Е. Отставнов. Тверь, 2022. С. 6–7.
5. Ковалева Т. М. Основы тьюторского сопровождения в общем образовании : лекции 1–4. М. : Педагогический университет «Первое сентября», 2010. 56 с.
6. Ковалева Т. М. Открытость как качественная характеристика образования // Департамент профессионального образования. 2009. № 1. С. 15–21.
7. Ковалева Т. М. Тьютор – школе // Директор школы. 2011. № 8. С. 87–90.
8. Косолапова Л. А., Гангнус Л. А. Актуальные вопросы педагогической науки и практики : учебно-методическое пособие Пермь : Изд-во «Пермский государственный национальный исследовательский университет». 2020. 104 с.
9. Кыркунова Л. Г., Тихомирова Л. С. Комплексный подход в формировании профессиональных компетенций студентов направления подготовки «Педагогическое образование» // Современные научные исследования: актуальные вопросы, достижения и инновации : Сб. статей IV Международной научно-практической конференции. В 2 частях. Часть 2. Пенза : Изд-во: МЦНС «Наука и Просвещение». 2018. С. 240–242.
10. Кыркунова Л. Г., Карзенкова Е. П. Речевые жанры педагогического общения // Евразийский гуманитарный журнал. 2021. № 1. С. 15–25.
11. Личностно-ресурсное картирование как средство работы тьютора. И не только... : монография / Т. М. Ковалева, Т. А. Климова, Л. И. Лазарева [и др.]. М., 2018. 104 с.
12. Мокрова И. И. Тьюторское сопровождение деятельности студентов в профессиональном колледже. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tyutorskoe-soprovozhdenie-deyatelnosti-studentov-v-professionalnom-kolledzhe/viewer> (дата обращения: 22.06.2024).



13. Розин В. М. Тьюторское образование: смысл, содержание и место в трансформирующемся современном образовании. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tyutorskoe-obrazovanie-smysl-soderzhanie-i-mesto-v-transfo> (дата обращения: 22.06.2024).

14. Сергеева В. П. Тьютор в образовательном пространстве. М. : НИЦ ИНФРА-М, 2024, 192 с.

### References

1. Vetrov S. V., Khomchenko S. V. T'yutorstvo - pedagogika XXI v. [Tutoring is a pedagogy of the XXI century.]. Moscow, Prosveshchenie, 2024, 208 p. (In Russ.).

2. Imakaev V. R. T'yutorskoe otnoshenie v paradigme rossiyskogo obrazovaniya. Shkol'nye tekhnologii [Tutoring in the paradigm of Russian education. School technologies]. (In Russ.). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/tyutorskoe-otnoshenie-v-paradigme-rossiysk-ogo-obrazovaniya> (accessed: 22.06.2024).

3. Karastelev V., Danilova V. Refleksivnaya kommunikatsiya kak uslovie dlya proyavleniya i razvitiya obrazovatel'noy agentnosti studentov magistratury [Reflexive communication as a condition for the manifestation and development of educational agency of master's students]. *Vektor nauki Tol'yattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya* [Vector of Science of Togliatti State University. Series: Pedagogy, Psychology]. 2022, no. 4 (51), pp. 17-24. (In Russ.).

4. Karastelev V. E. Voproskanie kak uslovie refleksivnogo myshleniya (spetsifika raboty s voprosami v Moskovskom metodologicheskom kruzhke) [Questioning as a condition for reflexive thinking (specifics of working with questions in the Moscow Methodological Circle)]. *Ponimanie i refleksiya* [Understanding and reflection]. Tver, 2022, pp. 6-7. (In Russ.).

5. Kovaleva T. M. Osnovy t'yutorskogo soprovozhdeniya v obshchem obrazovanii [Fundamentals of tutoring support in general education]. Moscow, Pedagogicheskiy universitet «Pervoe sentyabrya», 2010, 56 p. (In Russ.).

6. Kovaleva T. M. Otkrytost' kak kachestvennaya kharakteristika obrazovaniya [Openness as a qualitative characteristic of education]. *Departament professional'nogo obrazovaniya* [Department of Vocational Education]. 2009, no. 1, pp. 15-21. (In Russ.).

7. Kovaleva T. M. T'yutor - shkole [Tutor - school]. *Direktor shkoly* [Head teacher]. 2011, no. 8, pp. 87-90. (In Russ.).

8. Kosolapova L. A., Gangnus L. A. Aktual'nye voprosy pedagogicheskoy nauki i praktiki [Current issues of pedagogical science and practice]. Perm, Permskiy gosudarstvennyy natsional'nyy issledovatel'skiy universitet, 2020, 104 p. (In Russ.).

9. Kyrkunova L. G., Tikhomirova L. S. Kompleksnyy podkhod v formirovanii professional'nykh kompetentsiy studentov napravleniya podgotovki «Pedagogicheskoe obrazovanie» [An integrated approach to developing professional competencies of students majoring in "Pedagogical Education"]. *Sovremennye nauchnye issledovaniya: aktual'nye voprosy, dostizheniya i innovatsii* [Modern scientific research: current issues, achievements and innovations]. Part 2, Penza, MTsNS «Nauka i Prosveshchenie», 2018, pp. 240-242. (In Russ.).

10. Kyrkunova L. G., Karzenkova E. P. Rechevye zhanry pedagogicheskogo obshcheniya [Speech genres of pedagogical communication]. *Evraziyskiy gumanitarnyy zhurnal* [Eurasian Humanitarian Journal]. 2021, no. 1, pp. 15-25. (In Russ.).

11. Lichnostno-resursnoe kartirovanie kak sredstvo raboty t'yutora. I ne tol'ko... [Personal resource mapping as a tool for a tutor. And not only...]. T. M. Kovaleva, T. A. Klimova, L. I. Lazareva [i dr.]. Moscow, 2018, 104 p. (In Russ.).

12. Mokra I. I. T'yutorskoe soprovozhdenie deyatel'nosti studentov v professional'nom kolledzhe [Tutoring support for students' activities in a professional college]. (In Russ.). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/tyutorskoe-soprovozhdenie-deyatelnosti-studentov-v-professionalnom-kolledzhe/viewer> (accessed: 22.06.2024).

13. Rozin V. M. T'yutorskoe obrazovanie: smysl, sodержание i mesto v transformiruyushchemsya sovremennom obrazovanii [Tutoring education: meaning, content and place in the transforming modern education]. (In Russ.). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/tyutorskoe-obrazovanie-smysl-soderzhanie-i-mesto-v-transfo> (accessed: 22.06.2024).

14. Sergeeva V. P. T'yutor v obrazovatel'nom prostranstve [Tutor in the educational space]. Moscow, NITs INFRA-M, 2024, 192 p. (In Russ.).

**Информация об авторах**

**Л. Г. Кыркунова** – кандидат филологических наук, доцент кафедры педагогики,  
Пермский государственный национальный исследовательский университет;  
**Т. С. Погудина** – регент хора, Архиерейское подворье, храм Вознесения Господня.

**Information about the authors**

**L. G. Kurkunova** – Associate Professor of Russian Language and Stylistics Department,  
Perm State University;  
**T. S. Pogudina** – Choir Director, Bishop's Compound, Church of the Ascension of the Lord.

Статья поступила в редакцию 25.08.2024; одобрена после рецензирования 10.09.2024;  
принята к публикации 25.09.2024.

The article was submitted 25.08.2024; approved after reviewing 10.09.2024; accepted for  
publication 25.09.2024.

## **УСЛОВИЯ ПУБЛИКАЦИИ**

---

1. Вы направляете нам статью, оформленную в соответствии с требованиями на электронный адрес редакции (lanaschust@mail.ru).
2. Редакционный совет рассматривает Вашу статью (60 дней).
3. При успешном рецензировании редакция высылает Вам ответ о приеме статьи.
4. Журнал выходит в соответствии с графиком.

Все статьи, размещенные на сайте, находятся в открытом доступе и могут быть использованы для цитирования, копирования, распечатывания и другого некоммерческого использования с соблюдением авторских прав.

Сайт журнала: <https://press.psu.ru/index.php/ehj>

**Научное издание**

**ЕВРАЗИЙСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ ЖУРНАЛ**

**2024. № 4.**

Редактор: С. В. Шустова  
Компьютерная верстка: Л. Н. Голубцова  
Переводчик: Н. Н. Меньшакова  
Секретарь: Н. П. Сюткина

Подписано в печать 19.12.2024. Дата выхода в свет 20.12.2024.  
Формат 60 × 84/8. Усл. печ. л. 10,62. Тираж 500 экз. Заказ № 1716.

Адрес учредителя и издателя: 614068, г. Пермь, ул. Букирева, 15.  
Адрес редакции: 614068, г. Пермь, ул. Букирева, 15.  
ФГАОУ ВО «Пермский государственный  
национальный исследовательский университет».  
Факультет современных иностранных языков и литератур.

Отпечатано с готового оригинала-макета в ООО «Типограф»  
Адрес: 618554, Пермский край, г. Соликамск, Соликамское шоссе, 17.

Территория распространения – Российская Федерация, зарубежные страны.  
Подписка на журнал осуществляется на сайте «УРАЛ-ПРЕСС»:  
<https://www.ural-press.ru/catalog/97266/8754715/>  
Подписной индекс: 015009

Распространяется бесплатно.  
Перепечатка материалов из журнала допускается  
только по согласованию с редколлегией.