

ISSN (ONLINE): 2312-2757

МЕЖДУНАРОДНЫЙ
НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

Язык

и Текст

**Language
and Text**

INTERNATIONAL
ELECTRONIC JOURNAL

№3 (10) 2023



МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

MOSCOW STATE UNIVERSITY
OF PSYCHOLOGY AND EDUCATION

Международный научный журнал
«Язык и текст»

Редакционная коллегия

Дергачева И.В. (Россия) – главный редактор
Махмудова С.М. (Россия) – заместитель главного редактора

Ахмедов Г.И. (Германия), Бугаева И.В. (Россия), Бурнакова К.Н. (Россия), Воропаев В.А. (Россия), Ковпак Н.А. (Россия), Конявская Е.Л. (Россия), Крутова М.С. (Россия), Леденева В.В. (Россия), Мазанаев Ш.А. (Россия), Сафронова Е.Ю. (Россия), Селендили Л.С. (Россия), Сейранян М.Ю. (Россия), Соболева Л.С. (Россия), Фрейдина Е.Л. (Россия), Герреро-Вильялба Х.А. (Испания), Шилихина К.М. (Россия), Шмелева А.В. (Россия), Щербак М.И. (Россия), Эрменехильдо Л.Г. (Испания), Капилупи С.М. (Россия), Понтон Д.М. (Италия), Ван Сяоян (Китай), Абакумова О.В. (Россия), Аннушкин В.И. (Россия), Бовшик А.С. (Россия), Величкова Л.В., Гребенок В.П. (Россия), Есаулов И.А. (Россия), Исакова З.З. (Россия), Конурбаев М.Э. (Россия), Корнев В.А. (Россия), Махмудова С.М. (Россия), Мурадян А.А. (Россия), Мурашкина О.В. (Россия), Ужанков А.Н. (Россия), Кавача А. (Италия), Астутто Д. (Италия), Фарачи Е.Г. (Италия), Маццоне С. (Италия), Герреро-Вильялба Х.А. (Испания).

Секретарь
Канель И.В.

Редактор и корректор
Бовшик А.С.

УЧРЕДИТЕЛЬ И ИЗДАТЕЛЬ

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»

Адрес редакции

123290, г. Москва, Шелепихинская набережная, 2А, стр. 2
Телефон: 8 (499) 256-87-50

E-mail: landlit@mail.ru
Сайт: <https://psyjournals.ru/en/langpsy>

Индексируется:

ВАК Минобрнауки России, Российский индекс научного цитирования (РИНЦ), Directory of Open Access Journals (DOAJ), EBSCO, Google Scholar, Index Copernicus

Издается с 2014 года
Периодичность: 4 раза в год

Свидетельство о регистрации СМИ:
Эл № ФС77-67008 от 30 августа 2016 г.

Все права защищены. Название журнала, логотип, рубрики, все тексты и иллюстрации являются собственностью ФГБОУ ВО МГППУ и защищены авторским правом. Перепечатка материалов журнала и использование иллюстраций допускается только с письменного разрешения редакции.

© ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», 2023

International Scientific Journal
“Language and Text”

Editorial board

Dergacheva I.V. (Russia) – editor-in-chief
Makhmudova S.M. (Russia) – deputy editor-in-chief

Akhmedov G.I. (Germany), Bugaeva I.V. (Russia), Burnakova K.N. (Russia), Freydina E.L. (Russia), Kovpak N.A. (Russia), Konyavskaya E. L. (Russia), Krutova M.S. (Russia), Ledeneva, V. V. (Russia), Mazanaev S.A. (Russia), Murashkina O.V. (Russia), Voropaev V.A. (Russia), Selendili L.S. (Russia), Seiranyan M.Y. (Russia), Safronova E.Y. (Russia), Soboleva L.S. (Russia), Shcherbakova M.I. (Russia), Shilikhina K.M. (Russia), Shmeleva A.V. (Russia), Capilupi S.M. (Russia), Ponton D.M. (Italy), Wang X. (China), Hermenegildo L.G. (Spain), Abakumova O.V. (Russia), Annushkin V.I. (Russia), Bovshik A.S. (Russia), Velichkova L.V. (Russia), Grebenyuk V.P. (Russia), Esaulov I.A. (Russia), Iskhakova Z.Z. (Russia), Konurbaev M.E. (Russia), Kornev V.A. (Russia), Makhmudova S.M. (Russia), Muradyan A.A. (Russia), Murashkina O.V. (Russia), Uzhankov A.N. (Russia), Astuto G. (Italy), Cavazza A. (Italy), Faraci E.G. (Italy), Mazzone S. (Italy), Guerrero-Villalba, Jose Antonio (Spain).

Secretary
Kanel I.V.

Editor and proofreader
Bovshik A.S.

FOUNDER & PUBLISHER

Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE)

Editorial office address

Shelepikhinskaya Embankment, 2A, 2, Moscow, Russia, 123290
Phone: 8 (499) 256-87-50

E-mail: landlit@mail.ru
Web: <https://psyjournals.ru/en/langpsy>

Indexed in:

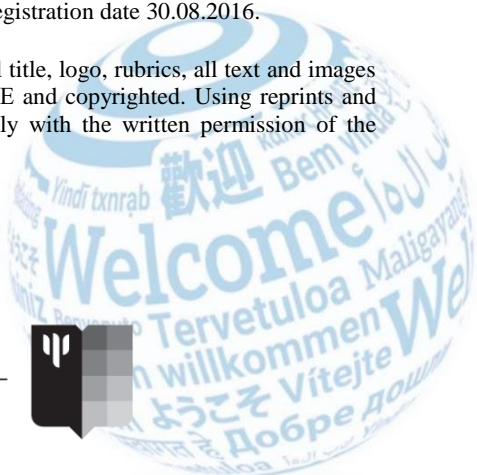
Higher Attestation Commission under the Ministry of Education and Science of the Russian Federation, Russian Science Citation Index (RSCI), Directory of Open Access Journals (DOAJ), EBSCO, Google Scholar, Index Copernicus

Published quarterly since 2014

The mass medium registration certificate:
El FS77-67008 number. Registration date 30.08.2016.

All rights reserved. Journal title, logo, rubrics, all text and images are the property of MSUPE and copyrighted. Using reprints and illustrations is allowed only with the written permission of the publisher.

© MSUPE, 2023



Содержание

2023. Том 10. № 3

ОБЩЕЕ И СРАВНИТЕЛЬНО-ИСТОРИЧЕСКОЕ ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Использование неологизмов, образованных путем словообразовательной деривации, в интернет-рекламе <i>Литвинов А.В., Старовойтов А.С.</i>	5-11
Коммуникативно-функциональные характеристики церковно-религиозного послания православного христианского дискурса <i>Наумова А.В.</i>	12-25
Особенности образования и структурно-семантический анализ деепричастия и конверба в рутульском языке <i>Махмудова С.М.</i>	26-33
Психолингвистические аспекты китайского иероглифического письма <i>Гурулева Т.Л., Абдрахманова А.Р.</i>	34-42
Расширение диапазона использования условного наклонения в современном испанском языке на примере бизнес-ситуаций <i>Шеховцова А.Ю.</i>	43-51
Фреймы TikTok-буктрейлеров <i>Бугаева И.В., Тараденко Т.Д.</i>	52-60

МИРОВАЯ ЛИТЕРАТУРА. ТЕКСТОЛОГИЯ

Выражение символизма при помощи лексических средств выразительности на примере произведения Садека Хедаята «Слепая сова» <i>Белоконь В.В., Коляда П.В.</i>	61-76
«Казачий взгляд» как средство портретирования в романе М.А. Шолохова «Тихий Дон» <i>Шаталова О.В.</i>	77-83
«Маньчжурская принцесса» А. Хейдока и «Весна в маленьком городе» Сяо Хун: сопоставительный анализ <i>Гао Ч., Цяо Ю., Гао Я.</i>	84-97

ЛИНГВОДИДАКТИКА И НОВАЦИИ. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР

Россия в учебниках русского языка для американцев: лексический аспект <i>Зенкевич И.В.</i>	98-107
Стратегии обучения предварительному чтению в учебниках английского языка как иностранного для учащихся средних школ Эфиопии <i>Айналем Й.Б.</i>	108-131

Contents

2023. Vol. 10

GENERAL AND COMPARATIVE HISTORICAL LINGUISTICS

Usage of Neologisms Formed by Derivation in Online Advertising <i>Litvinov A.V., Starovoytov A.S.</i>	5-11
Communicative-Functional Characteristics of Church-Religious Messages in Orthodox Christian Discourse <i>Naumova A.V.</i>	12-25
Formation Peculiarities and Structural-Semantic Analysis of Adverbial Participle and Converb in the Rutul Language <i>Mahmudova S.M.</i>	26-33
Psycholinguistic Aspects of Chinese Characters <i>Guruleva T.L., Abdrakhmanova A.R.</i>	34-42
Expansion of the Range of Use of the Conditional Tense in the Modern Spanish Language in the Context of Business Situations <i>Shekhovtsova A.Yu.</i>	43-51
Frames of TikTok's Book Trailers <i>Bugaeva I.V., Taradenko T.D.</i>	52-60

WORLD LITERATURE. TEXTOLOGY

The Expression of Symbolism with the Help of Lexical Means Based on Sadegh Hedayat's Novel «The Blind Owl» <i>Belokon' V.V., Kolyada P.V.</i>	61-76
«Cossack Look» as a Means of Portraiting in M.A. Sholokhov's Novel «The Quiet Don» <i>Shatalova O.V.</i>	77-83
«Manchurian Princess» by A. Heidok and «Spring in a Small Town» by Xiao Hong: Comparative Analysis <i>Gao C., Qiao Y., Gao Y.</i>	84-97

LINGUODIDACTICS AND INNOVATIONS. PSYCHOLOGICAL BASIS OF LEARNING LANGUAGES AND CULTURES

Russia in Russian Language Textbooks for Americans: Lexical Aspect <i>Zenkevich I.V.</i>	98-107
Pre-Reading Teaching Strategies in Ethiopian High School EFL Textbooks <i>Aynalem Y.B.</i>	108-131

Использование неологизмов, образованных путем словообразовательной деривации, в интернет-рекламе

Литвинов А.В.

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ); Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы (ФГАОУ ВО РУДН им. П. Лумумбы), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3306-0021>, e-mail: alial01@yandex.ru;
litvinovav@mgppu.ru; litvinov-av@pfur.ru

Старовойтов А.С.

Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы (ФГАОУ ВО РУДН им. П. Лумумбы), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0436-4819>, e-mail: starovoytov2304@gmail.com

В статье представлен краткий обзор принципов формирования и использования неологизмов, образованных путем деривации, в англоязычных рекламных материалах. Приводится описание существующих способов и характерных особенностей деривативного словообразования в английском языке, анализируются примеры современных неологизмов в рекламной среде. Основное внимание в рамках исследования уделяется лексической роли неологизмов в контексте современной интернет-рекламы, их номинативной и стилистической функции в англоязычном рекламном тексте.

Ключевые слова: рекламный текст, интернет-реклама, аффиксация, словосложение, деривативное словообразование, деривация, неологизмы.

Для цитаты: *Литвинов А.В., Старовойтов А.С.* Использование неологизмов, образованных путем словообразовательной деривации, в интернет-рекламе [Электронный ресурс] // Язык и текст. 2023. Том 10. № 3. С. 5–11. DOI:10.17759/langt.2023100301

Usage of Neologisms Formed by Derivation in Online Advertising

Aleksandr V. Litvinov

Moscow State University of Psychology & Education; Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba, Moscow, Russia,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3306-0021>, e-mail: alial01@yandex.ru;
litvinovav@mgppu.ru; litvinov-av@pfur.ru

Aleksandr S. Starovoytov

Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba, Moscow, Russia,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0436-4819>, e-mail: starovoytov2304@gmail.com

The article provides a brief overview of the principles of formation and usage of neologisms formed by derivation in English advertising materials. A description of existing methods and characteristics of derivative word formation in English is given, and examples of modern neologisms in advertising are analyzed. The research is focused on the lexical role of neologisms in the context of modern online advertising, their nominative and stylistic functions in the English advertising text.

Keywords: advertising text, online advertising, affixation, word formation, derivative word formation, derivation, neologisms.

For citation: Litvinov A.V., Starovoytov A.S. Usage of Neologisms Formed by Derivation in Online Advertising. *Yazyk i tekst = Language and Text*, 2023. Vol. 10, no. 3, pp. 5–11. DOI:10.17759/langt.2023100301 (In Russ.).

Введение

Коммерческая интернет-реклама в настоящее время является одной из наиболее динамически развивающихся сфер применения языка. Постоянный поток новых продуктов и услуг создает потребность в эффективных средствах их рекламирования, что, в свою очередь, приводит к формированию неологизмов.

Неологизмы представляют собой не только отражение изменений и тенденций современной жизни, но и являются важным инструментом в вопросе понимания особенностей и актуальности конкретного языкового и культурного сообщества. Стоит отметить и то, что неологизация языка не является исключительной характеристикой рекламных текстов и материалов в сети Интернет. Неологизмы в рекламе используются повсеместно, однако именно интернет-реклама, ввиду контекстуальных особенностей общения в интернет-среде и социальных сетях, отличается более свободным, по сравнению с традиционными сферами рекламы, стилем коммуникации, вследствие чего большинство новых слов проистекает именно из виртуальной среды общения.

Учитывая то, что основным источником общеупотребимых неологизмов выступает именно англоязычный сегмент Интернета, а приход новых слов и названий продуктов в другие языки зачастую реализуется в форме заимствования с английского, представляется целесообразным рассмотреть роль интернет-рекламы в формировании неологизмов именно с точки зрения особенностей лингвистики английского языка.

Обзор литературы

По мнению Т. Марцевой, стремительная неологизация английского языка отражает общемировые тенденции. Некоторые исследователи характеризуют данный процесс как «неологический бум» [2, с. 266]. Это явление тесно связано с ускорением темпа жизни, развитием научного прогресса и широким распространением цифровых технологий. В то же время, многие современные неологизмы имеют коннотативное значение и редко употребляются за пределами медиасреды [1, с. 440].

Данный фактор свидетельствует о том, что неологизмы не только отражают

происходящие изменения в различных сферах современной жизни, но и являются важным ключом к пониманию особенностей и реалий того или иного лингвокультурного сообщества.

Процесс, в ходе которого происходит формирование неологизмов, их включение в состав общеупотребимой лексики, а затем, в конечном итоге, выход из употребления, называется жизненным циклом слов. Этот цикл можно разделить на несколько составных этапов:

- 1) **нестабильный** — слово является либо совершенно новым, либо используется только небольшой группой людей (к этому этапу можно отнести протологизмы и окказионализмы);
- 2) **смешанный** — слово употребляется сравнительно часто, но еще не окончательно закрепилось в лексиконе;
- 3) **стабильный** — слово закрепилось в лексиконе и пользуется популярностью, и, возможно, будет оставаться таковым на протяжении длительного времени;
- 4) **клиширование** — слово уже не воспринимается как новое и стало частью повседневного языка общения, но, возможно, оно стало употребляться слишком часто и воспринимается многими как клише;
- 5) **устаревание** — слово настолько устарело, что люди избегают его употребления, считая старомодным или несовременным, что со временем может привести к выходу слова из употребления.

С учетом особенностей рекламной среды и ее тесной взаимосвязи с особенностями функционирования рыночной экономики, когда новые компании, товары и продукты появляются и исчезают каждый день, можно говорить о том, что жизненный цикл большинства рекламных неологизмов значительно короче, чем у неологизмов, возникающих в рамках других сфер существования языка.

Жизненный цикл неологизмов обеспечивает основу для понимания того, как новые слова входят в язык и как они могут в конечном итоге выйти из употребления. В то время как некоторые неологизмы могут стать постоянной частью языка, большинство других существует лишь на протяжении относительно небольшого промежутка времени.

Результаты и обсуждения

Появление неологизмов в первую очередь вызвано прагматическими потребностями: адресант информационного сообщения анализирует доступные ему лексические средства и выбирает те, которые наилучшим образом могут выразить его мысли и идеи. Если таких средств в лексиконе нет, то происходит адаптация существующих слов или создание новых. Новые лексические единицы появляются в речи для выражения конкретного коммуникативного намерения, они спонтанны и не направлены на расширение словарного запаса. Фундаментальная номинативная функция языка, отвечающая за документирование социально значимого опыта, реализуется через постоянно развивающуюся систему различных средств. Особенное место в этом процессе занимает словообразование.

Наиболее распространенным способом словообразования в английском языке является словообразовательная деривация. В Оксфордском справочнике по морфологии английского языка отмечаются следующие характерные черты деривации:

- кодирование лексического значения слова;
- изменение синтаксического значения;

- может возникать внутри деривации;
- часто приводит к изменению части речи;
- семантическая непрозрачность;
- ограниченная продуктивность [3, с. 16].

Деривация может осуществляться как посредством различных форм аффиксации (префиксации, суффиксации, инфиксации), так и путем сокращения, аббревиации или словосложения. Деривация в английском языке также может происходить без какого-либо изменения самой формы слова, путем изменения части речи, например, *friend* (существительное) и *to friend* (глагол), *green* (прилагательное) и *to green* (глагол), *priviledged* (прилагательное) и *the priviledged* (существительное). Этот процесс называется конверсией, или нулевой деривацией.

Нулевая деривация включает в себя пары или ряды словоформ, имеющие общую фонологическую и орфографическую форму, а также некоторые элементы значения, но которые принадлежат к разным частям речи. Конверсия является одним из наиболее продуктивных форм словообразования в английском языке, так как позволяет без особого труда создавать новые слова из уже существующих [4, с. 120].

Все эти способы словообразования активно используются при составлении рекламных материалов, при этом обилие неологизмов в рекламных текстах не является чем-то принципиально новым и свойственным исключительно эпохе цифровых коммуникаций.

Одним из достаточно ранних и несомненно ярких примеров использования словообразовательной деривации в рекламных материалах является публикация 1914 года, посвященная автомобильной компании Dodge. Описывая в рекламной статье новые модели автомобилей, копирайтер Т. Мак-Манус употребил не существовавший ранее термин «*dependability*» (словосложение глагола *to depend* и суффикса *ability*), тем самым подчеркнув надежность и уникальность продукции компании. Рекламная кампания имела огромный успех, а изобретенное им слово прочно вошло в обиход и закрепилось во многих словарях английского языка [5].

В наше время различные компании активно используют аналогичный подход при рекламе своих продуктов. В некоторой степени аллюзией на опыт Dodge можно назвать рекламную кампанию американской пивоваренной компании Budweiser, в которой исключительность продвигаемого продукта подчеркивалась неологизмом «*drinkability*» (суффиксация глагола *to drink* при помощи суффикса *-ability*). Несмотря на факт существования прилагательного «*drinkable*» (*пригодный для питья*), изобретенный неологизм стал новой, ранее не использовавшейся характеристикой для напитков, и также закрепился в языке.

В качестве одной из актуальных тенденций в отношении неологизмов в англоязычной интернет-рекламе можно отметить и использование префиксации с различными отрицательными приставками (*a-*, *dis-*, *il-*, *im-*, *in-*, *ir-*, *non-*, *un-*, *anti-*). Такой способ словообразовательной деривации наиболее часто применяется для обозначения альтернативных форматов привычных для потребителя товаров. Например, существует множество продуктов для здорового питания, рекламируемых преимущественно в социальных сетях, названия которых представляют из себя прямое противопоставление привычным продуктам: «*unmeat*», «*uncola*» или «*unmilk*». Если провести более подробный разбор последнего примера, который представляет собой название существующего бренда

молочной продукции растительного происхождения, то можно сказать, что с морфологической точки зрения это сочетание префикса *un-* и базового существительного *milk*. Префикс *un-*, который используется для обозначения отрицания или обратного действия, подразумевает, что рекламируемое молоко не является традиционным молочным молоком, а растительной альтернативой, не содержащей ингредиентов животного происхождения. Подобная конструкция создает эффект уникальности и запоминаемости, поскольку вызывает скорее противоречивую реакцию у адресата рекламы.

Другая популярная сфера интернет-рекламы, в которой также наблюдается обилие неологизмов — это различные технологические продукты и IT-индустрия. Так, например, «*FitBit*» — американский бренд смарт-часов и устройств для отслеживания состояния здоровья, призывающий людей активно управлять своим здоровьем с помощью своей продукции. Название бренда, представляет собой сочетание прилагательного *fit*, описывающего хорошее физическое состояние, и существительного *bit*, употребленного в значении «*базовая единица информации в вычислительной технике и цифровой связи*», с целью подчеркнуть техническую инновационность продукта.

В качестве еще одной отличительной черты технологических брендов в контексте неологизмов можно выделить тенденцию к использованию акронима «*AI*» (от *Artificial Intelligence*) в составе наименований брендов или продуктов. Так, другая американская компания, специализирующаяся на разработке продуктов с использованием искусственного интеллекта, выбрала в качестве названия своего бренда неологизм *SimplifAI*, построенный на принципе словосложения глагола *simplify*, означающего «упростить, сделать понятнее», и аббревиатуры *AI*, обозначив, таким образом, свою специализацию.

Однако неологизмы в рекламе не ограничиваются только этими категориями, и примеры из других областей также многочисленны. Например, в автомобильной промышленности неологизмы обычно используются для подчеркивания экологичности комплектующих и инновационности используемых технологий. В индустрии развлечений с помощью неологизмов зачастую передается суть современных повадок пользователей сети и тенденций онлайн-среды. В современной финансовой индустрии также распространены неологизмы, в частности, в сфере криптовалют они используются для описания развивающихся финансовых технологий. Все это подчеркивает тот факт, что неологизмы используются в рекламе в самых различных областях, для создания воздействия, привлечения интереса и передачи соответствующих сообщений целевой аудитории.

Выводы

Из всех существующих в английском языке способов словообразования, при создании рекламных неологизмов наиболее часто используются словосложение и различные формы деривации, тогда как конверсия и сокращения используются значительно реже, в основном из-за их меньшей продуктивности и соответствия рекламному стилю.

Говоря о функциональных особенностях рекламных неологизмов, в первую очередь следует выделить то, что в контексте рекламы неологизмы в основном выполняют номинативную функцию, особенно в тех случаях, когда проводится презентация новых продуктов и технологий для широкой аудитории, однако распространено их использование и в стилистических целях, например, для формирования уникального имиджа какого-либо бренда или товара.

Другой характерной функцией рекламных неологизмов является функция привлечения внимания адресата. Рекламному стилю в целом присуща функция формирования мышления потребителя, поэтому эффективность реализации данной функции является одним из ключевых показателей эффективности рекламного сообщения. Для успешного достижения своих целей авторы рекламных текстов учитывают потребности, интересы и установки потребителей. При этом чаще всего используются активные методы, в том числе лексические, морфологические и стилистические, в зависимости от существующих целей и целевой аудитории текста. Это, в том числе, отражается и в особенностях формируемых в рамках рекламного дискурса неологизмов.

В целом, можно сказать, что обилие неологизмов в рекламных материалах обосновано необходимостью в продвижении продукции и демонстрации инноваций, конечная цель которых — привлечение внимания потребителя. При этом наиболее характерными способами словообразования в англоязычных рекламных текстах, представленных в сети Интернет, являются аффиксация и словосложение, сами же рекламные неологизмы могут иметь различные лексические особенности, а во многих случаях представляют из себя аллюзии на какие-либо явления из жизни или медийной среды.

Литература

1. *Муравьев Н.А.* Неологизмы в социальной сети Facebook / Н.А. Муравьев, А.И. Панченко, С.А. Обьедков // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии. 2014. № 13. М.: Изд-во РГГУ. С. 440-454.
2. *Martseva T.A.* Neologisms in American electronic mass media / T.A. Martseva, A.Yu. Snisar, Yu.V. Kobenko, K.A. Girfanova // Linguistic and Cultural Studies: Traditions and Innovations. 2017. Vol. 677. New York: Springer International Publishing, pp. 266-274. DOI: 10.1007/978-3-319-67843-6_32
3. *Plag I.* Word-formation in English / 2nd edition. 2018. Cambridge: Cambridge University Press. 245 p. DOI: 10.4000/lexis.4532
4. *Plauc J.I., Čilić I.Š.* Today's usage of neologisms in social media communication // Journal of Humanities and Social Sciences. 2021. № 6 (1), pp. 115-140. DOI: 10.51558/2490-3647.2021.6.1.115
5. *Torchinsky J.* A very common word was invented by Dodge [Электронный ресурс]. URL: <https://jalopnik.com/a-very-common-word-was-invented-by-dodge-1671744132> (дата обращения: 29.11.2022)

References

1. *Murav'ev N.A.* Neologizmy v sotsial'noi seti Facebook / N.A. Murav'ev, A.I. Panchenko, S.A. Ob"edkov // Komp'yuternaya lingvistika i intellektual'nye tekhnologii. 2014. № 13. Moscow: Publ. RGGU, pp. 440-454 (In Russ.).
2. *Martseva T.A.* Neologisms in American electronic mass media / T.A. Martseva, A.Yu. Snisar, Yu.V. Kobenko, K.A. Girfanova // Linguistic and Cultural Studies: Traditions and Innovations. 2017. Vol. 677. New York: Springer International Publishing, pp. 266-274. DOI: 10.1007/978-3-319-67843-6_32
3. *Plag I.* Word-formation in English / 2nd edition. 2018. Cambridge: Cambridge University Press. 245 p. DOI: 10.4000/lexis.4532
4. *Plauc J.I., Čilić I.Š.* Today's usage of neologisms in social media communication // Journal of

Литвинов А.В., Старовойтов А.С.
Использование неологизмов, образованных путем
словообразовательной деривации, в интернет-рекламе
Язык и текст. 2023. Том 10. № 3. С. 5–11.

Litvinov A.V., Starovoytov A.S.
Usage of Neologisms Formed by Derivation in Online
Advertising
Language and Text. 2023. Vol. 10, no. 3, pp. 5–11.

Humanities and Social Sciences. 2021. № 6 (1), pp. 115-140. DOI: 10.51558/2490-3647.2021.6.1.115

5. Torchinsky J. A very common word was invented by Dodge [Elektronnyi resurs]. Available at: <https://jalopnik.com/a-very-common-word-was-invented-by-dodge-1671744132> (Accessed: 29.11.2022)

Информация об авторах

Литвинов Александр Викторович, кандидат педагогических наук, профессор кафедры зарубежной и русской филологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ); доцент кафедры иностранных языков экономического факультета, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы (ФГАОУ ВО РУДН), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3306-0021>, e-mail: alial01@yandex.ru; litvinovav@mgppu.ru; litvinov-av@pfur.ru

Старовойтов Александр Сергеевич, ассистент кафедры иностранных языков экономического факультета, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы (ФГАОУ ВО РУДН), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0436-4819>, e-mail: starovoytov2304@gmail.com

Information about the authors

Aleksandr V. Litvinov, PhD in Pedagogy, Professor, Department of Foreign and Russian Philology, Moscow State University of Psychology & Education; Associate Professor, Department of Foreign Languages, Faculty of Economics, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3306-0021>, e-mail: alial01@yandex.ru; litvinovav@mgppu.ru; litvinov-av@pfur.ru

Aleksandr S. Starovoytov, Assistant Lecturer, Department of Foreign Languages, Faculty of Economics, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0436-4819>, e-mail: starovoytov2304@gmail.com

Получена 01.09.2023
Принята в печать 15.09.2023

Received 01.09.2023
Accepted 15.09.2023

Коммуникативно-функциональные характеристики церковно-религиозного послания православного христианского дискурса

Наумова А.В.

Московский педагогический государственный университет (ФГБОУ ВО МПГУ), г. Москва,
Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-7128-445X>, e-mail: anaumova1872@yandex.ru

Данная научная статья посвящена исследованию коммуникативно-функциональных характеристик церковно-религиозного послания в контексте православного христианского дискурса. Статья базируется на методах когнитивной лингвистики, социолингвистики и дискурс-анализа и фокусируется на посланиях Патриарха Московского и всея Руси Кирилла и его предшественника Алексия II. Исследование направлено на понимание базовых когнитивных моделей, формирующих эти послания, и их проявления на лингвистическом уровне. Конечной целью является выявление основных коммуникативных функций и ролей, которые эти послания выполняют в контексте церковно-общественного диалога. Данное исследование способствует более глубокому пониманию механизмов, посредством которых религиозный дискурс влияет на социокультурную динамику.

Ключевые слова: православный христианский дискурс, коммуникативные функции, когнитивная лингвистика, церковно-религиозное послание, социолингвистика, дискурс-анализ.

Для цитаты: Наумова А.В. Коммуникативно-функциональные характеристики церковно-религиозного послания православного христианского дискурса [Электронный ресурс] // Язык и текст. 2023. Том 10. № 3. С. 12–25. DOI:10.17759/langt.2023100302

Communicative-Functional Characteristics of Church- Religious Messages in Orthodox Christian Discourse

Anzhelika V. Naumova

Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia,
ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-7128-445X>, e-mail: anaumova1872@yandex.ru

This scholarly article aims to investigate the communicative-functional characteristics of ecclesiastical-religious messages in the context of Orthodox Christian discourse. Utilizing methods from cognitive linguistics, sociolinguistics

and discourse analysis, the study focuses on the messages delivered by Patriarch Kirill of Moscow and All Russia and his predecessor Alexy II. The research seeks to understand the underlying cognitive models shaping these messages and how they manifest at the linguistic level. The ultimate goal is to identify the principal communicative functions and roles that these messages fulfill within the ecclesiastical and social dialogue. This study is instrumental in offering a deeper comprehension of the mechanisms by which religious discourse influences sociocultural dynamics.

Keywords: Orthodox Christian discourse, communicative functions, cognitive linguistics, ecclesiastical-religious messages, sociolinguistics, discourse analysis.

For citation: Naumova A.V. Communicative-Functional Characteristics of Church-Religious Messages in Orthodox Christian Discourse. *Yazyk i tekst = Language and Text*, 2023. Vol. 10, no. 3, pp. 12–25. DOI:10.17759/langt.2023100302 (In Russ.).

Введение

Религиозная литература, объединяя богатые древнейшие и современные традиции своего многовекового развития, нацелена на реализацию сложных коммуникативно-прагматических задач и является одним из наиболее социально значимых концептуальных источников современной цивилизации. Религиозные тексты во всем многообразии коммуникативных жанров обладают многосмысловой символической структурой и реализуют специфические коммуникативные задачи оценки и регулирования социальных отношений в изменяющихся цивилизационных ситуациях [15, с. 269]. Усложнение коммуникативно-прагматических задач все больше модифицирует единую когнитивную модель религиозного текста, особую форму осознания мира, обусловленную верой в сверхъестественное, [41, с. 204-206] в его нацеленности на таинство «сознания бесконечного» [42, с. 30-41]. И в этом плане христианскую цивилизацию справедливо определяют как текстуальное сообщество, основанное на ре-интерпретации библейского текста [29, с. 136]. Очевидна конгруэнтность жанровых моделей религиозного текста усложняющимся коммуникативным задачам в различных типах культурных и социальных дискурсов [31, с. 28].

Актуальность исследования религиозного дискурса очевидна. Важными в этом плане представляются его социальная значимость, значимость символически представленной концептуальной матрицы как способа выражения ментальности религиозного сообщества [6], специально вырабатываемая в социальной группе система правил и норм поведения, среди которых особое место занимают ценностные нормы, инициации формирования культуры, традиций и верований различных народов [4]. В связи с этим особо актуальной представляется проблема сопоставительного анализа религиозных текстов в различных социокультурных дискурсах. Особая роль в исследовании социальных функций религиозного текста принадлежит жанру церковно-религиозных посланий, который в отличие от нарративных жанров представляет собой систему инициаций специально разрабатываемых в социуме и изначально обладающих свойствами агональности и полемичности. Церковно-религиозные послания являются вторичными [5, с. 158] по отношению к библейскому тексту, являющемуся основополагающим текстом первичного институционального дискурса [6].

В современной лингвистике отмечается сходство текстов проповедей и церковно-

религиозных посланий в структурно-композиционной организации [7, с. 95], дидактических и просветительских функциях [43, с. 144]. Церковно-религиозные послания рассматриваются в рамках различных лингвистических парадигм, и наиболее значимым в стилистических описаниях представляется признание самостоятельности церковно-религиозного стиля в современном русском языке [13], [38].

Выделенные основополагающие характеристики церковно-религиозного стиля [21; 22], [23] в полной мере реализованы в текстах религиозных посланий [39]. Очевиден стилевой синкретизм текста церковно-религиозного послания в его свойствах открытого публичного обращения и, соответственно, отнесенности к публицистическому стилю и собственно религиозного текста православного христианского дискурса [24].

Лингвостилистические характеристики [7; 8], [32], [28]; типологические и функциональные особенности текста церковно-религиозного/духовного послания позволяют рассматривать его как особый синкретический тип текста [33; 34; 35], [39], [25], [16], [27] и соответственно особый речевой жанр в рамках церковно-религиозного дискурса [9], [17], [19].

Сложность выделения жанровых характеристик посланий обусловлена изменяющимися дискурсивными факторами и, в первую очередь, модификацией коммуникативной задачи и планируемого коммуникативного воздействия, *«сложным характером иллюкативного потенциала»* [9, с. 19]. Послания рассматриваются и как разновидность письменных эпистолярных жанров, восходящих к эпистолярным традициям античной эпохи [12], а именно к посланиям Апостолов в первые века христианства. Эпистолярные жанры характеризуются целым рядом специфических дискурсивных характеристик. Они разрабатывают особую семиотическую систему, код национальной культуры, своеобразное сочетание вербальных и невербальных средств [14], интегрируя речевые характеристики монологического и диалогического высказывания [32], личного и институционального, первичного и вторичного дискурса [5, с. 158].

В анализе 27 посланий Нового Завета, предпринятым Адольфом Дайсманом (Adolf Deissmann), проводится разграничительная черта между «письмом» и «посланием» в работе *Light from the Ancient East* (2nd ed.; London: 1927) [10]. При этом послание рассматривается как *«высокохудожественная литературная форма, ... преподающая моральный урок широкой аудитории и предназначенная для публикации, например, Epistulae Morales Сенеки»*, а письмо — как *«не литературный способ передачи информации между автором и действительным корреспондентом, удаленными друг от друга»* [10]. Соответственно, 13 текстов Апостола Павла вместе со 2 и 3 от Иоанна классифицируют как «письма» к Евреям, 1-е и 2-е Петра, Иакова, Иуды, 1 Иоанна — как «послания».

Анализ эпистолярных текстов приводит к выделению нескольких типов писем, различных по своим коммуникативно-функциональным свойствам: хвалебные, дискуссионные, информативные [10]. Особая классификация принадлежит Джону Макрей, который, ссылаясь на *«Subscriptions in the Pauline Letters»* G.J. Bahr [44], выделяет и такой тип письма как «записи» — *«отчет третьей стороны об устном соглашении, достигнутом двумя сторонами»*, *«фиксированная форма вторичного соглашения»* [30]. К «записям» относят «Строматы» Климента Александрийского, и становится очевидным, что послания Апостола Павла отличны в своих характеристиках, в первую очередь в их адресности, обращенности к общинам христиан, в выражении идеи единства и соборности Церкви, созданной Иисусом

Христом.

Апостольские послания, несомненно, наследуют античные риторические традиции совещательного, судебного и эпидиктического/торжественного публичного красноречия [2, с. 34] что позволяет рассматривать их в более четком дискурсивном контексте анализа социально обусловленных дискурсивных стратегий публичных обращений — апологетики, совещательности и «торжества хвалы». Апологику Апостола Павла в Послании к Римлянам (Рим. 4:11) о соблюдении Закона Моисеева, обрезании как символе завета и договора между Богом и народом Израиля следует рассматривать как реализацию риторических традиций судебного красноречия. 2 Послание к Коринфянам можно отнести к совещательному красноречию, где присутствует логика и аргументация, использование авторитета и адресность — отсылки к местным обычаям ориентированы на реализацию коммуникативной цели убеждения: *«Уже в третий раз иду к вам. При устах двух или трех свидетелей будет твердо всякое слово»* (2 Кор. 13:1). Использование выразительных средств языка, символики и образов, для передачи идей вероучения Апостола Павла в 13 главе 1-го послания к Коринфянам, для того чтобы воодушевить, восхвалить и укрепить в вере, поблагодарить за послушание — это реализация традиций торжественного красноречия: *«А теперь пребывают сии три: вера, надежда, любовь; но любовь из них больше»* (1 Кор. 13:13).

Тексты Апостольских посланий проявляют системные свойства литературно-художественного произведения. Так, послания Апостола Павла составлялись по определенной структурно-композиционной схеме: *«открывающая формула (прескрипт); благодарение (проемий); основная часть; заключительная часть (эсхатокол)»* [1], [36]. Послания содержат и соответствующие системные языковые средства:

- повторы: *«Ибо я уверен, что ни смерть, ни жизнь, ни ангелы, ни начала, ни силы, ни настоящее, ни будущее, ни высота, ни глубина, ни какое другое творение не может отлучить нас от любви Божией во Христе Иисусе, Господе нашем»* (Рим. 8:38-39);
- метафоры в Послании к Коринфянам: *«Вы показываете собою, что вы — письмо Христово, через служение наше написанное не чернилами, но Духом Бога Живаго, не на скрижалях каменных, но на платяных скрижалях сердца»* (2 Кор. 3:3),
- риторические вопросы в Послании к Галатам: *«Так ли вы несмысленны, что начав духом, теперь оканчиваете плотью?»* (Гал. 3:3).

В Апостольских посланиях присутствуют гипертекстовые структуры, в частности, многочисленные аллюзии в Первом послании к Коринфянам: *«Один хлеб, и мы многие — одно тело; ибо все причащаемся от одного хлеба»* (1 Кор. 10:17). Это ссылка на иудейскую Пасху, где хлеб без закваски едят в память об исходе из Египта. Это упоминание служит усилению его аргумента о том, что все христиане составляют единое тело Христово. Другой пример аллюзии содержится в Послании к Римлянам: *«Поверил Авраам Богу, и это вменилось ему в праведность»* (Рим. 4:3). Это отсылка к книге Бытия в Ветхом Завете (Быт. 15:6), где Бог обещает Аврааму многочисленное потомство, несмотря на его старость, и Авраам верит этому обещанию — теология оправдания через веру. В результате послания предстают как письменный литературный жанр, *«синтез как иудейской, так и греко-римской письменности»* [26]. Разнообразие текстовых и стилистических приемов, таких как асиндетон, парентеза, градация, анаколупф, диатриба, все виды повторов, аллюзия, метафора

[1] позволяет говорить об Апостольском послании прежде всего как о величайшем художественно-литературном памятнике.

С этих позиций целесообразно рассматривать Апостольские послания как художественно-публицистический жанр церковно-религиозных текстов в форме публичного послания/обращения, интегрирующий специфические характеристики эпистолярных, публицистических и художественно-литературных жанров как реализация социально обусловленных дискурсивных стратегий публичного послания/обращения; синкретизм векторов адресности монологического и диалогического эпистолярного текста, личностного и институционального публичного дискурса. Особое значение имеют исследования истоков и истории формирования русских православных традиций религиозно-церковного послания [40]. Историческая преемственность Русской Православной Церкви и древней Церкви, через веру, догматы, каноническое устройство, культурные традиции, находят свое отражение и в литературной традиции, в частности в жанре духовного послания, как в Посланиях Митрополитов древней Руси, так и в современных Посланиях Главы Православной Церкви.

Древнерусский письменный жанр послания, безусловно, наследует традиции апостольских посланий, произведений отцов церкви, агиографических и апокрифических текстов, так как русские книжники в отличие от представителей античной культуры развивали православную литературу в отсутствие сложившейся риторической традиции русской культуры. Особенное влияние на развитие церковной литературы оказали труды Великих Каппадокийцев Василия Великого («Шестоднев»), Григория Богослова, Григория Нисского и других учителей Церкви, сочинения которых стали доступны на Руси уже в XI веке. Послание имеет ряд особенностей, отличающих его от других жанров древнерусской литературы — «диалогичность», создающую эффекты прямого контакта и межличностной коммуникации. Это также наличие эпистолярных элементов, таких как инскрипт, прескрипт, клаузула. «Эстетика подобия» характерна для жанра послания в древнерусской литературе, в его ориентированности на классические апостольские послания [3]. Прескрипт состоял из указания адресата, указания имени автора и приветствия. Обращения в древнерусских посланиях обладают комплиментарным и идеализированным характером, независимо от того, кто является отправителем, получателем, темой, целью и ситуацией послания. Как отмечают исследователи, прескрипт сохранился не во всех посланиях Киевского периода, зачастую можно наблюдать отсутствие внешнего адреса или формулы приветствия [3]. Основная, содержательная часть представляет собой сообщение. Заключительная часть — клаузула включала в себя пожелания Помощи Божьей и Благодати, остается традиционной. Полемические послания, популярные до XIX века и частично сохраняющие актуальность в работах русских богословов, были апологетическими текстами, написанными по конкретному случаю и фокусированными на разногласиях в вопросах веры. Жанр этих посланий коренится в традициях эпистолярного и христианского общения и может включать все три вида красноречия: судебное, совещательное и эпидиктическое. Таким образом, мы можем прийти к заключению, что жанр посланий связан, во-первых, с традициями эпистолярного общения, сложившимися еще в Древней Греции и Риме. Во-вторых, это связано с традициями христианского общения, в древней Церкви, которое основывается на любви к Христу.

Современное церковно-религиозное послание представляет собой открытое письменное обращение Предстоятеля Церкви, местного архиепископа, или группы епископов, например, послание Синода РПЦ к своей пастве. Послание в современном представлении имеет статус

официального церковного документа [45]. Современное церковно-религиозное послание адресовано не только внутренней аудитории, т.е. «окормляемой пастве», но и социуму в целом — представителям других конфессий, главам государств и международным религиозным, общественным организациям. Именно ширина охвата аудитории позволяет говорить о социальной значимости, о социальной миссии религиозно-церковного послания.

Церковно-религиозное послание в первую очередь официально закрепляет, документирует события религиозной жизни, развития православия. Оно содержит формальные элементы текста документа, среди которых: официальные заверения, заголовок, дата и подпись, что свидетельствует о его статусе как документа, подтверждает его структурированность и оформление в соответствии с общепринятыми нормами документооборота [45], [51]. Послание может быть закреплено статусами авторской и коллективной ответственности, например, послания Синода. Ответственность в соответствии с закрепленным официальным статусом автора за содержание послания, и именно содержание может служить доказательством его документального характера. Церковно-религиозное послание может быть отправлено для уведомления, представления информации, или выражения мнения, послание может нести апологетическую и полемическую составляющую, послание может быть написано по поводу праздника и знаменательных дат.

Адресность и акцепт текста церковно-религиозного послания также могут служить доказательством его документального статуса. Если послание было принято и сохранено получателем или другими сторонами, это может служить доказательством его статуса документа. Акцепт и хранение послания свидетельствуют о его важности и значимости в рамках коммуникации или делового процесса. Общим подходом к доказательству статуса документа является совокупность вышеперечисленных факторов, которые указывают на то, что послание создано и признано сторонами в качестве документа с определенным содержанием и целью, и, соответственно, послания могут классифицироваться как *«информационные, дидактические и эпидейктические»* [45].

Жанровый синкретизм текстов духовных посланий и сложность реализуемых ими коммуникативных задач — дидактические, вероучительные, познавательные, миссионерские функции — тем не менее, не изменяют их концептуальной модели. В основе этой модели находится концептуализация христианского учения, ценностей христианства как картины мира, вопросов христианской этики, богослужения, противодействия распространению ересей. В рамках этой концептуализации реминисценции на библейские сюжеты играют ключевую роль. Они представляют собой отсылки, намеки или ассоциации с событиями, персонажами или учениями, найденными в Библии. Реминисценции могут быть как прямыми, так и косвенными. Прямая реминисценция может включать цитирование или очевидное упоминание библейского сюжета, в то время как косвенная реминисценция может быть более скрытой и требовать от читателя или зрителя знания библейских текстов для распознавания отсылки. Эти реминисценции служат мостом между древними текстами и современным пониманием веры, укрепляя связь между традиционными христианскими ценностями и актуальными вопросами духовности.

В рамках когнитивной лингвистики тексты посланий Святейших Патриархов Кирилла и Алексия II рассматриваются как способ вербализации религиозного сознания и его социокультурных особенностей. Ключевыми для анализа являются такие концепты, как когнитивная метафора, когнитивная схема и ментальная модель. Прежде всего, следует

отметить, что послания Патриархов отличаются уникальным стилем и речевыми особенностями, что является отражением уникальности религиозного сознания и его специфических ментальных моделей. Например, средствами когнитивной метафоры в текстах выражаются такие абстрактные идеи, как божественная милость, вера, страдание и искупление. При этом когнитивные схемы, прослеживаемые в текстах, демонстрируют уникальный взгляд на мир, присущий религиозному сознанию. Например, структура пространства и времени в этих текстах обычно представляется в соответствии с библейскими представлениями. Время часто структурировано как цикл, в рамках которого происходит смена жизни и смерти, греха и искупления. Важным моментом является использование Патриархами особого «языка веры», цель которого — трансляция религиозного послания и взаимодействие с верующими. Этот язык, структурированный и обусловленный религиозной ментальной моделью, использует обширный арсенал символов и метафор, позволяющих вместить сложные и многогранные религиозные идеи. В современных православных посланиях Патриархов Кирилла и Алексия II можно выделить следующие ключевые когнитивные модели, в конгруэнтных им языковых средствах и системных текстовых элементах:

Концепт мира как божественного творения предполагает восприятие всего сущего как созданного Богом. Соответственно, все процессы и явления рассматриваются в контексте божественного плана и провидения. Это основа для многих метафор и символов, используемых в посланиях. *«Ныне мы призываем всех людей вместе с Церковью прославить Творца и Создателя словами: «Пойте Господеву вся земля» (ирмос 1-й песни канона Рождеству Христову)». «Любящий Свое творение Всеблагой Бог посылает Единородного Сына — долгожданного Мессию, дабы Он совершил дело нашего спасения» [46].*

Концепт времени как циклического процесса включает представление о времени в как цикле, включающем в себя процессы рождения и смерти, греха и искупления. В посланиях это находит отражение в акценте на временных циклах, таких как церковный год или Великий пост. *«Крестная жертва Спасителя — свидетельство безмерной любви Бога к Своему творению, а Его восстанием из гроба ознaменовано начало новой эпохи в истории человечества, ибо поглощена смерть победою (Ис. 25:8), и теперь мы вслед за святителем Иоанном Златоустом можем воскликнуть: «Воскрес Христос — и водворяется жизнь, воскрес Христос — и мертвого ни одного нет во гробе!» (Огласительное слово на Пасху)» [47].*

Концепт справедливости и искупления основан на идее, что каждое действие имеет свои последствия, и что люди в конечном итоге получают справедливое вознаграждение или наказание от Бога. Она также включает в себя идею искупления грехов через покаяние и добрые дела. *«Возлюбленные! 15 мая исполняется пятьдесят лет со дня блаженной кончины Святейшего Патриарха Московского и всея Руси Сергия († 15 мая 1944). В тяжелейшие годы войны он непоколебимо верил в победу добра над злом. В своем Пасхальном послании 1942 года он писал: «Праздник Пасхи празднуем мы, а небо над нами все еще покрыто тучами... Но тьма не победит света, хотя бы на время и заслоняла его... Воскресе Христос — и падоша демони. Воскресе Христос — и радуются Ангели. Да возрадуемся и мы с ними, празднуя победу Христову над адом и смертью во веки и во временной жизни здесь, на земле!» [48].*

Концепт братства и общности верующих отражает важность церковного сообщества и

взаимопомощи среди верующих. Она также подчеркивает идею мира как единого организма, в котором каждый член играет важную роль. *«Бог не требует от нас невыносимых подвигов. Он только просит нас проявлять любовь друг к другу, помнить, что таким образом мы проявляем любовь и к Нему. Добрая улыбка, внимание и чуткость к тем, кто рядом, слова утешения и поддержки, сказанные вовремя, иногда могут стать самым важным делом, которое мы имеем возможность сделать ради Воскресшего Христа»* [49].

Концепт духовной борьбы, согласно которому мир представляется как арена для духовной борьбы между добром и злом, между верой и грехом. Это отражается в риторике посланий, где акцентируется важность поддержания веры и моральной стойкости в лице испытаний. *«Но как же мы можем подражать Спасителю? Каким может быть наш подвиг применительно к реалиям современной жизни? Сегодня, когда мы произносим это слово, в сознании людей нередко возникает образ некоего легендарного воина, исторического деятеля или знаменитого героя из прошлого. Но смысл подвига заключается вовсе не в стяжании громкой славы или обретении всеобщего признания. Через подвиг, неизменно связанный с внутренним усилием и ограничением себя, мы имеем возможность опытно познать, что есть настоящая и совершенная любовь, ибо жертвенность, лежащая в основании любого подвига, есть высшее проявление этого чувства»* [50].

В заключении нашего исследования коммуникативно-функциональных характеристик церковно-религиозного послания в православном христианском дискурсе можно подчеркнуть несколько ключевых моментов. Во-первых, церковно-религиозные послания олицетворяют собой уникальный жанр, который включает в себя разнообразные риторические и стилистические приемы для эффективной коммуникации сложных духовных и теологических концептов. В частности, были рассмотрены такие фундаментальные концепты, как концепт мира как божественного творения, концепт времени как циклического процесса, концепт справедливости и искупления, концепт братства и общности верующих, и концепт духовной борьбы. Эти концепты не просто рефлектируют базовые теологические постулаты, но также служат инструментами для формирования и укрепления общественных и культурных идентичностей. В этом контексте, церковно-религиозные послания играют неопределимую роль в созидании и поддержании духовной связи между духовенством и верующими, а также в обеспечении социальной когерентности через распространение ключевых религиозных и этических ценностей. Эта многофункциональность делает их значимым объектом для академического исследования в рамках современной лингвистики и коммуникативных наук. Таким образом, наше исследование не только расширяет академическое понимание специфики религиозного дискурса, но и может служить отправной точкой для дальнейших исследований в этой важной и многогранной области.

Литература

1. *Аристотель*. Поэтика. 1927. Л.: Academia. 120 с.
2. *Аристотель*. Риторика // Сборник «Античные риторики». 1978. М.: Изд-во Московского университета. 352 с.
3. *Антонова М.В., Никищенкова Г.В.* Формуляр древнерусского послания: Феодосий Печерский, его современники и последователи // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2010. № 3-1. С. 154-161.

4. Аникин Д.А. Культурная память и сакральный текст // Проблема текста в гуманитарных исследованиях: материалы научной конференции 16-17 июня 2006 года. 2006. М.: Савин. С. 112-113.
5. Бахтин М.М. Проблемы речевых жанров // Т. 5: работы 1940-1960 гг. // Собр. соч. 1996. М.: Русские словари. С. 159-206.
6. Балашова Е.Ю. Дискурс-анализ через систему концептуальных полей (на материале религиозного христианского дискурса). 2014. Саратов: Научная книга. 232 с.
7. Бугаева И.В. Стилистические особенности и жанры религиозной сферы // Стилистика текста: межвуз. сб. науч. тр. / отв. ред. Е.В. Плисов. 2005. Нижний Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова. С. 3-11.
8. Бугаева И.В. Язык православной сферы: современное состояние, тенденции развития: автореф. дисс. ... докт. филол. наук. 2010. М. 37 с.
9. Бобырева Е.В. Религиозный дискурс: ценности, жанры, стратегии (на материале православного вероучения): автореф. дисс. ... канд. филол. наук. 2007. Волгоград. 37 с.
10. Браун Р. Введение в Новый Завет. В 2-х томах. Т. II // Серия «Современная библеистика». 2007. М.: Библейско-богословский институт. 844 с.
11. Библия. 2009. М.: Свято-Успенская Киево-Печерская Лавра. 503 с.
12. Гаспаров М.Л. Литературная энциклопедия терминов и понятий. 2001. М.: НПК «Интелвак». 763 с.
13. Голуб И.В. Стилистика русского языка и культура речи: учебник для академического бакалавриата / И.В. Голуб. 2018. М. 455 с.
14. Гулякова И.Г. Эпистолярный текст как знаковая система // Вестник Санкт-Петербургского университета. История. 2003. № 4. С. 37-43.
15. Имашева Е.Г. Социальные функции сакрализации // Проблема текста в гуманитарных исследованиях: материалы научной конференции 16-17 июня 2006 года. 2006. М.: Савин. С. 269-270.
16. Ицкович Т.В. Православная проповедь как текстотип: дисс. ... канд. филол. наук. 2007. Екатеринбург. 160 с.
17. Ицкович Т.В. Протекстуальность как конструктивный принцип религиозного стиля // Вестник ВолГУ. Серия 2. Языкознание. 2018. Т. 17. № 1. С. 6-16.
18. Карасик В.И. Религиозный дискурс // Языковая личность: проблемы лингвокультурологии и функциональной семантики / сборник научных трудов. 1999. Волгоград: Перемена. 271 с.
19. Карасик В.И. О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс / сборник научных трудов. 2000. Волгоград: Перемена. С. 38-45.
20. Кондратьева О.Н. Метафорическое моделирование в религиозном дискурсе // Научный диалог. 2012. № 8. С. 191-207.
21. Крысин Л.П. Об одной лакуне в системе функциональных стилей современного русского языка // Русский язык в школе. 1994. М. С. 69-79.
22. Крысин Л.П. Религиозно-проповеднический стиль и его место в функционально-стилистической парадигме современного русского литературного языка // Поэтика. Стилистика. Язык и культура. Памяти Т.Г. Винокур. 1996. М. С. 135-138.
23. Крылова О.А. Существует ли церковно-религиозный функциональный стиль в современном русском литературном языке? // Культурно-речевая ситуация в современной России. 2000. Екатеринбург. С. 101-119.

24. *Коробейникова Л.Н.* Послание // Литературная энциклопедия терминов и понятий. 2001. М.: НПК «Интелвак». С. 383.
25. *Кожина М.Н.* Стилистика русского языка: учебник / М.Н. Кожина, Л.Р. Дускаева, В.А. Салимовский. 2008. М.: Флинта. 464 с.
26. *Казанцев Виталий.* Священник [Электронный ресурс]. URL: http://fathervitaly.cerkov.ru/literaturnyj-zhanr-i-format-poslanij-svyatogo-apostola-pavla/#_ftn6 (дата обращения: 08.06.2023)
27. *Ма На.* Стандартизованность речевого жанра духовного послания современного русского литературного языка [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/standartizovannost-rechevogo-zhanra-duhovnogo-poslaniya-sovremenno-russkogo-literaturnogo-yazyka/viewer> (дата обращения: 08.06.2023)
28. *Маслова В.А.* Лингвокультурология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 4-е изд., стер. 2001. М.: Издательский центр «Академия». 208 с.
29. *Матушанская Ю.Г.* Социальная роль религиозного текста // Исторические, философские, политические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2012. № 11 (25). Ч. 2. С. 134-136.
30. *Макрей Д.* Жизнь и учение апостола Павла. 2009. Черкассы: Коллоквиум. 305 с.
31. *Мишланов В.А.* О жанровой специфике текстов церковно-религиозного стиля / В.А. Мишланов, Е.С. Худякова // Филологические заметки. 2008. Т. 2. С. 28.
32. *Орехова Д.В.* Церковно-религиозный и политический тип дискурса сквозь призму диалогичности (на материале жанра послания): дисс. ... докт. филол. наук. 2015. М. 251 с.
33. *Прохватилова О.А.* Православная проповедь и молитва как феномен современной звучащей речи. 1999. Волгоград: Изд-во ВолГУ. 362 с.
34. *Прохватилова О.А.* Речевая организация звучащей православной проповеди и молитвы: дисс. ... докт. филол. наук. 2000. М. 495 с.
35. *Прохватилова О.А.* Экстралингвистические параметры религиозного стиля // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание. 2006. № 5. С. 19-26.
36. *Сорокин А.В. (протоиерей).* Христос и Церковь в Новом Завете. Введение в Священное Писание Нового Завета (курс лекций). 2006. М.: Издательство Крутицкого подворья; Отдел молодежи Московского патриархата; Общество любителей церковной истории. С. 162-647.
37. Словарь-справочник. Азбука Христианства / составитель А. Удовенко. 1997. М.: МАИК «Наука». 288 с.
38. *Смолина А.Н., Лубкина О.А.* Интертекстуальность как стилевая черта церковно-религиозных текстов [Электронный ресурс]. URL: // <http://goo.gl/TbAXyi> (дата обращения: 08.06.2023)
39. *Со Ын Ен.* Речевой жанр современного церковно-религиозного послания: дисс. ... канд. филол. наук. 2000. М. 188 с.
40. *Титова Л.В.* Послание дьякона Федора сыну Максиму — литературный и полемический памятник раннего старообрядчества. 2003. Новосибирск: Изд-во СО РАН. 311 с.
41. *Трубеева Е.В.* Специфика лингвистического анализа религиозного текста // Альманах современной науки и образования. 2008. № 2 (9): в 3 ч. Ч. I. Тамбов: Грамота. С. 204-206.
42. *Фейербах Л.* Избранные философские сочинения. В 2 т. 1955. М.: Наука. С. 30-41. DOI: 10.3109/10520295509113738
43. *Шамарова С.И.* Жанры проповеди и духовного послания от раннего Средневековья до современности // Theoretical & Applied Science. 2014. № 3. С. 35-40.

44. *Bahr G.J.* The subscriptions in the Pauline Letters // *Journal of Biblical Literature*. 1968. № 87, pp. 27-41. DOI: 10.2307/3263419
45. *Ярмольская И.Ю.* Духовное послание в документоведческом и стилистическом освещении: автореф. дисс. ... канд. филол. наук. 2006. Волгоград: Издательство ВГУ. 25 с.
46. Рождественское послание Святейшего Патриарха Московского и всея Руси Кирилла. 5 января 2018 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.patriarchia.ru/db/text/5085787.html?ysclid=ll9vw7kp5h717770862> (дата обращения: 12.06.2023)
47. Пасхальное поздравление Святейшего Патриарха Кирилла главам инославных церквей. 1 апреля 2018 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.patriarchia.ru/db/text/5172290.html?ysclid=ll9x7cpvss190018138> (дата обращения: 10.06.2023)
48. Пасхальное послание 1994 года Патриарха Московского и всея Руси Алексия II [Электронный ресурс]. URL: <https://patriarh-i-narod.ru/slovo-patriarha/paskhalnye-poslaniya-patriarha-alexiya-ii/169-paskhalnoe-poslanie-1994-goda> (дата обращения: 11.06.2023)
49. Пасхальное послание Патриарха Московского и всея Руси Кирилла. 23 апреля 2022 [Электронный ресурс]. URL: <https://pravoslavie.ru/145852.html?ysclid=ll9xm7ckpw479194710> (дата обращения: 09.06.2023)
50. Пасхальное послание Патриарха Московского и всея Руси Кирилла. 11 апреля 2015 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.patriarchia.ru/db/text/4026467.html?ysclid=ll9xpt36va754421452> (дата обращения: 09.06.2023)
51. Об обязательном экземпляре документов: Федеральный закон от 29.12.1994 № 77-ФЗ. СЗ РФ. 1995. № 1. С. 1.

References

1. Aristotel'. *Poetika*. 1927. Leningrad: Academia. 120 p. (In Russ.).
2. Aristotel'. *Ritorika* // *Sbornik «Antichnye ritoriki»*. 1978. Moscow: Publ. Moskovskogo universiteta. 352 p. (In Russ.).
3. Antonova M.V., Nikishchenkova G.V. *Formulyar drevnerusskogo poslaniya: Feodosii Pecherskii, ego sovremenniki i posledovateli* // *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Gumanitarnye i sotsial'nye nauki. 2010. № 3-1, pp. 154-161 (In Russ.).
4. Anikin D.A. *Kul'turnaya pamyat' i sakral'nyi tekst* // *Problema teksta v gumanitarnykh issledovaniyakh: materialy nauchnoi konferentsii 16-17 iyunya 2006 goda*. 2006. Moscow: Savin, pp. 112-113 (In Russ.).
5. Bakhtin M.M. *Problemy rechevykh zhanrov* // T. 5: *raboty 1940-1960 gg.* // *Sobr. soch.* 1996. Moscow: Russkie slovari, pp. 159-206 (In Russ.).
6. Balashova E.Yu. *Diskurs-analiz cherez sistemu kontseptual'nykh polei (na materiale religioznogo khristianskogo diskursa)*. 2014. Saratov: Nauchnaya kniga. 232 p. (In Russ.).
7. Bugaeva I.V. *Stilisticheskie osobennosti i zhanry religioznoi sfery* // *Stilistika teksta: mezhvuz. sb. nauch. tr. / otv. red. E.V. Plisov*. 2005. Nizhnii Novgorod: NGLU im. N.A. Dobrolyubova, pp. 3-11 (In Russ.).
8. Bugaeva I.V. *Yazyk pravoslavnoi sfery: sovremennoe sostoyanie, tendentsii razvitiya: avtoref. diss. ... dokt. filol. nauk*. 2010. Moscow. 37 p. (In Russ.).
9. Bobyreva E.V. *Religiozni diskurs: tsennosti, zhanry, strategii (na materiale pravoslavnogo*

- veroucheniya): avtoref. diss. ... kand. filol. nauk. 2007. Volgograd. 37 p. (In Russ.).
10. Braun R. Vvedenie v Novyi Zavet. V 2-kh tomakh. T. II // Seriya «Sovremennaya bibleistika». 2007. Moscow: Bibleisko-bogoslovskii institut. 844 p. (In Russ.).
 11. Bibliya. 2009. Moscow: Svyato-Uspenskaya Kievo-Pecherskaya Lavra. 503 p. (In Russ.).
 12. Gasparov M.L. Literaturnaya entsiklopediya terminov i ponyatii. 2001. Moscow: NPK «Intelvak». 763 p. (In Russ.).
 13. Golub I.V. Stilistika russkogo yazyka i kul'tura rechi: uchebnik dlya akademicheskogo bakalavriata / I.V. Golub. 2018. Moscow. 455 p. (In Russ.).
 14. Gulyakova I.G. Epistolyarnyi tekst kak znakovaya sistema // Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Istoriya. 2003. № 4, pp. 37-43 (In Russ.).
 15. Imasheva E.G. Sotsial'nye funktsii sakralizatsii // Problema teksta v gumanitarnykh issledovaniyakh: materialy nauchnoi konferentsii 16-17 iyunya 2006 goda. 2006. Moscow: Savin, pp. 269-270 (In Russ.).
 16. Itskovich T.V. Pravoslavnaya propoved' kak tekstotip: diss. ... kand. filol. nauk. 2007. Ekaterinburg. 160 p. (In Russ.).
 17. Itskovich T.V. Protekstual'nost' kak konstruktivnyi printsip religioznogo stilya // Vestnik VolGU. Seriya 2. Yazykoznanie. 2018. T. 17. № 1, pp. 6-16 (In Russ.).
 18. Karasik V.I. Religiozniy diskurs // Yazykovaya lichnost': problemy lingvokul'turologii i funktsional'noi semantiki / sbornik nauchnykh trudov. 1999. Volgograd: Peremena. 271 p. (In Russ.).
 19. Karasik V.I. O tipakh diskursa // Yazykovaya lichnost': institutsional'nyi i personal'nyi diskurs / sbornik nauchnykh trudov. 2000. Volgograd: Peremena, pp. 38-45 (In Russ.).
 20. Kondrat'eva O.N. Metaforicheskoe modelirovanie v religioznom diskurse // Nauchnyi dialog. 2012. № 8, pp. 191-207 (In Russ.).
 21. Krysin L.P. Ob odnoi lakune v sisteme funktsional'nykh stilei sovremennogo russkogo yazyka // Russkii yazyk v shkole. 1994. Moscow, pp. 69-79 (In Russ.).
 22. Krysin L.P. Religiozno-propovednicheskii stil' i ego mesto v funktsional'no-stilisticheskoi paradigme sovremennogo russkogo literaturnogo yazyka // Poetika. Stilistika. Yazyk i kul'tura. Pamyati T.G. Vinokur. 1996. Moscow, pp. 135-138 (In Russ.).
 23. Krylova O.A. Sushchestvuet li tserkovno-religiozniy funktsional'nyi stil' v sovremennom russkom literaturnom yazyke? // Kul'turno-rechevaya situatsiya v sovremennoi Rossii. 2000. Ekaterinburg, pp. 101-119 (In Russ.).
 24. Korobeinikova L.N. Poslanie // Literaturnaya entsiklopediya terminov i ponyatii. 2001. Moscow: NPK «Intelvak», p. 383 (In Russ.).
 25. Kozhina M.N. Stilistika russkogo yazyka: uchebnik / M.N. Kozhina, L.R. Duskaeva, V.A. Salimovskii. 2008. Moscow: Flinta. 464 p. (In Russ.).
 26. Kazantsev Vitalii. Svyashchennik [Elektronnyi resurs]. Available at: http://fathervitaly.cerkov.ru/literaturnyj-zhanr-i-format-poslanij-svyatogo-apostola-pavla/#_ftn6 (Accessed: 08.06.2023) (In Russ.).
 27. Ma Na. Standartizovannost' rechevogo zhanra dukhovnogo poslaniya sovremennogo russkogo literaturnogo yazyka [Elektronnyi resurs]. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/standartizovannost-rechevogo-zhanra-duhovnogo-poslaniya-sovremennogo-russkogo-literaturnogo-yazyka/viewer> (Accessed: 08.06.2023) (In Russ.).
 28. Maslova V.A. Lingvokul'turologiya: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenii. 4-e izd., ster. 2001. Moscow: Izdatel'skii tsentr «Akademiya». 208 p. (In Russ.).

29. Matushanskaya Yu.G. Sotsial'naya rol' religioznogo teksta // Istoricheskie, filosofskie, politicheskie nauki, kul'turologiya i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki. 2012. № 11 (25). Ch. 2, pp. 134-136 (In Russ.).
30. Makrei D. Zhizn' i uchenie apostola Pavla. 2009. Cherkassy: Kollokvium. 305 p. (In Russ.).
31. Mishlanov V.A. O zhanrovoi spetsifike tekstov tserkovno-religioznogo stilya / V.A. Mishlanov, E.S. Khudyakova // Filologicheskie zametki. 2008. T. 2, p. 28 (In Russ.).
32. Orekhova D.V. Tserkovno-religiozniy i politicheskii tip diskursa skvoz' prizmu dialogichnosti (na materiale zhanra poslaniya): diss. ... dokt. filol. nauk. 2015. Moscow. 251 p. (In Russ.).
33. Prokhvatilova O.A. Pravoslavnaya propoved' i molitva kak fenomen sovremennoi zvuchashchei rechi. 1999. Volgograd: Publ. VolGU. 362 p. (In Russ.).
34. Prokhvatilova O.A. Rechevaya organizatsiya zvuchashchei pravoslavnoi propovedi i molitvy: diss. ... dokt. filol. nauk. 2000. Moscow. 495 p. (In Russ.).
35. Prokhvatilova O.A. Ekstralingvisticheskie parametry religioznogo stilya // Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 2: Yazykoznanie. 2006. № 5, pp. 19-26 (In Russ.).
36. Sorokin A.V. (protoierei). Khristos i Tserkov' v Novom Zavete. Vvedenie v Svyashchennoe Pisanie Novogo Zaveta (kurs lektsii). 2006. Moscow: Publ. Krutitskogo podvor'ya; Otdel molodezhi Moskovskogo patriarkhata; Obshchestvo lyubitelei tserkovnoi istorii, pp. 162-647 (In Russ.).
37. Slovar'-spravochnik. Azbuka Khristianstva / sostavitel' A. Udovenko. 1997. Moscow: MAIK «Nauka». 288 p. (In Russ.).
38. Smolina A.N., Lubkina O.A. Intertekstual'nost' kak stilevaya cherta tserkovno-religioznykh tekstov [Elektronnyi resurs]. Available at: // <http://goo.gl/TbAXyi> (Accessed: 08.06.2023) (In Russ.).
39. So Yn En. Rechevoi zhanr sovremennoego tserkovno-religioznogo poslaniya: diss. ... kand. filol. nauk. 2000. Moscow. 188 p. (In Russ.).
40. Titova L.V. Poslanie d'yakona Fedora synu Maksimu — literaturnyi i polemicheskii pamyatnik rannego staroobryadchestva. 2003. Novosibirsk: Publ. SO RAN. 311 p. (In Russ.).
41. Trubeeva E.V. Spetsifika lingvisticheskogo analiza religioznogo teksta // Al'manakh sovremennoi nauki i obrazovaniya. 2008. № 2 (9): v 3 ch. Ch. I. Tambov: Gramota, pp. 204-206 (In Russ.).
42. Feierbakh L. Izbrannye filosofskie sochineniya. V 2 t. 1955. Moscow: Nauka, pp. 30-41. DOI: 10.3109/10520295509113738 (In Russ.).
43. Shamarova S.I. Zhanry propovedi i dukhovnogo poslaniya ot rannego Srednevekov'ya do sovremennosti // Theoretical & Applied Science. 2014. № 3, pp. 35-40 (In Russ.).
44. Bahr G.J. The subscriptions in the Pauline Letters // Journal of Biblical Literature. 1968. № 87, pp. 27-41. DOI: 10.2307/3263419
45. Yarmul'skaya I.Yu. Dukhovnoe poslanie v dokumentovedcheskom i stilisticheskom osveshchenii: avtoref. diss. ... kand. filol. nauk. 2006. Volgograd: Publ. VGU. 25 p. (In Russ.).
46. Rozhdestvenskoe poslanie Svyateishego Patriarkha Moskovskogo i vseya Rusi Kirilla. 5 yanvarya 2018 [Elektronnyi resurs]. Available at: <http://www.patriarchia.ru/db/text/5085787.html?ysclid=ll9vw7kp5h717770862> (Accessed: 12.06.2023) (In Russ.).
47. Paskhal'noe pozdravlenie Svyateishego Patriarkha Kirilla glavam inoslavnykh tserkvei. 1 aprelya 2018 [Elektronnyi resurs]. Available at:

Наумова А.В.
Коммуникативно-функциональные характеристики
церковно-религиозного послания православного
христианского дискурса
Язык и текст. 2023. Том 10. № 3. С. 12–25.

Naumova A.V.
Communicative-Functional Characteristics of Church-
Religious Messages in Orthodox Christian Discourse
Language and Text. 2023. Vol. 10, no. 3, pp. 12–25.

<http://www.patriarchia.ru/db/text/5172290.html?ysclid=ll9x7cpvss190018138> (Accessed: 10.06.2023) (In Russ.).

48. Paskhal'noe poslanie 1994 goda Patriarkha Moskovskogo i vseya Rusi Aleksiya II [Elektronnyi resurs]. Available at: <https://patriarh-i-narod.ru/slovo-patriarha/paskhalnye-poslaniya-patriarha-alexiya-ii/169-paskhalnoe-poslanie-1994-goda> (Accessed: 11.06.2023) (In Russ.).

49. Paskhal'noe poslanie Patriarkha Moskovskogo i vseya Rusi Kirilla. 23 aprelya 2022 [Elektronnyi resurs]. Available at: <https://pravoslavie.ru/145852.html?ysclid=ll9xm7ckpw479194710> (Accessed: 09.06.2023) (In Russ.).

50. Paskhal'noe poslanie Patriarkha Moskovskogo i vseya Rusi Kirilla. 11 aprelya 2015 [Elektronnyi resurs]. Available at: <http://www.patriarchia.ru/db/text/4026467.html?ysclid=ll9xpt36va754421452> (Accessed: 09.06.2023) (In Russ.).

51. Ob obyazatel'nom ekzempljare dokumentov: Federal'nyi zakon ot 29.12.1994 № 77-FZ. SZ RF. 1995. № 1, p. 1 (In Russ.).

Информация об авторах

Наумова Анжелика Вячеславовна, аспирант кафедры контрастивной лингвистики, Московский педагогический государственный университет (ФГБОУ ВО МПГУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-7128-445X>, e-mail: anaumova1872@yandex.ru

Information about the authors

Anzhelika V. Naumova, PhD student, Department of Contrastive Linguistics, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-7128-445X>, e-mail: anaumova1872@yandex.ru

Получена 01.09.2023
Принята в печать 15.09.2023

Received 01.09.2023
Accepted 15.09.2023

Особенности образования и структурно-семантический анализ деепричастия и конверба в рутульском языке

Махмудова С.М.

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0220-6216>, e-mail: mahmudovasm@mgppu.ru

Глагол в кавказских языках является сложным образованием, диктующим форму актантов предложения, то есть центром всего предложения. Рутульский глагол также отличается сложностью образования, развитостью форм, грамматических категорий и особенностей функционирования, однако вербоиды здесь не получили должного рассмотрения, не исследованы также функциональные свойства и синтаксические особенности деепричастий и деепричастных оборотов, которые относятся то к простому осложненному предложению, то квалифицируются в качестве придаточного предложения. Наша работа посвящена проблемам образования и грамматическим особенностям деепричастия и конверба в рутульском языке. Материалом для исследования послужили отглагольные формы рутульского языка, лексико-семантические и функциональные свойства деепричастий и конвербов. Основными методами исследования являются дескриптивный анализ, использованный при описании свойств деепричастия и конверба, метод компонентного анализа, который позволил проанализировать системно-парадигматические отношения деепричастия и конверба, и метод дистрибутивного анализа — при рассмотрении особенностей употребления деепричастия и конверба в разных синтаксических позициях.

Ключевые слова: кавказские языки, рутульский язык, деепричастие, отглагольные образования, конверб, образование деепричастий.

Для цитаты: Махмудова С.М. Особенности образования и структурно-семантический анализ деепричастия и конверба в рутульском языке [Электронный ресурс] // Язык и текст. 2023. Том 10. № 3. С. 26–33. DOI:10.17759/langt.2023100303

Formation Peculiarities and Structural-Semantic Analysis of Adverbial Participle and Converb in the Rutul Language

Svetlana M. Mahmudova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0220-6216>, e-mail: mahmudovasm@mgppu.ru

The verb in the Caucasian languages is a complex formation which determines a sentence's actants form, i.e. its central part. The Rutul verb is also distinguished by the complexity of education, the development of forms, grammatical categories and features of functioning, however, verboids have not received proper here, the functional properties and syntactic features of adverbial participles and adverbial turns, which relate to a simple complicated sentence, then qualify as a subordinate clause, have not been studied either. Our work is devoted to the problems of forming the adverbial participle and the converb in the Rutul language. Rutul verb forms, lexico-semantic and functional properties of adverbs and converbs served as research material. Descriptive, component and distributive analysis were the main research methods.

Keywords: Caucasian languages, Rutul language, adverbial participle, verbal formations, converb, formation of adverbs.

For citation: Mahmudova S.M. Formation Peculiarities and Structural-Semantic Analysis of Adverbial Participle and Converb in the Rutul Language. *Yazyk i tekst = Language and Text*, 2023. Vol. 10, no. 3, pp. 26–33. DOI:10.17759/langt.2023100303

Introduction

The Rutul language is one of the newly written languages of the Caucasus, belonging to the Nakho-Dagestan group. According to the official census, there are about 35 thousand speakers of the Rutul language, according to unofficial data — about 100 thousand, since the large area of Rutuls in modern Azerbaijan to the north of the city of Sheki (including it) is also inhabited by Rutuls, indicated as Azerbaijanis. The village of Khnov is currently designated as a Lezgian village, as it is attributed for political reasons to the Lezgian Akhtyn district. Thus, the Rutuls can be attributed to the divided peoples, however, preserving their language, culture, literature and their national identity.

In the Rutul language, the verb forms include *participle, adverbial, masdar, converb*.

Converbs in the Rutul language are verb formations that express the semantics of the time of the relative (secondary) action accompanying the main action of the verb-predicate. In the specialized literature, such formations are also called temporary adverbs [7, pp. 308-310], in Dagestan linguistics, such formations are called «circumstantial words», «adverbs of time», «allied adverbs» [2, pp. 233-243], since the analyzed forms have the meaning of the time of the additional clarifying action. Converbs are non-finite forms of verbs, since they cannot be the syntactic vertex of a sentence in a sentence, however, each of the above designations of the studied non-finite verb form is valid in this case, since they perform the role of a circumstantial subordinate part of a compound sentence («circumstantial words»); denote the relative time of the concomitant action («adverbs of time»); in addition, the formants that make up the converbs perform the role of conjunctions linking the main and subordinate clauses («allied adverbs»). Nevertheless, there are serious reasons to distinguish the analyzed forms into a group separate from the adverbs, since the semantic-grammatical and syntagmatic characteristics of adverbs and adverbs differ.

I.A. Melchuk distinguishes semantic inflectional categories of absolute and relative time: absolute time characterizes the temporal localization of a given fact in relation to a speech act, relative time characterizes the temporal localization of a described fact in relation to another described fact mentioned independently [5, pp. 61-68]. Converbs express relative time, against which the main time develops, during which the action, denoted by the verb of the main part of the sentence, takes place.

If the adverbial part usually combines the signs of a verb and an adverb, then in the Rutul language the adverbial part has the differential properties of a verb (expressing an action), an adverb (playing the role of a circumstance) and a union (serving as a formal means of combining two simple sentences into one complex sentence).

If we agree with the definition of a part of speech as lexico-grammatical classes that differ from each other by a set of lexical, morphological and syntactic features, as suggested by L.V. Shcherba, A.A. Shakhmatov, V.V. Vinogradov, etc. [1], this adverbial part of the Rutul language does not coincide with the **adverb**

- by *lexical characteristics*: the meanings inherent in an adverb are not always realized by adverbs;
- according to *morphological characteristics*: a) the adverbial part has suffixes — *pa/pe* in the adverbs of the imperfect form, *-p* — in the perfect form, — adverbs do not have such regular forms; b) the exponents of the class and numbers can act as part of the adverbial part:
 - *сукьур* «sitting down» — 1st class (class of men), 4th class, plural of 4th class — class of inanimate objects;
 - *суркьур* «sitting down» — 2nd class (class of women);
 - *сукьур* «sitting down» — 3rd class (class of some animals and inanimate objects),
 - *сыкьыIр* «sitting down» (plural of classes 1 and 2, denoting people).

Adverbs do not change by class.

The inflectional category of the case is not peculiar to the adverbial part, adverbs in the Rutul language can change only by cases (*эли* «above» (in-essive) — *элаа* «above» (in-ablative));

- according to *syntactic characteristics*: the role of the adverbial participle and adverb coincides here — they both act as a circumstance in the sentence, but the adverbial turn can form part of a complicated simple sentence as a secondary predicate, which is not typical of an adverb. In addition, the adverbs of the Rutul language can act as circumstances:
 - **reasons** (*Лукур, изды гьил еде гьыгыри* «Falling, I hurt my leg»);
 - **method and mode of action** (*Араза, йаIхъ гьагара, ихтилат гьыгыри гьадиклаа* «Araz, laughing, told about it»);
 - **time** (*За килхьере мадана, джываб хьидкьыри* «While I was writing, the answer came»).

As the examples demonstrate, the adverbial part of the Rutul language has lexico-semantic categories of cause, method and mode of action and time. We were unable to identify adverbial participles and adverbial phrases in the studied language that have the semantics of goals, measures, degrees, places and directions, which also distinguishes the adverbial from the adverb.

Adverbs can also be consistent with the object/subject in a sentence, which is not typical of an adverb:

Сабинара, лаь лурзур, лювшур хьыв, пай выгыри хьинимешис

«Sabina, getting up, taking bread, divided it between the children»,

where the agent «Sabina» is consistent in the second female class with the adverbial *лу-р-зур* «getting up», and the object — *хьыв* «bread» — is reflected by its formant «-в-» in the word *лю-в-шур* «taking», consistent in the third class.

Thus, the form, functions and meaning of adverbs and adverbs are different, which does not allow us to consider adverbs as «circumstantial words», to which an adverb can also be attributed.

The definition of converbs as «allied adverbial parts» also seems unacceptable to us: there is no such part of speech in linguistics as the «allied adverbial part». Conjunctions are an official part of speech, while experts classify the adverbial part as a separate part of speech (Gvozdev, Zaliznyak, Miloslavsky, Babaytseva), then as a special verb form (Shansky, Tikhonov, etc.).

Let us consider the forms attributed in the scientific literature on the Rutul language to converbs and adverbs to establish their grammatical status.

The adverbial participle of the perfect form (single aspect) in the Rutul language has a formant -*p*, attached to the past participle form by dropping the participle suffix -*ɔ*:

Table 1

Infinitive	Past Participle	Perfect Adverbial Participle
кихьи-с «write»	кихьи-д «written»	кихьи-р «writing»
сукьу-с «sit down»	сукьу-д «sat down»	сукьу-р «sitting down»
гьацIа-с «to understand, to learn»	гьацIы-д «learned, being learned, understood, being understood»	гьацIы-р «having understood, having learned»
лешу-с «take»	лешу-д «taken, being taken»	лешу-р «taking»
сата-с «leave»	саты-д «being left»	саты-р «leaving»

Complex and causative verbs also use the participle to form the adverbial part:

Table 2

Infinitive	Past Participle	Perfect Participle
мукI ваъа-с «dance»	мукI выъы-д «dancing»	мукI выъы-р «having danced»
йаIхъ гьаъа-с «laugh»	йаIхъ гьыъы-д «laughing»	йаIхъ гьыъы-р «having laughed»
кихьи-с вы-с «make to write»	кихьис вы-д «who made to write»	кихьис вы-р «having made to write»
сукьу-с вы-с «make, allow to sit down»	сукьу-д «who made, allowed to sit down»	сукьус вы-р «having made, allowed to sit down»
хаIаIр гьаъа-с вы-с «make, allow to learn»	хаIаIр гьаъа-с вы-д «who allowed, made to learn»	хаIаIр гьаъа-с вы-р «having made, allowed to learn»
лешу-с вы-с «make, allow to take»	лешус вы-д «who allowed, made to take»	лешус вы-р «having made, allowed to take»
сата-с вы-с «make to leave»	сата-с вы-д «who made to stay»	сатас вы-р «having made, allowed to leave»

As the above material demonstrates, the perfect participle is formed from the form of the participle, which proves the primacy of the participle in relation to the adverbial participle — the adverbial part in the Rutul language develops on the basis of the participle, as it happened in the Russian language in the XVII century [8]. Furthermore, as the Rutul language material shows, the

temporal forms of the verb are formed based on the adverbial participle:

Table 3

The Adverbial Participle of the Perfect form	Aorist of the Rutul verb
кихьир «having written»	кихьир-и «has written»
сукьур «having sat, having stayed»	сукьур-и «has sat, has stayed»
гьацIыр «having understood»	гьацIыр-и «has understood»
лешур «having taken»	лешур-и «has taken»
сатыр «having left»	сатыр-и «has left»
мукI выгыр «having danced»	мукI выгыр-и «has danced»
йаIхъ гьыгыр «having laughed»	йаIхъ гьыгыр-и «has laughed»
кихьис выр «having made to write»	кихьис выр-и «has made to write»
сукьус выр «having made, allowed to stay, sit down»	сукьус выр-и «has made, allowed to stay, sit down»
хаIаIр гьыгыр «having learned»	хаIаIр гьыгыр-и «has learned»
хаIаIр гьаьа-с вы-р «having made to learn»	хаIаIр гьаьа-с вы-р-и «has made to learn»
лешус выр «having made to take»	лешус выр-и «has made to take»
сатас выр «having made to leave»	сатас выр-и «has made to leave»

The question may arise: did the form of the adverbial participle come from the past participle or from the aorist verb form?

The argument of the origin of the adverbial participle based on the participle, and on the basis of the adverbial already some forms of verb tense according to the scheme

participle → adverbial → verb tense forms

an imperfect adverbial form (multiple aspect) can also serve, which is still in the process of forming the imperfect verb form (constative), where the verb form is still in the process of formation, differing only in contextual semantics from the adverbial form:

- *силъэре* «moving», «moves»;
- *ешере* «crying», «cries»;
- *алгара* «staying», «stays»;
- *гьалгара* «talking», «talks»;
- *рухьура* «speaking», «speaks», etc.

Here are examples of using homonymous forms of the adverbial participle and imperfect in sentences:

Вахара, тылыере видж кибтIус вылцIаардии

Running, the dog does not allow itself to be tied down.

Тыла хьIбыд аа-уу вахара

The dog **runs** around the flock.

Решире, рыш ниньхда рахыри
Crying, the girl ran to her mother.

Ми рыш мыс-га решире
 This girl is **crying** all the time.

As the examples show, the form of the adverbial part of the imperfect form and the form of the imperfect verb in the modern Rutul language coincide, differing only in context, indicating that the imperfect form is in the formative stage.

Further, from this form of the adverbial imperfect form (multiple aspect), various forms of verb tenses are formed with the help of auxiliary verbs *a* «locates, is», *ай* «was», *мара (маба мада)* «remains»:

Рыш решире а (решире ай; решире мара)
 The girl is crying, (was crying; continues crying).

Тыла вахара а (вахара ай; вахара маба)
 The dog is running (right at the moment).

Зас едере а (едере ай; едере мада)
 I'm sick (right now), etc.

Thus, the adverbial participle of both types (aspects) can form the basis for the formation of the tense forms of the verb.

There are two forms of Rutul adverbial participle types —

- perfect form (single aspect) with the formant *-p*:
 - *кихьы-р* «having written», *збухьы-р* «having said», *збагу-р* «having seen», etc.;
- imperfect form (multiple aspect) with the formant *-pa/pe*:
 - *килхье-ре* «being in in the process of writing», *рухьура* «speaking», *збабгура* «seeing», etc.

Converbs in the Rutul language are formed in the same way as the adverbial participle, based on the participle:

Table 4

Past Participle	Converbal forms
«written, who has written»	«as soon as I wrote»
	«when I wrote»
Present Participle	Converbal forms
«the writer, the one what is being written», «the one who writes»	«as long as, as long as he writes, as long as is being written»
	«break away from the writing process»; «almost wrote a letter»

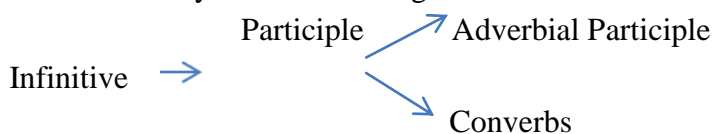
The adverbs of the Rutul language differ from those of the Russian language in typological terms: if in the Russian language the adverbial part can be perfect and imperfect, that is, have two forms — *having sat, sitting, playing, having played*, denoting completed and ongoing actions, then in the Rutul language the adverbial part has several forms that convey the time intervals of the secondary action:

гьулхъара «playing», *гьулхъара ана* «still continuing to play», *гьулхъара марана* «while still continuing to play», *гьулхъара ади* (contracted form — *гьулхъади*) «while playing, during the game», *гьулхъур мадана* «as soon as I played», *гьулхъур* «having played».

Previously, we assigned these forms with auxiliary words to converbs [4], however, further analysis forces us to identify words with the auxiliary element *ана, ади, мадана* as adverbs, since the main word in the phrase is the established adverbial form. The same forms that we have identified as converbal (Table 4) are in the process of formation — they are still based on the participle form, but they already indicate the nuances of the course of action, which gives no reason to attribute them to the adverbial forms.

Thus, the structural-semantic and morphological analysis of adverbs, converbs and ways of their formation leads to several conclusions:

- the system for creating verboid forms has a scheme:



- the adverbial participle in the Rutul language is an independent part of speech that has its own inflectional categories of class and number, tense, word-formation categories of causative, version, transitivity/intransitivity, aspect (type);
- converbs in the Rutul language are a special verb form that has inflectional categories of class, number and formed in the same way as the adverbial participle based on the participle (in the Avar language, for example, as P.G. Paizulaeva writes, the adverbial participle is formed on the basis of the infinitive [6]);
- adverbs and adverbs of the Rutul language are formed on the basis of participles;
- the process of forming adverbs in the Rutul language has not yet been completed and is in the formative stage.

Литература

1. Абдулхакова Л.Р. Развитие категории деепричастия в русском языке: дисс. ... докт. филол. наук. 2007. Казань. 285 с.
2. Казенин К.И. Синтаксис современного лакского языка. 2013. Махачкала: Aleph. 327 с.
3. Калашиникова О.Е. Теоретические и практические аспекты изучения категории вида русских деепричастий в иностранной аудитории: дисс. ... канд. филол. наук. 1985. Донецк. 176 с.
4. Махмудова С.М. Морфология рутульского языка. 2001. М.: Советский писатель. 256 с.
5. Мельчук И.А. Курс общей морфологии. Том 1 (Введение; Часть первая: «Слово»). 1998. М.: Прогресс. 416 с.
6. Пайзулаева П.Г. Деепричастие в аварском языке: автореф. дисс. ... канд. филол. наук. 2009. Махачкала. 22 с.
7. Теория функциональной грамматики / под ред. А.В. Бондарко. 2001. М.: УРСС. 352 с.

8. Хаишхожева З.Т. Структурно-семантическая и функциональная парадигма деепричастия в кабардино-черкесском языке: автореф. дисс. ... канд. филол. наук. 2018. Нальчик. 28 с.
9. Чеснокова Л.Д. Современный русский язык. 2001.

References

1. Abdulkhakova L.R. Razvitie kategorii deeprichastiya v russkom yazyke: diss. ... dokt. filol. nauk. 2007. Kazan'. 285 p. (In Russ.).
2. Kazenin K.I. Sintaksis sovremennogo lakskogo yazyka. 2013. Makhachkala: Aleph. 327 p. (In Russ.).
3. Kalashnikova O.E. Teoreticheskie i prakticheskie aspekty izucheniya kategorii vida russkikh deeprichastii v inostrannoi auditorii: diss. ... kand. filol. nauk. 1985. Donetsk. 176 p. (In Russ.).
4. Makhmudova S.M. Morfologiya rutul'skogo yazyka. 2001. Moscow: Sovetskii pisatel'. 256 p. (In Russ.).
5. Mel'chuk I.A. Kurs obshchei morfologii. Tom 1 (Vvedenie; Chast' pervaya: «Slovo»). 1998. Moscow: Progress. 416 p. (In Russ.).
6. Paizulaeva P.G. Deeprichastie v avarskom yazyke: avtoref. diss. ... kand. filol. nauk. 2009. Makhachkala. 22 p. (In Russ.).
7. Teoriya funktsional'noi grammatiki / pod red. A.V. Bondarko. 2001. Moscow: URSS. 352 p. (In Russ.).
8. Khashkhozheva Z.T. Strukturno-semanticheskaya i funktsional'naya paradigma deeprichastiya v kabardino-cherkesskom yazyke: avtoref. diss. ... kand. filol. nauk. 2018. Nal'chik. 28 p. (In Russ.).
9. Chesnokova L.D. Sovremenniy russkii yazyk. 2001 (In Russ.).

Информация об авторах

Махмудова Светлана Мусаевна, доктор филологических наук, профессор кафедры «Лингводидактика и межкультурная коммуникация», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0220-6216>, e-mail: mahmudovasm@mgppu.ru

Information about the authors

Svetlana M. Mahmudova, Doctor in Philology, Professor, Department of Linguodidactics and Intercultural Communication, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0220-6216>, e-mail: mahmudovasm@mgppu.ru

Получена 01.09.2023
Принята в печать 15.09.2023

Received 01.09.2023
Accepted 15.09.2023

Психолингвистические аспекты китайского иероглифического письма

Гурулева Т.Л.

Всероссийская академия внешней торговли Министерства экономического развития РФ,
г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0253-0075>, e-mail: gurulevatatiana@mail.ru

Абрахманова А.Р.

Военный университет имени князя Александра Невского Министерства обороны РФ,
г. Москва, Российская Федерация

e-mail: yanjiu@mail.ru

Работа направлена на уточнение психолингвистического механизма усвоения китайского иероглифического письма. Психолингвистический эксперимент подразумевал проведение опроса и анкетирования среди носителей и неносителей китайского языка относительно восприятия текстов в двух видах записи — иероглифической и транскрипционной по четырем критериям: 1) скорость прочтения текстов (субъективная оценка респондентов); 2) время, затраченное на прочтение текстов двух разных видов записи (объективная оценка); 3) степень сложности восприятия затранскрибированных текстов (субъективная оценка респондентов); 4) количество раз прочтения текстов в транскрипции пиньинь, необходимое для полного понимания содержания текста (объективная оценка). Для проведения исследования было отобрано 8 различных аутентичных китайских текстов различных дискурсов общим объемом 344 слова, при этом основной группой респондентов были носители китайского языка различных профессий, возрастов и пола, с разным уровнем владения английским языком. В общей сложности в опросе приняли участие 128 респондентов, из них 55 респондентов — носители китайского языка, 73 респондента — представители разных национальностей, изучающие китайский язык как иностранный. Вторая часть эксперимента была направлена на исследование психолингвистического механизма перекодирования текстов из транскрипционной записи пиньинь в иероглифическую запись носителями китайского языка. Полученные результаты дают возможность говорить о том, что в среднем чтение текстов различных дискурсов в транскрипционной записи пиньинь в 1,7 раза превышает время, необходимое для чтения текстов в иероглифической записи, чтение и понимание текстов, записанных в транскрипции пиньинь, для носителей сложнее, чем чтение и понимание иероглифических текстов, особенно текстов литературного (поэтического), фольклорного и иронического дискурсов, а при написании иероглифов возможны смысловые и графические ошибки.

Ключевые слова: чтение, письмо, перекодирование текстов с транскрипционной записи в иероглифическую запись, пиньинь, иероглифические ошибки.

Для цитаты: Гурулева Т.Л., Абдрахманова А.Р. Психолингвистические аспекты китайского иероглифического письма [Электронный ресурс] // Язык и текст. 2023. Том 10. № 3. С. 34–42. DOI:10.17759/langt.2023100304

Psycholinguistic Aspects of Chinese Characters

Tatyana L. Guruleva

All-Russian Academy of Foreign Trade of the Ministry of Economic Development of the Russian Federation (RFTA), Moscow, Russia,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0253-0075>, e-mail: gurulevatatiana@mail.ru

Alina R. Abdrakhmanova

The Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation named after Prince Alexander Nevsky, Moscow, Russia,
e-mail: yanjiu@mail.ru

The work is aimed at clarifying the psycholinguistic mechanism of Chinese hieroglyphic writing acquisition. The psycholinguistic experiment involved a survey and questionnaire among native and non-native speakers of Chinese regarding the perception of texts in two types of writing - hieroglyphic and transcriptional — according to four criteria: 1) speed of reading texts (subjective evaluation of respondents); 2) time taken to read texts in two different types of recording (objective evaluation); 3) degree of difficulty in perceiving transcribed texts (subjective evaluation of respondents); 4) number of times reading texts in pinyin transcription required to fully understand the content of the text (objective evaluation). Eight different authentic Chinese texts of different discourses with a total of 344 words were selected for the study, with the main group of respondents being native Chinese speakers of different professions, ages and gender, with different levels of English proficiency. A total of 128 respondents took part in the survey, of whom 55 respondents were native speakers of Chinese and 73 respondents were from different nationalities learning Chinese as a foreign language. The second part of the experiment was aimed at investigating the psycholinguistic mechanism of text transcoding from pinyin transcriptional recording to hieroglyphic recording by native speakers of Chinese. The results obtained allow us to say that, on average, reading texts of different discourses in pinyin transcription is 1.7 times longer than reading texts in hieroglyphic recording, reading and understanding texts written in pinyin transcription is more difficult for native speakers than reading and understanding hieroglyphic texts, especially texts of literary (poetic), folklore and ironic discourse, and when writing hieroglyphs, semantic and graphical errors are possible.

Keywords: reading, writing, transcribing texts from transcription to hieroglyphic writing, pinyin, hieroglyphic mistakes.

For citation: Guruleva T.L., Abdrakhmanova A.R. Psycholinguistic Aspects of Chinese Characters. *Yazyk i tekst = Language and Text*, 2023. Vol. 10, no. 3, pp. 34–42. DOI:10.17759/langt.2023100304 (In Russ.).

Исследование традиций перевода термина «ханьюй пиньинь» 汉语拼音 (hànyǔ pīnyīn) показало, что наиболее часто переводческим эквивалентом этого термина в русском языке выступает слово «транскрипция» (Курдюмов, Карапетьянц, Тань Аошуан, Завьялова, Кондрашевский, Румянцева, Фролова)¹. Следуя сложившейся традиции, в нашей работе мы используем термины «латинизированная транскрипция» / «транскрипция пиньинь».

Для рассмотрения разницы восприятия текстов в записи транскрипции пиньинь и иероглифической записи и процесса перекодирования текстов с транскрипционной записи в иероглифическую носителями языка мы заменили иероглифическое письмо аутентичных китайских текстов различных дискурсов на транскрипцию пиньинь и предложили носителям китайского языка в процессе опроса прочитать перекодированные тексты. Цель психолингвистического эксперимента — установление разницы восприятия носителями китайского языка текстов, записанных в транскрипции пиньинь и записанных иероглифами, исходя из следующих критериев: скорость прочтения текстов (субъективная оценка респондентов); время, затраченное на прочтение текстов двух разных видов записи (объективная оценка); степень сложности восприятия затранскрибированных текстов (субъективная оценка респондентов); количество раз прочтения текстов в транскрипции пиньинь, необходимое для полного понимания содержания текста (объективная оценка).

Представим результаты исследования.

1. Время, затрачиваемое носителями языка на прочтение текстов в транскрипции пиньинь, превышает время, затрачиваемое на чтение иероглифических текстов. Объективно в среднем чтение текстов различных дискурсов в транскрипционной записи пиньинь в 1,7 раза превышает время, необходимое для чтения текстов в иероглифической записи. В процессе опроса 58% испытуемых отметили, что

¹ М.В. Софронов использует термин «фонетический алфавит»: Софронов М.В. Китайский язык и китайская письменность. Курс лекций / М.В. Софронов. 2007. М.: АСТ, Восток-Запад. С. 627;

Н.А. Спешнев использует термин «китайский фонетический алфавит» / «транскрипционные знаки»: Спешнев Н.А. Фонетика китайского языка. 1980. Л.: Изд-во Ленинградского университета. С. 117;

О.И. Завьялова использует термин «проект транскрипции для китайского языка» / пиньинь (транскрипция)»: Завьялова О.И. Алфавиты в истории китайского языка // Вестник Санкт-Петербургского университета. Востоковедение и африканистика. 2021. Т. 13. Вып. 4. С. 612;

А.М. Карапетьянц, Тань Аошуан используют термин «латинская транскрипция» / «транскрипционная система» / «транскрипция, единственная форма записи китайских слов латинскими буквами»: Карапетьянц А.М., Тань Аошуан. Учебник китайского языка: Новый практический курс [В 2 ч.]. Ч. 1 / А.М. Карапетьянц, Тань Аошуан. 2003. М.: Вост. лит. С. 137;

В.М. Курдюмов использует термин «латинизированная азбука, т.е. латинизированная транскрипция, ныне известная каждому, кто изучает китайский язык»: Курдюмов В.А. Курс китайского языка. Теоретическая грамматика. 2005. М.: Цитадель-Трейд; Лада. С.13;

А.Ф. Кондрашевский, М.В. Румянцева, М.Г. Фролова используют термин «транскрипция пиньинь»: Практический курс китайского языка: в 2 т. Т. 1 / отв. ред. А.Ф. Кондрашевский. 11-е изд., испр. 2010. М.: Восточная книга. С. 8.

чтение в транскрипционной записи происходит у них медленнее или значительно медленнее.

2. Чтение и понимание текстов, записанных в транскрипции *пиньинь*, для носителей сложнее, чем чтение и понимание иероглифических текстов, особенно текстов литературного (поэтического), фольклорного и иронического дискурсов. В среднем 44% участников опроса сочли чтение текстов в транскрипционной записи как очень сложную или сложную деятельность.
3. Понимание текстов в транскрипционной записи *пиньинь* требует их многократного прочтения. Относительно количества раз прочтения текста, необходимого для его понимания, респонденты ответили следующим образом: с 1 раза содержание прочитанного было полностью понятно для 15% испытуемых, со 2 раза — для 15%, с 3-4 раза — для 21%, с 5 раза и более — для 23%, не все прочитанное было понятно для 26% респондентов.
4. Существует некоторая возрастная зависимость — с текстами, записанными транскрипцией *пиньинь*, быстрее и легче справляются респонденты до 40 лет; респонденты от 40 до 50 лет испытывают некоторые трудности в понимании и медленнее читают тексты в записи *пиньинь*, чем в иероглифической записи; респондентам от 50 лет работать с текстами в записи транскрипции *пиньинь* намного труднее, и для перекодирования текстов с транскрипционной записи в иероглифическую им требуется многократное прочтение.

Для выявления конкретных трудностей понимания затранскрибированных текстов мы отобрали 40 носителей языка разных возрастных групп для того, чтобы они выполнили перекодирование текстов с транскрипционной записи в иероглифическую (т.е. чтобы они записали прочитанные тексты в иероглифике). В результате обработки полученных данных мы обнаружили, что в каждом из текстов респондентами были допущены ошибки или сделаны пропуски слов / иероглифов.

Среди пропущенных слов, которые респонденты не смогли восстановить при чтении текстов в транскрипции *пиньинь*, были²:

舸、千帆竞发、勇进者、争流、楫者、磨砺、逝者、潘、治丧委员会、拔高、吊唁、肃穆、闯、诉衷情、枕畔、卸妆、梅蕊、插、残、依依、翠帘、垂、捻、授、余香、些时、提鞋、髻髻、弯腰、堆、挂、冲着、咬、乌云、烟、袋、颜、圆、眼、施、氏、石室、诗士、是时、适、市、时时、嗜、誓、视、恃、矢、使、势、拭、始、湿、识、释。

Анализ пропущенных слов показал, что всего было пропущено 59 слов (32 односложных слова, 23 двухсложных слова, 2 трехсложных слова, 1 четырехсложное слово, 1 пятисложное слово), что составило около 17% от общего количества слов 8 текстов (344 слова), а в среднем один человек неправильно распознал 1,5 слова, что составило 0,4% от их общего количества. Если рассматривать каждый текст отдельно, то можно сделать вывод, что наибольшее количество пропусков встретилось в текстах поэтического дискурса.

² Значения пропущенных иероглифов представлены в диссертационном исследовании Абдрахмановой А.Р. «Типологические характеристики китайского иероглифического письма (психолингвистические, структурно-категориальные и цифровизационные аспекты)».

Пропущенные слова состояли из таких иероглифов³:

舸、楫、者、千、帆、竞、勇、进、争、流、发、磨、砺、逝、潘、拔、高、肃、治、丧、
穆、唁、金、香、诉、枕、畔、闯、妆、蕊、插、残、授、余、香、些、时、依、翠、帘、
垂、捻、鞋、弯、堆、挂、乌、云、咬、烟、袋、颜、圆、眼、施、诗、士、石、髻、髻、
室、腰、卸、适、市、冲、氏、是、嗜、誓、视、恃、始、识、使、矢、势、湿、拭、释.

Таким образом, всего было пропущено 79 иероглифов из 841 иероглифа, что составило почти 10% от общего количества знаков 8 текстов (повторяющиеся иероглифы посчитаны 1 раз).

Встретившись с незнакомым иероглифическим знаком, содержащим известные классифицирующие признаки, носитель китайского языка после прочтения текста, написанного иероглифами, с определенной степенью точности может догадаться о его значении, что бывает невозможно при чтении текстов в транскрипционной записи *пиньинь*. Главной характеристикой иероглифического образа слова в китайском языке при восприятии является обобщенность (что означает отнесенность каждого образа к некоторому классу объектов, имеющему название) [3].

Результаты опроса подтверждают, что носители китайского языка воспринимают написанное через иероглифические знаки, которые неразрывно связаны со значением, при чтении звуковая оболочка для них играет менее важную роль, так как носители китайского языка воспринимают информацию через иероглифы. При чтении текстов в иероглифической записи у носителей языка возникают зрительно-смысловые ассоциации, а при чтении текстов в транскрипционной записи они не возникают [3]. Например, в транскрипционной записи респонденты не распознали значение слова *gě* «судно», но сам иероглиф 舸 является фоноидеограммой с детерминативом 舟 «судно, лодка» и фонетиком 可 *kě*, поэтому при прочтении иероглифического текста носители языка сразу распознали этот иероглиф и его значение.

Возможно, трудности в смысловом восприятии текста на *пиньинь* связаны с тем, что при изучении этой системы записи она не выступала в качестве заучивания слов, т.е. пополнения словарного запаса [3]. В результате в памяти сформировались соответствующие буквенно-смысловые связи, а формировалась только связь графического знака со смыслом.

Испытуемые в ходе записи текстов иероглифами, помимо смысловых ошибок, допускали и графические ошибки. В письменной речи ошибочное написание иероглифов — это довольно распространенное явление, неправильно написанные иероглифы называются «цобьецзы» (错别字). Китайские лингвисты выделяют следующие типы ошибок:

- 1) ошибки в чертах (笔画致误): 游戈(弋)、步代(伐);
- 2) ошибки в графемах (偏旁致误): 侧隐(惻)、洋隘(溢);
- 3) ошибки из-за схожей графической формы (形近致误): 宽敞(敞);
- 4) ошибки из-за схожего чтения (音近致误): 坚定不疑(移);
- 5) смысловые ошибки (义近致误): 串梭(穿)、穿带(戴);
- 6) ошибки из-за схожести чтения и графической формы (音、形都相近致误): 干燥(燥)、

³ Значения пропущенных слов представлены в диссертационном исследовании Абдрахмановой А.Р. «Типологические характеристики китайского иероглифического письма (психолингвистические, структурно-категориальные и цифровизационные аспекты)».

发泻(泄) [9].

Иную классификацию иероглифических ошибок предлагает Ю.В. Молоткова, которая выделяет 1) графические ошибки (изменение элемента черты или графемы; замена черты; написание выдуманной черты, графемы); 2) каллиграфические (раздельное написание компонентов одного иероглифа; слитное написание различных иероглифов; неверная последовательность написания черт в иероглифах; различные размеры компонентов в одном иероглифе); 3) орфографические ошибки (начертательные — изменение расположения графем, потеря / добавление черты или графемы; семантические — замена компонентов, неверная графема; фонетические — написание омонима) [4, с. 50].

Для понимания причины возникновения иероглифических ошибок воспользуемся понятием «иероглифическое гнездо», под которым мы понимаем группы иероглифов со схожим значением, начертанием или транскрипцией. Именно иероглифические гнезда демонстрируют системные связи между иероглифами, из-за схожести которых и возникают иероглифические ошибки.

Таблица 1

Виды иероглифических гнезд

Иероглифические гнезда на основе начертания	Иероглифические гнезда на основе транскрипции	Иероглифические гнезда на основе семантического аспекта
人, 入, 个, 介, 界, 从, 众, 以, 认	bān 班, bān 般, bàn 半, bàn 办, bān 搬, bàn 拌	река 河, река 江, озеро 湖, море 海, океан 洋, сок 汁, суп 汤, масло 油, вино 酒, мыть 洗, течь 流
Общая графема — 人	Общая транскрипционная запись — «ban»	Значение «вода» — 氵

Проанализировав ответы испытуемых, мы разделили ошибки на две разновидности — ошибки графической формы и смысловые ошибки (ошибки перекодирования).

Всего оказалось 9 иероглифов, в которых были допущены графические ошибки (旋、俯、帆、余、辞、潘、唁、髻、髻)⁴, что составило более 2% от общего количества знаков 8 текстов (841 иероглифический знак) (повторяющиеся иероглифы посчитаны 1 раз). Примечательно, что испытуемые старше 40 лет не допустили графических ошибок. Данные ошибки были обнаружены в работах молодых респондентов до 40 лет.

旋 → 璇 帆 → 凡 潘 → 番
 俯 → 府 余 → 俞 唁 → 言

Рис. 1. Примеры допущенных графических ошибок

⁴ Значения и транскрипционная запись иероглифов, в которых были допущены графические ошибки, представлены в диссертационном исследовании Абдрахмановой А.Р. «Типологические характеристики китайского иероглифического письма (психолингвистические, структурно-категориальные и цифровизационные аспекты)».

На рисунке 1 видно, что к ошибкам графической формы мы относили такие ошибки, как добавление или потеря черты / графемы. После эксперимента испытуемые, ознакомившись с допущенными ошибками, указали в качестве причин неправильного написания графической формы иероглифов — невнимательность и спешку, а не незнание иероглифа.

В процессе перекодирования текстов из транскрипционной записи в иероглифическую были допущены смысловые ошибки в записи омофонов. В основном смысловые ошибки допустили респонденты до 40 лет.

Приведем примеры некоторых смысловых ошибок респондентов: вместо слова 楫者 «*гребцы*» jízhě написано слово 急着 «*в спешке*» jízhě, вместо слова 髮 «*женская прическа*» zhuā написано слово 抓 «*ловить, поймать*» zhuā, вместо слова 磨砺 «*полировать*» mólì написаны слова 磨力 mólì «*сила трения*» или 魔力 mólì «*волшебная сила*». В одной из анкет была произведена следующая замена слова 耳 ěr «*ухо*» на 而 ér «*но*»: вместо 有耳听不见 yǒu ěr tīng bùjiàn «*ухо есть, но не слышит*» были написаны иероглифы 有而听不见 yǒu ér tīng bùjiàn «*есть, но невозможно расслышать*». При замене иероглифа 耳 ěr «*ухо*» отгадать загадку будет невозможно (отгадка — иероглиф 龙 «*дракон*», так как иероглифы 龙 «*дракон*» и 耳 ěr «*ухо*» вместе образуют иероглиф 聋 «*глухой*», что поясняет текст иероглифической загадки: «*(у дракона) есть ухо, но он не слышит*»). В анекдоте больше 30% анкетированных, не поняв игру слов, не смогли заменить слово 提携 tíxié «*поддерживать*» на слово 提鞋 tíxié «*натянуть ботинки, обувать*». В стихотворении (текст №4) вместо слова 梅蕊 «*цветы сливы*» 梅蕊 было написано 梅欒 méiguī «*слива поникла / слива свисала*». Как мы видим, в основном смысловые ошибки были допущены из-за одинакового звучания слов. Респонденты допустили ошибки в записи некоторых односложных и двусложных омофонов. Всего было обнаружено 60 слов (33 односложных слова, 24 двусложных слова, 2 трехсложных слова, 1 пятисложное слово), в которых были допущены смысловые ошибки (楫者、髮、磨砺、耳、提携、目视、舸、勇进者、争流、磨砺、逝者、潘、治丧委员会、拔高、吊唁、肃穆、闯、诉衷情、枕畔、卸妆、梅蕊、插、残、依依、翠帘、垂、捻、授、余香、弯腰、堆、咬、乌云、烟、袋、颜、圆、眼、施、氏、石室、诗士、是时、适、市、时时、嗜、誓、视、恃、矢、使、势、拭、始、湿、识、释、彩、沉醉)⁵, что составило 17% от общего количества слов (повторяющиеся слова посчитаны 1 раз), а в среднем один человек неправильно распознал 1,5 слова, что составило 0,4% от их общего количества.

Наибольшее количество ошибок и пропусков слов было допущено в односложных и двусложных словах.

При написании иероглифов возможны смысловые и графические ошибки (错别字). Всего всеми респондентами при иероглифической записи текстов было пропущено 79 иероглифов из 841 (повторяющиеся иероглифы посчитаны 1 раз), что составило 10%. В среднем один человек допускал пропуск 42 иероглифов, что составило около 5 % от их общего количества.

Всего всеми респондентами при иероглифической записи текстов было допущено 9 графических ошибок, что составило 1% от всех иероглифических знаков из 841. В среднем

⁵ Значения и транскрипционная запись слов, в которых были допущены смысловые ошибки, приведены в диссертационном исследовании Абдрахмановой А.Р. «Типологические характеристики китайского иероглифического письма (психолингвистические, структурно-категориальные и цифровизационные аспекты)».

один человек допускал 0,3 графических ошибок в иероглифах, т.е. 0,03 % от их общего количества.

Всего всеми респондентами при иероглифической записи текстов было неправильно распознано 60 слов, что составило 17% от общего количества слов (344 слова), а в среднем один человек неправильно распознал 1,5 слова, что составило 0,4% от их общего количества. Причиной смысловых ошибок при иероглифической записи текстов является омофония лексических единиц.

Ошибки при записи иероглифов чаще допускают носители языка до 40 лет, практически не допускают иероглифические ошибки носители китайского языка старше 40 лет.

Данные исследования подтверждают, что чтение и письмо иероглифических текстов представляют собой сложные психолингвистические процессы, которые требуют дальнейшего изучения.

Что касается неносителей китайского языка, изучающих китайский как иностранный, респонденты читали тексты, записанные в транскрипции *пиньинь*, быстрее, чем иероглифические тексты, но при этом они, как правило, не понимали смысла прочитанного. То есть, по результатам анкетирования неносителей китайского языка можно сделать вывод, что неносители не могут направлять свое внимание на все аспекты и компоненты иероглифов одновременно, они направляют свое внимание избирательно, сосредотачиваясь на одних признаках больше, чем на других.

Литература

1. Каптелинин В.Н. Экспериментальные исследования зрительного восприятия слов // Вопросы психологии. 1983. № 1. С. 147-152.
2. Коршунов Д.С. Психолингвистические модели чтения в буквенных и иероглифических языках: дисс. ... канд. филол. наук. 2012. М. 249 с.
3. Кочергин И.В. Проблемы обучения китайской письменности // Мир китайского языка. 1998. С. 18-33.
4. Молоткова Ю.В. Обучение китайскому иероглифическому письму студентов языкового вуза. 2016. Минск: РИВШ. 178 с.
5. Резаненко В.Ф. Психолингвистические механизмы восприятия иероглифических знаков: дисс. ... канд. филол. наук. 1978. Киев. 212 с.
6. Спешнев Н.А. Китайцы: особенности национальной психологии. 2011. СПб.: Каро. 336 с.
7. Сю Цайхуа. Исследования в области познания иероглифов и психологии усвоения иероглифов / Сю Цайхуа. 2010. Пекин: Интеллектуальная собственность. 307 с.
8. Herdan G. Quantitative linguistics. 1964. London: Butterworth. 284 p.
9. 高中语文基础知识/牛胜玉编——长沙:湖南师范大学出版社, 2015.3 (2019.3重印).

References

1. Kaptelinin V.N. Eksperimental'nye issledovaniya zritel'nogo vospriyatiya slov // Voprosy psikhologii. 1983. № 1, pp. 147-152 (In Russ.).
2. Korshunov D.S. Psikholingvisticheskie modeli chteniya v bukvennykh i ieroglificheskikh yazykakh: diss. ... kand. filol. nauk. 2012. Moscow. 249 p. (In Russ.).
3. Kochergin I.V. Problemy obucheniya kitaiskoi pis'mennosti // Mir kitaiskogo yazyka. 1998, pp. 18-33 (In Russ.).
4. Molotkova Yu.V. Obuchenie kitaiskomu ieroglificheskomu pis'mu studentov yazykovogo vuza. 2016. Minsk: RIVSh. 178 p. (In Russ.).

Гурулева Т.Л., Абдрахманова А.Р.
Психолингвистические аспекты китайского
иероглифического письма
Язык и текст. 2023. Том 10. № 3. С. 34–42.

Guruleva T.L., Abdrakhmanova A.R.
Psycholinguistic Aspects of Chinese Characters
Language and Text. 2023. Vol. 10, no. 3, pp. 34–42.

5. Rezanenko V.F. Psikholingvisticheskie mekhanizmy vospriyatiya ieroglificheskikh znakov: diss. ... kand. filol. nauk. 1978. Kiev. 212 p.
6. Speshnev N.A. Kitaitsy: osobennosti natsional'noi psikhologii. 2011. Saint Petersburg: Karo. 336 p. (In Russ.).
7. Syu Tsaikhua. Issledovaniya v oblasti poznaniya ieroglifov i psikhologii usvoeniya ieroglifov / Syu Tsaikhua. 2010. Pekin: Intellektual'naya sobstvennost'. 307 p.
8. Herdan G. Quantitative linguistics. 1964. London: Butterworth. 284 p.
9. 高中语文基础知识/牛胜玉编——长沙:湖南师范大学出版社, 2015.3 (2019.3重印).

Информация об авторах

Гурулева Татьяна Леонидовна, доктор педагогических наук, профессор кафедры восточных языков, Всероссийская академия внешней торговли Министерства экономического развития РФ, г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0253-0075>, e-mail: gurulevatatiana@mail.ru

Абдрахманова Алина Раильевна, преподаватель 40 кафедры (дальневосточных языков), Военный университет имени князя Александра Невского Министерства обороны РФ, г. Москва, Российская Федерация, e-mail: yanjiu@mail.ru

Information about the authors

Tatyana L. Guruleva, Doctor in Pedagogy, Professor, Department of Eastern Languages, All-Russian Academy of Foreign Trade of the Ministry of Economic Development of the Russian Federation, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0253-0075>, e-mail: gurulevatatiana@mail.ru

Alina R. Abdrakhmanova, Lecturer, Department of Far Eastern Languages, The Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation named after Prince Alexander Nevsky, Moscow, Russia, e-mail: yanjiu@mail.ru

Получена 01.09.2023
Принята в печать 15.09.2023

Received 01.09.2023
Accepted 15.09.2023

Расширение диапазона использования условного наклонения в современном испанском языке на примере бизнес-ситуаций

Шеховцова А.Ю.

Российская академия народного хозяйства при Президенте Российской Федерации (ФГБОУ
ВО «РАНХиГС»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7091-069X>, e-mail: anastasiasht19@gmail.com

Статья посвящена комплексному обзору функциональных особенностей условного наклонения в современном испанском языке в контексте ситуаций из деловой сферы. В последние пару десятилетий диапазон его употребления заметно расширяется, что проявляется в экспансии во все временные пласты: настоящего, будущего и прошедшего. Данный процесс, очевидно, проявляется в разных регистрах речи: не только в разговорной речи и журналистике, но и в бизнес-среде. Обобщая теоретический материал и практический опыт, автор рассматривает условное наклонение с методической точки зрения, как одно из простых времен, которое обладает большим потенциалом как инструмент коммуникации в деловой сфере и СМИ. В работе отмечается, что в ряде ситуаций условное наклонение может быть заменено другими временами изъявительного и сослагательного наклонения, что также демонстрирует общую тенденцию к приоритизации более простых временных форм в силу глобализации и активных миграционных процессов. Такой взгляд может быть интересен и полезен преподавателям, бизнесменам и изучающим испанский в свете подготовки к деловым встречам, интервью и международным экзаменам, и вдохновит читателей использовать предложенные модели в рамках повседневного и делового общения, приближая к уровню свободного владения языком.

Ключевые слова: условное наклонение, испанский язык, деловой испанский, лингвистика, лингводидактика, модальность вежливости, собеседование на испанском.

Для цитаты: Шеховцова А.Ю. Расширение диапазона использования условного наклонения в современном испанском языке на примере бизнес-ситуаций [Электронный ресурс] // Язык и текст. 2023. Том 10. № 1. С. 43–51. DOI: [10.17759/langt.2023100305](https://doi.org/10.17759/langt.2023100305)

Expansion of the Range of Use of the Conditional Tense in the Modern Spanish Language in the Context of Business Situations

Anastasia Yu. Shekhovtsova

Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7091-069X>, e-mail: anastasiasht19@gmail.com

This paper aims to comprehensively analyze the range of use for the conditional tense in the modern Spanish language in the context of the business environment. In the last few decades, its use spectrum has widened significantly, which is visible in expanding into the Present, Past and Future areas. This process is also apparent in different language registers: in colloquial speech and journalism and in the business sector. Based on theory and practical experience, the author analyses the conditional tense as a simple tense with great potential as a form of communication in business and mass media. We found that in some cases, the conditional tense could be substituted by other present or subjunctive tenses. That change shows us the tendency to prioritize simple tenses shaped by globalization and migratory pressures. This perspective may be interesting and valuable for language professors, businesspeople, and Spanish students in the light of the negotiation planning as well as interview and exam preparation, as the research can inspire them to use these speech models in their daily lives and business environment, bringing them closer to spontaneous fluent speaking.

Keywords: conditional tense, Spanish language, business Spanish, linguistics, linguodidactics, approach to modality and politeness, job interview in Spanish.

For citation: Shekhovtsova A.Yu. Expansion of the Range of Use of the Conditional Tense in the Modern Spanish Language in the Context of Business Situations. *Yazyk i tekst = Language and Text*, 2023. Vol. 10, no. 3, pp. 43–51. DOI:10.17759/langt.2023100305 (In Russ.).

Введение

В качестве общей тенденции развития испанского языка в последние десятилетия многие филологи отмечают более активное использование в разговорной и письменной речи простых временных форм. Отдавая им предпочтение в общении, испанцы все чаще оставляют в стороне речевые конструкции, которые имеют сложную структуру и большее количество исключений.

Данные изменения наиболее ярко проявляются в стандарте кастильяно (испанском Пиренейского полуострова), на который все большее влияние оказывают другие стандарты и диалекты испанского языка, наряду с другими языками романо-германской группы, что обусловлено, главным образом, интеграционными процессами в рамках единого Евросоюза и миграционными процессами. Важно отметить, что активный поток иммигрантов из стран Латинской Америки и ассимиляция вновь прибывших неизбежно ведут к «стиранию границ» между диалектами и унификации в плане произношения и приоритизации более простых грамматических форм на территории Испании. Как известно, в других испаноязычных странах носители языка традиционно чаще используют более архаичные грамматические

конструкции, многие из которых в историческом плане тяготеют к эпохе открытия Америки, когда испанский язык конца XV века был экспортирован в страны Нового Света.

Вполне очевидно, что в наше время первые изменения в пользу упрощения и унификации речевых форм происходят во фронтальной зоне языка — в его разговорном регистре. Чуть позже подобные явления начинают проявляться в области журналистики и бизнес-среде, что с течением времени приводит к тому, что недавняя тенденция фактически становится общепринятой языковой нормой.

В данной работе мы хотели бы предложить вниманию лингвистов, преподавателей, сотрудников международных компаний и поклонников испанского рассмотреть в контексте бизнес-ситуаций обзор расширенного функционала одного из самых употребляемых времен/наклонений испанского языка — условного (*modo condicional*). В последние пару десятилетий в его использовании обнаруживаются признаки расширения диапазона — своего рода экспансии во все временные пласты: настоящего, будущего и прошедшего. И этот процесс особенно очевидно проявляется, прежде всего, в разговорной речи и бизнес-среде.

Методология

Проведенный нами анализ работ испанских и российских авторов обнаружил, что большинство работ посвящены модальности вежливости и возможности как основным функциям условного наклонения, а также нюансам использования условного наклонения в журналистике, в частности [7], [10].

Однако современные тренды письменной и устной коммуникации на испанском языке отражают заметно более широкий спектр функций условного наклонения. Поэтому в данной работе мы постарались подробнее рассмотреть эту тему, предложив читателям комплексный обзор, который сопроводили примерами из деловой сферы (бизнес-интервью, общение на конференциях и т.д.). Некоторые из представленных нами примеров были вдохновлены материалами деловых кейсов и ролевых игр [8, с. 29-37] и испаноязычными текстовыми и видеоматериалами по подготовке к собеседованиям.

В расширенный спектр функций условного наклонения, рассматриваемых в данной статье, мы сознательно не включаем *condicional periodístico* — условное наклонение, употребляемое для представления непроверенной информации, слухов или сплетен, поскольку в этом формате оно нам видится мало применимым в сфере деловых коммуникаций.

Обсуждая модальность вежливости в европейских языках, принято ссылаться на универсальность условного наклонения. Она выражается в том, что в испанском, как и в ряде других романских языков, имеется возможность использовать его, в частности, вместо сослагательного без утраты нюансов значения. Однако важно отметить, что, в свою очередь условное наклонение, в ряде случаев, может быть заменено другими временами изъявительного и сослагательного наклонения, что демонстрирует современную тенденцию к приоритизации более простых временных форм. Данные схемы взаимозаменяемости времен/наклонений в испанском языке мы также постараемся проиллюстрировать в нашей работе примерами с переводом.

Проводя параллели с русским языком, русскоязычная аудитория непременно отметит, что сегодня в нашем языке почти стерта грань между условным и сослагательным наклонением. Однако в былые времена, еще в XVII-XVIII веках, ситуация была не столь однозначной: в рамках русского сослагательного наклонения выделяли условное и желательное. В наши дни в русском языке, вне зависимости от временного контекста, условное наклонение имеет

всего одну форму (кстати, совпадающую с одной из форм сослагательного), которая образуется с помощью глагола в форме прошедшего времени и частички «бы» [3]. Сегодня, повествуя по-русски о потенциально возможных событиях или об упущенных возможностях, чаще всего мы используем именно условное наклонение.

Функциональные особенности условного наклонения

Необходимо подчеркнуть, что большинство испанских и российских филологов сходятся во мнении, что условное наклонение уже не является просто одним из времен изъявительного наклонения, превратившись по спектру выполняемых функций в один из универсальных грамматических инструментов, востребованных в ежедневном общении и деловой среде.

Поскольку целью данной работы является функциональный анализ, мы не будем подробно описывать грамматические аспекты, а лишь вкратце напомним, что в испанском языке существуют две формы условного наклонения/времени или modo condicional: *condicional simple*, или простое условное время; и *condicional compuesto*, или сложное условное время, которые, как мы уже отмечали, имеют свои особые ниши использования во всех временных пластах: прошедшем, настоящем и будущем.

Далее в работе мы предлагаем рассмотреть основные функциональные особенности употребления условного наклонения в испанском языке и возможные речевые альтернативы на примере ряда типичных бизнес-ситуаций.

1. Желания, советы и рекомендации. *Deseos, consejos y sugerencias.*

Чаще всего условное наклонение используется как инструмент высказывания желания, предложения или совета в вежливой форме. Универсальность и растущая популярность этой речевой конструкции обеспечиваются за счет смягчения напора высказывания и его перевода в более дружелюбный формат и/или высококультурный регистр речи.

- *Desearía hablar con usted en persona.* / Я хотел бы поговорить с Вами при личной встрече.
- *Es que no lo diría.* / Я бы так не сказал / У меня несколько другое мнение.
- *Lo mejor sería hacerlo todo a tiempo.* / Лучше всего было бы все это сделать это вовремя.

Как мы видим, модальность вежливости, облаченная в форму условного наклонения, позволяет транслировать позитивный подход в переговорах, обходить острые углы и идти на сближение с собеседником, не навязывая собственное мнение.

Важно подчеркнуть, что в целом для испанской бизнес-культуры традиционно характерно использование старомодных и витиеватых речевых конструкций, особенно в письменной речи. Тем не менее, современная тенденция к приоритизации простых временных форм активно проявляется в деловом общении, где использование простого условного наклонения вместо сослагательного, например, в деловой беседе встречается все чаще, что заметно упрощает общение в международных компаниях.

2. Аспект вежливости и смягчения высказывания. *Condicional de cortesía y modestia.*

Особо важное значение эта функция условного наклонения имеет при общении с малознакомыми людьми и во всех ситуациях, которые требуют подчеркнуто вежливого обращения, а также коммуникации в деловой среде.

Приведем примеры вопросов из собеседования при трудоустройстве:

- ¿Qué tipo de relación le gustaría tener en su equipo? / Какие отношения Вы хотели бы иметь в команде?
- ¿Qué haría usted en una situación de presión? Что бы Вы предприняли, находясь под давлением?
- ¿Cuánto desearía ganar? / Сколько Вы хотели бы зарабатывать?
- ¿Qué nos contarían sus compañeros de trabajo de usted? / А что рассказали бы о Вас Ваши коллеги?

Использование условного наклонения в этом контексте позволяет не только придать фразам особо вежливую форму, но также дистанцировать обоих собеседников. Предложенные к рассмотрению бизнес-примеры, предлагающие потенциально возможные ситуации, тем не менее, не относятся напрямую к гипотетическому будущему, поскольку не связаны с велением настоящего момента и внешними условиями по его реализации. Напротив, реализация потенциальной возможной ситуации зависит от мнения и действий нашего собеседника. Анализу данного аспекта использования условного наклонения посвящена работа испанского филолога Axelle Vatrican [9].

Важно отметить, что в аналогичных ситуациях альтернативой *condicional simple* в регистре формального общения может служить сослагательное наклонение, а именно *imperfecto de subjuntivo* или прошедшее несовершенное время сослагательного наклонения (Fern, 2017). Однако многие филологи сходятся во мнении, что большинство случаев, в испанской речи, как и в некоторых других романских языках, носители языка отдают предпочтение условному наклонению, как более простой временной форме.

3. Предполагаемые события в значении настоящего или ближайшего будущего. *Condicional hipotético o potencial.*

Условное наклонение может использоваться в значении гипотетического или потенциального будущего. В контексте возможных или предполагаемых событий, условное наклонение позволяет нам говорить о сценариях развития грядущих событий, обеспечивая смычку с текущим моментом. Таким образом, по смыслу условное наклонение оказывается самым близким и потенциально возможным будущим для говорящего на всей шкале будущих времен наравне с простым будущим временем (*futuro simple* или *futuro imperfecto*) и, в своем роде, заменяет по смыслу последнее [6].

Приведем примеры из универсальных ситуаций ежедневного общения и бизнес среды, в последние двух из которых используется условное наклонение.

- Dice que podría echarme una mano. / Он/а говорит, что помог/помогла бы мне.
- ¿Por qué deberíamos contratarle? / Почему мы должны были бы Вас нанять (на работу)?
- ¿Dónde le gustaría estar dentro de 10 años? / В каком качестве Вы себя видите через 10 лет? (букв.: Где бы Вы хотели оказаться через 10 лет?)

Примечательно, что в значении потенциального будущего условное наклонение может быть заменено сослагательным, а именно *imperfecto de subjuntivo*. Подобное взаимозамещение наклонений в контексте потенциального будущего мы наблюдаем при переводе этих фраз на русский язык — как и испанцы, мы можем использовать разные наклонения (изъявительное, условное или сослагательное).

4. Будущее в прошедшем. Pospretérito.

Кроме того, условное наклонение (а именно *condicional simple*) может выступать в роли одного из времен изъявительного наклонения при согласовании времен в предложении. При этом речь может идти как о реализованной возможности, так и потенциально возможной. Когда мы повествуем о событиях прошлого, которые являются событиями будущего по отношению к моменту, когда говорящий нам повествует об этих фактах. Важно отметить, что эти события могут как предшествовать, так и следовать за событиями нашего реального настоящего. Как, например, в предлагаемых ниже фразах предполагаемое событие, возможно, уже произошло, а, может быть, и нет.

- *Dijo que me ayudaría.* / Он сказал, что мне поможет.
- *Me dijo que perderíamos la licitación.* / Он мне сказал, что мы проиграем в тендере.

При переводе обоих примеров на русский язык мы вынуждены использовать в придаточных предложениях настоящее время, что не позволяет передать один важный нюанс значения. Относится ли последующее событие к пласту прошлого или его исполнение отложено на будущее? Мы вынуждены понимать это, исходя из контекста. Например, при переводе второго предложения за кадром перевода останется результат тендера, поскольку неясно, подведены ли его итоги или их еще предстоит подвести.

5. Возможность или предположение, связанные с прошлым или будущим. Probabilidad referida al pasado o al futuro.

Данная модель высказываний позволяет смягчить высказывание, предложить идею или высказать предположение в деликатном формате, что сделало ее невероятно популярной не только в рамках повседневного общения, но также в рамках деловых встреч, а также текстах современных СМИ.

- *Me gustaría volver a verle en las próximas reuniones.* / Надеюсь, что мы еще увидимся на следующих встречах. Или буквально: Мне бы хотелось еще встретиться с Вами на следующих собраниях.
- *Habrían unos 20 ponentes en la conferencia.* / Было, наверное, человек 20 докладчиков на конференции.

В контексте первого примера вполне очевидно, что условное наклонение по смыслу заменяет сослагательное, и данную мысль можно было бы передать следующим образом:

- *Espero que nos veamos en las próximas reuniones.* / Надеюсь, что мы еще увидимся на следующих встречах.

6. Ирония в высказывании. Ironía.

В неформальном регистре и кулуарах деловой среды есть еще один весьма популярный аспект употребления условного наклонения, который вносит нотку иронии, легкого упрека или несколько преуменьшает важность сделанного. Чтобы лучше продемонстрировать это, приведем пару примеров:

- *Juan podría ser más responsable.* / Хуан мог бы быть и поответственнее.
- *Deberías estudiar más para superar los exámenes.* / Ты мог бы заниматься и побольше, чтобы успешно сдать экзамены.

В плане взаимозаменяемости времен в обоих примерах мы можем использовать Pretérito imperfecto или простое несовершенное время (вместо условного наклонения) с сохранением

смысловой и стилистической окраски. Как отмечают некоторые лингвисты и преподаватели-практики, подобное взаимозамещение характерно главным образом для простых предложений и подчеркивает дистанцию между собеседниками [4], [1], [2].

Поскольку подобное взаимозамещение времен приемлемо и в случае вежливых формулировок, связанных с иерархией, например, в вопросительных предложениях на собеседовании или в университетской среде, мы проиллюстрируем это на следующем примере:

- ¿Podría hacerle una pregunta, por favor? / Пожалуйста, можно задать Вам вопрос?
- ¿Podía hacerle una pregunta? / Могла бы я задать (Вам) вопрос?

7. Условные предложения. Oraciones Condicionales.

Наиболее широкое распространение условное наклонение, без сомнения, получило в условных предложениях в сочетании с разными видами сослагательного наклонения. Речь идет об условных предложениях I, II и III типа (или периода, как их принято называть среди русскоязычных филологии испанского), где разные виды условного наклонения используются в формате определенных шаблонов.

Некоторые испанские филологи, подчеркивая обязательное использование в таких моделях условного наклонения, называют его *condicional encadenado* или же условное наклонение в связке [6]. Выбор времен и наклонений в условных предложениях зарегулирован и зависит от его типа, при этом фундаментальное значение имеет то, насколько реализуемым/реалистичным является условие, и как это может повлиять на текущее развитие событий. Поскольку эта тема детально описана во многих работах российских и зарубежных филологов, но она, несомненно, важна для общего обзора функций условного наклонения в испанском языке, в данной работе, мы ограничимся приведением примеров из области бизнеса и общими комментариями.

Условное предложение I типа:

- Si haga buen tiempo, podríamos hacer un curso de formación en un entorno natural. / Если будет хорошая погода, можно организовать тренинг на природе.

Грамматический контекст отражает данную ситуацию как вполне реалистичный сценарий на будущее.

Условные предложения II типа:

- Si pudiera llegar de antemano, lo haría. / Если бы он мог приехать заранее, он бы это сделал.
- ¿Qué pregunta le gustaría que le hiciera? / Какой вопрос Вы хотели бы, чтобы я Вам задал?

Употребления *Condicional Simple* в данной конструкции подчеркивает, что событие так и не произошло, хотя чисто теоретически могло бы произойти. Чтобы передать ту же мысль на русском, мы используем одно и то же (условное) наклонение в обеих частях сложноподчиненного предложения.

Условные предложения III типа:

- Si tuviera paciencia ante esa situación, hubiera tenido mucho éxito. / Если бы он проявил терпение с учетом той ситуации, он бы добился большого успеха.

Выбор времен и наклонений в этом примере позволяет сделать акцент на том, что таких ситуаций, увы, не было. О том, что речь идет о давно упущенной возможности, мы можем догадаться, исходя из контекста или самой грамматической конструкции.

Выводы

Нам видится чрезвычайно важным отслеживать и анализировать современные тенденции в такой динамичной среде, как испанский язык. Разговорный регистр испанского, как и большинства других языков, наиболее податлив к изменениям, что часто отражается в упрощении и оптимизации речевых конструкций. Вслед за этим, похожие тренды начинают наблюдаться в области журналистики и делового общения, как это происходит в последние годы со стандартом кастельяно.

Подводя итоги приведенного обзора диапазона использования условного наклонения в испанском языке, хотелось бы подчеркнуть, что оно представляет собой грамматический инструмент, который обладает большим спектром функций. Именно поэтому в последние десятилетия его использование приобретает все большую популярность в коммуникациях в разных регистрах речи, от неформальной беседы до деловых встреч. Во многих аспектах мы можем наблюдать взаимозаменяемость условного и сослагательного наклонения, что позволяет сделать общение на языке более ярким и разнообразным. Проводя аналогии с русским языком, можно отметить, что наблюдается ряд сходств, в частности, когда зоны использования условного и сослагательного наклонения тоже, в значительной мере, пересекаются.

Поскольку с условным наклонением изучающие испанский знакомятся на самых первых ступеньках его изучения, важно постепенно обращать внимание студентов на новые аспекты его использования, расширяя тем самым палитру красок и оттенков в общении. С точки зрения грамматики, условное наклонение — одно из самых несложных времен/наклонений испанского языка, которое обладает большим потенциалом как инструмент коммуникации в деловой сфере и СМИ. Надеемся, что предложенные нами примеры делового общения будут полезны для подготовки к деловым встречам, интервью и международным экзаменам, и вдохновят изучающих испанский применять эти речевые модели в практике ежедневного общения, приближая к уровню свободного владения языком.

Литература

1. Будильцева М.Б., Денисова А.П. О средствах выражения модальных значений возможности и предположительности в испанском языке в сопоставлении с русским // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2012. № 1. С. 69-79.
2. Мау М.Л. Модальность вежливости и смягчения в русском, английском и испанском языках // Полилингвильность и транскультурные практики. 2007. № 1. С. 36-42.
3. Петров С.В. Сослагательное vs условное наклонение в практике преподавания русского языка как иностранного (в сопоставлении с испанским языком) // KANT. 2021. № 2 (39). С. 389-393.
4. Briz A. Atenuación y cortesía verbal en la conversación coloquial: su tratamiento en la clase de ELE // Actas del Programa de Formación para Profesorado de ELE. 2006, pp. 227-255.
5. Condicional simple — valores y usos [Электронный ресурс]. URL: <http://hispanoteca.eu/Gram%C3%A1ticas/Gram%C3%A1tica%20espa%C3%B1ola/Condicional%20simple%20-%20valores%20y%20usos.htm> (дата обращения: 03.08.2023)
6. Grijelmo Á. La gramática descomplicada. 2011. Barcelona: Punto de Lectura. 464 p.
7. Hurtado González S. El Condicional Periodístico en los titulares de prensa en habla hispana // ELUA. 2021. Núm. 35, pp. 163-178. DOI: 10.14198/elua2021.35.8
8. Schmidt C. Asuntos de negocios: 100 actividades de discusión para la enseñanza de Español de

Шеховцова А.Ю.

Расширение диапазона использования условного наклонения в современном испанском языке на примере бизнес-ситуаций
Язык и текст. 2023. Том 10. № 3. С. 43–51.

Shekhovtsova A.Yu.

Expansion of the Range of Use of the Conditional Tense in the Modern Spanish Language in the Context of Business Situations
Language and Text. 2023. Vol. 10, no. 3, pp. 43–51.

negocios. 2010. Madrid: Editorial Edinumen S.L. 216 p.

9. Vatrican A.O. El Condicional de cortesía en Español: la hipótesis como forma de atenuación // Estudios de Lingüística: Investigaciones, Propuestas y Aplicaciones. 2013. Valencia: Universitat de Valencia, pp. 469-480.

10. Vatrican A.O. Usos y valores modales del Condicional en Español // Archivum. 2014. Núm. 64, pp. 239-274. DOI: 10.17811/arc.64.2014.239-274

References

1. Budil'tseva M.B., Denisova A.P. O sredstvakh vyrazheniya modal'nykh znachenii vozmozhnosti i predpolozhitel'nosti v ispanskom yazyke v sopostavlenii s russkim // Vestnik Rossiiskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Teoriya yazyka. Semiotika. Semantika. 2012. № 1, pp. 69-79 (In Russ.).

2. Mash M.L. Modal'nost' vezhlivosti i smyagcheniya v russkom, angliiskom i ispanskom yazykakh // Polilingvial'nost' i transkul'turnye praktiki. 2007. № 1, pp. 36-42 (In Russ.).

3. Petrov S.V. Soslagatel'noe vs uslovnoe naklonenie v praktike prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo (v sopostavlenii s ispanskim yazykom) // KANT. 2021. № 2 (39), pp. 389-393 (In Russ.).

4. Briz A. Atenuación y cortesía verbal en la conversación coloquial: su tratamiento en la clase de ELE // Actas del Programa de Formación para Profesorado de ELE. 2006, pp. 227-255.

5. Condicional simple — valores y usos [Elektronnyi resurs]. Available at: <http://hispanoteca.eu/Gram%C3%A1ticas/Gram%C3%A1tica%20espa%C3%B1ola/Condicional%20simple%20-%20valores%20y%20usos.htm> (Accessed: 03.08.2023)

6. Grijelmo Á. La gramática descomplicada. 2011. Barcelona: Punto de Lectura. 464 p.

7. Hurtado González S. El Condicional Periodístico en los titulares de prensa en habla hispana // ELUA. 2021. Núm. 35, pp. 163-178. DOI: 10.14198/elua2021.35.8

8. Schmidt C. Asuntos de negocios: 100 actividades de discusión para la enseñanza de Español de negocios. 2010. Madrid: Editorial Edinumen S.L. 216 p.

9. Vatrican A.O. El Condicional de cortesía en Español: la hipótesis como forma de atenuación // Estudios de Lingüística: Investigaciones, Propuestas y Aplicaciones. 2013. Valencia: Universitat de Valencia, pp. 469-480.

10. Vatrican A.O. Usos y valores modales del Condicional en Español // Archivum. 2014. Núm. 64, pp. 239-274. DOI: 10.17811/arc.64.2014.239-274

Информация об авторах

Шеховцова Анастасия Юрьевна, старший преподаватель кафедры языковой подготовки кадров государственного управления факультета международного регионоведения и регионального управления ИГСУ РАНХиГС, г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7091-069X>, e-mail: anastasiash19@gmail.com

Information about the authors

Anastasia Yu. Shekhovtsova, Senior Lecturer, Department of Foreign Languages for Civil Servants, Institute of Civil Service and Public Administration, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (RANEPA), Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7091-069X>, e-mail: anastasiash19@gmail.com

Получена 01.09.2023

Принята в печать 15.09.2023

Received 01.09.2023

Accepted 15.09.2023

Фреймы TikTok-буктрейлеров

Бугаева И.В.

Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство) (ФГБОУ ВО «РГУ им. А.Н. Косыгина»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3682-4880>, e-mail: bugaevaiv@mail.ru

Тараденко Т.Д.

Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство) (ФГБОУ ВО РГУ им. А.Н. Косыгина), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-5047-9306>, e-mail: t.taradenko@yandex.ru

В статье поставлена проблема фреймового содержания буктрейлеров, размещаемых на интернет-платформе TikTok. Цель исследования — описать особенности фреймов TikTok-буктрейлера как жанра поликодового текста, которая достигается выполнением ряда задач: составления плейлиста собранного эмпирического материала; реферативного анализа научных работ, посвященных фрейму; описания особенностей TikTok-буктрейлера как жанра поликодового текста и его жанровых параметров, а также фреймового содержания TikTok-буктрейлера. Материалом исследования послужили буктрейлеры, размещенные в открытом доступе на платформе TikTok в количестве 70 единиц. Данные видеоролики размещены в форме плейлиста для данного исследования. Методами лингвистического описания и фреймового анализа выведены следующие типы фреймов TikTok-буктрейлеров: «ключевые слова», «сюжетные детали», «символы». Каждый из них характеризуется особенностями содержащейся информации. Фреймы TikTok-буктрейлеров отражают структурные сюжетные элементы первоисточника — книги. Они укладывают объемную информацию литературного произведения в ячейки, выстраиваясь по принципам логического отношения между собой. Каждый слот TikTok-буктрейлера — это кадры, фрагменты видео- или аудиоматериалов, звуковых и визуальных спецэффектов; некие образы, которые отражают социокультурные факторы.

Ключевые слова: TikTok, буктрейлер, поликодовый текст, фрейм, фреймовый анализ.

Для цитаты: Бугаева И.В., Тараденко Т.Д. Фреймы TikTok-буктрейлеров [Электронный ресурс] // Язык и текст. 2023. Том 10. № 3. С. 52–60. DOI:10.17759/langt.2023100306

Frames of TikTok's Book Trailers

Irina V. Bugaeva

A.N. Kosygin Russian State University (Technologies. Design. Art), Moscow, Russia,
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3682-4880>, e-mail: bugaevaiv@mail.ru

Tatiana D. Taradenko

A.N. Kosygin Russian State University (Technologies. Design. Art), Moscow, Russia,
ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-5047-9306>, e-mail: t.taradenko@yandex.ru

This article poses the problem of the frame content of book trailers published on TikTok Internet platform. The aim of the research is to describe the features of TikTok's book trailer's frames as a genre of polycode text, which is achieved by the following tasks: to make a playlist of collected empirical material; to present an abstract analysis of scientific works devoted to the frame; to present the characteristics of TikTok's book trailers as a genre of polycode text and its genre features; to determine the positions of TikTok's book trailer in relation to the frame; to analyze the frame content of TikTok's book trailer. The study material was 70 book trailers posted in the public domain on TikTok platform. These videos were placed in the form of a playlist for this study. Linguistic description and frame analysis methods were used to identify the following types of TikTok's book trailers' frames: «key words», «plot details», «symbols». Each of them is characterized by its own characteristics of the information contained. The frames of TikTok's book trailers reflect the structural plot elements of the primary source — the book. They arrange the voluminous information of the literary work in boxes, lining up according to the principles of logical relationship to each other. Each TikTok's book trailer's slot is a frame, fragments of video or audio material, sound and visual special effects; some images that are subjected to a socio-cultural factor.

Keywords: TikTok, book trailer, polycode text, frame, frames-analysis.

For citation: Bugaeva I.V., Taradenko T.D. Frames of TikTok's Book Trailers. *Yazyk i tekst = Language and Text*, 2023. Vol. 10, no. 3, pp. 52–60. DOI:10.17759/langt.2023100306 (In Russ.).

Введение

Данная работа посвящена исследованию поликодовых текстов на материале TikTok-буктрейлеров — нового жанра интернет-коммуникации. В связи с тем, что буктрейлер меняется вслед за своей аудиторией, новая интернет-платформа для данного поликодового текста диктует определенные требования к размещаемым видеороликам. Ограниченные временные рамки TikTok-буктрейлеров делают видеоролик клиповым, «мигающим». Кадры/нарезки приобретают границы четкого характера, устанавливая между собой смысловые фреймовые связи.

Основная часть

Понятие фрейма, представляющее собой способ, форму представления информации или единицу знания, входит в число широко используемых терминов в современной когнитивной лингвистике. В первую очередь данное научное явление связано с именами Марвина Ли Минского и Чарльза Филлмора. М.Л. Минский рассматривал фрейм в аспекте теории

искусственного интеллекта как структуру «данных для представления стереотипной ситуации» [8, с. 7]. Фрейм, по версии М. Минского, можно представить в виде рамки или сетки из узлов и связей между ними. Ученый разделял фреймы на классифицирующий (статический) и динамический (сценарный) типы. Согласно его исследованиям, с помощью фреймов, с точки зрения данной теории, можно разбить всю базу знаний человека [8].

В лингвистику понятие фрейма ввел, как известно, Ч. Филлмор [14], который иллюстрировал его простыми и обыденными примерами («семья», «торговля», «дни недели» и др.). Но Ч. Филмор проложил дорогу лингвистическому фрейму, затронув ряд проблемных вопросов, направленных на то, чтобы связать новое понятие с языкознанием и, в частности, с понятием категории. Другими словами, Ч. Филлмор утверждал, что для успешного понимания текста необходимо, чтобы интерпретатор имел способность «имплицитно» давать ответ на вопрос: «Почему в языке существует категория, которую представляет данная форма?», и также полагал, «что абстрактный фрейм мотивирует эту категорию» [14, с. 65–68]. Таким образом, фрейм, с точки зрения Ч. Филлмора, представляет собой когнитивную структуру, схематизирующую опыт.

Т.А. ван Дейк понимал фрейм как единицу концептуальной системы или некоей собранной воедино информации о стереотипной, типической ситуации, которая ассоциируется с тем или иным концептом. Фреймы, по мнению ученого, представляют то, что является «характерным и типичным» [6, с. 16–17].

О.В. Соколова определила два подхода понимания «фрейма» в лингвистике для анализа различных явлений в языкознании. Во-первых, фрейм — структура знания (часть когнитивной системы человека). В этом случае фрейм представляет собой часть когнитивной системы человек, когнитивную структуру, сложившуюся в результате появления некоего обобщенного знания о той или иной сфере. Во-вторых, фрейм — структура представления знаний (инструмент представления когнитивной структуры). Другими словами, фрейм выступает как инструмент для когнитивной системы человека, моделью знаний о стереотипной ситуации [11].

З.А. Харитончик считает, что фрейм — это средство организации и инструмент познания, некая внутренняя когнитивная информация [15, с. 98]. Можно сказать, что фрейм представляет собой когнитивную базу человека, которая универсальна для любого языкового общества, чье когнитивное знание представлено концептуальными структурами.

Отношения между концептом и фреймом имеют неоднозначную трактовку. С одной стороны, фрейм позиционируется как часть концепта, с другой — как соотношение сложного понятия и простого.

Опираясь на классификацию фреймов, предложенную А.П. Бабушкиным, Н.А. Кульчицкая выделяет следующие типы: «концепт-представление», концепт-схема, концепт-гипероним, калейдоскопический концепт, концепт-сценарий, концепт-фрейм [7]. Таким образом, фрейм выступает как один из нескольких видов концепта. «Фрейм-структура — мыслимый в целостности многокомпонентный концепт, отражающий клишированные ситуации в совокупности соответствующих стандартов знаний, объемных представлений и всех устойчивых ассоциаций» [1, с. 72].

Фрейм в представлении других ученых выступает как род сложного концепта. Н.Н. Болдырев трактует фрейм как «объемный, многокомпонентный концепт, представляющий собой “пакет” информации, знания о стереотипной ситуации» [3, с. 26].

Исследователь отмечает, что концепт характеризуется простотой его ментальной структуры, а фрейм — сложная система о ситуации [3].

Свойства фрейма определяют методику фреймового анализа: категориальный принцип организации знания; представления знания в типизированной ситуации; выстроенная иерархическая структура [4, с. 31]. Фреймовый анализ позволяет обратить внимание на то, каким образом *«для пользующегося языком человека значение слова реализуется через включение его в некоторую более объемную единицу — пропозицию, фрейм и т.п.»* [2, с. 72]. Он представляет собой модель структурирования информации, что подразделяется на выявление существенных/несущественных связей между элементами знания и создание «жесткой» универсальной структуры, который в свою очередь приводят в универсальности, информационной емкости. Н.Н. Болдырев отмечает, что фрейм способен *«включать любой эпизод знания, каким бы причудливым он не казался, лишь бы его разделяло достаточное количество человек»* [3, с. 30].

В данном исследовании с позиции фреймового подхода рассматриваются TikTok-буктрейлеры — новое явление среди жанров поликодового текста. Буктрейлер (англ. *book trailer*) дословно переводится как трейлер к книге, *«короткий видеоролик, посвященный книге (серии книг) или автору»* [12, с. 312]. Главной целью буктрейлера является привлечение внимания зрителя ролика, чтобы он купил или взял книгу в библиотеке и прочитал ее.

Данная цель достигается буктрейлером выполнением ряда функций:

- **рекламно-маркетинговой.** В самом начале своего появления буктрейлер был инструментом для привлечения внимания читателей к книгам библиотек и/или издательств;
- **информативной.** Буктрейлер дает представление о книге в таком виде, чтобы у зрителя появилось желание обратиться к первоисточнику и получить дополнительную информацию;
- **аттрактивной.** Грамотный видеоролик привлекает внимание аудитории. Если в ранние годы буктрейлер на первый план ставил только книгу или автора, то сегодняшние видеоролики характеризуются более профессиональными решениями видеомонтажа и представляют собой самостоятельное произведение, похожее на кинематографичное;
- **креативной.** Буктрейлер представляет собой синтез творчества и технологий, который создает поле для творчества авторам видеоролика. На сегодняшний день профессиональные создатели подобных книжных рекламных видеопродуктов могут обладать своим собственным стилем (например, резким и рваным монтажом, черно-белой цветокоррекцией, объемными звуковыми эффектами и пр.);
- **коммуникативной.** Выстраивание коммуникации происходит не только между автором буктрейлера и зрителями, оставляющими комментарии, но и между книгой и зрителями буктрейлера, созданного на ее основе, через взаимодействие вербальных и невербальных компонентов поликодового текста в представлении создателя буктрейлера. При разработке сюжета буктрейлера основная идея книги может меняться, акцентируется внимание на важных, с точки зрения создателя буктрейлера, моментах. Затем буктрейлер как новый поликодовый текст воспринимает зритель, причем это всегда субъективное прочтение;

- **развлекательной.** Требования к качеству буктрейлера с каждым годом растут, и в современном интернет-пространстве существует большое количество книжных рекламных видеороликов, которые по своим техническим характеристикам не уступают киностудийным трейлерам к фильмам. Современному зрителю недостаточно простого слайд-шоу или презентации (неигрового) буктрейлера, его внимание привлекает игровой буктрейлер с качественным видео- и аудиоматериалом, который выстроен таким образом, что действительно напоминает мини-фильм о книге;
- **дидактической.** Буктрейлер является эффективным способом популяризации чтения и анализа прочитанного в образовательной сфере. Создание рекламного ролика по тому или иному произведению, которое изучается на уроках литературы, становится домашним заданием в школе. О.С. Ращупкина отмечает, что *«творческий потенциал данного современного мультимедийного продукта очень высок, что ученик, работающий над буктрейлером, может найти себя в его творческой, технической или исследовательской составляющей, и — самое важное — создать буктрейлер может только тот, кто прочитал и «пережил» текст, ведь его создание формирует у ученика умение анализировать произведение, учит его вдумчивому восприятию и осмыслению, а также формирует и развивает творческие способности»* [9, с. 18];
- **саморефлексирующей.** Буктрейлер может быть создан не только профессионалом и не только с целью рекламы книги. Обычные читатели также создают и загружают в Интернет буктрейлеры, в которых выражают свои мысли по поводу прочитанного, демонстрируют то, что им больше всего понравилось в книге, делятся впечатлениями и т.д.

Существуя на разных платформах (веб-сайты, видеошеринги, социальные сети), буктрейлер тем самым «следует» за своей аудиторией, которая меняет предпочтения от одного канала передачи информации поликодового текста к другой. Таким образом буктрейлер (как и книжная сфера в целом) оказался на развлекательной платформе TikTok, который по мере развития не только значительно расширил аудиторию, но и улучшил свои технические характеристики, что позволило пользователям загружать видеоролики другого характера, не развлекательного. Я.В. Дворянчиков и Е.С. Шепелева пишут об успешной популярности TikTok среди молодежи: *«Аудитория воспринимает информацию фрагментарно и кратковременно, в результате чего, ее может заинтересовать социальная сеть TikTok, идея которой основана на создании коротких и ярких видео. <...> Молодой человек готов целые дни проводить в соц. сетях, ища видео, которое его «зацепит» и вызовет реакцию, причем реакцию любой направленности, главное — не оставить равнодушным. Смотреть такие видео одно удовольствие»* [5, с. 14]. Буктрейлер оказался на стыке рекламного и книжного контента данной платформы. Это объясняет тем, что первоначальной функцией буктрейлера была рекламно-маркетинговая. Переместившись на новый канал, буктрейлер не утратил эту функцию, более того, усилилось значение аттрактивной, развлекательной и саморефлексирующей функций, когда автор видеоролика выражает себя по отношению к книге в своем продукте.

TikTok-буктрейлер — это специфический жанр поликодового текста, сочетающий в себе вербальные и невербальные компоненты. Как жанр он обладает следующими характеристиками:

- 1) **клиповость.** Буктрейлер — это продукт клиповой культуры, которая передает информацию в видео ярких и мгновенных кадров, «клипов», заменившие линейный и связанный текст [13];
- 2) **метатекстовость.** Буктрейлер — это текст о тексте. Метатекст для буктрейлера — это книга, его первоисточник, а метажанровость — это специфическая связь видеоролика с произведением, на которое он сделан;
- 3) **фрагментарность.** Буктрейлер — это нарезка из разных фрагментов кадров не только видео, но и аудио;
- 4) **невербальная коммуникация.** Визуальные и аудиальные компоненты буктрейлера находятся в равных отношениях со словесной частью;
- 5) **целостность.** Вербальные и невербальные компоненты образуют законченную и целостную «картинку» буктрейлера;
- 6) **диалогичность.** Текст-буктрейлер содержит в себе текст-книги. Между этими двумя текстами существует корреляция, позволяющая уместить большой объем «книжной» информации в коротком видеоролике. Однако диалогичность проявляется и в самих вербальных и невербальных элементах, которые (в случаях, когда материалом для буктрейлера послужили чужие видео- и аудио-фрагменты) выстраивают диалог между буктрейлером и своим оригинальным кинопродуктом. Другими словами, буктрейлер — это текст в тексте;
- 7) **модальность.** Автор выражает свою позицию в созданном буктрейлере. *«Выбор модальных элементов обусловлен содержанием книги, коммуникативным намерением автора или издателей как заказчиков буктрейлера, а также композицией и сценарием буктрейлера. В модальных элементах скрыто отношение создателя буктрейлера к производимому продукту, к содержанию книги»* [10, с. 117];
- 8) **фреймовое содержание.**

TikTok-буктрейлеры по своей структуре представляют собой фрейм или набор фреймов, состоящих из компонентов (слотов) — кадров, видеофрагментов, которые несут какую-либо информацию, относящуюся к книге. Из проанализированного нами эмпирического материала в количестве 70 единиц¹ обнаружилось следующие фреймы-структуры (в скобках указаны примеры):

- **фреймы «ключевые слова»** (TikTok-буктрейлеры № 10, № 38). Данные буктрейлеры содержат текстовые фрагменты и представлены в виде фрейма-концепта. «Зима»: слоты-кадры снега, ледяного источника воды. «Забвение»: слот-кадр героини с непонимающим выражением лица. «Волки»: слот-кадр с приближенным изображением лесного хищника; «Большой Брат»: слот-кадр с мультипликационным изображением персонажа книги. «Рабство»: слот-кадр с изображением колонны заложников и т.д. Данные фреймы содержат информацию о важных сюжетных моментах, ключевых персонажах, а также ассоциациями, как в случае с TikTok-буктрейлером на роман «1984»;

¹ Видеоплейлист «TikTok-буктрейлеры 2023» [Электронный ресурс] / Tatiana Taradenko. URL: <https://drive.google.com/drive/folders/1h18e6UXAxP2PWhFaMTwhdmzZjHGeyU57?usp=sharing> (дата обращения: 19.04.2023).

- **фреймы «сюжетные детали»** (TikTok-буктрейлеры № 11, № 19). Фреймы содержат слоты-кадры с изображением тех или иных фрагментов, важных знаков, которые несут информацию о конкретных сюжетных элементах книги (персонажи, время и место действия и т.д.). Зачастую это всего один кадр, а весь буктрейлер состоит из одних фреймов-символов. Например, слоты-кадры с изображением меча, поездки на лошади, средневековой одежды во фрейме «Хронотоп». Слоты-кадры с изображением темного леса, ночи, сверхъестественного существа, черепа, готической девушки во фрейме «Жанр». Фрейм «Персонажи», слоты которого содержат кадры внешности, деталей характера, особенности отношений с другими героями и пр.;
- **фреймы «символы»** (TikTok-буктрейлеры № 6, № 53). Данные фреймы содержат слоты-кадры, несущие символический характер, смысл которых находится в самой книге. Например, изображение шахматных фигур, катящихся по полу яблок, черной свечи и др.

Таким образом, TikTok-буктрейлер представляет собой фреймовое содержание, которое составляется автором буктрейлера самостоятельно и/или заказчиком буктрейлера (автор книги, издательство и т.д.). Выбор тех или иных фреймов происходит исходя из требований заказчика или объективно-субъективного взгляда создателя буктрейлера (либо как исполнителя заказа, либо как простого читателя). Текст буктрейлера строится на фреймах полного первичного текста. Фреймы и логические отношения между ними создают глубинное понимание и содержание текста книги. Фреймовое представление с его системой слотов буктрейлера позволяет грамотно свернуть сюжет и жанровые детали объемного первоисточника в короткие временные рамки.

Литература

1. *Алефиренко Н.Ф.* Этноэдемический концепт и внутренняя форма языкового знака // Вопросы когнитивной лингвистики. 2004. № 1. С. 70-81.
2. *Белякова Л.А.* Пропозиционально-фреймовое моделирование речевой деятельности (на материале ассоциативного эксперимента) // Вестник Кемеровского государственного университета. 2012. № 3. С. 70-73.
3. *Болдырев Н.Н.* Концептуальное пространство когнитивной лингвистики // Вопросы когнитивной лингвистики. 2004. № 1. С. 18-35.
4. *Гусельникова О.В.* Возможности фреймового анализа // Мир науки, культуры, образования. 2009. № 5. С. 29-32.
5. *Дворянчиков Я.В., Шепелева Е.С.* Роль TikTok в социализации детей и подростков // Форум молодежной науки. Т. 2. № 6. 2021. С. 11-16.
6. *Дейк ван Т.А.* Язык. Познание. Коммуникация: пер. с англ. / сост. В.В. Петрова, под ред. В.И. Герасимова. 1998. М.: Прогресс. 310 с.
7. *Кульчицкая Н.А.* Фрейм как тип лексического концепта [Электронный ресурс] // Горловский государственный педагогический институт иностранных языков. 2006. URL: http://www.rusnauka.com/ONG/Philologia/7_kul_chickaja%20n.a..doc.htm (дата обращения: 28.03.2023).
8. *Минский М.Л.* Фреймы для представления знаний. 1979. М.: Энергия. 151 с.
9. *Ращупкина О.С.* Буктрейлер как оригинальный перпендикуляр к тексту // Нижневартковский филологический вестник. 2019. Т. 1. С. 12-19.
10. *Рахматуллина Д.Р.* Буктрейлер как форма поликодового текста // Вопросы современной

филологии в контексте взаимодействия языков и культур. 2021. № 1. С. 116-119.

11. Соколова О.В. Категория фрейма в современной лингвистике // Вестник АГТУ. 2007. № 1. С. 236-239.

12. Тараденко Т.Д. Буктрейлер в объективе клип-культуры // Слово. Текст. Источник. Методология современного гуманитарного исследования: материалы II Международной научной конференции 22-23 апреля 2022 г. 2023. Вып. 2. Ч. 2. С. 309-322.

13. Тоффлер Э. Третья волна. 2010. М.: ООО «Фирма “Издательство АСТ”». 784 с.

14. Филлмор Ч. Фреймы и семантика понимания // Новое в зарубежной лингвистике. 1988. Вып. 23. С. 65-68.

15. Харитончик З.А. Способы концептуальной организации знаний в лексике языка // Язык и структура представления знаний. 1992. С. 98-123.

References

1. Alefirenko N.F. Etnoeidemicheskii kontsept i vnutrennyaya forma yazykovogo znaka // Voprosy kognitivnoi lingvistiki. 2004. № 1, pp. 70-81 (In Russ.).

2. Belyakova L.A. Propozitsional'no-freimovoe modelirovanie rechevoi deyatelnosti (na materiale assotsiativnogo eksperimenta) // Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. 2012. № 3, pp. 70-73 (In Russ.).

3. Boldyrev N.N. Kontseptual'noe prostranstvo kognitivnoi lingvistiki // Voprosy kognitivnoi lingvistiki. 2004. № 1, pp. 18-35 (In Russ.).

4. Gusel'nikova O.V. Vozmozhnosti freimovogo analiza // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2009. № 5, pp. 29-32 (In Russ.).

5. Dvoryanchikov Ya.V., Shepeleva E.S. Rol' TikTok v sotsializatsii detei i podrostkov // Forum molodezhnoi nauki. T. 2. № 6. 2021, pp. 11-16 (In Russ.).

6. Deik van T.A. Yazyk. Poznanie. Kommunikatsiya: per. s angl. / sost. V.V. Petrova, pod red. V.I. Gerasimova. 1998. Moscow: Progress. 310 p. (In Russ.).

7. Kul'chitskaya N.A. Freim kak tip leksicheskogo kontseptu [Elektronnyi resurs] // Gorlovskii gosudarstvennyi pedagogicheskii institut inostrannykh yazykov. 2006. Available at: http://www.rusnauka.com/ONG/Philologia/7_kul_chickaja%20n.a..doc.htm (Accessed: 28.03.2023) (In Russ.).

8. Minskii M.L. Freimy dlya predstavleniya znaniy. 1979. Moscow: Energiya. 151 p. (In Russ.).

9. Rashchupkina O.S. Buktreiler kak original'nyi perpendikulyar k tekstu // Nizhnevartovskii filologicheskii vestnik. 2019. T. 1, pp. 12-19 (In Russ.).

10. Rakhmatullina D.R. Buktreiler kak forma polikodovogo teksta // Voprosy sovremennoi filologii v kontekste vzaimodeistviya yazykov i kul'tur. 2021. № 1, pp. 116-119 (In Russ.).

11. Sokolova O.V. Kategoriya freima v sovremennoi lingvistike // Vestnik AGTU. 2007. № 1, pp. 236-239 (In Russ.).

12. Taradenko T.D. Buktreiler v ob'ekte klip-kul'tury // Slovo. Tekst. Istochnik. Metodologiya sovremenno gumanitarnogo issledovaniya: materialy II Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii 22-23 aprelya 2022 g. 2023. Vyp. 2. Ch. 2, pp. 309-322 (In Russ.).

13. Toffler E. Tret'ya volna. 2010. Moscow: ООО «Фирма “Издательство АСТ”». 784 p. (In Russ.).

14. Fillmor Ch. Freimy i semantika ponimaniya // Novoe v zarubezhnoi lingvistike. 1988. Vyp. 23, pp. 65-68 (In Russ.).

15. Kharitonchik Z.A. Sposoby kontseptual'noi organizatsii znaniy v leksike yazyka // Yazyk i struktura predstavleniya znaniy. 1992, pp. 98-123 (In Russ.).

Бугаева И.В., Тараденко Т.Д.
Фреймы TikTok-буктрейлеров
Язык и текст. 2023. Том 10. № 3. С. 52–60.

Bugaeva I.V., Taradenko T.D.
Frames of TikTok's Book Trailers
Language and Text. 2023. Vol. 10, no. 3, pp. 52–60.

Информация об авторах

Бугаева Ирина Владимировна, доктор филологических наук, доцент, Институт славянской культуры, Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство) (ФГБОУ ВО «РГУ им. А.Н. Косыгина»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3682-4880>, e-mail: bugaevaiv@mail.ru

Тараденко Татьяна Дмитриевна, магистрант, Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство) (ФГБОУ ВО «РГУ им. А.Н. Косыгина»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-5047-9306>, e-mail: t.taradenko@yandex.ru

Information about the authors

Irina V. Bugaeva, Doctor in Philology, Associate Professor, Institute of Slavic Culture, A.N. Kosygin Russian State University (Technologies. Design. Art), Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3682-4880>, e-mail: bugaevaiv@mail.ru

Tatiana D. Taradenko, MA student, A.N. Kosygin Russian State University (Technologies. Design. Art), Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-5047-9306>, e-mail: t.taradenko@yandex.ru

Получена 01.09.2023
Принята в печать 15.09.2023

Received 01.09.2023
Accepted 15.09.2023

Выражение символизма при помощи лексических средств выразительности на примере произведения Садека Хедаята «Слепая сова»

Белоконь В.В.

Военный университет имени князя Александра Невского Министерства обороны РФ,
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: vbelokon@yandex.ru

Коляда П.В.

Военный университет имени князя Александра Невского Министерства обороны РФ,
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: pkolyada@mail.ru

В данной научной работе анализируется символизм образов в романе «Слепая сова», а также исследуются лексические средства выразительности, используемые автором для достижения целей художественного произведения. Лексические средства выразительности в произведении Садека Хедаята «Слепая сова» представлены различными персидскими и арабскими словами, словосочетаниями и фразами, несущими определенную образность и символизм. Данные словосочетания, фразы и обороты речи значительно усиливают эмоциональный эффект на читателя, заставляя его сопереживать в полной мере. Основные средства выразительности, содержащие символизм, приводятся с примерами их использования в тексте романа.

Ключевые слова: символизм, лексические средства выразительности, Садек Хедаят «Слепая сова».

Для цитаты: Белоконь В.В., Коляда П.В. Выражение символизма при помощи лексических средств выразительности на примере произведения Садека Хедаята «Слепая сова» [Электронный ресурс] // Язык и текст. 2023. Том 10. № 3. С. 61–76. DOI:10.17759/langt.2023100307

The Expression of Symbolism with the Help of Lexical Means Based on Sadegh Hedayat's Novel «The Blind Owl»

Vitalyi V. Belokon'

The Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation named after Prince Alexander Nevsky, Moscow, Russia,
e-mail: vbelokon@yandex.ru

Pavel V. Kolyada

The Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation named after Prince Alexander Nevsky, Moscow, Russia,
e-mail: pkolyada@mail.ru

This research paper analyzes the symbolism of images in the novel «The Blind Owl» and examines the lexical means of expression used by the author to achieve the goals of the fiction. The lexical means of expression in the work of Sadegh Hedayat «The Blind Owl» are represented by various Persian and Arabic words, word combinations and phrases that carry a certain imagery and symbolism. These word combinations, phrases and turns of phrase greatly enhance the emotional effect on the reader, making him empathize fully. The main means of expression containing symbolism are given with examples of their use in the text of the novel.

Keywords: symbolism, lexical means of expression, «The Blind Owl» by Sadegh Hedayat.

For citation: Belokon' V.V., Kolyada P.V. The Expression of Symbolism with the Help of Lexical Means Based on Sadegh Hedayat's Novel «The Blind Owl». *Yazyk i tekst = Language and Text*, 2023. Vol. 10, no. 3, pp. 61–76. DOI:10.17759/langt.2023100307 (In Russ.).

Введение

Символизм — это литературно-художественное направление, появившееся во Франции в конце 60-х — начале 70-х гг. XIX века (первоначально в литературе, а затем и в других видах искусства — изобразительном, музыкальном, театральном). Символизм (от греч. *symbolon* — знак, символ) считал целью искусства постижение мироздания через символы. В литературе символизм сформировал новый тип художественного мышления, которое строилось на отражении реального мира с использованием символики, недосказанности, намеков, таинственных и загадочных образов. Общая черта символистов — отказ от воспроизведения окружающей действительности, которая представлялась им неинтересной, скучной и даже пугающей, и стремление создать картину идеального, по их мнению, мира. Излюбленными темами, к которым обращались символисты, являлись смерть, любовь, страдание, ожидание каких-либо событий. В своих произведениях символисты старались отобразить жизнь каждой души — полную переживаний, неясных, смутных настроений, тонких чувств и мимолетных впечатлений. Все это справедливо в отношении произведения Садека Хедаята «Слепая сова» [5], где автор рассказывает историю неназванного художника, который адресует свои убийственные признания тени на стене, напоминающей сову. Можно сказать, что Хедаят в «Слепой сове» в определенной степени постарался в лице главного героя изобразить жизнь мятушейся души, ее безумство, бесконечные страдания, похотливые желания и, в конце концов, смерть. Образы, созданные автором «Слепой совы», необычайно яркие и во многом символичны. Четыре главных образа (сгорбленный старик, замотанный шарфом, девушка в черном, голубой цветок лотоса и кипарис), которые передают символизм всего романа, преследуют главного героя на протяжении всего произведения.

Сгорбленный старик, замотанный шарфом (پیرمرد زوز کرده و شال گردن بسته) является одним из самых ярких образов, придуманных Садегом Хедаятом. Этот сгорбленный старик в романе имеет несколько воплощений, все они зловещие, вызывают жуткий страх и приносят

главному герою только страдания. В начале произведения сгорбленный старик оказывается дядей главного героя с индийским тюрбаном на голове, в рваном халате, с головой и лицом, замотанными шарфом, гноящимися веками и заячьей губой. Описывая его неожиданный визит, Хедаят говорит, что *«дядя как-то отдаленно и смешно походил на меня, словно это была моя фотография, отраженная в кривом зеркале»* [4]. Затем он появляется как видение снаружи за окном вместе с остальными главными символами романа. Позже сгорбленный старик предстает возницей погребальной повозки и могильщиком, который встретился главному герою по дороге домой. Наконец, он перевоплощается в старика-старьевщика, продавца ненужного хлама, а потом в мужа его тетушки и индийского йога. Во всех случаях главный герой испытывает ужас и сложные эмоции после встречи со стариком, и все их встречи сопровождает отвратительный сухой, резкий смех, от которого волосы вставали дыбом (خنده خشک زنده ای). Этот сухой, противный смех (مو به تن آدم راست میشد) является отличительным признаком того зловещего сгорбленного старика, чье лицо главный герой видел в своих кошмарах. В первой части произведения этот старик, он же возница погребальной повозки (زعش کش کالسکه چی), возникает из ниоткуда, когда главному герою нужно перевезти труп умершей девушки, а затем в образе могильщика находит его, заблудшего, на дороге. Где бы этот старик ни появлялся — он предвестник зловещего в жизни героя, будущего краха. По мере развития сюжета старик предстает в образе оборванного старика (بیرمرد خنزر پزری) или старьевщика, продавца ненужного хлама, который появляется из ниоткуда, словно из потустороннего мира, когда герой женится. Автор отдельно перечисляет все барахло, которое старик продает: серп, две подковы, несколько цветных бусин, нож, мышеловка, ржавые клещи, приспособление для изготовления эмали, гребень со сломанными зубцами, лопатка, старый глазурованный кувшин, покрытый грязным платком (دستمال چرک انداخته، یک دستغاله، دو نا نعل، چزد جور مہرہ رنگین، یک کزلیک، یک تله موش، یک گاز اظیر رنگ زده، یک آب سبتمال) [6]. Позже подчеркивается, что *«от тряпки, расстеленной перед стариком, и всего разложенного на ней хлама исходил запах ржавчины, запах грязных, никому уже не нужных, отвергнутых жизнью вещей... Все разложенные перед ним вещи были мертвые, грязные, вышедшие из употребления»* [4]. Вместе с тем главный герой находит в этих старых вещах особый смысл, значительность и утверждает, что *«и старик, и все разложенное перед ним были как бы проявлением божественного творения на земле»* [4] (آفرینش بود او را مانند یک زیچہ خدا نمایش میداد و با آن سفره کشیدی). В этом видно явное противоречие главного героя: с одной стороны, он испытывает ужас и отвращение к грязи и мерзости, а с другой — ощущает особую прелесть и божественную сущность грязных, мертвых вещей. В образе мужа тетушки сгорбленный старик застаёт художника и его будущую жену у изголовья его мертвой жены. Эта мерзкая сцена с поцелуями и объятиями на фоне умершей жены нарочно подстроена, чтобы опозорить главного героя, а старик как обычно завершает ее своим отвратительным сухим, резким смехом. Художник от стыда готов был сквозь землю провалиться (بزمین فرو بروم) и был вынужден взять ту девушку в жены. Можно сказать, что он был обречен взять ее в жены и страдать из-за этого в будущем. В образе индийского йога сгорбленный старик-искуситель заставляет танцевать молодую девушку «со скованными цепью руками», которую будто насильно к нему привели. Эта сцена передает одновременно насилие и влечение по отношению к этой девушке. В романе Хедаята этот сгорбленный старик с шарфом на шее — символ разрушения жизни, символ грязи и зла, крушения надежд на любовь главного героя и его разложения, тлена и гибели в конце произведения.

Девушка в черном (دختری با لباس سیاه), «небесный ангел», по словам Хедаята, появляется впервые в начале произведения и, словно призрачное видение, сразу исчезает. Главный герой «увидел эти колдовские, страшные глаза, глаза, смотрящие на человека с горьким упреком, глаза, встревоженные чем-то, удивленные, угрожающие и обещающие ... Эти туркменские раскосые глаза, обладавшие каким-то сверхъестественным и опьяняющим блеском! Они пугали и манили, словно видели что-то страшное и чудесное...» [4]. Ее глаза, их странный блеск очаровал и заморозил художника; эта девушка возбуждала в нем «такую же любовную страсть, какую рождает вид мандрагоры» [4] (او همان حرارت عشقی مهر) [6]. Автор утверждает, что с появлением девушки в черном в жизни главного героя «впервые блеснул луч солнца. Но, увы, это не был солнечный луч, а лишь призрачный свет, падающая звезда, которая явилась мне в образе женщины или ангела... сразу же этот свет, как и должно было случиться, исчез в пучине мрака» [4]. Зловещий смех (خنده مشرؤوم) старика разрывает связь между девушкой и героем, и она сразу исчезает, а художник безвозвратно теряет покой. Потеряв связь с девушкой, герой тщетно пытается ее отыскать и признается, что «в этом мерзком мире я жаждал либо ее любви, либо ничьей» [4]. Он не может забыть эту девушку, а особенно ее глаза: «воспоминание о ее колдовских глазах или, вернее, о губительной искре в ее глазах осталось навсегда» [4]. Постоянно думая о девушке в черном, герой осознает, что она, ее глаза и взгляд — ключ ко всем загадкам и тайнам мироздания, которые его мучили (نلسنی و مغماهای الهی را برایم حل بکنید... من احتیاج باین چشم ها داشتم) (و فقط یک نگاه او کافی بود که همه مشکلات) Хедаят сравнивает поиски героем этой девушки с поисками долгожданного покоя и смысла жизни и описывает их встречу возле саку как «сладостную муку, о которой трудно рассказать» [4]. Эфемерность этой встречи подчеркивается сложными эмоциями, которые испытывает герой: это и «несказанное наслаждение», и «погружение» в ее черные глаза, и сильное волнение, как если бы он отчаянно боролся за жизнь. Вместе с тем с ее приходом герой ощущает дыхание смерти, и сомкнутые глаза девушки символизируют ее отстраненность, дистанцию между ними. Эта сцена словно убийственный приговор всей жизни героя: این همان کسی بود که تمام زندگی مرا زهرآلود کرده بود و یا (بشود... اصال زندگی من مستعد بود که زهرآلود) «Это была та самая женщина, которая отравила всю мою жизнь. А может быть, так было суждено, чтобы жизнь моя стала отравленной и я, кроме загубленной, отравленной жизни, и не мог иметь иной» [4]. В этот момент у художника рождается непреодолимое, на грани безумия желание запечатлеть умершую девушку, а особенно одну деталь — ее лицо и глаза. В «Слепой сове» образ этой девушки, ее колдовских глаз ассоциируется с несбывшейся любовью главного героя. Отдельно следует указать, что тема смерти и жизни очень необычно обыгрывается в этой сцене: с одной стороны, герой был «художником мертвецов», а с другой — хотел, чтобы рисунок «впечатлял, был живым», а жизнь в него должны были вдохнуть большие глаза девушки, «выражение ее глаз». Рисунок лица и глаз девушки в черном символизирует чистую любовь героя, которой он был лишен в жизни. Для художника очень важно, что теперь после смерти девушки он обладает «этими глазами... душой этих глаз», и ее образ навсегда останется с ним. Любовь героя парадоксально сочетается в нем с качествами мясника, которыми Хедаят наделяет его для расчленения тела, что сыграет свою роль по мере развития сюжета во второй части произведения. Злой рок в виде сгорбленного старика-возницы сопровождает героя при перевозке тела умершей девушки. Погребальная повозка с тощими лошадьми и пейзаж по обеим сторонам дороги соответствуют мрачной атмосфере. Хедаят сравнивает тощие ноги лошадей погребальной повозки с отрубленными руками

воров, «которые затем опустили в кипящее масло». Пейзаж включает в себя «... странные, словно проклятые кем-то деревья, за деревьями виднелись то треугольные серого цвета дома, то дома в виде призм или кубов с ... окнами без стекол. Эти окна напоминали безумные глаза бредящего... Вероятно, эти дома были построены для призрачных теней каких-то неведомых существ» [4]. Это описание должно подчеркнуть безумное состояние героя и сюрреализм происходящего. Безмятежность места, где он решил похоронить девушку, контрастирует с его внутренним состоянием: چون پید از آنکه آن چشمهای درشت را مزان خون برانیم و یکسان بود که بمکان و دل مه شده دیده بودم، در شب تاریکی، در شب عیبوی که سرتاسر زندگی مرا فرا گرفته بود راه میرنم، ماوانی برسم تا هرگز نرسم. دو چشمی که بمنزله چراغ آن بود برای همیسه خاموش شده بود و در اینصورت *«После того как я увидел ее огромные глаза в сгустках крови, я брел и брел в темной ночи, в той глубокой ночи, что обволокла мою жизнь. Потому что те светившие мне два глаза закрылись навсегда, и мне теперь было все равно, достигну ли я какого-нибудь пристанища или никогда не доберусь до него»* [4]. После завершения сцены с похоронами герою достается важный символический предмет — گلدون راغہ («ваза для цветов из старого Рея»). Это предмет, который представляет из себя древний кувшин, упоминается в ключевые моменты произведения. Ваза для цветов и девушка в черном, эти два символа неразрывно связаны и несут особый смысл в романе. Герой испытывает потрясение от того, что обнаруживает изображение той неземной девушки, которую он обожает, в центре кувшина. Он понимает, что ее магические, колдовские глаза *«упрекали меня, как будто я совершил непростительный грех... в глубине глаз светились искры ненависти»*. Это открытие для героя станет таинственным и радостным одновременно, так как ему важно знать, что у него *«в древности был товарищ по несчастью... что и он страдал из-за двух громадных черных глаз»* [4]. Символизм цветочной вазы или кувшина заключается в том, что это своего рода «крест» для героя, груз, который ему нужно нести всю жизнь и от которого не избавиться. Тяжесть кувшина сравнивается в романе с тяжестью трупа. Девушка в черном в романе символизирует отравленную, полную страданий несбывшуюся любовь главного героя, которая не дает ему никакого шанса на нормальную жизнь и на счастливый финал произведения.

Голубой цветок лотоса (گل نیلوفر کبود), будучи одним из главных символов романа, особенно влияет на мироощущение и настроение главного героя. Девушка в черном, «небесный ангел» для художника, все время протягивает цветок лотоса старику на его рисунках и в его видениях. По мнению героя, этот цветок лотоса не был обычным цветком (فهمیدم که آن گلهای نیلوفر گل معمولی نبوده) [6], он обладал какой-то магией, был словно нереальным и неземным. В романе голубые лотосы упоминаются как деталь обстановки, а также в ключевых моментах произведения. Так, лотосы росли в щелях домов «неведомых геометрических форм», лотосы были посажены героем на могиле умершей девушки в черном, узор по краю кувшина или вазы для цветов состоял из голубых лотосов, а также они служат для изображения природы в «Слепой сове». Цветы лотоса своей красотой, чистотой и свежестью разбавляют мрачный сюжет романа. Эти цветы на покрытом глазурью древнем кувшине однозначно сочетаются с таинственным, опьяняющим изображением девушки и подчеркивают ее неземную сущность и чистоту. Вместе с тем голубые лотосы, которые были посажены героем на могиле девушки, ассоциируются у него с запекшейся кровью и ее гниющим трупом, что говорит о неизбежности ее смерти (در میان خون غلیظ... به خاک سپرده) [6]. Лотосы, по мнению главного героя, могут вырасти в любом месте, а против неотвратимой смерти нет аргументов. Описание лотосов также приводится во время

прогулки героя по прелестной лощине и по улицам неизвестного города из его сна, где он блуждает между реальным и вымышленным мирами и видит видения. В целом, голубые лотосы в романе символизируют саму жизнь, незапятнанную чистоту и стремление к совершенству, но все это недостижимо для главного героя.

Кипарис (تخرد ورس), дерево грусти, печали и смерти, считается очень противоречивым символом. С одной стороны, высокие и стройные, но при этом темные и мрачные силуэты кипарисов с древних времен служили символом печали, скорби, траура и смерти [2]. Но, с другой стороны, именно это дерево является символом вечной жизни. В «Слепой сове» совокупно это дерево упоминается довольно часто. Естественно, главный герой, будучи художником, всегда рисовал кипарис на своих рисунках, но следует отметить неизбежность рисования именно этого дерева и остальных символов романа (فقط... و دانه می چه هو م ی شاقن) [6]. Затем, мучимый исчезновением девушки в черном, герой упорно искал ее и кипарис, чтобы обрести покой (در یمن زندگی آرامش دی ت و ل شدیم...رگا) [6]. Под кипарисом героя поджидал сгорбленный старик-возница повозки, и там же, под кипарисом на берегу реки, он выкопал яму, чтобы похоронить умершую девушку. Приятные воспоминания художника также связаны с кипарисом: сидя в тени старого кипариса, он увидел маленькую девочку, прообраз его неземной любви, а в детстве среди кипарисов герой впервые пережил возбуждение от переодевания его будущей жены. Опять же под кипарисом художник всегда изображал сгорбленного старика в чалме, который играл на сетаре. В «Слепой сове» кипарис является скорее негативным символом: именно под кипарисом героя неизменно поджидает сгорбленный старик, который символизирует смерть и разрушает его жизнь и любовь.

Помимо основных символов, некоторые другие предметы и даже понятия передают в романе определенный или особый символизм. Например, вино и опиум (اکیرت و شراب) сопутствуют герою в трудных ситуациях, когда он сбив с толку, растерян, напуган или переживает душевные страдания. К вину и опиуму он прибегает как к спасительному средству, так как, по его ощущениям, он словно заперт «в четырех стенах» своей комнаты. Воображение героя обостряется после приема вина или опиума, образ желанной девушки предстает более ярким, мысли становятся колдовскими, и он погружается «в полузабытье, в полубоморочное состояние... будто с груди моей сняли тяжесть, будто для меня перестал существовать закон тяготения... Это состояние было для меня полным смысла и наслаждения» [4]. Опиум потрясающе влияет на героя: بود که از مرگ هم کیفش بیشتر بود. بیدری این («Действие опиума было глубоким и прекрасным, сладость его была больше сладости самой смерти!») [4]. А глоток вина, в которое его мать добавила ядовитые зубы кобры, способен избавить его от всех кошмаров жизни (شرابی که زهر دندان ناگ در آن حل شده بود و با) [6]. Чтобы выделить значимость этого вина для героя, Хедаят говорит, что это было «красное вино, эликсир смерти, который с легкостью дарует вечное забвение» [4] (شراب ارغوانی، اکیرر مرگ که آسودگی همیشگی میبخشد) [6]. Вино и опиум несут символизм прежде всего для самого главного героя. Без сомнения, они — символы сладости и блаженства в его мрачной жизни.

К другим предметам и понятиям, передающим особый символизм в романе, можно отнести: нож с костяной рукоятью (کسید سه ته گ زل ی ناوختسا), числа 2 и 4, песню ночного патруля (زاوا همزگ تسم) и, конечно, тень (هی اس) на стене, которой главный герой рассказывает историю своей жизни.

Нож с костяной рукоятью (کیدیسه ته گزل ین اوختسا) считается одним из важнейших символических предметов в романе. Впервые герой использует нож, чтобы расчленить тело умершей девушки в черном, что сразу же указывает на трагический смысл этого предмета. Таким же ножом мясник в мясной лавке «осторожно режет туши на части, потом с улыбкой продает их покупателям» [4] (که تکه تکه کندیم گ وشت و مت بسم بارالخ انشیدی مشد تر) [4]. Впоследствии в своем сне, у мясной лавки герой захотел отобрать этот же нож у оборванного старика, но не смог, потому что еще не был готов совершить убийство. По мере развития сюжета герой принимает «страшное решение» об убийстве жены, ощущая странное, необычное удовольствие, подобное тому, что испытывает мясник из мясной лавки при разделке туш (یب اریختکه که ردم حس اخواسه تمی او از م دی که داشته تم الزم بکنم ت قل نی ا فی منهم بکنم را ک) [6]. Работа мясника, которую тот выполняет большим ножом с костяной рукоятью и от которой получает «особенное наслаждение», вызывает у художника эротические фантазии: мясные туши, которые ласково гладит мясник, ассоциируются с гладким телом его жены. В конце произведения герой, терзаемый сомнениями, даже забрасывает нож с костяной рукоятью на крышу дома, чтобы избавиться от преступных мыслей, которые данный предмет в нем порождает (که ارهه چون اف تی ج نازی را آم نی کی گزل می بید را دی لوت درک دوب... کی را گزل یور ماب) [6]. Однако нож так или иначе опять попадает в руки героя из рук кормилицы, словно будущее убийство уже предначертано. Хедаят сравнивает убийство жены героя и получаемое при этом удовольствие с удовольствием, которое испытывает мясник, вонзая нож в теплую мясную тушу и разрезая мякоть на части. Итак, нож в произведении — символ предстоящего убийства, фатальной неизбежности, фатума, от которого герою никуда не деться.

Числа 2 и 4, причисляемые к значимым символам в романе, выбраны Хедаятом намеренно. В «Слепой сове» числа 2 и 4 упоминаются прямо и завуалированно несколько раз. В начале романа проходит два месяца и четыре дня, с тех пор как герой теряет «след» своей возлюбленной, «но воспоминание о ее колдовских глазах... осталось навсегда» [4]. Спустя два месяца и четыре дня на пороге дома художника появляется его давно пропавший дядя, сгорбленный старик «с индийским тюрбаном на голове», предвестник зловещих событий. Два месяца и четыре дня герой, «как убийца, упорно приходящий к месту преступления» [4] (6 اشخاص ماندند) [6], исследовал окрестности, чтобы обнаружить следы исчезнувшей девушки. Несколько раз художник пытался всучить вознице и могильщику плату в размере два крана и один аббаси (один аббаси равен четырем шахи), но не преуспел в этом — его плату не приняли. Наконец, два месяца и четыре дня художник спал поодаль от своей жены без физической близости и очень страдал из-за этого, что, по замыслу Хедаята, подчеркивает неудовлетворенность от любви и унижения героя. Два года и четыре месяца в комнате, похожей на могилу, герой «постоянно ждал жену, но она не приходила никогда» [4] (و ت نگ تر من ک تریرات زا ربیق) [4]. В романе «Слепая сова» числа 2 и 4 подчеркивают трагизм судьбы и одиночество героя, повторяемость и цикличность терзаний; его жизнь идет по трагичной спирали, и это никак не изменить.

Песня ночного патруля (زاوا مزمگ تسم) является важным элементом фона произведения. Песня звучит четыре раза в романе, означая изменения внутреннего состояния героя: от страха и мрачных ощущений при первом звучании к болезненному волнению и тоске при втором, плотскому искушению и возбуждению при третьем и, наконец, к ощущению какой-

то сверхчеловеческой силы при четвертом звучании (شراب ملک ری) (بیخوریم، حال بریم تا می خوریم، شراب ملک ری) [6]. Песня пьяных стражников в романе символизирует измененное состояние художника и пробуждает в нем решимость покончить с отвратительной женой-потаскухой (آوازش منل ارتعاش ناله ارره در گوشت تن رخنه میکرد، فریاد میکشید و ...مرگ آهسته آواز خودش را زمزمه میکرد) (ناگهان خفه میشد) [6].

Воображаемая тень на стене (هی اس) является одним из главных безмолвных персонажей в произведении, с которым художник делится своими мыслями и историей жизни. Тема теней является одной из ключевых в романе «Слепая сова». По мнению Хедаята, тени делятся на два типа: «похотливые, самоуверенные», а также «густые, большие», как у жены героя и остальных людей, и жалкие и слабые, как у него самого. С первых страниц романа герой утверждает, что пишет «*лишь для своей тени, которая появляется на стене при свете лампы*» и испытывает потребность рассказать своей тени о себе. Тень на стене, единственный молчаливый собеседник героя, всегда внимательно слушает и скрашивает его одиночество. В условно второй части романа эта потребность рассказать тени свою историю многократно усиливается: (ن ای ای است من زندگخواهی شراب نه، عصاره، م) (ت لخ ی در چه که را خودم زندگ ی خشک گ لو هی سا) [6]. Для образности жизнь героя сравнивается с «виноградной кистью», которую нужно выжать и «*сок ее по капле влить в сухую глотку этой старой тени*» [4]. Тень незримо следует за художником во всех ситуациях: во сне он видит свою тень без головы, в доме прячется тень мясника, а в бане героя сопровождает множество разных теней. В конце романа художнику в безумном состоянии кажется, что на стене уже не одна его тень, а совокупность ненавистных теней окружающих людей, среди которых он заточен (مرد هی اس) (ی اذد، ب وده من ه هی سا که هی من ه ای ان ای ام ب وده مد بوس آنها م ای گ و رمردی خنزر پ، پ نزر مدوش مدوب ... دی هم جغد شا ی ف کر من م تل که دارد مرض) [6]. Герой становится похожим на сову, его тень напоминает сову, у которой, возможно, такие же больные мысли, как у главного персонажа (ک ندی در م ذوق تی ای هی شب کی جغد) [6]. Это символизирует окончательное разрушение личности художника, он становится сгорбленной тенью, оборванным стариком.

Садек Хедаят в «Слепой сове» использует различные лексические средства, чтобы подчеркнуть выразительность и символизм своих образов. Основные лексические средства, присущие роману «Слепая сова», включают фразеологизмы, сравнительные обороты, разговорные и диалектные слова, эмоционально-оценочную лексику, бинарные сочетания, редупликации, изафетные конструкции, восклицательные, вопросительные и побудительные предложения и некоторые другие.

Автор употребляет различные фразеологизмы и идиомы при описании внутреннего состояния персонажей, их характеров и событий в романе. При этом создается определенная образность, необходимая для лучшего понимания замысла произведения. Так, фразеологизм «*в незапамятные времена*» подчеркивает тяжесть и мрачность места проживания героя, который ощущает все «выбоины и дыры» своего жилища и соседних домов. Эта мрачность и беспросветность преследует художника постоянно, а дома он словно находится в загробном мире. Состояние ужаса и непреодолимой дрожи сопутствует герою вплоть до развязки романа, что подтверждается при помощи фразеологизма «*в разврате*» (یا شد راست ت نم ه) и «*обязательным образом*» (یا شد راست آدم ب تن را مو) и повторяется при каждом появлении сгорбленного старика. Фразеологизм «*обязательным образом*» (یا شد راست آدم ب تن را مو) [6] обязательно связан с резким жутким смехом, после которого герой не знает, куда ему деться от стыда. Выражение «*заячья губа*» (لب ی شد کر)

служит для характеристики дяди героя, сгорбленного старика, и его самого после трансформации в такого же физически и духовно мертвого персонажа. Заячья губа персонажей ассоциируется с их врожденным пороком, уродством и ненормальностью, и сам художник не раз утверждал, что ему не суждено было жить обычной жизнью. Фразеологизм «ничего не мог поделывать» [6] полностью отражает неудачи и безуспешные попытки главного героя отыскать девушку в черном с «колдовскими глазами» и необходимость смириться с реальным положением. Выражение «سر یې وډ زده خښ کم خودم جا» («я остолбенел, застыл на месте») обозначает крайнюю степень изумления или страха, пережитого главным героем. Подобные эмоции, например, герой переживает возле канала Суурен в тени старого кипариса: «سر من گډ زشت من یاج مډوخ مکشخ هډز» (سر من گډ زده خښ کم خودم جا) «где он видит маленькую девочку, прообраз своей неземной любви». Фразеологизм «енamor в тесен «меинечгелбо с лунходзв, олгелто ешуд ан» [6] скрытый смысл. Помимо основного значения, это выражение также подразумевает, что герой в этом акте «отпускает» свою безнадежную любовь, прощается с ней. Крылатое выражение «енamor в ястеанимопу «(ьсалилавс) челп с арог как» [6] вместе с фразеологизмом «на душе отлегло» и описывает редкое состояние облегчения и спокойствия не характерное для героя. В «Слепой сове» художник испытывает такое состояние умиротворения и спокойствия лишь наедине с природой, вдали от мирской суеты. Идиома «на душе отлегло» [6] в яорег теузиреткарах огесв ешчул «цветрем йичядох» [6] условно второй части произведения. Садег Хедаят наделяет художника этим неприятным эпитетом, подчеркивая его физическую дряхлость, опустошенность, безжизненность и скорую смерть. Кроме фразеологизмов и идиом, автор романа также использует олицетворения и эвфемизмы. Например, фраза «алиарза акур» [6] как метафора приближающейся смерти, так как архангел Азраил считается поэтическим олицетворением смерти, и умирающие чувствуют его присутствие [1]. Эвфемизм «меняла пленки» [6] используется автором, чтобы подчеркнуть беспомощность главного героя, то, что он сродни ребенку, а описательное выражение «совать ногу осла в тину» [6] аллегорически указывает на половой акт.

Сравнительные обороты служат для создания стилистической окраски произведения и придают ему образность и яркость. В романе «Слепая сова» сравнительные обороты как средство художественной выразительности достаточно распространены. Так, символический сгорбленный старик сравнивается в романе с индийским йогом, который сидит под кипарисом, натянув на себя абу и замотавшись чалмой (سر وړک رده هی شب انیخودش به ع با هندو سد تان جوک دهیچی وډ به سد ته شالامه سرش دور و ... پ شهی هم هاتوک واهچ) [6]. Мерзкие мысли этого старика получают сравнение с сорной травой (سر وړک رده هی شب انیخودش به ع با هندو سد تان جوک دهیچی وډ به سد ته شالامه سرش دور و ... پ شهی هم هاتوک واهچ) [6]. Главный герой и девушка в черном, его «небесный ангел», наиболее часто отмечены в сравнительных оборотах в произведении. Например, при описании девушки автор говорит, что ее губы словно «оторвались от долгого, страстного поцелуя», но не насытились им (سر وړک رده هی شب انیخودش به ع با هندو سد تان جوک دهیچی وډ به سد ته شالامه سرش دور و ... پ شهی هم هاتوک واهچ) [6]. Она также сравнивается с лунатиком или сомнамбулой (سر وړک رده هی شب انیخودش به ع با هندو سد تان جوک دهیچی وډ به سد ته شالامه سرش دور و ... پ شهی هم هاتوک واهچ) [6] и с изможденным ребенком (سر وړک رده هی شب انیخودش به ع با هندو سد تان جوک دهیچی وډ به سد ته شالامه سرش دور و ... پ شهی هم هاتوک واهچ) [6]. Автором подчеркивается эфемерность и неземная сущность объекта обожания главного героя. Кроме того, она напоминала «женский корень мандрагоры» [4], любовный наркотик, который ненадолго покинул свою пару (سر وړک رده هی شب انیخودش به ع با هندو سد تان جوک دهیچی وډ به سد ته شالامه سرش دور و ... پ شهی هم هاتوک واهچ) [6].

[6] ماده مٹل) رمه اهیج فنتش ب غل از که ب ود گ
Сам художник получает совсем нелестные
анalogии, например его маниакальность и одержимость сравнима с «убийцей, упорно
приходящим к месту преступления» [4] اشخاص یخون که به محل تییجنا خودشان گ رددیدیمر ب)
[4] «курицей с оторванной головой» (مٹل). ынзиЖ سرک نده مرغ دور خانه مان گ شد تیمی)
героя уподобляется «кисти винограда», которую нужно выжать без остатка, до последней
капли (سرتاسر) یزدنگ خود را ماندند خوشه اند گور در دستم ب فشارم خواهیم)
романа герой представляется «ходячим мертвецом», дни которого сочтены (لثم مدرم کرحتم)
или сравнивается с «сухими, безжизненными мухами», которые осенью по теплу налетают в
дом и прячутся по комнатам (مٹل یاول که ب ودم شده مگسهای زی هجوم ب اطاق پائی)
[6]. На неизбежную смерть героя указывает то, что его мысли в
финале романа, словно догоревшие угли в мангале, гаснут и затухают (وکیب فوت ب ند دش)
[6]. В свою очередь, мать художника и его
а) (اف کارم) مٹل یگ لها آتش پوک و خاک ستار شده ب ود
жена, буквально и фигурально «отравившие» ему жизнь, уподобляются в романе опасной
кобре. Например, его мать-танцовщица в танце «извивалась, как кобра» (چی ت اب و پ خوردیم)
[4], словно кобра вокруг добычи, и
[6] ناگ مار مٹل)
поглоштило художника (مانند زدم تن)
[6]. Интересное сравнение в романе придумано для физиологического процесса
смерти: смерть напевает свою песню, и эта песня уподобляется «визгу пилы», которая
вонзается в плоть и не дает покоя (کردیم منخرنت تشوگ رد مررا لمان شاعترا لثم شزاوا)
Мрачный тон романа прослеживается и в других сравнительных оборотах, где содержится
сравнение жилища художника с могилой (کتری اطاق که مٹل ق بر هول حظه تنگ تر و تار نیارد)
[6], животных со вскрытыми трупами (شدیم),
главного героя с его страшным отражением, готовым наброситься в любой момент (مک هبرگ)
(شوندیم بارزه روبرو م ی را). В целом, в романе насчитывается более тридцати различных
сравнительных оборотов.

Непринужденность повествования и языковая самобытность в романе создаются с
помощью разговорной и диалектной лексики. Разговорная лексика представлена отдельными
выражениями и целыми фразами. Например, сторбленный старик под кипарисом все время
сидел на корточках (ممتابن چ متسشن). Перевоплотившись в возницу, он предлагает
подобрать гроб с филигранной точностью (که هی مو ب طور زدهیم), а плутовская чалма
старьевщика (عمامه) (ایا ول ب ش یغ مدز دوب), а в
конце романа, спотыкаясь, скрывается в тумане (کل دیدپان دش)
[6]. «Нет ни имущества, чтобы
راه خون اگر «йебу ьтох» اف تادی)
подкрепляет категоричность и упертость художника. Разговорное выражение
«не прислушалась» применимо в отношении жены героя, а шуточное выражение толпы
«арوی شبیگ رف ته رو ق لعه د» (досл. *Парень вчера ночью взял крепость*) означает успешно
проведенную ночь с женщиной.оборот речи «выскачка; срамотник»
подтверждает обездоленность художника. Диалектная лексика включает в себя отдельные
предложения на тегеранском диалекте, которые встречаются эпизодически в диалогах.
Например, в диалоге между художником и возницей звучат такие фразы: «...
«Не нужно, я и сам знаю, где твой дом. Сейчас, сейчас...» (الزمهان الان سیمن ن
در که یمن ق برکن ی سرر شد ته ب سد تمن ناه!... ذمیمو چمدونه, ب اندازه درس هلم, گ ودال ازده یمن ناه!»

دون «Ведь знаешь, что я здорово копаю могилы!... Вот яма, как раз по размерам чемодана, в самый раз! А?» [4]. Оборванный старик, нахваливая товар, так предлагает свой кувшин: «Этому кувшину цены нет, а? Возьми, молодой человек, оцени по достоинству, насколько он хорош!». Кроме того, диалектные фразы служат связочными «мостиками» повествования, чтобы отвлечь от исповеди жизни художника, которую тот хочет выжать по капле как «виноградную кисть». В частности, такими «мостиками» являются возглас уличного разносчика «صدفرا! بیره توتاش!» «Кто желает полезные для печени черные тутовые ягоды!» [4] или признание кормилицы «منک! «У всех нас сердце изболелось. Хоть бы его бог прибрал, успокоил его наконец!» [4] или фраза потаскухи «ام نورت من وگش و نت فرگ!» «Пошла я не вовремя в подвал, а бес меня там и ущипнул!» [4].

Эмоционально-оценочная лексика, представляющая интерес для данного исследования, включает оценочные слова и выражения, которыми автор или главный герой наделяет второстепенных персонажей романа. К ласкательным оценочным словам относятся такие слова, как «شاه-دجان, любимая», «مرتخدا» «доченька», которыми ласкательно называли жену художника. К оценочным словам с негативной характеристикой можно отнести: «ملاجراه» «сброд, отребье, подонки общества», «متاكل» «потаскуха, проститутка», «شكاج» «сводник, сутенер», «وداج» «колдунья, ворожея», «قمحاه» «дураки», «قمحاه» «глупец; идиот», «مردھایمخت» «самцы, жеребцы», «هنامور» «енамор в ястюзълоси аволс итЭ». «يциндуلب, يцинتوسار» «يحمق هاه, رجلاه») «ядрег ынеж (جانو یمردھه, یزن تخم یه یرشح) для оценки окружающих людей (شکاج قمحاه) и его самого (مچہی ادخ). Выражение «полубог», которое почти обожествляет старика-старьевщика, можно причислить к оценочным словам с позитивной характеристикой.

Бинарные сочетания, отобранные для данной работы, представляют собой словарные пары, объединенные по принципу семантической тождественности или дополнительности компонентов и связанные между собой при помощи соединительного союза «و» «и». Рассматриваемые словарные пары включают в себя разряды имен существительных, прилагательных и глаголов. Бинарные сочетания существительных характеризуются семантической тождественностью или дополнительностью составных частей. Так, к семантически тождественным словарным парам существительных относятся: «مهف و کاردا» «понимание, восприятие», «لآز و ابد» «вечность», «میب و هواس» «страх, ужас, опасение», «دس و عنام» «препятствие, помеха», «تیب و قسه دكا» «бедность, нищета», «دنگ و وك» «копание, рытье», «نقش و نگار» «узоры; орнамент, рисунок» и другие. Семантически дополняющими бинарными сочетаниями можно считать «ترس و زل» «страх и трепет», «پر و پال» «перья, оперение», «شراب و خواب» «вино и мечтания», «پوتربنی و شراسته» «потребности и страсть» и т.д. В романе встречается значительное количество бинарных сочетаний прилагательных, обладающих семантической тождественностью или дополнительностью компонентов. Можно привести следующие примеры семантически тождественных прилагательных: «كلفت و قطور» «толстый, крупный», «سویخ و تر تازه» «свежий, сочный», «مات و مانگ» «изумленный; обалдевший», «بیعج و بیغر» «удивительный, странный», «خستته و کوفته» «уставший, обессиленный». Семантически дополняющие бинарные прилагательные отличаются по значению и совокупно обогащают словарную пару, например: «مکحم و ندرگ تفلک» «плотный и внушительный», «درز و مرک» «желтый и изъеденный червями», «چنون اور زیخنده و آم» «безумный и смешной», «ترسناک»

«отталкивающий и страшный». Бинарные сочетания глаголов встречаются реже, чем парные существительные и прилагательные. Глаголы в таких парах наделены одинаковым значением, например, «جلف و تخرک ندرک» «вызвать оцепенение, парализовать», «مظنم ندرک و مرتب» «приводить в порядок, упорядочивать», «ستين و دوبان ندرک» «погибать, исчезать; уничтожаться», «چچ ندروک و ستين و دوبان ندرک» «уничтожать, истреблять», «مړتيا» «мяться, морщиться». Всего в романе насчитывается более 70 различных бинарных сочетаний, служащих для структурной связанности текста и повышения его выразительности и отражающих языковую реальность того времени.

Редупликации или повторы, выражающиеся в удвоении целого слова или его части, весьма характерны для романа «Слепая сова». Редупликации служат для передачи интенсифицированного значения, эмоциональной окраски текста и подчеркивания каких-либо деталей. При описании персонажей автор часто прибегает к использованию повторов, например: «[6]دانه دانه شمرد [شدی آمده به ود م رونیب شیاز که را اش که و سه ر ریز لاش ندرگ] «Его редкую бороденку, которая торчала из-под шарфа, можно было пересчитать по волоску» [4] или «[4]شده دی رزی م دهی به ر دهی به ر دی ذخی شانه و ... م شیاز ها» «Старик отрывисто смеялся ..., и его плечи тряслись от раскатистого смеха». Редупликации часто используются при описании природы, пейзажа или фона, сопутствующего повествованию. При такой редупликации автор использует наречия-повторы: «دسته، دسته فیرد ف، فیرد گ دشت تندی» «Кучки деревьев робко теснились, мелькали чередой» или «ك نار» «Крадучись я подошел к кровати и увидел, что она спит, как усталый ребенок» [4]. Кроме того, редупликации часто находят применение при выражении эмоций главного героя и других персонажей. Например, «ام م تل اب بچکادم هی خشک سا یولگ رد مرطق مرطق، ارنا بارش ... خواهیم حال» «[6]ریت «Моя жизнь понемногу плавится словно свеча». При этом повторам могут сопутствовать другие средства выражения эмотивности, в частности, восклицательно-побудительные предложения: «گ فتم تل " !کن وا گ رذن تو شال " :م نی خواب که به ود ا، دیدی دنلب دنلب اب ش دوخ» «(Как будто во сне про себя громко говорила: «Ну, снимите уже шарф с шеи!»).

Изафетные конструкции получили самое широкое распространение в романе. Благодаря этим конструкциям обеспечивается детальная прорисовка и колоритность символических персонажей произведения и окружающей их обстановки. Изафетные конструкции, отобранные для данной работы, раскрывают темы любви, жизни, смерти, природы и пейзажа, блаженства, портрета и теней. В романе чувство, которое испытывает главный герой, противопоставляется любви остальных людей, т.е. «сброта». Остальные люди, или «сброд», обесценивают прекрасное чувство любви, для них любовь — это временное безрассудство (یول ننگار یتقوم), непристойные песни (مزه) и вульгарные выражения (فی صنیاه مزه) — это «далекие и болезненные» воспоминания (نا عشق). «بیژنی دم» «безнадежная любовь» или «(یادگارهای دور و کان درد) главного героя определяется как «отравленная» (یگدنز دول آرهن) или ассоциируется со сплошной черной стеной (واری امیس کی رات), через которую не пройдет даже лучик света. Смерть, одна из ключевых тем романа, получает множество определений, например, «گرم» «холод смерти», содрогающий героя, или «رابع گرم» «дымка смерти», которая видна в его глазах. Надвигающуюся смерть также символизируют пиала ядовитого вина (دول آرهن) (مخل) «мягкое мясо без костей» (دنفسوگ) «из чулана или бараньи туши» (الهی شراب پ

даешь выхода своей злобе? Чего ждешь?.. На что все еще надеешься? Разве нет в твоём чулане флаги с вином?» [4] «من نظر چه هستی؟ چرا زودتر شر خودت را نمیکنی؟.. چرا زودتر شراب... مگر شراب؟ مگر شرابی داری؟ مگر شرابی داری؟ مگر شرابی داری؟ مگر شرابی داری؟»

В некоторых случаях задаются вопросы-размышления о других персонажах, в частности, о девушке в черном или символическом старике-старьевщике: «Возможно ли, чтобы у нее была двойная жизнь? У такой спокойной, у такой непринужденной?» «بود که این زندگی دوگانه را... «Почему вообще этот старик появился перед нашим домом именно тогда, когда я женился? Он что, все поставил на кон ради этой потаскухи, все бросил ради нее?» «چرا این مرد از وقتی که من زن گریتم جلو خانه ما پدیدایش شد؟ آیا خاکسترنشین بود، خاکستر نشین این شده لکله بود؟»

Восклицательно-побудительные предложения выражают побуждение к действию с соответствующей этому экспрессией. Такие фразы содержат в себе приказ, просьбу, предложение или приглашение с интонацией восклицания. Модальный оттенок приказа выражается в таких предложениях: «ایرم دار بزرین!» «И этого тоже повесьте!» или «گردن تو وا کن!» «Ну, сними уже шарф с шеи!». Значение предложения передается в следующей фразе: «بیر خنر شو به بیزی!» «Возьми, молодой человек, оцени, насколько он хорош!». Восклицательные, вопросительные и восклицательно-побудительные предложения активно используются в условно второй части произведения и подводят к кульминации и трагическому финалу.

Заключение

В данной статье были исследованы символизм образов и основные средства выразительности романа «Слепая сова», а также приведены примеры их использования в различных коммуникативных ситуациях. Данные лексические средства призваны усилить символизм образов и предметов в романе и отразить языковые реалии исторической эпохи, в которую творил Садег Хедаят. Посредством символических литературных характеров «Слепой совы» удастся постигнуть глубину мировоззрения автора на обстановку первой половины XX века в Иране, где преобладали человеческие пороки, нищета и несправедливость [3]. В результате изучения различных источников следует вывод, что символизм некоторых персонажей Хедаята зачастую переходит в сюрреализм, декаданс и даже психоз, поскольку в психически здоровом обществе трудно представить появление подобных образов. Символизм предметов в «Слепой сове» коррелирует с символизмом образов и дополняет его, придавая им большую экспрессивность. Исследование показало, что совокупность языковых средств, используемых автором «Слепой совы», позволила создать подлинно символических персонажей, таких как сгорбленный старик или девушка в черном. Символизм образов и предметов в романе обусловлен их многогранностью, которая проявляется в разных формах и воплощениях данных символов. Разнообразие лексических средств создает необходимую художественность и нетривиальность типажей. В результате проделанной работы можно сделать следующие выводы:

- 1) многие образы и предметы в «Слепой сове» обладают ярко выраженным символизмом;
- 2) помимо символизма образов и предметов, роману «Слепая сова» присущ символизм чисел, прежде всего, чисел 2 и 4;
- 3) лексические средства в первой и второй части романа выстроены так, чтобы

подчеркнуть трагизм произведения; деструктивный тон повествования преобладает.

Из всего обилия художественных средств можно особо отметить сравнительные обороты и бинарные сочетания, которые встречаются в романе наиболее часто. Остальные средства выразительности при скрупулезном анализе могут представлять интерес для дальнейших лингвистических исследований по лексикологии и фразеологии.

Литература

1. Азраил (Гавриил) — архангел смерти в исламе [Электронный ресурс]. URL: <https://dalamar.diary.ru/p66930707.htm> (дата обращения: 05.06.2023)
2. Карпова Е., Кузнецов А. Древесные породы: кипарис. Символ вечного существования души // ЛесПромИнформ. 2016. № 3 (117). С. 92-97.
3. Муллахметова Д.И. Рецепция творчества Садека Хедаята в Исламской Республике Иран на примере повести «Слепая сова» // Гуманитарный акцент. 2020. № 2. С. 56-62.
4. Хедаят С. Слепая сова [Электронный ресурс]. URL: <https://libcat.ru/knigi/lyubovnyeromany/romany/roman/173867-sadeg-hedayat-slepaya-sova.html> (дата обращения: 05.06.2023)
5. Хедаят, Садег [Электронный ресурс]. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A5%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D1%8F%D1%82,%D0%A1%D0%B0%D0%B4%D0%B5%D0%B3> (дата обращения: 05.06.2023).
6. صدق ها، تهرآن چهارم، چاپ ک ور، ۱۳۳۱، ص ۳۱- [Хедаят С. Слепая сова. 4-е изд. Тегеран. С. 31-821]

References

1. Azrail (Gavriil) — arkhangel smerti v islame [Elektronnyi resurs]. Available at: <https://dalamar.diary.ru/p66930707.htm> (Accessed: 05.06.2023) (In Russ.).
2. Karpova E., Kuznetsov A. Drevesnye porody: kiparis. Simvol vechnogo sushchestvovaniya dushi // LesPromInform. 2016. № 3 (117), pp. 92-97 (In Russ.).
3. Mullakhmetova D.I. Retseptsiya tvorchestva Sadeka Khedayata v Islamskoi Respublike Iran na primere povesti «Slepaya sova» // Gumanitarnyi aksent. 2020. № 2, pp. 56-62 (In Russ.).
4. Khedayat S. Slepaya sova [Elektronnyi resurs]. Available at: <https://libcat.ru/knigi/lyubovnyeromany/romany/roman/173867-sadeg-hedayat-slepaya-sova.html> (Accessed: 05.06.2023) (In Russ.).
5. Khedayat, Sadeg [Elektronnyi resurs]. Available at: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A5%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D1%8F%D1%82,%D0%A1%D0%B0%D0%B4%D0%B5%D0%B3> (Accessed: 05.06.2023) (In Russ.).
6. صدق ها، تهرآن چهارم، چاپ ک ور، ۱۳۳۱-۲۵۹۱، ص ۳۱- [Khedayat S. Slepaya sova. 4-e izd. Tegeran, pp. 31-821].

Информация об авторах

Белоконь Виталий Викторович, кандидат филологических наук, заместитель начальника кафедры средневосточных языков, Военный университет имени князя Александра Невского Министерства обороны РФ, г. Москва, Российская Федерация, e-mail: vbelokon@yandex.ru

Коляда Павел Владимирович, преподаватель, кафедра средневосточных языков, Военный университет имени князя Александра Невского Министерства обороны РФ, г. Москва, Российская Федерация, e-mail: pkolyada@mail.ru

Белоконь В.В., Коляда П.В.
Выражение символизма при помощи лексических
средств выразительности на примере произведения
Садека Хедаята «Слепая сова»
Язык и текст. 2023. Том 10. № 3. С. 61–76.

Belokon' V.V., Kolyada P.V.
The Expression of Symbolism with the Help of Lexical
Means Based on Sadegh Hedayat's Novel «The Blind Owl»
Language and Text. 2023. Vol. 10, no. 3, pp. 61–76.

Information about the authors

Vitalyi V. Belokon', PhD in Philology, Deputy Head of the Department of Middle Eastern Languages, The Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation named after Prince Alexander Nevsky, Moscow, Russia, e-mail: vbelokon@yandex.ru

Pavel V. Kolyada, Lecturer, Department of Middle Eastern Languages, The Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation named after Prince Alexander Nevsky, Moscow, Russia, e-mail: pkolyada@mail.ru

Получена 01.09.2023
Принята в печать 15.09.2023

Received 01.09.2023
Accepted 15.09.2023

«Казачий взгляд» как средство портретирования в романе М.А. Шолохова «Тихий Дон»

Шаталова О.В.

ФГБОУ ВО «Государственный университет просвещения», г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2937-997X>, e-mail: olshatalova@rambler.ru

В статье рассматриваются языковые средства репрезентации взгляда героев романа М.А. Шолохова «Тихий Дон». Вырабатывается модель индивидуально-авторского описания взгляда персонажей, основанная на методе сплошной выборки материала. Системное описание особенностей невербального компонента, богатого на содержательном и информативном уровнях, доказывает, что именно взгляд выступает самым сильным маркером героев романа «Тихий Дон». Изучение семантического языка глаз в художественном тексте М.А. Шолохова «Тихий Дон» позволило выявить индивидуально-авторские универсалии с учетом экстралингвистического контекста и культурологической составляющей. Практическая значимость заключается в возможности применения материалов данной статьи в преподавании стилистики текста, лингвокультурологии, языка художественной литературы, современного русского языка.

Ключевые слова: Шолохов, «Тихий Дон», глаза, взгляд, идиостиль, невербальная коммуникация, семантика.

Для цитаты: Шаталова О.В. «Казачий взгляд» как средство портретирования в романе М.А. Шолохова «Тихий Дон» [Электронный ресурс] // Язык и текст. 2023. Том 10. № 3. С. 77–83. DOI:10.17759/langt.2023100308

«Cossack Look» as a Means of Portraiting in M.A. Sholokhov's Novel «The Quiet Don»

Olga V. Shatalova

State University of Enlightenment, Moscow, Russia,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2937-997X>, e-mail: olshatalova@rambler.ru

The article deals with linguistic means of representing characters' gaze in M.A. Sholokhov's novel «The Quiet Don». The model of single-author description of characters' gaze based on the method of continuous material sampling is developed. The system description of the features of the nonverbal part, rich in content and information layers, proves that the gaze is the most powerful character marker in the novel «The Quiet Don». The study of the semantic language of the eyes in M.A. Sholokhov's fictional text «The Quiet Don» has made it possible to reveal

individual-authorial universals, taking into account the extra-linguistic context and the cultural component. The practical significance lies in the possibility of using the materials of this article in the teaching of text stylistics, linguistic and cultural studies, the language of fiction and the modern Russian language.

Keywords: Sholokhov, «The Quiet Don», eyes, gaze, idiostyle, non-verbal communication, semantics.

For citation: Shatalova O.V. «Cossack Look» as a Means of Portraiting in M.A. Sholokhov's Novel «The Quiet Don». *Yazyk i tekst = Language and Text*, 2023. Vol. 10, no. 3, pp. 77–83. DOI:10.17759/langt.2023100308 (In Russ.).

В романе «Тихий Дон» личность писателя М.А. Шолохова отражается в неповторимости уникальных ассоциаций, которые вербально материализуются в лексической структуре текста. Различного рода образы, символы, параллели, пересечения пронизывают весь текст произведения и становятся главной особенностью его идиостиля. Творчеству М.А. Шолохова (и в частности роману «Тихий Дон») посвящен целый ряд научных исследований, в которых поднимаются вопросы, касающиеся самых разных аспектов: аксиологического [1], православно-христианского [13], философско-эстетического [7] и др. В работах рассматриваются отдельные портретные характеристики героев ([3], [2] и др.), художественное своеобразие текста ([11], [5], [4] и др.), временные и пространственные категории ([12] и др.) и т.п.

Роман «Тихий Дон» по своему художественному наполнению уникален, своеобразен и оригинален, именно поэтому и литературоведы, и философы, и лингвисты вновь и вновь обращаются к тексту этого гениального произведения. Несомненным достоинством романа является неповторимый, яркий, выразительный язык. М.А. Шолохов при помощи разнообразных художественных приемов создает эмоционально-экспрессивные образы. *«Для словотворчества М. Шолохова характерно использование любых возможностей языка, чтобы сократить информацию, выразить мысль как можно более четко, облечь ее в необычную форму с целью заострить внимание читателя на том или ином слове»* [11, с. 76].

Важная роль в отражении действительности отводится персонажам художественного текста. Именно в них автор вкладывает свое мировоззрение и настроение. Шолохов, характеризуя героев романа, использует языковые средства (словообразовательные, грамматические, лексические, синтаксические, стилистические), которые помогают более тонко передать портретную характеристику и внутреннее состояние героев. Не менее важная роль отводится невербальной составляющей, с помощью которой описывается эмоциональное поведение, психологические реакции, душевные терзания. При этом читатель получает возможность более глубоко и отчетливо уяснить для себя и авторскую позицию, и поступок того или иного героя.

Целью статьи является изучение художественного дискурса М.А. Шолохова «Тихий Дон», выявление и описание в нем языковых средств репрезентации взгляда героев романа.

Известно, что взгляд является одним из самых сильных элементов невербальной коммуникации, его приравнивают к прикосновению. Взглядом можно передать ту информацию, которую трудно выразить словами. Саму лексему *глаза* в романе «Тихий Дон» можно отнести к текстовой универсалии, которая характеризуется синтагматической активностью, приобретая символические значения и авторскую коннотацию.

Поэтическая функция в данном случае проявляется не в индивидуальной стилистике Шолохова, а в конкретном тексте, в котором лексема *глаза* имеет свою особую задачу взаимодействия с мелодикой и архитектурикой. Именно поэтическая функция показывает, как и с какой целью используются художественные средства и как они взаимодействуют с общим контекстом произведения.

Описывая взгляд своих героев, М.А. Шолохов использует различные изобразительно-выразительные средства: эпитеты, метафоры, сравнения.

Эпитеты к лексеме *глаза* отражают индивидуально-авторское видение реальной действительности происходящих событий, эксплицируют результаты шолоховского познания внутреннего, эмоционального, психологического состояния своих героев: *Она прятала лицо, редко показывая тоскующие одичалые глаза; Старуха страшными глазами глядела на ластившуюся у ног ее кошку; Посуетившись, падала на кровать и, вытянув в нитку блеклую желть губ, глядя в потолок звереющими от боли глазами, стонала, сжималась в комок; Весь день она зло высмеивала Григория, глядела на него ненавидящими глазами, словно мстила за большую, забываемую обиду.* В качестве эпитета автор употребляет и казачий термин *тусменныи* в значении 'тусклые': *Глаза тусменныи, — небось не сладко на чужой сторонухе.*

«Эпитеты к слову глаза отражают индивидуально-авторское видение мира, эксплицирует результаты авторского познания эмоционально-психологического состояния человека и его оценку» [5]. Эпитет используется и в качестве этнического маркера в описании портрета героя: *Есаул Калмыков сидел, обминая вислые усы, остро поблескивая горячими монгольскими глазами; Григорий углом переламывает левую бровь, думает и неожиданно открывает горячие свои, нерусские глаза; Откидываясь назад, он рвал на себе рубаху, закатывая калмыцкие глаза.*

Авторские метафоры представляют собой уникальное видение Шолоховым данного соматизма. В результате привлечения различного рода ассоциативных полей и преломления сквозь призму основной идеи произведения он отбирает такие оттенки значений, которые характеризуют особый эмоционально-взрывной характер казаков. При этом в одном контексте переплетаются разные художественные средства. *«Взаимопереплетение нескольких средств выразительности приводит к созданию живописной, эмоционально насыщенной картины»* [10, с. 52]. Например: *...а младший, Григорий в отца попер: на полголовы выше Петра, хоть на шесть лет моложе, такой же, как у бати, вислый коршунячий нос, в чуть косых прорезях подсиненные миндалины горячих глаз, острые плиты скул обтянуты коричневой румяняющей кожей; ...глазюки — черные, здоровящие, стригеть ими, как Сатана, прости Бог; Покусывая губы, шел Григорий позади отца. «Выкуси, батя, хоть стреноженный уйду ноне на игрище», — думал, злобно обгрызая глазами крутой отцовский затылок; Аксиныя напирала на оробевшего Пантелея Прокофьевича грудью (билась она под узкой кофточкой, как стрепет в силке), жгла его полымем черных глаз, сыпала слова — одно другого страшней и бесстыжней.* Шолохов подбирает такие эмотивные глагольные формы, как *стригеть, жжет, обгрызает* (глазами) и т.п.

В романе «Тихий Дон» встречается целый ряд сравнительных оборотов, в которых четко и тонко прослеживается «казачий взгляд»:

- 1) самой насыщенной по семантике и экспрессии является группа, в которой наблюдается сходство человеческого взгляда с взглядом представителей животного

мира: **Зрачки — кошачьи, поставленные торчмя, оттого взгляд Митькин текуч, неуловим; Я, братушки, ноне во сне видал, будто косим мы с батей сено в лугу, а миру кругом высыпало, как ромашки за гумнами, — говорил, сияя ласковыми телячьими глазами, смиренный Прохор Зыков; У Зыкова при виде Григория выкатились телячье-ласковые глаза; Страх налил мутью его телячьи глаза; — Чего же это? — охнула Наталья, испуганно плясь на Петра, и взгляд ее — взгляд зайца под прицелом — встряхнул Петра; Степан выехал из ворот торопким шагом, сидел в седле как врытый, а Аксинья шла рядом, держась за стремя, и снизу вверх, любовно и жадно, по-собачьи заглядывала ему в глаза.**

- 2) сравнения, в которых наблюдается сходство человеческого взгляда с неодушевленными предметами: **Все они казались какими-то вылинявшими, тупое застыло в серых, голубых, зеленоватых и иных глазах, и крепко напоминали хожалые, давнишнего чекана медные монеты.**
- 3) сравнения, которые базируются на сходстве с природными явлениями, с объектами неживой природы: **Он подолгу расспрашивал Аксинью про ее прежнее житье, играл низкими нотками такого же, как и у отца, голоса, похабничал светлыми, как родниковая вода, глазами.**

Встречаются в тексте обороты, в которых наблюдается двойное сравнение. Например, в одном контексте автор использует сравнение глаз с неодушевленным предметом (пуговицы) и зоосемический эпитет (коршунячьи): **Вахмистр, маля в улыбке круглые, как казенные пуговицы, коршунячьи глаза, ответил, отъезжая: — Не ходи босой, дурак!**

В романе «Тихий Дон» у лексемы *глаза* в качестве сопутствующей глагольной формы почти не встречаются стилистически нейтральные единицы, которые являются достаточно употребительными в произведениях многих русских писателей XX века. Шолохов отдает предпочтение стилистически маркированным глаголам: **Он жалобно мычал, шарил по горнице глазами, отыскивая спрятавшуюся Аксинью; Сзади покашливал опухший Петро, где-то в толпе мельтешились Дуняшкины глаза, чьи-то как будто знакомые и незнакомые лица; Его окрикнули со стороны солдат, и он повернул голову, заскользил глазами по пехотным рядам; Дед Гришака лупнул глазами поверх очков; Дарья весело хохотала, на лице ее трепетали брови, брызжущий смех лучили прищуренные глаза.**

Использование таких разговорных или просторечных форм (*глазами похабничал, жег, скользил, лупнул, шарил, мельтешился, обгрызал, лучили* и т.п.) свидетельствует о расширении семантического наполнения данного соматического символа. «Соматизм глаза, с одной стороны, востребован художниками слова, благодаря его символьному значению, с другой — функционирование в художественном дискурсе расширяет его метафорические возможности, обогащает его новыми культурноносными смыслами» [6, с. 6].

Художественной деталью в романе «Тихий Дон» становится цветономинация глаз. В отличие от многих других писателей, в художественном тексте которых употребительными являются традиционные цветообозначения, у Шолохова глаза окрашиваются в свой, индивидуально-авторский, колор. Самым частотным цветообозначением глаз становится в романе черный цвет, который, безусловно, относится к традиционным, но в этом произведении он трансформируется в нечто большее, семантически и стилистически наполненное, что дает нам право говорить об особом «казачьем взгляде»: **От бессонных ночей коричневая кожа скуластого его лица отливала синевою, из ввалившихся глазниц устало глядели черные, сухие глаза; Встречала где-либо Гришку и, бледнея, несла мимо**

красивое, стосковавшееся по нем тело, бесстыдно зазывно глядела в черную дичь его глаз; С обезображенного страхом лица глядели глаза в черных кругах, не мигая; Григорий молчит. Ему хочется спать. Он с трудом раздирает липнущие веки, прямо над ним — мерцающая синевой чернь Аксиньиных глаз.

Единичными являются другие цветообозначения, при употреблении которых автор в большинстве случаев сопровождает их дополнительными эпитетами или сравнениями: *Молодой пан, щуря пронзительные серые глаза, спрашивал...; Играл Митька зелеными кошачьими глазами, масляно блестел в темноте сеней разрезами зрачков.*

Предпочтение автор отдает оттеночному цветовому спектру, с помощью которого наиболее ярко передается портретная характеристика героя и глубоко раскрывается характер того или иного персонажа: *Ореховые глаза приняли злой шоколадный оттенок; Я это достоверно знал, и я представил себе ее лицо, когда она правдивым голосом отказывала, и глаза ее ореховые и вполне искренние; Митька оправился от минутного смущения и, чувствуя в словах ее неуловимую насмешку, замерцал желтизной глаз; — Пожалуйста, — протяжно и чуть насмешливо ответил Бунчук и поглядел на сотника жесткими зеленоватыми глазами.*

«Объединение общезыковой, региональной (казачьей) и индивидуально-авторской цветолексики служит основанием художественной авторской речи. Региональные цветообозначения выполняют функции стилизации языка писателя и позволяют отобразить специфику речи донского казачества» [8, с. 4].

Отдельное внимание М. Шолохов акцентирует на бинарной оппозиции блеск — бесцветность, что ярко характеризует взрывной казачий характер. Блеск глаз передает самые разные внутренние переживания (тревогу, злость, радость): *Улыбался он редко, излучинами губ, глаза от улыбки не мягчели, неприступно сохраняли неяркий свой блеск; Он ходил по куреню сутулый, чугунно-почерневший; горячечный масляный блеск глаз выдавал его душевную сумятицу; — Едите вы, батенька, будто три дня не евши! — со злобой сказала Дарья и блеснула глазами; Глянула Григорию в лицо — уловила сухой и тревожный блеск его глаз.* Бесцветность передается в тексте произведения контекстуальными синонимами *выцветшие, потухшие: Близко к переносице сидели выцветшие глаза; Старик потухшими глазами глядел на деда Гришаку, катая по голым деснам непрожеванный кусок, кивал головой.*

Таким образом, лексема *глаза* является одним из центральных показателей и портретной характеристики, и внутреннего состояния героев романа «Тихий Дон». С помощью семантического контекстуального окружения данной лексемы автору удается передать глубокое знание казачьей жизни, передать особый «казачий взгляд», особый «казачий темперамент». Глаза героев романа озорные, беспокойные, страшные, обесмысленные гневом, вылезшие из орбит, звереющие от боли, пьяные от муки, залитые смертным ужасом, остекленевшие, ледяные, горячие, горячечные, смелые, воспаленные, напуганные, здоровящие, ненавидящие, тоскующие, одичалые, посоловелые, ласковые, улыбочивые, прищуренные, оживленные, веселые, бесстрашные, светлые разбойные, оголенные светлые. Именно взгляд, как основной маркер, помогает нам понять «психолингвистические особенности языковой личности писателя и его индивидуальную языковую картину мира» [9, с. 57].

Литература

1. Гречушкина Н.В. Добро и зло в романе М.А. Шолохова «Тихий Дон»: аксиологические аспекты исторических образов // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. Тамбов: Грамота. № 6 (72). В 3-х ч. Ч. 1. С. 15-19.
2. Диброва Е.И. Дионисическое и аполлоническое женских портретов в романе М.А. Шолохова «Тихий Дон» // Rhema. Рема. 2012. № 4. С. 14-24.
3. Жандарова Т.А. Функции портрета в романе М.А. Шолохова «Тихий Дон» // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2013. № 4 (1). С. 338-344.
4. Каменская Е.В. Композитные структуры в языке романа М.А. Шолохова «Тихий Дон»: дисс. ... канд. филол. наук. 2013. М. 147 с.
5. Муравьева Н.М. Звуковая символика романа-эпопеи М.А. Шолохова «Тихий Дон» // Вестник ТГУ. Серия: Гуманитарные науки. Филология. 2017. Вып. 7 (51). С. 144-150.
6. Периукова С.В. Лингвокультурное значение лексемы «глаза» и его реализация в произведениях М.А. Булгакова «Собачье сердце» и «Роковые яйца»: дисс. ... канд. филол. наук. 2013. Нижний Новгород. 158 с.
7. Пронягин В.М. Философско-эстетический аспект соборности при осмыслении национального историко-культурного достояния (М. Шолохов, Л. Леонов, В. Солоухин) // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2008. № 2. С. 81-86.
8. Рыбальченко Е.А. Колоративная лексика в языке романа М.А. Шолохова «Тихий Дон»: дисс. ... канд. филол. наук. 2011. М. 196 с.
9. Средства репрезентации идиоглосс «Дети», «Семья», «Жизнь» в романе Ф.М. Достоевского «Братья Карамазовы» / С.М. Колесникова, Е.А. Бурская, О.В. Шаталова, В.В. Леденева // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание. 2021. Т. 20. № 1. С. 47-62.
10. Фадеева Т.М. Взаимодействие сложного эпитета в художественном тексте с другими средствами выразительности // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Русская филология. 2011. № 4. С. 47-54.
11. Чисникова В.В. Базовая метафорика как составляющая идиостиля М.А. Шолохова (на примере романа «Тихий Дон») // Известия ВГПУ. 2007. № 5. С. 74-78.
12. Шевченко И.С. Категория пространства в художественном мире романа М.А. Шолохова «Тихий Дон»: история вопроса // Вестник Югорского государственного университета. 2011. Вып. 1 (20). С. 125-133.
13. Юдин В.А. Православно-христианский аспект эпопеи «Тихий Дон» (к постановке проблемы) // Вестник ТГУ. Серия: Гуманитарные науки. 2005. Вып. 2 (38). С. 17-20.

References

1. Grechushkina N.V. Dobro i zlo v romane M.A. Sholokhova «Tikhii Don»: aksiologicheskie aspekty istoricheskikh obrazov // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2017. Tambov: Gramota. № 6 (72). V 3-kh ch. Ch. 1, pp. 15-19 (In Russ.).
2. Dibrova E.I. Dionisicheskoe i apollonicheskoe zhenskikh portretov v romane M.A. Sholokhova «Tikhii Don» // Rhema. ReMa. 2012. № 4, pp. 14-24 (In Russ.).
3. Zhandarova T.A. Funktsii portreta v romane M.A. Sholokhova «Tikhii Don» // Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. 2013. № 4 (1), pp. 338-344 (In Russ.).
4. Kamenskaya E.V. Kompozitnye struktury v yazyke romana M.A. Sholokhova «Tikhii Don»: diss. ... kand. filol. nauk. 2013. Moscow. 147 p. (In Russ.).

5. Murav'eva N.M. Zvukovaya simbolika romana-epopei M.A. Sholokhova «Tikhii Don» // Vestnik TGU. Seriya: Gumanitarnye nauki. Filologiya. 2017. Vyp. 7 (51), pp. 144-150 (In Russ.).
6. Pershukova S.V. Lingvokul'turnoe znachenie leksemy «glaza» i ego realizatsiya v proizvedeniyakh M.A. Bulgakova «Sobach'e serdtse» i «Rokovye yaitsa»: diss. ... kand. filol. nauk. 2013. Nizhnii Novgorod. 158 p. (In Russ.).
7. Pronyagin V.M. Filosofsko-esteticheskii aspekt sobornosti pri osmyslenii natsional'nogo istoriko-kul'turnogo dostoyaniya (M. Sholokhov, L. Leonov, V. Soloukhin) // Vestnik Severnogo (Arkticheskogo) federal'nogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i sotsial'nye nauki. 2008. № 2, pp. 81-86 (In Russ.).
8. Rybal'chenko E.A. Kolorativnaya leksika v yazyke romana M.A. Sholokhova «Tikhii Don»: diss. ... kand. filol. nauk. 2011. Moscow. 196 p. (In Russ.).
9. Sredstva reprezentatsii idiogloss «Deti», «Sem'ya», «Zhizn'» v romane F.M. Dostoevskogo «Brat'ya Karamazovy» / S.M. Kolesnikova, E.A. Burskaya, O.V. Shatalova, V.V. Ledeneva // Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 2: Yazykoznanie. 2021. T. 20. № 1, pp. 47-62 (In Russ.).
10. Fadeeva T.M. Vzaimodeistvie slozhnogo epiteta v khudozhestvennom tekste s drugimi sredstvami vyrazitel'nosti // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Russkaya filologiya. 2011. № 4, pp. 47-54 (In Russ.).
11. Chisnikova V.V. Bazovaya metaforika kak sostavlyayushchaya idiostilya M.A. Sholokhova (na primere romana «Tikhii Don») // Izvestiya VGPU. 2007. № 5, pp. 74-78 (In Russ.).
12. Shevchenko I.S. Kategoriya prostranstva v khudozhestvennom mire romana M.A. Sholokhova «Tikhii Don»: istoriya voprosa // Vestnik Yugorskogo gosudarstvennogo universiteta. 2011. Vyp. 1 (20), pp. 125-133 (In Russ.).
13. Yudin V.A. Pravoslavno-khristianskii aspekt epopei «Tikhii Don» (k postanovke problemy) // Vestnik TGU. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2005. Vyp. 2 (38), pp. 17-20 (In Russ.).

Информация об авторах

Шаталова Ольга Викторовна, доктор филологических наук, профессор кафедры славистики, общего языкознания и культуры коммуникации, декан факультета русской филологии, ФГБОУ ВО «Государственный университет просвещения», г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2937-997X>, e-mail: olshatalova@rambler.ru

Information about the authors

Olga V. Shatalova, Doctor in Philology, Professor, Department of Slavic Studies, General Linguistics and Culture of Communication, Dean of the Faculty of Russian Philology, State University of Enlightenment, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2937-997X>, e-mail: olshatalova@rambler.ru

Получена 01.09.2023
Принята в печать 15.09.2023

Received 01.09.2023
Accepted 15.09.2023

«Маньчжурская принцесса» А. Хейдока и «Весна в маленьком городе» Сяо Хун: сопоставительный анализ

Гао Ч.

Цицикарский университет, г. Цицикар, Китай
Пермский государственный национальный исследовательский университет, г. Пермь,
Российская Федерация
e-mail: liubochunyu@163.com

Цяо Ю.

Цицикарский университет, г. Цицикар, Китай

Гао Я.

Цицикарский университет, г. Цицикар, Китай

В статье сопоставляются два произведения — «Маньчжурская принцесса» русского писателя-эмигранта А. Хейдока и «Весна в маленьком городе» китайской писательницы Сяо Хун, созданные примерно в одну и ту же эпоху и воспроизводящие одно и то же место действия — северо-восток Китая. Творчество Хейдока было обращено к мистическим представлениям китайской культуры (идея реинкарнации); творчество Сяо Хун находилось под глубоким воздействием русской классической литературы. Оба рассказа представляют историю трагической любви, которая нарушает традиции консервативного общества и коренным образом меняет жизнь героев. Смысл жизни героев заключается в возвращении к истинной природе человека — любви, потому что только в ней существование обретает смысл; при этом тема любви оказывается тесно переплетена с темой смерти. В обоих произведениях происходит пересечение разных эпох — прошлого и современности; при этом именно прошлое определяет ход событий современности. Конкретные ситуации жизни героев раскрываются в широкое историческое и культурное пространство, что позволяет автору поставить перед читателями важнейшие этические и философские проблемы. В рассказе А. Хейдока показывается, как жизнь в предыдущем рождении воздействует на поступки человека в последующих рождениях; в рассказе Сяо Хун «прошлое» — это власть традиций, которые не позволяют девушке получить образование и самой определять свою судьбу.

Ключевые слова: Сяо Хун, А. Хейдок, реалистичность, романтика.

Финансирование: Публикация статьи осуществлена при финансовой поддержке Научного фонда отдела образования провинции Хэйлунцзян (проект № 145109150), Фонда экономического и общественного развития провинции Хэйлунцзян (проект № WY2021060-C) и Отделения магистров Цицикарского университета (проект № JGXM_QUG_2022008 и проект № JGXM_QUG_2022025).

Гао Ч., Цяо Ю., Гао Я.
«Маньчжурская принцесса» А. Хейдока и «Весна в
маленьком городе» Сяо Хун: сопоставительный
анализ
Язык и текст. 2023. Том 10. № 3. С. 84–97.

Gao C., Qiao Y., Gao Y.
«Manchurian Princess» by A. Heidok and «Spring in a
Small Town» by Xiao Hong: Comparative Analysis
Language and Text. 2023. Vol. 10, no. 3, pp. 84–97.

Для цитаты: Гао Ч., Цяо Ю., Гао Я. «Маньчжурская принцесса» А. Хейдока и «Весна в маленьком городе» Сяо Хун: сопоставительный анализ [Электронный ресурс] // Язык и текст. 2023. Том 10. № 3. С. 84–97. DOI:10.17759/langt.2023100309

«Manchurian Princess» by A. Heidok and «Spring in a Small Town» by Xiao Hong: Comparative Analysis

Gao Chunyu

Qiqihar University, Qiqihar, China,
Perm State National Research University, Perm, Russia,
e-mail: liubochunyu@163.com

Qiao Yu

Qiqihar University, Qiqihar, China

Gao Yan

Qiqihar University, Qiqihar, China

The article compares two works — «Manchurian Princess» by Russian emigrant writer A. Heidok and «Spring in a Small Town» by Chinese writer Xiao Hong, which were created in approximately the same epoch and reproduce the same place of action — the north-east of China. Heidok's work appealed to the mystical ideas of Chinese culture (the idea of reincarnation); Xiao Hong's work was deeply influenced by Russian classical literature. Both stories present a story of tragic love, which breaks the traditions of a conservative society and radically changes the lives of the characters. The meaning of the characters' lives lies in returning to the true nature of man — love, because only in it does existence find meaning; at the same time, the theme of love is closely intertwined with the theme of death. In both works there is an intersection of different epochs — the past and the present; at the same time, it is the past that determines the course of events of the present. Specific situations of the characters' lives are revealed in a broad historical and cultural space, which allows the author to put before the readers the most important ethical and philosophical problems. A. Heidok's story shows how life in the previous birth influences the actions of a person in subsequent births; in Xiao Hong's story «the past» is the power of tradition, which does not allow a girl to get an education and determine her own destiny.

Keywords: Xiao Hong, A. Heidok, realism, romance.

Funding: The publication of this article was financially supported by Heilongjiang Provincial Education Department Science Foundation (Project no. 145109150), Heilongjiang Provincial Economic and Social Development Foundation (Project no. WY2021060-C) and Qiqihar University Master's Department (Project no. JGXM_QUG_2022008 and Project no. JGXM_QUG_2022025).

Гао Ч., Цяо Ю., Гао Я.
«Маньчжурская принцесса» А. Хейдока и «Весна в
маленьком городе» Сяо Хун: сопоставительный
анализ
Язык и текст. 2023. Том 10. № 3. С. 84–97.

Gao C., Qiao Y., Gao Y.
«Manchurian Princess» by A. Heidok and «Spring in a
Small Town» by Xiao Hong: Comparative Analysis
Language and Text. 2023. Vol. 10, no. 3, pp. 84–97.

For citation: Gao C., Qiao Y., Gao Y. «Manchurian Princess» by A. Heidok and «Spring in a Small Town» by Xiao Hong: Comparative Analysis. *Yazyk i tekst = Language and Text*, 2023. Vol. 10, no. 3, pp. 84–97. DOI:10.17759/langt.2023100309 (In Russ.).

Основной целью статьи является сопоставительный анализ двух литературных произведений, созданных писателями-современниками, жизнь которых была связана с Харбином, — русского эмигранта Артура Хейдока (1892-1990) — и, как считают в Китае, одной из «четырёх талантливейших женщин Республики» Сяо Хун [萧红] (1911-1942).

Время, в которое творили оба писателя, — первая половина XX в. — оказалось необычайно тяжелым как для России, так и для Китая: это было «смутное время», насыщенное событиями революции и Гражданской войны. Общественно-политическая и культурная ситуация в Китае в этот период была противоречивой: тенденции, связанные с наследием феодального прошлого, соседствовали с новейшими идеологическими идеями.

А. Хейдок приехал в Харбин в конце 1921 г., а в 1929 г. опубликовал в одном из лучших журналов русской «восточной» эмиграции «Рубеж» свой первый рассказ «Человек с собакой». В 1934 г. он познакомился с приехавшим в город великим русским мыслителем, художником и поэтом Н.К. Рерихом, чьи идеи оказали на писателя огромное воздействие. Н. Рерих помог А. Хейдоку издать первый сборник произведений — «Звезды Маньчжурии», который был опубликован в 1934 г. и сразу принес писателю большую известность.

А. Хейдок отличался от многих других российских писателей-эмигрантов интересом к китайской и маньчжурской культуре, к поиску путей синтеза «западных» и «восточных» цивилизаций. На протяжении своей творческой жизни А. Хейдок опубликовал более семидесяти рассказов, для большинства из которых был характерен яркий китайский колорит.

Сяо Хун родилась в небольшом городе Хулань [呼兰], расположенном недалеко от Харбина (провинция Хэйлунцзян), в котором она училась в первой женской гимназии. Ее настоящее имя — Чжан Найин [张乃莹]. В своей творческой жизни она использовала разные литературные псевдонимы — Цяо Инь [悄吟], Лин Лин [玲玲], Тянь Ди [田娣]. Псевдоним «Сяо Хун» был впервые использован писательницей в 1935 г. при публикации рассказа «Поле жизни и смерти» [生死场].

В 1930 г. Чжан Найин была вынуждена покинуть родительский дом, поскольку она не желала выходить замуж за человека, которого ей подыскали родители. В дальнейшем она училась в школе при Пекинском женском педагогическом университете, а в 1932 г. вернулась в Харбин, где стала заниматься писательской деятельностью. В 1933 г. Чжан Найин опубликовала первый сборник литературных произведений «Дорожные трудности» [跋涉], написанный в соавторстве с другим молодым писателем — Сяо Цзюнем [萧军], а затем свой первый роман «Подкидыш» [弃儿].

Писательница прожила всего 31 год, но ее литературное наследие оказалось достаточно велико и насчитывает около 1 миллиона иероглифов. За девять лет активной творческой жизни (1933-1942) она опубликовала одиннадцать сборников литературных произведений, написанных на самые разные темы, включая романы, эссе и пьесы: «Дорожные трудности» [跋涉 — букв. «Плутущийся»] (1933), «Поле жизни и смерти» [生死场] (1935), «Улица Шанчэн» [商市街] (1936), «Мост» [桥] (1936), «На быках» [牛车上] (1937), «Крик в

бескрайней степи» [旷野的呼喊] (1940), «Воспоминания о господине Лу Сине» [回忆鲁迅先生] (1940), «Проза Сяо Хун» [萧红散文] (1940), «Сказание о реке Хулань» [呼兰河传] (1941), «Весна в маленьком городе» [小城三月] (1941) и незавершенный роман «Ма Болэ» [马伯乐] (1941).

Сяо Хун жила в сложное время, и ее судьба оказалась наполнена множеством страданий и лишений, что повлияло на ее творчество. Ее произведения продемонстрировали огромный художественный талант писательницы. Великий китайский писатель Лу Синь (являвшийся ее «литературным покровителем» и учителем) назвал ее «самой многообещающей писательницей в современном Китае». Сяо Хун была писательницей, хорошо ощущавшей время: в своих произведениях она изображала землю, на которой выросла, воспроизводила жизнь, которую хорошо знала, среду, в которой родилась и воспитывалась. Своим уникальным женским взглядом и нежными мазками кисти она показывала повседневные семейные дела, разлуки и встречи, радости и страдания женщин той эпохи. Для ее произведений, отражавших «правду жизни», была характерна естественность и глубина чувств, а также стремление к выявлению «закоренелых болезней» человеческой души, равнодушной к чувствам другого человека, благодаря чему они заняли важное место в китайской литературе и заслужили глубокое уважение со стороны китайских читателей [3, с. 15]. По словам китайского литературоведа Цзинь Гана, творчество Сяо Хун всегда было обращено «лицом к невежеству человечества» [11, с. 164].

А. Хейдок был создан человеком западной культуры, воспитанным на русской литературе, но оказавшимся на китайской земле, под опосредованным воздействием китайской среды [6, с. 71]. А. Хейдок тоже хорошо ощущал современность и чутко реагировал на ситуации, возникавшие в современном обществе; однако он воспринимал жизнь в широком контексте, в процессе диалога разных культур и эпох. В произведениях писателя Китай представал перед читателями в пространственно-временном ракурсе со своим прошлым и настоящим, со своими этническими и этическими рамками и обычаями [7, с. 55]. Ситуация заставляла его переосмысливать все, что было связано с окружающей реальностью: буддийские и даосские представления, уникальные пейзажи и богатая история Китая позволяли писателю выражать личные переживания и размышления о жизни.

Важнейшей особенностью творческого сознания А. Хейдока являлось представление о неразделимости двух миров — обыденного земного, «человеческого» — и мира духовного. Писателя всегда интересовали таинственные тропы, уводящие живых в вечность. Изображение таинственных и загадочных событий становилось для писателя способом познания других культур, помогало сокращать дистанцию между цивилизациями. В определенной мере писатель отталкивался от представлений русской религиозной философии, видевшей концентрированное воплощение и высший смысл человеческого духа в «божественности человека», то есть «единстве Бога и человека»: Бог в их представлениях существовал внутри человека, и он раскрывался через боль и страдания. Поэтому, можно предположить, писателю стали близки буддийские представления о реинкарнации.

А. Хейдок и Сяо Хун принадлежали к существенно отличающимся национальным культурам и относились к разным поколениям; они писали в разных стилях, но творчество обоих писателей было связано местом действия описываемых ими событий — Маньчжурией, — особым интересом к «вечным» проблемам, в частности, к размышлениям о судьбе человека и его ответственности перед прошлым и будущим. Русский писатель и

китайская писательница предложили свои собственные ответы на вечные вопросы.

А. Хейдок был старше Сяо Хун на 19 лет, однако литературная карьера обоих писателей началась почти одновременно (русский писатель начал публиковаться всего на четыре года раньше китайской писательницы), поэтому их можно называть писателями одного времени. Литературная карьера Сяо Хун продолжалась всего девять лет; А. Хейдок прожил гораздо дольше и умер в 98 лет, но его творческая деятельность продлилась всего на пять лет дольше, чем у Сяо Хун: после приезда в Советский Союз (1947 г.) он долгое время не мог публиковаться (ряд произведений писателя, в том числе написанных после репатриации, был опубликован только после его смерти). Таким образом, место и время «пиков» литературной карьеры обоих писателей почти полностью совпадали — это Китай в 1930-е гг.

А. Хейдок и Сяо Хун жили в одно время и в одном пространстве, но видели разные стороны жизни и по-разному отражали ее в своих произведениях. Оба писателя пережили изгнание и одиночество; написанные ими произведения были наполнены трагическими описаниями лишений и страданий, — с одной стороны, — и стремлением к достижению их героями душевной гармонии, поиску места, где может возникнуть ощущение родного дома; созданные ими произведения передавали их собственный жизненный опыт и эмоциональные переживания. Писатели черпали эмоциональные переживания из собственного жизненного опыта, а эпизоды, воспроизводящие страдания героев, выражали отношение автора к жизни; печаль, глубоко запечатленная в их душах, стала эмоциональным фоном, который в сознании читателей придавал их произведениям неповторимую трагическую красоту.

Для Сяо Хун прежде всего была интересна земля, на которой она выросла, и жизнь простых китайцев, которую она хорошо знала: она изображала повседневные дела и маленькие семейные праздники, встречи и разлуки, радости и страдания женщин той эпохи. При чтении произведений Сяо Хун создается впечатление, что не просто читаешь книгу, а кадр за кадром смотришь фильм [5, с. 138]. Основные персонажи произведений А. Хейдока — проживающие в Маньчжурии русские эмигранты, это люди, чувствующие и мыслящие и потому стремящиеся познать и принять жизнь китайского народа. «Поднебесная» в рассказах А. Хейдока обычно изображалась в двух ракурсах: с одной стороны, это великая страна с богатым природным и культурным миром, который воспринимается как источник эстетического наслаждения; с другой стороны, — это место страданий людей, пытающихся преодолеть рамки, установленные судьбой...

Для сопоставительного анализа были выбраны рассказы «Маньчжурская принцесса» (1934) А. Хейдока (включенный в сборник «Звезды Маньчжурии») и «Весна в маленьком городе» [小城三月] Сяо Хун (1941). Оба произведения примерно одинаковы по своему объему и могут быть отнесены к жанру рассказа (в них небольшое количество персонажей, события связаны локальным местом основного действия). Можно отметить, что эти рассказы по своей жанровой природе близки к повести: хотя их сюжеты раскрывают только несколько эпизодов из жизни главных героев, можно сказать, что это очень важные, ключевые ситуации их жизни, которые обусловлены событиями, выходящими далеко за пределы конкретного исторического времени и локального пространства.

Место действия этих произведений — северо-восточный Китай («маленький город» в окрестностях Харбина и сам Харбин в произведении Сяо Хун — и горный район на границе Маньчжурии и Кореи в произведении А. Хейдока), который всегда был пространством слияния национальностей и постоянного культурного обмена: на эту территорию, где

исторически проживали маньчжуры и китайцы, приходили русские, японцы и корейцы, здесь смешивались различные языки, культуры и религии, в результате чего территория стала во многом более «интернациональной» и «открытой» (в культурном плане), чем другие регионы страны, что нашло отражение и в литературе периода. В литературных сборниках, издававшихся в период существования марионеточного государства Маньчжоуго, печатались произведения как китайских и маньчжурских, так и русских, японских, а также корейских писателей, что в истории мировой литературы является ситуацией достаточно редкой.

«Маньчжурская принцесса» и «Весна в маленьком городе» — это произведения совершенно разные по своему сюжету, но их объединяет тематика: это истории трагической любви, завершающиеся смертью. Эти рассказы в полной мере демонстрируют несравненную чистоту и красоту любви, ее огромную очищающую душу силу: в них писатели призывают к той любви, которая может рассеять жестокость и ненависть, будет способствовать духовному совершенствованию человека.

Временные рамки событий, описываемых в произведении, точно не определены. В рассказе А. Хейдока нет ни одного точного указания на время событий, хотя исходя из ситуации можно предположить, что они происходят в течение нескольких месяцев в ближайшем прошлом (относительно периода создания текста), то есть в конце 1920-х гг. — начале 1930-х гг., а также 12 лет «прошлой» жизни души Багрова в теле Яшки Багра в XVII в. В рассказе Сяо Хун упоминается синьхайская буржуазная революция 1911 г., которая привела к свержению маньчжурской династии Цин и провозглашению Китайской республики, а предположительное время описываемых в произведении событий — период, начавшийся после движения четвертое мая 1919 г., то есть примерно 1923–1927 гг. Точные даты всех описываемых событий для обоих произведения и не важны, так как в них описывается типичная повседневная жизнь людей — русских эмигрантов в рассказе Хейдока и жителей маленького китайского городка (название которого в тексте даже не указывается).

В обоих рассказах важнейшими персонажами, определяющими развитие сюжета, оказываются женщины — это «тетушка Цуй» в произведении Сяо Хун и «маньчжурская принцесса» в произведении А. Хейдока. Такой выбор может иметь свое объяснение: именно женщины в рамках феодального общества (сохранявшегося в Китае до начала XX в.) оказывались угнетены в наибольшей степени, и их судьба оказывалась показателем, который помогал понять, что происходит в стране на том или ином этапе ее развития.

Сходство структуры произведений проявляется также в том, что события представлены в них не с точки зрения страдающих и любящих главных героев, а с позиции «третьего лица» — объективного, но одновременно заинтересованного и сочувствующего наблюдателя событий. В обоих произведениях присутствует рассказчик-повествователь — человек, одновременно близкий к главному герою (героине) и отстраненный от него, что позволяет давать объективные характеристики. Повествователем в рассказе Хейдока является русский эмигрант, живущий, как и герой, в Маньчжурии; своеобразие рассказа «Весна в маленьком городе» заключается в том, что повествование ведется от лица школьницы — племянницы героини, 13-летней девочки.

Рассказ А. Хейдока «Маньчжурская принцесса» — это история «вечной» любви с элементами мистики и фантастики, которая могла бы произойти только в Китае. Любовь показана в двух разных стадиях: прекрасном и счастливом апогее — и мрачном трагическом

финале.

В рассказе совмещаются две возможные (и во многом противоположные) точки зрения на описываемые события — прагматическая «европейская» и мистическая «китайская». Герой рассказа художник Багров показан как романтик: он отличался от «обыкновенных уравновешенных людей» [10, с. 207]; главная его особенность — наличие богатого воображения (он *«поражал всех неистовством своей необузданной фантазии»* [10, с. 207]), умение по-своему видеть окружающий мир и постоянное стремление к красоте. Его картины обладали особенностью передавать время (*«горы давили зрителя своей тяжестью, где ясно ощущались тысячелетия, застрявшие в змеевидных ущельях»* [10, с. 207]); в горах художник чувствует *«седую вечность, космическое спокойствие...»* [10, с. 208]. Багров был убежден, что прекрасное (*«волшебные звуки, музыка, говорящая духу о любви»* [10, с. 208]) может изменить окружающий человека жестокий мир: музыка и живопись могут говорить с сердцем, а чистая любовь возвышает дух человека. О характере художника хорошо говорит следующий факт: когда он однажды услышал прекрасную гавайскую музыку, ее экзотические мелодии настолько пленили своей красотой, что *«он распродал все пожитки и поехал на родину <...> стонущих мелодий, чтобы остаться там навеки...»* [10, с. 208]), однако скоро разочаровался в этой земле и вернулся оттуда, поскольку не нашел там ни настоящей любви, ни истинного счастья.

Когда Багров услышал о красоте горного региона Чен-бо-шань, то сразу захотел побывать там, чтобы самому ощутить его величественную красоту, ощутить на ее склонах вечность земли и спокойствие окружающих ее просторов. Красота холма, усыпанного цветами, резко контрастирует со спокойствием и грустью могильных холмов: одно выражает блеск жизни, другое — тишину смерти, поэтому описание ландшафта выражает уникальное понимание автором «горной» культуры [2, с. 127]. «Гора» рождает жизнь и раскрывает жизненную силу природы; но в то же время «гора» одновременно хоронит жизнь и сохраняет спокойствие небытия. Такой ландшафт помогает раскрыть историю любви Багрова в вечном круговороте жизни и смерти.

Художник устанавливает мольберт, чтобы запечатлеть красоту горного пейзажа, однако через некоторое время перед его глазами возникает образ прекрасной девушки в одеянии принцесс маньчжурской династии Цин. Потеряв сознание от необъяснимого волнения, он пытается восстановить картины своей жизни в предыдущем рождении: *«Мне нужно было вспомнить что-то, во что бы то ни стало необходимо было вспомнить то, что было скрыто за какой-то мутной, дрожащей пеленой и было одновременно так близко!..»* [10, с. 211]. Стремление художника вспомнить своей жизни в предыдущей реинкарнации приводит к позитивному результату (*«Все-таки где-то внутри у нас есть уголок, где живут воспоминания о прошлых жизнях»* [10, с. 215]), который объясняют его видение: герой был атаманом шайки разбойников и имел прозвище «Яшка Багор», а увиденная им в горах принцесса в прошлом была его женой, похищенной и насильно увезенной шайкой из дома отца. Судьба принесла им тяжелые испытания: стремясь выволить из плена принцессу, маньчжуры отправили в погоню многочисленный отряд, который окружил лагерь шайки, и уничтожают большинство грабителей, а их главаря берут в плен. Однако, приняв свою новую судьбу, принцесса помогает Багру убежать из маньчжурского плена, а затем на протяжении 12 лет живет вместе с ним, ставшим «диким охотником», в горах северной Маньчжурии, греясь *«в лучах взаимной любви»* [10, с. 215]. Их жизнь завершается одновременно в смертельной схватке со «страшным медведем» в тайге, на «солнечном

холме», и это оказался «последний акт» их «великой любви» [10, с. 215].

«Принцесса» и «Багров-Багор» — представители двух отличающихся цивилизаций: они принадлежат к разным сословиям, у них разные привычки, этнические традиции и религиозные верования, но они по-настоящему любят друг друга. В их любви выражаются одновременно так культурные взаимодействия, так и противостояние народов.

Образ «маньчжурской принцессы» показан в рассказе несколькими штрихами: о ней дается мало информации: отсутствует описание ее внешности, действий, языка — о ней мы узнаем только через краткий текст Багорова, но это не мешает читателю сделать выводы о ее характере. Героиня показана не столько как «принцесса», сколько как типичная представительница своего народа (*«А если бы даже отыскалась какая-нибудь, то, конечно, не принцесса, а из тех дочерей крестьян, которые сидят на кане...»* [10, с. 210]), обладающая такими типичными качествами маньчжурских и китайских женщин, как верность и преданность мужу (не отягощенная материальными и социальными соображениями), способность переносить любые тяготы жизни (отказавшись от своего статуса, поменяв *«царственную роскошь на вонючие меха подруги почти дикого человека, жить в постоянной опасности, вместе принять смерть и — не быть узнанной!..»* [10, с. 216]), и ее любовь оказывается способной преодолеть смерть.

Случайно оказавшись на месте собственной гибели — рядом с могилой — своей (в предшествующем рождении) и жены (*«...в этой местности сотни лет тому назад страдал и любил так, как только может любить человек»* [10, с. 216]) — и, увидев ее дух, художник Багров принимает решение стать монахом и уйти в даосский монастырь, а затем ускорить свой уход из мира (жизнь для него стала *«чем-то вроде длинного пустого сарая»* [10, с. 216]), чтобы быстрее вновь воссоединиться с женой в мире вечности, чтобы там вновь «продолжать любить» друг друга *«в пространстве миров»* [10, с. 215].

Нераздельное слияние «земного» и «призрачного» миров — важная особенность творчества А. Хейдока. Изображая мистическую любовь, писатель воспевал нежность и красоту китайских женщин, а также их стойкость, силу, храбрость и непреклонность характера.

Для русских эмигрантов в силу их особого статуса, социального происхождения, трудной жизненной ситуации и культурных различий со страной эмиграции, любовь нередко становилась далекой недостижимой мечтой [1, с. 56], а ее проявление оказывалось признаком «настоящей» жизни, способом облегчить свои страдания и поддержать свои собственные идеалы. Повествователь прямо выражает это в начале рассказа, *«все еще в глубине души надеясь, что земная жизнь, полная радужных мечтаний и зовущая к отважной борьбе, перетянет чашу весов с жуткими, потусторонними тенями, и мой друг будет жить...»* [10, с. 207].

Автор сохраняет для читателя и иную возможность интерпретации событий: рассказ художника Багорова о его предыдущей жизни в XVII в. в качестве атамана шайки Яшки Багра может быть интерпретирован как результат работы воображения, вызванного обмороком или глубоким сном. Мотив сна использовался и в других произведениях писателя (см., например, в рассказе «Храм снов»): это особая художественная реальность, включающая специфические образы и символы, а обращение к этому художественному приему позволяет объединять культурные представления разных народов. Читатель может предположить, что изощренное воображение художника Багорова, направленное на поиск идеальной любви в

нереальном мире — такой любви, какую он так и не смог найти в своей реальной жизни. Любовь в его воображении не имеет границ, национальности и пространства — и поэтому она преодолевает даже время: это подлинный союз душ, который отрицает любое мирское притворство. В результате читатель не может сделать однозначный вывод, являлось ли видение Багрова истиной или было мистической фантазией — результатом его творческого воображения.

Рассказ «Весна в маленьком городе» был написан в период Первой мировой войны, когда сама писательница проживала в Гонконге, и опубликована в гонконгском журнале «Современная литература» [时代文学]. В нем изображаются некоторые ситуации, связанные с юностью повествовательницы, имеющей многие черты самой писательницы. События рассказа происходят после событий движения «Четвертого мая». Поворот в общественной жизни страны, вызванный этим движением, приводит к тому, что в древнем городке появились некоторые признаки современной цивилизации, просвещения, в результате чего его жители начинают ощущать, что «попали в “передовые”» [9, с. 239].

Название рассказа Сяо Хун — «Весна в маленьком городе» [小城三月] — не просто обозначение времени действия произведения. В то же время слово «весна» («март») в названии произведения имеет символическое значение: это время обновления природы, начало зарождения новой жизни.

Рассказ начинается описание пробуждения природы («зова весны»): «Поля в третью луну уже зеленеют, повсюду проглядывают зеленые заплатки. Травинке приходится несколько раз изогнуться, прежде чем она сумеет пробиться сквозь землю» [9, с. 230]. В финале повести тоже изображается весна, но «зеленая трава» растет уже на могиле Цуй. Жизненный путь тетушки завершился, однако весна, как и заведено природой, снова приходит в город: дети «ломают ивовые ветки и делают свистульки», новое поколение девушек (среди которых уже нет тетушки Цуй) «по двое, по трое ездят в экипажах покупать материи — надо шить весенние платья» [9, с. 249]. Весна в городке является для его жителей тем праздником, который пробуждает не только природу, но и людей, указывая им, что возможна и иная жизнь — не та, которой обычно живут они...

В рассказе представлена повседневная жизнь маленького китайского городка, прерываемая традиционными праздниками. В произведении показана типичная для китайской литературы сюжетная ситуация: добрая и красивая девушка мечтает о свободной и счастливой жизни, однако эти стремления сталкиваются с губящим ее традиционным патриархальным строем. Прошлое проникает в современность и определяет происходящие события: тривиальная история любви становится иллюстрацией губительной власти традиций над жизнью обычного человека. В сознание обитателей маленького маньчжурского городка глубоко укоренилось феодальное мышление, обусловленное тысячелетней национальной культурой. Ростки новой культуры и нового мышления у населения городка оказываются еще слишком слабы, и они не могут вытеснить старые идеи и обусловленное ими решение проблем по традиционным шаблонам.

В основе сюжета повествования — судьба «тетушки Цуй», принадлежавшей к семье землевладельцев среднего достатка, соблюдающей патриархальные традиции. Цуй — молодая девушка, наивная и чувственная, живущая в собственном закрытом мире; она не имеет образования, поскольку никогда не ходила в школу; от других девушек она отличается тем, что обладает эстетическим вкусом и ощущает красоту природы.

Образ Цуй создан в традициях китайской литературы: у нее интровертный характер; она сентиментальна и в этом аспекте немного похожа на героиню китайского классического романа «Сон в Красном тереме» Линь Дайной (так шутливо называет ее и дядя героини). Тетушка Цуй принимает все правила и предписания феодального общества, которые были нормой ее повседневной жизни, оказывая влияние на ее мысли и поведение, в результате переродившихся в личные потребности. Ее речь и поведение обусловлены не столько природными качествами, сколько воздействием патриархальной культуры, которая становится фундаментальной причиной трагизма ее судьбы. Цуй не имеет каких-то особых представлений о браке и семейной жизни: она могла бы спокойно следовать судьбе множества китайских женщин на протяжении тысячелетий: выйти замуж (как сделала ее сестра) и в дальнейшем исполнять роль жены и матери, установленную семейными традициями, а потом, спустя определенное количество лет, умереть.

Родственники подыскали для Цуй богатого жениха — в соответствии с собственными представлениями, не спрашивая при этом желания самой невесты, которая, правда, следуя приказаниям родителей и уговорам свахи, и не пытающейся сопротивляться, — ей остается только жаловаться на несправедливость судьбы. В традиционном обществе стремление женщины освободиться от оков традиций постоянно затрудняет ее жизнь, в результате чего она не смогла найти собственное место в обществе только с огромным трудом, что делало ее судьбу еще более трудной и трагичной. Впрочем, когда семья ее жениха преподносит Цуй в качестве свадебного дара «сто тысяч», она принимает его со спокойной душой и без угрызения совести тратит деньги. Ее судьба изменяется только тогда, когда она начинает интересоваться двоюродным братом рассказчицы.

Цуй нравится героиня-рассказчица, потому что она учится в школе и лучше понимает происходящие события: она любит приходить в дом девочки, чтобы обсуждать с ней разные проблемы, ее начинают интересовать современные идеи и концепции, а также «новый образ жизни» в целом. В процессе общения Цуй постепенно «заряжается» семейной атмосферой просвещенной семьи, и, наконец, отбросив застенчивость «традиционной китайской девушки», начинает вести «современную жизнь», посещая семейные концерты, играя в теннис, совершая прогулки в парке и любуясь красотой фонарей вместе с дядями и кузенами рассказчицы. Цуй захотела стать образованным человеком и в 22 года стала учиться грамоте.

В этой обстановке «закрытое» прежде сердце тетушки Цуй постепенно открывается: она уже не хочет выходить замуж за человека, с которым ее обручила мать — теперь у нее есть тот, кого она любит всей душой. Ощущая дуновение новых идей, Цуй пытается пойти в разрез с патриархальными традициями и совершает попытку самостоятельного выбора объекта любви — молодого человека из Харбина, двоюродного брата рассказчицы, который получает «европейское» (скорее всего, российское) образование и знаком с русскими эмигрантами. Встреча с двоюродным братом становится для Цуй судьбоносной. У нее появляется интерес к внешнему миру и современной цивилизации, возникают новые мечты и стремление к чтению, что приводит к желанию общаться с другими образованными людьми. Под воздействием такой атмосферы у Цуй исчезает желание идти по пути своей сестры — устроенной жизни обычной китайской женщины, у нее появился импульс к новой жизни. Тетушка Цуй начинает осознавать, что ее жизнь является «бессмысленной». Она начинает по-новому оценивать свою прошлую жизнь и поступки, а также размышлять о степени возможной свободы личности: «Я с детства своевольная, никогда не делала того, что мне не нравилось... <...> А могу ли я сделать так, как мне хочется?...» [9, с. 248]. Цуй смутно

понимает, что бракосочетание, осуществленное по воле родителей, не обязательно должно привести к такому же результату, как брак ее младшей сестры, которую постоянно избивал муж, и что ее будущий супруг, может быть, станет относиться к ней хорошо, однако она все равно отказывается играть «предписанную» ей роль. В этом смысле выбор героини — это не просто сопротивление бракосочетанию по воле родителей или страдание от безответной любви к кузену: она рискует своей жизнью во имя принципа свободы и достоинства всех женщин. Безответная любовь тети Цуй к молодому человеку остается в секрете от окружающих — героиня уносит свою любовь в могилу.

Героиня находится под властью переживаемых ею эмоций и одновременно не способна выступить против традиций, освободиться от противоречий между своими стремлениями и жестокой реальностью, между чувством и разумом, — и, в конце концов, выбирает путь, ведущий к саморазрушению.

Рассказ завершается смертью тетушки Цуй. Любовь стоила ей жизни, а тот, кого она так сильно любила, так ничего об этом и не узнал. Стремление к сохранению собственной жизни — это естественная потребность человека, основанная на ценностном отношении к существованию. Трагедия, представленная в повести «Весна в маленьком городке», заключается в потере человеком смысла жизни и разочаровании в возможности найти истину, что замещается экзистенциальной противоположностью — завершить свой жизненный путь «красотой» смерти. Смерть прекрасной молодой девушки вызывает сожаление, но она не страшится своей гибели, — скорее, наоборот, испытывает легкость и радость освобождения: *«Поблагодарите матушку за память... Скажите ей, что я не такая несчастна, как она думает, мне очень хорошо... <...> Сердце мое спокойно, у меня есть все, что мне нужно...»* [9, с. 248].

В искусстве изображение смерти героя нередко становится кульминацией сюжета и одновременно вершиной проявления эмоций как автора, так и читателя. Китайский литературовед Пэн Ланцзя отмечает, что гибель тетушки Цуй — это способ выражения протеста, вызванный неспособностью героини полюбить ту жизнь, которую ей предлагают члены семьи, но одновременно это демонстрация как свободы воли, так и торжества человеческого духа над смертью [8, с. 104].

У читателя возникает чувство сочувствия к героине — не только по причине того, что молодая девушка погубила свою молодую жизнь, но и потому, что ее чувства так и не встретили отклик: молодой человек, в которого влюбилась Цуй, был заинтересован общением с ней, но это не было любовью мужчины к женщине, и поэтому он *«не понимал, отчего она умерла»* [9, с. 248]. Смерть, которую вместо жизни выбрала Цуй, вызывает у читателя понимание того, что эта трагедия — не только показатель глубины ее переживаний, но и свидетельство перемен, неизбежно происходящих в маленьком городке.

В рассказе Сяо Хун философские оппозиции «любовь и смерть», «любовь и небытие» представлены как неразделимые противоположности. Когда девочка, от лица которой ведется повествование, возвращается домой на весенние каникулы, мать говорит ей: *«Если Цуй так решительно не хотела выходить замуж, я могла бы помочь, если бы она мне доверилась...»* [9, с. 249], смысл которых считывается так: «Умирать было вовсе не обязательно». Смерть из-за любви раскрывает экзистенциальную коллизию: невыносимую тяжесть жизни, ее безысходную бессмысленность и пустоту. Цуй не способна проявить любовь в своей семье и почувствовать ее от окружающих, когда каждый ее поступок

ограничен правилами и ограничениями, поэтому она видит свое освобождение только в небытии. Эмоциональная и социальная дискриминация женщины в семье и обществе, отсутствие права выбора и возможности личного волеизъявления гасит в героине инстинкт самосохранения и жажду жизни. Каждый из этих факторов является убийственным для брака, уничтожающим счастье молодых людей.

Смерть Цуй демонстрирует искаженный идеал любви. История смерти героини может быть воспринята как вызов судьбе, раскрывающий характер героини и подчеркивающий идею автора об освобождении женщин от патриархальных оков. Но это произведение можно понять и по-другому: причина смерти героини — одиночество, отсутствие доверия к другим людям (даже самым близким): она так никому и не смогла «довериться» — ни родственникам, ни человеку, которого полюбила...

Сопоставительный анализ рассказов «Маньчжурская принцесса» А. Хейдока и «Весна в маленьком городе» Сяо Хун оба произведения имеют некоторые общие особенности.

В обоих произведениях преобладает трагическое начало, связанное с гибелью героев — художника Багрова, маньчжурской принцессы и тетушки Цуй, которые жертвуют своей жизнью ради любви. Сложный жизненный путь приводит героев к возникновению у них способности объективно оценивать окружающих людей — самосознания. Другой причиной смерти героев обоих произведений, скорее всего, является роковая болезнь конца XIX — начала XX в. — «чахотка».

Героини обоих произведений не могут выступить против окружающего мира, стать борцами, начать сопротивляться устоям традиционного общества, но они способны на неожиданные и неординарные поступки. Их протест против сложившейся ситуации выражается через любовь: принцесса выбирает судьбу жены охотника, а Цуй уходит из жизни, не видя смысла в том, чтобы выйти замуж за обеспеченного, но не любимого ей человека.

В обоих рассказах тема любви оказывается тесно переплетена с темой смерти. Высокий эмоциональный накал поведения героинь в рассказах «Маньчжурская принцесса» и «Весна в маленьком городе», их стремление к любви волнуют сердце читателей именно потому, что любовь, описанная в произведениях, тесно переплетена с темой смерти, где смерть символизирует освобождение от страданий. Смерть несет в себе боль разрушения, а любовь символизирует торжество жизни и счастья. Поэтому человек постоянно ищет свою любовь, а чтобы сохранить ее, ему нередко приходится пройти через смерть, поскольку в таком случае любовь обретает вечность. Каждая история смерти, описанная в художественном произведении, помогает читателю глубоко осознать реальность и ценность жизни.

В обоих произведениях происходит пересечение разных эпох — прошлого и современности; при этом именно прошлое определяет ход событий современности. В рассказе А. Хейдока раскрывается, как жизнь в предыдущем рождении воздействует на поступки человека в последующих рождениях. В рассказе Сяо Хун «прошлое» — это власть традиций, которые не позволяют девушке получить образование и самой определять свою судьбу: Цуй спокойно уходит из жизни, надеясь на счастливую судьбу, которую она получит в следующем рождении.

В обоих рассказах большую роль играют картины природы: это горная страна у А. Хейдока и пейзажи маленького городка у Сяо Хун. Пейзаж помогает читателю раскрыть эмоциональные переживания героев. Существование персонажей рассказов тесно связана с

Гао Ч., Цяо Ю., Гао Я.
«Маньчжурская принцесса» А. Хейдока и «Весна в
маленьком городе» Сяо Хун: сопоставительный
анализ
Язык и текст. 2023. Том 10. № 3. С. 84–97.

Gao C., Qiao Y., Gao Y.
«Manchurian Princess» by A. Heidok and «Spring in a
Small Town» by Xiao Hong: Comparative Analysis
Language and Text. 2023. Vol. 10, no. 3, pp. 84–97.

жизнью природы: жизнь Цуй завершается весной, а жизнь как художника Багрова, так и Яшки Багра и принцессы завершаются осенью.

Как мы уже отмечали, А. Хейдок в своих произведениях следовал традициям не только русской классической литературы (в частности, романтизма, проявляющегося при создании образа художника), но и мистицизм, связанный с «восточными» представлениями. В свою очередь Сяо Хун, развивавшая традиции «новой» китайской реалистической литературы, одним из основоположников которой был ее великий учитель — Лу Синь, также обращалась к реалистическим принципам русской литературы. Сяо Хун творчески перенимала художественные приемы «мэтров» русской словесности, создавая при этом собственные уникальные, присущие только ей художественные образы [4, с. 114].

Литература

1. Ван Яминь. О рассказах писателя-эмигранта Альфреда Хейдока // Вестник университета Ланьчжоу = 兰州大学学报. 2007. № 3. С. 54-59.
2. Вань Хун. Анализ «загадочного» письма русского писателя-эмигранта Хейдока // Вестник Хэйхэского института = 黑河学院学报. 2020. № 10. С. 126-128.
3. Гао Чуньюй. Влияние русской литературы и эмигрантов на творчество Сяо Хун // Культура и цивилизация. 2021. Т. 11. № 3. С. 13-19.
4. Гао Чуньюй. Русская эмиграция в произведениях Сяо Хун // Этносоциум и межнациональная культура. 2019. № 10. С. 110-114.
5. Лебедева Н.А. Из истории современной литературы северо-восточного Китая. Судьбы скрещенья: Сяо Хун, Сяо Цзюнь, Дуаньму Хунлян в жизни и творчестве // Известия Восточного института Дальневосточного государственного университета. 2003. № 7. С. 135-144.
6. Лебедева Н.А. Цикл рассказов А.П. Хейдока (1892-1990) «Звезды Маньчжурии» // Проблемы литератур Дальнего Востока: международная научная конференция 29 июня — 3 июля 2016 г. Т. II. С. 68-77.
7. Меряшкина Е.В. Ориентальная специфика прозы А. Хейдока // Ученые записки / Комсомольск-на-Амуре; Государственный технический университет. 2015. Т. 2. № 1 (21). С. 51-56.
8. Пэн Ланцзя. Секс, смерть и счастье — романы Сяо Хун в современной литературе о любви // Социальная наука. Цинхай = 青海社会科学. 2019. № 6. С. 207-213.
9. Сяо Хун. Весна в маленьком городе / пер. О. Фишман // Восточная новелла. 1963. М.: Изд-во Восточной литературы. С. 230-249.
10. Хейдок А.П. Маньчжурская принцесса // Литература русского зарубежья. Восточная ветвь. Хрестоматия: в 4-х т. Т. 1: Проза: в 3 ч. Ч. 3: Р-Я / сост., общ. ред. А.А. Забияко, Г.В. Эфендиева; вступит. ст. А.А. Забияко. 2013. Благовещенск: Изд-во АмГУ. С. 206-217.
11. Цзинь Ган. Золотая роза на черной земле. 2018. Пекин: Изд-во литературы по общественным наукам. 330 с.

References

1. Van Yamin'. O rasskazakh pisatelya-emigranta Al'freda Kheidoka // Vestnik universiteta Lan'chzhou = 兰州大学学报. 2007. № 3, pp. 54-59.
2. Van' Khun. Analiz «zagadochnogo» pis'ma russkogo pisatelya-emigranta Kheidoka // Vestnik Kheikheskogo instituta = 黑河学院学报. 2020. № 10, pp. 126-128.
3. Gao Chun'yui. Vliyanie russkoi literatury i emigrantov na tvorchestvo Syao Khun // Kul'tura i

Гао Ч., Цяо Ю., Гао Я.
«Маньчжурская принцесса» А. Хейдока и «Весна в
маленьком городе» Сяо Хун: сопоставительный
анализ
Язык и текст. 2023. Том 10. № 3. С. 84–97.

Gao C., Qiao Y., Gao Y.
«Manchurian Princess» by A. Heidok and «Spring in a
Small Town» by Xiao Hong: Comparative Analysis
Language and Text. 2023. Vol. 10, no. 3, pp. 84–97.

- tsivilizatsiya. 2021. T. 11. № 3, pp. 13-19 (In Russ.).
4. Gao Chun'yui. Russkaya emigratsiya v proizvedeniyakh Syao Khun // Etnosotsium i mezhnatsional'naya kul'tura. 2019. № 10, pp. 110-114 (In Russ.).
 5. Lebedeva N.A. Iz istorii sovremennoi literatury severo-vostochnogo Kitaya. Sud'by skreshchen'ya: Syao Khun, Syao Tszyun', Duan'mu Khunlyan v zhizni i tvorchestve // Izvestiya Vostochnogo instituta Dal'nevostochnogo gosudarstvennogo universiteta. 2003. № 7, pp. 135-144 (In Russ.).
 6. Lebedeva N.A. Tsikl rasskazov A.P. Kheidoka (1892-1990) «Zvezdy Man'chzhurii» // Problemy literatur Dal'nego Vostoka: mezhdunarodnaya nauchnaya konferentsiya 29 iyunya — 3 iyulya 2016 g. T. II, pp. 68-77 (In Russ.).
 7. Meryashkina E.V. Oriental'naya spetsifika prozy A. Kheidoka // Uchenye zapiski / Komsomol'sk-na-Amure; Gosudarstvennyi tekhnicheskii universitet. 2015. T. 2. № 1 (21), pp. 51-56 (In Russ.).
 8. Pen Lantszya. Seks, smert' i schast'e — romany Syao Khun v sovremennoi literature o lyubvi // Sotsial'naya nauka. Tsinkhai = 青海社会科学. 2019. № 6, pp. 207-213.
 9. Syao Khun. Vesna v malen'kom gorode / per. O. Fishman // Vostochnaya novella. 1963. Moscow: Publ.: Izd-vo Vostochnoi literatury, pp. 230-249 (In Russ.).
 10. Kheidok A.P. Man'chzhurskaya printsessa // Literatura russkogo zarubezh'ya. Vostochnaya vetv'. Khrestomatiya: v 4-kh t. T. 1: Proza: v 3 ch. Ch. 3: R-Ya / sost., obshch. red. A.A. Zabiako, G.V. Efendieva; vstupit. st. A.A. Zabiako. 2013. Blagoveshchensk: Publ.: AmGU, pp. 206-217 (In Russ.).
 11. Tszin' Gan. Zolotaya roza na chernoi zemle. 2018. Pekin: Publ.: Izd-vo literatury po obshchestvennym naukam. 330 p.

Информация об авторах

Гао Чуньюй, профессор института иностранных языков, Цицикарский университет, г. Цицикар, Китай; аспирант кафедры русской литературы, Пермский государственный национальный исследовательский университет, г. Пермь, Российская Федерация, e-mail: liubochunyu@163.com

Цяо Юй, магистрант института иностранных языков, Цицикарский университет, г. Цицикар, Китай

Гао Янь, магистрант института иностранных языков, Цицикарский университет, г. Цицикар, Китай

Information about the authors

Gao Chunyu, Professor, Institute of Foreign Languages, Qiqihar University, Qiqihar, China; PhD student, Perm State National Research University, Perm, Russia, e-mail: liubochunyu@163.com

Qiao Yu, MA student, Institute of Foreign Languages, Qiqihar University, Qiqihar, China

Gao Yan, MA student, Institute of Foreign Languages, Qiqihar University, Qiqihar, China

Получена 01.09.2023
Принята в печать 15.09.2023

Received 01.09.2023
Accepted 15.09.2023

ЛИНГВОДИДАКТИКА И НОВАЦИИ. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКОВ И
КУЛЬТУР | LINGUODIDACTICS AND INNOVATIONS. PSYCHOLOGICAL BASIS OF LEARNING
LANGUAGES AND CULTURES

Россия в учебниках русского языка для американцев: лексический аспект

Зенкевич И.В.

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3733-9388>, e-mail: zenkevichiv@mgppu.ru

Статья посвящена исследованию лексики учебников русского языка как иностранного, созданных американскими авторами для американских обучающихся, которая потенциально способна участвовать в создании образа России. При помощи методов сплошной выборки, контекстного и количественного анализа автор статьи исследует лексику, используемую авторами учебников для описания досуга россиян, их еды и времени приема пищи на предмет ее потенциального участия в формировании у американских учащихся образа нашей страны. В статье показано, как уже на уровне учебника русского языка как иностранного создается стереотипный шаблонный образ нашей страны, построенный на устойчивых клишированных представлениях о России в США: после анализа лексики 50 учебников русского языка, созданных в США в период с начала XX века по настоящее время, были выделены наиболее частотные лексемы, такие как «водка», «пиво», «чай», «щи», «борщ», «икра», «самовар», «пить водку».

Ключевые слова: образ России, учебники русского языка как иностранного, стереотипный образ, лексика, описание досуга, описание еды, описание приемов пищи.

Для цитаты: Зенкевич И.В. Россия в учебниках русского языка для американцев: лексический аспект [Электронный ресурс] // Язык и текст. 2023. Том 10. № 3. С. 98–107. DOI:10.17759/langt.2023100310

Russia in Russian Language Textbooks for Americans: Lexical Aspect

Irina V. Zenkevich

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3733-9388>, e-mail: zenkevichiv@mgppu.ru

The article is devoted to the study of the lexis of textbooks of Russian as a foreign language, created by American authors for American students. This lexis is

potentially able to participate in creating the image of Russia. Using the methods of continuous sampling, contextual and quantitative analysis, the author of the article examines the vocabulary (lexis) used by the authors of the textbooks to describe the leisure of Russians, their food and meal times to analyze its potential participation in shaping the image of our country in American students. The article shows how at the level of a textbook of Russian as a foreign language a stereotypical image of our country is created in the United States, the image built on stable clichéd ideas about Russia: after analyzing the vocabulary of 50 Russian language textbooks created in the United States from the beginning of the 20th century to the present, the most frequent lexemes were identified, such as «vodka», «beer», «tea», «shchi», «borscht», «caviar», «samovar», «drink vodka».

Keywords: image of Russia, textbooks of Russian as a foreign language, stereotypical image, vocabulary, description of leisure, description of food, description of meals.

For citation: Zenkevich I.V. Russia in Russian Language Textbooks for Americans: Lexical Aspect. *Yazyk i tekst = Language and Text*, 2023. Vol. 10, no. 3, pp. 98–107. DOI:10.17759/langt.2023100310 (In Russ.).

Учебник как одна из основных составляющих обучения иностранному языку (особенно на уровне школьного образования) представляет интерес для исследования не только с методической, но и с лингвистической и культурологической точек зрения. Учебник иностранного языка является и объектом и субъектом создания образа страны этого языка [1, с. 54]. С одной стороны, с точки зрения того, где и кем создавался учебник, он выступает как объект, отражающий взгляды, впечатления, образы и представления его создателей, с другой, он способен порождать свой собственный образ в сознании изучающих его иностранных студентов. Причем этот образ может создаваться не только специально организованными текстами, посвященными стране изучаемого языка, но и самим выбором языкового материала, используемого, скажем, в различных примерах для иллюстрации грамматических явлений языка или в диалогах, посвященных бытовым темам. В процессе обучения студент всегда осмысливает изучаемый язык, рефлексит над отраженными в нем знаниями о мире, проникает в образ мира, создаваемого с помощью лексических единиц этого языка, формирует свою систему концептов об этом мире. Значит, учебник иностранного языка может являться материалом исследования образа страны этого языка.

Лексика учебников русского языка, составленных американскими авторами для американской учебной аудитории, предоставляет интересный материал для исследования образа России, который она потенциально может создать у обучающихся: выбор лексических единиц, частотность их употребления в текстах могут оказывать влияние на формирование образа страны изучаемого языка. Нами была исследована методами сплошной выборки, контекстного анализа и количественного анализа лексика из 50 учебников русского языка американских авторов, созданных в XX-XXI веках (русский язык как учебная дисциплина вошел в университетскую программу в США в самом конце XIX века, а первые учебники стали появляться в начале XX века). С точки зрения потенциала в создании образа России наибольшей частотностью в учебниках обладает лексика, посвященная описанию повседневного уклада жизни русского человека. Из нее в данной статье продемонстрируем ту, что использовалась авторами учебников для описания досуга, еды и приема пищи как наиболее репрезентативную.

Привычки и досуг русских людей, обозначенные в учебниках, в основном представлены процессуальными единицами, т.е. обозначены при помощи глаголов, которые нам необходимо показать не только и не столько в парадигматическом плане, но и распространить, расширив их синтагматическими единицами: представляется важным, что именно русские делают, как и когда.

Например, русские **ходят**: *Вчера я ходил в церковь, в баню, в театр* [7, с. 244]. *В понедельник мы пойдем на базар* [26, с. 68]. *Лев Львович каждый день ходил в церковь, а его жена ходила только по воскресеньям* [24, с. 253]. *Ходите ли вы в церковь, Оля?* — спросила учительница. *Я хожу в церковь только раз в неделю, по воскресеньям. Но мой отец, Лев Львович, ходит в церковь каждый день. Мама говорит: «Пусть он ходит туда два раза в день!»* [24, с. 254]. *Молодые люди пошли в лес за грибами* [20, с. 140]. Из этих примеров выделим глагольные словосочетания «ходить в церковь», «ходить в баню», «ходить в театр», «ходить на базар», «ходить в лес за грибами», которые отражают особенности времяпрепровождения русских людей, заключенные в синтагматике глагола «ходить».

Русские **любят** (отнесем сюда же и производное от глагола «любить» существительное «любители», совпадающее с ним по основному компоненту значения): *Русские любят пить водку* [26]. *Москвичи — любители театра и музыки... В СССР мы любим театр и музыку. У нас в городах много театров* [10, с. 127]. *Русские любят путешествовать* [21, с. 78]. *Русский: Я больше люблю классическую музыку. Американец: А я — рок-музыку* [2, с. 199]; [32, с. 199]. *Что ты делаешь в свободное время? — Я люблю читать русскую литературу... Моя соседка по комнате тоже изучает русский язык и любит слушать классическую русскую рок-музыку, особенно Бориса Гребенщикова и его группу «Аквариум»* [19, с. 256]. Синтагматика глагола «любить» применительно к особенностям русского времяпрепровождения в учебниках русского языка раскрывается в словосочетаниях «любить пить водку», «любить театр и музыку», «любить курить», «любить путешествовать», «любить классическую музыку», «любить читать русскую литературу», «любить современных русских писателей».

Русские **пьют**: *Он напился пьяным* [22, с. 275]. *Ольга: Я не люблю пьяных, но я пью водку и пиво. Федор: Только дурак никогда не пьет водки* [22, с. 291]. *Много ли водки пьют русские? — Да, но они не напиваются* [22, с. 267-268]. *Весь день он лежит на диване и пьет алкогольные напитки...* [23, с. 187]. *Иван пьет водку* [15, с. 25]. В синтагматике глагола «пить» применительно к привычкам русских в учебниках преобладает словосочетание «пить водку (пиво, алкогольные напитки)», таким образом, закрепляется стереотипное представление о русских как о нации, любящей употреблять алкоголь. Здесь также примечательно некоторое совпадение синтагматики глаголов «пить» и «любить» применительно к алкогольным напиткам.

Встречается, хотя довольно редко, родственное глаголу «пить» субстантивированное прилагательное «пьяный»: *Пьяных в России не очень уважают. Но все-таки есть русская пословица: Пьяный проснется, но дурак — никогда. Она мне нравится* [22, с. 268].

Русские **играют**: *Он играет на балалайке* [26, с. 2]. *Мне хочется играть на балалайке* [26, с. 33]. *Сегодня утром мы с Сергеем сыграли партию в теннис. — Вы играли в теннис до завтрака? ... Во дворе школы ребята играют в хоккей. ... В СССР все больше и больше играют в хоккей* [10, с. 64]. *Утром я играл в теннис... У меня была хорошая ракетка. Мы сыграли один сет* [14]. *Во дворе школы ребята играют в хоккей. ... В СССР все больше и больше и больше играют в хоккей* [12, с. 74]. *Сегодня воскресенье, и мне хочется сыграть*

партию в теннис и **немного погулять** [12, с. 203]. Синтагматика глагола «играть» раскрывается в словосочетаниях «играть в хоккей», «играть (партию) в теннис», «играть на балалайке». Из упомянутых двух видов спорта теннис представляется менее популярной игрой в жизни советского человека, чем хоккей. В отличие от массовых демократических видов спорта, таких как «хоккей» и «футбол», теннис считался буржуазной игрой, которую в Советском Союзе не очень любили. В то же время именно в 1960-е гг. (годы выпуска процитированных выше учебников) Всесоюзная секция тенниса СССР вступила в Международную федерацию тенниса, тем самым была нарушена изоляция этого вида спорта в СССР [Сайт rostennis.ru]. Наличие словосочетания «играть на балалайке» связано, скорее всего, с представлениями о балалайке как о самом известном русском музыкальном инструменте, который стал символом русского народного быта.

Среди предметных единиц можно выделить следующие: *В каждом русском доме вы найдете водку, пословицы и гостеприимство* [22, с. 269], а также упомянутые выше существительные «водка», «пиво», «балалайка», «церковь», «баня», «театр», «базар», «грибы», «литература», «рок-музыка», «музыка» (классическая), «спорт», «теннис», «хоккей», «футбол», «лес», «грибы», «напитки» (алкогольные) и субстантивированное прилагательное «пьяный».

К привычкам граждан нашей страны авторы учебников относят курение. Суть этого явления раскрывается через собственные и нарицательные имена существительные: «сигарета», «папироса», «сигара», «спички», «пачка», «Друг», «Казбек», «Лайка», а также словосочетание «сигарета с фильтром»: *Купи мне папирос* [31, с. 87]. *Я любил учителя литературы. Я помню, он много курил и всегда закуривал папиросу в начале урока, а один раз закурил какую-то очень длинную сигару* [14, с. 128]. *Нет ли у вас папиросы?* — *У меня есть и папиросы, и спички* [8, с. 34]. *Нет ли у вас сигарет с фильтром?* — *Конечно! Есть ... и «Лайка», и «Друг». — Дорогие у вас сигареты?* — *Нет, эти, например, дешевле, чем папиросы «Казбек» — Двадцать копеек пачка* [16, с. 103, 109].

Описание досуга русских людей находит свое отражение в учебниках начиная с 1960-х гг. Кроме уже упомянутых выше лексем «театр», «музыка», «спорт», «хоккей», «футбол» его констатируют существительные «вечеринка», «турист», полет», например: *Сегодня в доме Николая Ивановича вечеринка* [10, с. 105] / ... *многие русские в последнее время стали туристами. Полеты самолетом становятся популярными* [8, с. 97].

В то же время следует признать, что лексика, связанная с досугом и привычками русских, не является высокочастотной в учебниках русского языка, составленных американскими авторами. Самой распространенной лексической единицей является словосочетание «пить водку», фиксирующее стереотипное понимание времяпровождения людей в России, все остальные составляющие досуга и привычек россиян, а значит, и лексические единицы, их обозначающие и описывающие, остаются за пределами интересов составителей учебников.

С привычками и досугом тесно связан пласт лексики, именуемой и описывающей еду, напитки, время приема пищи и столовую посуду.

Самой частотной лексемой, называющей посуду, связанную с приготовлением пищи, является «самовар»: *Самовар на столе* [7, с. 286]. *Самовар (samovar)* [26, с. 82]. *«Маша, самовар!» — кричит Ксения Петровна по направлению кухни. Маша вносит кипящий самовар* [31, с. 76]. *Это самовар. Иван Дмитриевич несет самовар* [29, с. 97]. *В самоваре вода* [29, с. 99]. *Они выпили чай и берут самовар и поднос со стола* [29, с. 105]. *Я вижу самовар и стакан* [29, с. 117]. *Петр Иванович, Сергей и Борис спешат обедать. На столе*

стоит самовар; около самовара стоят две чашки и три стакана; в них молоко [12, с. 85]. *Самовар стоит под низким окном* [12, с. 130]. *В углу кипел самовар, стояли четыре чашки чаю и тарелка сахару* [13, с. 55]. *Чай [традиционно готовился в] самоваре* [21, с. 116].

Обращает на себя внимание тот факт, что часто в учебниках лексема «самовар» никак не связана с лексемой «чай» (в то время как для русского человека их взаимосвязь очевидна), таким образом, назначение самовара из контекста приведенных примеров не всегда ясно. Заметим также, что при этом до 1970-х гг. самовар в учебниках выступает как действующее устройство, поскольку эта лексема сопровождается глаголами «стоять» (часто с указанием места — «на столе») и причастием «кипящий».

Также имеют количественное превосходство существительные, называющие посуду для хранения и употребления спиртных напитков («бутылка», «рюмка», «графинчик»): *Иван Иванович достает из буфета графинчик с водкой* [31, с. 58]. *Позавтракав и выпив две бутылки вина, мы вышли из ресторана в очень хорошем настроении... Купив по дороге три бутылки вина и бутылку водки, мы пошли к Федору* [14, с. 373]. *Дайте нам ... бутылку водки* [11, с. 68]. *Выпьемте по рюмке водки и пойдёмте гулять* [8, с. 167]. *Как насчет рюмки водки?* [8, с. 202]. *Потом в фойе мы встретили начальника Николая Андрейча и выпили с ним по рюмке водки* [8, с. 225]. *На столе стояли тарелки горячего борща, немного черного хлеба, масла, сыру и бутылка водки* [13, с. 55]. *Мне, пожалуйста, бутылку русского пива* [2, с. 458]; [32, с. 458]. Среди других наименований посуды встречаются «стакан», «чашка» и «тарелка», однако их частотность мала, поэтому их участие в формировании образа России потенциально незначительно.

Частотность наименований посуды для употребления и хранения алкогольных напитков подкрепляется многочисленными упоминаниями самих спиртных напитков, таких как «пиво» и «водка». В дополнение к приведенным выше примерам, обозначим следующие: *Я не хочу чаю. Я хочу водки* [22, с. 267]. *Кофе или пива?* [22, с. 13]. *Гражданка, дайте мне пива, пожалуйста* [22, с. 35]. *Я хочу пива, пожалуйста, и спички* [22, с. 55]. *Вы хотите пива или кушать?* [22, с. 66]. *Гражданка Ильина, вы хотите пива или чаю?* — *Пива, спасибо, но немного* [22, с. 108]. *Я куплю билет, а потом мы вместе пойдём выпить пива* [22, с. 148]. *Водка* [25, с. 8]. *Водка — рябиновка, зубровка, перцовка, лимонная* [28, с. 99]. *Лимонная водка — водка с лимонным соком* [30, с. 126]. *Что вы ели в России?* — *Икру, конечно — а пили водку* [2, с. 236]; [32, с. 236]. *У нас есть русская водка?* [2, с. 285]; [32, с. 285].

Самый частотный безалкогольный напиток, упоминаемый в учебниках, — «чай»: *Русские пьют чай из стаканов* [22, с. 98]. *Это стакан горячего крепкого чаю... без сахару он горький* [11, с. 68]. *...русский чай — краснодарский* [28, с. 106]. *На сладкое дайте моему отцу чашку чая с куском сахару* [11, с. 68]. *Русский чай — [черный русский чай]* [30, с. 125]. *На обед мы (в России) едим хлеб с маслом и сыром и пьем чай* [12, с. 124]. *Чай с лимоном, чай с вареньем, чай с медом* [21, с. 116]. *У вас есть русский чай?* [2, с. 284]; [32, с. 284]. *Русские пьют чай иногда с медом или с вареньем* [2, с. 455]; [32, с. 455]. *Мы купили балалайку, матрешку, самовар и русский чай* [2, с. 236]; [32, с. 236].

Прилагательное «русский» для определения принадлежности «водки» и «пива» начинает использоваться с 1990-х гг., способствуя формированию стереотипа «русская водка» и «русское пиво», в то время как словосочетание «русский чай» появляется уже в 1940-е гг., однако частотность контекстов, связанных с алкогольными напитками выше, чем частотность упоминаний чая, а поскольку словосочетание «пить водку» является наиболее частотным в описании досуга русских людей, можно утверждать, что образ пьющего

алкогольные напитки русского довольно прочно закрепляются в американских учебниках.

Среди других безалкогольных напитков, которые пьют русские, встречаются **квас** [26, с. 37]; [21, с. 116], **компот** (*Не хотите ли вы сладкого (dessert)? — Да, пожалуйста, дайте мне компот*) [16, с. 163]; [2, с. 458], **кисель** [28]; [21, с. 116]; [Тройка 1996: 458], **кофе** (*Сергей завтракал. Он с аппетитом ел хлеб с маслом и сыром и пил кофе с молоком*) [12, с. 203]; (*Кофе русские пьют из чашки или из стакана*) [2, с. 446], **молоко** (*Все начинают завтракать. На столе лежит хлеб с маслом, стоят стаканы со свежим молоком*) [12, с. 138], **кефир** [21, с. 116]; [2, с. 442]. Однако в основном эти лексемы употребляются в учебниках без контекстов, в списках слов по той или иной тематике, которые авторы помещают в начале или в конце параграфа. Подобное употребление не раскрывает парадигматики этих лексем и мало способствует их запоминанию, следовательно, их участие в формировании образа России малозначительно.

Среди наименований русской еды наиболее высокую частотность имеют лексемы, обозначающие супы, среди которых самые многочисленные — «**щи**» и «**борщ**»: *Я больше люблю борщ, чем кашу. Щи да каша, пища наша* [4, с. 90]. ...*Жил он (Суворов) вместе с простыми солдатами и ел солдатские щи и кашу...* [27, с. 17]. *В России обычно дают борщ. Он варится с мясом и овощами... Я очень люблю борщ и котлеты* [22, с. 266-267]. *Сегодня борщ очень вкусный с мясом* [6, с. 395]. **Борщ** — [*свекольный суп*] [10, с. 13]. **Щи** ... *так называется суп с капустой и мясом. ... Дайте нам две тарелки холодного борща, немного черного хлеба, масла, сыру, и бутылку водки* [11, с. 68-69]. *У нас сегодня борщ. Ладно, мы закажем борщ* [30, с. 22]. *На первое дайте мне щи, а на второе сосиски с гарниром... Я ем русские щи* [16, с. 159] *А вы раньше никогда не ели русских блюд? — В Америке, конечно, не ела. Но мне очень нравится и борщ, и щи* [16, с. 163]. *На столе стояли тарелки горячего борща, немного черного хлеба, масла, сыру и бутылка водки* [13, с. 55]. *Он ест борщ* [21, с. 50]. *Я сварил украинский борщ* [5, гл. 20]. *На первое я вам посоветую взять борщ украинский или суп с рыбой* [19, с. 319]; [18, с. 319].

Стоит отметить, что в некоторых учебниках, изданных в постсоветский период, лексема «борщ» выделяется прилагательным «украинский», которое не встречается в исследованных нами учебниках советского периода.

Встречаются упоминания существительного «суп» без специфического названия конкретного блюда, например: *Дайте мне супу, пожалуйста. ... Я хочу супу, мяса и картошки* [22, с. 13, с. 22]. *После супа с пирожками следует жареная курица* [31, с. 59]. *А что на обед? — Суп, картофель, хлеб, масло и молоко* [12, с. 85].

Также высокой частотностью отличаются лексемы «каша» и «икра»: ...*Жил он (Суворов) вместе с простыми солдатами и ел солдатские щи и кашу* [27, с. 17]. *Я больше люблю борщ, чем кашу. ... Щи да каша, пища наша* [4, с. 90]. *Сегодня мой день рождения. Я чувствую запах свежей капусты и каши....Младшая (сестра) печет пирожки с кашей...* [23]. *Муж: Какая у нас сегодня закуска: сардины или селедка? Жена: Сегодня у нас икра. Муж: Я не люблю икры. Жена: Ты часто ешь икру, когда обедаешь или ужинаешь у знакомых* [14, с. 277]. *Закуска состояла из икры, семги и консервов* [8, с. 235]. *Хотите заказать икры?* [30, с. 25]. *Что вы ели в России? — Икру, конечно — а пили водку* [2, с. 236]. *У вас есть черная икра?* [2, с. 284]. *У нас есть красная икра?* [2, с. 285]. *Сколько стоит банка икры? — Она стоит 10 долларов. ... Черная икра дороже, чем красная икра* [2, с. 290-291]. *Вам нравится икра? Красная или черная?* [2, с. 442-443]. *Мне, пожалуйста, одну порцию черной икры* [2, с. 458].

Среди других наименований русской еды встречаются лексемы «хлеб» и «бутерброд» («сэндвич»): *Дайте мне хлеба и масла* [22, с. 21]. *Степан: Что вы хотите заказать на завтрак? Василий: Я закажу сэндвич* [14, с. 160-161]. *У нас (в СССР) хлеб обыкновенно стоит на столе, и черный и белый* [16, с. 157]. *На обед мы едим хлеб с маслом и сыром и пьем чай* [12, с. 124]. *Все начинают завтракать. На столе лежит хлеб с маслом, стоят стаканы со свежим молоком* [12, с. 138]. *Сергей завтракал. Он с аппетитом ел хлеб с маслом и сыром и пил кофе с молоком* [12, с. 203]. *У нас есть черный хлеб?* [2, с. 285]. *Это бутерброд с колбасой. Это русский бутерброд* [2, с. 455].

Время приема пищи также упоминается в учебниках, в основном, завтрак. В учебниках до 1960-х гг. завтрак называется «утренний завтрак» или «утренний чай». Происходит это, видимо, потому, что авторы учебников пытались соотнести реалии американского расписания приема пищи с русским, т.е. передать соотношение четырех основных английских слов — «breakfast», «lunch», «dinner», «supper» с тремя русскими — «завтрак», «обед», «ужин». По этой же причине в одном из учебников зафиксировано словосочетание «второй завтрак» для обозначения пищи, которую принимают на рабочем месте или в учебном заведении: *утренний завтрак — [breakfast], завтрак — [lunch]* [27]; *утренний чай (кофе) — [breakfast], завтрак — [lunch]* [17, с. 119]. *Утренний завтрак — [breakfast]* [31, с. 76]. *Отец получает второй завтрак на фабрике, а дети в школе, часов в девять* [24, с. 185]. *Утренний чай от семи до девяти [breakfast]. ... Завтрак от двенадцати до двух [lunch]* [28, с. 31].

Лексемы, именующие еду и посуду, встречаются во всех исследованных нами учебниках. При этом можно констатировать отсутствие каких-либо значительных изменений в их составе на протяжении всего исследуемого периода: наиболее частотные существительные «самовар», «бутылка», «рюмка», «водка», «пиво», «чай», «щи», «борщ», «икра», «хлеб», «бутерброд» присутствуют в учебниках русского языка для американцев, начиная с 1920-х гг. до нашего времени.

Лексические единицы, выбранные авторами учебников русского языка для американцев, потенциально создают стереотипный образ нашей страны и людей, в ней проживающих. Наиболее частотными лексемами в ней являются «водка», «пиво», «чай», «щи», «борщ», «икра». Они встречаются во всех исследованных учебниках и свидетельствуют об устойчивости сформированного стереотипа. Использование прилагательного *русский* для определения «водки» и «пива» способствует формированию образа русского человека, который любит выпить спиртные напитки (об этом же свидетельствует сегмент данного поля, связанный с привычками и проведением досуга). В формировании данного образа участвуют также такие частотные лексемы для обозначения посуды, как «бутылка» и «рюмка».

«Самовар» в западном сознании также стереотипно связан с Россией. В то же время в учебниках лексема «самовар» раскрывается исключительно как приспособление для кипячения воды, но никак не связана с лексемой «чай», т.е., назначение самовара из контекстов, приведенных в учебниках, прояснено не полностью. Таким образом, в учебниках фиксируется и закрепляется стереотипный образ нашей страны как страны самоваров, водки и пива.

Таким образом, можно утверждать, что стереотипные представления о нашей стране закладываются уже на уровне изучения русского языка как иностранного. Формирование подобного клишированного образа России уже на этапе изучения русского языка свидетельствует о его устойчивости в американском сознании.

Зенкевич И.В.
Россия в учебниках русского языка для американцев:
лексический аспект
Язык и текст. 2023. Том 10. № 3. С. 98–107.

Zenkevich I.V.
Russia in Russian Language Textbooks for Americans:
Lexical Aspect
Language and Text. 2023. Vol. 10, no. 3, pp. 98–107.

Литература

1. Милославская С.К. Русский язык как иностранный в истории становления европейского образа России [монография] / С.К. Милославская; Гос. ин-т русского яз. им. А.С. Пушкина. — 2-е изд., стер. 2012. М.: Флинта; Наука. 400 с.
2. Тройка. A communicative approach to Russian language, life and culture. 1996. New York: John Wiley and Sons, Inc. 613 p.
3. Федерация тенниса России [Электронный ресурс]. URL: <http://www.tennis-russia.ru> (дата обращения: 03.07.2023)
4. Bidwell C.E. The structure of Russian in outline. 1969. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press. 124 p.
5. Big silver book of Russian verbs. 555 fully conjugated verbs / Jack E. Franke. 2005. New York: McGraw-Hill. 667 p.
6. Bloomfield L., Petrova L. Spoken Russian. Book 2. 1945. New York: Henry Holt and Company. 397 p.
7. Boyer P., Speransky N. Russian reader. Accented texts, grammatical and explanatory notes. 1915. Chicago: The University of Chicago Press. 386 p.
8. Cornyn W.S. Beginning Russian. Revised Edition. 1961. New Haven; London: Yale University Press. 312 p.
9. Davis P.A., Oprendeck D.V. Making progress in Russian. A second year course. 1973. Lexington (Massachusetts): Xerox College Publishing. 518 p.
10. Doherty J.C., Lander M.R. First course in Russian. Part One. 1960. Boston: D.C. Heath and Company. 226 p.
11. Doherty J.C., Lander M.R. First course in Russian. Part Two. 1961. Boston: D.C. Heath and Company. 245 p.
12. Doherty J.C., Lamoureux C., Lander M.R. Russian: Book One. 1968. Boston: D.C. Heath and Company. 303 p.
13. Doherty J.C., Lamoureux C., Lander M.R. Russian: Book Two. 1970. Lexington, Massachusetts: D.C. Heath and Company. 382 p.
14. Domar R.A. Basic Russian. A textbook for beginners. 1961. New York: McGraw-Hill Book Company, Inc. 516 p.
15. English grammar for students of Russian. The study guide for those learning Russian. 2nd edition / Edwina J. Cruise. 1993. Ann Arbor, MI: The Olivia and Hill Press. 171 p.
16. Fairbanks G.H., Leed R.L. Basic conversational Russian. 1964. New York: Holt, Rinehart and Winston. 350 p.
17. Fastenberg R. Everybody's Russian reader. 1945. New York: Language Student Press. 129 p.
18. Golosa: A basic course in Russian. Book One / R. Robin, J. Robin, K. Henry. Volume 1, 2. 1993. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall. 347 p.
19. Golosa: A basic course in Russian. Book One / R.M. Robin, K. Evans-Romaine, G. Shatalina. 5th edition. 2012. USA: Pearson. 426 p.
20. Handbook on foreign language: classroom testing: French, German, Italian, Russian, Spanish. 1968. New York: MLA. 227 p.
21. Kershul K. Russian in 10 minutes a day. 2002. Seattle: Bilingual Books, Inc. 132 p.
22. Lesnin I.M., Perova L. Spoken Russian. Book 1. 1945. New York: Henry Holt and Company. 299 p.
23. Lipson A., Molinsky S. A Russian course. Volume 1. 1977. Ohio: Slavica Publishers, Inc. 612 p.
24. Lunt H.G. Fundamentals of Russian (First Russian Course). 1958. Hague: Mout and Co. Publishers. 320 p.
25. Magner T.F. Manual of scientific Russian. 1959. New York: Englewood Cliffs. 101 p.

Зенкевич И.В.
Россия в учебниках русского языка для американцев:
лексический аспект
Язык и текст. 2023. Том 10. № 3. С. 98–107.

Zenkevich I.V.
Russia in Russian Language Textbooks for Americans:
Lexical Aspect
Language and Text. 2023. Vol. 10, no. 3, pp. 98–107.

26. *Patrick G.* One thousand commonly used Russian words with illustrative sentences. 1935. New York: American Council Institute of Pacific Relations. 107 p.
27. *Pei M.A.* Russian. An easy, quick method to learn basic Russian. 1944. New York: S.F. Vanni. 54 p.
28. *Pei M., Nikanov F.I.* Getting along in Russian. A holiday magazine language book. 1959. New York: B. Harper and Bros. 228 p.
29. *Richards I.A., Gibson Ch.M., Jasiulko E.* Russian through pictures. Book 1. 1961. New York: Washington Square Press. 189 p.
30. *Senn A., Rozhdestvensky A.* Cortina's Russian in 20 lessons: intended for self-study and for use in schools with a simplified system of pronunciation. 1958. New York: R.D. Cortina Garden City Books. 444 p.
31. *Sergievsky N.N.* How to read, write and speak modern Russian. 2nd, revised edition. 1947. New York: Frederick Ungar Publishing Co. 291 p.
32. *Troika.* A communicative approach to Russian language, life and culture. 2nd edition. 2011. New York: John Wiley and Sons, Inc. 676 p.

References

1. *Miloslavskaya S.K.* Russkii yazyk kak inostrannyi v istorii stanovleniya evropeiskogo obraza Rossii [monografiya] / S.K. Miloslavskaya; Gos. in-t russkogo yaz. im. A.S. Pushkina. — 2-e izd., ster. 2012. Moscow: Flinta; Nauka. 400 p. (In Russ.)
2. *Troika.* A communicative approach to Russian language, life and culture. 1996. New York: John Wiley and Sons, Inc. 613 p.
3. *Federatsiya tennisa Rossii [Elektronnyi resurs].* Available at: <http://www.tennis-russia.ru> (Accessed: 03.07.2023) (In Russ.)
4. *Bidwell C.E.* The structure of Russian in outline. 1969. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press. 124 p.
5. *Big silver book of Russian verbs. 555 fully conjugated verbs / Jack E. Franke.* 2005. New York: McGraw-Hill. 667 p.
6. *Bloomfield L., Petrova L.* Spoken Russian. Book 2. 1945. New York: Henry Holt and Company. 397 p.
7. *Boyer P., Speransky N.* Russian reader. Accented texts, grammatical and explanatory notes. 1915. Chicago: The University of Chicago Press. 386 p.
8. *Cornyn W.S.* Beginning Russian. Revised Edition. 1961. New Haven; London: Yale University Press. 312 p.
9. *Davis P.A., Oprendeck D.V.* Making progress in Russian. A second year course. 1973. Lexington (Massachusetts): Xerox College Publishing. 518 p.
10. *Doherty J.C., Lander M.R.* First course in Russian. Part One. 1960. Boston: D.C. Heath and Company. 226 p.
11. *Doherty J.C., Lander M.R.* First course in Russian. Part Two. 1961. Boston: D.C. Heath and Company. 245 p.
12. *Doherty J.C., Lamoureux C., Lander M.R.* Russian: Book One. 1968. Boston: D.C. Heath and Company. 303 p.
13. *Doherty J.C., Lamoureux C., Lander M.R.* Russian: Book Two. 1970. Lexington, Massachusetts: D.C. Heath and Company. 382 p.
14. *Domar R.A.* Basic Russian. A textbook for beginners. 1961. New York: McGraw-Hill Book Company, Inc. 516 p.
15. *English grammar for students of Russian. The study guide for those learning Russian.* 2nd

- edition / Edwina J. Cruise. 1993. Ann Arbor, MI: The Olivia and Hill Press. 171 p.
16. Fairbanks G.H., Leed R.L. Basic conversational Russian. 1964. New York: Holt, Rinehart and Winston. 350 p.
 17. Fastenberg R. Everybody's Russian reader. 1945. New York: Language Student Press. 129 p.
 18. Golosa: A basic course in Russian. Book One / R. Robin, J. Robin, K. Henry. Volume 1, 2. 1993. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall. 347 p.
 19. Golosa: A basic course in Russian. Book One / R.M. Robin, K. Evans-Romaine, G. Shatalina. 5th edition. 2012. USA: Pearson. 426 p.
 20. Handbook on foreign language: classroom testing: French, German, Italian, Russian, Spanish. 1968. New York: MLA. 227 p.
 21. Kershul K. Russian in 10 minutes a day. 2002. Seattle: Bilingual Books, Inc. 132 p.
 22. Lesnin I.M., Perova L. Spoken Russian. Book 1. 1945. New York: Henry Holt and Company. 299 p.
 23. Lipson A., Molinsky S. A Russian Course. Volume 1. 1977. Ohio: Slavica Publishers, Inc. 612 p.
 24. Lunt H.G. Fundamentals of Russian (First Russian Course). 1958. Hague: Mout and Co. Publishers. 320 p.
 25. Magner T.F. Manual of scientific Russian. 1959. New York: Englewood Cliffs. 101 p.
 26. Patrick G. One thousand commonly used Russian words with illustrative sentences. 1935. New York: American Council Institute of Pacific Relations. 107 p.
 27. Pei M.A. Russian. An easy, quick method to learn basic Russian. 1944. New York: S.F. Vanni. 54 p.
 28. Pei M., Nikanov F.I. Getting along in Russian. A holiday magazine language book. 1959. New York: B. Harper and Bros. 228 p.
 29. Richards I.A., Gibson Ch.M., Jasiulko E. Russian through pictures. Book 1. 1961. New York: Washington Square Press. 189 p.
 30. Senn A., Rozhdestvensky A. Cortina's Russian in 20 lessons: intended for self-study and for use in schools with a simplified system of pronunciation. 1958. New York: R.D. Cortina Garden City Books. 444 p.
 31. Sergievsky N.N. How to read, write and speak modern Russian. 2nd, revised edition. 1947. New York: Frederick Ungar Publishing Co. 291 p.
 32. Troika. A communicative approach to Russian language, life and culture. 2nd edition. 2011. New York: John Wiley and Sons, Inc. 676 p.

Информация об авторах

Зенкевич Ирина Валерьевна, старший преподаватель кафедры «Лингводидактика и межкультурная коммуникация», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3733-9388>, e-mail: zenkevichiv@mgppu.ru

Information about the authors

Irina V. Zenkevich, Senior Lecturer, Department of Linguodidactics and Intercultural Communication, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3733-9388>, e-mail: zenkevichiv@mgppu.ru

Получена 01.09.2023
Принята в печать 15.09.2023

Received 01.09.2023
Accepted 15.09.2023

ЛИНГВОДИДАКТИКА И НОВАЦИИ. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКОВ И
КУЛЬТУР | LINGUODIDACTICS AND INNOVATIONS. PSYCHOLOGICAL BASIS OF LEARNING
LANGUAGES AND CULTURES

Стратегии обучения предварительному чтению в учебниках английского языка как иностранного для учащихся средних школ Эфиопии

Айналем Й.Б.

Аддис-Абебский университет науки и технологий, г. Аддис-Абеба, Эфиопия,
e-mail: yihunbirhanu21@gmail.com

Цель данного исследования состоит в изучении стратегий обучения предварительному чтению, используемых в учебниках английского языка как иностранного для средних школ Эфиопии. Исследование проводилось на базе описательно-оценочного метода, в рамках социокультурного подхода к обучению чтению на занятиях по английскому языку как иностранному. Объектом исследования послужили учебники английского языка за одиннадцатый и двенадцатый классы. С этой целью задания по предварительному чтению учебников были собраны в отдельный текстовый файл. В качестве инструмента для сбора данных выступил составленный исследователями перечень стратегий обучения предварительному чтению, полученный на основе различных теоретических и эмпирических материалов. Для исследования учебной деятельности использовался метод контент-анализа. Затем вместе с другим участником — кандидатом наук, преподавателем TEFL — исследователь обсудил результаты и пришел к выводу, что данные анализировались последовательно. Как показали итоги исследования, в учебниках не используется широкий спектр стратегий предварительных вопросов. Например, задаются предварительные вопросы для общего понимания, но не для подтверждения ожиданий, извлечения конкретной информации, а также не для получения навыков детального или критического чтения. Помимо этого, не учитывается стадия знакомства с неизвестной лексикой из текста и предварительное обучение метакогнитивным задачам чтения. Исходя из полученных результатов, исследователь считает, что в учебниках английского языка как иностранного для средней школы следует уделять должное внимание различным стратегиям обучения предварительному чтению, необходимым для того, чтобы помочь учащимся развить навыки понимания прочитанного.

Ключевые слова: обучение предварительному чтению, учебники английского языка как иностранного, теория схем, понимание прочитанного, описательно-оценочный метод исследования.

Айналем Й.Б.
Стратегии обучения предварительному чтению в
учебниках английского языка как иностранного для
учащихся средних школ Эфиопии
Язык и текст. 2023. Том 10. № 3. С. 108–131.

Aynalem Y.B.
Pre-Reading Teaching Strategies in Ethiopian High
School EFL Textbooks
Language and Text. 2023. Vol. 10, no. 3, pp. 108–131.

Благодарности: Исследователь благодарит Мохаммеда К.А. за помощь в поиске электронных копий учебников по английскому языку как иностранному (одиннадцатый и двенадцатый классы), а также за конструктивные замечания в ходе исследования.

Для цитаты: Айналем Й.Б. Стратегии обучения предварительному чтению в учебниках английского языка как иностранного для учащихся средних школ Эфиопии [Электронный ресурс] // Язык и текст. 2023. Том 10. № 3. С. 108–131. DOI:10.17759/langt.2023100311

Pre-Reading Teaching Strategies in Ethiopian High School EFL Textbooks

Yihun B. Aynalem

Addis Ababa Science and Technology University, Addis Ababa, Ethiopia,
e-mail: yihunbirhanu21@gmail.com

This study aimed at investigating pre-reading teaching strategies employed in Ethiopian secondary EFL textbooks. The researcher carried out the study based on a descriptive-evaluative research design in the realm of sociocultural perspective of teaching reading in EFL settings. Grades eleven and twelve EFL textbooks were subjects of the study. For this purpose, he documented the softcopy pre-reading instructional tasks of the textbooks in a separate word file. Researcher's self-made checklist about pre-reading teaching strategies adapted from a variety of relevant theoretical and research-based evidence was the data collection instrument. The researcher used content analysis method to analyze the instructional activities. Then, he discussed the results of the data with the participant PhD TEFL instructor and reached an agreement that they analyzed the data consistently. The findings of the study indicate that the textbooks do not use different pre-questioning strategies. For instance, they ask pre-questions to obtain general comprehension abilities, but not to confirm expectations, to extract specific information, and to gain detailed or critical reading facilities. Additionally, they disregard pre-teaching vocabulary and pre-teaching metacognitive reading tasks. Contingent upon the findings, the researcher suggests that secondary EFL textbooks should give due emphasis to different pre-reading teaching strategies necessary to develop students' reading comprehension facilities.

Keywords: pre-reading instruction, EFL textbooks, schema theory, reading comprehension, descriptive-evaluative research design.

Acknowledgements: The researcher is grateful for Mohammed K.A. who assisted in finding the softcopies of grades eleven and twelve EFL textbooks and providing constructive comments during the course of the study.

For citation: Aynalem Y.B. Pre-Reading Teaching Strategies in Ethiopian High School EFL Textbooks. *Yazyk i tekst = Language and Text*, 2023. Vol. 10, no. 3, pp. 108–131. DOI:10.17759/langt.2023100311

Introduction

Pre-reading teaching strategies stemmed from schema theory-based instruction which is grounded in activating and building students' background knowledge deemed necessary to develop their reading comprehension abilities. According to this theory, background knowledge of reading texts provides students with immediate and effortless access to information that is not clear or even missed out [13; 34; 44] and facilitates the ability to predict, read fluently, and henceforth comprehend better [44]. Therefore, pre-reading teaching strategies are important *«to establish a purpose for reading a given text, to activate existing knowledge about the topic and thus get more out of reading the text, and to establish realistic expectations about what is in the text and thus read more effectively»* [3, p. 66]. They also give students a chance to freely associate their background knowledge with the text and to build their background knowledge significant to comprehend texts.

Commencing to read texts and doing the subsequent comprehension questions without pre-reading activities become tough and demotivating for EFL students [39; 56; 59]. In response to this problem, different pre-reading teaching strategies categorized to five broad groups are suggested in literature. These are providing:

1. background knowledge;
2. pre-questioning;
3. pre-teaching vocabulary;
4. giving collaborative tasks;
5. pre-teaching metacognitive strategies.

The absence of providing students with background knowledge of texts, in particular, obstructs their learning opportunity of metalinguistic knowledge known as *«knowledge of texts and genres and how they are organized»* [22, p. 40]. It also prevents them from learning about sources and/or types of reading texts, reading topics, and features of text organizations from the belief that building students' background knowledge about texts can enhance their reading comprehension abilities [20]. In this regard, Zhaohua's [67] findings showed that *«the more students know about a topic, the more they get out of a text and therefore, the more motivated they are to learn»* (p. 58).

Harmer [26], on the other hand, suggests that pre-questioning teaching strategies activate students' background knowledge of reading texts with four pedagogical purposes of confirming expectation, extracting specific information, obtaining general comprehension, and gaining detail comprehension. Students who have no experience of such questions do not have the habit of reading texts with a purpose of confirming hypotheses resulted from their predictions of the upcoming contents [59]. The second type is used in sharp contrast to the traditional approach of teaching reading that places all text-based questions after reading texts with a pedagogical purpose of evaluating students' comprehension skills [4]. In a similar vein, Nuttall [39] suggests that asking students in the pre-reading instructional stage to answer signpost questions generated from reading texts helps them to activate background knowledge and set goals for reading texts.

Pre-questioning before reading for general comprehension, on the other hand, is used to make students use of different prior knowledge accounts categorized into the referential frames of previous personal experience, general background knowledge, previous lesson taught, and specific text [27]. The last type of pre-questioning teaching strategy, asking questions before reading for detailed comprehension emphasizes students' recognition of synthesized information in reading texts or their critical understanding of the text.

Pre-reading teaching strategies also initiate students to comprehend difficult linguistic elements. Thus, they encourage them to define the general meanings of words, match keywords with their meanings, elicit relevant words to a semantic map of keywords, fill blank spaces of sentences with correct words among alternatives, or guess the contextual meanings in sentences. Otherwise, the instructional strategy informs them of the meanings of keywords by providing them with dictionary or glossary meanings. Evaluating the use of a definitional technique of pre-teaching keywords [37] suggests that *«by itself, looking up words in a dictionary or memorizing definitions do not reliably improve reading comprehension»* (p. 5).

Initiating students to deal with pre-reading tasks in collaboration or cooperation is another essential feature of pre-reading teaching strategy. This instructional strategy helps students share experiences that can activate their background knowledge or build new concepts [51; 54; 61]. In this regard, Oxford [41] contends that students reading comprehension enhances when they get actively involved in group discussions during the learning tasks.

Pre-reading instructional practices of metacognitive activities are the other essential ingredients of EFL textbooks. The pedagogical purpose of teaching metacognitive activities in the pre-reading stage is to get students explicitly informed about the reading strategies deemed necessary to comprehend texts. These include awareness about the use of prior background knowledge, the importance of predicting incoming ideas in texts, reasons for or ways of previewing (surveying) texts, mechanisms of guessing meanings of new words, and the significance of understanding the meanings of pre-reading words. It was for such instructional purposes that making students strategic readers is incorporated into the nine curricular principles of reading instruction that Grabe and Stoller [22] state.

A variety of experimental research works were carried on the effects the abovementioned pre-reading teaching strategies have on students reading comprehension facilities. The findings of the studies consistently reported that the instructional strategies had a positive relationship with students' comprehension performance [33; 47; 5; 11; 55; 36; 60; 45; 31].

The impetus of the present study is derived from the view that EFL textbooks are educational milieus that determine students' potential and missed learning opportunities [62; 58]. The textbooks become poor supportive mediating tools for preparing students to comprehend texts when they do not engage them in a variety of activities essential to build and activate their background knowledge of reading texts [22; 7]. In this regard, Graves [23] contends that textbooks are obstacles to the process of language learning when they are characterized by irrelevant contents to students' needs, exclusion of important items, and an imbalanced variety of task types.

In the Ethiopian context, research findings indicated that EFL students have low reading comprehension facilities required of their academic levels [1; 2; 50]. One of the factors that result in such a problem is the absence of engaging students into different pre-reading tasks essential to enhance their comprehension abilities [33]. To the best of the present researcher's knowledge, no study was conducted to investigate the implementation of comprehensive pre-reading instructional strategies in actual EFL classes. Additionally, other domestic research findings showed that several secondary school students do not have the experience of using different cognitive reading strategies in EFL classes [52], and they are not consciously aware of the strategies while reading texts [8]. Such problems are among the factors that impeded their comprehension abilities.

The present researcher also confirms that a study on pre-reading teaching strategies in textbooks is scarce. Hattan et al. [27] studied the ways USA elementary school instructional resources use to

activate students' background knowledge which was categorized into four specific referential frames (personal experience, general background knowledge, previous lessons taught, and texts read before). However, the current study is more comprehensive, for it investigates the instructional practices EFL materials apply both to activate and build students' background knowledge. Thus, this study is conducted to address the lacuna that answers the question «what pre-reading teaching strategies EFL textbooks employ in Ethiopian secondary school classes?»

Methods

This section deals with the research design selected and the procedures employed to select participants, collect and analyze data.

Research Design

The present study was conducted to understand in-depth what pre-reading teaching strategies Ethiopian secondary school EFL textbooks use to help students comprehend texts. Thus, it described the types of pre-reading strategies that the instructional materials incorporate and evaluates the extent to which the teaching strategies are concomitant to a comprehensive checklist adapted from theoretical and research-based evidence. To this end, it employed a descriptive-evaluative research design. The former subcomponent of the design, in particular, is qualitative research that «*generates data that describe the 'who, what, and where of events or experiences' from a subjective perspective*» [16, p. 3]. Additionally, it is suitable for researchers who aim at using the document review data collection method [15], content analysis [57], and detailed presentations of findings substantiated by quantitative data [46]. The evaluative subcomponent of the research design, on the other hand, refers to the provision of information for decision-makers with respect to the phenomenon under investigation.

Participants

Grades eleven and twelve EFL textbooks were the participants of the present study because the textbooks need to develop students' text-based and situation-based reading comprehension abilities that prepare them for tertiary level education [35]. In other words, students at this level are expected to learn different types of pre-reading strategies which have facilitative effects on their comprehension skills. Therefore, pre-reading teaching practices found in the textbooks were selected using the purposive sampling technique.

Additionally, the study included a PhD instructor working in the same University with the principal researcher. The participant was selected based on the simple random sampling technique, which aims at drawing a sample from the list of a particular group, staff members of English language department in the case of the present study.

Data Gathering Instrument

The data collection instrument of pre-reading instructional practices in the EFL textbooks refers to the activation or building of students' background knowledge of texts. For this purpose, the researcher prepared a checklist that was adapted from the review of a variety of theoretical and empirical evidence. The checklist aims at pre-reading cognitive, metacognitive, and social tasks which have different pedagogical purposes. Thus, the data gathering instrument is comprehensive to collect the qualitative data employed in the EFL textbooks.

Data Collection Procedures and Method of Data Analysis

The researcher extracted the soft copy of pre-reading teaching strategies in the respective EFL textbooks and recorded them in separate grids. Thus, all the data found in the twelve units of each textbook were sequentially documented into the grids which entail columns of reading texts important to identify where in the textbooks the pre-reading instructional tasks are employed.

Then, qualitative-driven content analysis was used as a method of data analysis to identify the types of pre-reading teaching strategies based on the adapted checklist. This is to say that the quantitative content analysis used to identify the frequency of the instructional strategies in the textbooks was supplementary to the in-depth descriptions of the qualitative results. For this purpose, the method of data analysis encompassed two units of analysis known as context and recording units. The first feature refers to the instructional activities, whereas the second describes the specific types of teaching strategies that the textbooks implement. For convenience of in-depth description and evaluation of the phenomenon under investigation, the results and their interpretations were discussed in independent sections.

To check the reliability of the data analysis, the researcher and the participant PhD instructor dealt with the types of pre-reading teaching strategies they identified independently. Based on their discussions, they agreed that they analyzed the majority of instructional activities in similar categories of pre-reading teaching strategies. They cleared up their few differences through further discussions.

Results

Based on the content analysis of the textbooks, the study reveals that grades eleven and twelve EFL textbooks use different pre-reading instructional strategies that are stated in the subsequent subsections. Among these pre-reading teaching strategies, some are commonly found in both textbooks while the remaining ones reside in either instructional resource.

Asking Elaborative Questions about Texts

Asking elaborative questions is a pre-reading teaching strategy that encourages students to activate their background knowledge of a reading text so that they would be motivated to read it and carry out the ensuing comprehension questions. In the two EFL textbooks, nineteen pre-reading instructional tasks require students to elaborate on what they know about the contents of reading texts they are to read. Among these, eight tasks are found in the grade eleven EFL textbook.

For instance, the textbook activates students' background knowledge by drawing on the reading topics by asking them to answer the significations of AU flag colors (activation of general world knowledge), their effective study skills (activation of personal experience), names of individuals associated with the development of medical innovations (activation of general world knowledge), major killer diseases in Ethiopia and Western countries (activation of general world knowledge), what malaria is (activation of general world knowledge), the kinds of things they read every day (activation of previously read texts), where Haiti is and what happens during an earthquake (activation of general world knowledge), and where the job advertisements are found (activation of general world knowledge).

Table 1

Pre-Reading Teaching Strategies in Grade Eleven Secondary EFL Textbooks

No.	Pre-reading teaching strategies	Types of	Text
-----	---------------------------------	----------	------

		strategies	
1	With a partner look at the new flag of the African Union.	Giving collaborative activities	1
2	The flag has a green background, a white sun and gold stars. Each of these has a special significance. Which do you think represents: a. the member states of the AU b. the hope of Africa c. Africa's bright future?	Asking questions about background knowledge	
3	An anthem is a special song. Every country has a national anthem. It voices the country's history, its values, or hopes.	Introducing the text-describing topical concept	
4	This text is an extract from a novel written by a Ugandan writer.		2
5	Work in a small group or with a partner and discuss your answers to these questions.	Giving collaborative activities	
6	Discuss your answers to these questions. Discuss them honestly and also comment on how effective you think your choices are	Asking questions about background knowledge	3
	1 When you are studying outside class on your own (doing independent study), what do you do?		
	2 How much time every day do you spend doing independent study?		
	3 When do you do independent study?		
	4 Where do you do your independent study?		
5 Do you study alone or with someone else?			
7	Work in a group of four.	Giving collaborative activities	
8	Discuss whose name is most closely associated with the development of each of these medical innovations. • modern nursing • antibiotics • x-rays	Asking questions about background knowledge	4
9	Make sure you understand the words on the left, which come from the texts you will read shortly. Match them to their meanings on the right. culture A. clear and able to be seen through mould B. a green or black substance that grows on old food or on wet things mortality rate C. a serious infection of the lungs transplant D. the number of people who die in a given period of time pneumonia E. a crack in a bone	Pre teaching words with semantic framework	

	fracture F. a medical operation in which part of someone’s body is put into the body of another person cathode rays G. cells grown for scientific use photographic plate transparent		
10	This poem is written by one of India’s most famous poets: Ezekiel Nissim.	Introducing the text-informing text source	5
11	Work in a group and discuss the following.	Giving collaborative activities	

The grade twelve EFL textbook also employs the pre-reading instructional strategy to encourage students to answer what they know about the topics of reading texts. To this end, it elicits them about works of literature (activation of previously read texts), their characteristics (activation of personal experience), millennium development goals (activation of general world knowledge), good governance (activation of general world knowledge), coffee production (activation of general world knowledge), locations of countries in the map of Africa (activation of previously learned lesson), vultures (activation of general world knowledge), shanty town (activation of general world knowledge), Kate Winslet, a film actress (activation of general world knowledge), blockbusters (activation of general world knowledge), and Titanic film (activation of general world knowledge).

Table 2

Pre-Reading Teaching Strategies in Grade Twelve Secondary EFL Textbooks

No	Pre-reading instructional initiations	Types of initiations	Text
1	The text below comes from The African Child by Camara Laye.	Introducing the text-informing text source	1
	Guinea, in West Africa. His father was a goldsmith and had a workshop. He employed a number of apprentices - young boys who were learning the craft — and they lived in the family compound. Read the text and answer the questions below.	describing the general idea	
2	Landline telephones are connected by cables. The cables are copper wires. You can see them in the air, held up by telegraph or telephone poles.	Introducing the text-describing topical concept	2
	This poem was written by an American poet about one hundred years ago, during the First World War, a long time before mobile phones came along.	informing text source	
	It is about telephone cables and the messages they carry, which reflect the time at which it was written.	describing general idea	
3	Most universities and colleges have a student newspaper or magazine. One of the most popular features in the newspaper is the problem page. Students like to read other people’s problems as they are often similar to their own.	Introducing the text-describing topical concept	3

4	Skim through the following problem page letters and identify what each one is about.	Asking to preview texts	
5	Have you read any works of literature? If so, • Which works have you read? • Were they in Amharic or English or in another language? • What did you think of them? Think of the names of some novelists, poets or playwrights that you have heard of or are familiar with.	Asking questions about background knowledge	4
6	African writers have written about many important issues, which affect the lives of ordinary people.	Introducing the text-describing topical concept	
	You are going to read a poem from Uganda and an extract from a Nigerian novel.	informing text source	
7	Before you read, work with a partner and discuss the differences between these two literary forms: the poem and the novel.	Asking text features or types	
8	Read this poem by Henry Barlow.	Introducing the text informing text source	
9	The Vic is the Lake Victoria Hotel, a well-known hotel in Entebbe; that was renamed the Windsor Lake Victoria when its ownership changed. A Permanent Secretary (or PS) is not a politician but a senior civil servant running a government ministry.	Giving definitions of pre-reading words	
10	Work in a small group of two or three people and discuss your answers to these questions.	Giving collaborative activities	5

The findings of the study show that the instructional strategy predominantly induces students to retrieve relevant information from general world knowledge. Thus, the EFL textbooks do not frequently initiate students to recall personal experiences, ideas taught in previous lessons, and information from texts read previously. Additionally, students have no learning opportunity of providing verbal elaborations in response to pre-reading critical thinking questions.

Asking Prediction Questions

The content analysis of the textbooks shows that there are three predicting instructional practices used to create the learning opportunity of making a hypothesis. The pre-reading teaching strategy encourages students to guess the main idea and specific information as the following instances indicate.

- Look at the headline and discuss what you think the story is about (Grade eleven textbook, p. 110).
- You are going to read a magazine article arguing against digital technology. Before you read it, think of some of the points that might be made. Make a list (p. 295).
- Choose the picture which you think best represents Wariinga (the main character of the literary text) (Grade twelve textbook, p. 87).

As the above data indicate that students are required to make use of their background knowledge, reading titles and pictures to predict what is to come in the texts. The EFL textbooks encourage them to guess main ideas and specific information which could help them make accurate confirmation of hypotheses while reading texts. The findings show that the grade twelve textbook does not give students frequent practice opportunities to make predictions. In the grade eleven EFL classes, on the other hand, the instructional strategy occurs in two lessons. However, asking students either to answer signpost questions or to produce their text-based questions by overviewing texts is not the focus of the pre-reading instructional practices of both textbooks. In other words, they do not provide students with different alternatives to predict text-related information which could help them confirm their hypotheses while reading texts.

Asking Previewing Questions

The findings of the study also indicate that there are six pre-reading instructional techniques that have an emphasis on previewing texts. The technique is characterized by initiating students to understand the gist and identify genres of texts as stated below.

- Look quickly at the texts on the following pages and answer these questions. Are these texts from a) books b) emails or letters c) newspapers d) brochures? How do you know? Which country is each of them about? (Grade eleven textbook, p. 110)
- Survey the reading text below. Try to do it in two minutes only (p. 198)
- Skim each text to find out what disability each person has (p. 222)
- Skim through the following problem page letters and identify what each one is about. (Grade twelve textbook, p. 62)
- Skim read the text. Try to do it in two minutes only (p. 87).
- Skim read it for one minute and then guess the name of the film (p. 257)

The instructional strategy has a dual purpose in the grade eleven EFL classes. First, it serves to prepare students for jigsaw reading activities comprising five texts about HIV AIDS. Before students begin to read the texts, the textbook asks them to look quickly at factual texts and identify their types. It also elicits them to corroborate their responses with reasons that underlie their techniques of identifying the specific feature(s) each text is characterized. However, the teaching strategy has no clear purpose when it encourages students to survey the text on page 198 as it does on page 222 where they are required to identify the main ideas of the texts. Similarly, the pre-reading task posed on page 87 in the grade twelve EFL textbook does not specify the purpose for previewing the text.

Previewing instructional technique used in both EFL textbooks asks students only to skim the entire body of texts though reading the first sentence of each paragraph is the other way of the strategy. Additionally, it does not encourage them to identify the authors or sources of texts and find difficult meanings of words residing in texts. Therefore, depriving students of previewing texts for different purposes has a missed learning opportunity on their knowledge of paratext and microstructure meaning construction abilities. A paratext refers to *«liminal devices and conventions, both within and outside the book, that form part of the complex mediation between book, author, publisher, and reader»* [18, back cover].

Giving Definitions of Pre-Reading Words

This type of pre-teaching vocabulary strategy occurs in three lessons of the grade twelve EFL textbook which comprises of glossary of pre-reading words used to teach poems entitled ‘Building the Nation’, and ‘Vulture’ and an informational text about the multilateral organization. The following extracts are among the glossary definitions that the textbook contains.

- The Vic is the Lake Victoria Hotel, a well-known hotel in Entebbe; that was renamed the Windsor Lake Victoria when its ownership changed (p. 82).
- A Permanent Secretary (or PS) is not a politician but a senior civil servant running a government ministry (p. 82).
- Closer-knit = more integrated (p. 139), in text A.
- Stabilize exchange rates = keep the rates at which money is exchanged into another - Currency at more or less the same levels (p. 139), in text B.
- Creditworthy = able to pay your debts and therefore can be given a loan (p. 139), in text C.
- Sovereignty = the power that an independent country has to govern itself (p. 139), in text D.
- Drizzle: soft, light rain (p. 188).
- Harbinger: a sign that something is going to happen soon (p. 188).

The first two defined words are found in the poem under the title of ‘Building the nation’. The next four definitions are samples taken from texts A to D designed to teach jigsaw reading. Since students are required to read these texts in groups, the textbook provides four to six definitions of words from each text. On the other hand, to teach the poem about vulture and its symbolic representation of a corrupted commandant, the textbook presents the meanings of thirteen words including the last two words in the abovementioned extracts. Therefore, the instructional strategy helps students understand the microstructure meanings of texts.

Pre-Teaching Words with a Semantic Framework

The finding of the study shows that in the grade eleven EFL textbook there is one pre-teaching vocabulary that asks students to understand the synonym meanings of words. The textbook consists of a pre-reading vocabulary exercise that directs students as «*Make sure you understand the words on the left, which come from the texts you will read shortly. Match them to their meanings on the right*» (p. 68). This indicates that the semantic framework of pre-teaching vocabulary is not the focus of second-cycle secondary EFL textbooks. The instructional strategy has a pedagogical goal of activating students’ semantically and topically related words through semantic maps and semantic feature analysis. Additionally, they do not elicit students’ vocabulary knowledge using classification, analogies, antonyms, and homophones.

Asking Text Features or Types

In the content analysis of the present study, this pre-reading instructional strategy occurs in the grade twelve EFL textbook to teach about two literary forms: a poem and novel extract. The strategy initiates students to «*discuss the differences between these two literary forms: the poem and the novel*» (p. 81). The textbook makes use of this directive when it prepares them to read a poem entitled ‘Building the Nation’ followed by an extract from the novel ‘No Longer at Ease’ written by Chinua Achebe. This gives students the chance to share ideas on different elements of literature.

These include the distinct or unique qualities of the two literary texts that poems are short in size, have stanzas and rhythms, and use selective words whereas novels are long, use a battery of paragraphs and dialogues, and have a plot, rising action, climax, falling action, and resolution.

The finding of the study indicates that elicitation of rhetorical organization of factual texts is an ignored pre-reading instructional strategy in both EFL textbooks. Informational texts are characterized by patterns of information organized in the forms of cause and effect, enumeration, description, argumentation (persuasion), comparison and contrast, and sequence. However, none of these discourse structures becomes the pre-reading pedagogical purpose of the textbooks so students are required to begin reading texts without activating their background knowledge of such text structures.

Providing Background Knowledge of Texts

This pre-reading instructional strategy is used when it is believed that the contents of reading texts can be difficult for or unfamiliar with students' already existing knowledge. In the instructional materials of the present study, the teaching strategy is characterized by describing topical concepts of texts, informing text sources, and describing general ideas of texts. These instructional aspects occur in twenty lessons across texts and seven instances within texts. They are employed from the viewpoint of assisting students to build new conceptual schemata and reactivate related ideas from reading texts. Of these specific features, the first two types are used in thirteen and ten instances respectively. The following extracts show a sample background knowledge provision strategy characterized by the two features:

- An anthem is a special song. Every country has a national anthem. It voices the country's history, its values or hopes (Grade eleven textbook, p. 11).
- This text is an extract from a novel written by a Ugandan writer (p. 44).
- In this extract, a young man is leaving his home in Miguel Street, in the capital of Trinidad (Grade twelve textbook, p. 156).
- Most universities and colleges have a student newspaper or magazine. One of the most popular features in the newspaper is the problem page (p. 61).
- African writers have written about many important issues, which affect the lives of ordinary people. You are going to read a poem from Uganda and an extract from a Nigerian novel (p. 81).

The pre-reading instructional initiations serve as a compensatory mechanism for students' conceptual deficiencies of textual ideas that they may not retrieve from their prior knowledge. Topics of reading passages have an underlying relationship with the main ideas of texts and hence describing them for students could help them understand the macrostructure meanings of texts. In addition to describing topical concepts of texts, another type of text introduction strategy informs sources of texts to build students' background knowledge. Such a pre-reading teaching practice emphasizes literary texts in general and their features in particular. For instance, the grade eleven EFL textbook informs students to know the types of literary texts, the names of the poets, the characters involved, the setting, and the themes of texts. The grade twelve textbook, on the other hand, guides them to be familiar with the thematic areas African writers commonly share, the biographies poets have, and the periods of contents poems contain.

The textbooks also describe the general ideas of reading texts which can help students

understand the gist. This feature of the instructional strategy of the textbooks is used in four reading lessons from which the last three are found in the grade twelve EFL classes as the subsequent extracts indicate.

- The text is his autobiographical account of growing up in a village in Guinea, in West Africa. His father was a goldsmith and had a workshop... (p. 16).
- It (the poem) is about telephone cables and the messages they carry, which reflect the time at which it was written (p. 49).
- There are a number of multilateral organizations that affect people's lives in Ethiopia. We looked at the biggest of all, the United Nations in Unit 5. You are now going to find out about the World Bank, The International Monetary Fund, the European Union and the African Union (p. 137).

The textbooks also describe the general ideas of reading texts which can help students understand the gist. This feature of the instructional strategy of the textbooks is used in four reading lessons from which the last three are found in the grade twelve EFL classes as the subsequent extracts indicate.

Giving Collaborative Activities

The EFL textbooks comprise twenty two collaborative activities that demand students to work out pre-reading tasks in small groups. Of these instructional practices, the grade eleven EFL textbook contains thirteen instances. Teaching tasks using students' collaborative activities has an underlying relationship with indirect language learning strategies that «*work in tandem with the direct strategies*» [41, p. 135]. In the context of teaching pre-reading tasks in EFL textbooks, the instructional practice provides students with the learning opportunity of dealing with memory, cognitive, and compensatory tasks. However, the collaborative activities investigated in the EFL textbooks of the present study are confined to the discussions of a particular type of memory learning strategy known as an elaboration of background knowledge.

Among all teaching strategies of collaborative activities in the grade eleven EFL textbook, one pre-reading task encourages students to engage in a cognitive task stating as «*Form a group with some other students who want to read the same text. In your group, look at the headline and discuss what you think the story is about*» (p. 110). The main headline of the reading text is 'HIV / Aids in Africa' under which there are five passages with their headlines. The discussion of the pre-reading cognitive task, thus, helps students make a variety of hypotheses that result from the activation of their background knowledge.

Pre-Teaching Metacognitive Knowledge/Strategies

Teaching metacognitive knowledge/strategies is the other pre-reading instructional task employed in the grade eleven EFL textbook. It occurs in unit eight in which the textbook requires students to read a recount text entitled 'The tale of a tap' taken from Malimoto in Drum magazine. The story is written from the first-person point of view which consists of dialogues the writer made with different villagers who were troubled to get pipe water. Additionally, on the top of the reading text, there is a picture of three people who held jerry cans and surrounded a water pipe. It is in such a context of the reading lesson the textbook informs students that surveying the text before reading signifies them as the following extracts indicate.

- When faced with a text to read, an important first step is to survey it BEFORE you

actually start reading it. This will give you useful information about what kind of text it is and what it is about which in turn will help you to understand it better when you read it in detail.

How to survey a text:

1. Look at the title and pictures, if any.
2. Quickly look over — or survey — the first couple of paragraphs without carefully reading every word; just run your eye over each line. Then, survey the first line or two of the other paragraphs.
3. While you are surveying the text, you can ask yourself these questions, depending on what kind of text it is: fiction (Where is it set At home? Another country? In Africa? In a town? In the country? What is happening? Who are the people? What is the tone? Is it sad, humorous?) and nonfiction (What is the subject of the text? People? Places? Things? What school subject is it related to? Biology? History? Geography? Where does it come from? A newspaper? A magazine? What is the writer telling us, what is his or her purpose?) (p. 198).

The instructional strategy focuses on awareness of cognitive tasks of paratextual information (title and pictures) and features of text types (paragraph, setting, theme, tone, and source). The abovementioned data showed that the main function of knowledge about surveying texts is to make students conscious of the relationship the cognitive tasks have with literal comprehension abilities. For instance, getting students informed to preview titles, pictures, and the first lines of texts reinforces them to identify the gist. Similarly, the list of self-questioning activities stated under the genres of texts (see number three above) refers to the identification of main ideas.

Teaching metacognitive knowledge about guessing contextual meanings of difficult words, on the other hand, is found in unit twelve where the textbook teaches about a magazine article that argues against digital technology as the following extract indicates.

- When you come across a new word in a text, usually there are plenty of clues to help you guess its meaning:

The meaning of the sentence in which it occurs (in other words, its context); if you understand the rest of the sentence you should be able to guess the meaning of one of the words in it quite easily. The formation of the word: you may recognize the root of the word and the meaning of any affixes it may have (p. 295).

This instructional strategy emphasizes the provision of knowledge about ways of guessing the meanings of words before students read a text. Such a metacognitive knowledge base could create them the learning opportunity of using the abovementioned cognitive tasks which can help them understand the propositional and microstructure meanings of the text.

Discussions

The purpose of the present study is to describe the pre-reading teaching strategies Ethiopian EFL textbooks employ in grades eleven and twelve classes and evaluate them under the guidance of a checklist adapted from theoretical and practical evidence. The results of the study reveal that in all units of teaching reading sections the textbooks do not initiate students to engage in pre reading tasks. For instance, the materials consist of fifty-eight texts to teach reading, but they use three pre-reading instructional strategies — giving collaborative activities, providing background knowledge

of texts, and asking elaborative questions within a maximum of twenty two, twenty, and nineteen texts respectively. This indicates that the absence of instructional practices in every reading lesson of the EFL textbooks contradicts with the schema theory-based pre-reading instruction without which comprehension of the target text can be challenging. Activating and building students' background knowledge in pre-reading tasks are compulsory since meaning construction is the interactive process the reader has with the text [11; 12; 9; 25].

The absence of pre-reading teaching strategies has also a contradiction with research-based evidence. Several researchers studied the effects that the instructional strategies have on students' reading motivations and their comprehension abilities and confirmed that students exposed to different pre-reading tasks had positive attitudes toward reading texts [28; 63; 65; 66] and outperformed those who did not engage in any pre-reading tasks [5; 55; 24; 32].

The results of the current research also indicate that the EFL textbooks develop students' background knowledge of texts by providing them with background information about topical concepts. This is congruent with the idea that *«having prior knowledge of a topic allows the students to use the appropriate definition of the word which is important for overall comprehension of the text»* [36, p. 10]. Additionally, Pollock, Chandler and Sweller [43] confirm that building students' background knowledge with appropriate information is a compulsory instructional technique to effectively solve students' complex learning problems. Song [53] had a consistent finding and concluded that *«being more knowledgeable about something means that learners already have schemata relevant to the process of comprehending and thus can invest less mental effort to understand»* (p. 113).

However, the textbooks disregard the instructional strategy of familiarizing students with the meanings of difficult keywords which has a learning opportunity of building mental lexical dictionaries deemed necessary to enhance the limited working capacity of comprehending texts [21; 10]. This is especially a significant instructional strategy when students are of poor vocabulary knowledge to comprehend the target language texts [60; 30].

Another result of this research is that the EFL textbooks employ a pre-reading teaching strategy of eliciting elaborative responses with a predominant pedagogical purpose of activating students' world knowledge. In other words, the textbooks overlook other features of referential frames of background knowledge activation such as personal experience, previously read texts, and lessons taught previously. This is consistent with Hattan et al.'s [27] results which stated that the referential frames of previous lessons taught and texts read before were not the foci of the instructional resources used to teach reading in upper elementary classes in the USA. As for asking contextual meanings of difficult words, prediction questions, and critical thinking questions (the other instructional strategies of activating background knowledge) are concerned, the textbooks disregard them. However, previous research confirmed the effects these teaching strategies have on EFL comprehension performances. For instance, the findings of the National Reading Panel [38] and Rasouli, Vaghei and Pourmohammadi [45] showed that pre-teaching vocabulary in contexts enhances students' comprehension performances. Researchers interested to see the effect of teaching to guess the contents of reading selections reported the same result that the pre-reading instructional strategy facilitates reading comprehension abilities [5; 6; 29].

The findings of this study also show that providing cooperative activities is one of the predominantly used pre-reading teaching strategies in the EFL textbooks. When students engage in collaborative tasks before reading texts, they have the opportunity to ask for clarifications and clear

confusion that they will encounter during text comprehension processes. Sociocultural and language learning strategy theories contend that the need to encourage students to work out tasks in cooperation [41; 64; 40]. Strengthening the idea, Silberstein [49] states as «*students discuss a text in advance to develop a context in which to read and to develop expectations about what they will find*» (p. 43). In a similar vein, previous research findings revealed that the instructional practice of pre-reading collaborative tasks does not only helpful in «*activating students existing knowledge and increasing sensitivity to the content of the reading material*» [17, p. 23] but it has also a facilitative effect on their reading strategy use and comprehension facilities [31; 19].

Additionally, the current researcher notes that the Ethiopian EFL textbooks do not pre-teach metacognitive strategies in grades eleven and twelve classes. This is in sharp contrast to the theoretical and practical evidence that corroborates the appropriateness of teaching metacognitive knowledge about and regulation of cognitive processes [40; 42; 14; 48]. Good language learning is not only a matter of the cognitive process of storing new information and retrieving it from long-term memory. Instead, it demands learners to have awareness about and control over the learning input [41]. Thus, a dearth of teaching metacognitive knowledge and self-regulated reading behaviors in EFL textbooks has an obstructive effect on students learning classroom reading comprehension tasks and accomplishing reading exams.

Conclusions

The findings of the study imply that designers of secondary EFL textbooks have a content-oriented schema theoretical orientation towards the pre-reading instructional practices. However, they give scant attention to different pre-reading teaching strategies with which students reading comprehension can be improved. For instance, the predominance of eliciting students' general world knowledge about reading texts across some units of the textbooks confines their learning opportunities of using all referential frames of background knowledge activation.

It is also concluded that the textbooks' designers do not acknowledge the importance of linguistic resources in the process of activating and building students' background knowledge of difficult words and grammatical structures of reading texts. A total absence of asking students to guess contextual meanings of difficult pre-reading words, in particular, underlies the idea that the textbooks envisage vocabulary instruction as the subcomponent of teaching inferential comprehension tasks in the post-reading.

Additionally, the absence of pre-reading instructional strategies in EFL textbooks has an effect of pedagogical amnesia on teachers' classroom practices of teaching reading. In contexts such as Ethiopia where EFL teachers follow tailored textbooks, their daily instructional practices are grounded in the methodological approaches of the textbooks. This is to say that experienced and novice teachers' pedagogical content knowledge base of teaching EFL in general and reading, in particular, are influenced by the theoretical orientations that the textbooks hold.

Литература

1. Abebe D.B. Teaching reading skills in English as a foreign language through interactive classroom teaching versus plasma teaching with reference to grade ten students in Addis Ababa. 2012. Addis Ababa.
2. Abiy Y.F. Effects of teacher mediation on students' conceptions and approaches to reading. 2005. Addis Ababa.
3. Aebersold J.A., Field M.L. From reader to reading teacher: issues and strategies for second

language classrooms. 1997. Cambridge: Cambridge University Press. 276 p.

4. *Ajideh P.* Schema-theory based considerations on pre-reading activities in ESP textbooks // *The Asian EFL Journal*. 2006. Vol. 16, pp. 1-19.

5. *Akbar A., Soghra R., Habib G., Ali J.* The effect of pre-reading activities on the reading comprehension performance of Ilami high school students // *Procedia — Social and Behavioral Sciences*. 2015. Vol. 192, pp. 188-194. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.06.027

6. *Alnijres B.M., Albakjaji M.* Teaching methods of reading comprehension at state universities: an example from the Syrian context // *Journal of Entrepreneurship Education*. 2021. Vol. 24, no. 1, pp. 1-7.

7. *Anderson R.C.* Role of the reader's schema in comprehension, learning and memory // *Theoretical Models and Processes of Literacy*. 1994. UK: Routledge, pp. 136-145. DOI: 10.4324/9781315110592-9

8. *Asalefew M.W.* Assessing the metacognitive awareness of reading strategies among freshmen university students, Ethiopia // *International Education & Research Journal*. 2018. Vol. 4, no. 10, pp. 27-33.

9. *Brown H.D.* Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy. 2001. White Plains, NY: Addison Wesley Longman, Inc. 480 p.

10. *Carlo M.S., August D., McLaughlin B., Snow C.E., Dressler C., Lippman D.N., Lively T.J., White C.E.* Closing the gap: addressing the vocabulary needs of English-language learners in bilingual and mainstream classrooms // *Reading Research Quarterly*. 2004. Vol. 39, pp. 188-215. DOI: 10.1598/RRQ.39.2.3

11. *Carr S.C., Thompson B.* The effects of prior knowledge and schema activation strategies on the inferential reading comprehension of children with and without learning disabilities // *Learning Disability Quarterly*. 1996. Vol. 19, pp. 48-61. DOI: 10.2307/1511053

12. *Carrell P.L.* Interactive text processing: implications for ESL/second language reading classrooms // *Interactive approaches to second language reading*. 1988. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 239-259. DOI: 10.1017/CBO9781139524513.023

13. *Carrell P.L., Wise T.E.* The relationship between prior knowledge and topic interest in second language reading // *Studies in Second Language Acquisition*. 1998. Vol. 20, pp. 285-309. DOI: 10.1017/S0272263198003015

14. *Chou M.H.* Strategy use for reading English for general and specific academic purposes in testing and non-testing contexts // *Reading Research Quarterly*. 2013. Vol. 48, no. 2, pp. 175-197. DOI: 10.1002/rrq.42

15. *Colorafi K.J., Evans B.* Qualitative descriptive methods in health science research // *HERD: Health Environments Research & Design Journal*. 2016. Vol. 9, no. 4, pp. 16-25. DOI: 10.1177/1937586715614171

16. *Doyle L., McCabe C., Keogh B., Brady A., McCann M.* An overview of the qualitative descriptive design within nursing research // *Journal of Research in Nursing*. 2019, pp. 1-13.

17. *Gebhard J.G.* Successful Comprehension: what teachers can do before students read // *English Teaching Forum*. 1987. Vol. 25, no. 4, pp. 21-23.

18. *Genette G.* Paratexts: thresholds of interpretation. 1997. Cambridge: Cambridge University Press. 427 p.

19. *Ghafar S.R., Dehqan M.* Sociocultural theory and reading comprehension: the scaffolding of readers in an EFL context // *International Journal of Research Studies in Language Learning*. 2013. Vol. 2, no. 3, pp. 67-80. DOI: 10.5861/ijrsl.2012.183

20. *Grabe M.* Evaluation of purposeful reading skills in elementary-age students // *Journal of Educational Psychology*. 2001. Vol. 81, no. 4, pp. 628-630. DOI: 10.1037/0022-0663.81.4.628
21. *Grabe W.* Reading in a second language: moving from theory to practice. 2008. Cambridge: Cambridge University Press. 467 p. DOI: 10.1017/CBO9781139150484
22. *Grabe W., Stoller F.L.* Teaching and researching reading. 2nd ed. 2013. London, New York: Routledge, Taylor and Francis Group. 324 p. DOI: 10.4324/9781315833743
23. *Graves K.* Designing language courses: a guide for teachers. 2000. Boston, MA: Heinle & Heinle. 308 p.
24. *Graves M.F., Chen H.C.* Effects of previewing and providing background knowledge on Taiwanese college students' comprehension of American short stories // *TESOL Quarterly*. 1995. Vol. 29, pp. 663-686. DOI: 10.2307/3588168
25. *Graves M.F., Watts S., Graves B.B.* Essentials of classroom teaching elementary reading methods. 1994. USA: Allyn and Bacon. 237 p.
26. *Harmer J.* The practice of English language teaching. 3rd ed. 2001. Harlow: Longman. 386 p.
27. *Hattan C., Singer L.M., Loughlin S., Alexander P.A.* Prior knowledge activation in design and in practice // *Literacy Research: Theory, Method and Practice*. 2015. Vol. 64, no. 1, pp. 478-497. DOI: 10.1177/2381336915617603
28. *Huang S.C., Cheng Y.S., Chern C.L.* Pre-reading materials from subject matter texts — learner choices and the underlying learner characteristics // *Journal of English for Academic Purposes*. 2006. Vol. 5, pp. 193-206.
29. *Illes E.* What makes a good course book series stand the test of time? // *ELT Journal*. 2009. Vol. 63, no. 2, pp. 145-153. DOI: 10.1093/elt/ccn019
30. *Jitendra A.K., Edwards L.L., Sacks G., Jacobson L.A.* What research says about vocabulary instruction for students with learning disabilities // *Exceptional Children*. 2004. Vol. 70, pp. 299-322. DOI: 10.1177/001440290407000303
31. *Madaoui R.* Effects of pre-reading activities on EFL reading comprehension by Moroccan college students // *Canadian Research & Development Center of Sciences and Cultures*. 2013. Vol. 4, no. 3, pp. 9-19.
32. *Maghsoudi N.* The impact of schema activation on reading comprehension of cultural texts among Iranian EFL learners // *Canadian Social Science*. 2012. Vol. 8, no. 5, pp. 196-201.
33. *Marzbana A., Alinejad F.* The effect of cooperative learning on reading comprehension of Iranian EFL learners // *Procedia — Social and Behavioral Sciences*. 2014. Vol. 116, pp. 3744-3748. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.01.834
34. *McVee B.M., Dunmore K., Gavelek J.R.* Schema theory revisited // *Review of Educational Research*. 2005. Vol. 75, pp. 531-566. DOI: 10.3102/00346543075004531
35. Ministry of Education. Finalized course catalogue for language cluster diploma program. 2009. Addis Ababa.
36. *Murtha J.* Background knowledge: a study of the effects background knowledge has on comprehension. 2016. Glassboro.
37. *Nagy W.E.* Teaching vocabulary to improve reading comprehension. 1988. Urbana, IL: National Council of Teachers of English. 52 p.
38. National Reading Panel. Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. 2000. Rockville: National Institute of Child Health and Human Development. 449 p.
39. *Nuttall C.H.* Teaching reading skills in a foreign language. 2nd ed. 1996. Oxford: Heinemann.

282 p.

40. *O'Malley J.M., Chamot A.U.* Learning strategies in second language acquisition. 1990. Cambridge: Cambridge University Press. 260 p. DOI: 10.1017/CBO9781139524490
41. *Oxford R.L.* Language learning strategies: what every teacher should know. 1990. New York: Newbury House Publishers. 342 p.
42. *Phakiti A.* A closer look at the relationship of cognitive and metacognitive strategy use to EFL reading achievement test performance // *Language Testing*. 2003. Vol. 20, no. 1, pp. 26-56. DOI: 10.1191/0265532203lt243oa
43. *Pollock E., Chandler P., Sweller J.* Assimilating complex information // *Learning and Instruction*. 2002. Vol. 12, no. 1, pp. 61-86. DOI: 10.1016/S0959-4752(01)00016-0
44. *Pritchard R.* The effects of cultural schemata on reading processing strategies // *Reading Research Quarterly*. 1990. Vol. 25, pp. 273-295. DOI: 10.2307/747692
45. *Rasouli R., Vaghei A.Z., Pourmohammadi M.* The effect of pre-reading activities on the comprehension of L2 texts by Iranian pre-intermediate EFL learners // *Journal of Studies in Education*. 2019. Vol. 9, no. 3, pp. 14-24. DOI: 10.5296/jse.v9i3.14852
46. *Sandelowski M.* What's in a name? Qualitative description revisited // *Research in Nursing & Health*. 2010. Vol. 33, no. 1, pp. 77-84. DOI: 10.1002/nur.20362
47. *Seid M.* Effects of cooperative learning on reading comprehension achievement in EFL and social skills of grade 10 students. 2012. Addis Ababa.
48. *Sheorey R., Mokhtari K.* Differences in the metacognitive awareness of reading strategies among native and non-native readers // *System*. 2001. Vol. 29, no. 4, pp. 431-449. DOI: 10.1016/S0346-251X(01)00039-2
49. *Silberstein S.* Techniques and resources in teaching reading. 1994. Oxford: Oxford University Press. 125 p.
50. *Simachew G., Dawit D.A.* The practice of teaching reading comprehension in secondary schools: a case of Debre Markos administrative town // *Journal of Education and Practice*. 2019. Vol. 10, no. 22, pp. 23-40.
51. *Slavin R.E.* Using student team learning. 3rd ed. 1986. Baltimore, MD: Johns Hopkins University, Center for Research on Elementary and Middle School. 50 p.
52. *Solomon H.G.* A study of the reading strategies of first year students at a university college in Ethiopia. 2000. Addis Ababa.
53. *Song M.* Effects of background context and signaling on comprehension recall and cognitive load: the perspective of cognitive load theory. 2011. Nebraska: University of Nebraska — Lincoln. 183 p.
54. *Stevens R.J., Madden N.A., Slavin R.E., Farnish A.M.* Cooperative integrated reading and composition: two field experiments // *Reading Research Quarterly*. 1987. Vol. 22, pp. 433-454. DOI: 10.2307/747701
55. *Taglieber L.K., Johnson L.L., Yarbrough D.B.* Effects of pre-reading activities on EFL reading by Brazilian college students // *TESOL Quarterly*. 1988. Vol. 22, no. 3, pp. 455-472. DOI: 10.2307/3587289
56. *Ur P.* A course in language teaching: practice & theory. 1996. Cambridge: Cambridge University Press. 375 p.
57. *Vaismoradi M., Turunen H., Bondas T.* Content analysis and thematic analysis: implications for conducting a qualitative descriptive study // *Nursing and Health Sciences*. 2013. Vol. 15, no. 3, pp. 398-405. DOI: 10.1111/nhs.12048

58. *Vygotsky L.S.* Mind in society: development of higher psychological process. 1978. Cambridge: Harvard University Press. 176 p.
59. *Wallace C.* Reading. 1992. Oxford: Oxford University Press. 161 p.
60. *Webb S.A.* The effects of pre-learning vocabulary on reading comprehension and writing // *The Canadian Modern Language Review*. 2009. Vol. 65, no. 3, pp. 441-470. DOI: 10.3138/cmlr.65.3.441
61. *Wei-Fan C., Chung-Pei C.* Effect of varied types of collaborative learning strategies on young children: an experimental study // *International Journal of Instructional Media*. 2011. Vol. 38, no. 4, pp. 351-358.
62. *Wertsch J.V.* Voices of the mind: a sociocultural approach to mediated action. 1991. Cambridge, MA: Harvard University Press. 182 p.
63. *Williams E.* Reading in the language classroom. 1984. London: Macmillan. 253 p.
64. *Williams M., Burden R.L.* Psychology for language teachers: a social constructivist approach. 1997. Cambridge: Cambridge University Press. 240 p.
65. *Yeeding S.* Using pre-reading activities to increase learners' motivation in reading comprehension: a case of 2nd year vocational students enrolled in the Electrical and Electronic Certificate Program at Industrial Technology College. 2007. Pranakorn.
66. *Zhao X., Zhu L.* Schema theory and college English reading teaching // *English Language Teaching*. 2012. Vol. 5, no. 11, pp. 111-116. DOI: 10.5539/elt.v5n11p111
67. *Zhaohua S.* Effects of previewing and providing background knowledge on EFL reading comprehension of American documentary narratives // *Journal of TESL Reporter*. 2004. Vol. 37, no. 2, pp. 50-63.

References

1. Abebe D.B. Teaching reading skills in English as a foreign language through interactive classroom teaching versus plasma teaching with reference to grade ten students in Addis Ababa. 2012. Addis Ababa.
2. Abiy Y.F. Effects of teacher mediation on students' conceptions and approaches to reading. 2005. Addis Ababa.
3. Aebersold J.A., Field M.L. From reader to reading teacher: issues and strategies for second language classrooms. 1997. Cambridge: Cambridge University Press. 276 p.
4. Ajideh P. Schema-theory based considerations on pre-reading activities in ESP textbooks // *The Asian EFL Journal*. 2006. Vol. 16, pp. 1-19.
5. Akbar A., Soghra R., Habib G., Ali J. The effect of pre-reading activities on the reading comprehension performance of Ilami high school students // *Procedia — Social and Behavioral Sciences*. 2015. Vol. 192, pp. 188-194. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.06.027
6. Alnijres B.M., Albakjaji M. Teaching methods of reading comprehension at state universities: an example from the Syrian context // *Journal of Entrepreneurship Education*. 2021. Vol. 24, no. 1, pp. 1-7.
7. Anderson R.C. Role of the reader's schema in comprehension, learning and memory // *Theoretical Models and Processes of Literacy*. 1994. UK: Routledge, pp. 136-145. DOI: 10.4324/9781315110592-9
8. Asalefew M.W. Assessing the metacognitive awareness of reading strategies among freshmen university students, Ethiopia // *International Education & Research Journal*. 2018. Vol. 4, no. 10, pp. 27-33.

9. Brown H.D. Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy. 2001. White Plains, NY: Addison Wesley Longman, Inc. 480 p.
10. Carlo M.S., August D., McLaughlin B., Snow C.E., Dressler C., Lippman D.N., Lively T.J., White C.E. Closing the gap: addressing the vocabulary needs of English-language learners in bilingual and mainstream classrooms // *Reading Research Quarterly*. 2004. Vol. 39, pp. 188-215. DOI: 10.1598/RRQ.39.2.3
11. Carr S.C., Thompson B. The effects of prior knowledge and schema activation strategies on the inferential reading comprehension of children with and without learning disabilities // *Learning Disability Quarterly*. 1996. Vol. 19, pp. 48-61. DOI: 10.2307/1511053
12. Carrell P.L. Interactive text processing: implications for ESL/second language reading classrooms // *Interactive approaches to second language reading*. 1988. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 239-259. DOI: 10.1017/CBO9781139524513.023
13. Carrell P.L., Wise T.E. The relationship between prior knowledge and topic interest in second language reading // *Studies in Second Language Acquisition*. 1998. Vol. 20, pp. 285-309. DOI: 10.1017/S0272263198003015
14. Chou M.H. Strategy use for reading English for general and specific academic purposes in testing and non-testing contexts // *Reading Research Quarterly*. 2013. Vol. 48, no. 2, pp. 175-197. DOI: 10.1002/rrq.42
15. Colorafi K.J., Evans B. Qualitative descriptive methods in health science research // *HERD: Health Environments Research & Design Journal*. 2016. Vol. 9, no. 4, pp. 16-25. DOI: 10.1177/1937586715614171
16. Doyle L., McCabe C., Keogh B., Brady A., McCann M. An overview of the qualitative descriptive design within nursing research // *Journal of Research in Nursing*. 2019, pp. 1-13.
17. Gebhard J.G. Successful Comprehension: what teachers can do before students read // *English Teaching Forum*. 1987. Vol. 25, no. 4, pp. 21-23.
18. Genette G. *Paratexts: thresholds of interpretation*. 1997. Cambridge: Cambridge University Press. 427 p.
19. Ghafar S.R., Dehqan M. Sociocultural theory and reading comprehension: the scaffolding of readers in an EFL context // *International Journal of Research Studies in Language Learning*. 2013. Vol. 2, no. 3, pp. 67-80. DOI: 10.5861/ijrsl.2012.183
20. Grabe M. Evaluation of purposeful reading skills in elementary-age students // *Journal of Educational Psychology*. 2001. Vol. 81, no. 4, pp. 628-630. DOI: 10.1037/0022-0663.81.4.628
21. Grabe W. *Reading in a second language: moving from theory to practice*. 2008. Cambridge: Cambridge University Press. 467 p. DOI: 10.1017/CBO9781139150484
22. Grabe W., Stoller F.L. *Teaching and researching reading*. 2nd ed. 2013. London, New York: Routledge, Taylor and Francis Group. 324 p. DOI: 10.4324/9781315833743
23. Graves K. *Designing language courses: a guide for teachers*. 2000. Boston, MA: Heinle & Heinle. 308 p.
24. Graves M.F., Chen H.C. Effects of previewing and providing background knowledge on Taiwanese college students' comprehension of American short stories // *TESOL Quarterly*. 1995. Vol. 29, pp. 663-686. DOI: 10.2307/3588168
25. Graves M.F., Watts S., Graves B.B. *Essentials of classroom teaching elementary reading methods*. 1994. USA: Allyn and Bacon. 237 p.
26. Harmer J. *The practice of English language teaching*. 3rd ed. 2001. Harlow: Longman. 386 p.
27. Hattan C., Singer L.M., Loughlin S., Alexander P.A. Prior knowledge activation in design and

- in practice // *Literacy Research: Theory, Method and Practice*. 2015. Vol. 64, no. 1, pp. 478-497. DOI: 10.1177/2381336915617603
28. Huang S.C., Cheng Y.S., Chern C.L. Pre-reading materials from subject matter texts — learner choices and the underlying learner characteristics // *Journal of English for Academic Purposes*. 2006. Vol. 5, pp. 193-206.
29. Illes E. What makes a good course book series stand the test of time? // *ELT Journal*. 2009. Vol. 63, no. 2, pp. 145-153. DOI: 10.1093/elt/ccn019
30. Jitendra A.K., Edwards L.L., Sacks G., Jacobson L.A. What research says about vocabulary instruction for students with learning disabilities // *Exceptional Children*. 2004. Vol. 70, pp. 299-322. DOI: 10.1177/001440290407000303
31. Madaoui R. Effects of pre-reading activities on EFL reading comprehension by Moroccan college students // *Canadian Research & Development Center of Sciences and Cultures*. 2013. Vol. 4, no. 3, pp. 9-19.
32. Maghsoudi N. The impact of schema activation on reading comprehension of cultural texts among Iranian EFL learners // *Canadian Social Science*. 2012. Vol. 8, no. 5, pp. 196-201.
33. Marzbana A., Alinejadb F. The effect of cooperative learning on reading comprehension of Iranian EFL learners // *Procedia — Social and Behavioral Sciences*. 2014. Vol. 116, pp. 3744-3748. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.01.834
34. McVee B.M., Dunmore K., Gavelek J.R. Schema theory revisited // *Review of Educational Research*. 2005. Vol. 75, pp. 531-566. DOI: 10.3102/00346543075004531
35. Ministry of Education. Finalized course catalogue for language cluster diploma program. 2009. Addis Ababa.
36. Murtha J. Background knowledge: a study of the effects background knowledge has on comprehension. 2016. Glassboro.
37. Nagy W.E. Teaching vocabulary to improve reading comprehension. 1988. Urbana, IL: National Council of Teachers of English. 52 p.
38. National Reading Panel. Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. 2000. Rockville: National Institute of Child Health and Human Development. 449 p.
39. Nuttall C.H. Teaching reading skills in a foreign language. 2nd ed. 1996. Oxford: Heinemann. 282 p.
40. O'Malley J.M., Chamot A.U. Learning strategies in second language acquisition. 1990. Cambridge: Cambridge University Press. 260 p. DOI: 10.1017/CBO9781139524490
41. Oxford R.L. Language learning strategies: what every teacher should know. 1990. New York: Newbury House Publishers. 342 p.
42. Phakiti A. A closer look at the relationship of cognitive and metacognitive strategy use to EFL reading achievement test performance // *Language Testing*. 2003. Vol. 20, no. 1, pp. 26-56. DOI: 10.1191/0265532203lt243oa
43. Pollock E., Chandler P., Sweller J. Assimilating complex information // *Learning and Instruction*. 2002. Vol. 12, no. 1, pp. 61-86. DOI: 10.1016/S0959-4752(01)00016-0
44. Pritchard R. The effects of cultural schemata on reading processing strategies // *Reading Research Quarterly*. 1990. Vol. 25, pp. 273-295. DOI: 10.2307/747692
45. Rasouli R., Vaghei A.Z., Pourmohammadi M. The effect of pre-reading activities on the comprehension of L2 texts by Iranian pre-intermediate EFL learners // *Journal of Studies in Education*. 2019. Vol. 9, no. 3, pp. 14-24. DOI: 10.5296/jse.v9i3.14852

46. Sandelowski M. What's in a name? Qualitative description revisited // *Research in Nursing & Health*. 2010. Vol. 33, no. 1, pp. 77-84. DOI: 10.1002/nur.20362
47. Seid M. Effects of cooperative learning on reading comprehension achievement in EFL and social skills of grade 10 students. 2012. Addis Ababa.
48. Sheorey R., Mokhtari K. Differences in the metacognitive awareness of reading strategies among native and non-native readers // *System*. 2001. Vol. 29, no. 4, pp. 431-449. DOI: 10.1016/S0346-251X(01)00039-2
49. Silberstein S. *Techniques and resources in teaching reading*. 1994. Oxford: Oxford University Press. 125 p.
50. Simachew G., Dawit D.A. The practice of teaching reading comprehension in secondary schools: a case of Debre Markos administrative town // *Journal of Education and Practice*. 2019. Vol. 10, no. 22, pp. 23-40.
51. Slavin R.E. *Using student team learning*. 3rd ed. 1986. Baltimore, MD: Johns Hopkins University, Center for Research on Elementary and Middle School. 50 p.
52. Solomon H.G. A study of the reading strategies of first year students at a university college in Ethiopia. 2000. Addis Ababa.
53. Song M. Effects of background context and signaling on comprehension recall and cognitive load: the perspective of cognitive load theory. 2011. Nebraska: University of Nebraska — Lincoln. 183 p.
54. Stevens R.J., Madden N.A., Slavin R.E., Farnish A.M. Cooperative integrated reading and composition: two field experiments // *Reading Research Quarterly*. 1987. Vol. 22, pp. 433-454. DOI: 10.2307/747701
55. Taglieber L.K., Johnson L.L., Yarbrough D.B. Effects of pre-reading activities on EFL reading by Brazilian college students // *TESOL Quarterly*. 1988. Vol. 22, no. 3, pp. 455-472. DOI: 10.2307/3587289
56. Ur P. *A course in language teaching: practice & theory*. 1996. Cambridge: Cambridge University Press. 375 p.
57. Vaismoradi M., Turunen H., Bondas T. Content analysis and thematic analysis: implications for conducting a qualitative descriptive study // *Nursing and Health Sciences*. 2013. Vol. 15, no. 3, pp. 398-405. DOI: 10.1111/nhs.12048
58. Vygotsky L.S. *Mind in society: development of higher psychological process*. 1978. Cambridge: Harvard University Press. 176 p.
59. Wallace C. *Reading*. 1992. Oxford: Oxford University Press. 161 p.
60. Webb S.A. The effects of pre-learning vocabulary on reading comprehension and writing // *The Canadian Modern Language Review*. 2009. Vol. 65, no. 3, pp. 441-470. DOI: 10.3138/cmlr.65.3.441
61. Wei-Fan C., Chung-Pei C. Effect of varied types of collaborative learning strategies on young children: an experimental study // *International Journal of Instructional Media*. 2011. Vol. 38, no. 4, pp. 351-358.
62. Wertsch J.V. *Voices of the mind: a sociocultural approach to mediated action*. 1991. Cambridge, MA: Harvard University Press. 182 p.
63. Williams E. *Reading in the language classroom*. 1984. London: Macmillan. 253 p.
64. Williams M., Burden R.L. *Psychology for language teachers: a social constructivist approach*. 1997. Cambridge: Cambridge University Press. 240 p.
65. Yeeding S. Using pre-reading activities to increase learners' motivation in reading comprehension: a case of 2nd year vocational students enrolled in the Electrical and Electronic

Айналем Й.Б.
Стратегии обучения предварительному чтению в
учебниках английского языка как иностранного для
учащихся средних школ Эфиопии
Язык и текст. 2023. Том 10. № 3. С. 108–131.

Aynalem Y.B.
Pre-Reading Teaching Strategies in Ethiopian High
School EFL Textbooks
Language and Text. 2023. Vol. 10, no. 3, pp. 108–131.

Certificate Program at Industrial Technology College. 2007. Pranakorn.

66. Zhao X., Zhu L. Schema theory and college English reading teaching // English Language Teaching. 2012. Vol. 5, no. 11, pp. 111-116. DOI: 10.5539/elt.v5n11p111

67. Zhaohua S. Effects of previewing and providing background knowledge on EFL reading comprehension of American documentary narratives // Journal of TESL Reporter. 2004. Vol. 37, no. 2, pp. 50-63.

Информация об авторах

Йихун Бирхану Айналем, доктор философии в области преподавания английского языка как иностранного, доцент, Аддис-Абебский университет науки и технологий, г. Аддис-Абеба, Эфиопия, e-mail: yihunbirhanu21@gmail.com

Information about the authors

Yihun Birhanu Aynalem, PhD in TEFL, Assistant Professor, Addis Ababa Science and Technology University, Addis Ababa, Ethiopia, e-mail: yihunbirhanu21@gmail.com

Получена 01.09.2023

Принята в печать 15.09.2023

Received 01.09.2023

Accepted 15.09.2023