

Российский государственный гуманитарный университет
Russian State University for the Humanities



RSUH/RGGU BULLETIN

№ 11 (32)

Academic Journal

Series:

History. Philology. Cultural Studies. Oriental Studies



Moscow Journal of Linguistics
Volume 19

Moscow
2017

ВЕСТНИК РГГУ

№ 11 (32)

Научный журнал

Серия

«История. Филология. Культурология. Востоковедение»



Московский лингвистический журнал
Том 19

Москва
2017

Редакционный совет серий «Вестника РГГУ»

Е.И. Пивовар, чл.-кор. РАН, д-р ист. н., проф. (председатель), Н.И. Архипова, д-р экон. н., проф. (РГГУ), А.Б. Безбородов, д-р ист. н., проф. (РГГУ), Е. Ван Поведская (Ун-т Сантьяго-де-Компостела, Испания), X. Варгас (Ун-т Валле, Колумбия), А.Д. Воскресенский, д-р полит. н., проф. (МГИМО (У) МИД России), Е. Вятр (Варшавский ун-т, Польша), Дж. ДеБарделебен (Карлтонский ун-т, Канада), В.А. Дыбо, акад. РАН, д-р филол. н. (РГГУ), В.И. Заботкина, д-р филол. н., проф. (РГГУ), В.В. Иванов, акад. РАН, д-р филол. н., проф. (РГГУ; Калифорнийский ун-т Лос-Анджелеса, США), Э. Камия (Ун-т Тачибана г. Киото, Япония), Ш. Карнер (Ин-т по изучению последствий войн им. Л. Больцмана, Австрия), С.М. Каштанов, чл.-кор. РАН, д-р ист. н., проф. (ИВИ РАН), В. Кейдан (Урбинский ун-т им. Карло Бо, Италия), Ш. Кечкемети (Национальная школа хартий, Франция), И. Ключанов (Восточный Вашингтонский ун-т, США), В.П. Козлов, чл.-кор. РАН, д-р ист. н., проф. (РГГУ), М. Коул (Калифорнийский ун-т Сан-Диего, США), Е.Е. Кравцова, д-р психол. н., проф. (РГГУ), М. Крэммер (Гарвардский ун-т, США), А.П. Логунов, д-р ист. н., проф. (РГГУ), Д. Ломар (Ун-т Кельна, Германия), Б. Луайер (Французский ин-т геополитики, ун-т Париж-ВШ, Франция), В.И. Молчанов, д-р филос. н., проф. (РГГУ), В.Н. Незамайкин, д-р экон. н., проф. (Финансовый ун-т при Правительстве РФ), П. Новак (Белостокский гос. ун-т, Польша), Ю.С. Пивоваров, акад. РАН, д-р полит. н., проф. (ИНИОН РАН), С. Рапич (Ун-т Вупперталя, Германия), М. Сасаки (Ун-т Чуо, Япония), И.С. Смирнов, канд. филол. н. (РГГУ), В.А. Тишков, акад. РАН, д-р ист. н., проф. (ИЭА РАН), Ж.Т. Топшенко, чл.-кор. РАН, д-р филос. н., проф. (РГГУ), Д. Фоглесонг (Ратгерский ун-т, США), И. Фолтыс (Опольский политехнический ун-т, Польша), Т.И. Хорхордина, д-р ист. н., проф. (РГГУ), А.О. Чубарьян, акад. РАН, д-р ист. н., проф. (ИВИ РАН), Т.А. Шакелина, д-р полит. н., проф. (МГИМО (У) МИД России), П.П. Шкаренков, д-р ист. н., проф. (РГГУ)

Серия «История. Филология. Культурология. Востоковедение»

Редакционная коллегия серии

Е.И. Пивовар, гл. ред., чл.-кор. РАН, д-р ист. н., проф. (РГГУ), А.Б. Безбородов, зам. гл. ред., д-р ист. н., проф. (РГГУ), С.И. Гиндин, зам. гл. ред., канд. филол. н., проф. (РГГУ), Г.И. Зверева, зам. гл. ред., д-р ист. н., проф. (РГГУ), И.С. Смирнов, зам. гл. ред., канд. филол. н. (РГГУ), П.П. Шкаренков, зам. гл. ред., д-р ист. н., проф. (РГГУ), М.Л. Андреев, д-р филол. н. (РГГУ; ИМЛИ РАН), Т.Г. Архипова, д-р ист. н., проф. (РГГУ), Н.И. Басовская, д-р ист. н., проф. (РГГУ), А.Г. Васильев, канд. ист. н., дц. (РГГУ), В.И. Дурновцев, д-р ист. н., проф. (РГГУ), Е.Е. Жигарина, канд. филол. н. (РГГУ), С.В. Карпенко, канд. ист. н., доц. (РГГУ), И.В. Кондаков, д-р филос. н., канд. филол. н., проф. (РГГУ), М.А. Кронгауз, д-р филол. н., проф. (РГГУ; РАНХиГС); Г.Н. Ланской, д-р ист. н. (РГГУ), Д.М. Магомедова, д-р филол. н., проф. (РГГУ; ИМЛИ РАН), Ю.В. Манн, д-р филол. н., проф. (РГГУ; ИМЛИ РАН), И.Г. Матюшина, д-р филол. н. (РГГУ), А.Н. Мещеряков, д-р ист. н., проф. (РГГУ), С.Ю. Неклюдов, д-р филол. н., проф. (РГГУ), М.П. Одесский, д-р филол. н., проф. (РГГУ), Е.В. Пчелов, канд. ист. н., доц. (РГГУ), Н.И. Рейнгольд, д-р филол. н., проф. (РГГУ), Р.И. Розина, д-р филол. н., (РГГУ; ИРЯ РАН), Н.Р. Сумбатова, д-р филол. н., (РГГУ), Я.Г. Тестелец, д-р филол. н., проф. (РГГУ), В.И. Тюпа, д-р филол. н., проф. (РГГУ), П.Ю. Уваров, чл.-корр. РАН, д-р ист. н., проф. (РГГУ; ИВИ РАН), В.И. Уколова, д-р ист. н., проф. (РГГУ; МГИМО (У) МИД РФ), А.С. Усачев, д-р ист. н., доц. (РГГУ), И.О. Шайтанов, д-р филол. н., проф. (РГГУ), А.Л. Юрганов, д-р ист. н., проф. (РГГУ), С.А. Яценко, д-р ист. н., проф. (РГГУ)

Московский лингвистический журнал. Том 19

Редакционная коллегия выпуска

С.И. Гиндин, отв. ред., канд. филол. н., проф.; Н.Г. Семёнова, отв. секр.; Ленор Гренобль (Чикагский университет, США); Тереза Добжиньска (Ин-т лит. исследований, Варшава, Польша); Р.Н. Златинский, канд. филол. н. (РГГУ); Е.А. Иванова, канд. филол. н., доц. (РГГУ); О.А. Казакевич, канд. филол. н., доц. (РГГУ, МГУ); И.А. Мельчук, проф. (Монреаль, Канада), М.Б. Ручодельникова, канд. филол. н., доц. (РГГУ), Л.Л. Фёдорова, канд. филол. н., доц. (РГГУ).

Ответственные за выпуск: С.И. Гиндин, отв. ред., Н.Г. Семёнова, отв. секр.

СОДЕРЖАНИЕ

Теоретические и описательные исследования

- П.М. Аркадьев
Морфосинтаксис фокусной связки в бесленеевском диалекте
кабардино-черкесского языка..... 9
- Ю.Е. Галямина
Каритив и комитатив в современном кетском языке..... 24

Процессы и формы коммуникации

- С.В. Лахути
Процесс опосредованной коммуникации в средневековой
иранской культуре: отражение в «Шах-наме» А. Фирдоуси
(X–XI вв.)..... 33
- С.В. Мосалева, И.А. Шаронов
Особенности употребления коммуникативов группы под-
тверждения и согласия..... 46
- Г.Г. Хазагеров
Проблема маргинализации диалога..... 57

Лингвистика в кругу наук

- Г.Е. Крейдлин, Г.Б. Шабат
Формальный язык геометрии как знаковая система.
I. Элементарный синтаксис..... 69

Из лингвистических архивов

- Н.И. Жинкин
Неудачные места школьно-учебных фильмов..... 88
- А.В. Захарова
Проблемы понимания и успешности коммуникации в при-
кладных киноведческих работах Н.И. Жинкина 1930-х годов..... 114

Московские лингвисты: биографии и воспоминания

- М.Р. Кауль
Розалия Семёновна Гинзбург (1907–1978) – педагог и
организатор науки: памяти дорогого Учителя 122

Лингвистические источники и справочные материалы

| | |
|--|-----|
| А.В. Карпова | |
| Неизвестные источники для формирования корпуса мемуарных текстов «Клуба мемуаристов» группы «Блумсбери» в архиве Королевского колледжа Кембриджского университета..... | 137 |
| Abstracts..... | 152 |
| Сведения об авторах..... | 156 |

CONTENTS

Theories and Descriptions

- Peter Arkadiey
The morphosyntax of the focusing copula in the Besleney dialect
of Kabardian..... 9
- Julia Galiamina
Comitative and Caritive cases in modern Ket.....24

Communication: processes and structures

- Sofia Lahuti
The process of mediated communication in medieval Iranian
culture as it is reflected in Shahnameh by A. Ferdowsi (X-XI).....33
- Svetlana Mosaleva, Igor Sharonov
Pragmatic peculiarities of communicatives, expressing con-
firmation and agreement.....46
- Georgii Khazagerov
The problem of marginalization of the dialogue.....57

Linguistics Among the Other Sciences

- Grigory Kreydlin, Georgij Shabat
The formal language of geometry as a semiotic system
I. Elementary syntax.....69

Linguistic Archives

- Nikolaj Zhinkin
Unsuccessful episodes in school didactic films.....88
- Anna Zakharova
Problems of understanding and communication efficiency in
applied film studies of 1930s by Nikolaj Zhinkin.....114

Linguists of Moscow: Biographies and Memoirs

- Marina Kaul
Rosalia Ginsburg (1907–1978) – a founder of a semantic school:
in memory of a dear Teacher.....122

Linguistic Sources & Reference Materials

| | |
|--|-----|
| Alexandra Karpova Unpublished Memoirs of the Bloomsbury Group Memoir Club in King's College Archive at Cambridge University..... | 137 |
| Abstracts..... | 152 |
| General Data About the Authors..... | 157 |

Теоретические и описательные исследования

П.М. Аркадьев

Морфосинтаксис фокусной связки в бесленеевском диалекте кабардино- черкесского языка

В работе рассматриваются нетривиальные морфосинтаксические свойства связки *га* в полисинтетическом бесленеевском диалекте кабардино-черкесского языка. Исследуются морфологический статус этой грамматической единицы, промежуточный между самостоятельной словоформой и клитикой, её способности к словоизменению и типы морфосинтаксических единиц, к которым она способна присоединяться. На основании изученных данных делается вывод о том, что морфологические характеристики связки обусловлены её синтаксическими функциями (участием в образовании фокусных конструкций).

Ключевые слова: адыгские языки, кабардино-черкесский язык, морфология, синтаксис, фокусные конструкции, полисинтетизм.

1. Введение¹

В настоящей статье рассматриваются нетривиальные морфосинтаксические свойства связки *га* в бесленеевском диалекте кабардино-черкесского языка, материал которого исследовался в ходе летних экспедиций Института лингвистики РГГУ в аул Уляп Красногвардейского района Республики Адыгея в 2011–2013 гг. Связка представляет специальный интерес потому, что, с одной стороны, её поведение в ряде отношений уникально на фоне прочих грамматических единиц бесленеевского диалекта, с другой же стороны, многие морфологические свойства связки, как я надеюсь показать, можно объяснить её особым местом в синтаксической системе.

Основной контекст употребления связки в адыгских языках — конструкции идентификации, в первую очередь фокусные конструкции клефтового типа², в которых связка оформляет фокусируемый элемент, в то время как пресуппозитивная часть фокусной конструкции релятивизируется³ и оформляется абсолютным падежом, ср. пример (1).

- (1) [se sə-z-š'ə-š'ə = r] [adəge-λepqə = ra].
 я 1SG.ABS-REL.IO-LOC-быть.частью=ABS адыг-род=СОР
 'Я из адыгов [букв. «то, откуда я происхожу, — адыгский род»].'
 (ZBTyk_1_20⁴)

Употребление связки в контекстах идентификации связано, с одной стороны, с тем, что в адыгских языках прагматическая функция фокуса или ремы в общем случае напрямую соотносится с синтаксической функцией сказуемого⁵, и, с другой стороны, с той или иной степенью строгости грамматическими запретами на помещение в позицию сказуемого словоформ определённых типов. В частности, словоформы с уникальными референтами (личные местоимения, собственные имена и определённые именные группы), как правило, не могут занимать позицию сказуемого сами по себе и, таким образом, требуют связки. Аспекты семантики и прагматики фокусных конструкций со связкой и без неё здесь нас интересовать не будут⁶, и дальнейшее изложение будет посвящено двум основным вопросам морфосинтаксического поведения связки: во-первых, каков морфосинтаксический статус связки *ra* и в какой мере она включена в морфологическую систему бесленеевского диалекта, и, во-вторых, к каким типам морфосинтаксических элементов связка может присоединяться. Этим вопросам будут посвящены два основных раздела статьи, предваряемые кратким изложением необходимых для понимания основных аспектов морфологии и синтаксиса бесленеевского диалекта в разделе 2.

2. Основные сведения о морфосинтаксисе бесленеевского диалекта

Бесленеевский диалект кабардино-черкесского языка вместе с кубанским диалектом относится к группе близкородственных идиомов переселенцев из Кабарды в долину рек Кубань и Лаба, на протяжении последних 150 лет находившихся в контакте с носителями адыгейских диалектов и — начиная с 1920-х гг. — адыгейского литературного языка.⁷ Подобно всем остальным адыгским идиомам, равно кабардинским и адыгейским, бесленеевский диалект характеризуется следующими основными структурными чертами⁸:

1) Полисинтетизм, т.е. последовательное и продуктивное выражение семантической и синтаксической информации морфологическими средствами, в первую очередь, в составе сказуемого⁹; ср. встретившиеся в записанных текстах характерные примеры полисинтетического именного комплекса, эквивалентного русскому словосочетанию (2), и глагольного комплекса, включающего информацию о модальности, месте действия, отрицании и синтаксической связи клаузы с её окружением (3):

(2) *s-jə-s'ə-wə-n-cəʁ = xe = r*

1SG.PR-POSS-LOC-быть.надетым-MSD-малый=PL=ABS
'мои маленькие вещи' (LRTlin_1_20)

(3) *sə-ǰə-s'ə-mə-g^wə-s'əʔe-f = wə*

1SG.ABS-DIR-LOC-NEG-говорить-HBL-ADV
'что я не могу здесь говорить' (ZBTyk_1_18)

2) Слабое противопоставление знаменательных частей речи, проявляющееся в том, что практически любая основа может выступать в позиции аргумента, и в позиции предиката, принимая соответствующие морфологические показатели¹⁰; в частности, употребление связки при именном предикате является маркированной стратегией, используемой в первую очередь при уникальной референции последнего, в то время как в предложениях характеристики имени (точнее, лексические единицы, переводящиеся на европейские языки существительными или прилагательными) выступают в позиции сказуемого без каких-либо специальных маркеров и свободно сочетаются с глагольными морфологическими показателями, ср. пример (4), где именная основа 'учитель' в позиции сказуемого оформлена префиксом согласования с субъектом и суффиксом условного конверба (кондиционала).

(4) *se sə-č'elejevaž'e = me...*

я 1SG.ABS-учитель-COND
'Если я учитель...' (LRTlin_1_39)

3) Характерная для всех автохтонных языков Кавказа морфологическая эргативность, которая в адыгских языках проявляется как в падежном оформлении актантных именных групп, так и в глагольных лично-числовых показателях¹¹.

4) Использование морфологических средств — глагольных префиксов и суффиксов — для выражения синтаксического подчинения¹². Поскольку для дальнейшего изложения последние два признака не играют принципиальной роли, иллюстративных примеров я не привожу.

Для дальнейшего изложения необходимо остановиться на морфологической структуре словоформы. Структуру адыгской именной

или глагольной словоформы можно представить в виде нескольких морфологических зон, каждая из которых обладает своими формальными и семантическими особенностями и подразделяется в свою очередь на ряд позиций, заполняемых префиксами или суффиксами, ср. рис. 1¹³ и примеры (5) и (6), иллюстрирующие состоящие из морфем разных зон, соответственно, именную и глагольную словоформы.

Рис. 1. Зоны адыгской словоформы.

| (A) Зона актантной структуры | (B) Предосновные элементы | (C) Основа | (D) Окончания |
|------------------------------------|---------------------------------|---------------|------------------|
| префиксы | | корень | суффиксы |

(5) $[s-jə]_A - [çəkə-ʃha]_C = [m]_D$
 1SG.PR-POSS-МАЛЫЙ-NML=OBL
 'в моём детстве' (LRTlin_1_3)

(6) $[ja]_A - [mə]_B - [λev^w-a]_C = [te = me]_D$
 3PL.ERG-NEG-ВИДЕТЬ-PST=IPF=COND
 'если бы они не видели' (LRTlin_1_44)

Для настоящего изложения важнее всего суффиксальная часть словоформы. Заполняющие её элементы принято вслед за Р. Сметсом¹⁴ подразделять на собственно суффиксы (входящие в основу) и окончания (отделяются в примерах знаком =). В бесленеевском диалекте данное деление словоформы основывается сразу на нескольких морфонологических критериях: 1) основное ударение в словоформе «привязано» к двум последним слогам основы¹⁵, окончания же ударения не несут и никак не влияют на его постановку, ср. (7a) vs. (7b); 2) в последних двух слогах основы происходит общеадыгское чередование CeCe ~ CaCe¹⁶, опять-таки не затрагивающее окончаний, которые никак не влияют на его применение, ср. те же примеры (7a) и (7b).

(7) а. $č'ále = xe = r$
 парень=PL=ABS
 'парни'

б. $č'ele-čák = xe = r$
 парень-МАЛЫЙ=pl=abs
 'мальчики'

3) В последнем слоге основы происходит выпадение гласного /ə/, который сохраняется перед суффиксами, начинающимися на согласный, но выпадает перед соответствующими окончаниями — за исключением случаев, когда выпадению препятствуют ограничения

на структуру слога, ср. (8a)–(8c), как, например, при присоединении состоящих из одного сонанта окончаний абсолютного и косвенного падежей.

- (8) а. $\zeta\acute{x}^w = \acute{q}\acute{a}t$
 человек=NEG
 ‘(это) не человек’
 б. $\zeta\acute{x}^w\acute{a}-f$
 человек-добро
 ‘(некий) хороший человек’
 в. $\zeta\acute{x}^w\acute{a}-f\acute{a} = r$
 человек-добро=ABS
 ‘(этот) хороший человек’

Наконец, необходимо отметить, что, как и вообще в полисинтетических языках¹⁷, в адыгских языках¹⁸ и в бесленеевском диалекте в частности¹⁹ неочевидно само понятие слова и его границ, причём как в синтагматическом плане (разграничение словоформ и словосочетаний), так и в парадигматическом (разграничение лексем в связи с отсутствием чёткого противопоставления словоизменения и словообразования). Так, уже из приведённых выше примеров видно, что определительные сочетания в бесленеевском диалекте оформляются как композиты, обладающие фонологическими и морфологическими свойствами единой словоформы²⁰, ср. (2) и (7). Такого рода проблемы возникают и при определении статуса связки *ra*, к рассмотрению свойств которой мы теперь переходим.

3. Морфология бесленеевской связки

В отличие от функционально сходной связки *arə* в адыгейском языке²¹, демонстрирующей свойства полноценной словоформы, связка *ra* в бесленеевском диалекте кабардино-черкесского языка не может употребляться самостоятельно, всегда примыкая справа к фокусируемому элементу. Морфологический статус *ra*, однако, определить весьма сложно. Несмотря на свою неавтономность, *ra* по видимому способно нести собственное ударение, которое, однако, не взаимодействует с ударением фокусируемой словоформы, ср. (9).

- (9) *vo* $\zeta'\acute{a}$ *mə* *məst* $\acute{q}e-t-?^w\acute{a}te = r\acute{a}$
 вот этот этот это.самое DIR-1PL.A-рассказывать=COP
 ‘Вот то что мы рассказываем.’ (VRXac_1_1)

Только что приведённый пример показывает также, что *ra* не входит в основу, т.к. в корне ‘разговаривать’ происходит чередование *e~a*. Тем самым, можно предположить, что *ra* является окончани-

ем, однако, парадоксальным образом, по другому описанному выше критерию данный показатель ведёт себя скорее как суффикс — перед ним, как правило, сохраняется конечный гласный /ə/, ср. пример (1) выше и минимальную пару в (10).

(10) a. *nobe* *s-jə-š* *qe-ḱ^wa = r*
 сегодня 1SG.PR-POSS-брат DIR-идти=ABS
 ‘Сегодня пришёл мой брат.’

 b. *nobe* *s-jə-šə = ra* *qe-ḱ^wa = r*
 сегодня 1SG.PR-POSS-брат=COP DIR-идти=ABS
 ‘Тот, кто сегодня пришёл, — (именно) мой брат.’

В принципе, объяснить сохранение конечного /ə/ перед связкой можно бы было тем, что поскольку связка присоединяется к абсолютной форме, которой требует клефтовая конструкция, при слиянии её с показателем абсолютива, перед которым, как мы видели выше, /ə/ сохраняется, выпадения гласного не происходит²². Такой трактовке, однако, противоречат следующие факты. Во-первых, конечный гласный сохраняется и в личных именах (ср. *aslenə = ra* ‘это Аслан’), которые в адыгских языках практически никогда не присоединяют падежных показателей. Во-вторых, гласный перед падежным показателем сохраняется лишь тогда, когда за ним не следует никакое другое окончание; напротив, если далее имеется ещё один слог, гласный выпадает, ср. *dəḱ^wəžə = r* волк=ABS vs. *dəḱ^wəž = r = jə* волк=ABS=ADD ‘и волк’²³. С другой стороны, в текстах встречаются случаи, когда окончание абсолютива и связка не сливаются, ср. (11), что может служить по крайней мере косвенным аргументом в пользу того, что в примерах (1) и (10) связка присоединяется именно к форме абсолютива.

(11) *tje.ḱ^we = r* *pesljedn' = u* *qa-ne = r = ra*
 победить=ABS последний-ADV DIR-остаться=ABS=COP
 ‘Побеждает тот, кто последним остаётся.’ (RShek_1_6)

Тем самым, окончательного решения вопрос о связи абсолютива и связки, по-видимому, не имеет, по крайней мере, на синхронном уровне.

О том, что связка находится за пределами основы, говорит то, что она присоединяется справа от окончаний: абсолютива (11) и множественного числа (12). В связи с примером (12) следует отметить, что он также может служить аргументом в пользу гипотезы о слиянии связки с абсолютивом, поскольку показатель множественного числа в адыгских языках в норме требует после себя показателя падежа (в данном случае — абсолютива).²⁴

- (12) $çak = xe = ra$ $k^we = xe = r$
 малый=PL=COP идти=PL=ABS
 ‘(именно) Дети ходят (в мечеть)’ (NHVzhem_6_8)

Более подробно вопрос о том, какие единицы могут располагаться перед связкой, будет рассмотрен в следующем разделе. Здесь следует добавить лишь, что связка способна присоединяться к личным местоимениям, ср. пример (13).

- (13) $se = ra = qəm$ we $w-j-ade = r$
 я=COP=NEG ты 2SG.PR-POSS-отец=ABS
 ‘Твой отец – не я.’²⁵

К самой связке могут присоединяться окончания множественного числа (14), имперфекта (15) и отрицания (16):

- (14) $dəv^wase$ $qe-k^w-a = xe = r$ $d-jə-v^wənev^w = xe = ra = xe$
 вчера DIR-идти-PST=PL=ABS 1PL.PR-POSS-сосед=PL=COP=PL
 ‘Те, кто вчера приходил, — наши соседи.’

- (15) $djest = u$ $qə-s-x^wə-tje.w-a = te = r$ $s-jə-šə = ra = t$
 сейчас=ADV DIR-1SG.IO-BEN-звонить-PST=IPF=ABS 1SG.PR-POSS-брат=COP=IPF
 ‘Тот, кто мне сейчас звонил, был мой брат.’

- (16) $aslanə = ra = qəm$ $qə-tje.w = a = r$
 Аслан=COP=NEG DIR-звонить=PST=ABS
 ‘Звонил не Аслан.’

Кроме того, связка принимает целый ряд показателей подчинения: адвербиалис (17), кондиционал (18), причинный показатель, содержащий маркер аддитивности (19); ср. также лексикализованное сочетание причинной формы связки с местоимением *a*: *aratjə* ‘поэтому’.

- (17) $pš^edje$ $qe-k^we-ne = r$ $w-jə-šəpχ^wə = ra = wə$ $š^tə-n$
 завтра DIR-идти-FUT=ABS 2SG.PR-POSS-сестра=COP-ADV AUX-POT
 ‘Тот, кто завтра придёт, наверное, твоя сестра.’

- (18) $qə-tje.we = r$ $s-jə-šə = ra = me$ $wə-qə-z-e-mə-ž^e$
 DIR-звонить=ABS 1SG.PR-POSS-брат=COP=COND 2SG.ABS-DIR-1SG.IO-DAT-NEG-звать(IMP)
 ‘Если позвонит (именно) мой брат, меня не зови.’

- (19) $s-jə-šə = ra = t = jə$ $qə-tje.w-a = r,$ $qe-s-ʔet-a = qəm$
 1SG.PR-POSS-брат=COP-IPF-ADD DIR-звонить-PST=ABS DIR-1SG.ERG-поднять-PST=NEG
 ‘Потому что позвонил (именно) мой брат, я не подошёл.’

Наконец, связка может присоединять и собственно суффиксы, т.е. образовывать свою собственную зону основы. Интересно, что перед суффиксами связка выступает в форме *rəve-*, демонстрируя ту же модель алломорфии, что и суффикс прошедшего времени *-a* (в конце основы) ~ *-ve-* (перед другими суффиксами). Известно, что для показателя прошедшего времени алломорф *-ve-* является исторически

исходным²⁶, однако в случае связки можно предполагать скорее обратный процесс в результате аналогического выравнивания, поскольку никаких причин усматривать в составе связки показатель претерита нет²⁷. Из суффиксов к связке присоединяются показатели будущего времени (20) и масдара (21); присоединение суффиксов с пространственным или аспектуальным значением исключено по семантическим причинам.

(20) *pš'edje w-jə-šəpχ^wə = rəve-ne* *qe-k^we-ne = r*
 завтра 2SG.PR-POSS-сестра=COP-FUT DIR-идти-FUT=ABS
 'Завтра придёт именно твоя сестра (букв. тот, кто завтра придёт, будет твоей сестрой).'

(21) *w-jə-šə = rəve-n* *χ^w.je sumke = r* *qe-zə-h-a = r*
 2SG.PR-POSS-брат=COP=MSD AUX сумка=ABS DIR-REL.ERG-нести-PST=ABS
 'Наверное, это твой брат принёс сумку.'

Что касается префиксов, то непосредственно со связкой они сочетаться не могут и присоединяются либо ко всему комплексу слева от фокусной составляющей, ср. (22a), либо к связочной форме указательного местоимения *a*, ср. (22b). Последняя, по всей видимости, является диахронически исходной полной формой связки, о чём говорят данные адыгейского языка.

(22) а. *qə-tje.we = r* *s-jə-mə-šə = ra = me*
 DIR-звонить=ABS 1SG.PR-POSS-NEG-брат=COP=COND
 б. *qə-tje.we = r* *s-jə-šə = r*
 DIR-звонить=ABS 1SG.PR-POSS-NEG-брат=ABS
a-r-mə = ra = me *wə-qə-z-e-mə-š'e*
 TOT-LNK-NEG=COP=COND 2SG.ABS-DIR-1SG.IO-DAT-NEG-звать(IMP)
 'Если звонит не мой брат, меня не зови.'

Описанные морфологические свойства — неполная морфосинтаксическая автономность в сочетании со способностью формировать собственную основу, ограниченно присоединяя суффиксы, — ставят бесленеевскую связку в один ряд с довольно многочисленным классом грамматикализованных вспомогательных глаголов. Коренное отличие последних от связки, однако, состоит в том, что каждый конкретный вспомогательный глагол в данном значении либо сочетается с так называемой «чистой основой» (без окончаний и временных суффиксов), либо требует той или иной конкретной зависимой формы глагола или имени, например, адвербиалиса или масдара²⁸. Напротив, связка, как будет показано в следующем разделе, способна присоединяться к почти неограниченному набору грамматических форм.

4. Синтаксис бесленеевской связки

В данном разделе пойдёт речь о том, какие грамматические формы могут выступать непосредственно перед связкой *ra*. Выше мы видели, что она может присоединяться к «чистой основе» и к форме абсолютива, однако возможности сочетаемости *ra* оказываются существенно шире.

Из падежных форм именных составляющих *ra*, помимо абсолютива, присоединяется к адвербиалису²⁹, ср. (23); что касается других падежей, то, насколько можно судить, косвенный падеж перед *ra* запрещён, а инструментальный если и допускается, то крайне ограниченно, ср. разрешённый пример (24b), где связка присоединяется к «чистой основе» в позиции абсолютива, и сомнительный, хотя и не полностью запрещённый пример (24c) со связкой после окончания инструменталиса.

(23) *azemat d-jə-č'elejeqaž' = u = ra ze-r-a-ŝ-a = r*
 Азамат 1PL.PR-POSS-учитель=ADV=COP RELIO-INSTR-3PL.ERG-делать-PST=ABS
 'Азамата сделали (именно) нашим учителем.'

(24) a. *d-jə-ž'əle wəlepa-bze = č'e me-gʷəš'ə?e = xe.*
 1PL.PR-POSS-аул Уляп-язык=INS DYN-говорить=PL
 'В нашем ауле говорят по-уляпски.'

b. *d-jə-ž'əle ze-rə-gʷəš'ə?e = xe = r wəlepa-bze = ra*
 1PL.PR-POSS-аул RELIO-INSTR-говорить=PL=ABS Уляп-язык=COP

'В нашем ауле говорят именно по-уляпски (букв. то, на чём говорят, — уляпский язык).'

c. *?d-jə-ž'əle ze-rə-gʷəš'ə?e = xe = r wəlepa-bze = č'e = ra*
 1PL.PR-POSS-аул RELIO-INSTR-говорить=PL=ABS Уляп-язык=INS=COP

'В нашем ауле говорят именно по-уляпски (букв. то, на чём говорят, — по-уляпски).'

Тем не менее, когда суффикс инструменталиса оформляет глагольную составляющую — сентенциальный актанта или сирконстант, — присоединение к нему связки делается более допустимым, ср. фокусирование темпоральной обстоятельственной клаузы в примере (25) и лимитивной клаузы в примере (26).

(25) *qə-kʷ-a = r s-jə-nəbž'ebʷ š'ə-χʷ = č'e = ra*
 DIR-идти-PST=ABS 1SG.PR-POSS-друг TEMP-AUX=INS=COP
sə-qə-š'ə-č'e-č'ə = r
 1SG.ABS-DIR-TEMP-LOC-выйти=ABS
 'Я выхожу только тогда, когда пришедший — мой друг.'

(26) *zəpərə = t = jə ze-x-jə-tə-xə-xʷ = č'e-ra*
 НИКТО=OBL-ADD REC.IO-LOC-3SG.ERG-NEG-слышать-LIM=INS=COP

se anjekdot q̇a-š'a-p-x^we-s-ŋ^wete-ne = r
я анекдот DIR-TEMP-2SG.IO-BEN-1SG.ERG-рассказать-FUT=ABS
'Именно пока никто не слышит, я расскажу тебе анекдот.'

Свободно присоединяется связка и к «глагольным» употребле-
ниям адвербиалиса, ср. текстовый пример (27).

(27) *se s-jā-č'es-a = r stixetverjenje*
я 1SG.PR-POSS-любимый-PST-ABS стихотворение
s-txə-n = u = ra = t
1SG.ERG-писать-POT=ADV=COP=IPF
'То, что я любила — писать стихи.' (КМАlib_7_2)

Кроме того, связка может присоединяться к послеложным кон-
струкциям, ср. примеры (28)–(30); в последнем примере послелог
является инструментальной формой существительного 'голова', что
не препятствует присоединению связки.

(28) *a = xe = r z-da-k^we = xe = r we w-jā-dje = ra*
TOT=PL=ABS REL.IO-LOC-идти=PL=ABS ты 2SG.PR-POSS-около=COP
'Они идут именно к тебе.'

(29) *sə-š'a-k^we-ne = r a.bə = m jā-wəžə = ra*
1SG.ABS-LOC-идти-FUT=ABS TOT.OBL=OBL POSS-вслед=COP
'Я пойду именно после него.'

(30) *egzamīnə = r č'a-s-x^we-mə-t-a = r we šha.č'e = ra*
экзамен=ABS RSN-1SG.IO-BEN-NEG-дать-PST=ABS ты из.за=COP
'Я не сдал экзамен именно из-за тебя.'

Связка присоединяется к различным нефинитным глагольным
конструкциям; выше уже был приведён пример (27) с «инфинитив-
ной» формой, состоящей из суффикса потенциалиса/масдара *-n* и
адвербиального окончания *-u* в позиции сентенциального субъекта;
ср. пример (31) с той же формой в более распространённом значении
цели. Возможны сочетания связки с показателями конверба одно-
временности (32) и кондционала, как в собственно условном значе-
нии (33), так и в функции маркера косвенного вопроса (34).

(31) *sə-q̇a-č'e-k^w-a = r we*
1SG.ABS-DIR-RSN-идти-PST=ABS ты
sə-q̇a-b-de-g^wəš'aŋe-n = u = ra
1SG.ABS-DIR-2SG.IO-COM-говорить-POT=ADV=COP
'Я пришёл именно для того, чтобы с тобой поговорить.'

(32) *wəžə = m sə-tje-b^waλ-h = u.re = ra wafe = r*
травя=OBL 1SG.ABS-LOC-лечь-LAT=CVB=COP небо=ABS
q̇a-š'a-s-λex^w-a = r
DIR-TEMP-1SG.ERG-видеть-PST=ABS
'Только ложась на траву, я увидела небо.' (букв. «То, когда я
увидела небо, это ложась на траву»)³⁰

- (33) *fatime dæw^wase wered*
 Фатима вчера песня
q̇ə-žʹ-jə-ʔ-a = te = me = ra
 DIR-LOC-3SG.ERG-сказать-PST=IPF=COND=COP
zarine gitare = m q̇ə-šʹ-je-we-ne = te-r
 Зарина гитара=OBL DIR-TEMP-DAT-бить-FUT=IPF=ABS
 ‘Зарина сыграла бы на гитаре, только если бы Фатима пела песню.’³¹

- (34) *wəne = r q̇ə-t-šʹex^wə-ne = me = ra*
 дом=ABS DIR-1PL.ERG-купить-FUT=COND=COP
q̇ə-ze-rə-z-e-wəṗç-a = xe = r
 DIR-REL.IO-INSTR-1SG.IO-DAT-спросить-PST=PL=ABS
 ‘Меня спросили именно о том, купим ли мы дом.’

Согласно данным дипломной работы Л.В. Клименченко³², запрещено или по крайней мере затруднено сочетание связки с формами, содержащими показатель аддитивности =jə, — временным конвербом следования =r=jə (35) и уступительным конвербом =m=jə (36). Возможно, запрет объясняется тем, что фокусирование конструкций с показателем аддитивности, который сам функционирует как фокусный оператор, приводит к недопустимой коммуникативной структуре.

- (35) **wəzə = m sə-tje-v^wal-he = r = jə = ra wafe = r*
 трава=OBL 1SG.ABS-LOC-лечь-LAT=CVB=ADD=COP небо=ABS
q̇ə-šʹə-s-lev^w-a = r
 DIR-TEMP-1SG.ERG-видеть-PST=ABS
 ожидаемое значение: ‘Только когда я лег на траву, я увидел небо.’³³

- (36) **mate supə = r jə-š-a = m = jə = ra*
 мама суп=ABS 3SG.ERG-делать-PST=COND=ADD=COP
se sə-šʹə-tə-šxe-ne = r
 я 1SG.ABS-LOC-NEG-есть-FUT=ABS
 ожидаемое значение ‘(именно) Даже если мама все-таки приготовит суп, я не буду его есть.’³⁴

С другой стороны, согласно данным той же работы³⁵, свободно фокусируются содержащие тот же аддитивный показатель причинные конвербы на =t=jə и =x=jə:

- (37) *se suret čʹe-s-šə = r s-j-ane*
 я картина RSN-1SG.ERG-делать=ABS 1SG.PR-POSS-мать
je-s-tə-ne = x = jə = ra
 DAT-1SG.ERG-дать-FUT=CS=ADD=COP
 ‘Я рисую картину, (именно) чтобы подарить ее маме.’³⁶

- (38) *we wə-ǰə-z-e-ǰ'-a = t = jə = ra*
 ты 2SG.ABS-DIR-1SG.IO-DAT-звать-PST=IPF-ADD-COP
sə-ǰə-ǰ'e-k^w-a = r
 1SG.ABS-DIR-RSN-идти-PST=ABS
 'Я пришёл именно из-за того, что ты меня позвал.'

Таким образом, бесленеевская связка явно демонстрирует чрезвычайно широкую сочетаемость с разными типами составляющих, нехарактерную для каких-либо иных грамматических единиц. Возможные ограничения, которые удалось выявить, связаны, по видимому, либо с синтаксическими свойствами конструкций идентификации (требование абсолютивного падежа имён), либо с семантическими особенностями фокуса.

5. Заключение

Описанное выше поведение бесленеевской связки *ra*, несмотря на всю его необычность, представляется вполне закономерным в свете её синтаксических функций. Выступая в качестве маркера фокуса в клефтовой конструкции, связка должна иметь возможность сочетаться с любой способной к фокусированию составляющей, чем объясняется широкий спектр грамматических форм, к которым связка может присоединяться.³⁷ Поскольку же связка одновременно является синтаксической вершиной клаузы, она должна быть способна выражать грамматические значения уровня предикации — время, модальность, отрицание и синтаксический статус. «Дефектность» же связки и её морфосинтаксическая неавтономность в кабардинских диалектах в отличие от адыгейских может быть объяснена лишь диахронически. Действительно, свойства адыгейской связки объясняются тем, что она является результатом грамматикализации предикативной формы анафорического местоимения *a*. Разумно предположить, что бесленеевская связка *ra* представляет собою ещё более продвинутую стадию грамматикализации той же самой единицы, на что указывает, в частности, существование в бесленеевском формы *a=ra* 'тот=COP', использующейся либо в качестве эмфатического маркера 'вот, так', либо в качестве полноценной связки в тех случаях, когда морфосинтаксический контекст требует употребления префиксов, как в примере (2b). В целом же нетривиальные свойства бесленеевской связки вполне вписываются в логику полисинтетического языка, где устройство и функционирование морфологии в значительной степени определяется синтаксическими отношениями.

- ¹ Статья написана при поддержке гранта РФФ 17-18-01184 «Коммуникативная организация естественного дискурса на звучащих и жестовых языках». Автор приносит искреннюю благодарность всем носителям бесленеевского диалекта кабардино-черкесского языка, с которыми ему довелось работать в летних экспедициях 2011–2013 г. в ауле Уляп, а также Ю.А. Ландеру и анонимному рецензенту за ценные замечания к первоначальному варианту текста. Все неточности и ошибки всецело остаются на совести автора.
- ² См. *Сумбатова Н.Р.* Коммуникативная структура адыгейского предложения: перспектива и фокус // *Аспекты полисинтетизма: очерки по грамматике адыгейского языка* / Отв. ред. Я. Г.Тестелец, М.: РГГУ, 2009. С. 559–612; *Рыгаев И.П.* Информационная структура в кубанском диалекте кабардино-черкесского языка // *Полевые исследования студентов РГГУ. Вып. XI. В печати.*
- ³ О релятивизации и её функциях в адыгских языках см. *Ландер Ю.А.* Релятивизация в полисинтетическом языке: адыгейские относительные конструкции в типологической перспективе. Дисс... к. филол. наук. М., РГГУ, 2012.
- ⁴ В дальнейшем таким образом оформляются примеры из устных текстов на бесленеевском диалекте. Примеры, при которых не указан источник, были получены методом элицитации. В примерах используются следующие сокращения: 1 — 1 лицо; 2 — 2 лицо; 3 — 3 лицо; ABS — абсолютив; ADD — аддитивность; ADV — адвербиалис; AUX — вспомогательный глагол; BEN — бенефактив; COM — комитатив; COND — кондиционал; COP — связка; CS — причинный показатель; CVB — конверб; DAT — дативный преверб; DIR — директивный преверб; DYN — динамичность; ERG — эргатив; FCT — фактивность; FUT — будущее время; HBL — хабилитив; IMP — императив; INS — инструменталис; INSTR — инструментальный преверб; IO — не прямой объект; IPF — имперфект; LAT — латив; LIM — лимитив; LOC — локативный преверб; MSD — масдар; NEG — отрицание; NML — номинализация; OBL — косвенный падеж; PL — множественное число; POSS — поссивность; POT — потенциалис; PR — поссор; PST — прошедшее время; REC — реципрок; REL — релятивизатор; RSN — причинный показатель; SG — единственное число; TEMP — темпоральное подчинение.
- ⁵ См. *Сумбатова Н.Р.* Указ. соч, С. 568–572.
- ⁶ См. в первую очередь *Сумбатова Н.Р.* Коммуникативная структура адыгейского предложения...; интересные наблюдения над функционированием бесленеевской связи представлены в неопубликованной работе *Киммельман В.И.* Focus! Доклад на экспедиционном семинаре, а. Уляп, 26.07.2012.
- ⁷ Об истории изучения бесленеевского диалекта и социолингвистической ситуации см. *Аркадьев П.М., Ландер Ю.А.* Бесленеевский диалект кабардино-черкесского языка и перспективы изучения уляпского говора // *Полевые исследования студентов РГГУ. Этнология, фольклористика, лингвистика, религиоведение* / Отв. ред. Д.П. Бак, В.В. Минаев. Выпуск VII. М.: РГГУ, 2012. С. 176–192.
- ⁸ О структуре адыгских языков см., например, *Кумахов М.А.* Словоизменение адыгских языков. М.: Наука, 1971; о бесленеевском диалекте подробнее см. *Аркадьев П.М., Ландер Ю.А.* Некоторые сведения о морфологии бесленеевского диалекта кабардино-черкесского языка (уляпский говор) // *Полевые исследования студентов РГГУ. Этнология, фольклористика, лингвистика,*

- религиоведение. Выпуск VIII / Отв. ред. Е.И. Пивовар. М.: Изд-во РГГУ, 2013. С. 194–210.
- ⁹ См. *Ландер Ю.А.* Подходы к полисинтетизму // Вестник РГГУ. 2011. № 11. С. 102–126 («Московский лингвистический журнал» Т. 13); *Lander Yu.A., Testelelets Ya.G. Adyge* // The Oxford Handbook of Polysynthesis / Eds. M. Fortescue, M. Mithun, N. Evans. Oxford: Oxford univ. press, 2017. P. 948-970.
- ¹⁰ Подробнее см. *Lander Yu.A., Testelelets Ya.G.* Nouniness and specificity: Circassian and Wakashan. Paper presented at the conference Universals and Particulars in Parts-of-Speech Systems, Amsterdam, 2006.
- ¹¹ См. *Кумахов М.А., Вамлинг К.* Эргативность в черкесских языках. Malmö: IMER, 2006; о бесленеевском диалекте см. *Аркадьев П.М., Ландер Ю.А.* Бесленеевский диалект... С. 198–199.
- ¹² О полипредикативных конструкциях в бесленеевском диалекте см. *Ершова К.А.* Конструкции с сентенциальными актантами в бесленеевском диалекте кабардино-черкесского языка : Дипломная работа. М.: Ин-т лингвистики РГГУ, 2012; *Клименченко Л.В.* Обстоятельственные выражения в уляпском говоре кабардино-черкесского диалекта кабардино-черкесского языка. Дипломная работа. М.: Ин-т лингвистики РГГУ, 2014.
- ¹³ *Аркадьев П.М., Ландер Ю.А.* Бесленеевский диалект... С. 196.
- ¹⁴ *Smeets R.* Studies in West Circassian Phonology and Morphology. Leiden: Hakuchi Press, 1984.
- ¹⁵ См. *Мороз Г.А.* Ударение в уляпском говоре кабардинского языка // Проблемы языка. Сборник научных статей по материалам Первой конференции-школы «Проблемы языка: взгляд молодых ученых» / Отв. ред. Е.М. Девяткина. М.: Ин-т языкознания РАН, 2012. С. 190–203.
- ¹⁶ См. *Аркадьев П.М., Тестелец Я.Г.* О трёх чередованиях в адыгейском языке // Аспекты полисинтетизма: очерки по грамматике адыгейского языка / Отв. ред. Я. Г.Тестелец. М.: РГГУ, 2009. С. 121–145.
- ¹⁷ См. *Bickel B., Zúñiga F.* The ‘word’ in polysynthetic languages: phonological and syntactic challenges // The Oxford Handbook of Polysynthesis... P. 158-185.
- ¹⁸ См. *Кумахов М.А.* Морфология адыгских языков. Синхронно-диахронная характеристика. I. Введение, структура слова, словообразование частей речи. Нальчик: Кабардино-балкарское книжное издательство, 1964. С. 34–58; *Ландер Ю.А.* Релятивизация в полисинтетическом языке... С. 97–101.
- ¹⁹ *Аркадьев П.М., Ландер Ю.А.* Бесленеевский диалект... С. 200–201.
- ²⁰ См. *Lander Yu.* Nominal complex in West Circassian: between morphology and syntax // Studies in Language. Vol. 41. 2017. No. 1. P. 76–98.
- ²¹ См. *Сумбатова Н.Р.* Коммуникативная структура адыгейского предложения... С. 576–584.
- ²² Ср. *Ландер Ю.А.* Бесленеевские именные предикации : Доклад на экспедиционном семинаре, 08.07.2011. С. 3.
- ²³ MSaf_4_38. Как мне указывает Ю.А. Ландер, такого рода примерам можно предложить и альтернативное объяснение — у показателя аддитива имеется независимо зафиксированный алломорф =rǝ.
- ²⁴ *Кумахов М.А.* Словоизменение адыгских языков... С. 5.
- ²⁵ *Ландер Ю.А.* Бесленеевские именные предикации... С. 4, пример (22).
- ²⁶ *Кумахов М.А.* Словоизменение адыгских языков... С. 216.
- ²⁷ О морфологии и происхождении адыгского предикативного показателя -r- см.

- Smeets R.* Towards an analysis of pronominal *rə* in Circassian // *Caucasologie et mythologie comparée (Actes du IVe colloque de caucasologie)* / Éd. C. Paris. Paris: Peeters, 1992. P. 301–320.
- ²⁸ См. *Киммельман В.И.* Грамматикализация первичных стативных глаголов в адыгейском языке // *Полевые исследования студентов РГГУ. Этнология. Фольклористика. Лингвистика. Религиоведение. Вып. II. М.: РГГУ, 2007. С. 288–310; Кушнир Е.Л.* Грамматикализация вспомогательных глаголов с чистой основой в адыгейском языке // *Полевые исследования студентов РГГУ. Этнология, фольклористика, лингвистика, религиоведение. Вып. VI / Отв. ред. Д.П. Бак, В.В. Минаев. М.: РГГУ, 2011. С. 216–230; Arkadiev P.M., Maisak T.A.* Grammaticalization in the North Caucasian languages // *Grammaticalization from a Typological Perspective* / Eds. H. Narrog, B. Heine. To appear.
- ²⁹ Как и в адыгейском языке, см. *Сумбатова Н.Р.* Коммуникативная структура адыгейского предложения... С. 576.
- ³⁰ *Клименченко Л.В.* Обстоятельственные выражения в уляпском говоре... С. 71, пример (178b).
- ³¹ Там же. С. 91, пример (236). Аналогичные употребления связки отмечены и в адыгейском языке, см. *Сумбатова Н.Р.* Коммуникативная структура адыгейского предложения... С. 576.
- ³² *Клименченко Л.В.* Указ. соч. С. 72, 99.
- ³³ Там же. С. 72, пример (182).
- ³⁴ Там же. С. 99, пример (257).
- ³⁵ Там же. С. 79.
- ³⁶ Там же. С. 79, пример (202a).
- ³⁷ Стоит отметить, что в ряде отношений сходное поведение демонстрируют связки и в восточно-кавказских языках, см. *Сумбатова Н.Р.* Глагольная система и структура предложения (о некоторых типологических особенностях дагестанского глагола) // *Языки мира. Типология. Уралистика. Памяти Т.Ю. Ждановой. Статьи и воспоминания* / Сост. В.А. Плунгян, А.Ю. Урманчиева. М.: Индрик, 2002. С. 355–380; *Сумбатова Н.Р.* Коммуникативные категории и система глагола (о некоторых типологических особенностях дагестанского глагола) // *40 лет Санкт-Петербургской типологической школе / Отв. ред. В. С. Храковский, А. Л. Мальчуков, С. Ю. Дмитренко. М.: Знак, 2004. С. 487–504. Сумбатова Н. Р., Ландер Ю. А.* Даргинский говор селения Танты: Грамматический очерк. Вопросы синтаксиса. М.: Языки славянской культуры, 2014. С. 355–368.

Каритив и комитатив в современном кетском языке

В статье рассматривается современное состояние падежной системы южного диалекта кетского языка, представленного в поселке Келлог. На материале полевого исследования доказывается исчезновение из речи более молодого поколения носителей показателя каритива и замена конструкций с каритивом конструкциями с русским предлогом «без» и показателем комитатива.

Ключевые слова: кетский язык, падежная система, комитатив, каритив, языковой сдвиг, интерференция языков

Введение: падежная система кетского языка в условиях языкового сдвига

Вокруг падежной системы кетского языка не прекращаются дискуссии уже несколько десятилетий. Среди исследователей есть те, кто придерживается традиционной точки зрения о существовании классической падежной системы, состоящей из более чем 10 элементов, включая ядерные падежи.¹ Одновременно существует традиция оспаривания этого мнения, которая была заложена в исследовании Валл и Канакина² и продолжена в работах современных авторов³.

Однако в полемику вокруг падежной системы кетского языка пока что недостаточно включен фактор языкового сдвига, который в настоящее время наблюдается в кетском языковом сообществе. Об интерференции между кетским и русским языком исследователи начали говорить еще в 1970-е -80-е годы, когда кетское языковое сообщество перешло почти на 100-процентный билингвизм.⁴

О том, какое влияние русский язык оказывает на речь кетов, написано немало работ.⁵ Однако остается вопрос о том, насколько эти явления можно назвать системными и отражающими новую языковую, а не просто речевую реальность. Анализу более регулярных языковых изменений кетского языка под влиянием русского посвящено несколько исследований последнего времени.⁶ В то же время процессы, происходящие в языковом сообществе кетов, на-

столько интенсивны, что языковая ситуация меняется буквально на глазах, что дает лингвистам уникальную возможность следить за ними «в режиме реального времени».

Проблема системных языковых изменений возникает и в аспекте падежной системы. Процессы языкового изменения под влиянием всеобщего билингвизма носителей, прекращения передачи языка из поколения в поколение и других социолингвистических явлений становится еще сложнее описывать на фоне отсутствия общепринятой модели кетской падежной системы.

Так, в результате процесса языкового сдвига, как показано в работе Андриянец⁷, идет смешение контекстов употребления различных локативных показателей. В нашем докладе 2014 года на конференции «Системные изменения в языках России» было показано, что в современной речи кетов реже употребляются такие «падежные» показатели, как комитатив и каритив.⁸

Именно этим двум падежам посвящена настоящая статья. В ней мы хотим ответить на вопрос – что происходит с не представленными в доминирующем языке (русском) грамматическими явлениями в условиях языкового сдвига при переходе от одного поколения носителей к другому. Статья написана по результатам исследования, проведенного летом 2015 года в поселке Келлог, где проживает большинство носителей кетского языка (около 20 человек).

В ходе экспедиции нами были проведены грамматические тесты с участием носителей языка разных поколений (по 2-3 человека). Исследование было посвящено изучению падежной системы в целом, однако данные по комитативу и каритиву представляют собой отдельный интересный феномен.

Далее мы опишем основные результаты нашего полевого исследования.

Результаты полевого исследования

Негенетивная серия кетских падежей: данные полевых тестов

В кетском языке традиционно выделяется две серии косвенных падежей⁹: показатели, которые присоединяются к основе в генетиве, и показатели, которые присоединяются к исходной основе.

К серии падежей, которые выражаются показателями, сочетающимися с прямой (негенетивной) формой имени, относят комитатив, каритив, локатив и пролатив.¹⁰

Впрочем, эта группа падежей далеко не однородна по своему синтаксическому поведению и при этом отличается от поведения

падежей первой группы и послелогов. Проведенные нами тесты показали, что все они демонстрируют особенности поведения в таких контекстах, как сочинительные конструкции, сочинение в атрибутивной конструкции, комитативная конструкция. В тестах проверялись не только показатели, которые считаются падежными, но и слова, традиционно выделяемые как послелого.

Тест с сочинительными конструкциями проверял, может ли один служебный показатель (суффикс или клитика) маркировать сразу два члена сочинительной конструкции.

В следующем тесте проверялось синтаксическое поведение разных формантов в конструкциях с сочиненными атрибутами. Комитативные конструкции также проверяли возможность сочетания с суффиксом или клитикой.

Комитатив (инструменталис) и каритив: данные старшего поколения

Комитативная конструкция в кетском языке образуется с помощью постпозитивного показателя *-as*, который добавляется к зависимому члену именной группы. Традиционно он обозначается как комитатив или как инструменталис (мы выбираем второй вариант). Дело в том, что этот показатель совмещает оба значения: комитативное и инструментальное:

- (1) keʔt tīb-as
 человек собака-INST
 ‘Человек с собакой’
- (2) ab qīb-a-ŋ bogdom-as d-Ø-aŋ-ej-i-n
1SG.POSS дед-EP-PL ружье-INST S1.1-PRS-O2.3PL-убить-EP-S1.PL
 ‘Моих деда и бабушку [=дедов] из ружья убивают’.

Такое совмещение, как показано в работах Stolz¹¹, является довольно распространенным типологическим явлением и связано с распределением агентивности внутри именной группы. С типологической точки зрения комитатив в кетском имеет широкую вариативность.¹²

Показатель *-as* в комитативном значении позволяет употреблять глагол, прономинальные актанты которого референциально соотносятся с членами комитативной конструкции как с субъектом единственного, так и множественного числа в случае, если зависимым членом комитативной конструкции выступает одушевленный объект (см. примеры 3a, 3b). В случае же комитативной конструкции с неодушевленным объектом (комитатив как описание агентивных свойств субъекта) или инструментальной конструкции (расщепленная агентивность) глагол может содержать в себе только указание на главный член комитативной именной группы (3c но не 3d).

- (3) а. $\text{b}\bar{\text{b}} \quad \hat{\text{a}}\text{m-as} \quad \text{d-o-l-}\emptyset\text{-i-n}$
 отец мать-INSTR S1.3-T.PST-PST-жить-EP-S1.PL
 'Отец с матерью жили'
- б. $\text{b}\bar{\text{b}} \quad \hat{\text{a}}\text{m-as} \quad \text{d-o-l-da-q-}\emptyset$
 отец мать-INSTR S1.3M-T.PST-PST-жить-S1.SG
 'Отец с матерью жил'
- с. $\text{bu} \quad \text{t}\bar{\text{b}}\text{q-as} \quad \text{d-lobed-o-l-bed-}\emptyset$
 3SG топор-INSTR S1.3M-работа-T.PST-PST-делать-S1.SG
 'Он топором работал'
- *д. $\text{bu} \quad \text{t}\bar{\text{b}}\text{q-as} \quad \text{d-lobed-o-l-bed-i-n}$
 3SG топор-INSTR S1.3-работа-T.PST-PST-делать-S1.PL
 'Он топором работали'

Как сказано в исследовании Архипова¹³, особый статус комитативу в системе падежей или предложно-послеложной системе придает наличие «парного» отрицательного показателя со значением «без». Таким показателем в кетском языке становится показатель каритива *-an*. В качестве примера подобного явления в исследовании Архипова приводятся предлоги со значением «с» и «без» из немецкого, русского и английского языка, а также отрицательные контекстные конвербы в таких языках, как марийский, тамильский и годеберинский.

Каритив наиболее распространен в уральских языках, с которыми активно контактировал кетский язык и мы можем выдвинуть предположение, что закрепление такого показателя в енисейских языках во многом связано с ареальными приобретенными чертами. По данным М. Кастрена, в коттском также выделяется суффикс с каритивным значением. И хотя сам Кастрен не относит этот показатель к падежам, сторонник выделения падежной системы в енисейских языках Г.К. Вернер относит его уже к падежным показателям.¹⁴

В каритивном маркере в кетском языке нейтрализуется семантическое различие между комитативным и инструментальным значением комитатива-инструменталиса, так как в именной группе с каритивным показателем референтно соотносится с глагольными прономинальными актантами только главный член ИГ.

В тестах на сочинительную конструкцию мы наблюдаем, что показатель комитатива-инструменталиса может присоединяться как к каждому элементу сочинительной конструкции, так и к сочинительной группе в целом. Это свидетельствует о том, что показатель комитатива-инструменталиса нужно считать фразовым аффиксом, а не лексическим аффиксом или клитикой. Однако точно такое же синтаксическое поведение свойственно всем падежным показателям за исключением показателя пролатива, который не может оформлять сочинительную группу.

- (4) a. bu d-lobed-o-l-bed-∅ tóq-as haj húùl-as
 3SGS1.3M-работа-Т.РСТ-РСТ-делать-С1.СГ топор-ИСТР и молоток-ИСТР
 b. bu d-lobed-o-l-bed-∅ tóq haj húùl-as
 3SG S1.3M-работа-Т.РСТ-РСТ-делать-С1.СГ топор и молоток-ИСТР
 'Он работал топором и молотком'.
- (5) a. at d-o-l-da-q-∅ ób-as haj âm-as
 1SG S1.1-Т.РСТ-РСТ-жить-С1.СГ отец-ИСТР и мать-ИСТР
 b. at d-o-l-da-q-∅ ób haj âm-as
 1SG S1.1-Т.РСТ-РСТ-жить-С1.СГ отец и мать-ИСТР
 'Я жила с отцом и матерью'

Каритив обладает тем же свойством, что и комитатив-инструменталис в отношении сочиненных конструкций.

- (6) a. qima saj da-o-l-bed-∅ sââr-an haj mamol-an
 бабушка чай S1.3F-Т.РСТ-РСТ-сделать-С1.СГ сахар-CAR еще молоко-CAR
 b. qima saj da-o-l-bed-∅ sââr haj mamol-an
 бабушка чай S1.3F-Т.РСТ-РСТ-сделать-С1.СГ сахар-CAR еще молоко-CAR
 'Бабушка сделала чай без сахара и без молока'

В речи старшего поколения как комитатив-инструменталис, так и каритив, не могут маркировать комитативную конструкцию.

- (7)*a. bu d-lobed-o-l-bed-∅ tóq húùl-as-as
 3SG S1.3M-работа-Т.РСТ-РСТ-делать-С1.СГ топор молоток-ИСТР-ИСТР
 'Он работал топором с молотком'.
- *b. bu d-lobed-o-l-bed-∅ tóq húùl-as-an
 3SG S1.3M-работа-Т.РСТ-РСТ-делать-С1.СГ топор молоток-ИСТР-ИСТР
 'Он работал без топора с молотком'

Такое синтаксическое поведение отличает комитатив-инструменталис и каритив от остальных падежных и послеложных показателей, включая простые, то есть присоединяемые к основе, а не генетивной производной. Например,

- (8) at bo-g-o-n-∅ kulta les-as bes'
 1SG S3.1SG-DET-Т.РСТ-РСТ-идти тропинка лес-ИСТР ПРОЛ
 'Я шел по дороге с лесом'

Скорее всего, ограничения на сочетаемость для комитатива-инструменталиса и каритива связаны с семантическими ограничениями сочетания первого показателя комитатива, который маркирует зависимый член именной группы, с вторым комитативом, инструменталисом или картивом, который должен маркировать всю эту группу как зависимое глагольной группы. Интересно, что при этом возможно маркировать зависимость от глагола на вершине именной группы.

- (9) bu d-lobed-o-l-bed-Ø lopata-as ugd ulas-as
 3SG S1.3M-работа-T.PST-PST-делать-S1.SG лопата-INSTR длинный ручка-INSTR
 ‘Он работал лопатой с длинной ручкой’

Тест на сочинения атрибутивных конструкций демонстрирует, что поведение комитатива и картитива различаются. Комитатив может присоединяться к атрибуту, а каритив не может.

- (10) bu kupka aqta qim-as d-o-l-da-q-Ø
 3SG сначала хорошая жена-INSTR S1.3M-T.PST-PST-жить-S1.SG
 qaja sel-as
 потом плохой-INSTR
 ‘Он сначала с хорошей женой жил, потом с плохой’

- (11) a. at āl d-b-i-l-bed-Ø qà tiʔn-an
 я суп S1.1-O2.3SG.TH-EP-PST-делать-S1.SG большой котел-CAR
 haj həna tiʔn-an
 еще маленький котел-CAR
 ‘Я суп готовил без большого котла и без маленького’

- *b. at āl d-b-i-l-bed-Ø qà tiʔn-an
 я суп S1.1-O2.3SG.TH-EP-PST-делать-S1.SG большой котел-CAR
 haj həna-an
 еще маленький
 ‘Я суп готовил без большого котла и без маленького’

Комитатив и каритив: современное состояние

Как было сказано выше, влияние перехода большинства кетов на русский язык привело к изменениям и в падежной системе. На сегодня самому младшему носителю кетского языка около 50 лет. В его речи и речи других носителей его поколения прослеживаются несколько тенденций, которые могут привести к перестройке существующей падежно-последовательной системы.

Прежде всего эти изменения касаются картитива, который довольно редко встречается в кетской речи, во многом в силу специфичности своей семантики. В корпусе кетских текстов, собранных на сайте <http://siberian-lang.srcc.msu.ru/> он, например, не встречается ни разу.

Несмотря на это, носители старшего поколения (60+) умеют рождать и понимать картитивные конструкции.

Однако в ходе экспедиции 2015 года, когда был проведен анализ речевого поведения носителей более младшего поколения, мы выяснили, что они уже не знают о существовании картитива. Они не только не могут породить соответствующую конструкцию, но даже не понимают предлагаемые предложения с такой конструкцией.

На просьбу породить фразу со значением «без» более молодые носители предлагают (и это не единичный случай) конструкцию из русского предлога «без» и комитативного показателя. Например:

- (12) keʔt bez tib-as
 человек без собака-INST
 'Человек без собаки'

При этом конструкция без комитативного показателя считается неправильной. Таким образом, в речи нового поколения мы можем наблюдать сочетание инновационного показателя с каритивным значением (заимствованным из русского языка) с именем в комитативном падеже. Такая конструкция может говорить о восприятии нового каритивного показателя как отрицания к конструкции, выражающей наличие объекта из комитативной группы.

Такое явление можно назвать системным изменением, которое происходит в языке, а не только в отдельных речевых проявлениях. Типологически каритив как падежный показатель является довольно редким. Фактически прекратившиеся влияние уральских языков стало фактором ослабившим позиции каритива в грамматической системе кетского языка. Одновременно возросшее влияние русского языка повлияло на замену каритивного показателя на структурно не вписывающийся, но заимствованный из русского языка предлог «без». Однако сохранение комитативного показателя в послеложной позиции свидетельствует о неясном синтаксическом статусе предложного компонента, который не может, по-видимому, напрямую управлять именем, а требует при себе уже готовой сирконстантной группы. Таким образом, можно сделать предположение, что предлог «bez» внутри кетской языковой системы становится частью адвербиальных, сирконстантных конструкций.

Впрочем, подвергся изменениям и комитатив. Так как он остался единственным падежом, который не может присоединяться к другой комитативной конструкции (к именной группе, в которой зависимое присоединено с помощью комитативного показателя), он подвергся выравниванию. Сегодня, по мнению более молодых носителей, такие предложения, как показаны в примере (7) уже не являются неграмматичными.

Заключение

Полевое исследование кетской падежной системы кетского языка показало интенсивную динамику ее изменения. Наиболее сильно оно сказалось на таком падеже, как каритив, который просто исчез из речи носителей более молодого поколения. Относительная си-

стемность такого явления позволяет говорить о нем как о реакции языка на масштабную интерференцию с русским языком и прекращение контактов с уральскими языками. В то же время, наши исследования дают результат только для южного диалекта кетского языка, где мы видим носителей более молодого поколения. В северном и среднем диалекте необходимо, по всей видимости, зафиксировать как актуальное состояние языка предыдущее положение дел: с показателем комитатива и каритива, то есть с системой более похожей на уральское окружение.

Примечания

- ¹ Дульзон А.П. Кетский язык, Томск, 1968; Vajda, E. Ket. Muenchen: Lincom Europa, 2004; Georg S. A Descriptive Grammar of Ket (Yenisei-Ostyak). 2007.
- ² Валл М.Н., Канакин И.А. Категория имени в кетском языке. Новосибирск, 1985.
- ³ Которова Е.Г., Нефедов А.В. Типологические характеристики кетского языка: вершинное или зависимостное маркирование? // Вопросы языкознания. 2006. №5; Галямина Ю.Е. Возможны ли падежи в языке с вершинным маркированием // Исследования по типологии и грамматике. Санкт-Петербург: Наука, 2008. С. 51-54.
- ⁴ Валл М.Н. Исследования по грамматике и лексики енисейских языков, Новосибирск: Наука, 1986. 86 с.; Галямина Ю.Е. Структурные типы переключения кода в речи носителей исчезающих языков // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2012. Т. 1. С. 96-101.
- ⁵ Казакевич О.А. Кодовые переключения в селькупских, кетских и эвенкийских нарративах // Подвижники сибирской филологии: В.А. Аврорин, Е.И. Убрятова, В.М. Наделяев. Тезисы докладов Всероссийской научной конференции (Новосибирск, 27-29 сентября 2007 г.). Новосибирск, 2007. С. 116-119; Галямина Ю.Е. Структурные типы...
- ⁶ Крюкова Е. А. Сравнительный анализ средств выражения пространственных и временных отношений (на материале кетских фольклорных и бытовых текстов XX и XXI вв.) // Вестник Томского государственного педагогического университета (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2011. Вып. 9 (111). С. 156-162; Галямина Ю.Е. Инкорпорация в современном кетском языке // Труды Института лингвистических исследований РАН = Acta Linguistica Petropolitana. 2015. Т. 11, № 3. С. 134-153.
- ⁷ Андриянец В.А. Правила употребления показателей DATALL, DATLOC и локативной клитики -КА в кетском языке. Москва, 2015, рукопись.
- ⁸ Андриянец В.А. Галямина Ю.Е. Кетский язык: путь к падежной системе // Системные изменения в языках России. Тезисы докладов международной научной конференции (Санкт-Петербург 16–18 октября 2014 г.) / Отв. ред. Е.В. Головкин. СПб, 2014. С. 18-19.
- ⁹ Ядерные синтаксические и семантические роли в имени не маркируются. Странники падежной теории выделают нулевой показатель абсолютива,

который, в их модели, маркирует ядерные субъект, объект и не прямой объект нулем.

¹⁰ См. исследования *Vajda*. Op. cit; *Georg*. Op. cit. Можно отнести к этому же типу вокатив, но он, естественно, имеет свои коммуникативные и синтаксические особенности.

¹¹ *Stolz T.* Some Instruments Are Really Good Companions – Some Are Not. On Syncretism and the Typology of Instrumentals and Comitatives // *Theoretical Linguistics*. 1996, v. 23, n. 1-2. P. 113-200; *Stolz T.* Comitatives vs. instrumentals vs. agents // *Aspects of Typology and Universals* / Ed. W. Bisang. Berlin, 2001. P. 153-174; *Stolz T.* To be with X is to have X: comitatives, instrumentals, locative, and predicative possession // *Linguistics*. 2001, v. 39, n. 2. P. 321-350.

¹² *Архинов А.В.* Типология комитативных конструкций. М., 2009.

¹³ Там же.

¹⁴ *Вернер Г.К.* Коттский язык. Ростов, 1990.

Процессы и формы коммуникации

С.В. Лахути

Процесс опосредованной коммуникации в средневековой иранской культуре: отражение в «Шах-наме» А. Фирдоуси (X–XI вв.)

В данной статье производится попытка реконструирования процесса опосредованной коммуникации в доисламском Иране таким, каким он представлен в поэме Абулькасима Фирдоуси «Шах-наме» (X в.). Поскольку герои поэмы неоднократно обмениваются письмами и устными посланиями, их анализ в совокупности с анализом окружающих фрагментов позволяет выделить ключевые части процесса опосредованной коммуникации и возможные варианты их реализации.

Ключевые слова: эпистолография, опосредованная коммуникация, Фирдоуси, Шах-наме, сасанидские письма

В рамках данной статьи предполагается исследовать описание процесса опосредованной коммуникации в поэме персидского поэта X в. Абулькасима Фирдоуси «Шах-наме», основополагающем произведении персидской литературы.

Опосредованную коммуникацию – термин сравнительно новый – можно определить как коммуникацию, осуществляемую разделенными временем и расстоянием участниками при помощи некоторого посредующего звена, в качестве которого может выступать как человек, так и техническое средство¹. Она существовала во все эпохи развития человеческой цивилизации. Известно, что уже ко времени создания «Илиады» (ок. 700 до н.э.) греки разработали систему передачи устных посланий от отправителя к получателю послами, дипломатическими представителями и другими деятелями². Раньше или позже в разных культурах развивалась и письменная опосредованная коммуникация, а вместе с нею возникала и необходимость учиться правильно составлять письма – появлялись учебники, показывающие, как следует составлять письма в зависимости от ситуации, собрания писем, достойных подражания, классификации писем.

Существует большое количество работ, посвященных эпистолярному наследию – древнеегипетскому, вавилонскому, ассирийскому, греческому, римскому и т.д. Но если от античности писем сохранилось множество, то от каких-то времен и культур нам досталось совсем мало. Устным посланиям, естественно, повезло еще меньше – о них мы в любой культуре прошлого можем судить только по косвенным источникам. Что же касается процесса доставки писем, то и тут не всегда мы можем точно знать, как он происходил: доставляли письма профессиональные гонцы или их передавали с попутчиками, были ли с этим связаны какие-то ритуалы.

К числу культур, от которых осталось мало эпистолярных документов, относится и доисламский Иран. Как пишет Ф. Жиню³, пехлевийская папирология опирается на два основных источника: собрание писем из Файюма, переведенное и опубликованное немецким ученым Дитером Вебером в двухтомнике «Остраконы, папирусы и пергаменты» – часть серии «Corpus Inscriptionum Iranicarum»⁴, и новое собрание писем «Пехлевийский архив», перевезенное из Ирана в Университет Беркли, США⁵. Датировка многих из этих писем затруднена, однако известно, что большинство из них относятся к VII веку н.э, то есть к периоду, когда традиции Ирана еще не успели существенно измениться под сторонним влиянием. В этих собраниях содержатся как личные письма, так и официальные. Оба собрания включают около 150 писем, считая те, что сохранились только в виде фрагментов. До нас дошел короткий среднеперсидский письмовник «Nāmak-nīpēsišnīh», объясняющий, как следует начинать и заканчивать послание в зависимости от темы и статуса адресата. Письмовник был переведен с пехлеви на английский Р.Ч. Занером. Транслитерация и комментированный перевод были опубликованы им же в бюллетене Школы восточных и азиатских исследований Лондонского университета в 1937 г.⁶

При недостатке прямых источников можно попытаться дополнить информацию, обратившись к косвенным. И один из таких источников – возможно даже один из главных – письма, включенные в состав художественных произведений, прежде всего эпических. К счастью, в персидской культуре подобный источник существует – это поэма «Шах-наме», энциклопедия иранской жизни, как ее часто называют. И благодаря подробности и повторяемости деталей мы можем из нее получить информацию не только о собственно письмах и устных посланиях, но и о всем процессе опосредованной коммуникации в целом. Как пишет немецкий исследователь Юрген Элерс⁷, «значение писем в “Шах-наме” состоит и в том, что поэт дает здесь важную с культурно-исторической точки зрения картину эпистолярного общения в Сасанидскую эпоху на основании источников, кото-

рые именно для последних веков перед арабским завоеванием были особенно подробными и исторически относительно точными»⁸.

Написанная в X в. на классическом персидском языке, «Шах-наме» представляет собой поэтическое изложение истории Ирана от сотворения мира до завоевания страны арабами в VII веке нашей эры – так, как историю видела национальная традиция. Поэма была задумана автором именно как изложение истории страны и написана по источникам, в абсолютном большинстве своем до наших дней не сохранившимся⁹. Автор, сам живший уже в новой исламской культуре, рассказывал о событиях, происходивших в другую историческую эпоху.

Для лингвистов, культурологов, филологов и историков «Шах-наме» представляет огромный интерес. Ее можно изучать и как художественный текст, и как источник знаний об исторических и культурных реалиях, причем эти два подхода дополняют друг друга. В этой работе «Шах-наме» рассматривается как источник информации именно о процессе опосредованной коммуникации. Сами письма здесь не исследуются, формальная структура писем и ее соответствие реальной исторической традиции частично рассматривается в отдельной статье¹⁰.

Исследование проводилось по так называемому Московскому изданию оригинала (далее оно обозначается как М.)¹¹.

В поэме около 104 тысяч попарно рифмованных строк¹². Устные и письменные послания, которыми обмениваются герои поэмы (в первую очередь представители знати), занимают более 10 тысяч строк, то есть около десятой части всего текста, и являются важной частью поэмы. Всего посланий в «Шах-наме» около 300, некоторые из них представлены полностью, другие представлены в виде фрагментов. Таким образом, устных и письменных посланий в «Шах-наме» почти вдвое больше, чем реально сохранившихся пехлевийских посланий.

Далее будет дана общая характеристика эпистолярных фрагментов и их непосредственного окружения. Анализ всей совокупности этих фрагментов позволяет сделать вывод о структуре ситуаций опосредованной коммуникации. После этого каждый элемент структуры и их специфика будут проиллюстрированы примерами из поэмы.

Отправляют и получают устные и письменные послания более ста персонажей «Шах-наме». Некоторые персонажи являются и отправителями, и получателями посланий, а другие выполняют лишь одну из двух ролей. Характер посланий может быть самым разным, и они могут быть самой разной длины – от одного бейта (рифмованного двустушия) до почти ста бейтов.

Большинство отправителей и получателей – знать разного уровня, в частности, военачальники и визири и члены их семей. Чтобы не путать читателя многообразием рангов и званий, верховные правители всех стран здесь будут условно называться царями, а военные вожди – военачальниками (на цитаты такое «обобщение» не распространяется).

Большинство посланий (около 180) – письменные, небольшая часть из них (около 10) сопровождается полноценным устным посланием, позволяющим отправителю в дополнение к письму добиваться своей коммуникативной цели еще и с помощью устного посредника.

В общий контекст поэмы послания вводятся с помощью предведомления – иногда минимального, а во многих случаях сопровождаются еще и последующим описанием. Именно в этих фрагментах текста рассказывается, как послание было создано, отправлено и как проходило его вручение и прочтение. Послание в совокупности со всеми элементами, связывающими его с основным текстом, образует своеобразный коммуникативный комплекс, описывающий данную конкретную ситуацию опосредованной коммуникации. Сопоставительный анализ всех этих комплексов позволил нам вывести общую схему, к которой возводятся все ситуации опосредованной коммуникации в поэме.

Полный коммуникативный комплекс состоит из двух блоков. Первый – это само послание. Второй – это часть сюжетного повествования, как правило, непосредственно соприкасающаяся с текстом послания, которая содержит информацию двух типов: а) информация о процессе создания, отправки и получения послания; б) о самом послании – какова была его коммуникативная интенция, какой эффект оно должно было произвести, для письменных – на какой бумаге и чем написано, на каком языке и т.д. Такие части повествования далее будут называться переходными зонами, информация о процессе опосредованной коммуникации извлекается именно из них.

Точные границы переходной зоны не всегда легко определить, поскольку порой она незаметно переходит в само послание. Временами переходная зона даже вторгается в само послание, разрывая его, – впрочем, последних случаев не так много: обычно это происходит, если начало послания дается в пересказе, а дальнейшая часть приводится в качестве цитаты. Следует упомянуть, что в редких случаях переходная зона в тексте присутствует, а текст послания не приводится. Противоположная ситуация – когда текст послания есть, а переходной зоны нет – в поэме не встречается.

Из переходной зоны можно извлечь обширную информацию: об именах и/или статусах отправителя – автора послания и адресата – получателя послания, об их взаимоотношениях; о цели послания (интенции его автора и о впечатлении, которое оно должно произвести на адресата) и эмоциональном его наполнении; эмоциональном состоянии автора; о процессе составления послания, о его стиле и внешнем виде, об используемых письменных принадлежностях, о языке, на котором оно написано, и др. Регулярность упоминания тех или иных подробностей свидетельствует о важности их роли в коммуникативном процессе с точки зрения Фирдоуси.

Кроме отправителя и получателя в переходной зоне, как правило, упоминаются дополнительные лица: посредники, принимавшие участие в коммуникации. Важно отметить, что посредники именуются по функциям, которые они выполняют, а не сугубо по наименованиям «должностей». Функции «посредника» могут быть двух типов: 1) участие в составлении и написании послания и 2) доставка его адресату.

Посредников первого типа, т.е. участвующих в составлении и написании послания, условно назовем «секретарями», второго, т.е. доставляющих послания адресату – «гонцами». Функции «секретаря», как правило, выполняют писцы-*дабирь*¹³, функции «гонца» – гонцы и послы (профессионально или окказионально). У царей и вельмож указанные функции помимо людей, занимающих соответствующие должности, могут также выполнять безымянные советники, представители знати, обладающие необходимыми качествами, либо участники событий, о которых идет речь в послании. Для влюбленной девушки «гонцом» может служить кормилица или служанка, а в редком случае роль передатчика может выполнять и механическое средство – стрела с прикрепленным к ней письмом.

Посредник может участвовать в коммуникации двумя основными способами: либо он просто «носитель информации», либо активный участник коммуникации. Так, гонец, выучивший текст наизусть, не слишком отличается от листка бумаги, на котором текст записан, а *дабир*, которому дали указание составить послание, отвечает за окончательное оформление текста, принимая на себя таким образом некоторые функции отправителя. Впрочем, возможны и комбинации этих двух вариантов: пассивная и активная роли могут сочетаться. Это случается, когда к заученному посланию или письму гонец добавляет еще какой-то текст уже «своими словами». И отдельно стоит подчеркнуть, что оформление послания и внешность «гонца» важны не менее, чем содержание послания, и в реальности также составляют его часть.

В переходных зонах, как правило, сначала описывается первый этап коммуникации, связанный с отправлением послания, затем второй, связанный с его получением. Порядок описания первого из этих этапов в поэме не фиксирован. Так, в одних случаях сначала рассказывается, что были призваны «гонцы», им были вручены письма, а затем дается текст самого письма. В других сперва говорится, что был призван «секретарь», потом сообщается, что именно было в послании, а уже после окончания послания описывается завершение: наложение печати и вручение письма «гонцу».

Получение письма не подразумевает такого количества вариаций – адресат получает послание, может быть упомянуто, что он повелел его прочитать. После этого «сеанс коммуникации» либо завершается, либо, если адресат желает ответить на послание, он в свою очередь становится отправителем и начинает новый виток коммуникации.

Изучение всех переходных зон в поэме позволило составить общую схему процесса опосредованной коммуникации, к которой все эти описания так или иначе отсылают. Эта схема показывает, каким виделся процесс коммуникации автору поэмы, какие ключевые элементы он считал необходимым в этом процессе выделить. В каждом конкретном случае схема может не реализовываться полностью. В соответствии с художественной задачей отдельные блоки могут быть опущены или порядок их следования изменен, однако всякая ситуация возводится к этой общей схеме.

Приведем типовую схему процесса опосредованной коммуникации, восстанавливаемую на основе анализа переходных зон. Эта схема содержит моменты, которые были выделены автором поэмы, а значит, рассматривались им как значимые. Схема включает следующие стадии коммуникативного процесса (в зависимости от типа посредника вторая и третья стадии могут меняться местами, а вторая – дублироваться):

- Решение создать послание
- Вызов посредника
- Процесс создания послания
- Отправка послания
- Процесс доставки послания
- Вручение послания
- Реакция получателя на послание

Далее будет показано более подробно, как выглядит процесс обмена посланиями в «Шах-наме» и как каждая стадия описанного коммуникативного процесса может реализоваться.

Процесс начинается с принятия решения создать послание и изъясления такого намерения. Чтобы привести намерение в дей-

ствии, отправитель призывает на помощь посредника. Если это письменное послание, желающий написать письмо («отправитель») призывает «секретаря», то есть человека, который запишет продиктованное ему письмо или составит письмо с требуемым содержанием. К процессу составления текста также могут подключаться советники или целый царский совет. Если послание устное, то сразу призывается «гонец», который либо точно запомнит сказанные ему слова и передаст их адресату без изменений – т.е. выполнит функции простого почтальона, либо усвоит интенцию отправителя и составит устный текст на основании усвоенного – т.е. выполнит функции посла (как уже было сказано раньше, слова «секретарь» и «гонец» отсылают к функциям, а не конкретным должностям).

Если послание письменное и хоть сколько-то официальное, то есть не представляет собой простую записку, переданную через служанку, оно запечатывается личной печатью отправителя. Затем письмо вручается «гонцу» с различными напутствиями. А «гонец» со всей возможной скоростью доставляет его адресату.

Затем адресат выслушивает послание¹⁴, каким-то образом на него реагирует, и, если он решает составить ответ, начинается новый «виток»: решение написать послание, вызов посредника и т.д. Конечно, если решение написать ответ принимается сразу по прочтении послания, описание этапов сокращается – чем больше писем в цепочке, тем меньше описываются составляющие процесса.

Наряду с сообщением о решении вступить в коммуникацию первая часть переходной зоны обычно дает информацию об отправителе и/или получателе послания: имени, чине (царь, военачальник и пр.), нередко местонахождении. Это самая общая информация, как правило, ничего не говорящая о самом послании за исключением собственно намерения его создать. Эта часть нередко сливается со следующей – вызовом «секретаря», если это письменное послание, или «гонца», если послание устное.

На каждой стадии как действующим лицам, так и самому посланию могут даваться различные характеристики, могут описываться подробности процесса. Таким образом, в процессе коммуникации участвуют отправитель, получатель и посредник(и). При этом функции каждого из этих участников коммуникации могут быть распределены между несколькими лицами: функции отправителя могут распределиться между отправителем и несколькими посредниками («секретарь», «гонец»), функции получателя – между получателем и «секретарем», функции посредника – между «секретарем» и «гонцом».

- (1) Мужа разумного выбрал,
Отправил в Иран, как подобает.

Письмо написал подобное Аржангу,
На котором было сто разных красок и образов¹⁵.

В этом примере можно видеть помимо перечисления свойств самого «гонца» – в данном случае, его ума (самый частотный вариант), перечисление свойств письма – красоты стиля и красоты оформления: письмо сравнивается с Аржангом – по преданию так называлась священная книга манихеев, украшенная прекрасными миниатюрами.

Нередко в переходной зоне упоминаются предметы, имеющие непосредственное отношение к написанию послания, – тушь, перо, шелк, бумага.

- (2) Возле престола сел славный дабир,
Калям потребовал и бумагу, и мускус, и амбру.
Когда кончик каляма черным стал <...>¹⁶

Мускус и амбра показывают красоту письма в еще одном измерении – оно будет благоухать различными прекрасными ароматами.

Может упоминаться язык, на котором написано послание (как правило, если это иной язык, нежели тот, на котором общались герои поэмы):

- (3) Написаны в том царском письме
Благие хвалы письмом тюркских владык.¹⁷

Часто описывается, насколько красивым получилось послание не только внешне, но и с точки зрения содержания и стиля:

- (4) Хурраду Барзину шах приказал:
Мол, чинский¹⁸ шелк принеси и черный мускус.
Кайсару¹⁹ письмо нужно написать,
Словно солнце, сияющее в радостном рае,
Слова короткие, а смысла много,
Такое, что его запомнит сердце каждого». ²⁰

В этом примере можно видеть и описание красоты послания, и материалов, используемых для его создания, а благодаря упоминанию мускуса мы узнаем еще и о благоухании послания.

Временами подчеркивается, что письмо было написано согласно определенному канону (или, наоборот, сильные эмоции помешали герою следовать канонам – по традиции канону надлежит следовать всегда, так что отход от него подчеркивает силу эмоций и/или преступность адресата²¹).

- (5) Рустаму письмо приказал шах
Написать от высшего к благожелателю.²²

Т.е. такое письмо, какое положено писать к кому-то рангом ниже, чем отправитель.

Также часто дается общее описание духа послания, а также того впечатления, которое оно должно производить на адресата:

- (6а) ...Писца призвал,
У златоузорного трона его посадил.
Письмо приказал [написать], полное гнева и войны,
С резким языком и лицом как цитрон.²³
- (6б) Когда это письмо грозный Фур²⁴ прочел,
Разгневался на того знатного, великого.
Тогда же резкий ответ написал,
В саду вражды дерево посадил.²⁵

У первого типа посредника – «секретаря» – могут быть три варианта действий: 1) «секретарь» является советчиком отправителя, они вместе обсуждают ситуацию, требующую послания; 2) «секретарь» получает необходимую информацию и на основании ее сам составляет послание; 3) «секретарь» записывает послание под диктовку или запоминает устное дословно, не участвуя в его составлении. Могут возникать и любые комбинации этих вариантов.

- (7) Дабира, видевшего мир, призвал,
Слова все должные ему сказал.
Приказал, чтобы царское письмо
Амброй написали на пехлеви.²⁶

Здесь «секретарь» получает от царя нужную информацию и на ее основании составляет послание. В данном случае роль «секретаря» выполняет дабир – «секретарские» функции безусловно входили в число обязанностей дабира, хотя в целом его обязанности были гораздо шире.

Стоит также обратить внимание на словосочетание «царское письмо» – это не простое утверждение, что автором письма был царь, здесь подчеркивается, что письмо было написано, как полагается, оно такое, каким должно быть царское письмо, соответствует традиции написания царских писем.

Как уже было сказано, свойства посредников (красноречивый, мудрый, опытный и др.) часто в той или иной степени подробно описываются.

- (8) Потом выбрали советника быстрого,
Красноречивого, прозорливого и умного.²⁷

В зависимости от пожеланий отправителя, «гонца» может передавать порученную информацию, самостоятельно выбирая формулировки, для того чтобы добиться необходимого для отправителя эффекта, или только передавать текст послания – в письменном виде или заученные слова. Роль «гонца», как правило, очень ответ-

ственна, он должен уметь обсудить послание, ответить на неожиданные вопросы и т.п.

Уже говорилось, главными здесь являются выполняемые функции – они не всегда совпадают с «официальным» именованием посланника. В этом смысле девушка-служанка, рассказывающая юноше о своей красавице-госпоже, выполняет функции посла, она трудится, чтобы отправительница добилась цели, ради которой она отправляет послание. Тогда как вельможа, доставляющий царское послание, но ничего к нему не добавляющий, оказывается простым «почтальоном».

В следующем примере мы можем наблюдать вариант с простой передачей текста послания:

- (9) Из войска одного красноречивого выбрал.
Сказал ему: «Иди, Сиавушу скажи:
О чисторожденный потомок царей, славный!»²⁸

Процесс передачи послания структурно не меняется, если перед нами не царь с дипломатическим посланием, а красавица, доверяющая передачу любовного послания своей служанке:

- (10) Так потом сказала госпожа луноликая
Служанке: «Иди, найди способ!
С радостной вестью идите к нему,
Скажите и его слова выслушайте...»²⁹

Как уже было сказано, «гонцу» могут быть даны указания что-то добавить к фиксированному тексту послания, эти добавления «гонец» уже должен будет формулировать самостоятельно:

- (11) Когда письмо прочитает, начни говорить,
Пусть они тебя не переселят в слове.³⁰

Записанное послание, если оно официальное, всегда запечатывается личной печатью отправителя.

- (12) Свернул и письмо он отметил (печать),
Дал его тем двоим богатырям.³¹

Наконец, «гонец» отправляется в путь, снабженный указаниями по доставке послания. Вот рассказ о том, как советник отправился доставлять послание (т.е. временно стал «гонцом»):

- (13) Когда услышал советник грубое послание,
Землю поцеловал и показал спину.
Так в седло он занес ногу,
Как от ветра огонь срывается с места.³²

Упоминания скорости доставки послания достаточно часты в «Шах-наме».

И, наконец, последняя часть переходной зоны: доставка послания адресату и его реакция на послание.

- (14) Когда предводитель войска [Заль] прочитал письмо, то сказал:
«Да будет славному хвала!»
От радости таким стало сердце богатыря,
Словно он снова стал молодым.³³

Подобные описания реакции на послания особенно важны в тех случаях, когда содержание и построение послания не должны, с точки зрения современного человека, вызвать у адресата сильных эмоций. Знание реакции на послание позволяет глубже проникнуть в значение разных частей письма и его лексического наполнения.

Такова картина опосредованной коммуникации – создания письменных и устных посланий и процесс обмена этими посланиями, восстанавливаемая из анализа. Вводятся послания в текст «Шах-наме» при помощи «переходных зон», фрагментов текста временами сравнительно небольших по объему, но информационно очень насыщенных. Из рассмотрения всех таких фрагментов можно установить, какие именно моменты процесса коммуникации автор считал важным подчеркнуть – и что в них выделить. Насколько на эту картину повлияла художественная природа поэмы, можно будет попытаться выяснить после подробного сравнения результатов нашей реконструкции с сохранившимися письмовниками и другими текстами, регламентирующими или описывающими коммуникативные процессы, как арабо-персидскими, так и сасанидскими. Аналогичное сравнение самих посланий с упомянутым в начале статьи среднеперсидским письмовником показало сопоставимость структуры основных частей письма в сохранившихся среднеперсидских письмах и письмах в «Шах-наме»³⁴, а первичное изучение более поздних текстов, посвященных правилам и обычаям, связанным с написанием писем в придворной среде, показало многочисленные параллели и в этом отношении.

Примечания

-
- ¹ Садохин А.П. Введение в теорию межкультурной коммуникации. М.: Кнорус, 2014. С. 66.
- ² Letter-Writing Manuals and Instruction from Antiquity to the Present: Historical and Bibliographic Studies (Studies in Rhetoric/Communication) / Ed. Carol Poster, Linda C. Mitchell. University of South Carolina Press, 2007.
- ³ Gignoux Ph. Lettres privees et lettres d'affaires dans l'Iran du 7eme siècle // Documentary Letters from Middle East: The Evidence in Greek, Coptic, South

- Arabian, Pehlevi, and Arabic (1th-15th c CE) / Ed. by Eva Mira Grob and Andreas Karlony. Bern: Peter Land AG, Europäischer Verlag der Wissenschaften. P. 827–828. (Asiatische Studien. Études Asiatiques. 2008. LXII. 3).
- ⁴ Weber D. Ostraca, Papyri und Pergamente. Textband. Corpus Inscriptionum Iranicarum. Part III: Pahlavi Inscriptions, vol. IV/V: Ostraca and Papyri. Texts, vol. 1. London. 1992, 265 p.
- ⁵ Описание архива можно найти на официальном сайте Университета Беркли <http://www.oac.cdlib.org/search?style=oac4;titlesAZ=p;idT=UCb162260295> (дата обращения: 29.10.2017). Ссылки на архив встречаются в разных статьях, например, см.: Weber D. Two Pahlavi Letters from the Time of Hormizd V (A.D. 630–632) // Bulletin of the Asia Institute, vol. 20, 2006, p. 55–63. JSTOR [Journal STORage], www.jstor.org/stable/24049181. (дата обращения: 4.06.2017).
- ⁶ Zaehner R. C. Nāmak-nipēsišnīh // Bulletin of the School of Oriental and African Studies. Vol. IX. 1937. P. 93–109.
- ⁷ Ehlers J. Mit goldenem Siegel: Über Briefe, Schreiber Und Boten Im Sahname. Wiesbaden: Dr. Ludwig Reichert Verlag, 2000. 116 p. (Beiträge zur Iranistik. Band 19).
- ⁸ Переводы цитат и подстрочные переводы примеров выполнены автором – С.Л.
- ⁹ Стариков А.А. Фирдоуси и его поэма «Шахнаме» // Шахнаме. М.: Наука. Т. 1, 1957. С. 459–592; Davis D. The Problem of Ferdowsī's Sources // Journal of the American Oriental Society. 1996. Vol. 116, No. 1. P. 48–57.
- ¹⁰ Ляхути С.В. Формальная рамка в «Шахнаме»: между персидской доисламской и арабо-персидской традициями // Вестник РГГУ. Серия «История. Филология. Культурология. Востоковедение». М.: Изд-во РГГУ, 2015. №8. С. 30–43.
- ¹¹ Фирдоуси А. Шах-наме. В 10 томах. Тегеран: Хаве (Рамазани), 1934–1936. [На персидском языке].
- ¹² Наличие рукописей со слегка расходящимися вариантами текста не позволяет определить количество строк с полной точностью.
- ¹³ В доисламском Иране придворные дабири вели царскую переписку, записывали речи, приказы за царем и чиновниками высшего ранга и т.д. Они были хорошо образованными – учились в специальной школе дабиров, должны были обладать острым умом и часто выступали в роли глашатаев царской воли для людей, обитавших в отдалении, а также в качестве царских переводчиков. См. статью DABĪR в Encyclopædia Iranica URL: <http://www.iranica-online.org/articles/dabir-secretary-scribe> (дата обращения: 10.06.2017).
- ¹⁴ Как правило, письменные послания прочитывались получателю вслух его собственным «секретарем».
- ¹⁵ Здесь и далее первая цифра обозначает том Московского издания «Шах-наме», вторая – страницу, третья – номер бейта, где начинается пример: 2.44.122. 6.209.751.
- ¹⁶ 6.74.134.
- ¹⁷ Чин – Восточный Туркестан, условный Китай.
- ¹⁸ Кайсар – арабо-персидская форма слова «кесарь».
- ¹⁹ 9.77.1145.
- ²⁰ Низами Арузи Самарканди. Собрание редкостей, или Четыре беседы / Пер. с персидского С.И. Баевского и З.Н. Ворожейкиной. М.: Издательство восточной литературы, 1963. С. 38-39.

²² 5.44.619.

²³ 3.64.980.

²⁴ *Фур* — исторический царь Индии Пор, с которым воевал Александр Македонский.

²⁵ 7.33.481.

²⁶ 4.262.830.

²⁷ 1.65.340.

²⁸ 3.130.2000.

²⁹ 1.347. после бейта 533 (добавление по 4 рукописям).

³⁰ 9.76.1136.

³¹ 6.76.173.

³² 1.66.361.

³³ 1.169.1784.

³⁴ *Лахути С.В.* Формальная рамка... 2015.

Особенности употребления коммуникативов группы подтверждения и согласия

В статье рассматриваются особые единицы диалога – стереотипные ответные реплики или коммуникативы, построенные на основе устойчивых сочетаний. Анализируются отличия таких диалогических единиц от их однословных вариантов, выявляются пути их описания на примере фразеологизмов подтверждения.

Ключевые слова: диалог, коммуникатив, фразеология, прагматика, речевой акт, подтверждение, согласие.

Статья посвящена коммуникативам – словам и словосочетаниям междометного типа, используемым в диалогической речи в качестве ответных реплик. Коммуникативы – это стереотипные реплики, реализующие ответные речевые действия, разного рода оценки и эмоциональные реакции на речь собеседника. Данные единицы рассматривались лингвистами с точки зрения их места в языковой системе: в синтаксисе они описывались как релятивы, например, Е.А. Земской¹, в морфологии – как подразряд междометий, например, В.В. Виноградовым², или как репликовые частицы³. В общей теории диалога эти единицы рассматриваются как единицы, поддерживающие коммуникацию⁴. Описание формальных, прагматических и дискурсивных свойств коммуникативов и принципы их лексикографирования содержатся в ряде работ И.А. Шаронова⁵.

С помощью коммуникативов говорящий может совершать разнообразные ответные речевые действия в диалоге: согласиться с мнением собеседника (*правильно; логично*), принять предложение (*идет; так и быть; замечано*), выразить удовлетворение (*ну вот, другое дело; неплохо; очень мило*), радость (*есть!; ура!; живем, братва!*) удивление (*ничего себе; обалдеть; во дела*) и т.п.

Коммуникативы – функциональный класс. Единицы, составляющие его, морфологически разнородны. Сюда входят репликовые частицы и их сочетания, знаменательная лексика, полностью или частично десемантизированная, и устойчивые сочетания со знаменательными словами. Возможность объединения столь разнород-

ных единиц обусловлена выполнением ими особой прагматической функции в диалоге – согласованию оценочной позиции с собеседником, выражением отношения говорящего к реплике собеседника, самому собеседнику или ситуации. Без реализации этой функции построение диалога как результата речевого взаимодействия двух собеседников невозможно. Оценочная позиция говорящего конкретизируется в интенциональном или эмоциональном значении конкретного коммуникатива. Упор на это значение позволяет объединять коммуникативы независимо от их грамматической классификации в интенциональные и эмоциональные ряды для выражения оценки, реакции говорящего на речь собеседника.

Рассмотрим более подробно способы классификации коммуникативов.

Формальная классификация

В целях адекватного описания коммуникативов единицы могут быть разделены также по формальному признаку на репликовые частицы и грамматические идиомы (в эту группу входит служебная лексика), предикативы (одиночные слова-предложения, состоящие из единиц разных частей речи) и фразеологические коммуникативы, состоящие из знаменательных слов и их сочетаний со служебными словами. Необходимость такого деления объясняется общими формальными свойствами каждой группы, влияющими на значение коммуникатива и, соответственно, на прагматический выбор говорящим той или иной единицы в процессе ведения диалога.

Для репликовых частиц и грамматических идиом, единиц типа *да, да?*; *да уж, ну да, ну да?*, *да нет, ну нет*; *да ну, да ну?*, *ну так, вот еще, где там* и т.д. (полужирным выделен ключевой компонент единиц) наличие модифицирующих компонентов и интонации являются крайне важными, а порой и определяющими факторами⁶. Для коммуникативов со знаменательными словами роль модифицирующих компонентов и интонации менее значима.

Фразеологические коммуникативы можно разделить на единицы, состоящие из ключевого компонента и его модификаторов (*совершенно верно, и то правда, так точно*) и единицы без ключевого компонента (*как пить дать, какой тут может быть разговор, на все сто*).

Единицы первой группы близки по употреблению к коммуникативам-предикативам, ср.: *верно* и *совершенно верно*; *правда* и *и то правда!*, однако полного совпадения наборов типовых контекстов употребления обычно не наблюдается. Одиночный предикатив может иметь разные фразовые интонации, определяющие интен-

циональные смыслы единицы. Сравните примеры употребления коммуникатива *Правда* с утвердительной и вопросительной интонацией.

При утвердительной интонации коммуникатив *Правда* передает после обдумывания или проверки **согласие** с мнением собеседника.

- (1) — Разве не красиво? — опять засмеялся он и принял позу «сверхчеловека», сделал свирепое лицо. Таня обошла вокруг него, как вокруг экспоната, потом села на диван и положила ногу на ногу. — **Правда**, Олег, — проговорила она. [В. Аксенов. Пора, мой друг, пора]
- (2) Мне бабушка никогда не даёт его вволю поесть. — А почему? — спросила мама. — Она говорит, что после арбуза у меня получается не сон, а сплошная беготня. — **Правда**, — сказал папа. — Вот поэтому мы и едим арбуз с утра пораньше. [В. Драгунский. Англичанин Павля]

При вопросительной интонации *Правда* выражает недоверие и просьбу подтвердить сказанное собеседником.

- (3) Пугаю тебя, чтобы ты остался, а ты не верь, уезжай, ничего я с собой не сделаю! — **Правда?** — спросил Денис Иванович. — Ой, да правда, правда, проваливай ты! [А. Слаповский. Гибель гитариста]
- (4) — Тысяча восемьсот. — А на центральной? — Почти три. — **Правда**, что ли? — повернулся Корыгин к мальчику. [Б. Екимов. Пиночет]

У фразеологических коммуникативов с центральным компонентом *Правда* (*И то правда*, *Что правда, то правда*, *Истинная правда* и др.) возможна только утвердительная интонация. На первый взгляд может показаться, что при утвердительной интонации коммуникатив *Правда*, выражающий согласие после обдумывания, припоминания или проверки, абсолютно синонимичен перечисленным фразеологизмам. Ср. примеры, где возможна замена фразеологизма на предикатив:

- (5) — Это Айзенбах, мы разграбили его, когда ушли от Эйтельфрица... — Меня с вами тогда не было, — сказал Фихтеле. <...> — **И правда** (Ср.: *Правда!*), — согласился Ремедий. — Забыл. Мы тебя после подобрали. [Е. Хаецкая. Мракобес]
- (6) — Разве что всех «гнилушек» выкопать, только тебе никто не разрешит — ты ж прокуратуру разоришь. **Что правда, то правда** (Ср.: *Правда!*), задумалась я. Эксгумация — удовольствие дорогое [Е. Топильская. Помни о смерти (memento mori)]

(7) Я даже думаю, что тот, кто хочет испытать всю силу пламенной любви, тот именно должен любить урывками: это сосредоточивает силу страсти, дает ей те знойные тоны, без которых любовь есть не что иное, как грустный философический трактат о бессмертии души. — **Истинная правда!** (Ср.: *Правда!*) — прервал Рогожкин. [М. Е. Салтыков-Щедрин. Губернские очерки]

Однако синонимия эта огрубленная, поскольку фразеологические коммуникативы имеют фиксированные семантико-прагматические компоненты, которые у предикатива могут появляться только при соответствующей интонации и сопутствующей мимике.

И правда указывает на то, что говорящий только что получил информацию, которая (пере)убедила его, изменила мнение о чем-л. Коммуникативу свойственна интонация и мимика удивления, пораженности от осознания чего-л. в момент произнесения (см. пример (5)).

Что правда, то правда и *Истинная правда!* используются в основном как обдуманное, обстоятельное согласие с сентенцией, утверждением, выводом. При этом *Что правда, то правда* используется чаще неохотно, вынужденно, а *Истинная правда!* выражает горячее, сердечное согласие (см. примеры 6, 7)).

Семантико-прагматическая классификация коммуникативов

С семантически-прагматической точки зрения коммуникативы – это ответные речевые акты диалога. Теория речевых актов (ТРА) рассматривалась в работах Дж.Л. Остина⁷, Дж.Р. Серля⁸, П.Ф. Стросона⁹ и др. Основным признаком РА считается целенаправленность речевого действия. Говорящий выражает какое-либо намерение, цель, ради которого делается высказывание. Речевые замыслы, воплощающие речевое намерение, описываются в языке соответствующими глаголами речи¹⁰. Коммуникативы, являющиеся ответными речевыми актами, пока не были объектом системного описания. Эти речевые акты реализуются в составе диалогических блоков и анафорически связаны с содержанием иницилирующих реплик собеседника. Опора на содержание иницилирующей реплики позволяет коммуникативу иметь стереотипную фиксированную форму и передавать исключительно субъективное содержание: речевую интенцию говорящего и его эмоциональную реакцию на речевой акт собеседника. К ответным речевым актам относятся, например, реплики подтверждения, согласия с мнением, возражения, отказа и др. На характеристике первых двух типов реплик мы остановимся подробнее.

Семантика речевых актов подтверждения и согласия

Речевым актам согласия в русистике было посвящено несколько работ¹¹, в которых были отмечены важные свойства рассматриваемых речевых актов. Данные работы опираются в основном на описание соответствующих речеактивных глаголов, выполненные в рамках теории семантических примитивов Анны Вежбицкой. На русском материале работы, выполненные в русле семантических примитивов, принадлежат М.Я. Гловинской¹² и Е.В. Падучевой¹³.

А толкование глагола дает М.Я. Гловинская (с. 204):

соглашаться 1.1.

X соглашается с Y-ом, что P.

- (1) Y сказал, что он считает, что P;
- (2) X допускает, что Y-а или аудиторию интересует его мнение о P;
- (3) X говорит, что он, как и Y, считает, что P;
- (4) X говорит это, чтобы Y или аудитория знали, что он считает так же, как Y, и тем самым оказывает Y-у поддержку'.

Е.В. Падучева толкует глагол подтвердить следующим образом (с. 213): **подтвердить** 1 = 'Y сомневался в том, что P; X сказал Y-у (в высказывании Z), что P'.

Как видно из предложенных толкований, указание на иницирующую реплику является их необходимым компонентом ответных речевых актов подтверждения и согласия.

При толковании глагола *соглашаться* М.Я. Гловинская неслучайно использует понятия 'мнение' и 'считать'. Специфика речевого акта согласия основывается на **мнении** (субъективном представлении говорящего), а не на **знании**, на которое опирается говорящий при подтверждении. О различиях между знанием и мнением см., например, работу М.А. Дмитриевской¹⁴.

В диалоге **подтверждают** обычно гипотезу собеседника, выраженную в форме вопроса или предположения. Объектом подтверждения являются чаще всего события в прошлом или положение дел в настоящем, а также чьи-либо планы на будущее, **известные** говорящему.

Соглашаются так же обычно с субъективным мнением собеседника, выраженным в форме предположения и утверждения. Согласия строятся на чем-л., **неизвестном** говорящему, но **возможном** с его точки зрения, часто это разного рода оценки чего-л.

В бытовой речи глаголы *подтвердить* и *согласиться* при интерпретации речевых актов могут использоваться синонимично. Ср. например, диалог, где очевидный речевой акт подтверждения интерпретируется автором глаголом *согласиться*:

- (8) Самый пожилой спортсмен заметил меня и приветливо поинтересовался: «С семьёй отдыхаем?» — Ага, — **согласился** я. [И. Охлобыстин. Жизнь Вани Охлобыстина]

Для нас противопоставление двух близких речевых актов важно в связи с тем, что ряд коммуникативов «специализируется» на конкретном типе речевого акта. Так, *Было дело* выражает только подтверждение, а при помощи *Как пить дать!* можно только согласиться. Задача лексикографического описания коммуникативов требует четкого описания типа речевого акта и индивидуальных прагматических и дискурсивных характеристик.

Составление словника коммуникативов-фразеологизмов

Системное описание коммуникативов предполагает первым шагом составление представительного списка единиц и классификацию их по интенциональному признаку. Неоднословные коммуникативы — стереотипные единицы с «замороженными» компонентами и фиксированным порядком слов. Наша коллекция коммуникативов была собрана из шести словарей, преимущественно фразеологических¹⁵.

Общий словник составил 306 единиц. Для сбора материала были выдвинуты следующие требования к фразеологическим единицам, которые можно отнести к коммуникативам:

1) Фразеологические единицы должны использоваться в диалогических текстах в качестве ответной реплики, выражающей ментальную или эмоциональную реакцию: *подтверждение, отказ, удивление, недоверие* и т.д. Каждая единица проверялась на материале НКРЯ. От целого ряда единиц пришлось отказаться, несмотря на функциональную близость коммуникативам, фразеологизмы-дискурсивы остались за пределами нашего исследования. Например, фразеологизм *А вот поди (ж) ты!* во всех контекстах НКРЯ ни разу не встретился в диалоге. Данная единица активно используется в качестве дискурсива, синонимичного противительному союзу *но*.

- (9) Ну вот, скажите на милость, что было в её словах такого, что могло бы натолкнуть меня на определённую мысль? Ведь ничего вроде бы. **А вот поди ж ты!** Именно в тот момент в голове у меня за клубился густой туман, и сквозь этот туман забрезжила пренеприятная догадка. [В. Белоусова. Второй выстрел]

2) Единицы должны быть десемантизированными в значительной степени, в них не должно содержаться компонентов, передающих предметное содержание. Например, подтвердить предпо-

ложение: *Она ведь скоро приедет?* можно двумя идиоматичными репликами: *Само собой разумеется* и *Не сегодня-завтра*. В список коммуникативов вторая реплика не войдет, поскольку содержит в себе смысл 'скоро'.

На втором этапе работы для каждой единицы был собран корпус микродиалогов, иллюстрирующий набор их основных употреблений, и проведен первичный семантико-прагматический анализ. В результате анализа собранного материала нами была сформированы группы **Подтверждения** (19 единиц) и **Согласия** (19 единиц)¹⁶. Списки двух рассматриваемых групп пересекаются, поскольку 13 единиц способны выражать и тот и другой речевые акты. См., напр., контексты употребления коммуникатива *Ваша правда*, в которых данная единица одновременно с оттенком раскаяния, сожаления может передавать и подтверждение, и согласие с мнением.

(10) — Верно, не хватает пятишки! Сейчас сбегая, не обронил ли на буфете. Через минуту возвращается сияющий и бросает пятерку.
— **Ваша правда...** На буфете забыл. [В. А. Гиляровский. Москва и москвичи]

(11) Надо было в партию подавать, а то когда еще в аспирантуре вступите. Теперь, кажется, в учебных заведениях ограничен прием или вовсе закрыт. Вот через три года локти кусать начнете, когда подойдет распределение! — **Ваша правда.** [В. Корнилов. Демобилизация]

Группа подтверждения и согласия

Из собранного списка фразеологических коммуникативов мы выбрали единицы с интенцией подтверждения и согласия и разделили их на три группы.

1. Группа **подтверждения** включает шесть коммуникативов, специфицированных на выражении этого речевого акта: *Есть такое дело!*; *Было дело*; *Что за вопрос!*; *Именно так!*; *Так точно*; *Сто пудов!*; Они легко синонимизируются в типовом контексте подтверждения: (— Ты, наверное, ходил туда?) — *Было дело.* / *Что за вопрос!*, / *Так точно!*, / *Именно так*, / *Есть такое дело.*

2. Группа **согласия** включает тоже шесть единиц: *<И> не говори (не говорите)!*; *Как пить дать!*; *Что правда, то правда*; *И то правда*; *И правда!*; *Святая правда*. Они также легко синонимизируются в типовом контексте согласия с мнением: (— Для них это будет полезно.) — *И не говорите* / *Как пить дать!* / *Что правда, то правда*, / *И то правда*, / *И правда!*, / *Святая правда.*

3. Группа **подтверждения и согласия** включает 13 коммуникативов: *<Это> <уж> Само собой <разумеется>!*; *Ясное дело*;

Известное дело; В том- то и дело; Совершенно верно!; Совершенно справедливо!; На все сто!; Без сомнения!; Вне всякого сомнения; Ваша правда; Какой <тут может быть> разговор; Вот именно!; Истинная правда; И в самом деле. Они расширяют списки как первой группы, так и второй.

Описание условий употребления конкретных единиц

Несмотря на то, что единицы в ряде контекстов могут выступать синонимично, каждая из единиц обладает специфическими свойствами, влияющими на выбор ее в том или ином типовом контексте. Описание таких свойств позволяет раскрыть механизмы реального использования коммуникатива в диалоге.

Использование коммуникативов подтверждения *Есть такое дело* и *Было дело* связано в основном с личным опытом и фактами биографии говорящего, что сильно ограничивает набор ситуаций их употребления.

Коммуникатив *Есть такое дело* выражает утвердительный ответ на вопрос, подтверждение предположения собеседника **о говорящем, его личном мире**:

- (12) Она задумалась и покачала головой: — Что? Попала я в цель со своим рассказом? — **Есть такое дело**, — ответил ей Гуров. [Н. Леонов, А. Макеев. Эхо дефолта]
- (13) Помнишь, мы как-то девицу от героина спасли, и в университете тогда большой шмон был? Ты еще говорил, у тебя кто-то из родных в ОБНОе работает. — Ну, **есть такое дело**. А что? [А. Житков. Кафедра]

Коммуникатив *Было дело* выражает утвердительный ответ на вопрос, недоуменное или неохотное подтверждение в ответ на вопрос **о фактах из жизни говорящего в прошлом**.

- (14) — Помните, вчера в «Аркадии» вы спрашивали у Натальи про красный зонтик? — **Было дело**. И что? [Л. Юзефович. Дом свиданий]
- (15) — Испытателей-то водочкой не вы разве поили? Кобенцель смутился: — **Было дело**, не сумел отговорить Гогенбрюка [Л. Юзефович. Костюм Арлекина].
- (16) Теперь ей стал виден уродливый шрам на его подбородке. — Солдат? — спросила она. — **Было дело**, — угрюмо ответил он. [Ю. Герман. Дорогой мой человек].

Коммуникатив *Что за вопрос!* употребляется в качестве экспрессивного подтверждения в **ответ на банальность вопроса собеседника** с точки зрения говорящего. Использовать такую экспрессивно окрашенную реплику, основанную на риторическом вопросе, в диалоге необходимо с осторожностью; в ряде случаев ею можно обидеть собеседника, если тот не считает свой вопрос банальным. Наиболее часто *Что за вопрос!* используют для **успокаивания собеседника**, снятия подозрений и опасений.

(17) Возможно, придется пока отстранить Архипова от ведения палат. — А вы читали историю? — спросил Вячеслав Юрьевич. — **Что за вопрос!** — деланно удивился главный. — Конечно, читал. [В. Валеева. Скорая помощь]

(18) — Вы бы отправились в кругосветку на парусном корабле? — **Что за вопрос?!** Хоть сейчас. [А. Понкратов, И. Кашницкий. «Не хотеть побывать в Конго невысказано!»]

Особые условия употребления у коммуникатива *Именно так*. Данная форма для авторитетного подтверждения выбирается в **ответ на вывод или догадку собеседника**.

(19) Я считаю, что наша задача — не дать ребёнку в руки этих псевдопедагогов, которые утверждают, что наш век требует от человека только жестокости. — То есть вы хотели бы вернуть детям, а, возможно и их родителям, тот самый слух к чужой боли? — **Именно так**. [А. Гулина. Слух к чужой боли]

(20) — Снова испытываете потребность в близости к почве? — **Именно так**. Да, чувствую, что надо встряхнуться. [Л. Зорин. Глас народа]

(21) — Я так понимаю, Настя, что ты хочешь самостоятельности? — **Именно так**. Правильно понимаете. [А. Рыбин. Последняя игра]

Молодежный, жаргонный коммуникатив *Сто пудов* используется для убеждающего подтверждения, чаще всего в ответ на недоверчивый переспрос.

(22) — И ты будешь дома? — Буду. — Точно? — **Сто пудов**. [А. Геласимов. Ты можешь]

(23) Я в другой больнице лежал. Хотя тоже в травматологии. — Точно не в Первой Градской? — **Сто пудов**. [А. Геласимов. Год обмана]

Коммуникатив из военного жаргона *Так точно!* используется для подтверждения в основном в армейской среде или в игровых неформальных контекстах.

(24) — Винтовку поднимешь, воин? — А што? — Не «што», а «так точно» или «никак нет, товарищ командир». — **Так точно**, товарищ командир. [Б. Дубинин. В том далеком сорок четвертом]

(25) Он положил трубку и спросил: — Все понятно? — **Так точно!** — по-армейски ответил я. [А. Тарасов. Миллионер]

(26) Там переведешь по мосту в Нарву. После чего дашь ему хорошего пинка под зад и вернешься домой. Приказ ясен? — **Так точно.** — Выполняй. [В. Левашов. Заговор патриота]

Как видно из описаний, каждая единица обладает особыми семантическими и дискурсивными свойствами, обуславливающими ее предпочтение перед другими, близкими по значению коммуникативами в конкретной диалогической ситуации.

Опытные носители языка интуитивно, на уровне автоматизма владеют правилами использования и выбора коммуникативов в ежедневном бытовом общении. Эксплицитное описание правил употребления такого рода диалогических единиц будет полезно для тех, кто испытывает по тем или иным причинам затруднения в их использовании, а также в целом для всех, кто интересуется проблемами построения русского диалога.

Примечания

- ¹ Земская Е.А. Русская разговорная речь: Лингвистический анализа проблемы обучения. М.: Русский язык, 1987. С. 93.
- ² Виноградов В.В. Русский язык. (Грамматическое учение о слове). М., 1986. С. 757.
- ³ См. об этом, например, в: Русская грамматика / АН СССР Ин-т русского языка. Т. 1. М.: Наука, 1980. §1696.
- ⁴ См.: Колокольцева Т.Н. Специфические коммуникативные единицы диалогической речи. Волгоград 2001.
- ⁵ Шаронов И.А. Коммуникативы как функциональный класс и объект лексикографического описания // Русистика сегодня. 1996. №2. Шаронов И.А. Коммуникативы и методы их описания // Материалы международной конференции «Диалог 2009». Вып. 8 (15). М., 2009. Шаронов И.А. Коммуникативы в грамматике и в словаре // Русский язык сегодня. Вып. 5: Проблемы речевого общения: сб. докладов / Ин-т русского языка им. В.В. Виноградова РАН. М.: Флинта: Наука, 2012. С. 448-462.
- ⁶ Об этом см. подробнее в: Шаронов И.А. Поиск и описание коммуникативов на основе национального корпуса русского языка // Методы когнитивного анализа семантики слова: компьютерно-корпусный подход / Отв. ред. В.И. Заботкина. М.: Языки славянских культур, 2015. Гл. 5, с. 145–187.
- ⁷ Остин Дж.Л. Слово как действие // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 17. Теория речевых актов. М., 1986. С. 22-129.
- ⁸ Searle J. R. Speech acts: an essay in the philosophy of language. London, 1969.
- ⁹ Strawson P. F. Intention and convention in speech acts // The Philosophical Review. Vol. LXXIII. 1964, № 4. P. 439—460.
- ¹⁰ См. об этом, например, в: Вежибицкая А. Речевые акты // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 17. Теория речевых актов. М., 1986. С. 251-275.

- ¹¹ *Добрушина Е.Р.* Семантика частиц *ну* и *ну да* для обозначения верификативности в разговорной речи // Семантика языковых единиц, Материалы 3-й межвуз. науч.-исслед. конференции. Ч. III. Синтаксическая семантика. М., 1993; *Галактионова И.В.* Средства выражения согласия/несогласия в русском языке: Автореф. дисс... к. филол. н. М., 1995. 18 с.; *Михайлова Е.А.* Многокомпонентные реплики-частицы, выражающие согласие, несогласие и верификацию в русской диалогической речи. Автореф. дисс... к. филол. н. Казань. 1999; *Колокольцева Т.Н.* Специфические коммуникативные единицы диалогической речи. Волгоград, 2001.
- ¹² *Гловинская М.Я.* Теоретические проблемы видо-временной семантики русского глагола. Автореф. дисс... д. филол. н. М., МГУ им. Ломоносова, 1986.
- ¹³ *Падучева Е. В.* Семантические исследования: Семантика времени и вида в русском языке; Семантика нарратива. 2-е изд., испр. и доп. М.: Языки славянской культуры, 2010. 480 с. (Язык. Семиотика. Культура).
- ¹⁴ *Дмитровская М. А.* Знание и мнение: образ мира, образ человека // Логический анализ языка. Знание и мнение. М., 1988. *Апресян В.Ю.* Активный словарь русского языка. Т. 2. В-Г. М. : Промедиа, 2014.
- ¹⁵ Фразеологический объяснительный словарь русского языка / Под. ред. А.Н. Баранова, Д.О. Добровольского. М., 2009; *Меликян В.Ю.* Словарь коммуникем русского языка. Ростов н/Д., 2000; *Квеселевич Д.И., Сасина В.П.* Русско-английский словарь междометий. М.: АСТ, Астрель, 2001; *Лубенская С.И.* Большой русско-английский фразеологический словарь. М.: АСТ, Пресс книга, 2004; *Алефиренко Н., Золотых Л.* Фразеологический словарь: Культурно-познавательное пространство русской идиоматики. М.: Эллис, 2008; Фразеологический словарь русского языка / Под ред. А. И. Молоткова. 4-е изд. М., 1986. М., 2009.
- ¹⁶ Разумеется, фразеологических коммуникативов в живой диалогической речи значительно больше, и в дальнейшем мы планируем значительно расширить список, но и на данном этапе исследования собранный материал является представительным.

Проблема маргинализации диалога

Статья сфокусирована на проблемах современной диалогической речи. Генезис этих проблем связывается с теми периодами в истории языка, когда диалог в публичной речи занимал маргинальное положение или существовал в виде псевдиалога. Основная гипотеза состоит в том, что проблемы возникают тогда, когда культивируются исключительно жанры эпидейктического красноречия, обслуживающие вертикальные связи, а общественным горизонтальным связям не уделяется внимание. Критичным был для истории русского языка древний период, а затем период тоталитарной пропаганды. Разрушительное действие пропаганды касается не столько картины мира, сколько коммуникативных практик. Главными проблемами признаются лингвистический цинизм, уход от аргументации и низкая ценность самого диалога.

Ключевые слова: диалог, полемические жанры риторики, неполемические жанры риторики

1. Риторическое прочтение «низового мира»

Историки литературы всесторонне изучили феномен появления во второй половине семнадцатого века того, что они называли демократической сатирой. Полемизируя с известным русским историком Иваном Егоровичем Забелиным, считавшим допетровский смех простым глумлением, Варвара Павловна Адрианова-Перетц подчеркивает в этом смехе именно элемент сатиры и даже говорит о классовой борьбе.¹ Однако под влиянием идей Бахтина и легализации семиотики возобладала точка зрения, представленная в трудах Ю.М. Лотмана², Д.С. Лихачева³, Д.С. Панченко⁴ и других ученых. Древнерусский смех стал рассматриваться как особое явление, связанное с изображением перевернутого мира, таившегося за ширмой официальной культуры с ее «упорядоченными знаками». Смеху этому свойственна амбивалентность, направленность не только на объект, условно говоря, сатиры, но и на самого смеющегося, что отмечал уже Михаил Бахтин.⁵ Вместе со смехом и наряду со смехом в тот же исторический период в письменную словесность пришла бытовая повесть с ее жанровыми сценками, сниженным стилем и диалогами.⁶

Для историков литературы важно было показать развитие жанровой системы, обогащение тематики, усиление личностного начала, обмирщение литературы и т.п. Но для нас важно другое. Все эти новые для письменной речи явления пришли в нее из теневого, неофициального мира. В мире официальном, где господствовали «правильные» знаки, письменная словесность была скроена по лекалам торжественного красноречия. Слово «торжественное» здесь следует понимать исходя из трихотомии Аристотеля, для которого делом торжественного красноречия было хвалить и порицать.⁷ Для нас главное свойство торжественного (эпидейктического) красноречия – то, что отличает его от полемических форм риторики – судебного и совещательного красноречия. Торжественное красноречие прежде всего неполемично, адискурсивно⁸, степень же его приподнятости может быть разной. Меньше приподнятости в жанрах дидактических. Поэтому применительно к древнерусской литературе используется формула «торжественное и учительное красноречие».

Если говорить об истоках русского красноречия, то первоначально оно было исключительно торжественным. И.П. Еремин говорит о двух его формах – «эпидиктической» и «дидактической».⁹ В наших терминах и то и другое есть красноречие эпидейктическое, торжественное, ибо и то и другое адискурсивно и противостоит совещательным и судебным речам. Это и есть «торжественное (собственно эпидейктическое) и учительное красноречие».

В обеих разновидностях торжественное красноречие сразу же достигло больших высот. Таким образом, те убеждающие речи, которые относились к слову, зафиксированному письменно, были зоной культивированного, отшлифованного языка. Это культивированное слово оставалось монологичным на протяжении веков. Высокая словесная культура и монолог существовали вместе. Диалог все это время жил в «низовом мире».

Поясню свою мысль примером. Среди сатирических повестей XVII века есть «Повесть о Шемякином суде». Суды происходили и до XVII века. Но мы не знаем положительных образцов судебной речи. Первые такие образцы появляются лишь во времена П.А. Александрова и А.И. Урусова – первых судебных ораторов пореформенной России. Мы также не знаем положительных пословиц о суде. Мне случалось проводить сопоставительный анализ русских пословиц с немецкими, причем этот заказ преследовал практические цели.¹⁰ Проповедь и поучение – жанры, регламентирующие вертикальные отношения в обществе – достигли высот уже в Киевский период. «Слово о законе и благодати» Илариона или «Поучение» Владимира Мономаха несопоставимы по красоте и обработанности с памятни-

ками делового письма. Но даже и в деловых памятниках нет настоящего диалога. Однако люди каким-то образом убеждали друг друга, договаривались друг с другом. Диалог, таким образом, существовал в некультуренном поле. И можно только гадать, как протекали речи, выражающие не вертикальные, а горизонтальные общественные отношения.

Можно привести более свежий пример на ту же тему. Официально-деловой стиль, как его понимает сегодняшняя функциональная стилистика, не блещет красотами, но он упорядочен и отшлифован, в нем, как говорят стилисты, нет ничего лишнего, даже эмоций и экспрессии.¹¹ Достаточно вспомнить, как выглядит заявление о приеме на работу. Однако там, где реально решается вопрос о приеме на работу, где происходит диалог, есть и эмоции, и образы, а вот стилистической стройности нет. Во многих случаях мы встретим там общенную лексику, неоконченные фразы, проявления просторечия и косноязычия. А заявление только заключительный протокольный момент. Принятая сегодня при приеме на работу система собеседований, хотя и вызывает гримасу на лице постсоветского интеллигента, однако является большим шагом к окультуриванию диалога между работником и работодателем. Эта система, тоже, разумеется, несовершенная, пришла из тех краев, где диалог как раз культивировался.

«Когда русский читает старые католические книги по моральной теологии, его поражает, как подробно там оговариваются границы права ближнего на свои личные секреты, не подлежащие разглашению под страхом греха, и тому подобные загородки вокруг территории индивидуального существования, и насколько часто там употребляется одно важнейшее, привычное для нас отнюдь не в сакральных контекстах слово: “договор”», – пишет академик С.С. Аверинцев.¹² Диалог при таком миропонимании не может представлять собой высокой ценности, он воистину «не сакрален». Несколькоми строчками ниже приведенной цитаты Аверинцев пишет, что Достоевский ненавидел дух контракта, считая, что поддавшись этому духу, Запад отступил от христианства. Закономерно, что тот же Достоевский, страстно веривший в силу нравственной проповеди, отрицательно относился к новому демократическому институту – суду присяжных. Таково же отношение к этому институту Толстого. Зачем допускать лукавое суждение, когда можно сказать прочувственное слово правды? Веками диалог жил в «низовом мире» и ассоциировался с корыстными интересами, в то время как монолог мог предоставить читателю захватывающие своей красотой образцы бескорыстной речи, «стояния в слове» перед лицом Бога.

Казалось бы, Михаил Бахтин с его «диалогизмом» должен был относиться к полемическому красноречию иначе. Но это не так, Бахтин, как известно, не любил риторiku, и все попытки современных исследователей примирить с ней Бахтина, из которых самая серьезная работа, по-видимому, статья J. Murphy¹³, разбиваются о теорию карнавала. Риторика, по Бахтину, равна монологу и получает оправдание только в том случае, когда она пародирует сама себя, пародирует монолог в праздничном словесном действе, которое, как и всякий праздник, есть торжественное красноречие, в данном случае вывернутое наизнанку.

Таким образом, полемические формы риторики не были окультурены и отразились в письменной литературе лишь в сниженном виде. Сама же полемика не была сколько-нибудь значительной ценностью. Причем реликты такого отношения сохранялись долго. Окультуривание полемической риторики произошло лишь в девятнадцатом веке. А уже в двадцатом веке эта риторика столкнулась с новыми вызовами, о которых речь ниже.

В заключение этой части статьи, поневоле скорее филологической, чем узко лингвистической, остается сказать несколько слов о полемике шестнадцатого века, отразившейся в письменной речи. Слово «полемика» употребляется по отношению к шестнадцатому веку в связи со спором иосифлян с нестяжателями, с перепиской Андрея Курбского с Иваном Грозным, с появлением публицистики вроде утопии Ивана Пересветова, а после шестнадцатого века в связи с агитацией времен смуты. Безусловно, имеет отношение к риторике и «Повесть об Азовском осадном сидении». Однако все эти явления можно было бы назвать скорее «протополемикой», и никаких заметных культурных образцов ведения спора они нам не оставили. Даже знаменитая переписка Андрея Курбского с Иваном Грозным укладывается в рамки того, что Аверинцев называл взаимным анафематствованием. В этой переписке интересно то, что авторы, особенно Курбский, ориентировались на неполемическую риторiku. А Иван Грозный – отчасти и на «антириторiku» низового мира. Так, подхватывая «чужое слово», он обесмысливал его на «карнавальном» лад. Курбский пишет высоким слогом о том, что Иван церковные пороги обогрил кровью, а царь Иван отвечает, что не только пороги, но и внутреннее убранство церковей он украшал.

Демократическая сатира и бытовая повесть второй половины семнадцатого века помогают нам понять статус диалога в тогдашней словесности. Более того, они помогают нам понять, что происходит с теми зонами социальной коммуникации, которые не считаются ценными, не подвергаются риторической обработке и не создают положительных речевых образцов.

2. Пролонгированное действие пропаганды

Осмысление тоталитарной пропаганды в отечественной и зарубежной научной литературе совпало с бурным развитием когнитивного направления. И это, на мой взгляд, дало спрямленное представление о «языке власти» и «власти языка». В этом представлении когнитивный момент оказался преувеличенным, а коммуникативный – преуменьшенным.

Как известно, начало этому осмыслению положила модель тоталитарного общества, воспроизведенная в утопии Джорджа Оруэлла «1984». Причем внимание лингвистов привлек не столько сам роман, сколько приложение к нему – словарь. Меж тем в тексте «1984», как и в «Animal Farm» того же автора, а также в его радиообращениях содержатся мысли, мимо которых лингвисту проходить не следует. Речь идет о коммуникативных практиках тоталитарного общества.

Я не буду подробно останавливаться на том, что считаю преувеличенным во влиянии языка на социальное поведение людей и особенно в том, что касается роли метафоры, которая после известной работы Лакоффа и Джонсона¹⁴ и других работ Джорджа Лакоффа¹⁵ приобрела в гуманитаристике воистину монструозные черты. Я уже неоднократно писал и выступал на эту тему. Отсылая читателей к своей собственной работе¹⁶, я позволю себе процитировать из нее несколько вопросов, которыми она открывается и которые сразу ориентируют читателя в том, о чем идет речь.

«1. Is there a difference in dependence of a person on situation “it is a way of speaking” and “it is a way of thinking”?»

2. In what cases do we speak of persuasion and when of manipulation in relation to metaphors?

3. In totalitarian propaganda why does a broadly used cognitive metaphor lose its role of the social guide and turns into “duckspeak” (to use Orwell’s term)?».

Обратимся к другой стороне дела – к коммуникативной. Рассмотрим феномен вынужденного цитирования. В советское время в научные работы, особенно в монографии, включались цитаты из классиков марксизма. Мало кто делал это охотно, но еще меньше было тех, кто делал это осознанно и уместно в связи с развитием интеллектуального сюжета. У Оруэлла этот феномен связан с так называемой позитивной цензурой: «Totalitarianism has abolished freedom of thought ... And it is important to realize that its control of thought is not only negative, but positive. It not only forbids you to express – even to think – certain thoughts, but it dictates what you shall think...».¹⁷

Отметим, что в художественном творчестве позитивная цензура действовала гораздо разрушительней, чем в случае научного цитирования. Разрушительно действовала она и в справочной литературе, превращая ее в агитку. Во всем этом мы видим не столько роль языковой или когнитивной картины мира, сколько устройство коммуникации в тоталитарном государстве.

К концу советского периода мы наблюдали заслуженное или незаслуженное обращение огромной идеологической машины в сплошной карнавал – предмет шуток, анекдотов, школьных пародий. Причем в этом карнавале имелся полный спектр юмора – от сознательной и едкой сатиры до абсурда и «народной смеховой культуры», о чем речь пойдет ниже.

А что произошло с коммуникативными привычками, с дискурсивными практиками, погруженными в жизнь? Например, привычка цитировать «не по делу» притупляет навыки правильного чтения текста. Мы не ждем от автора логической связности, теряем чувствительность к эклектике. Мы, кроме того, «не видим ничего страшного» в конъюнктурной цитате, на этот раз не из Маркса, а из модного автора или председателя диссертационного совета. Нам даже кажется, что так было всегда, еще во времена Потебни, что, разумеется, абсурдно.

Массированная и долго делящаяся пропаганда наносит вред культуре не столько тем, что она внушает «неправильное» мировоззрение, сколько глубоким вмешательством в коммуникативные процессы. Ее внушения легко пересмотреть критически. И этот пересмотр начался уже тогда, когда еще силен был контроль над официальным словом. Он начался в «низовом мире». Опыт показывает, что пролонгированное действие пропаганды на культуру связано с коммуникативной перестройкой общества, вовлеченного в пропаганду. Результат этого воздействия никто не планировал, и оно не соответствует задачам, которые ставила перед собой пропаганда. Результатом оказывается чистая деструкция как следствие слишком активного и одностороннего вмешательства в сферу языка и культуры. Сначала попробуем ответить на вопрос, почему так происходит, а потом уже разберем факты тех ощутимых сегодня разрушений, которые принесли с собой семьдесят лет пропаганды.

С точки зрения риторики пропаганда есть совокупность активно внедряемых адискурсивных практик. Это поток всевозможных жанров эпидейктического красноречия, куда входят политическая проповедь, дидактические жанры («политграмота»), неременная эвлогия (восхваление «достижений») и панегирик вождю, что не является простой прихотью, но предопределено логикой эпидейктической

речи).¹⁸ Сюда также относятся многочисленные проклятия в адрес врагов. При этом пропаганда не вступает в полемику. Она никогда не обращается к оппоненту, но предпочитает рисовать карикатуру на него, обращаясь к «массе». Известные обороты вроде «не читал, но протестую» вполне в логике такого рода коммуникации. Читать врага такой же абсурд, как спрашивать у Плюшкина, что он думает о Гоголе. У оппонента пропаганды иной онтологический статус, он не может быть собеседником.

Именно в такой ситуации мы и наблюдали массовое овладение правилами построения эпидейктических речей. Митрополитов Иларионов не появилось, но практически каждый мог выступить на собрании, соблюдая заданный канон. Иное дело – живой диалог. Разговор между собой. Школа этому не учила. Недостижимый идеал «Табели о рангах» – «чин чина почитай» – работает только под контролем. Живой диалог снова начал дрейфовать «вниз».

3. Лингвистический цинизм как следствие «постановочных диалогов»

Тоталитаризм даже в худшие свои годы все-таки отличался от антиутопии Оруэлла, и сползание диалога «вниз» не носило тотального характера. В отличие от средних веков площадки для полемики существовали. Существовали и высокие образцы академической полемики, и даже судебного спора (речь, конечно, не идет о показательных процессах, не выходявших за рамки эпидейктического красноречия). Тем не менее существовали и ритуализированные формы диалога и альтернативный им – а в некоторых сферах он и не мог быть другим – неокультуренный диалог. О распространенности последнего мы получили возможность судить *post factum*, когда он вышел из тени и попал в СМИ.

Криминализация языка не была исключительным плодом «дикого капитализма». Этот дискурс уже существовал. Исследователи плановой экономики показали, что наряду с планом успешно функционировал административный рынок товаров и услуг, на сленге – «блат».¹⁹ Этот рынок состоял в выстраивании неформальных горизонтальных отношений, так как вертикальные отношения, заданные планом, не справлялись с хозяйственной логистикой. Этому процессу в точности соответствовали процессы, происходившие в языке. Теневую экономику обслуживал теневой язык, серьезным образом до сих пор не изученный. Непубличные, неформальные, наполовину или прямо запрещенные контакты породили теневую

риторику. Она не могла быть свободой от криминализации, сниженного стиля, цинизма.

Но если теневого язык «блата» с «наведением конов» и прочими подобными вещами не походил на средневековый язык «низового мира» и был ориентирован прагматически, то обнаружившийся сразу после отмены цензуры «стеб» как раз и был примером средневековой смеховой культуры в конце двадцатого – начале двадцать первого века. Стеб порожден не практическими нуждами «блат-мейстеров», а является следствием разложения языка советской пропаганды. Те, кто понял его как простую карикатуру на «совок», сильно просчитались в оценке его долголетия. Он не был сознательной карикатурой, как понимают его некоторые лингвисты²⁰, но был незапланированным следствием коммуникативных практик и не обязан был прекращаться вместе с их прекращением. Главное в этом «стебовом» виде юмора, с моей точки зрения, его амбивалентность, недодуманность. Когда студент, бездумно искажая цитату, говорил: «Битие определяет сознание», – он отчасти смеялся над собой, отчасти над цитатой. Когда студент, проходя в буфет мимо известной картины, где Ленин утешает мать, говорил: «Мы пойдем другим путем», – он просто реагировал на навязчивую цитату. Привычка бездумно и комически воспринимать навязанные формулы сохранилась надолго. Когда В.П. Григорьев²¹ в шестидесятых отмечал «шаронимический взрыв» в поэзии, это было началом мощного процесса, выходящего за пределы поэзии. Каламбурили все – от бардов до авторов заголовков «Комсомольской правды». Никогда до этого не отмечалось такой любви к тому, что лингвисты называли в это время «деформацией идиомы». В девяностые исчезли всякие сдерживающие преграды, а нажитая привычка к бездумной никак не соотносимой с нравственной позицией насмешке осталась. Это и был лингвистический цинизм, который именно тогда привлек к себе внимание русистов.²²

В сущности, имело место любопытнейшее явление – обратное влияние коммуникации на когнитивные структуры сознания. Не картина мира реализовалась в поведении, а коммуникативное поведение сформировало картину мира.

4. «Приватизация» авторитарного монолога

Семидесятилетняя монополия на слово и сверхактивная и злая пропаганда породили не только жаргонизацию диалога и разрушение системы функциональных стилей. Сразу после пере-

стройки в свободной полемике обнаружилась еще одна черта – неспособность слышать собеседника, подмена диалога монологом. А виртуализация общения с сопутствующим ей эгоцентризмом только усилила эту черту.

Типичный «обмен мнениями» в постах социальных сетей выглядит сегодня не как полемика, а как не всегда скрытое желание заставить партнера замолчать. Для этого широко используется то, что в риторике называется стасисом отвода. В судебной риторике этот четвертый и последний стасис применялся уже после того, как невозможно было опровергнуть факты, оспорить то, что факты эти означают нарушение закона и нет оправдательных мотивов этого нарушения. Стасис отвода заключался в выражении сомнения в том, что данный судья может объективно судить о деле. Но даже в этом последнем случае стасис не мог использоваться без должной причины. Я, например, не имею права отклонить личность судьи на том основании, что он изменяет жене. Иное дело, я могу усомниться в его справедливости, если он уже был уличен в несправедливости и имеет заинтересованность в деле. Об этом очень подробно рассуждает Дуглас Р. Уолтон²³, называя четвертый стасис риторики «аргументом к человеку».

В отечественной практике часто встречается одна и та же ситуация. Некто высказывает аргументы, скажем, за или против военных действий в Сирии. Оппонент игнорирует аргументы и сразу переходит к личности аргументирующего. Он может просто оскорбить его или в самом корректном случае усомниться в его компетентности на том, скажем, основании, что тот пропустил запятую. Аргументация, как, впрочем, и сама Сирия, забыты. Один сказал – другой заткнул ему рот. Разумеется, может последовать ответная реакция, но она уже не будет лежать в аргументативном поле. Скорее всего спор завершится обменом ярлыками: «вата» – «либераст».

Любопытно, что тренинги по риторике дрейфуют в эту же сторону. Словосочетание «жесткие переговоры» (название показательного мастер-класса Владимира Соловьева) говорит само за себя. «Бог» переговоров, как называют Соловьева, просто старается заткнуть рот своему партнеру, что, действительно, возможно с позиции силы, но абсолютно бессмысленно в случае паритетных отношений: продавцу, например, не следует кричать на покупателя, если он предполагает сбить товар. О том, что это, мягко говоря, не лучшая тактика, когда сила и власть не на твоей стороне, говорить не приходится. Шоумены – предельный случай. Но такой успешный тренер, как Владислав Гандапас, учит, что говорящий должен выбирать позицию альфа-самца. В принципе можно было бы сразу посоветовать выбрать позицию победителя в споре. Если снабдить каждого гово-

рящего репрессивным аппаратом, которым располагает тоталитарная власть, стратегия на подавление оппонента, безусловно, даст положительный результат.

Особенно показательным является сегодняшнее отношение к риторической инвенции. Тренеры и коучеры даже не знают, что это такое. Их задача вселить в клиента уверенность. В бизнесе, где поневоле приходится считаться с мнением партнера, тренинги, напротив, направлены на инвенцию, хотя, разумеется, без упоминания этого названия. Как правило, изобретатели тренингов просто идут от практики. Но «мозговой штурм»²⁴, «карты мнений»²⁵ и даже тренинг «шести шляп»²⁶ работают именно в поле риторической инвенции. Вузовская риторика по традиции обращается к инвенции, но при этом чувствует свою оторванность от живой практики. Так, предлагаемые систематизации общих мест имеют мало отношения к задачам, которые возникают в мире убеждающих речей. Это, разумеется, тема отдельной статьи.

Дело, однако, не в плохих учебниках и недобросовестных тренерах. Дело в самих учениках. Умение говорить с должной аргументацией так же мало востребовано, как и умение говорить красиво. Если даже юристы собирают в 2017 году форум²⁷, на котором обсуждается вопрос, нужна ли юристам риторика (ведь сегодня в судах мало говорят, в основном имеют дело с документами), то что говорить об обычном студенте. Если тебе пообещают, что ты будешь с уверенностью говорить все что угодно, ты еще послушаешь такую лекцию. Но если тебя будут учить говорить аргументированно и тем более красиво, ты вправе спросить: а зачем? Ведь тебя тут же заставят замолчать в ходе «жестких переговоров».

Самое тяжелое последствие разрушительного действия пропаганды, последствие которое никем не планировалось, состоит в отсутствии стимулов к овладению речевыми компетенциями, к овладению культурой речи и тем более риторической культурой.

Та функциональная неграмотность, которая сегодня пугает многих,²⁸ есть неграмотность риторическая. В МГУ на факультете журналистики не так давно (12-13 октября 2016 г.) проводилась конференция «Учимся говорить по-русски».²⁹ Это актуально. Но что такое говорить по-русски?

Говорить по-русски – значит владеть всем жанровым репертуаром русской речи, для чего знание орфографии и пунктуации, конечно, необходимо, но недостаточно. Риторика веками занималась окультуриванием речевых жанров. На заре русской культуры окультуривание эпидейктических жанров дало богатый плод. Социальной проекцией этого плода была консолидация народа и признание норм христианской этики. Окультуривание судебного и совещательного

красноречия дало речи известных судебных и думских ораторов. Его социальной проекцией стало становление гражданского общества, которому в условиях первой мировой войны и массовой неграмотности не хватило времени упрочиться. Пропаганда, безусловно, вещь необходимая в военное или переходное время. Но семьдесят лет – беспрецедентный срок для пропагандистской кампании в условиях монополии на слово и тотального проникновения «агитки» в несвойственные ей сферы. Это отбросило полемическую культуру назад. А когда система рухнула, то обрушилась и культура эпидейктических речей. Сегодня нам так же не дается торжественное слово, как и умение вести аргументированный спор. Это и есть функциональная неграмотность.

Конечно, названные дисфункции не тотальны и, что еще важнее и утешительнее, не фатальны. Но есть серьезные проблемы, и нужно выработать реалистичные подходы к их решению. Здесь есть и зона ответственности русистов.

Примечания

- ¹ *Адрианова-Перетц В.П.* У истоков русской сатиры // Русская демократическая сатира XVII века. М., Наука, 1977. С. 108-109.
- ² *Лотман Ю.М.* Проблема знака и знаковой системы в типологии русской культуры XI-XII веков // *Лотман Ю.М.* Труды по знаковым системам. Тарту, 1970.
- ³ *Лихачев Д.С.* Смех как мировоззрение // Историческая поэтика русской литературы. Смех как мировоззрение. СПб.: Алетейя, 1997.
- ⁴ *Лихачев Д.С., Панченко А.М., Поньрко Н.В.* Смех Древней Руси. Л., 1984.
- ⁵ *Бахтин М.М.* Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. М., 1965. С. 15.
- ⁶ История русской литературы X-XVII веков. М., Просвещение, 1980.
- ⁷ *Аристотель.* Риторика // Античные риторика. М.: Изд-во Московского университета, 1978. С. 24-25.
- ⁸ *Kopperschmidt J.* Zwischen Affirmation und Subversion. Einleitende Bemerkungen zur Theorie und Rhetorik des Festes // Fest und Festrhetorik. Zu Theorie, Geschichte und Praxis der Epideiktik / Hg. von N. Schanze. Munchen, 1999. S. 14.
- ⁹ *Еремин И.П.* Лекции и статьи по истории древней русской литературы. Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1987. С. 65.
- ¹⁰ Об исследовании «Царь» и «Суд» в концептосфере русского языка» рассказывалось в статье: *Хазазеров Г.Г.* Во дни сомнений... (прислушаемся к свидетельствам русского языка) // Знамя. 1999. № 3. То же: URL: <http://magazines.russ.ru/znamia/1999/3/hazager.html> / (дата обращения 01.11.2017).
- ¹¹ *Дускаева Л.Р., Протопова О.В.* Официально-деловой стиль // Стилистический энциклопедический словарь русского языка. М., 2006. С. 273-274.

- 12 *Аверинцев С.С.* Христианский аристотелизм и проблемы современной России // *Аверинцев С.С.* Риторика и истоки европейской литературной традиции. М., 1996. С. 326.
- 13 *Murphy J.* Mikhail Bakhtin and the rhetorical tradition // *Quarterly Journal of speech*. Vol. 87, No 3. pp. 259-277.
- 14 *Lakoff, G., Johnson M.* *Metaphors We Live By*. Chicago, University of Chicago Press, 1988.
- 15 *Lakoff, G.* *The Contemporary Theory of Metaphor* // *Metaphor and Thought* / Ed. Andrew (2nd edition), 1992, Cambridge University Press.
- 16 *Хазагеров Г.Г.* On Monstrosity of Metaphor in Cognitive Paradigm // *Известия Южного федерального университета. Филологические науки*. 2016, № 2. С. 91-101.
- 17 *Orwell G.* *Literature of Totalitarianism* // *George Orwell's Library*. URL: http://www.orwell.ru/library/articles/totalitarianism/english/e_lat (дата обращения 01.11.2017)
- 18 *Khazagerov G.* From revolution rhetoric to eulogy on an autocrat: logic and sources: Thesis // *BASEES Annual Conference 2017*. URL <http://suzy-howes.co.uk/basees2017/abstracts/Khazagerov.pdf> (дата обращения 01.11.2017).
- 19 *Кордонский С.* Рынки власти. Административные рынки в ССР и России. М., ОГИ, 2006. URL: <https://www.hse.ru/pubs/share/direct/document/80871710> (дата обращения 01.11.2017).
- 20 *Дубин Б.В.* Кружковый стёб и массовые коммуникации: к социологии культурного перехода // *Déjà vu: энциклопедия культур*. URL: <http://ec-dejavu.ru/s-2/Steb.html> (дата обращения 01.11.2017).
- 21 *Григорьев В.П.* *Поэтика слова: На материале русской советской поэзии*. М.: Наука, 1979. 343 с.
- 22 *Сквородников А.П.* К определению термина «лингвоцинизм» // *Мир русского слова*. 2014. № 3. С. 49-54.
- 23 *Уолтон Д.* *Аргументы ad hominem*. М., 2002.
- 24 См. статью: *Мозговой штурм и этапы проведения* // *LiCO – тренинговая и консалтинговая компания*. URL: http://lico.ru/o_kompanii/stati/razvitie_personala/mozgovo_j_shturm_etapy_provedeniya/ (дата обращения 01.11.2017).
- 25 *Mind mapping training* // *iMindMap 10: Training Courses by Tony Buzan*. URL: <https://imindmap.com/training/mind-mapping/> (дата обращения 01.11.2017).
- 26 *Метод Эдуардо де Боно «Шесть шляп»* // *За Белым Кроликом : Психологический портал*. URL: <http://psy-sait.ru/treningi/kreativnye-metodiki/100-metod-jeduarda-de-bono-lshest-shljapr.html> (дата обращения 01.11.2017).
- 27 *Сессия. Публичное слово как инструмент социального права. Российское ораторское искусство 100 лет спустя. 1017-2017* // *Юридический форум России: XIII ежегодный деловой форум*. URL: <https://events.vedomosti.ru/events/urbiz17> (дата обращения 01.11.2017).
- 28 *Жукова Т.* *Функциональная неграмотность – чума XXI века* // *Независимая газета*. 10.03.2006.
- 29 *Учимся говорить по-русски. Проблемы современного языка в электронных СМИ*. URL: <http://rusacademedu.ru/news/sostoyalas-nauchno-prakticheskaya-konferenciya-uchimsya-govorit-po-russki-problemy-sovremennogo-yazyka-v-elektronnyx-smi/> (дата обращения 01.11.2017).

Лингвистика в кругу наук

Г.Е. Крейдлин, Г.Б. Шабат

Формальный язык геометрии как знаковая система I. Элементарный синтаксис

Статья продолжает серию работ, написанных совместно двумя авторами – лингвистом и математиком. Центральное место в ней занимает обсуждение природы и механизмов понимания научных текстов в их соотношении с бытовыми текстами. В предыдущих работах мы охарактеризовали основные способы контроля понимания научных текстов и описали важнейшие когнитивные операции над отдельными их видами. В этих работах были описаны с разной степенью подробности несколько языков геометрии: естественно-подобный язык, язык чертежей, координатный язык и язык геометрических преобразований. Основное внимание в этих описаниях было уделено лингвистическим особенностям рассматриваемых языков, прежде всего, их лексике, грамматике и прагматике. В настоящей статье речь идёт ещё об одном научном языке – о формальном языке геометрии. А именно, представлен один из его уровней, который мы назвали элементарный синтаксис.

Ключевые слова: знак, формальный язык, геометрия, понимание, когнитивный подход, элементарный синтаксис, расширенный синтаксис, терм, предикат, формула, сочетаемость знаков, упорядоченность знаков.

Введение. Постановка задачи

Наряду с повседневными, или, так сказать, бытовыми, языками и невербальными знаковыми кодами, которыми пользуются их рядовые носители, лингвистика и семиотика интересуются и другими языками и знаковыми кодами, в частности, языками разных наук. Когда в сферу внимания лингвистов и специалистов в области семиотики входит язык какой-то науки, они изучают, прежде всего, его строение и содержание и втайне надеются, что лингвистическое и, шире, семиотическое изучение этого языка может помочь и пользователям повседневного языка. При этом, как и для повседневного

языка, принято выделять два аспекта владения языком науки, а именно понимание, или анализ, письменных и устных текстов на этом языке и построение, или синтез, таких текстов. При лингвистическом анализе научных текстов центральное место среди уровней языка и языковой структуры занимают лексическая и грамматическая системы, а фонетическая и фонологическая системы остаются в стороне, что не удивительно, поскольку языки науки в основном связаны с письменной формой общения.

Настоящая статья является продолжением серии работ, написанных совместно двумя авторами – математиком и лингвистом¹. Центральное место в нашей совместной научной деятельности занимают природа и механизмы понимания текстов, главным образом научных, в их соотношении с бытовыми текстами. В предыдущих работах мы охарактеризовали основные способы контроля понимания научных текстов и описали важнейшие когнитивные операции над отдельными их видами, а именно, в этих работах речь шла о когнитивных операциях над формулировками теорем. Было показано, что владение такими операциями ведет к более полному и глубокому пониманию смысла рассматриваемых математических текстов. Концепт понимания смысла текстов и некоторые их структурные характеристики составляют центральное место и в данной работе. Сходные проблемы, связанные с пониманием текстов разных тематик, видов и жанров, рассматривались в целом ряде исследований.²

Как известно, школьная геометрия состоит из двух разделов – планиметрии и стереометрии. Здесь мы остановимся только на планиметрии, которая изучает подмножества *плоскости*. Плоскость в настоящей работе – это особое понятие, точный смысл которого будет раскрыт при описании семантики нашего языка. В первом приближении мы можем сказать, что плоскость понимается как *универсум*, то есть «самое большое» множество. Это означает, что все геометрические утверждения относятся к элементам плоскости (точкам) или к ее подмножествам (прямым и некоторым другим, более сложным подмножествам).

В предыдущих работах о языках геометрии нами были в общих чертах описаны пять языков геометрии. Это естественно-подобный язык, язык чертежей, формальный язык, координатный язык и язык геометрических преобразований. Основное внимание мы уделили лингвистическим особенностям этих языков, прежде всего, их лексике, грамматике и прагматике. В настоящей статье

речь пойдет в основном об одном из этих языков, а именно, о формальном языке геометрии. Мы опишем здесь один из его уровней, а именно – синтаксический, причем сначала остановимся на простейших (элементарных) единицах синтаксиса и отношениях между ними, а затем (в следующей статье) перейдем к сложным единицам и конструкциям.

Формальный язык геометрии является представителем класса так называемых формальных языков, под которым математики понимают по существу то, что лингвисты понимают под языком, создаваемым порождающей грамматикой. Семантика, или возможные интерпретации порождаемых синтаксических единиц, рассматривается и в математике, и в лингвистике как отдельный уровень описания языка (ср. лингвистическое понятие и термин *семантический компонент порождающей грамматики*). Исходной частью формального языка геометрии является синтаксис.

Рассматриваемый в настоящей работе язык геометрии является формализованной частью фрагмента привычного для читателя языка школьной планиметрии. Однако в нашем языке, во-первых, нет способов выразить понятие *лежать между двумя точками* на произвольной прямой, вследствие чего отсутствуют понятия луча, отрезка, полуплоскости и угла, а во-вторых, в нем невыразимы понятия длины и площади. Что же касается еще одного понятия геометрии – окружности, – то оно на нашем языке в принципе выразимо, но довольно сложным образом, и мы его здесь опустим. Несмотря на указанные ограничения, рассматриваемый нами фрагмент языка геометрии достаточно богат. В нем выразимы многие нетривиальные геометрические утверждения, некоторые из которых будут приведены во второй части нашего исследования. Сознательное сокращение числа исходных понятий приводит к тому, что часть привычных геометрических представлений нуждается в корректировке, а именно, все, что можно, надлежит выражать (следуя синтаксическим правилам нашего языка) через, так сказать, синтаксические примитивы, то есть точки и прямые (см. ниже). Основное отношение между точкой и прямой – *инцидентность*, которое в русском языке выражается фразами *точка лежит на прямой*, *прямая проходит через точку*, *прямая содержит точку* и т.п. Прежде чем начать описание элементарного синтаксиса, обсудим один из вопросов, относящихся к прагматике рассматриваемого языка, а именно вопрос о его адресатах.

В ряде предыдущих наших статей о языках геометрии³ мы говорили о том, что адресаты геометрических текстов с точки зрения владения соответствующими языками могут различаться. Есть люди, которые в равной степени владеют четырьмя языками геометрии,

ориентированными на человека, а не на компьютер. Однако они предпочитают, чтобы в разных ситуациях им сначала излагали геометрический текст на одном языке, а потом на каком-то другом – это кажется им психологически более комфортным. Рассмотрим один пример. Предположим, что мы преподаем геометрию в старших классах математической школы и повторяем теорему Пифагора. Мы можем подойти к ее формулировке, используя каждый из четырех языков. И то, с чего мы начинаем изложение, зависит от очень многих факторов, в частности, от желания акцентировать какие-то аспекты, связанные с теоремой или ее доказательством, от нашего психологического настроения, от обстановки в классе и т.д. Однако при формулировке теоремы Пифагора, чтобы обеспечить полное ее понимание, мы пользуемся по возможности всеми четырьмя языками. Дело в том, что обычно при изложении геометрического текста языки не конкурируют между собой, а взаимно дополняют друг друга⁴. Иными словами, полное понимание геометрического текста предполагает владение всеми четырьмя языками.⁵

Что же касается формального языка геометрии, то он, как мы уже говорили, не предназначен для обычных людей⁶: его основным адресатом является абстрактное логическое устройство, осуществляющее автоматическую обработку информации (в настоящее время воплощением такого устройства является компьютер).

«Необычными полиглотами» представляются те адресаты, которые интересуются языками науки и их соотношением с повседневным языком. Они пытаются овладеть всеми пятью языками и научиться переводить с каждого из них на любой другой – как известно, умение переводить является важнейшим критерием понимания и языков, и тех предметных областей, которую они обслуживают. Что касается формального языка геометрии, то наличие параллельных текстов, один из которых написан на этом языке, а другой – на более «человеческом», является действительно необходимым для понимания геометрического текста. В свою очередь, перевод с «обычного» языка геометрии на формальный язык тоже представляется весьма важным, поскольку такой перевод позволяет эксплицировать многие неявные смыслы, содержащиеся в тексте на «обычном» языке и выявлять возможные точки непонимания. Таким образом, один из основных тезисов, который мы выдвигаем в этой (да и во всех наших работах), состоит в следующем. Полное понимание человеком данного геометрического текста обеспечивается умением человека переводить его на все пять языков геометрии и установлением всех возможных соответствий между фрагментами данного текста, написанными на любом из них.

1. Основные виды геометрических текстов

Основные виды рассматриваемых нами геометрических текстов известны со школы; это – определения, аксиомы и теоремы. Все они относятся к жанру повествовательных текстов, нарративов. Кроме того, существуют и другие виды геометрических текстов, многие из которых имеют неутвердительную модальность. Это – задачи, упражнения, проверочные тесты и др. В дальнейшем мы будем рассматривать только основные виды геометрических текстов и их формализацию. Синтаксис формального языка геометрии, о котором пойдет речь ниже, – это синтаксис таких текстов. Описать синтаксис любого языка, будь то естественный или формальный, означает описать, во-первых, множество правильных единиц данного языка, во-вторых, множество синтаксических отношений между данными единицами и, в-третьих, множество синтаксических преобразований одних синтаксических единиц в другие.

Начнем с описания множества синтаксически правильных единиц формального языка геометрии. Среди них выделяются три группы, которые называются *термы*, *предикаты* и *формулы*. Если термы и предикаты являются синтаксически не зависящими друг от друга единицами, то формулы – это такие единицы, для которых термы и предикаты служат строительным материалом.

Описание элементарного синтаксиса формального языка геометрии мы разобьем на две части. В главной части перечисляются синтаксические единицы и конструкции данного языка, некоторые синтаксические отношения и отдельные синтаксические преобразования. В дополнительной части, которую мы назвали «Комментарии», даются содержательные пояснения вводимых синтаксических понятий вместе с указанием полезных аналогий, связывающих формальный язык с естественным (русским) языком. Мы полагаем, что поиск таких аналогий является важным инструментом и критерием понимания текстов не только на формальных, но и на естественных языках. Некоторые из комментариев призваны оградить читателя от ложных аналогий, которые, к сожалению, часто возникают в процессе преподавания и обучения геометрии в школе.

2. Элементарный синтаксис формального языка геометрии

Ниже представлены синтаксические единицы, конструкции и правила так называемого элементарного синтаксиса; в последующей работе речь пойдет о строении расширенного синтаксиса. Это

разделение аналогично тому, которое используется в курсах преподавания иностранных языков. Формальных языков геометрии существует много; наиболее известные языки в среде математиков были подробно исследованы ранее⁷. Здесь мы опишем наш собственный вариант формального языка, адаптированный, прежде всего, для лингвистов, которые интересуются языками науки, их соотношением с естественными языками и механизмами понимания текстов, написанных на языках науки. Этим объясняется обилие в данной работе содержательных комментариев, сопровождающих введение формальных конструкций. Наш формальный язык обладает следующим важным свойством: в его описании не используются никакие другие формальные языки.

Понимание дальнейшего текста, в котором излагается синтаксис данного языка, предполагает некоторое знакомство читателя с понятиями и терминами математической логики и теории множеств. Дело в том, что правила построения основных синтаксических единиц существенно используют аппарат математической логики, в основном ее раздела, называемого исчислением предикатов первого порядка. С этим, в частности, связано введение логических связок и кванторов в алфавит нашего формального языка геометрии (см. ниже).

2.1. Алфавит

Как и любое порождающее описание синтаксиса естественного языка, описание синтаксиса формального языка геометрии начинается с задания алфавита. Алфавит формальных языков состоит из букв и специальных значков. В нашем языке есть три вида букв:

- заглавные латинские $AB \dots Z$;
- строчные латинские $ab \dots z$;
- строчные латинские маркированные $\vec{a} \vec{b} \dots \vec{z}$.

Специальные значки нашего языка делятся на несколько видов:

- насечка $|$
- два вида скобок $() []$
- запятая $,$
- пять значков геометрических операций $\cdot \cdot \cdot ! \rightarrow$
- пять логических символов $\forall \exists \neg \wedge \vee$

Различие между буквами и специальными значками состоит в том, что для каждой из букв существует соответствующее ей однобуквенное слово. Таким образом, в нашем языке есть три множества однобуквенных слов: $\{A; B; \dots; Z\}$; $\{a; b; \dots; z\}$ и $\{\vec{a} \vec{b} \dots \vec{z}\}$.

Комментарий

В соответствии со сложившимися в математике традициями словоупотребления некоторые значки называются *знаками*, а некоторые – *сим-*

волами. Правила употребления всех знаков и букв и правила чтения содержащих их последовательностей будут описаны по отдельности.

(а) Насечка – это особый значок, который может приписываться к любым буквам в качестве нижнего индекса (это и есть правило употребления данного значка). В результате приписывания насечки тоже образуются (неоднобуквенные) последовательности или, иначе, *простые термы* нашего формального языка геометрии (см. о простых термах подробнее в следующем разделе). Помимо букв, насечка может приписываться к простому терму, в результате чего образуется буква с последовательностью насечек. Количество насечек в такой последовательности читается как номер при букве или при простом терме, например, b_{III} читается как « b три» или « b треть».

Один из аналогов насечки в русском языке – это морфема *пра*, которая, будучи многократно присоединенной к словам *бабушка* и *дедушка*, дает слова *прабабушка*, *прадедушка*, *прапрабабушка*, и т.д.

(б) В состав специальных значков нашего языка входят также два вида скобок. Они различаются своими употреблениями (соответствующие правила даны ниже) и не являются синонимичными знаками.

(с) Запятая как значок нашего языка используется в качестве разделителя элементов конечного множества. Заметим, что она не тождественна запятой естественного языка.

(д) В алфавит входят также пять знаков геометрических операций, не являющиеся общепринятыми в математике.

Знак \circ называется *верхний кружок*, знак \bullet называется *средний кружок*, а знак \cdot называется *нижний кружок*. Четвертый знак $!$ за отсутствием лучшего названия мы будем называть *восклицательным знаком*, хотя с естественноразговорным восклицательным знаком он не имеет ничего общего. Компоненты этого знака графически напоминают о точке и прямой. Наконец, пятый знак \curvearrowright называется *верхняя стрелка*.

(е) Знаки \forall и \exists – это *кванторы общности существования*, а \neg , \wedge и \vee – это знаки отрицания, дизъюнкции и конъюнкции.

Замечание.

Импликация определяется через дизъюнкцию и отрицание, а логическая эквивалентность – через пару импликаций. В настоящем тексте импликация и логическая эквивалентность рассматриваться не будут.

2.2. Правила построения термов

Естественно-языковыми аналогами термов являются существительные и синтаксические группы с существительным в качестве главного слова. Такие группы обычно называют *именными группами*. Естественноязыковые аналоги предикатов – это глаголы, крат-

кие формы прилагательных (*предикативы*) и глагольные (*предикативные*) группы, или *предикации*.

Термы делятся на два вида – *простые термы* и *сложные термы*, то есть не простые. *Простыми термами* мы будем называть, во-первых, однобуквенные слова, соответствующие буквам нашего алфавита, а, во-вторых, слова, состоящие из букв с приписанными к ним одной или несколькими насечками. Примерами простых термов служат термы A ; b ; \vec{v} . Простые термы называются также *переменными*.

Определение сложных термов дается в два этапа: сначала определяется понятие *терма*, а *сложным термом* называется терм, не являющийся простым. Определение термов основывается на важном понятии *сорта терма*.

Множество термов нашего языка разбивается на три непересекающихся подмножества – *точки*, *прямые* и *векторы*. В так называемом *многосортном исчислении предикатов первого порядка* им соответствуют три сорта термов. Простые термы соответствующих сортов обозначаются латинскими буквами (без насечек или с насечками) – заглавными, строчными и строчными маркированными. Поскольку простые термы называют также переменными, сорт простого терма называют *сортом переменной*.

Комментарий

Если понятия *точка* и *прямая* являются неопределяемыми, то понятие *вектор*, которое у нас введено как неопределяемое, на самом деле может быть определено. Поясним, как это делается, для читателей, знакомых с понятиями плоскость и отображение. Вводятся понятие и термин *преобразование плоскости*. Под преобразованием плоскости понимается взаимно однозначное отображение плоскости в себя, при котором все прямые отображаются в прямые. *Вектором* называется такое преобразование плоскости, при котором либо никакая точка плоскости не переходит в себя, либо все точки плоскости переходят в себя (в последнем случае преобразование называется тождественным). Поскольку под вектором мы понимаем некоторую трансформацию, имеет смысл говорить о результате этой трансформации, то есть имеет смысл выражение *вектор*, примененный к точке. Формула $\vec{v} \bullet P = Q$ читается как *вектор v , примененный к точке P , дает точку Q* или как *вектор \vec{v} переводит точку P в точку Q* .

Термы определяются рекурсивными правилами, а именно:

- Простые термы всех трех сортов суть термы
- Если \mathcal{A} и \mathcal{B} – две различные точки, то $(\mathcal{A} \ast \mathcal{B})$ – прямая
- Если \vec{b} – вектор, а \mathcal{A} – точка, то $(\vec{b} \bullet \mathcal{A})$ – точка
- Если a и b – две различные точки, то $(a \cdot b)$ – точка
- Если \mathcal{A} – точка, а b – прямая, то $(\mathcal{A}!b)$ – прямая
- Если \mathcal{A} и \mathcal{B} – точки, то $(\mathcal{A} \rightarrow \mathcal{B})$ – вектор

Две части сложного термина, стоящие внутри круглых скобок и разделенные знаком операции, называются *аргументами сложного термина*.

Например, аргументы сложного термина $(\mathcal{A}!b)$ – это \mathcal{A} и b .

Сложные термины нашего языка имеют один из следующих пяти видов: $(\mathcal{A} * \mathcal{B})$, $(\vec{b} \cdot \mathcal{A})$, $(a \cdot b)$, $(\mathcal{A}!b)$ и $(\mathcal{A} \rightarrow \mathcal{B})$. Два из них – точки, два – прямые и один – вектор.

Комментарий

1. В приведенных правилах готическими буквами кодируются последовательности знаков нашего алфавита, которые обозначают точки, прямые и векторы (т.е. сложные термины). К буквам готического алфавита применимо то же соглашение, что и к буквам латинского алфавита (см. о нем в разделе «Правила построения термов»).

2. Во введенных определениях термов неявно учтены три положения о существовании и единственности, которые соответствуют двум аксиомам и одной теореме евклидовой планиметрии.⁸ Эти аксиомы таковы: *Через две точки можно провести прямую, причем единственную и Через точку вне данной прямой можно провести прямую, параллельную ей, причем единственную*. А теорема гласит: *Любые две непараллельные прямые пересекаются в единственной точке*.

3. Два слова – *точка* и *прямая*, – выбранные для обозначения сортов термов, соответствуют интуиции, сложившейся у читателя с ранних лет, а с третьим словом – *вектор* – современные люди знакомятся в школе. Сами понятия и термины «точка», «прямая» и «вектор» у нас считаются неопределяемыми.

4. Точку как сорт термов необходимо отличать от точки как знака препинания естественного языка и от слова, омонимичного данному слову. Слово *точка* в другом значении встречается, например, во фразе *Сказал, что сделаю, – и точка*.

Поскольку простые термины иначе называются переменными (см. выше), а сложные термины состоят из простых, можно говорить, что с каждым сложным термом связано *множество переменных*, входящих в него. Это множество представляет собой теоретико-множественное объединение переменных, входящих в составляющие сложного термина.

В перечисленных выше правилах построения термов заглавными и строчными готическими буквами обозначаются, соответственно, любые из латинских заглавных и строчных букв и, кроме того, сложные термины всех трех сортов. Например, выражение $((P!a_{11}) \cdot b)$, представляющее собой сложный терм, построено по правилу «Если a и b – прямые, то $(a \cdot b)$ – точка». Данное выражение означает «точка пересечения прямой, проходящей через точку P параллельно прямой a -два, с прямой b ».

Круглые скобки являются маркерами сложных термов. Иными словами, в круглых скобках стоят сложные термы, и наоборот, сложные термы всегда заключаются в круглые скобки. Круглые скобки в синтаксических образованиях нашего языка геометрии не читаются.

Верхняя стрелка соответствует привычному со школы обозначению вектора \vec{AB} , где точку A называют началом вектора, а B – концом, и при этом никакого смысла стрелке как знаку не придается. Для нас же верхняя стрелка – это семантически нагруженный знак, обозначающий результат операции, которая сопоставляет паре точек некоторый сдвиг плоскости. Тем не менее мы предлагаем читать запись \vec{AB} не только как « A верхняя стрелка B », но и более привычно как «вектор AB ». Особо отметим, что в результате применения правил синтеза сложных термов из простых образуются термы тех же трех сортов, причем сорта результатов применения операций отличаются от сортов операндов.

Примеры термов

Термы сорта «точка»

P

$(l \cdot m)$

$((A!a_{11}) \cdot m_{11})$

Термы сорта «прямая»

ℓ

$(P \cdot Q)$

$(Z_{111}!(P_1(A!a_{11})))$

Комментарии

1. Каждая из приведенных групп термов содержит три примера. Первые примеры в каждой группе – это простые термы сорта «точка» (соответственно, сорта «прямая»), а второй и третий примеры – это сложные термы сорта «точка» («прямая»). Сложные термы являются аналогами синтаксически сложных номинативных сочетаний русского языка.

2. Простые термы читаются очевидным образом, а сложные читаются при помощи следующего приема: в структуре сложного терма ищется «главный» знак, и чтения начинается с этого знака. Например, терм $((A!a_{11}) \cdot m_{11})$ читается как *точка пересечения двух прямых, одна из которых – прямая, проходящая через точку A параллельно прямой a -два, а вторая прямая – это прямая m -два.*⁹

Термы сорта «вектор»

Поскольку для нашего читателя геометрическое понятие вектора, по всей видимости, не столь привычно, как понятия прямой или точки, мы выделяем примеры термов – имен векторов в отдельную группу:

\vec{a}

$(P \vec{R})$

$(Z_{111} \vec{P} (P_{11} (A!a_{11})))$

2.3. Правила употребления и особенности чтения термов нашего языка

Правила употребления термов применительно к разным видам знаков читателю известны в разной степени. Прежде всего, отметим, что в составе группы сложных термов есть единицы, которые можно переставлять местами. Перестановочность единиц оговаривается отдельными правилами.

Хотя заглавные буквы у нас используются для обозначения точек, те же точки, как можно увидеть из правил образования сложных термов, могут обозначаться и более громоздко. Например, точка пересечения прямых a и b обозначается как $(a \cdot b)$. В отличие от простых термов сорта «точка» для сложных термов того же сорта используются знаки «нижний кружок» и круглые скобки. То же касается обозначений прямых и векторов. Правило прочтения букв с насечками таково: A_1 читается как « a с одной насечкой», как « a один» или как « a первое»; b_{II} – как « b с двумя насечками», « b два» или « b второе»; \vec{c}_{III} – как «вектор c с тремя насечками», «вектор c три» или «вектор c треть» и т.п.

Верхний кружок \cdot разрешается ставить между несовпадающими точками, ср., например, обозначение прямой $(P \cdot Q)$, которое читается неидиоматично как « P – верхний кружок – Q », а идиоматично – как «прямая, проходящая через точки P и Q » или «прямая PQ ». Здесь буквы P и Q перестановочны.

Средний кружок \bullet ставится между вектором и точкой. Так, запись $(\vec{v} \bullet P)$ читается буквально как « v – средний кружок – P », а, с учетом данного выше определения вектора (см. выше), – как «вектор v , примененный к точке P ». Вектор и точка в записи $(\vec{v} \bullet P)$ неперестановочны.

Нижний кружок \circ ставится между несовпадающими прямыми. Например, обозначение точки $(l \circ m)$ читается неидиоматичным образом как « l – нижний кружок – m », а идиоматично – как «точка пересечения прямых l и m ». Здесь единицы l и m перестановочны.

Восклицательный знак $!$ ставится между точкой и прямой в указанном порядке. Например, запись $(P!l)$ читается как « P – восклицательный знак – l ».

Стрелка $\vec{}$ ставится между двумя точками. Запись $(P \vec{} Q)$ читается неидиоматично как « P – стрелка – Q », или как «вектор из P в Q », а идиоматично – как просто «вектор PQ ».

Скобки называются обычным образом: *круглые* и *квадратные*. При чтении они обычно опускаются.

Комментарий (о мнемонике)

Мы старались по возможности обозначать точки, прямые и вектора начальными буквами соответствующих английских слов *point*, *line*, *vector* и близкими к ним.

В нашем алфавите есть три вида основных значков – кружки, восклицательный знак и стрелка. При этом значимым является такой признак кружка, как его расположение. Оно бывает трех видов: верхнее, среднее и нижнее. Запомнить, какой сорт термина образуется с их помощью, можно так: верхний кружок ставится между точками, и этим он напоминает вектор в записи, близкой к традиционной, нижний кружок – по некоторому принципу дополнительности – ставится между двумя прямыми. Остается запомнить лишь расположение среднего кружка – он используется в комбинации знаков, наименее привычной для читателя (вектор, примененный к точке, есть точка).

2.4. Предикаты и формулы

Двумя другими видами синтаксических единиц нашего формального языка геометрии являются *предикаты* и *формулы*. Естественно-языковыми аналогами предикатов являются глаголы и краткие формы прилагательных, или *предикативы*, а аналогами формул – предикаты с заполненными аргументами (местами), или *предикации*. В частности, предикации могут быть полными фразами. Предикаты можно представлять себе как предикации с незаполненными местами.

Формулы, так же как предикаты и как термины, бывают *простыми* и *сложными* (не простыми). Простых предикатов всего два – это *равенство* и *инцидентность*, обозначаемые, соответственно, = и \in . Им соответствуют два вида простых формул, причем одна из них имеет два варианта. Простые формулы строятся из простых предикатов путем заполнения их мест и имеют один из трех видов:

$\mathfrak{X} = \mathfrak{Y}$ (равенство точек),

$l = m$ (равенство прямых) и

$\mathfrak{P} \in l$ (инцидентность точки и прямой).

Примеры простых формул

$P = Q$

$(l \bullet m) = p \ (l \bullet m) \in l \ (l \bullet m) \in (P \bullet Q)$

Правила чтения и употребления знаков = и \in достаточно прихотливы. Сначала о знаке =. Он может читаться *равен*; *равно*; *равняется* или при помощи других родственных слов, и он же может читаться иначе: *совпадает*; *совмещается*; *является тем же* <самым> и *под.*, а также при помощи слов и выражений, синонимичных указанным словам. Теперь о знаке \in . Он тоже может читаться двумя

способам: при помощи несимметричного и симметричного предикатов. В первом случае запись $P \in l$ канонически читается как «точка P принадлежит прямой l » или «точка P лежит на прямой l »; но ее же можно читать «инвертированно», а именно как «прямая l проходит через точку P ». ¹⁰ Во втором случае запись $P \in l$ читается с помощью симметричного предиката инцидентность, а именно как «точка P и прямая l инцидентны», или как «прямая l и точка P инцидентны».

Сложные предикаты и сложные формулы строятся из простых применением к ним *синтаксических операций* двух классов.

Первый класс таких операций носит название *булевых*¹¹, среди которых мы выделяем три основные: унарную операцию *отрицание* \neg и две бинарные операции – *дизъюнкция* \wedge и *конъюнкция* \vee .¹² При применении булевых операций их аргументы (то, к чему они применяются) заключаются в квадратные скобки.

Приведем примеры сложных формул, построенных при помощи булевых операций. Формула $\neg[P = Q]$ читается как «неверно, что точки P и Q совпадают». ¹³ Формула $[p \in l] \vee [\neg[P = Q]]$ читается неидиоматично как «точка P лежит на прямой l , или неверно, что точки P и Q совпадают», а идиоматично как «одно из двух: либо точка P лежит на прямой l , либо неверно, что точки P и Q совпадают».

Комментарий

Некоторые сложные формулы, построенные с помощью перечисленных выше операций, допускают полезные сокращения, или *редукции*.¹⁴ Так, формулу $\neg[P = Q]$ можно записать в виде $P \neq Q$, которая читается как «точки P и Q не совпадают», или, более идиоматично, «точки P и Q – разные», а формулу $\neg[P \in l]$, которая читается как «неверно, что точка P и прямая l инцидентны» – в виде $P \notin l$; последняя формула может читаться как «точка P и прямая l неинцидентны», или, иначе, «точка P не лежит на прямой l » или, наконец, «прямая l не проходит через точку P ».

Второй класс операций, с помощью которых сложные предикаты и сложные формулы строятся из простых, носят название *кванторных*. В математической логике применение этих операций называют *навешиванием кванторов*, а в лингвистике соответствующие операции называют *квантификацией*. Напомним, что в алфавите нашего формального языка геометрии есть два знака \forall и \exists , обозначающих, соответственно, кванторы общности и существования. Для определения операций навешивания кванторов, для установления равносильности кванторных выражений, а также для определения одного вида редукции формул, нам понадобятся некоторые вспомогательные понятия. Первое из них – это понятие *множества переменных, входящих в формулу*. Оно опирается на введенное ранее понятие множества переменных, входящих в терм.

Комментарий

Хотя в формальном языке геометрии простые термы суть переменные, в нем обычно не принято использовать понятия «терм, входящий в данную формулу» и «множество термов, входящих в данную формулу».

Множество переменных, входящих в простую формулу, определяется как объединение множеств аргументов всех термов, входящих в нее. Например, множество переменных, входящих в формулу $P \in l$, – это $\{P; l\}$; а множество переменных, входящих в формулу $P = P$ – это $\{P\}$.

Множество переменных, входящих в сложную формулу, определяется отдельно для унарной операции отрицания и отдельно для бинарных операций дизъюнкции и конъюнкции. Операция отрицания не меняет множества переменных формулы, к которой она применяется, а при использовании бинарных операций множества переменных, входящих в аргументы операций, объединяются. Переменные, входящие в данную формулу, делятся на *свободные* и *связанные*. Соответствующие определения даются рекурсивно. Приведем их. Все переменные, входящие в простые формулы или в сложные формулы, получаемые из простых булевыми операциями, называются *входящими в них свободно*, или *свободными в них*.

Операции навешивания каждого из кванторов могут применяться к паре $\langle \mathcal{F}, \mathcal{E} \rangle$, состоящей из формулы \mathcal{F} и свободной переменной \mathcal{E} в ней; здесь \mathcal{E} обозначает переменную любого из трех рассматриваемых нами сортов, то есть точек, прямых и векторов.

В результате применения операций навешивания кванторов возникают формулы $\forall \mathcal{E}[\mathcal{F}]$ и $\exists \mathcal{E}[\mathcal{F}]$.

Комментарий

Квадратные скобки служат здесь для формирования так называемых *областей действия кванторов* и отделения их от кванторных приставок, то есть последовательности «квантор-переменная». Таким образом, квадратные скобки у нас используются в двух случаях – как маркеры операндов булевых операций и как маркеры областей действия кванторов.

2.5. Примеры формул с кванторами

$\forall P[\forall Q[[P = Q] \vee [[P \in l] \wedge [P \in l]]]]$ – «каковы бы ни были две точки, либо они совпадают, либо через них проходит некоторая прямая» (это часть первого постулата Евклида без требования единственности прямой, проходящей через две точки).

$\exists P[\neg[P \in l]]$ – «относительно данной прямой верно, что существует точка вне ее» (в этой формуле квантором связана переменная P , а переменная l – свободная).

На этом описание основных единиц элементарного синтаксиса нашего формального языка геометрии закончено. Перейдем теперь к описанию синтаксических отношений на множестве формул построенного языка.

3. Синтаксические отношения

Не претендуя на полное описание синтаксических отношений, дадим определения двух важнейших. Они играют особую роль при сопоставлении формального языка с естественным и при установлении соответствий между их фрагментами.

3.1. Отношение «быть подформулой»

Формула B называется подформулой формулы A , если A построена из B и, возможно, других формул, по одному из перечисленных выше правил построения формул. Например, формула $\exists P[P \in l]$ содержит подформулу $P \in l$, формула $\neg[(\vec{v} \bullet A) = B]$ содержит подформулу $(\vec{v} \bullet A) = B$, а формула $[P \in l] \wedge [P \in m]$ содержит две подформулы: $[P \in l]$ и $[P \in m]$.

Комментарий

В естественно-подобном языке геометрии подформулам соответствуют такие фрагменты предложений, как причастные и деепричастные обороты, простые предложения (в составе сложного) и вставные предложения и конструкции, как во фразе «Он сказал: “Вернись поздно” и ушел».

3.2. Отношение синтаксической эквивалентности

Не приводя определения отношения синтаксической эквивалентности¹⁵, опишем идеи, положенные в его основу. Определение строится в несколько шагов. На первом шаге каждая из двух формул, синтаксическая эквивалентность которых устанавливается, приводится к так называемой предваренной нормальной форме, то есть такой, у которой все кванторы предшествуют всем предикатам. Это всегда возможно¹⁶. Далее у двух формул сравниваются кванторные приставки. Подпишем их одну под другой (переменная под переменной, скобка под скобкой). Если хотя бы на одном из соответствующих мест кванторы не совпадают, то формулы синтаксически неэквивалентны. Пусть теперь все кванторы на соответствующих местах совпали. В этом случае существует процедура переименования переменных, превращающая кванторные приставки двух формул в тождественные. Эта же процедура применяется к оставшейся (бескванторной) части формулы. Отбрасывая ставшие одинаковыми кванторные приставки, мы сводим задачу установления синтакси-

ческой эквивалентности исходных формул к задаче так называемой *алгебры высказываний*. Она решается многими хорошо известными в логике способами, в частности, выяснением возможности преобразования одной формулы в другую по законам булевой алгебры, то есть действуя чисто синтаксически.

4. Синтаксические операции

К формулам, состоящим из элементарных синтаксических единиц, применяются некоторые синтаксические операции.

Один их класс состоит из операций замен формул на синтаксически эквивалентные им, обладающие какими-либо заранее заданными свойствами. Это принадлежность к каким-либо стандартным формам (предваренная нормальная формы, вид «посылка \Rightarrow заключение» и др.), краткость, понятность, легкость перевода на другие языки и т.п. Некоторые из этих операций носят не формализованный характер, между тем, они широко используются в разного рода лингвистических исследованиях¹⁷.

Другой класс операций – это преобразование линейной записи формул в соответствующие им синтаксические деревья.

Третий класс операций состоит в расширении лексики исходного языка за счет замены его фрагментов новыми знаками. Такие операции мы подробно рассмотрим в следующей работе. В ней, также посвященной синтаксису формального языка геометрии, мы приведем примеры более сложных синтаксических единиц с целью показать их разнообразие и возможность выразить с их помощью нетривиальные геометрические смыслы.

Заключение

Несмотря на кажущуюся сложность или, по крайней мере, непривычность нашего изложения для лингвиста элементарного синтаксиса формального языка геометрии, оно имеет параллели в целом ряде формальных лингвистических теорий. К ним относятся такие инструменты описания, как порождающие грамматики и семантики в духе грамматик Н. Хомского и его последователей¹⁸. Это также интерпретативная семантика Катца и Фодора¹⁹, порождающая семантика Лакоффа²⁰ и др. К упомянутым исследованиям примыкают также работы Е.В. Падучевой²¹ и ее сотрудников, А. Вежбицкой²² и ее коллег, и еще многие другие работы.

Отличительной особенностью описанного нами фрагмента языка геометрии является предельная минимальность набора исходных синтаксических понятий и выражающих их слов (*точка, прямая; равенство, инцидентность*). Благодаря принятой в геометрии еще со времен Евклида установке на выбор как можно меньшего числа неопределяемых понятий все многообразие пространственных категорий и явлений описывается крайне экономными средствами. Вместе с тем такая минимальность на практике приводит к большей сложности восприятия синтаксических единиц и их анализа. Лингвистам это хорошо известно, например, из работ А. Вежбицкой и ее учеников и последователей. А именно, осознанное стремление к минимизации числа семантических атомов (примитивов) приводит к весьма сложным по своей синтаксической структуре текстам толкований.

Альтернативный подход к построению элементарного синтаксиса языка геометрии мог бы быть связан с увеличением числа исходных понятий. В качестве таковых к перечисленным выше понятиям можно было бы добавить количественные понятия и термины *расстояние, площадь, величина угла* и качественные концепты и термины *отрезок, луч, окружность* и др. Помимо имен, в качестве основных могли бы быть введены предикаты равенства $=$ и неравенства $<$, аргументами которых являются не геометрические объекты, а числа.

Именно такой подход к изложению оснований геометрии был принят со времен Евклида. Он позволяет соотнести синтаксические единицы языка геометрии с синтаксическими конструкциями естественного языка. Обнаружение синтаксического параллелизма между конструкциями этих языков, несомненно, облегчает понимание текстов на языке геометрии и их перевод на естественно-подобный язык.

Поскольку основным адресатом формального языка геометрии является, как мы говорили, не человек, а компьютер (или подобное ему устройство), для него такой трудности не существует. В отличие от человека, компьютер легко обращается с длинными последовательностями знаков и легко разбивает их на синтаксически правильные подпоследовательности. Это разбиение является ступенью на пути к полному грамматическому разбору синтаксических сочетаний и фраз анализируемого языка. Математика нашла компромисс между установкой на минимальность множества исходных понятий и сложностью синтаксических правил построения геометрических текстов. Некоторое расширение этого множества и введение содержательных производных понятий позволяет упростить изложение

языка геометрии и его понимание человеком. Во второй части этой работы, посвященной расширенному синтаксису формального языка геометрии, мы опишем некоторые из таких производных понятий, на основе которых целый ряд содержательных геометрических результатов излагается и проще, и понятнее.

Примечания

- ¹ *Крейдлин Г.Е., Шабат Г.Б.* Теорема как вид текста I. Понятность // Вестник РГГУ. Серия Языкознание/МЛЖ. 2007, № 8. С. 102-112.; *Крейдлин Г.Е., Шабат Г.Б.* Теорема как вид текста II. Когнитивные операции над формулировками теорем // Вестник РГГУ. Серия Языкознание/МЛЖ. 2011, № 11. С. 241-270; *Крейдлин Г.Е., Шабат Г.Б.* Пространство в естественных языках и языках геометрии // Вестник РГГУ. Серия «История. Филология. Культурология. Востоковедение». 2015. №1. С. 116-130. (Московский лингвистический журнал, Том 17 (1)). *Крейдлин Г.Е., Шабат Г.Б.* Естественный язык и язык геометрических чертежей: точки соприкосновения // *Znaki czy nie znaki? / Red naukowa J. Piatkowska, G. Zeldowicz.* Warszawa, 2016. S. 197-221.
- ² *Гладкий А.В., Крейдлин Г.Е.* Математика в гуманитарной школе // Математика в школе. 1991. № 6. С. 6-9; *Звонкин А.К.* Абстракции с языковой поддержкой // Язык и структура знания. М., 1990. С. 86-95; *Корельская Т.Д., Падучева Е.В.* Обратная теорема (алгоритмические и эвристические процессы мышления). М., 1978; *Крейдлин Г.Е., Шмелев А.Д.* Языковая деятельность и решение задач // Математика в школе, 1989, № 3. С. 39-45; *Крейдлин Г.Е., Шмелев А.Д.* Математика помогает лингвистике. М.: Просвещение, 1994; *Манин Ю.И.* Математика как метафора. М., 2008.
- ³ См. упомянутые ранее статьи авторов «Теорема как вид текста» I, II.
- ⁴ Там же.
- ⁵ Этот тезис мы сознательно формулируем в сильной форме. Возможные его ослабления связаны не только со структурой и содержанием самого текста, но и с различными экстралингвистическими, в частности, социальными, факторами.
- ⁶ Это обстоятельство необходимо учитывать при преподавании тех разделов математики, которые связаны с формализацией рассуждений. Особенно это относится к преподавателям, ведущим занятия в гуманитарной аудитории.
- ⁷ *Гильберт Д.* Основания геометрии. М.-Л., 1948; *Tarski A.* What is elementary geometry? // The axiomatic method. With special reference to geometry and physics : Proceedings of an International Symposium / Eds. L. Henkin, P Suppes., A. Tarski. Amsterdam, 1959. P. 16-29 (Studies in Logic and the Foundations of Mathematics, 27).
- ⁸ Под *евклидовой планиметрией* здесь подразумевается раздел геометрии, построенный на аксиомах, сформулированных Евклидом. Они формулируются в школьной геометрии и дают представление об аксиоматическом построении научной теории.
- ⁹ Поскольку формулы языка геометрии человек, вообще говоря, читать не должен, способов прочтения более длинных термов мы не приводим.

- 10 Вообще говоря, фразы «точка P лежит на прямой b » и «прямая l проходит через точку P » различаются актуальным членением. В первой фразе именная группа «точка P » является темой предложения, а группа «прямая b » – ремой, а во второй фразе – наоборот (вторую фразу иногда записывают в виде « $l \ni P$ », но мы не ввели значок \ni в наш алфавит). Наш язык не обладает формальными средствами для выражения актуального членения.
- 11 Операции названы так в честь Джорджа Буля (1815-1864).
- 12 Знаки \neg , \wedge , \vee называют также *логическими связками*.
- 13 Напомним, что, в соответствии с введенным ранее соглашением, заглавными латинскими буквами обозначаются точки, а строчными – прямые.
- 14 Подробнее о редукциях разных видов будет говориться во второй части данной работы.
- 15 См. *Падучева Е.В.* О семантике синтаксиса. Материалы к трансформационной грамматике русского языка. М., 1974.
- 16 См. *Крупский В.Н., Плиско В.Е.* Математическая логика и теория алгоритмов. М., 2013.
- 17 *Корельская Т.Д., Падучева Е.В.* Указ. соч.
- 18 *Тестелец Я.Г.* Введение в общий синтаксис. М., 2001.
- 19 *Katz J J., Fodor J.A.* The structure of a semantic theory // *Language*. 1963. №39(2). P. 170-210.
- 20 *Лакофф Дж.* Когнитивная семантика // *Язык и интеллект*. М., 1996.
- 21 *Падучева Е.В.* Указ. соч.
- 22 *Вежбицкая А.* Язык. Культура. Познание. М., 1996.

Неудачные места школьно-учебных фильмов¹

От публикатора

Впервые переиздаваемая статья известного психолога и лингвиста, в которой на материале учебных кинофильмов предлагаются методы оценки и экспериментального изучения понимания и критерии оценки успешности и неуспешности кадров и эпизодов учебного фильма. Особенное внимание уделяется сравнению словесного и изобразительного ряда. Статья является одной из первых попыток коммуникативного подхода к проблемам успешности и неуспешности высказывания в речи.

Ключевые слова: восприятие, выразительные средства, неудачные места, оценка понимания, признаки плохого понимания, причины неудачи, профиль восприятия, сравнение, сюжетность, титры и надписи в кино, эффективность учебного фильма.

Рукопись работы в настоящее время недоступна. Текст статьи воспроизводится по единственному изданию: *Жинкин Н.И.* Неудачные места школьно-учебных фильмов // *Учебное кино*. 1936. Сб. 3. С. 26-36.

Профили восприятия рассматриваемых в статье учебных фильмов воспроизводятся (с сохранением всех помет и параметров) с помощью средств современного компьютерного редактора. При этом из-за одноколонной верстки материала их расположение в тексте пришлось изменить (верстка исходной публикации была многоколонной). В данной публикации профили восприятия помещены непосредственно перед теми абзацами текста, где о них впервые идет речь.

При публикации были исправлены очевидные ошибки, в остальном орфография и пунктуация оригинального текста изменений не претерпели.

К сожалению, из-за трудной доступности малотиражных учебных фильмов 1930-х годов пришлось отказаться от мысли сообщить их выходные данные и от комментариев по их содержанию.

Публикация и подготовка текста А.В. Захаровой



Рисунок ученицы 4-го класса после киноурока

Для работника учебной кинематографии важно знать, какие места фильма плохо понимаются учащимися, какие способы киноизложения являются неудачными и чем это обуславливается.

Приступая, на основе собранного нами материала, к разрешению этих вопросов, мы предварительно должны установить те признаки, которые характеризуют само явление плохого понимания. Иначе говоря, мы должны установить, в каких случаях тот или другой ответ учащегося мы относим к категории, обозначающей плохое или недостаточное понимание, или что мы подразумеваем под плохим пониманием данного эпизода фильма.

Мы получали от учащихся материал после киноурока в виде сочинений, письменных ответов на специально заданные вопросы и устных запротоколированных ответов, собранных нами на индивидуальных и коллективных беседах. Во всех этих случаях мы должны были установить критерий оценки ответов в отношении правильности понимания показанного в фильме эпизода.

Мы признали, что в отношении к фильму качество понимания характеризуют четыре признака:

- 1) явно неверный, ошибочный ответ;
- 2) отсутствие ясного, спонтанного воспоминания об эпизоде;
- 3) воспроизведение в ответах учащихся отдельных частных и мелочей вместо объединения их в одно целое, правильно выражающее основную мысль эпизода и
- 4) субъективно-фантастическое объединение отдельных элементов эпизода, т. е. прибавление, примышление к эпизоду того, чего в нем объективно не было (так сказать, понимание «по-своему»).

Второй, третий и четвертый особенности ответов учащихся вытекают из одного корня и требуют некоторого разъяснения.

Действительно, что значит, если учащийся плохо понял содержание эпизода?

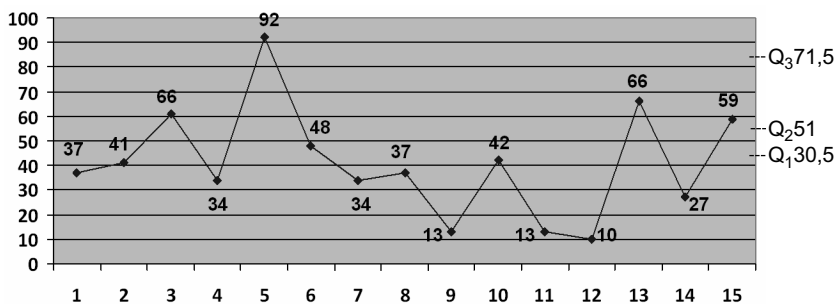
Это значит, что те связи явлений, которые изложены в фильме, те обобщения, различия и определения, которые в нем имеются, учащимся не уловлены. Он воспринял материал разрозненно, не конципируя и не объединяя его в целое. В этом случае возможны такие последствия. Во-первых, учащийся или останавливает свое внимание на отдельных частностях и случайных мелочах, или же, во-вторых, воздерживается от воспроизведения виденного, так как основная идея данного эпизода не воспринята и не может быть облечена в ясную форму высказывания; и, наконец, в-третьих, учащийся сам может внести в содержание эпизода такое субъективное объединение, которого в фильме не было.

В зависимости от индивидуальных особенностей учащегося может преобладать одна, другая или третья тенденция при описании виденного в фильме. Учащийся объективно-наблюдательного типа в случае неполного понимания будет обращать внимание на частности, тип субъективно-эмоциональный будет давать фантастические привнесения, а тип рассудочно-критический, не поняв эпизод, воздержится от воспроизведения его содержания. Кроме того, конечно, и содержание, и построение эпизода будет по-разному стимулировать учащихся в направлении той или другой из вышеуказанных трех тенденций.

В настоящий момент нас интересуют не индивидуальные различия учащихся и не преобладание тех или других тенденций в их высказываниях, а вопрос о том, каково содержание и форма тех эпизодов, которые были непонятны. Важно узнать, какое конкретное содержание, какие связи явлений и в каком кинематографическом оформлении не были поняты учащимися и чем это обусловлено. Естественно, что этот вопрос может ставиться только в связи с определенным возрастом, ибо учащимися одного класса вполне может быть понято то, что окажется непосильным пониманию школьников другого класса. Так как в наших опытах мы показывали фильмы только тем классам, для которых они и предназначались, а содержание этих фильмов вполне соответствовало программе, то этим самым возрастной момент до известной степени был нами учтен. Поэтому все приводимые в дальнейшем примеры, показывающие, в какой мере были поняты те или другие эпизоды, следует рассматривать как конкретный ответ на вопрос, что не понято учащимися в том случае, когда им предлагается фильм, предназначенный для определенного возраста и класса. Следовательно, мы не просто отберем и перечислим непонятные для учащихся эпизоды, а попытаемся проверить, в каких типичных случаях расчет методического построения фильма для определенного класса оказался неправильным. Установление этого и есть наша главная задача.

Переходим к первой группе случаев и рассмотрим имеющийся здесь материал.

Во второй части фильма «Скелет» есть эпизод, содержание которого должно установить различия в движениях животных, имеющих скелет, и животных, не имеющих скелета. Эпизод построен так. После надписи: «Движения животных без скелета» показывается ползущий червь, плавающая в аквариуме медуза и улитка. Далее снова идет надпись: «Движения животных, имеющих скелет», и показывается рыба в аквариуме, прыгающая собака, четыре бегущих физкультурника, медведь, прохаживающийся около бассейна, и, наконец, старт группы физкультурников перед бегом.



ПРОФИЛЬ №1. Фильм «Скелет». 2 часть (данные сочинений).

1. Скелет опора тела. 2. Скелет защита внутренних органов. 3. Животные, имеющие и не имеющие скелета. 4. Сравнение тех и других. 5. В скелете человека 200 костей. 6. Части скелета. 7. Суставы. 8. Кости черепа связаны швами. 9. Скелет ребенка. 10. Рентгено снимок руки ребенка. 11. С возрастом скелет пропитывается известью. 12. Молотобоец. 13. Падение старика. 14. Игра в чехарду. 15. Искривление позвоночника.

Как видно из профиля фильма (№ 1), учащиеся, судя по их сочинениям, обратили достаточное внимание на этот эпизод (о нем пишут 61% школьников). Эпизод привлек их внимание внешне интересным содержанием. Учащимся понравилось наблюдать движение таких невиданных ими ранее животных, как, например, медуза. Заинтересовала ребят также и улитка. Однако, в сочинениях учащиеся дают совершенно бессодержательные описания этого эпизода. Учащиеся пишут: «нам показывали животных со скелетом и без скелета». Только 34% учащихся делают сравнения. Но из этих сравнений видно, что никто из школьников не мог понять ясно, в чем же заключается различие животных, имеющих и не имеющих скелета. Все ответы индивидуально различны и неверны.

Учащиеся пишут так: «животные без скелета ползают, а со скелетом ходят на конечностях», или — «одни пресмыкаются, другие

ходят», или же — «мы видели движения животных со скелетом и без скелета. Со скелетом движения уверенные и бодрые, а без скелета они вялые».

Из этих примеров видно, что учащиеся вносили собственные фантастические и неверные определения в содержание показанного им эпизода о скелетных и бесскелетных животных. С одной стороны, про скелетных животных учащиеся говорили, что те «ходят», тогда как к рыбам такое определение явно не подходит; с другой стороны, выражения «ползают» и «пресмыкаются» не могут быть употреблены по отношению к бесскелетным медузам. Словом, мы замечаем, что в данном случае имеются признаки недостаточного понимания эпизода, несмотря на то, что он привлек внимание и вызвал обильные высказывания.

Учащиеся не могли разрешить поставленной перед ними задачи, т. е. не смогли сравнить движения животных и установить их различие. То положение, что есть два вида животных, имеющих и не имеющих скелета, до известной степени было замечено, но указание на различия в движениях тех и других животных настолько усложнило установку, с которой учащиеся должны были подойти к данному эпизоду, что он не только не помог пониманию, но, наоборот, лишил школьников базы для подлинно естественно-научного сравнения (пусть для данного класса и весьма элементарного).

Чем же был вызван такой отрицательный эффект?

Очевидно, что в фильме для учащихся 4-го класса совершенно недостаточно только сопоставить два объекта и требовать от школьников самостоятельного и точного сравнения. В разбираемом эпизоде авторы фильма просто показали бесскелетных животных и животных со скелетом. Недостаточная выразительность этого эпизода заключалась и в том, что в обоих сравниваемых рядах животных каждое животное отличалось от других не столько наличием или отсутствием скелетов, сколько другими специфическими и индивидуальными признаками. В силу этого каждое животное чрезвычайно резко отличалось от животных даже одного и того же ряда. Действительно, медуза резко отлична от червя и от улитки, а человек, медведь и собака настолько различны, что очень трудно установить между ними сходство и поставить их в один ряд. Отсюда понятно, что учащиеся сильно заинтересовались только отдельными объектами: медузой, рыбой, улиткой, медведем и т. д., но объединения всех этих животных в одном признаке (наличие или отсутствие скелета) у учащихся не произошло.

При этих условиях выделение существенного и различного в том и другом виде животных настолько трудно, что сравнение, не

закрепленное ни формулировкой, ни каким-либо признаком, ясно выраженным в самом кадровом, пластическом материале, не могло состояться без ошибок и без фантастических привнесений.

Следовательно, способ последовательного сопоставления двух явлений в одном эпизоде всегда будет неудачен в том случае, если в сравниваемых объектах зрительно резко не выделен тот признак, в отношении которого происходит сравнение.

Всякий натуральный кадр всегда многозначен, и выделение существенного, т. е. абстрагирование, часто может пойти совсем по другому пути, чем это было задумано авторами фильма, если они не учтут и не используют тот ранее сложившийся детский опыт, который определяет восприятие учащихся.

Разберем еще один аналогичный случай, подтверждающий это положение. В первой части фильма «Скелет» имеется эпизод «волейбол». Здесь на протяжении 34 метров показываются различные движения обезьян и человека. В одном ряде кадров демонстрируется, как прыгают обезьяны в клетке и по сетке вольеры, играют мячиком около лужи и, забыв о нем, снова бегают друг за другом. Параллельно с этим показано, как на лесной лужайке молодежь организовано играет в волейбол. Кроме того, в одном кадре показан еще физкультурник, упражняющийся на параллельных брусьях.

Этот эпизод, в особенности те его кадры, где демонстрируются движения обезьян, очень заинтересовал учащихся. Во время просмотра этих кадров все время были слышны реплики и возгласы учащихся, с удовольствием смотревших на прыжки и забавные ужимки обезьян.

В своих сочинениях 37% учащихся отмечают этот эпизод, но, аналогично предшествующему случаю, описывают его содержание в слишком общих выражениях: «нам показывали движения обезьян», или «как они катают мяч», или «нам показали, как обезьяна лазает и прыгает с дерева на дерево».

Движения обезьян и человека сравнивают 11% учащихся, но сравнения эти или неверны, или слишком общи, например: «человек делает физкультуру двумя конечностями, а обезьяна лазает по деревьям при помощи четырех конечностей. И у человека движения более ловки». В то время как одни учащиеся замечают, что движения более ловки у человека, другие, наоборот, указывают, что более ловкие движения присущи обезьянам. При этом некоторые прибавляют, что обезьянам в их движениях помогает хвост. Здесь, как и в некоторых других случаях, о которых мы будем говорить несколько ниже, высказывания учащихся противоречат установке, данной в надписи. Ее текст говорит о различии движений человека и обезьян, учащиеся же нередко обращают внимание на сходство этих движе-

ний, например: «человек похож на обезьяну, потому что обезьяна лазает по деревьям, как и человек», «человек играет в мяч и обезьяна может играть в мяч» и т. п. Из беседы учителя после киноурока и из индивидуальных бесед с учащимися мы видим, что никто из них не понял, в чем же состоит разница движений обезьян и людей. Здесь так же, как и в сочинениях, суждения учащихся были противоречивы, общи, спутаны и ошибочны. На вопрос о том, зачем в фильме была показана игра в волейбол, никто ничего не мог ответить, хотя преподаватель всякими намеками и подсказками наводил учащихся на правильное высказывание. Некоторые учащиеся во время демонстрации того кадра, в котором показано, как обезьяны подле лужи играют в мяч, восклицали — «смотри, смотри, стирают белье». Таким образом, ясно, что аудитория не поняла данного в фильме противопоставления игры в мяч обезьян и волейболистов.

Следовательно, учащиеся не поняли основную учебную мысль эпизода, хотя он вызвал у ребят живой интерес, был снят вполне удовлетворительно, а содержание каждой отдельной части этого эпизода очень просто.

Это произошло потому, что авторы фильма предложили учащимся слишком сложную задачу — среди большого разнообразия разных признаков выделить один и применительно к нему установить различие двух явлений. Эта задача осложнилась еще и тем, что ни содержание фильма, ни способ показа не помогают учащимся выделить различие в движениях человека и обезьяны.

Эти два явления были поставлены в фильме рядом, во временной последовательности, но это оказалось явно недостаточным для учащихся четвертого класса. Одно и другое явление были только показаны, но не больше. Между тем, в движениях обезьян было так много индивидуального разнообразия, что выделение из суммы признаков одного, основного признака, оказалось для учащихся непосильной задачей.

Коллективная беседа, проведенная педагогом после киноурока, с очевидностью показала, что фильм дал необычайно индивидуализированный и многосмысленный материал и что в силу этого поток представлений пошел у учащихся в самых разнообразных направлениях. Вместо того, чтобы связать эти представления в один узел, фильм поставил учащихся в условия, при которых они должны были самостоятельно разобраться во всем многообразии демонстрируемых перед ними явлений. В результате представления расползлись у учащихся в разные стороны и фильм перестал быть опорой для педагога. Ему было очень трудно опереться на данный в фильме зрительный материал и именно при его помощи выделить главное и произвести требуемое сравнение. Поэтому педагог не мог добиться

лучшего понимания этого эпизода даже путем предварительной подготовки учащихся перед просмотром. Не помогли также и пояснения педагога во время показа фильма и последующая доработка его содержания после окончания демонстрации кинокартины. В наших учебных фильмах нередко встречаются эпизоды, построенные аналогично двум приведенным примерам и также обуславливающие у учащихся плохое понимание материала кинокартины; такие эпизоды могли бы быть указаны в довольно большом количестве.

В рассмотренных только что эпизодах трудность понимания была обусловлена тем, что сложные явления были только сопоставлены, но не раскрыты, причем основная нагрузка лежала на кадрах, а не на надписях. Сейчас мы перейдем к рассмотрению другого типичного ряда случаев, где вскрытие явления хотя и происходит, но очень элементарным способом (типа «надпись — иллюстрирующий кадр»), причем основную учебную нагрузку несет не кадр, а надпись. Эффективность и впечатляемость подобного рода эпизодов очень незначительна.

В том же фильме «Скелет» (2 часть, профиль №1) есть эпизод — «Скелет опоры тела». Эпизод построен так: после надписи «скелет опоры тела» показывается скелет, который наплывом переходит в изображение обнаженного (в трусах) человека. После этого в нескольких планах демонстрируются идущие по трапу на пароход грузчики, которые несут на спине тяжелую кладь. Эти кадры имели целью показать, что опорой тела действительно является скелет, так как без него нельзя было бы выдержать такой тяжелый груз. В дальнейшем эта мысль подкрепляется кадрами физкультурников, которые предельно упражняются, явно невозможные без скелета. Объем всего эпизода равен 15 метрам.

Несмотря на то, что кадры грузчиков и физкультурников даны, казалось бы, просто и ясно, большинство ребят их все же не поняли. В своих сочинениях этот эпизод отмечают только 37% учащихся. Прежде всего, этот процент не велик. Но, конечно, существенное значение имеет не количественное определение, а то, как учащиеся поняли весь этот эпизод. В этом отношении очень любопытен качественный анализ ответов, даваемых на индивидуальных беседах. Грузчиков и физкультурников учащиеся связали не со скелетом, а с мышцами. При этом школьники сюжетно и фантастически объединили кадры, показывающие работу грузчиков и физкультурников. Многие учащиеся дают такое описание этого эпизода: «после тяжелой работы грузчики должны заниматься физкультурой». Те, которые не делают такого объединения, говорят: «нам показывали грузчиков, которые несут большие тяжести при помощи мышц», «нужно иметь сильные мышцы, чтобы носить такие тяжести», «физ-

культура укрепляет мышцы», «физкультурники развивали свои мышцы». Такое толкование этого эпизода вполне естественно для ребят данного возраста, тем более что в эпизоде эта роль скелета не подчеркнута, не раскрыта содержанием самих кадров.

В сочинениях 37% ответов падает на стереотипную фразу — «скелет опора человека». Эти 37% следует отнести, во-первых, за счет надписи и, во-вторых, за счет совершенно такой же фразы в учебнике; сам же эпизод не был понят учащимися в задуманном авторами фильма смысле. Это произошло потому, что режиссер вскрыл явление только в надписи («Скелет опора тела»), а в кадрах, следующих за надписью, не подчеркнул роли скелета таким образом, чтобы эта роль была резко заметна. У взрослого зрителя данный эпизод не вызывает сомнений, но у учащихся 4-го класса, находящиеся под влиянием предшествующего детского опыта, представления всплывают в совершенно ином, нежели это задумали авторы фильма, направлении. Вот почему учащимся показалось, что кадры подчеркивают роль мышц, а не роль скелета. Те же из школьников, которые обратили внимание на знакомый им из учебника текст надписи — «Скелет опора тела», — воспроизвели эту стереотипную фразу вне связи с содержанием кадров эпизода. Кадры не помогли осмыслить представление о том, что «скелет опора тела». Поэтому те учащиеся, которые не обратили должного внимания на эту надпись, воспроизвели содержание эпизода «по-своему». Таким образом, этот эпизод не выполнил одной из самых своих основных задач — не обогатил знаний учащихся и не расширил круга их представлений.

Рассмотрим другие аналогичные случаи неудовлетворительно-го построения эпизодов.

В фильме «Дыхание» после надписи — «При большой работе дыхание учащается» — показан обнаженный по пояс человек, который после нескольких ударов тяжелым молотом усиленно дышит.

В фильме «Кровообращение» после надписи — «При усиленной работе сердце сокращается чаще» — показана река с плывущей по ней лодкой. В ней сидит гребец и спокойно гребет. После того, как гребец бросил весла, видно, как он усиленно дышит. Далее дается мультипликация, демонстрирующая биение сердца. За этим кадром идет надпись — «Чрезмерная работа ослабляет сердце» и эмоционально яркий эпизод бегущего физкультурника, который в изнеможении падает на дороге и, тяжело дыша, судорожно хватается за сердце. Затем снова идет надпись — «Умеренный спорт и физический труд укрепляют сердце» — и показывается стадион с группой физкультурников; одни из них занимаются гимнастическими упражнениями, другие играют в мяч, а третьи в теннис.

Все эти эпизоды дают очень низкие показатели усвоения. Судя по сочинениям, эпизод учащения дыхания дает 6% усвоения, усиленное сокращение сердца 14%, «Чрезмерная работа ослабляет сердце» 14%, «Умеренный спорт укрепляет сердце» 6% (профиль №5).

Несмотря на то, что во время просмотра фильма эпизод с падением изнемогающего физкультурника привлек внимание учащихся, в сочинениях эти кадры отражены в самой незначительной мере. Этот эпизод потерялся среди других кадров, и о нем не сохранилось яркого воспоминания. Правда, по данным вопросника мы видим, что эпизод «при усиленной работе сердце сокращается чаще» дал прирост правильных ответов на 24% (с 39 до 63). Следовательно, это простое явление было в основном понято. Но тот факт, что это место дает (по свободным сочинениям) низкие показатели, свидетельствует о незначительной силе впечатления от эпизода, в силу чего он скоро забывается.

При этом нетрудно заметить, что прирост правильных ответов на 24% происходит, главным образом, за счет надписи, а не за счет кадрового материала. Этот факт подтверждается различием в показателях, полученных по данным сочинений и вопросника, а также сравнением результатов этого эпизода с аналогичным эпизодом «Скелет опоры тела», в котором преимущественное значение надписи перед кадровым материалом заметно особенно резко. Таким образом, вполне вероятным может быть такое предложение: в том случае, когда после надписи следует краткий и простой эпизод, зрительно выражающий содержание надписи, этот эпизод становится понятен учащимся. Но так как специфической особенностью такого типа построения является изолированность одного эпизода от других и от общей мысли, то при воспроизведении подобный эпизод теряется и бледнеет, ибо его связь с целым очень ограничена. Вот один из примеров такого построения. В фильме «Дыхание» эпизод «при большой работе дыхание учащается» помещен между эпизодами, один из которых сравнивает хорошо и плохо развитую грудную клетку, а другой говорит об озеленении городов. Вполне ясно, что связь среднего эпизода с предшествующим и последующим очень хрупкая. Однако, главный недостаток эпизода заключается даже и не в этом, а в том, что основную учебную нагрузку несут не кадры, а надпись. Вследствие этого случайный пропуск надписи может в процессе восприятия свести на нет роль всего эпизода. Надпись органически не сливается со зрительным материалом эпизода. Это основная причина, почему необычайно снижается значение эпизода в расширении и конкретизации круга представлений учащихся.

Невыразительность всех рассмотренных нами эпизодов обусловливается тем, что их пластическое содержание очень прими-

тивно и упрощенно. Крайне примитивно после надписи «Дыхание учащается» давать кадр усиленно дышащего человека, или же после надписи «Сердце бьется чаще» кадр учащенно бьющегося сердца и т. п. Во всех эти случаях восприятие зрителя остается пассивным и круг его представлений не расширяется.

Однако, более опасны другие случаи, когда упрощенность эпизода доводится, так сказать, до предела.

В том же фильме «Дыхание» имеется эпизод, в котором для иллюстрации положения, что все живое дышит, демонстрируется, как дышат собака, медведь, лягушка, рыба и т. д. По профилю сочинений мы видим, что этот эпизод имеет очень низкий показатель усвояемости — 14% (при среднем показателе 41,5%).

Совершенно ясно, что в этом эпизоде вообще нет пищи для понимания. Здесь не устанавливается никакой новой связи, никаких новых взаимоотношений между элементами учебного материала. Все учащиеся и без того хорошо знают, что все люди и животные дышат и лучше всего замечают это на самих себе. Но так как учащиеся привыкли на уроках в школе получать новые знания, не всегда легко воспринимаемые, и так как к фильму школьники подходят так же серьезно, как и к материалу, например учебника, то они в подобном упрощенном эпизоде кинокартины ищут то, чего там нет. Учащиеся старались найти в эпизоде более осмысленные связи, не жели тот элементарный материал, который дан в фильме.

В своих сочинениях учащиеся не просто описывают содержание эпизода, но и сравнивают, пытаются сопоставлять те кадры, которые в фильме вовсе не сопоставлены. В сочинениях мы читаем: «медведь дышит носом, а лягушка ртом, собака ртом, а медведь носом и рыба ртом». Примышляя свой субъективный домысел, учащиеся, что вполне естественно, ошибались. Таким образом, когда упрощенность эпизода доходит до предела, это приводит не только к снижению впечатления от эпизода, но и к ложному придумыванию и к вкладыванию в содержание фильма того, чего нет в кадрах.

Фильм должен быть в известном смысле «умнее» и глубже, чем учебник. В кинокласс учащийся приходит с явным желанием поучиться и он недоумевает, когда перед ним раскрывается серия «самопонятных» кадров. Школьник, как мы видели, или фантазирует, приписывая кадрам больше того, что в них есть, или просто (и это имеет место в большинстве случаев) их забывает. При этом интересно отметить, что как бы не был велик метраж эпизода подобного типа, он все равно выпадает из памяти учащихся. Эпизод с мышкой в фильме «Дыхание», объем которого равен 10 метрам, дал очень высокие показатели, в то время как в картине «Питание» эпизод добычи продуктов питания и предварительной их обработки, по-

казанный на протяжении 46 метров, почти совершенно не был воспроизведен учащимися в их сочинениях.

Вот как построен эпизод добычи продуктов питания. После надписи — «Человек добывает продукты питания трудом» — демонстрируется пахота тракторным плугом, уборка хлеба серпами, уборка двумя комбайнами. Далее показывается группа свиней и птичий двор, женщина кормит кур, доярка доит корову. Затем снова идет надпись — «Для лучшего усвоения человек предварительно обрабатывает пищевые продукты». После этой надписи идут такие кадры. На мельнице засыпается зерно, из-под жернова выходит мука и колхозник насыпает ее в мешок. Мясник разделяет туши мяса, а на фабрике-кухне в большую фабричную мясорубку закладывают мясо. Двое рабочих делают сосиски, большая машина моет картофель, из котла на фабрике-кухне идет пар, повар открывает котел, идет раздача кушаний; на курорте в саду под пальмами обедают отдыхающие.

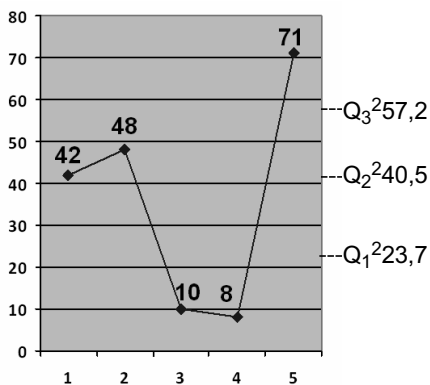
Весь этот эпизод, несмотря на его довольно значительную метражную величину, был воспроизведен в сочинениях (и то частично) в количестве 3%, 4%, 6%, т. е. одним, двумя или четырьмя учащимися. Таким образом, ясно, что эпизод совершенно выпал из поля внимания учащихся и не вызвал их интереса. В этом эпизоде никто из школьников не увидел для себя ничего поучительного, он был «глупее» того, что ждали и всегда ждут учащиеся от фильма. Эпизод был забыт и не понят, потому что он слишком прост и самопонятен для учащихся и без фильма. На уроке, просматривая этот эпизод, школьники сидят и силятся понять, что же здесь показано такого, что следует запомнить и узнать. И, конечно, разочаровываются.

Никогда не следует забывать, что не только подросток, но и взрослый всегда получает большое, может быть, не вполне осознаваемое удовлетворение, когда ранее неясное после просмотра учебного фильма вдруг становится понятным, сложное — простым, простое более сложным, но зато и более верным. Зрителю доставляет удовлетворение это сознание прибавления знаний и их расширения. Эпизоды разбираемого типа не вызывают такого состояния, в них нет материала для понимания, они пусты и, следовательно, бесполезны.

Наличие в эпизоде материала для понимания, т. е. ясно выраженных в нем взаимосвязей, имеет исключительно важное значение для учебного фильма. Мы считаем необходимым привести еще один пример, который удачен в том смысле, что доказывает наше положение на одном и том же сюжетном материале, хотя и оформленном разными способами.

В фильме «Нервная система» роль двигательного нерва излагается в трех соседних эпизодах: на опыте с лягушкой, у которой перерезан двигательный нерв, на примере паралича руки и, наконец, на примере паралича половины лица.

В первом эпизоде показывается лягушка, у которой после перерезки нерва парализуется правая задняя лапа. Взаимоотношение между перерезкой нерва и параличом ноги выражено ясно, так как видно, как перерезается и препарируется нерв и как сейчас же после этого бездействует лапа.



*ПРОФИЛЬ №2. Фильм
«Нервная система»
(данные сочинений).*

1. Работой тела человека и животных управляет нервная система.
2. Опыт с лягушкой.
3. Паралич руки.
4. Перекошенное лицо.
5. Нервная система – это спинной и головной мозг.

Данные сочинений (профиль № 2), в которых учащиеся правильно описали опыт, показывают полное его понимание у 48% школьников (при среднем 40,5%). Эти показатели можно отнести к относительно высоким. Вот некоторые отрывки из сочинений:

1. «Всеми нашими движениями руководят нервы. В картине мы видели, что там взяли лягушку и перерезали у нее нерв, и посадили ее на тарелку и стали ее раздражать, то лягушка не могла двигаться, а когда ее стали подталкивать, то все равно не могла».

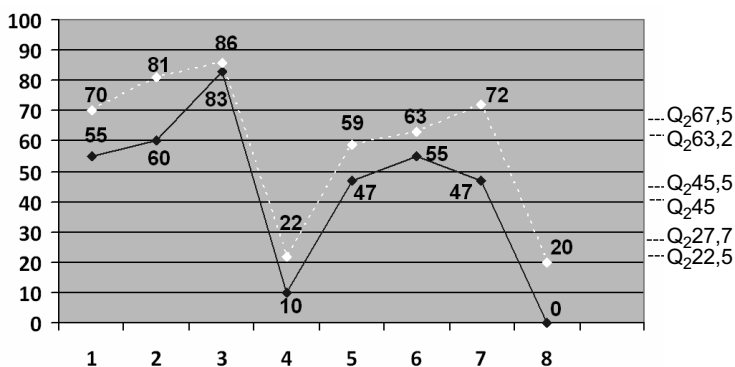
2. «Возьмем лягушку иотрежем у нее нерв и пустим. Мы увидим, что лягушка одной лапкой не может двигать».

3. «Я видел, как лягушку прикололи булавками и отрезали нерв. Когда лягушку освободили, то лягушка не могла прыгнуть».

Второй эпизод построен так. После надписи — «Паралич руки вследствие ранения нерва» — показывается сидящий на стуле человек с повисшей парализованной рукой. Поднятая посторонним человеком рука снова опускается плетью. Роль нерва в этом эпизоде не выявлена.

По профилю фильма видно, это только 10% учащихся обратили внимание на этот эпизод. В сочинениях у этих 10% учащихся даны очень общие описания эпизода, например, — «нам показывали паралич руки».

В третьем эпизоде после надписи — «Перекошенное лицо при параличе лицевого нерва» — демонстрируется неприятно перекошенное лицо, причем паралич одной половины лица позволяет производить движения только другой половиной. Опять роль нерва, о котором только говорится в надписи, в кадре не вскрыта. По профилю видно, что только 8% учащихся отмечают этот эпизод, и то не разясняя его содержания. Однако профиль (№3), полученный по данным вопросника, показывает, что эпизод с параличом руки дает довольно большой прирост — 21% (до киноурока 60%, после киноурока 81%). В то же время эпизод с лягушкой дает меньший прирост — 15% (до киноурока 55%, после киноурока 70%).



ПРОФИЛЬ № 3. Фильм «Нервная система» (данные вопросника).

1. Повреждение нерва. (Опыт с лягушкой). 2. Паралич руки. 3. Нервная система — это спинной и головной мозг. 4. Органы чувств. 5. Колокольчик (слух) 6. Свеча (зрение). 7. Эпизод с автомобилем. 8. Дрессировка.

Почти во всех случаях, кроме этого, по всему собранному нами материалу мы наблюдаем в основном совпадение данных сочинений и вопросника. Чем же объясняется расхождение данных в анализируемом нами случае?

По эпизоду с лягушкой нами задавался следующий вопрос — «что произойдет с органом, если повредить подходящий к нему нерв?», а по эпизоду с параличом руки — «отчего может быть паралич руки?»

Очень многим учащимся неизвестно слово — «паралич», и в процессе заполнения ответов большинство до киноурока задавало вопрос, — «а что такое паралич?». Во время же киноурока учащиеся находили ответ на этот вопрос прямо в надписи фильма — «Паралич руки вследствие ранения нерва».

На второй же вопрос в фильме давался обобщенный ответ, и его надо было найти, объединяя надпись («если нерв перерван, мышцы

не работают») с демонстрируемым в кадре опытом с лягушкой. Этот кадр, а также и задаваемый нами вопрос на понимание заставлял учащихся задуматься и обобщить наблюдаемый в фильме опыт. В то время, как эпизод с параличом знакомил, глазным образом, с новым словом, объяснял, что значит паралич, эпизод с лягушкой наглядно показывал взаимоотношение двух явлений (перерезка нерва и бездействие органа). Поэтому вполне естественно, что большинство учащихся, не знавших слово «паралич», узнали его после просмотра фильма преимущественно из надписи. Впечатление же от всего этого эпизода было ничтожным, поэтому учащиеся и не воспроизводят его в своих сочинениях.

Здесь мы встречаемся с очень интересным явлением, когда фильм не столько углубляет понимание, сколько расширяет запас слов и связанный с ним круг элементарных представлений. Приобретая новое слово, учащиеся еще не умеют, не привыкли им пользоваться. Поэтому понятно, что в сочинениях они почти не упоминают о параличе, а на стимулированный вопрос, где само это слово уже дано, начинают отвечать правильно.

Таким образом, указанное выше различие в данных сочинений и вопросника подтверждает то главное, о чем мы говорили и ранее: эпизод с лягушкой запечатлевается потому, что он несет в себе довольно сложный комплекс взаимосвязей, он обобщает явление; эпизод же с параличом руки не запоминается потому, что он прибавляет только знакомство с новым термином.

Не безынтересно также отметить и другое явление, подтверждающее наш общий вывод: после киноурока прирост правильных ответов по эпизоду с параличом руки более вариативен, нежели относительно стабильный прирост по эпизоду с опытом о лягушке. Иначе говоря, в разных классах прирост от эпизода с параличом колеблется (в ту или другую сторону от средней величины) больше, чем прирост от эпизода с лягушкой. Это значит, что те из учащихся, которые в эпизоде о параличе руки обратили внимание на надпись, ответили на вопрос правильно; те же, которые надписи пропустили, не дали правильного ответа. Эпизод же с лягушкой нельзя было пропустить, — его можно было не понять, но не пропустить. Поэтому на этот вопрос было меньше случайных ответов, обусловленных содержанием самого эпизода.

Таким образом, во всех тех случаях, где взаимосвязь явлений скрыта за наличием многих признаков, а необходимый признак не выделен резко; там, где весь материал, обуславливающий понимание, зашифрован или же перенесен в надпись, а кадр дает только результат взаимосвязи, — во всех этих случаях эпизод, при полной

возможности понять явление, не производит впечатления, бледнеет, не воспроизводится. И, наоборот, когда взаимосвязь явлений резко выражена в каком-либо одном признаке, степень впечатляемости от эпизода весьма значительна.

Это простое на первый взгляд наблюдение мы считаем необходимым подчеркнуть потому, что случаи неудачного построения встречаются в наших фильмах сплошь и рядом. Во-вторых, это наблюдение имеет большое значение еще и потому, что очень велика разница приводимых нами цифр эффективности. Так, например, в одних случаях мы имеем показатели всегда выше среднего, в других случаях — всегда значительно ниже средней величины (3, 5, 8, максимум 10%). Если бы числа эффективности отличались друг от друга не так значительно, можно было бы отнестись более снисходительно к наличию в фильмах подобных плохо выраженных эпизодов. Цифры показывают, что эти эпизоды «не заслуживают снисхождения», ибо какой смысл засорять фильм такими эпизодами, которые не дают усвоения больше 10%. Это и есть тот ненужный балласт, который засоряет и распирает наши учебные фильмы. Приведенные нами примеры могут помочь разобраться в эффективности тех выразительных средств, которые применяются в наших фильмах.

Обычно расчет режиссера, строящего эпизод по типу «надпись, — иллюстрирующий кадр», основывается на предположении, что надпись дает установку к восприятию содержания последующего кадра. Однако, этот расчет, как мы видели, оказывается мало действительным в том случае, когда сам кадр нейтрален в отношении выраженной в надписи мысли.

Построение такого типа обуславливает сравнительно низкую впечатляемость и усвояемость эпизода, но подобный результат по крайней мере не приносит вреда. Однако возможны и такие случаи, когда надпись и кадр вступают в противоречия и запутывают учащегося.

В начале 1-й части фильма «Скелет» имеется 2 раздела: один говорит о сходстве, другой о различии человека и животного. Показывая сходство, автор дает кадр, в котором посередине помещено лицо бородатого человека, а по сторонам — собака и обезьяна. Далее демонстрируется обезьяна в клетке, тянущаяся за яблоком и съедающая его. В следующих кадрах — мальчик, который тоже ест яблоко. Затем показаны: обезьянка на руках человека (она пьет молоко из блюдечка), медведь на задних лапах, тигр и, наконец, человекоподобная обезьяна, бегущая на задних конечностях.

Все эти кадры должны были показать сходство человека и животного. Эта мысль оказалась трудна для учащихся по тем же причинам, о которых мы уже говорили, разбирая эпизод с волейболом

(в фильме «Скелет») и эпизод с дрессировкой (в фильме «Нервная система»).

Учащиеся обратили внимание на частности. В первом кадре они заметили, что общее между человеком и животным — «волосики». В следующих кадрах в качестве общего признака сходства учащиеся указывали на то, что мальчик ест яблоко и обезьяна ест яблоко; эпизод же с медведем и тигром, как показывает профиль, вообще прошел незамеченным.

Но в настоящий момент нас интересует не этот факт, а другое, более значительное обстоятельство: учащиеся во многих случаях замечали во всех этих кадрах не сходное, а как раз наоборот, различное. Уже на самом уроке, прочитав вслух надпись — «В строении человека и животного много сходного», — педагог при появлении на экране отдельных кадров спрашивал класс: «в чем здесь сходство?», «а это — сходство или различие?». Учащиеся иногда затруднялись ответить, иногда устанавливали сходство, но в большинстве случаев находили различие и возглашали об этом хором. Один заметил сходство в том, что обезьянка пьет молоко и человек делает то же самое (в фильме не было показано, как человек пьет молоко), другие в том же самом месте видели различие, так как обезьянка пьет «ртом прямо в блюдечко», а человек «пьет через край». При этом один и тот же учащийся в эпизоде о сходстве между человеком и животным в некоторых кадрах замечает сходство, в других — различие. Вот одно из таких описаний:

«Между человеком и животным по привычкам, повадкам есть общее, например: обезьяна — она фрукты ест руками, как и человек, но если молоко, то пьет прямо мордочкой. Это есть отличие».

«Обезьяна берет прямо ртом, а человек берет верхними конечностями».

В кадре, где одновременно были показаны человек, обезьяна и собака, одни учащиеся находили между ними сходство в волосиках, другие недоумевали, в чем здесь сходство, а третьи видели различие в том, что «у собаки морда длинная, а у человека круглая».

Эпизод, где мальчик ест яблоко и обезьяна ест яблоко, дал на профиле более высокий показатель — 44%, так как в этом эпизоде совершенно ясно был выражен только один признак сравнения. Эпизод же с медведем, тигром и обезьяной вызвал суждения только о различии, но не о сходстве, хотя установочная надпись говорила именно о сходстве. Только один учащийся из сорока нашел, что между человеком и медведем есть сходство в том, что «человек ходит на двух ногах и животное, например, медведь тоже ходит на двух ногах».

В отношении восприятия такого типично многосмысленного эпизода, как сходство человека и животного, в котором, за бесчис-

ленным множеством наличествующих в кадре признаков, глухо звучит установочная надпись о существенных элементах сходства, у учащихся 4-го класса яснее всего сказывается вообще чрезвычайно им свойственная тенденция обращать внимание на детали и совершенно незаметные для взрослого мелочи. Так, например, среди довольно длительного эпизода в 38 метров о сходстве строения человека и животного есть один кадр в полтора метра, в котором показана сидящая в лесу около пня обезьянка, ломающая сучья. Кадр совершенно проходящий и в общем контексте выполняющий разве только функцию некоторой монтажной связи. Однако этот кадр, несмотря на всю его краткость и несвязанность с общим содержанием эпизода, вызвал у ряда учащихся размышления о том, что именно здесь-то и дается сходство между человеком и животным. Некоторые учащиеся пишут:

- «Человек работает своим трудом и обезьяна работает своим трудом».
- «Человек работает и обезьяна работает».
- «Все движения человека и обезьяны похожи, в особенности манеры — мы видели, как обезьяна ломала палки. Она это делала совершенно как человек».

Восприятие учащихся 4-го класса еще в значительной степени субъективно. Поэтому в тех случаях, когда эпизод фильма не раскрывает мысль с разительной очевидностью, у учащихся объективному изложению фильма всегда противопоставляется субъективное привнесение, которое или опирается на детали, или же возникает независимо ни от деталей, ни от целого. В отношении того же самого эпизода один из учащихся пишет: «нам показали человека, обезьяну и собаку. Сходства такие: у человека есть волосы, и у обезьяны, и у собаки. Человек может разговаривать и они могут говорить, но они разговаривают по-своему». В конечном счете разбираемый эпизод скорее запутал, чем упорядочил понимание детей о сходстве между человеком и животным.

Итак, мы видим, что надпись никак не могла направить внимание на сходство, если кадры и эпизоды сами не были организованы в том же направлении. Эта мысль, банальная сама по себе, приобретает значительный смысл тогда, когда мы примем во внимание, что взрослым человеком все эти эпизоды могут быть поняты как доказательство сходства, тогда как учащиеся 4-го класса требуют менее двусмысленных и более понятных форм выражения.

Таким образом, обобщая все вышеприведенные наблюдения, можно определить, в чем заключается неудачность построения всех рассмотренных нами эпизодов.

Если авторы фильма возлагают всю надежду на надпись, то «лобовой», невыразительный, хроникальный кадр оказывается или очень трудным и потому непонятным, мало впечатляющим, не воспроизводимым, или же очень легким и поэтому тоже непонятным, не воспроизводимым и, кроме того, вызывающим фантастические и неверные привнесения. Наконец, такой кадр вступает в противоречие с надписью и не только затрудняет, но и спутывает понимание.

Все вышеприведенные случаи следует рассматривать как пример неудачных и непонятных способов киноизложения, а не как результат трудности учебного материала, являющегося содержанием фильма. Невозможно допустить, что все вышеприведенные эпизоды были непонятны потому, что учащимся был труден сам вопрос о сходстве и различии между человеком и животным. Это положение подтверждается анализом результатов усвояемости тех эпизодов, где в том же четвертом классе вопрос о различии и сходстве был понят, усвоен и запечатлен очень хорошо.

На основании просмотра одного из эпизодов того же фильма «Скелет» учащиеся очень удачно сравнивают три скелета: человека, обезьяны и собаки, которые даны здесь вначале отдельно, а потом одновременно в одном кадре. При общем их сходстве различие скелетов бросается в глаза. Профиль показывает, что 70% учащихся (при среднем 43,5%) правильно описали и поняли этот эпизод.

Самая высокая точка профиля — 81%, падает на подобный же кадр, в котором сопоставлены три черепа (человека, собаки и обезьяны). Содержание сочинений показывает, что этот эпизод достаточно хорошо усвоен. Вот некоторые отрывки из этих сочинений:

- «У человека голова большая и круглая, а у животного продолговатая и маленькая».
- «У человека череп круглый, а у обезьяны более продолговатый, у собаки маленькая черепная коробка, а морда более, чем у обезьяны вытянута».
- «Есть разница в черепе: у человека черепная коробка больше. У человека лицевая часть прямая, а у обезьяны более удлиненная, а у собаки совсем удлиненная».
- «Череп есть у человека и у животного, но у человека лицевая часть не выдается вперед, а у животного она сильно выдается».
- «У обезьяны так же, как у человека скелет одинаков, только у обезьяны черепная коробка меньше, а челюсти больше выданы вперед, чем у человека».

Из этих примеров видно, что учащиеся отмечают не только различие трех черепов, но одновременно констатируют и общее сходство между человеком и животным, а это, конечно, весьма ценно.

Следующее, также очень высокое место профиля (71%) занимает эпизод, в котором дается сравнение верхних и нижних конечностей обезьяны и человека. Эпизод построен так: в одном кадре расположены скелет человека и обезьяны. Панорама фиксирует внимание учащихся вначале на верхних, а потом на нижних конечностях. Соответствующие надписи разъясняют различия скелетов. Здесь так же, как и в предшествующих эпизодах, учащиеся, при общем сходстве, снова ясно видят различие между конечностями человека и обезьяны.

Все учащиеся описывают этот эпизод почти одним и тем же образом: «верхние конечности у человека короче, чем у обезьяны, а нижние конечности у человека длиннее, чем у обезьяны».

Высокие показатели (56% и 54%) дает почти так же построенный эпизод, в котором показывается различие изгибов позвоночника человека и обезьяны и положение их корпуса при ходьбе.

Эпизод «различия изгиба позвоночника» описывается в сочинениях таким образом:

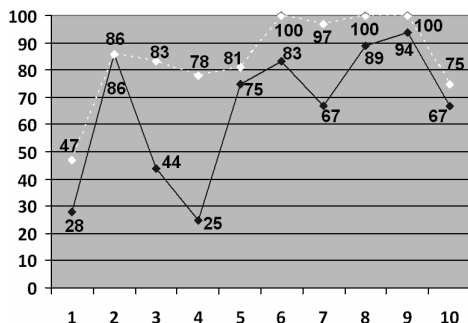
- «У человека позвоночник вертикальный, у обезьяны он более согнутый, а у собаки он держится горизонтально».
- «У обезьяны позвоночник горбом, а у человека более прямой».
- «У человека позвоночник прямой, а у обезьяны он сутулый».

Особенности походки человека и обезьяны отмечаются почти во всех сочинениях одинаково: «человек ходит на двух ногах, а обезьяна на четырех».

Высокие показатели всех этих эпизодов обуславливаются их методическим построением, а не какими-либо другими причинами. Это стало для нас совершенно ясным не только из сравнения ряда аналогично построенных эпизодов, имеющих в серийном фильме «Как устроено и работает тело человека», но также и из наблюдений по усвояемости других фильмов по естествознанию, в которых сравнения, как правило, употребляются довольно часто. Так, например, в фильме «Рыбы» (для 7-го класса) основное содержание первой части сводится к сравнению рыб разных видов и к последовательному показу их эволюционного развития. Начиная с демонстрации ланцетника, изложение переходит к круглоротым, хрящевым и костистым рыбам. В фильме показаны представители этих видов, а в мультипликационной схеме в эволюционной последовательности дается сравнение некоторых основных признаков в развитии рыб. При этом каждый новый вид показывается и отдельно, и в сопоставлении (на общей мультисхеме) с предшествующими и последующими видами.

В последнем кадре все сравниваемые виды объединяются в одной мультипликационной схеме. Однако следует заметить, что

проведение сравнения в отношении одного или ограниченного количества признаков в этой части фильма несколько нарушено тем, что попутно введены и некоторые другие признаки, по которым взаимное сравнение разных видов рыб не производится. Это обстоятельство, как мы покажем несколько ниже, сейчас же отразилось на ясности усвоения.



ПРОФИЛЬ №4. Фильм «Развитие рыб» (данные вопроса).

1. Эволюционная последовательность развития животных (от одноклеточных до позвоночных). 2. Особенности строения ланцетника. 3. Особенности строения круглоротых. 4. Особенности строения поперечноротых. 5. Особенности строения костистых. 6. Представители поперечноротых. 8. Представители хрящевых. 9. Представители костистых. 10. Представители рыб своеобразной формы.

Полученные нами результаты показывают (профиль №4), что учащиеся, сравнительно хорошо знавшие строение ланцетника до просмотра фильма, не прибавили знаний и после киноурока (86% и до и после киноурока). Зато строение круглоротых дало прирост с 44% до 83%, хрящевых с 25 до 78%, костистых с 35 до 81%, т. е. после киноурока кривая профиля поднялась вровень с первой точкой, которой отмечена эффективность усвоения кадра о строении ланцетника. При этом очень существенно, что та ограниченная группа признаков, в отношении которой происходило сравнение разных видов животных, была выделена учащимися совершенно ясно. В эту группу признаков входят хорда, позвоночник, мозг и сердце. Другие же дополнительные признаки (например, жаберные щели, половые органы, органы выделения и т. п.), которые иногда указывались, а иногда пропускались при описании животного и тем самым не могли быть базой для сравнения, воспринимались учащимися с некоторым трудом. При воспроизведении у некоторых школьников эти дополнительные признаки, не вошедшие в общий оборот сравнения, вызвали мучительное состояние припоминания чего-то нужного, но забытого, хотя эпизод воспроизводился детьми тотчас же после просмотра этой части фильма.

— «Я помню, — говорил один из учащихся, — что было показано еще четыре особенности в строении миноги, но какие — забыл». После подсказа некоторые учащиеся вспоминают эти особенности с большим трудом. В то же самое время основные моменты сходства, которые проходят через весь эпизод, воспроизводятся учащимися быстро, четко и без всяких затруднений. Почему же произошло забывание этих дополнительных признаков? Они не принимали участия в общем сравнительном анализе основных элементов, определяющих сходство и различие показанных видов животных. Поэтому данная группа признаков, как группа случайная и побочная, была забыта учащимися. В эпизоде произошло, так сказать, «переполнение» (плеоназм) как в отношении этих признаков, так и в отношении, до известной степени, количества показанных представителей разных рыб (это, между прочим, и не дало возможности подняться проценту правильных ответов выше 83, хотя, конечно, и этот процент следует признать очень хорошим).

Однако, затруднение понимания было вызвано не только переполнением сравниваемыми признаками, но и не объясненным их противоречием. Так, например, в том же фильме «Рыбы» белуга отнесена в класс хрящевых рыб, но когда в одном из кадров показано, как на вагонетке везут эту огромную рыбу, то очень многим учащимся бросается в глаза ее поперечноротое строение. Вследствие этого при индивидуальном опросе учащиеся становятся в тупик, ибо они не знают куда отнести белугу — к группе поперечноротых или к группе хрящевых. Такое противоречие в сравниваемых признаках чрезвычайно беспокоит учащихся, и, конечно, снижает процент правильных ответов.

Таким образом, и в этом фильме имеются как удачные, так и неудачные по построению эпизоды, которые или облегчают, или же затрудняют понимание. Правда, пропорция неудачных по построению эпизодов в этом фильме иная, чем в картине «Скелет». В то время как в фильме «Скелет» не только малопонятные, но и затрудняющие понимание эпизоды довольно многочисленны, в картине «Рыбы» неудачные по построению кадры встречаются довольно редко, что вызывает лишь некоторое снижение количества правильных ответов.

Теперь сопоставим все ранее разобранные неудачные (в отношении понимания) эпизоды с удачными. Как в тех, так и в других случаях за надписью следует иллюстрирующий ее кадр. Но в неудачных эпизодах учащиеся не видят в кадре того, что дано в надписи, которая и несет основную учебную нагрузку, и если даже учащиеся запоминают надпись, смысл содержания кадров все же остается непонятным, зашифрованным. Это происходит потому, что в неудачно

построенных эпизодах явление взято суммарно и выделение нужного признака вменяется в обязанность самому зрителю, который к этому, конечно, не готов и даже не должен быть готов, ибо задача фильма в том и заключается, чтобы выделить основной признак. Мы уже приводили примеры того, как учащиеся в одном и том же кадре видели одновременно и сходство и различие между человеком и животным. Это явление вполне естественно, ибо и то и другое действительно было показано в этих кадрах, но так как ни сходство, ни различие не были специально выделены, — они и прошли незамеченными.

В то же время удачные по построению эпизоды удачны именно потому, что в них явление расчленяется, а для сравнения выбирается только один признак, или ограниченное количество признаков.

Таким образом, удачность или неудачность построения эпизода зависит от меры соблюдения в нем принципа «резкого выделения одного признака». В соответствии с этим при удачном построении эпизода мы имеем полное и адекватное понимание. При неполном соблюдении указанного нами принципа может произойти только частичное ухудшение, т. е. легкое, мало заметное снижение в понимании эпизода.

При игнорировании принципа резкого выделения одного или нескольких признаков возможны различные результаты. В одном случае то или иное место фильма понимается плохо, или вовсе не понимается. Более худшие результаты получаются в другом случае, когда зритель, вследствие неудачного построения эпизода, запутывается настолько, что видит в эпизоде не то содержание и не тот его смысл, который мыслили авторы фильма. В нашем материале встретились все эти случаи, что вполне понятно, так как любой фильм или эпизод всегда явятся плохим или хорошим примером осуществления в учебной кинокартине этого основного принципа ее построения — «резкого выделения одного признака».

То, что называется выразительностью кадра учебного фильма, и есть выполнение принципа зрительного выделения одного или нескольких признаков.

Для кинематографиста, конечно, интересно не только установление самого принципа и не только конкретные примеры, на основе анализа которых можно прощупать путь построения в фильме удачных и понятных мест, но и установление технического способа достижения большей выразительности. В этом направлении мы можем указать лишь несколько моментов.

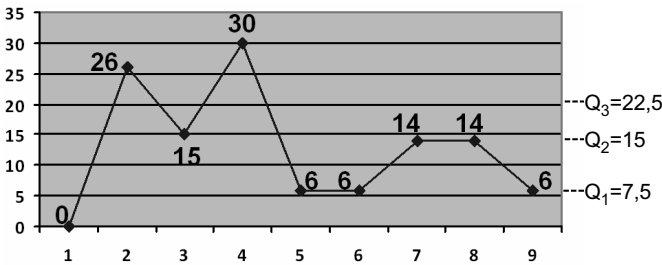
Во-первых, как видно из приведенных выше примеров, сравнение всегда хорошо удается, когда сравниваемые объекты показаны в одном кадре. При этом целесообразно вначале продемонстрировать

каждый из объектов отдельно, а потом сводить их в один кадр. Во всех встретившихся нам случаях сведение сравниваемых объектов в один кадр давало высокие показатели усвояемости.

Во-вторых, процесс абстрагирования общего и выделения существенного значительно облегчается привнесением обобщающей мультисхемы, ясно монтирующейся с натурой.

В-третьих, и это самое важное, построение понятных и непонятных эпизодов — различно. Плохо усвоенные эпизоды построены по типу цепочки, звенья которой скреплены друг с другом механически. Хорошо же усвоенные эпизоды построены по типу развития единой мысли, в которой аналитически выделены отдельные признаки того или иного явления. В качестве примера неудачного построения эпизода (профиль № 5) можно привести такой монтажный ряд кадров:

1. Сердце человека сокращается 70 раз в минуту (6% усвоения).
2. Тело человека содержит 5 литров крови (6%).
3. При каждом сокращении сердце выбрасывает в артерии... (показан стакан с определенным количеством крови).
4. При усиленной работе сердце сокращается сильнее и чаще (14%).
5. Чрезмерная работа ослабляет сердце (14%).



ПРОФИЛЬ №5. Фильм «Кровообращение», 2 часть (данные сочинений).

1. Кровь разносится по всему телу по замкнутой системе кровеносных сосудов.
2. Части сердца.
3. Клапаны сердца.
4. Схема кровообращения.
5. Сердце человека сокращается 70 раз в минуту.
6. Тело человека содержит около 5 литров крови.
7. При усиленной работе сердце сокращается.
8. Чрезмерная работа ослабляет сердце.
9. Умеренный спорт укрепляет сердце.

Во втором случае, – удачное построение, – мы имеем другой ряд: в пяти кадрах вскрывается одна мысль – различие человека и животного, причем это различие показано на общем фоне их сходства:

1. Строение скелетов человека, обезьяны и собаки (70%).
2. Различие черепов (81%).
3. Различие изгиба позвоночника (56%).
4. Различие походки человека и обезьяны (50%).
5. Различие верхних и нижних конечностей (71%).

В первом случае мы имеем перечисление ряда разобщенных друг от друга элементов, во втором — анализ единого явления.

Первый эпизод, малопонятный и почти не воспроизводимый учащимися, характерен тем, что он построен по типу, как говорят, «надпись — кадр». При таком построении между одним объединением «надпись — кадр» и соседним, — зияет пропасть, так как, по сравнению с первым, второе объединение начинается как бы новую мысль. Если в подобном эпизоде вырезать все надписи, то оставшиеся кадры будут совершенно не монтироваться по смысловой связи, превратятся в абсолютно непонятный набор. Наоборот, изъятие надписей из аналитического эпизода хотя, конечно, и затруднит его понимание, но не уничтожит его смысла.

Построение «надпись — кадр» пагубно в двух отношениях. Во-первых, изучаемое явление не раскрывается, а лишь указывается и перечисляется одно за другим. Вследствие этого происходит переобременение эпизода и теряется связь между объектами, которые не запоминаются, несмотря на естественное стремление учащихся запомнить содержание фильма. Во-вторых, эпизод типа «надпись — кадр» является псевдокинематографическим произведением, ибо основную нагрузку несут надписи, а не кадры, вследствие чего ни одно из свойств кино не используется для повышения эффекта усвоения и понимания.

Никогда нельзя забывать, что польза учебного фильма лежит именно в расширении кругозора и в упорядочении понимания явлений. Несмотря на чрезвычайно сильную тенденцию учащихся запоминать числа, определения и формулы, сила учебного кино, как показал наш опыт, заключается, главным образом в том, что фильм расширяет кругозор и выводит опыт школьника за пределы стереотипных словесных формулировок, создает установку для более широкого применения знаний, конкретизирует их, подводит предметный фундамент под суждения и т. п. Невыполнение учебным фильмом этих основных его функций делает применение кино в педагогическом процессе почти бесполезным, а иногда (в случае возникновения у учащихся неверных или фантастических представлений) даже и вредным. Между тем, тяготение авторов учебных фильмов к построению «надпись — кадр», — очень велико, так как такой путь наиболее прост и легок.

Построение «надпись — кадр» является одним из основных пороков учебного фильма, тормозящим понимание и усвоение. Об этом следует говорить также и потому, что даже в удачных эпизодах мы нередко замечаем элементы построения такого типа. Для нас ясно, что причина засоренности и, если можно так выразиться, пухлости многих наших школьных фильмов в основном зависит от включения

в них эпизодов, построенных подобным образом. С одной стороны, наши фильмы велики по времени и не всегда укладываются в урок, а с другой, как мы видели, ряд эпизодов оказывается малоэффективным. Оба эти недостатка учебных фильмов уничтожатся, если режиссеры будут более строги и критичны по отношению к эпизодам типа «надпись — кадр». Тогда мы приобретем вдвойне: достигнем возможности уложить фильм в урок и, во-вторых, повысим эффективность наших учебных кинокартин.

Примечания

- ¹ Настоящая статья является продолжением описания результатов экспериментальной работы по изучению эффективности учебного фильма, которая частично была опубликована в первом номере «Учебное кино» за 1936 г. Поскольку в том отрывке работы методика собирания опытного материала была уже кратко изложена, мы считаем возможным опустить здесь рассмотрение этого вопроса. Работа выполняется для НИС ВГИК.
В этом авторском примечании говорится о статье «Элементы сюжетности в учебном фильме». Подробнее об этом – в статье А.В. Захаровой, помещенной ниже в данном номере. НИС ВГИК – Научно-исследовательский сектор ВГИК (примечание публикатора).

Проблемы понимания и успешности коммуникации в прикладных киноведческих работах Н.И. Жинкина 1930-х годов

В статье рассказано о цикле прикладных киноведческих работ известного лингвиста и психолога Н.И. Жинкина, выполненных им в 1930-е годы. Показано место лингвистической проблематики в этих работах и особенно подчеркивается трактовка Жинкиным эффективной коммуникации. Указано на актуальность этих работ для современной прагматики и исследований структуры текста.

Ключевые слова: психология киновосприятия, учебное кино, лингвистика и киноведение, Николай Иванович Жинкин, коммуникативная неудача, сюжетность, эффективность в коммуникации

Работы Н.И. Жинкина (1893-1979) по проблемам лингвистики, психологии речи и семиотике, выполненные в 1950-х-1970-х годах, обрели широкое, в том числе международное признание, еще при жизни ученого. Их продолжают переиздавать и изучать и в наши дни¹. В последние десятилетия на фоне общего роста интереса к деятельности Государственной академии художественных наук (ГАХН)², в которой Жинкин работал с 1923 по 1930 гг., все большее внимание стали привлекать ранние публикации ученого по проблемам эстетики и теории искусств³. Таким образом, в нашем поле зрения оказались начальный и заключительный этапы творческого пути Н.И. Жинкина. На этом фоне два десятилетия его жизни и научной деятельности с 1931 по начало 1950-х годов выглядят чуть ли не как *terra incognita*. Между тем Николай Иванович не прекращал научной работы не только в сороковые годы, о чем свидетельствуют отдельные публикации из его архива⁴, но и в самые трудные для себя тридцатые. Только работа эта носила уже более прикладной характер и выполнялась в области, несколько неожиданной для тех, кто знает ученого лишь по его ранним и поздним прижизненным публикациям: в области учебного кино.

Работы Жинкина о кино непросто найти лингвисту. Среди причин тому – и публикация работ ученого тридцатых годов в узкоспециальных периодических изданиях для киноработников⁵ (которые с тех пор не переиздавались порядка 70 лет), и тематика статей, в которой не просматривается лингвистика в явном виде: работы этого периода носили преимущественно практический и методический характер и формально строились на анализе киноматериала. Но именно эти киноведческие работы тридцатых годов могут пролить свет на малоизвестный этап научной биографии Николая Ивановича Жинкина, который связывает воедино исследования в сфере искусствоведения и эстетики с широко известными лингвистическими работами ученого⁶.

Интерес к кино возник у Николая Ивановича еще в двадцатые годы во время работы в ГАХН. В 1928 году Жинкин прочитал посвященный кино доклад на заседании Комиссии по общей теории искусств и эстетике. Этот доклад – «Кино как искусство событий» – носил теоретический характер и ставил проблему определения места кино среди других искусств. В связи с достижениями художественного кино двадцатых годов⁷ эта проблема была актуальна и вызывала оживленные споры и обсуждения⁸. Жинкин был в ряду первых, кто взялся за разработку проблемы определения статуса кино с позиций искусствоведения и эстетики. Тогда доклад остался неопубликованным. Впоследствии, уже после смерти Николая Ивановича, в его архиве была найдена машинопись⁹ выступления и после некоторой обработки опубликована¹⁰. Анализ публикации показывает детальную проработанность темы доклада, а это означает, что к 1928 году кино как предмет исследования уже давно занимало Жинкина.

Следующим известным нам шагом в разработке проблематики кино становится проведение в том же 1928 году эксперимента с целью выявить особенности зрительского (точнее – детского) восприятия кино на материале первой части художественного фильма Я.А.Протазанова «Его призыв» в двух вариантах монтажа¹¹. Основная цель этого эксперимента формулировалась автором как проверка специально разработанного комплексного метода фиксации детского восприятия¹². И необходимость воспользоваться этой методикой вновь не заставила себя ждать.

После вынужденного ухода из ГАХН, с 1929 по 1947 год Жинкин работает сначала на московской киностудии научных фильмов, затем – в Главном управлении по производству научных фильмов Министерства кинематографии СССР¹³. Там он занимается редактированием школьных фильмов и сценариев к ним. В это же время Жинкин ведет во ВГИКе курс «Методики построения учебного фильма»¹⁴.

Делать работу, не осмысляя ее с научной точки зрения, Николай Иванович не мог. Работы и исследования двадцатых годов стали фундаментом для изучения восприятия теперь уже на материале не художественного (с которого начались научные и эстетические изыскания ученого в конце 1920-х гг.), а специализированного, школьно-учебного кинематографа. А теоретические исследования, найденные закономерности в детском восприятии художественного кино стали фундаментом для практической деятельности не только в деле редакции сценариев учебных фильмов, но и в анализе их понимания целевой аудиторией (школьниками), – и как следствие, в осмыслении методики их создания. Немаловажно, что этот фундамент позволил ученому не прерывать линию научной деятельности. Пусть теперь нужно было работать с учебным, а не художественным кино, – глубокий вопрос, занимавший ученого, остался тем же: как структура фильма влияет на его восприятие. Более подробно о работе Жинкина на киностудии и хронологии исследований тридцатых годов можно прочесть в приведенной в примечании статье¹⁵.

Во время работы на киностудии, в 1933-1935 гг., Николай Иванович проводит следующий, логически продолжающий первый (случившийся в 1928 году) эксперимент¹⁶, но теперь для исследования восприятия учебных фильмов в контексте школьной программы¹⁷. В начале тридцатых годов в школьную программу начинают регулярно встраиваться учебные кинофильмы – не только и не столько из-за интереса к новому техническому средству, сколько из-за понимания ценности кинофильма для иллюстрирования, показа явлений, о которых рассказывают преподаватели и читают в учебниках школьники – и обогащения их знаний. Методику работы над этим киножанром и его применения на уроках только предстояло создать¹⁸ – этим и занимается Жинкин в первую очередь в 1933 году¹⁹. Выводы ведущейся в это время экспериментальной работы должны были показать новые пути оценки качества поступающих в школу учебных фильмов и новые подходы к их созданию.

Методологическая часть обоих экспериментов заслуживает отдельного внимания, так как их построение отражает авторский, детальный подход ученого к исследованию сложной психологической проблемы восприятия кинематографического материала – и логически продолжает интерес Жинкина к методологии, сопровождавший его в течение всей научной жизни²⁰. На этапе осмысления результатов первого эксперимента для фиксации и формализации зрительского восприятия разрабатываются графические профили к каждой из рассматриваемых кинокартин. В этих профилях каждому кадру и эпизоду картины соответствует отметка уровня внимания к

нему, понимания и запоминания содержащейся в нем информации. Этот же прием используется во втором эксперименте 1933-1935 гг.

Анализ результатов второго эксперимента, посвященному учебному кино, распространяется на четыре статьи, изданные в период с 1934 по 1936 гг.²¹ Если в эксперименте 1928 года в фокусе внимания ученого были именно особенности зрительского восприятия, то статьи, выполненные во время работы на киностудии, ориентированы на исследование эффективности учебных фильмов, а точка фокуса переходит от зрителя к автору учебного фильма, его методической стратегии и отбору приемов и выразительных средств, приводящих к хорошему или плохому пониманию заложенной в фильме информации школьниками. Важным для ученого в работах тридцатых годов представляется рассмотрение исходного киноматериала таким образом, чтобы стали видны критически важные для восприятия элементы структуры фильмов и способы передачи информации.

Характерно, что в этих работах для описания структуры кинотекста Жинкин последовательно использует лингвистические понятия: это *сюжетность* (или *сюжетное построение*) для описания структуры эпизодов учебного фильма²², *тропы* для описания выразительных средств и приемов²³. Кроме того, ученый обращает внимание на такое явление, сложившееся в кинематографе, как взаимодействие словесного и изобразительного ряда в фильме²⁴. Все эти темы требуют отдельного освещения. Однако уже сейчас мы можем говорить о том, что на кинематографическом материале ученый подходит к разработке чисто лингвистических проблем: эффективности коммуникации, изучению взаимодействия знаковой системы естественного языка и визуальной системы языка кино – и понятию коммуникативной неудачи, о котором пойдет речь далее.

Неслучайно общая задача эксперимента 1933-1935-х годов была сформулирована ученым так: «ясно и четко знать, каков конечный учебный эффект каждого кадра и эпизода фильма»²⁵. Анализ результатов эксперимента позволил сделать выводы об особенностях понимания и степени усвоения информации, полученной зрителями (школьниками) во время просмотра учебных фильмов, – а также выявить элементы в структуре картин, которые, в свою очередь, влияют на восприятие, понимание и усвояемость информации: это образ, кадр, эпизод и сюжет. У каждого «строительного» элемента в структуре фильма есть свои законы правильного построения для раскрытия определенного смысла или идеи: сравнения, хронологической последовательности, обобщения и т.д.

Именно такой, коммуникативный подход к анализу учебного фильма прослеживается во всех работах тридцатых годов – но особое выражение он находит в статье 1936 года «Неудачные ме-

ста школьно-учебных фильмов»²⁶. В ней используется весь «багаж» лингвистических понятий, которые накапливались в предыдущих работах «киноцикла». Но что важнее, сама структура фильма рассматривается как важнейший фактор успешности восприятия и понимания кинокартины. В статье «Неудачные места...» Жинкин не только проводит детальный анализ типов эпизодов и кадров, построенных неэффективно, но и определяет критерии неудачно построенных элементов. Здесь особое значение приобретают профили восприятия фильмов: в них закреплен результат анализа структуры учебного фильма. Это способ визуализировать неудачу в процессе просмотра кинофильмов. Именно такое определение неудачи не через семантику, логику или идеологию, а через влияние структуры информационного сообщения (структуры текста) на восприятие и понимание мы можем считать предвосхищением понятия коммуникативной неудачи в исследованиях 1950-х–1960-х гг. в области лингвистической прагматики²⁷. В дальнейшем внимательное изучение эпизодов и кадров, спровоцировавших неудачное, неверное восприятие и понимание материала, поможет разработать такую методику создания учебных фильмов, где каждый элемент продуман и грамотно выстроен, занимает осмысленное место в структуре картины и благоприятно отражается на зрительском восприятии и усвоении информации – считает Жинкин.

Логически статья «Неудачные места школьно-учебных фильмов» делится на три части. В первой части статьи автор вводит понятие плохого понимания воспринятой во время просмотра информации и на основе материалов эксперимента описывает его признаки и свойства.

Во второй части собраны критические замечания по поводу тех моментов в фильмах, которые повлекли за собой плохое, неверное понимание. Эти замечания делятся на три группы. Во-первых, разбираются способы показа сравнений в фильме, способы передачи отличий и сходства сравниваемых объектов. Во-вторых, акцентируется вниманием на построении эпизода типа «надпись – поясняющий кадр». И в-третьих, это появление в фильме информационного шума – т.е. переполнение фильма материалом (визуальным и содержательным, учебным), которое запутывает зрителя.

В третьей, заключительной части статьи помещены краткие практические рекомендации для кинематографистов по предвосхищению и преодолению «неудачных мест» в структуре учебного фильма. Отметим, что особое внимание уделяется одной из главных, по признанию автора, неудачных стратегий: использованию метода построения эпизодов в учебном фильме по типу «надпись – кадр». Вопрос о столкновении и взаимодействии двух знаковых систем в

учебном фильме уже не первый раз поднимается в практических работах тридцатых годов²⁸, но впервые о нем говорится как об отдельной, обособленной проблеме. И даже по прошествии трех десятилетий Николай Иванович продолжит писать об эксперименте 1933-1935гг., рассматривая характер восприятия визуального ряда киноповествования, словесного ряда (титры) и структуры построения учебной картины в целом – и исследуя их одновременное (симультанное) восприятие зрителем²⁹.

Уже став известным лингвистом и семиотиком, Жинкин обобщил опыт практических киноисследований 1930-х годов в двух фундаментальных теоретических работах – «О психологии восприятия учебного фильма» и «Психология киновосприятия»³⁰. Здесь осмысление происходило уже с позиций семиотики и кибернетики, которые активно развивались в 60-70х годах. Это новое обращение лишний раз показало неисчерпанность проблематики киноведческих работ тридцатых годов. И так как вопросы исследования процессов восприятия и понимания информации остаются актуальными в лингвистике и поныне, мы считаем оправданным обращение к работам Николая Ивановича Жинкина, вскрывающим на материале учебного кино проблемы коммуникации и вопросы структуры текста.

Примечания

- 1 *Жинкин Н.И.* Язык – речь – творчество: Исследования по семиотике, психолингвистике, поэтике (Избранные труды) / Сост. С.И.Гиндин. М., 1998; *Жинкин Н.И.* Психолингвистика: избранные труды / Сост. К. Ф. Седов. Москва: Лабиринт, 2009.
- 2 *Философия и науки об искусстве. ГАХН в истории европейского эстетического сознания* / Ред. Н.Плотников, Н. Подземская, И. Чубаров // Логос. М., 2010. №2 (75).
- 3 *Жинкин Н.И.* Кино – искусство событий (доклад прочитан в 1928 году) // Известия РАН. Серия литературы и языка. 2010. Том 69, №2. С.60-70 (начало публикации); *Жинкин Н.И.* Кино – искусство событий (доклад прочитан в 1928 году) // Известия РАН. Серия литературы и языка. 2010. Том 69, №3. С.52-69 (окончание публикации).
- 4 *Жинкин Н.И.* Проблема художественного образа в искусствах // Известия АН СССР. Серия лит. и языка. 1985. Т. 44. № 1. С. 6–82.
- 5 Например, отраслевой журнал «Учебное кино».
- 6 *Гиндин С.И.* Незвестная страница отечественной поэтики и семиотики искусства // Известия РАН. Серия литературы и языка. 2010. Том 69. №2. С.60; *Гиндин С.И.* Теория и эксперимент в работах Н.И.Жинкина о киноискусстве (1927-1930) // Логос. 2010. №2 (75). С. 176-185.
- 7 Первый звуковой фильм «Певец джаза» из США, опыты Кулешова в СССР, «Броненосец Потемкин» Эйзенштейна и др.

- ⁸ Поэтика кино / Под ред. Б.М.Эйхенбаума. М.-Л.: Кинопечать, 1927; *Мусси-нак Л.* Советское кино. Париж, 1928; *Кумпан К.А.* Институт истории искусств на рубеже 1920-1930-х гг. // Конец институций культуры двадцатых годов в Ленинграде: по архивным материалам / Сост. М.Э. Маликова. М.: Новое литературное обозрение, 2014.
- ⁹ *Гиндин С.И.* Неизвестная страница отечественной поэтики... С. 61-62.
- ¹⁰ *Жинкин Н.И.* Кино – искусство событий...
- ¹¹ *Жинкин Н.И.* Изучение зрителя и проблема построения учебной фильма // Учебное кино. 1934. Сб. 6. С.14-25.
- ¹² *Жинкин Н.И.* Изучение детского отношения к кинематографической картине // *Жинкин Н.И.* Язык – речь – творчество: Исследования по семиотике, психолингвистике, поэтике (Избранные труды) / Сост. С.И.Гиндин. М., 1998. С. 182.
- ¹³ *Жинкин Н.И.* Автобиографические справки // *Жинкин Н.И.* Язык – речь – творчество: Исследования по семиотике, психолингвистике, поэтике (Избранные труды) / Сост. С.И.Гиндин. М., 1998. С. 345.
- ¹⁴ Там же.
- ¹⁵ *Захарова А.В.* Структура текста и процессы его восприятия и понимания в работах Н.И.Жинкина об учебном кино// Методология и практика русского формализма: Бриковский сборник. Вып. II.: Материалы Международной научной конференции «2 Бриковские чтения: Методология и практика русского формализма» (Москва, 20-24 марта 2013 г.). М.: Азбуковник, 2014. С. 347-353.
- ¹⁶ *Жинкин Н.И.* Элементы сюжетности в учебном фильме // Учебное кино. 1936. Сб. 1. С. 7.
- ¹⁷ *Жинкин Н.И.* Изучение зрителя и проблема построения учебной фильма... С. 14.
- ¹⁸ Там же.
- ¹⁹ *Жинкин Н.И.* Методическая работа на московской кинофабрике «Союзтехфильм» // Учебное кино. 1933. Сб. 3. С. 22-24.
- ²⁰ *Гиндин С.И.* О чем не сказано в «Автобиографических справках» // *Жинкин Н.И.* Язык – речь – творчество: Исследования по семиотике, психолингвистике, поэтике (Избранные труды) / Сост. С.И.Гиндин. М., 1998. С. 348.
- ²¹ *Жинкин Н.И.* Изучение зрителя и проблема построения учебной фильма... С. 14-25; *Жинкин Н.И.* Элементы сюжетности в учебном фильме... С.7-20; *Жинкин Н.И.* Неудачные места школьно-учебных фильмов // Учебное кино. 1936. Сб.3. С.26-36; *Жинкин Н.И.* Образ и слово в фильмах для школы // Учебный фильм. М. 1961. С. 100-116.
- ²² *Жинкин Н.И.* Элементы сюжетности в учебном фильме... С. 7-20.
- ²³ *Жинкин Н.И.* Изучение зрителя и проблема построения учебной фильма... С.14-25; *Жинкин Н.И.* Элементы сюжетности в учебном фильме... С.7-20; *Жинкин Н.И.* Неудачные места школьно-учебных фильмов... С. 6-36.
- ²⁴ *Жинкин Н.И.* Неудачные места школьно-учебных фильмов... С. 26-36; *Жинкин Н.И.* Образ и слово в фильмах для школы... С. 100-116.
- ²⁵ *Жинкин Н.И.* Изучение зрителя и проблема построения учебной фильма... С. 14.
- ²⁶ *Жинкин Н.И.* Неудачные места школьно-учебных фильмов... С. 26-36.
- ²⁷ См. в русском переводе: *Остин Дж. Л.* Слово как действие // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XVII. М., 1986. С. 22-130.

- ²⁸ На примеры благоприятного и неудачного комбинирования надписи и изображения автор обращает внимание еще в открывающей статье цикла, посвященному эксперименту 1933-1935 гг.: *Жинкин Н.И.* Изучение зрителя и проблема построения учебной фильма... С. 14-25.
- ²⁹ *Жинкин Н.И.* Образ и слово в фильмах для школы... С. 100-116.
- ³⁰ *Жинкин Н.И.* О психологии восприятия учебного фильма М., 1968. 23 с. (Симпозиум по теории учебного кино); *Жинкин Н.И.* Психология киновосприятия // Кинематограф сегодня. М.: Искусство, 1971. С. 214-254. Проблема исследования механизмов восприятия и понимания нашла отражение в тематически отстоящей работе в середине 1950-х годов о развитии письменной речи у школьников на материале детских сочинений: *Жинкин Н.И.* Развитие письменной речи учащихся III-VII классов // *Жинкин Н.И.* Язык – речь – творчество: Исследования по семиотике, психолингвистике, поэтике (Избранные труды) / Сост. С.И.Гиндин. М., 1998. С. 183-319. (Впервые статья была опубликована в 1956 году). Там вновь будут применяться понятия полноты и адекватности восприятия стимула – живописной картины, – и сюжетное построение текста сочинений и их отдельных частей.

Московские лингвисты: биографии и воспоминания

М.Р. Кауль

Розалия Семёновна Гинзбург (1907–1978) – педагог и организатор науки: памяти дорогого Учителя

Статья посвящена памяти известного учёного-лингвиста и педагога Розалии Семёновны Гинзбург, которая внесла существенный вклад в становление теории семантики и общей теории англистики и практики лексикографии. Особое внимание уделено педагогическим методам Розалии Семёновны, её профессиональным и нравственным урокам, которые с благодарностью вспоминают её многочисленные ученики.

Ключевые слова: лексикология, лексикография, словарь, теория словосочетаний, основатель научной школы, методы обучения молодых лингвистов.

Трудно было вывести эту дату, потому что не укладывается в голове, что всё это было так давно – 40 лет как мы без неё, и все 40 лет она с нами. Со всей её харизмой, весёлым юмором, ощущением лёгкости и радости бытия в её присутствии, со всем её непревзойдённым авторитетом учёного, эталоной порядочностью человека, на которого мы до сих пор, оглядываясь, равняемся.

Розалия Семёновна родилась в 1907 году в г. Козлове (позднее Мичуринске). За чертой оседлости. Это говорит о многом. Отец её, Семён Павлович Гинзбург, был работником некоей лесо-промышленной компании, мать – Сарра Абрамовна – акушеркой. Чтобы получить необходимое образование и диплом Сарре Абрамовне пришлось из Козлова пешком (!) пройти до Варшавы.

Семья была образованной. Розалия Семёновна часто вспоминала, что ей повезло родиться в семье с библиотекой. С детства она много читала и в 9 лет написала драму об Ироде (!). В гимназию девочка пошла в г. Воронеже, отлично и весело училась, имела массу друзей, многие из которых прошли с ней всю жизнь. По окончании гимназии, к тому времени превратившейся в «Единую Трудовую

Школу 2-ой ступени», в 16 лет она без разрешения родителей вышла замуж за самого яркого и весёлого члена их компании Шуру Шейнмана. Этот поступок определил многое в её жизни – родители сказали: «Раз ты такая самостоятельная, тебе следует понимать, что выйдя из родительской семьи, ты должна помогать своим родителям». И гордая девочка приняла условие – с 16 лет она должна была работать на свою семью и часть денег отдавать родителям. Работой было сначала репетиторство – первая работа будущего блестящего педагога. Ей самой помогал старший брат Гриша. «Он стал мне и братом и отцом и учителем. Я этого никогда не забываю», – говорила Розалия Семёновна. И всю жизнь Гриша был её обожаемым человеком, чью судьбу она несла как свою, и после его смерти была другом, помощником, опекуном и наставником его семье, его друзьям и детям его друзей.

«Я этого никогда не забываю» относилось и к соседям по г. Козлову, где маленькая девочка пережила еврейский погром. Соседи предупредили семью Гинзбург и спрятали у себя детей. Этот поступок не был забыт – долгое время Розалия Семёновна дружила с семьёй Богатырёвых и, когда в нелёгкое послевоенное время судьба повернулась спиной к семье честного и благородного человека, Розалия Семёновна помогала им, чем могла, и дети их одно время жили в семье Розалии Семёновны, невзирая на квартирную тесноту и скромный достаток.

Благодарность людям, встретившимся на её пути в критические моменты, готовность помогать друзьям и родственникам, умение создавать вокруг себя дружескую весёлую обстановку – черты, которые притягивали к ней людей. Выйдя как-то из больницы, она, вешая трубку телефона, со смехом сказала: «Вот, звонят друзья по палате». И для всех находилось время, добрый совет, (а звонили-то в основном за советом). Друзья вереницей следовали за ней после курортов, больниц, лекционных поездок по провинциальным ВУЗам и т.д.

Последующее образование относится к 20-ым годам, и всё дальнейшее образование было «без отрыва от производства». В списке рабоче-учебных мест переплетаются и Техникум иностранных языков, и Коммунистический университет трудящихся Востока, и Академия им Фрунзе, и Высшая дипломатическая школа, где Розалия Семёновна уже заведовала кафедрой.

«Ещё будучи в школе я занималась на курсах новых языков при Промэктехникуме и одновременно со школой окончила французское отделение этих курсов; в 1926г. – английское и в 1927г. немецкое и получила звание переводчика-корреспондента. Курсы эти были трёхгодичными, но я, усиленно работая, проходила весь курс в один

год. В 1926 г. я вышла замуж и в 1928 г. вместе с мужем переехала в Москву. Здесь я поступила на английское отделение высших курсов иностранных языков при Главнауке, которые окончила в 1930 г. (педагогическое и переводческое отделения). В этом же году на базе В.К.И.Я. был организован Московский Институт Новых Языков, куда я была принята на последний курс педагогического отделения (англ. яз.) В 1931г. я окончила М.И.Н.Я. и получила звание преподавателя английского языка. В 1938 г. была принята в аспирантуру МИФЛИ по кафедре романо-германского языкознания. В 1940 г. сдала кандидатские экзамены и в настоящее время работаю над диссертацией... Периодически работала в Коминтерне, Профинтерне, ВОКСе и Интуристе, на заводе и.м. Ворошилова и в НКПС в качестве переводчицы и преподавателя». (из Автобиографии 1940 года.) В Коммунистическом университете она встретила с интересным человеком – шотландской социалисткой мисс Эвой Сандерс, которой Розалия Семёновна обязана прекрасным знанием языка. Мисс Сандерс приехала в пореволюционную Россию из политических соображений и осталась до самых последних дней своей жизни в основном в роли преподавателя английского языка. Розалия Семёновна стала её пожизненным спутником и опекуном, поддерживала её в старости материально и в итоге даже похоронила её прах на семейном участке кладбища. Мисс Сандерс умерла в возрасте 92-х лет.

В аспирантские годы Розалия Семёновна училась под руководством А.И. Смирницкого, чей авторитет учёного и разносторонне образованного человека ставила очень высоко. Будучи в своё время ее аспирантами, мы по многим поводам слышали: «Александр Иванович в таких случаях говорил...». Критикуя наши нелогичные бессистемные ученические классификации, говорила или писала на полях наших опусов: «По Александру Ивановичу это классификация типа “женщины и французы”». Розалия Семёновна рассказывала, что на её защите Александр Иванович, выступая в роли научного руководителя, говорил об одних, с его точки зрения, недостатках, о том, чего в работе нет, а должно было бы быть, но завершил словами: «И всё-таки эту работу следует признать достойной потому, что это первая работа по семантике». С этого началась московская семантическая школа, к которой я имею честь и дерзость себя причислять. (Отдаю себе отчёт, что теперь это название закреплено за школой Ю.Д. Апресяна и И. Мельчука)

До и во время Великой Отечественной Войны Розалия Семёновна работала в Высшей Дипломатической Школе, заведовала английской кафедрой. «Я перечитала все курсы от истории языка, теорграмматики, теорфонетики, лексикологии и семантики вплоть до

литературы и истории Англии, и это было моей лучшей школой». (Уча, учусь!) И всем нам, её ученикам, советовала прочитать все теоретические курсы англистики. Вообще Розалия Семёновна считала, что «любить» один курс и «не любить» другой педагог не имеет права, – иначе это значило бы расписаться в своём незнании, того, что «не любишь».

17 мая 1941 г. 33 члена кафедры писали в статье по поводу 10-летия кафедры: *«Если сказать о Р.С. Гинзбург, что она прекрасный организатор, преданный своему делу преподаватель, талантливый молодой научный работник и хороший товарищ, то это будет всё верно, но будет недостаточно отражать сущность того, чем является она в нашей Школе. Вернее будет сказать, что она живёт работой и работа живёт ею, что она является душой нашей кафедры; работы, которую она сумела сделать продуманной, спаянной и интересной...»*

Руководя кафедрой, большинство членов которой значительно старше её, она проявляет столько интереса, чуткости и понимания к интересам и запросам каждого члена кафедры, столько тонкого такта при мелких неполадках, возникающих подчас в такой сложной организации, что в этом отношении она является достойным руководителем кафедры западных языков Высшей Дипломатической Школы НКВД... Она знает, что означает доверие – оно налагает на неё добавочные обязанности и, значит, новую ответственность, которую она берёт охотно на себя».

После войны Розалия Семёновна заведовала кафедрой Романогерманской филологии в МГУ. Как и всегда, она не ограничивалась только чтением курсов и аудиторными занятиями, она вела научный кружок по семантике, кружок «философские проблемы лингвистики», работала как пропагандист. Однажды, в 1953 году, процитировав «Блокнот агитатора» (а это было тогда официальное пособие для пропагандистов) о том, что «после войны в стране обострился национальный вопрос и в обществе стали проявляться мелкобуржуазные тенденции», по доносу одного из вездесущих стукачей Розалия Семёновна была обвинена... В чём тогда обвиняли? – В политической близорукости, бесхребётном космополитизме, использовании буржуазной пропаганды... и пр., и пр., и пр. Не слушая её пояснений, партийный комитет исключил Розалию Семёновну из партии и снял с работы. Это была настоящая трагедия. Кто сейчас помнит и понимает атмосферу того времени, могут понять градус и трагедийность ситуации. Но трезвый ум, логика, и абсолютная уверенность в своей правоте помогли Розалии Семёновне найти нужные пути, нужные слова, нужных людей, и... решение партко-

ма было отменено, и человек был восстановлен в должности. Что не помешало коллективу на следующих выборах не переизбрать своего завкафедрой на новый срок. Так Розалия Семёновна, на счастье нам, оказалась в МГПИИЯ им. М. Тореца. (Когда в юношеском нигилизме и прямолинейности, и нам пришлось с пеной у рта доказывать правоту своего видения, Розалия Семёновна на все наши жалобы сказала лишь: «Бороться надо уметь, и не лезть в воду, не зная броду»). Она умела).

На период работы Розалии Семёновны в МГПИИЯ им. М. Тореца приходится создание аспирантской семантической школы. На английском факультете в дополнение к аспирантско-студенческому кружку была создана секция лексикологии (потом по образцу возникли секции стилистики и грамматики). В отличие от одноимённых кафедр, секции занимались только вопросами теории языка и практикой обучения будущих учёных. Розалия Семёновна говорила: *«Аспирантура всего лишь очередная ступень образования. Поступить, написать диссертацию, окончить аспирантуру и защититься может каждый. Суть состоит в том, чтобы, защитившись, стать учёным»*. И она неустанно воспитывала учёных, начиная со студенческого научного кружка, где на скромном студенческом уровне делались пробы будущих аспирантских диссертаций. Студенты собирали начальный языковой материал и обучались его классификации. Розалия Семёновна делала на этом материале свои наблюдения, формулировала теоретические задачи для аспирантов. Это особый талант учёного видеть и формулировать научную проблему, тему работы. Надо сказать, что все работы её аспирантов были на передовой научной семантики, тогда ещё только пробивавшей путь на научную арену. Все защиты её аспирантов обычно бывали именно защитами, где нужно было отбиваться от присущих большинству консерватизма и компенсаторной агрессивности. Она удивительно умела использовать последние достижения лингвистики, и советские и иностранные, чтобы отталкиваясь от них, направить студента-аспиранта дальше вперёд. Под её руководством впервые на защитах зазвучали структурные методы в лингвистике: структурное моделирование, дистрибутивный анализ, статистические методы в семантике, компонентный анализ, компаративный метод, понятие словообразовательного значения, и т.п. Это сейчас можно получить любые современные работы со всего мира, а тогда и технически и политически всё это было вне досягаемости. Розалия Семёновна использовала доступные ей академические средства для получения валютной иностранной литературы, словарей и щедро делилась ими с коллегами и учениками. Так, нам раньше других

стала известна «Семантика» Ульмана, работы Фриза,.. стали доступны словари Вебстера, Харрапа, Ройма, Лаффалья, Барфилда, Торндайка... и даже англо-японский словарь словосочетаний.

Розалия Семёновна получала по подписке из Ленинской библиотеки и Библиотеки иностранной литературы подборки библиотечных карточек новых поступлений по семантике и смежным дисциплинам, раздавала их аспирантам на встрече кружка с обязательством проаннотировать и доложить на следующей встрече через неделю(!) для всех. Основной вопрос был, «как вы можете применить прочитанное к своей работе или кому из коллег это может быть полезно?». Таким образом, мы всегда были в курсе динамики научной мысли и знали, что, читая для себя, надо думать о других, параллельных с тобой работах, даже если они не совсем в русле твоего исследования. У Розалии Семёновны на письменном столе стоял картотечный ящик, где постоянно появлялись новые карточки с надписями «для Сары Соломоновны», «для А.В. Кунина», «для Юрь», «для Зинь», «для Аси» и т.д., и мы тоже должны были иметь такие каталожные ящики «для всех». Встретишь сноску, относящуюся к работе твоего со-аспиранта, – не забудь выписать и отдать тому, кому она может быть полезна. Так, работая над своей темой, ты думал широко в интересах друзей. Надо ли говорить, как это сближало людей, порождало чувство локтя и взаимной ответственности. Некоторые важные новинки докладывались на секции «для всех». Предварительно доклад, его структура, акценты обсуждались с Розалией Семёновной.

На секции обсуждались **все** аспирантские работы на **всех** уровнях готовности, но заработать право обсуждаться было не так-то легко. Пока напишешь главу или статью, семь потов сойдёт, десятки вариантов напишешь, чтобы они были критически прочитаны и несколько раз отвергнуты Розалией Семёновной. И лишь когда она решит, что к секции готов, секции достоин, можешь претендовать на внимание занятых людей, «которые готовы жертвовать своим временем, войти в суть твоих вопросов и помочь тебе» (Р.С.). И вот сидят все аспиранты всех курсов, преподаватели – члены секции, иногда приглашенные эксперты (в случае уже готовых работ, особенно, если предстояла серьёзная баталия). Начинается обсуждение с мнений и вопросов самых младших аспирантов- первокурсников. (Моё первое выступление в этой роли было коротким. Обсуждалась готовая диссертация Н.О. Волковой по проблемам синонимии с применением статистики. Я только и могла сказать, что вопросы задавать не смею, т.к. мало что поняла, но читая, думала, – неужели через три года я смогу написать нечто подобное. Такое нестандартное «участие»

вызвало лишь улыбку). Потом выступают второкурсники, за ними старшие, уже обученные, за ними руководители и, возможно, приглашённые. И ведь **все** прочли! А если ты не прочёл, – позор! «Вот, когда Вас не будут читать, тогда Вы поймёте, что это значит» (Р.С.) А допущенный к обсуждению на секции сидел и записывал замечания и вопросы. Их набиралось до полутора сотен – двухсот. Потом с Розалией Семёновной вместе «проходились» по вопросам, сортировали, объединяли повторявшиеся, обсуждали замечания. Какие-то принимались, какие-то нет, но надо было обосновать, почему нет. Вот так мы шли к защите, и все знали: если прошёл секцию, никакая защита не страшна – тебя уже отшлифовали. Так создавалась школа.

Розалия Семёновна часто приглашала интересных людей с их темами на кружок или на секцию. Так, у нас бывали Кома Иванов («очень одарённый мальчик. Следите за его работами. Он далеко пойдёт»), ещё не защитившийся Юра Апресян («это будущий очень большой учёный. Его работы читать обязательно»), Леночка Кубрякова, Вероника Телия из Института Языкознания, куда они попали сразу после МГУ, где в своё время были участниками такого же семинара под руководством Розалии Семёновны. Розалия Семёновна следила за карьерами своих бывших одарённых учеников, пыталась их связать со следующими поколениями, посылала новичков к ним на консультации. Так, увидев моё робкое структурное моделирование словосочетаний, она сказала: «Ну, с моделями это к Валентине Исидоровне (Перебейнос)», которая только что с боем победно защитила структурное исследование многозначности английского глагола. С тех пор мы с ней много сотрудничали и дружили.

Сдруживание своих учеников, как в науке, так и в быту имело свою систему и было составной частью школы-содружества. Я поехала после защиты диплома в Воронеж. Мне был дан адрес Б.С. Мазо с наказом пойти и отрекомендоваться. Я не торопилась, т.к. воспитана не обременять людей своими делами, так Белла Самуиловна сама нашла меня в общежитии ВГУ (ей тоже было, видимо, поручено опекать меня). Потом я часто посещала эту милую семью и до сих пор дружна с их дочерью Мариной Мазо, теперь уже профессором, прошедшей позднее ту же школу. При посещениях я всегда чувствовала, что на мне лежит отблеск авторитета и обаяния Розалии Семёновны, признание принадлежности к школе- семье, к клану. Это накладывало обязательства. В свою очередь мне было поручено принять участие в судьбе дипломницы Розалии Семёновны Люды Ерасовой, вышедшей замуж в Воронеж. Имея такой мощный общий корень, научный и человеческий, мы быстро сдружились и были

близки вплоть до самой кончины Люды в 2015 году. Мы обсуждали все научные проблемы с полным взаимопониманием и вообще говорили обо всём на одном языке. Как-то, думая об обширной и географически разбросанной школе, я мысленно увидела карту страны, на которой повсюду мне виделись улыбки людей – «птенцов гнезда Розалии Семёновны». И так этот образ сопровождает меня при воспоминании об Учителе и славной аспирантской поре, когда и где мы все обрели не только бесценный исследовательский опыт, научное мышление, которое даёт нам свободу плаванья в современном научном море, лёгкость понимания новых процессов, но и наградил нас роскошью дружбы и человеческого взаимопонимания.

Помимо секции и студенческо-аспирантских кружков Розалия Семёновна вела у нас философский семинар для лингвистов. Приглашались философы из Института Философии, говорили об основных категориях, о школах, новых течениях. Основной вопрос по завершении – как это может быть применено к вашему исследованию? Все работы её аспирантов имели философское обоснование, и отличались обоснованностью избранных методов.

В 60-70-х годах в МГПИИЯ активно действовала очень разумная система ФПК – факультет повышения квалификации для преподавателей из других ВУЗов, в основном из провинции. Розалия Семёновна там читала курс лексикологии и семантики. Её общая харизма, её ответственность лектора и настоящего распространителя знаний, её энтузиазм учёного не могли не привлечь наиболее любознательных и перспективных слушателей. Она давала им расширенные индивидуальные консультации, готовила к аспирантуре. Если до поступления в аспирантуру был ещё временной интервал, консультации и обучение продолжались у неё дома. И в результате, в аспирантуру поступали хорошо подготовленные люди со сданными кандидатскими экзаменами, которые использовали всё аспирантское время написание весомых и качественных диссертаций. Эта учительская щедрость вознаграждалась прекрасными работами и триумфальными защитами.

А сколько было в промежутке между научными разговорами интимных душеизлияний! У нас не было от Розалии Семёновны, кажется, никаких тайн. Многим эти разговоры облегчили трудности быта, семейных отношений. А сколько в этом было подспудного этического воспитания! Помню, как на возмущённое обывательское сетование одной аспирантки, что «в магазинах ничего нет», Розалия Семёновна спросила: «А что Вам было нужно? Что Вы искали?». Оказалось, «ничего, просто так ходила», – «Так вот ничего и не было». На невежливый отзыв другой о высокопоставленной особе, которую

по общей привычке называли Машкой, Розалия Семёновна сказала: «А ведь это холопство – за спиной, унижая, поносить барина. Это недостойно. Не стоит говорить за спиной о людях того, что Вы не можете сказать в лицо». (Сколько лет прошло, а став однажды свидетелем этих мимолётных разговоров, помню их, как сейчас).

Это были годы необычайного научного веса МГПИИЯ им М.Тореза. Там одновременно работали Г.В. Колшанский, Л.С. Бархударов, А.Я. Шайкевич, М.Д. Степанова, О.И. Маскальская, А.В.Гулыга и Е.И.Шендельс, С.С. Хидекель, А.А. Санкин, А.В. Кунин, И.Р. Гальперин, и список этих имён можно было бы продолжить переводчиками, психологами, методистами, фонетистами, начинающими математическими лингвистами, не говоря уже о блестящих преподавателях языка, многие из которых были «носителями языка». Они все, вместе взятые, создавали славу институту. Это была удивительная когорта людей разных поколений, людей, прошедших и переживших войну, знавших и трагедии предвоенных периодов, стойких, надёжных, понимавших, какой ценой оплачены те прекрасные возможности, которые мы воспринимали как данность, как норму. И только потом поняли, что это было исключение.

На наше время пришёлся замечательный период системных и систематических конференций по основным вопросам лингвистики. Институт объявлял тему – *Язык как система. Уровни языковой системы и их единицы. Язык как знаковая система. Лингвистика текста...* Через год съезжались лингвисты всех рангов со всей страны, было много сумятицы, поднятые вопросы обсуждались со всех сторон вне зависимости от школы, уровня научного обобщения – такой всесоюзный *brainstorming*. Разъезжались с ощущением необходимости доисследовать, додумать, с видением новых задач. Несколько лет по всей стране обсуждалось «в едином порыве» намеченное конференцией, защищались диссертации, и к началу следующей конференции выходила коллективная монография, которую можно было уже считать учебником по данному вопросу. И новая конференция, и новый круг постижения истины по той же модели.

В этой атмосфере коллективного научного поиска росли и мы, зелёные, тогда, лингвисты. Посещение и участие в этих конференциях было для нас обязательным. На аргументацию, что «это не по моей теме», Розалия Семёновна отвечала – «Это гимнастика для ума. В чужих докладах могут родиться и ваши собственные соображения. Вообще-то всё это подходы к одному и тому же. Ракурс зрения иной. Ищите общее». На жалобы, что от слушанья с утра до вечера голова болит, следовал один насмешливый ответ: «Хорошо. Значит, голова работает. Постепенно привыкнет», – «Я ничего не по-

нимаю», – «Тем более надо ходить. Постепенно начнёте понимать, а так, никогда и не поймёте». После конференции секция отдельно обсуждала её итоги. Это была школа! Розалия Семёновна сама всегда выступала с весьма весомыми докладами, а на последнем курсе и нас подталкивала к активному участию.

Статьи и тезисы Розалии Семёновны в разных уровнях публикации расхватывались аспирантами, её и не только. Розалия Семёновна печаталась в ВУзовских тематических сборниках, (все ВУЗы почитали за честь опубликовать её статью), в журналах «Иностранные языки в школе», «Русский язык в школе», «Вопросы преподавания в высшей школе». На консультации к ней приходили «чужие» аспиранты, но для неё «чужих» не было, никому не было отказано в консультациях. Часто приходили не только с научными вопросами, но и с этическими: «Как мне быть, я использую Вашу теорию и аргументацию, а мне запрещают (!) на Вас ссылаться?» (и такое бывало в нашем Эдеме). Ответ всегда бывал объективным: «Вы же занимаетесь наукой, а не личными отношениями. Я не претендую на исключительное авторство идеи – она принадлежит лингвистике, а как Вам поступить, вопрос внелингвистический. Решайте сами». И аспирант уходил со своей этической проблемой, решение которой становилось формой его самоанализа, заранее получив индульгенцию на слабость.

Научная работа Розалии Семёновны была многогранной. Ещё в 30-х годах в Учпедгизе ею был выпущен «Самоучитель английского языка»; а в 1932 даже пособие по теплотехнике для изучающих английский язык, т.к. она работала тогда и в Тепло-техническом институте. После смерти А.И. Смирницкого она вместе с О.С. Ахмановой посвятила много времени публикации его трудов – «Морфология английского языка», «Синтаксис английского языка», «История английского языка», «Хрестоматия по истории английского языка» вышли при активном её участии; работала с его архивом. Перебирая её преподавательский архив, нахожу в нём папки с текстиками, анекдотами на английском языке, которыми можно оживить урок, грамматическими упражнениями, перепечатанными на теперь уже совсем жёлтой бумаге, за которыми встаёт история, когда учебников не было, и хороший педагог сам подбирал весь учебный материал, распечатывал раздаточный материал, для чего надо было иметь, если не машинку, то машинистку (деньги платить – сегодня понятный аргумент), и множество библиотечных карточек, исписанных на обороте и собранных под скрепкой по темам, – примеры синонимии, перехода синонима в антоним, интересной многозначности, исторического изменения семантики

слова, конверсии, системного и внесистемного словообразования и т.д. Многие я узнаю, как примеры, использованные позднее в изумительном учебнике лексикологии – R.S. Ginsburg, S.S. Khidekel, G. Yu. Knyaseva, A.A. Sankin «A Course of Modern English Lexicology» (М., 1969), где Розалии Семёновне принадлежит вся семантическая часть. Подборы карточек использовались как примеры в лекциях, которые Розалия Семёновна «читала по карточкам» – текст лекции всегда варьировался в зависимости от уровня слушателей, а примеры были при ней, и перетасовывались по мере развития логики изложения.

Карточки использовались и на уроке языка. Для каждого студента была своя стопка под скрепкой или, потолще, под резинкой. Пока студент говорил, Розалия Семёновна «выхватывала» из его речи нужные частотные выражения, словосочетания, специфику предложного употребления, выписывала на карточку, собирала стопку под именем этого студента и на каждом уроке тасовала его индивидуальную колоду, добиваясь запоминания. (Разбудите меня ночью и спросите, как по-английски «угрожать выселением», – to threaten with eviction – 3 курс, урок газетной лексики).

Поскольку в то время уже в течение многих лет основным англо-русским словарём был словарь В.К. Мюллера, популярный и сегодня, Розалия Семёновна собрала команду лексикологов – знатоков английского языка из разных ВУЗов, и они задались целью составления нового словаря, основанного на новых принципах понимания семантики слова, с акцентом на его употребление, сочетаемость, асимметричность английских и русских способов выражения эквивалентных смыслов. Это тот знаменитый БАРС (мне нравится его мужественное звучание!), который вышел в 2-х томах сначала под редакцией Э.М. Медниковой и «общем руководстве проф И.Р. Гальперина», потом под редакцией И.Р. Гальперина, а в дальнейшем под редакцией Ю.Д. Апресяна, дополненным на целый третий том. Словарь остаётся до сих пор лучшим англо-русским словарём российского производства; щедрое Введение раскрывало не только особенность словаря, но и излагало, в связи со Словарём, самую современную на тот момент теорию семантики и стилистики английского языка. В нём Розалии Семёновне в соавторстве с Амосовой и Ю.Д. Апресяном принадлежит самая объёмная буква английского алфавита, буква **S**, в соавторстве с Э.М. Медниковой буквы **B** и **H**, а изначально – принципы разработки семантической структуры слова, отбор словника, принципы составления всего словаря. Я помню, как летами у Розалии Семёновны на даче собиралась вся команда или отдельные авторы, в зависимости от того,

какая буква обсуждалась, и вместе с редактором или корректором днями напролёт, с перерывом на весёлый дружеский обед на веранде дачи, шла углублённая работа над каждым словом. Участники жили на этой даче и так проводили свой «отпуск». Предварительной пробой этого словаря было пособие для учителей «Глагольные словосочетания в современном английском языке» (М.: Просвещение, 1975), построенный на основе структуры словосочетаний, которые появлялись в каждом отдельном значении по мере их структурного усложнения. А затем появился «Англо-русский словарь глагольных словосочетаний» (М.: Русский язык, 1976), выдержавший три издания. Предисловие к этому Словарю является фактически изложением теории словосочетания. Исследование, создание и становление теории словосочетаний, как одной из основных единиц языковой системы, наравне со словом, морфемой и фонемой – это целая эпоха в российской англистике.

Недавно мне попало английское издание польского словарика адъективно-именных и адвербиально-глагольных словосочетаний («Dictionary of selected collocations», C.D. Kozłowska and H. Dzierzanowska, LTP, London, 1997), представленных просто списком, без какой-либо лексикологической разработки. В предисловии от издательства было сказано, что словарь публикуется в качестве признания приоритета восточно-европейской лингвистики, «которая осознала важность словосочетаний значительно раньше нас на Западе». (Мало же они знают, что делается в наших школах!) Хотя это не совсем правильно. Как обычно, нет пророка в своём отечестве, – основы были заложены ещё знаменитыми педагогами М. West (в 30-х годах) и A.S. Hornby (в 40-х годах), на которых уже и не ссылаются, а для нас, через Розалию Семёновну, они были праотцами. Приехав миссионерами соответственно в Японию и Китай, они осознали, что прежде чем нести слово божье, нужно обрести общий язык с паствой. И они стали выдающимися преподавателями, открывшими многие семантические и структурные закономерности словаря и его преподавания. Их словари – М. West «A dictionary of 20 000 words with their semantic frequencies» и A.S. Hornby «Advanced learner's dictionary of the English language» – были для нас очень крупными авторитетами. Наше научное возмужание выпало на становление основы теории словосочетаний под руководством Розалии Семёновны. Теперь это всё прописные истины, вошедшие в учебник, кочуют из учебника в учебник (Розалия Семёновна была бы рада такому утверждению), а тогда, в 60-70 годах, эта теория ещё только формировалась, не без трений, в работах наших аспирантов и их руководителей.

Как системно мыслящий человек, привыкший всё доводить до логического конца, Розалия Семёновна видела завершение исследования в перенесении результатов работы на большие массивы лексики, в систематизации словаря. Так появился «Словарь глагольных словосочетаний», «Словарь адъективных словосочетаний» Ц.С. Горелик. Большая часть диссертаций её аспирантов имела приложения в виде словаря.

В 1970 году состоялся всемирный конгресс лингвистов, на который впервые выехала довольно значительная делегация наших лингвистов. Розалия Семёновна выступала там с докладом. С конгресса она приехала с идеей о создании англо-русского словаря словосочетаний и большим количеством личных контактов с передовыми учёными того времени. (Время после конгресса отмечено в её архиве большим количеством авторских оттисков с уважительными дарственными надписями от ведущих лингвистов той поры.) О словаре словосочетаний она говорила со смехом, приговаривая, что это не под силу нам, т.к. требует слишком большой выборки, большого труда и времени – «необъятный объём работы, но очень хочется». Не надо забывать, что это было в эпоху ручного труда – расписывание аутентичных текстов на отдельные примеры для дальнейшей обработки и систематизации, тоже вручную. Помню, как однажды у Розалии Семёновны были в гостях «мальчики из Пскова». Они занимались созданием читающей машины для слепых. Не хватало какой-то детали. Розалия Семёновна интересовалась, сколько стоит деталь, где можно достать, готова была помогать, понимая, что читающая машина нужна и нам для расписывания текстов. Это было ещё до сканеров, принтеров и компьютеров, а мысль талантливых «мальчиков» бежала вперёд, и Розалия Семёновна ими восхищалась, входила в суть дела, стремилась помочь. На сетования Розалии Семёновны, что хорошую, здравую и современную идею невозможно реализовать, Валентина Исидоровна Перебейнос, недавняя аспирантка, к тому времени уже доктор наук, специалист по статистическим методам в лингвистике, сказала: «Почему невозможно?». Ей оказалось, всё по плечу. Кликнули клич по «всей стране великой». И отозвались жаждущие научного совместного творчества 29 коллективов из 22 городов. Мы собирались два раза в год, в каникулы(!), зимние и летние. Все сначала прослушали курс Розалии Семёновны по теории словосочетаний, о задачах словаря. Валентина Исидоровна уже к первой встрече составила словник, составила список литературы для расписывания, статистически рассчитала объём выборки. В течение нескольких лет приезжали со всех концов страны с чемоданами карточек, вместе их сортиро-

вали, расписывали по моделям, систематизировали, попутно решали какие-то возникавшие теоретические вопросы. В МГПИИЯ им. М. Тореца по всем коридорам появились стеллажи, уставленные бесконечными картотечными коробками с нашими карточками. (Попробуйте-ка добиться одного этого!). От семинара к семинару эти карточки правили, снова систематизировали.... Это был колоссальный ручной труд! Образцом такого способа работы послужила история создания Оксфордского словаря английского языка (OED). Такая ручная работа имеет и свои преимущества: когда материал у вас в руках, вы видите все лингвистические проблемы. Все «почему», и «каким образом», и «сколько» у вас в руках и перед глазами. Темы рождаются как бы «сами по себе». В оплату этого гигантского и бескорыстного труда Розалия Семёновна, Сара Соломоновна и Валентина Исидоровна давали участникам столь же бескорыстные консультации. В итоге из-под их руководства, без всякой аспирантуры, из числа нашего замечательного коллектива вышло около тридцати кандидатских диссертаций. При сегодняшних технических возможностях, при наличии многочисленных баз данных, все эти усилия кажутся невероятными. На современном фоне этот процесс выглядит ещё более впечатляющим. Но современные лингвисты, имея составленные уже кем-то базы данных, не имея в руках «сырого» материала, не видят лингвистической проблематики. Поэтому акцент работы лингвистов сместился в сторону «машинь» и её программирования. Я не хочу сказать, что это плохо. Это другое. Другая эра, другие средства, другие задачи, другие лингвисты.

Обилие собранного материала, отсутствие техники заставило нас сократить до словаря, который через много лет вышел под заглавием «Морфология и функционирование английского глагола», изд-во РГГУ, 1997 г. Словарь, в котором глаголы представлены во всех своих морфологических формах с частотными показателями их употребительности в пяти функциональных стилях, но этого словаря Розалия Семёновна уже не увидела. Последней её собственной работой был очерк «Методы лингвистического анализа», в котором она считала необходимым систематизировать методологию и методику лингвистического анализа для будущих учёных. Он вошёл во второе издание учебника лексикологии. (М, 1978). Розалии Семёновне принадлежит также идея о «скрытых семантических категориях и способах семантического развёртывания слова», разработанная в диссертациях её последних аспирантов. Их у неё было 51 «родных»! Не считая, так называемых, «двоюродных»! А таковыми были почти все, проходившие через секцию.

По сегодняшним индивидуалистическим временам Розалия Семёновна была «лишь» кандидатом филологических наук. На вопрос, почему она не защищает докторскую диссертацию, она ответила: «На защиту докторской мне нужен год (!) времени. Мне это мало что даст. За это время я гораздо больше пользы принесу вам». Для нас она была Учёным величайшего уровня, без всякой этой бюрократии. (А.А. Реформатскому тоже ничто не помешало быть великим учёным вообще без всяких защит).

Завершая свои воспоминания, в которые уместилась лишь некоторая часть того, что рисуется в сознании при упоминании дорогого имени, я хотела бы сказать и о её гражданской позиции. Я уже говорила, что сейчас она мне видится на фоне её поколения, которое в лице лучших своих представителей, несло на себе осознанную ответственность за судьбы страны, за создание научно мыслящих и этически зрелых граждан, за продвижение передовых не только научных, но и гражданственно ориентированных созидательных идей. Сама она в этих аспектах была для нас идеалом. В их время такая позиция была связана с идеями коммунизма в лучшем смысле этого слова. И Розалия Семёновна была образцовым коммунистом, понимавшим свою роль в создании государства. Не меньше! Сегодня это непопулярная тема. Но чтобы понимать истинное значение этих людей, надо было знать их, чтобы сегодня не стыдиться их идеологии, а гордиться их вкладом в наше образование и воспитание, в наше умение объективно видеть историю. Розалия Семёновна хотела, чтобы её ученики и в этом вопросе следовали за ней. Она всячески настаивала на моём членстве в партии, но я, при зрелых других настроениях, послушная своему времени, с ней не соглашалась. Уже на смертном одре Розалия Семёновна мне сказала: «Вы знаете, что вы меня очень обидели тем, что отказались вступить в партию?». Хочется думать, что это была её последняя попытка подвигнуть меня в желанном ей направлении. И я, безусловно, состою в «партии Розалии Семёновны», числю себя под её знамёнами.

Под руководством Розалии Семёновны, этой чрезвычайно харизматичной личности, мы прошли высшую школу научного, этического, гражданского, идеологического опыта и человеческих отношений. Боюсь, что со всей глубиной и искренностью меня могут понять только те, кто имел честь и счастье жить и работать под её влиянием и руководством. Личности, подобные ей, творят Историю.

Лингвистические источники и справочные материалы

А.В. Карпова

Неизвестные источники для формирования корпуса мемуарных текстов «Клуба мемуаристов» группы «Блумсбери» в архиве Королевского колледжа Кембриджского университета

В статье описывается процесс поиска и описания неизвестных мемуарных очерков участников группы Блумсбери, хранящихся в архивном центре Королевского колледжа Кембриджского университета. На основе проведенного исследования формируется корпус мемуарных текстов, который позволит в дальнейшем исследовать их структурные особенности и коммуникативный потенциал.

Ключевые слова: мемуарные тексты, формирование корпуса мемуаров, архивное исследование.

Мемуарные тексты в последние годы привлекают повышенное внимание лингвистов. Это связано с тем, что они являются благодатным материалом как для рассмотрения типологии текстов и речевых жанров, так и для исследования антропоцентрических аспектов языка¹.

Являясь свидетельствами ушедшей эпохи, мемуарные произведения могут быть источником исторических сведений, образцом языка эпохи и жанра, примером индивидуальной художественной особенности мемуариста. В стандартной ситуации мемуары являются воспоминаниями о событиях, свидетелем которых был сам автор и о которых он хочет рассказать людям, не участвовавшим в них. Мемуары несут в себе идею передать свой взгляд на историю, создать, закрепить в словесности некоторый отрезок действительности автора, пропущенный через призму его сознания. В большинстве случаев адресат мемуарного произведения приобщается к чуждому ему опыту автора текста.

Однако известны примеры, когда эта схема работала несколько иначе, в частности таким примером может служить Клуб мемуаристов английского сообщества Блумсбери, где мемуары участников в основной своей массе были посвящены событиям, общим для них для всех. Группа Блумсбери окончательно оформилась около 1910 года и со временем заняла прочное место на лондонской общественной арене. Членами группы являлись писатели Вирджиния Вулф, Литтон Стрэчи, Эдвард Морган Форстер, экономист Джон Мейнард Кейнс, журналисты Леонард Вулф и Десмонд Маккарти, художники Роджер Фрай, Ванесса Белл, Дункан Грант, критик Клайв Белл и др. Не имея общей сферы деятельности (как-то писательский кружок или союз художников), участники группы объединились под эгидой общих взглядов и идей, а также благодаря прочным родственным и дружеским связям.

В рамках группы Блумсбери в 1920 г. был организован Клуб мемуаристов, который просуществовал до 1964 г. В первоначальный состав Клуба вошло так называемое ядро Блумсбери, а именно Клайв и Ванесса Белл, Леонард и Вирджиния Вулф, Десмонд и Молли Маккарти, Эдвард Морган Форстер, Роджер Фрай, Мейнард Кейнс и Литтон Стрэчи. Участники поставили себе цель встречаться раз в квартал и зачитывать друг другу свои мемуары. Авторы делились своим воспоминаниями с людьми, которые также были свидетелями описываемых событий. Они не столько сообщали что-то новое, сколько искали подтверждения, пытались вовлечь своих коллег в процесс вспоминания. Процесс создания мемуарных текстов Клуба была так же важен как и их презентация. Участники этого сообщества несколько раз в год собирались специально для того, чтобы зачитать и обсудить собственные мемуары. Мемуарные тексты становились для них с одной стороны формой коммуникации внутри сообщества, с другой его связующим звеном, находящимся в центре всего коммуникативного процесса.

Подобная нехарактерная форма создания и представления мемуарных текстов вызывает живой интерес и заслуживает подробного изучения, в связи с чем нами предпринимаются попытки исследовать данное сообщество. Однако данное исследование оказалось затруднено тем, что значительная часть мемуарного наследия не издана, поэтому нами был предпринят архивный поиск мемуарных текстов участников Клуба мемуаристов, о результатах которого мы собираемся рассказать в данной статье.

По сведениям С.П. Розенбаума², исследователя жизни и творчества участников группы Блумсбери, за все время существования Клуба в нем было зачитано около 120 очерков. На каждой из встреч свои мемуары обычно зачитывали два-три человека, после прочте-

ния происходило открытое обсуждение услышанного. Протокола встреч не велось, историю встреч Клуба оказалось возможным частично восстановить только по отрывочным записям в дневниках и упоминаниям в письмах.

Такая же сложная судьба постигла сами тексты мемуаров, прочитанные в Клубе. Некоторые из участников, относясь серьезно к своим очеркам, сохранили их или даже позднее переработали в более обширные автобиографические произведения. Другие же, напротив, писали отрывочно, не всегда следовали своим записям во время выступления, не стремились сохранить написанное. Отсутствие перечня прочитанных мемуаров также не позволяет сложить целостное впечатление о деятельности Клуба мемуаристов и полном объеме их мемуарного наследия. На данном этапе изучения деятельности Клуба требуется собрать полный перечень как опубликованных, так и не опубликованных мемуаров и неоконченных мемуарных отрывков участников Клуба мемуаристов группы Блумсбери.

На сегодняшний день известно, что из примерно 120 прочитанных в Клубе мемуаров, сохранились около 80 очерков, большинство из которых так и не было опубликовано и до сих пор хранится в различных архивных центрах. Для полноценного понимания деятельности Клуба как сообщества, а также цельного охвата его творческого наследия, необходимо знакомство с как можно большим количеством мемуаров участников. В данной статье мы расскажем о предпринятом нами поиске материалов участников Клуба мемуаристов, хранящихся в архивном центре Королевского колледжа Кембриджского университета. Поскольку полный перечень мемуаров не известен, то интерес для нас представляют все находящиеся в архиве мемуарные очерки, как оконченные так и не оконченные. Вопрос о том, зачитывались ли все представленные в архиве мемуары в Клубе еще предстоит выяснить.

Архивный центр Королевского колледжа Кембриджского университета состоит из двух подразделений: «Архив колледжа» (College archives), где преимущественно собраны материалы деятельности Королевского колледжа с момента его основания в 1446 г. и «Современный архив» (Modern Archives), в котором хранятся коллекции документов частных лиц. Современный архив был основан в 1930 г. и преимущественно содержит бумаги различных культурных деятелей XX века, традиционно в архив поступают материалы именитых выпускников Королевского колледжа. Архив открыт для посетителей по предварительной записи, большая часть его материалов доступна для ознакомления. Ограничения распространяются только на письма, корреспонденты которых до сих пор живы, а также на материалы личного характера, касающиеся кого-то из ныне живущих

людей. Просмотр этих материалов возможен только с письменного разрешения заинтересованных лиц.

В «Современном архиве» хранятся коллекции материалов следующих участников Клуба мемуаристов: Э.М. Форстера, Дж.М. Кейнса, Р. Фрая, Ф. Партридж, А. Гарнетт, а также материалы В. Белл и Д. Гранта в составе коллекции «Бумаги Чарльстона».

Поскольку Форстер, Кейнс и Фрай были выпускниками Королевского колледжа, в архиве содержатся обширные коллекции их творческого наследия. Основной массив документов Э.М. Форстера, Дж.М. Кейнса и Р. Фрая был передан архиву частично самими авторами, а частично после их смерти родственниками или по завещанию. Архив также продолжает пополнять эти коллекции, приобретая различные документы на аукционах.

Коллекции Ф. Партридж и А. Гарнетт также были составлены из материалов, переданных в архив частично самими авторами, частично после их смерти. Однако Партридж и Гарнетт не являются выпускниками Королевского колледжа, их документы были приняты благодаря значимости их авторов для культурной жизни Великобритании, а также из-за тесной связи авторов с другими фондообразователями. Фигура Фрэнсис Партридж стала широко известной благодаря её дневникам и критическим работам, также свою роль сыграла её принадлежность к группе Блумсбери и Клубу мемуаристов во второй половине XX века. Бумаги Анжелики Гарнетт, дочери В. Белл и активного участника, а позднее хранителя наследия группы Блумсбери, также органично дополнили многочисленные материалы участников Блумсбери. Пополнение этих коллекция продолжается.

Немногочисленные мемуарные очерки В. Белл и Д. Гранта являются частью обширной коллекции «Бумаги Чарльстона», которая разбита между архивом Королевского колледжа и архивом лондонского музея Тейт. Эта коллекция была собрана детьми В. Белл – Квентином Беллом и Анжеликой Гарнетт, а также исследователями творчества этих художников. Название коллекции происходит от дома Чарльстон, расположенного на юге Великобритании, недалеко от Брайтона, где Белл и Грант провели большую часть жизни. Основной массив архивных материалов, составляющих эту коллекцию, изначально хранился в Чарльстоне. Позднее он по частям был приобретен Королевским колледжем и Тейт, некоторые материал дублируются в архивах фотокопиями.

Также в Современном архиве хранится несколько коллекций, имеющих прямое отношение к группе Блумсбери и Клубу мемуаристов, однако не содержащих никаких мемуарных заметок. Это сборная коллекция под заглавием «Блумсбери» (номер коллекции

GBR/0272/PP/BLM³), в которую вошли корреспонденция участников Блумсбери, несколько бумаг В. Вулф, газетные вырезки и рукописи материалов о Блумсбери. Коллекция Джулиана Белла (номер коллекции GBR/0272/PP/JNB) – сына Ванессы Белл – поэта и также выпускника Королевского колледжа, он был убит во время гражданской войны в Испании и поэтому практически не участвовал в заседаниях Клуба. И коллекция Лидии Лопоковой-Кейнс (номер коллекции GBR/0272/PP/LLK) – русской балерины и позднее жены Дж.М. Кейнса. Лидия Лопокова участвовала в заседаниях Клуба, однако в данной коллекции не содержится её мемуарных очерков.

В ходе работы в Современном архиве основное внимание было уделено непосредственно мемуарным очеркам. Ограниченное время, выделенное на работу в архиве, не позволило нам просмотреть корреспонденцию и дневниковые записи, в которых могла бы содержаться информация о заседаниях Клуба и прочитанных мемуарах. Данное исследование планируется сделать во время последующих визитов в архив.

В общей сложности выявлено было 36 мемуарных очерков, принадлежащих 6 авторами – участникам Клуба мемуаристов.

Мемуары из коллекции Э.М. Форстера

Наиболее обширный корпус мемуарных заметок принадлежит перу Э.М. Форстера. Общий объем коллекции бумаг Форстера (GBR/0272/PP/EMF – The Papers of Edward Morgan Forster) составляет 63 картон и 72 тома и охватывает временной промежуток с 1777 по 2015 гг. Сюда входят как бумаги самого Форстера, так и бумаги его семьи, а также обзоры его работ и публикации о нем.

В мемуарной коллекции Форстера (EMF/11⁴ – Memoirs) сохранилось 17 наименований его рукописных мемуаров, а также машинописи, выполненные им самим или его друзьями. В состав коллекции входят 2 подшивки (gatherings), 189 отдельных листов, а также тексты из 2 записных книжек, содержащих в себе материалы нескольких смежных подразделов. Материалы охватывают временной промежуток с 1894 по 1963 гг. В общей сложности мемуарная коллекция представлена 21 единицей хранения.

Форстер был одним из самых плодовитых участников Клуба, этим можно объяснить его богатое, по сравнению с остальными, мемуарное наследие. Тематически весь обширный корпус мемуарных текстов можно разделить следующим образом: мемуары о детстве, мемуары о жизни и службе за границей, мемуары о творчестве, мемуары о личной жизни.

К детским воспоминаниям можно отнести четыре мемуарных очерка. Это рукопись воспоминаний о матери, предположительно написанных после её смерти в 1945 г. Рукопись под номером 11/11/А⁵ не озаглавлена и содержит небольшой очерк об отношении Форстера со своей матерью. Похожая по построению рукопись (11/16) содержит воспоминания о дяде Уильяме Форстере. Предположительно написанная в 1920 г., рукопись является частью одной из записных книжек Форстера, в которых он записывал варианты писем, наброски для романов и воспоминания. Мемуары о дяде представлены на страницах 65-68, не озаглавлены.

Два других мемуарных очерка о детстве касаются воспоминаний Форстера о жизни в фамильных поместьях. В первом (11/14) описываются его детские годы в поместье Рукснест, куда они с матерью переехали после смерти отца. Воспоминания о детстве в этом поместье играли важную роль в жизни Форстера, который позднее воплотил образ этого дома в своем романе «Говардс-энд». Рукописные воспоминания содержатся в отдельной записной книжке, к ним также прилагаются карта и схемы расположения комнат в доме и обустройства сада. Другой мемуарный очерк (11/17) описывает воспоминания Форстера о доме тети «Вэст Хэкхерст», в котором он также жил некоторое время вместе со матерью. Очерк озаглавлен «West Hackhurst: A Surrey Ramble», к нему прилагаются два письма от Кэтрин Бриджес и Фанни Фаррер, которые упоминаются в мемуарах, и вырезка из газеты от 17 мая 1924 г.

Мемуары о жизни и службе за границей представлены девятью позициями, некоторые тексты представлены в двух вариантах – машинописном и рукописном. Воспоминания о жизни в Индии представлены четырьмя позициями. Мемуары под номером 11/4 описывают службу Форстера в качестве секретаря при дворе Махараджи в Девасе и его сложные отношения со своим предшественником на этом посту, полковником Лесли. Мемуары не датированы и не озаглавлены. По предположениям архивистов, изначально они были написаны в одной из записных книжек Форстера (номер хранения 3/9), но позднее листы с воспоминаниями были вырваны и хранятся отдельно. Вторые мемуары индийского периода (11/6) под заглавием «Everything is ready for the worship» содержатся в одной из записных книжек на странице 101, датированы октябрём 1921, не окончены. В мемуарах описывается литургия во время праздника в Девасе. Этот же эпизод Форстер упоминает в своей книге об Индии «Холм Деви»⁶. Мемуары под номерами 11/7/1 и 11/7/2 являются вариантами одного мемуарного очерка под названием «Канауа» и описывают отношения Форстера со своим парикмахером Канаией в Девасе в 1921 г. Под номером 11/7/1 представлена рукопись воспоминаний, не да-

тированная и не озаглавленная. Под номером 11/7/2 содержатся машинопись и ее фотокопия. Машинопись носит заглавие «Капауа». По предположениям архивистов, воспоминания были напечатаны Дж.Р. Экерли, другом Форстера, в 1950х., его же рукой проставлена дата написания воспоминаний – март-сентябрь 1921 г.

Египетский период в жизни Форстера представлен его воспоминаниями о египетском друге Мохаммеде эль Адле, с которым Форстер познакомился во время службы в Красном кресте и образ которого позднее воплотил в своем романе «Поездка в Индию». Под номером 11/10/1 содержится рукопись воспоминаний. Воспоминания были написаны в период с 5 августа 1922 по 27 декабря 1929. Форстер начал их писать после получения новостей о смерти Мохаммеда эль Адла, копия письма прилагается к мемуарам. Под номером 11/10/2 содержатся материалы, использовавшиеся при написании мемуарного очерка под номером 11/10/1. Сюда входят рукописные очерки, сделанные во время жизни в Каире, три записи разговоров с Мохаммедом эль Адлом, одно переписанное от руки письмо от Мохаммеда эль Адла, две визитные карточки и трамвайный билет.

Немецкий период представлен воспоминаниями о службе в качестве гувернера у детей герцогини фон Арним в поместье Нассенхайд в Померании. Рукописный вариант мемуаров хранится под номером 11/13/1, его дублирует машинопись под номером 11/13/2, к печатному варианту прилагается машинописная аннотация Форстера, в остальном тексты идентичны. Ни рукопись, ни машинописный вариант не датированы и не озаглавлены. Рукописный вариант является частью одной из записных книжек (номер хранения 3/9) и находится на странице 63-65.

Мемуары под номером 11/8 описывают визит Форстера в Краков, где он должен был встретиться со своей польской переводчицей, мадам Мышлаковской. Мемуары не окончены и не датированы, предположительно были написаны в 1932 г.

Мемуары, описывающие творческий процесс и писательскую карьеру, в коллекции Форстера представлены в количестве шести единиц хранения. Две из них – под номерами 11/1/1 и 11/1/2 – описывают впечатления Форстера от поэзии А. Хаусманна и личное знакомство с этим поэтом. Небольшой очерк о поэзии Хаусманна и о встрече с ним находится под номером 11/1/1 и является частью одной из записных книжек Форстера (номер хранения 3/9). Предположительно воспоминания были написаны в мае-июне 1928 г. Под номером 11/1/2 находится продолжение очерка 11/1/1, шире освещающее отношения Форстера и Хаусманна, к воспоминаниям прилагается газетная вырезка от 11 ноября 1936, в которой Форстер рецензирует некоторые поэмы Хаусманна. Также на первой

странице есть приписка Чарльза Морриса, друга Форстера, о том, что эти воспоминания были написаны для «одного кембриджского сообщества».

Мемуары под номером 11/2 описывают встречи в группе Блумсбери и в Клубе мемуаристов, согласно записям архивистов, предположительно мемуары зачитывались на встрече Клуба 17 ноября 1920 года. Мемуары состоят из семи страниц, однако пятая страница была утеряна после 13 апреля 1994. Данные воспоминания могут представлять для нас особый интерес, поскольку описывают участников Клуба мемуаристов и входят в серию мемуаров, которые члены группы писали друг о друге и о своем сообществе. Мемуары, озаглавленные «Death of a Clock», под номером 11/5 написаны Форстером под впечатление остановившихся дома часов. Они являются частью одной из записных книжек Форстера (стр. 256).

Становление Форстера как писателя, а также его отношение к писательскому мастерству мы можем увидеть в его воспоминаниях под номерами 11/9 и 11/12. Печатный текст под номером 11/9 описывает процесс создания мемуаров, он является частью одной из записных книжек (стр. 77-85) и предположительно был написан в 1930-х годах. Рукопись под номером 11/12 описывает писательскую карьеру Форстера, она носит заглавие «My Books and I» и также является частью записной книжки (стр. 68-71).

Воспоминания о личной жизни Форстера представлены двумя единицами хранения и описывают интимные отношения автора. В рукописи 11/3 Форстер вспоминает своего давнего друга Чарли Дея, с которым он не виделся несколько лет. Рукопись не озаглавлена и не датирована, однако предположительно была написана в 1930-х годах. Рукопись под номером 11/14 является описанием различных интимных отношений и состоит из четырех частей, разбитых по датам: I. 1879-1890, II. 1890-1893, III 1893-189-, а также часть IV, которая не датирована, носит название «My Writings» и в отличие от первых трех частей является описанием творческого процесса. Предположительно Форстер писал эти мемуары в период с начала 1920-х по 1964 г. Данные мемуары являются частью записной книжки Форстера под номером 12/8, для исследований также доступна фотокопия данных мемуаров под номером EMF/12/8.

Мемуары из коллекции Р. Фрая

Коллекция бумаг Роджера Фрая (GBR/0272/PP/REF – The Papers of Roger Eliot Fry) составляет 34 картонки и представлена бумагами, негативами и фотографиями. Она охватывает временной

промежутков с 1873 по 1969 гг. В мемуарной коллекции материалов Р. Фрая, которая входит в подраздел «Fry writings» (REF/1) мы находим восемь мемуарных текстов, относящихся к периоду с 1920 по 1929 гг.

Мемуары под номерами 1/171 и 1/172 посвящены одному и тому же периоду времени, в них Фрай вспоминает свое обучение в частной школе Саннигхилл в 1877 г. Вариант 1/171 представлен в виде рукописи, машинописи и фотокопии машинописи, машинопись была сделана В. Вулф в 1930-х., когда она готовила книгу воспоминаний о Фрае. Рукопись и машинописный текст имеют незначительные расхождения. Мемуары носят заглавие «Клуб мемуаристов», что дает возможность предположить, что они писались непосредственно для чтения в Клубе. Вариант 1/172 представлен только в виде рукописи, которая также носит название «Клуб мемуаристов». Оба варианта схожи по содержанию, однако вариант 1/172 содержит больше информации о жизни в школе.

Три мемуарных текста описывают детские воспоминания Фрая. Один из них (номер 1/170) является законченным рассказом об отце Фрая, сэре Эдварде Фрае, и о том, как они зимой катались в парке на коньках. В конверте содержатся рукопись, напечатанный вариант и фотокопия напечатанного варианта, разночтения между рукописью и напечатанным текстом незначительные, мемуары не озаглавлены. Предположительно мемуары были написаны в 1920х годах. В двух других мемуарных текстах описываются детские годы Фрая, прошедшие в доме №6 по улице Хайгейт в Лондоне. Имея общую тональность, эти очерки оказываются разными по содержанию. Один из них (номер 1/169) подробно описывает сад перед домом и детские впечатления Фрая от растущих там маков. Очерк представлен в виде рукописи, не озаглавлен и не датирован, на обратной стороне второго листа есть карандашная зарисовка двух сидящих женщин, по силуэтам они напоминают В. Вулф и Л. Лопокову-Кейнс, соратников Фрая по Клубу мемуаристов. Второй очерк (номер 1/168) содержит воспоминания Фрая о детстве, которые включают в себя воспоминания о сестрах и прислуге, а также о соседях. Он также представлен только в виде рукописи, не озаглавлен и не датирован.

Три мемуарных очерка описывают время, проведенное Фраем за границей. Воспоминания под номером 1/165 описывают путешествие Фрая в компании Пьерпойнта Моргана, американского богача, по Италии в поисках ценных произведений искусства в мае 1907 г. Рукопись не датирована и не озаглавлена. Написанные по-французски воспоминания «L'histoire de Josette» и «Dr. Coue» описывают период, когда Фрай жил во Франции и проходил терапию у доктора Куэ. Воспоминания о докторе Куэ (номер 1/167) написаны в виде

письма к своей знакомой и, скорее, являются не воспоминаниями, а обсуждением психологического метода Куэ. Предположительно мемуары были написаны после 1922 г., поскольку в 1922 г. Фрай проходил лечение в клинике доктора Куэ. Воспоминания о возлюбленной Фрая Жозет (номер 1/166) также описывают период лечения у доктора Куэ, однако сосредоточены на описании проблем Жозет и её последующем самоубийстве. Рукопись включает в себя заметки о Жозет, наброски к мемуарам о ней, а также поэтические произведения, к ней также прилагаются две фотографии гипсового надгробия, выполненного Фраем. Воспоминания были написаны в марте-апреле 1924. Копии воспоминаний о Жозет также находится в коллекции «Бумаги Чарльстона» в архиве Королевского колледжа и в коллекции архивного центра музея Тейт.

Мемуары из коллекции Дж.М. Кейнса

Коллекция материалов Дж.М. Кейнса является одной из самых обширных в Современном архиве, Кейнс был видным политическим деятелем, внес большой вклад в развитие экономики. Его переписка, рабочие бумаги, черновики его работ занимают значительное место в архиве и постоянно привлекают исследователей. Его архивная коллекция «The Papers of John Maynard Keynes» (GBR/0272/PP/ЖМК) состоит из 143 картонов и 69 томов и охватывают временной промежуток с 1868 по 1951 гг.

Кейнс был разноплановой личностью, оставившей большое письменное наследие, в котором Блумсбери и Клуб мемуаристов занимают лишь небольшую часть. В коллекции Кейнса сохранилась его обширная переписка с другими участниками Блумсбери, однако из двух известных мемуарных текстов⁷ Кейнса в коллекции удалось найти лишь один из них. Мемуары «My early beliefs» находятся в разделе коллекции «Personal Papers» (ЖМК/PP) под номером 15А (ЖМК/PP/15А). Также, в поисках других мемуарных заметок, были просмотрены подраздел «Essays in Biography» (ЖМК/В), где содержатся подготовительные материалы к одноименному сборнику, в который позднее вошли оба мемуарных очерка, и подраздел «Organizations and Clubs» (ЖМК/ОС), где могла бы содержаться информация о Клубе мемуаристов, однако никаких других мемуаров в коллекции Кейнса найти не удалось.

Мемуары «My early beliefs» в точности, лишь с минимальными грамматическими изменениями, повторяют текст, опубликованный в сборнике «Essays and sketches in Biography»⁸. В архиве находит-

ся не рукопись, а уже отпечатанный на машинке текст, в котором от руки карандашом написано заглавие и место и год публикации мемуаров. В конце текста стоит дата 9 сентября 1938. Отдельно к мемуарному очерку также прилагается синяя папка, в которой, по всей видимости, ранее хранились мемуары. На папке стоит отметка о том, что мемуары были переданы в архив лордом Каном, выпускником Кембриджа.

Никаких других документов, имеющих отношение к Клубу мемуаристов, в коллекции Кейнса обнаружено не было. Местонахождение вторых опубликованных мемуаров «Dr. Melchior» на данный момент не известно.

Мемуары из коллекции «Бумаги Чарльстона»

Архивная коллекция «Бумаги Чарльстона» – The Charleston Papers (GBR/0272/PP/CHA) объединяет в себе творчество и корреспонденцию нескольких участников группы Блумсбери, однако наиболее широко в ней представлены материалы В. Белл, Д. Гранта и Р. Фрая. Общий объем коллекции – 30 картонов, материалы относятся к временному промежутку с 1869 по 1964 гг.

Все мемуарные тексты разного авторства собраны в подразделе «Memoirs» (CHA/3), который составляет 5 конвертов, относящихся к периоду с 1924 по 1947 гг. В этот подраздел входят три мемуарные очерка В. Белл (CHA/3/1) общий объем которых составляют 7 листов и 1 записная книжка, одна фотокопия машинописного текста мемуаров Р. Фрая (CHA/3/2) общим объемом в 67 листов в отдельном конверте и мемуарный очерк Д. Гранта (CHA/3/3), представленный в виде записной книжки, которая содержит 36 листов мемуаров.

Из мемуаров Р. Фрая в данной коллекции находится только отпечатанная на машинке копия мемуаров «L'histoire de Josette» (номер 3/2). Оригинал данного мемуарного очерка хранится в его личной коллекции (см. выше «Мемуары из коллекции Р. Фрая»⁹). Общий объем мемуаров составляет 67 листов в отдельном конверте, к мемуарам также прилагается одна фотокопия рукописного письма Фрая к Жозетт.

В материалах В. Белл удалось найти только три фрагментарные заготовки для будущих мемуаров, которые, согласно архивной описи, были предназначены для Клуба мемуаристов. Две из них являются отрывочными воспоминаниями о её отце и о её погибшем сыне Джулиане Белле. Очерк об отце под номером 3/1/2 описывает чувства, которые испытывала Белл, разбираясь в бумагах, остав-

шихся после смерти отца. Текст не окончен, не озаглавлен и не датирован. В очерке о Джулиане Белле под номером 3/1/3 В. Белл записывает свои воспоминания о погибшем сыне. Воспоминания были написаны в отдельной записной книжке формата А5, первые 18 страниц заполнены мемуарами, остальные пустые. Воспоминания датированы июлем 1937 г. Третий очерк (номер 3/1/1) представляет собой отрывки из переписки с Дж.М. Кейнсом за период с 1916 по 1921 гг. и небольшое неоконченное вступление для будущих мемуаров о Кейнсе, которые В. Белл, по всей видимости, хотела выстроить на основе их переписки. Сами воспоминания не окончены, не датированы и не озаглавлены.

Мемуарное наследие Д. Гранта представлено в коллекции Королевского колледжа фотокопией рукописи мемуаров о жизни в Париже в 1906-1907 годах и озаглавленных просто «Memoir» (номер 3/3). К данной фотокопии в архиве прилагается две оригинальные чистые тетради, в начале одной из них написано «Paris, 1906», что дает возможность предположить, что тетради предназначались либо для ведения дневника еще в Париже, либо для написания парижских мемуаров. Оригинал данных мемуаров хранится в архивном центре музея Тейт¹⁰. Мемуары не датированы, состоят из двух частей, посвященных 1906 и 1907 годам соответственно. Объем первой части мемуаров составляет 24 страницы, объем второй – 12 страниц.

Мемуары из коллекции А. Гарнетт

Некоторые мемуарные материалы В. Белл и Д. Гранта также входят в коллекцию бумаг А. Гарнетт (GBR/0272/PP/AG), немногочисленную и состоящую преимущественно из корреспонденции и материалов других участников группы Блумсбери. Общий объем коллекции – 4 картона, бумаги коллекции относятся к временному промежутку с 1917 по 1980.

Мемуарные тексты В. Белл и Д. Гранта входят в подраздел «Memoirs, drawings and other papers» (AG/2), который состоит из 6 конвертов и охватывает период с 1917 по 1978 гг. В данном подразделе мы находим наброски В. Белл к её мемуарам «Mad Mary» (AG/2/2), которые зачитывались в Клубе мемуаристов и позднее были опубликованы в третьем номере журнала «Charleston magazine»¹¹. Наброски написаны от руки и представлены на двух листах. Предположительное время написания – июнь 1920 г.

Также в этой коллекции находятся два наброска к мемуарам Д. Гранта, которые представляют собой скорее отрывочные пред-

ложения. Оба наброска входят в подраздел «Notes on Vanessa Bell and Bloomsbury by Duncan Grant» (AG/2/5), который состоит из двух листов в отдельном конверте и охватывает временной промежуток с 1960 по 1969 гг. Это оригинальные рукописные наброски. Один из них описывает ощущения после смерти В. Белл, второй касается воспоминаний о группе Блумсбери. Последний, не смотря на свою краткость и отрывочность, представляет интерес для дальнейшего исследования, поскольку, по всей видимости, является последним из серий заметок участников о группе Блумсбери. В нескольких несвязных на первый взгляд предложениях, этот отрывок при последующем изучении может пролить свет на определенные темные пятна в истории группы.

Других материалов, относящихся к Клубу мемуаристов, в коллекции Гарнетт обнаружено не было. Мемуаров самой А. Гарнетт в данной коллекции также найти не удалось, хотя известно, что она являлась участником Клуба мемуаристов в поздний период его существования.

Мемуары из коллекции Ф. Партридж

Последняя коллекция архива, имеющая отношение к Клубу мемуаристов, представлена бумагами Ф. Партридж (The Papers of Frances Catherine Partridge – GBR/0272/PP/FCP). Объем коллекции – 36 картонов и 20 частей, бумаги коллекции относятся к временному промежутку с 1905 по 2004 гг. Мемуары Ф. Партридж находятся в подразделе «Memoirs» (FCP/4), их объем составляет три конверта и они относятся к периоду с 1930 по 1980 гг.

В коллекции Партридж содержится три мемуарных очерка, согласно архивной переписи, все три очерка были написаны для участия в Клубе мемуаристов. Также они были включены в книгу воспоминаний Партридж «Memories»¹².

Первые два очерка описывают детские воспоминания. В одном из них (номер 4/1) под названием «On Childhood» Партридж вспоминает свой детский дом и свое окружение. Воспоминания написаны от руки, первая страница утеряна. Сам текст воспоминаний не датирован, однако в архивном описании имеется информация о том, что он был написан в июле 1953 г. и зачитывался в Клубе 23 июля 1953 г. Общий объем воспоминаний составляет 29 листов. Данные воспоминания также были положены в основу первых двух глав книги Партридж «Memories». Второй очерк (номер 4/2) под названием «Odd diary extracts» является компиляцией различных дневнико-

вых записей Партридж, описывающих её детские годы, которые не представляют собой цельного текста воспоминаний. Текст написан от руки, в нем не дано указаний на то, какие именно фрагменты дневников и за какой период использовала Партридж. Однако текст имеет подзаголовок «Odd Diary Extracts from 1927 to 1938. Some printed in Memoirs 1980 Gollancz», из которого можно заключить, что в очерке использовались дневниковые записи с 1927 по 1938 гг.

Третий очерк (номер 4/3) описывает встречу и последующее общение Партридж и её мужа с Хейли Моррисом, известным в то время убийцей, жившем в затворничестве в своем особняке. Очерк отпечатан на машинке, однако в самом тексте имеются исправления от руки. Общий объем текста составляет 22 листа. Заглавие также написано от руки и звучит как «Hayley Morriss. Memoir Club», ниже стоит подзаголовок «1930». Из информации в заглавии можно предположить, что текст писался для Клуба мемуаристов или зачитывался в нем в 1930 г. Позднее данное воспоминание также было включено в книгу Партридж «Memories».

В заключение стоит сказать, что весь описанный здесь корпус текстов является лишь частью творческого наследия такого специфического объединения как Клуб мемуаристов. Еще предстоит изучить архивные материалы таких представителей Клуба как В. Вулф, Л. Вулф, Л. Стрэчи, Д. Гарнетт, К. Белл, Д. Маккарти и М. Маккарти, которые хранятся в различных архивных центрах Великобритании и США. Также необходимо продолжить изучение других мемуарных очерков описанных здесь авторов.

Примечания

- ¹ См. напр. *Николина Н.А.* Поэтика русской автобиографической прозы. М.: Филинта, 2002., *Михеев М.Ю.* Дневник как эго-текст. М.: Водолей, 2007., *Алпатов В.М.* Об антропоцентрическом и системноцентрическом подходе к языку // Вопросы языкознания. 1993. №3.
- ² *Rosenbaum S.P.* Bloomsbury Group Memoir Club. New York., 2014.
- ³ Здесь и далее номер коллекции будет представлен следующим образом – напр. GBR/0272/PP/BLM, где GBR является шифром архивов Великобритании, 0272 – шифром архивов Королевского колледжа Кембриджского университета, PP – шифром Современного архива Королевского колледжа, BLM – шифром коллекции.
- ⁴ Здесь и далее номер подраздела коллекции будет представлен следующим образом – напр. EMF/11, где EMF – шифр коллекции, 11 – шифр подраздела.
- ⁵ Здесь и далее номер единицы хранения будет представлен следующим образом – напр. 11/11/A, где 11 – шифр подраздела коллекции, 11/A – шифр единицы хранения внутри данного подраздела.

- ⁶ Forster E.M. The Hill of Devi. London, 1983. P. 308.
- ⁷ Мемуарные очерки Кейнса «Dr. Melchior» и «My Early Beliefs» впервые были опубликованы отдельным изданием под названием «Two Memoirs» (Kelly/Hart-Davis. 1949. 106 p.). Позднее эти мемуары переиздавались в составе сборника «Essays and Sketches in Biography» (New York, 1965. и переизд.).
- ⁸ Keynes J.M. Essays and sketches in Biography. New York. 1965.
- ⁹ Номер коллекции GBR/0272/PP/REF, номер единицы хранения 1/166.
- ¹⁰ Memoir by Duncan Grant of the year 1907, which he spent in Paris as an art student. Ref. no. TGA 8010/9/3.
- ¹¹ Charleston magazine. 1991. №.3, P.3-15.
- ¹² Partridge F. Memories. Robin Clark Ltd, 1982. 240 p.

Abstracts

Peter Arkadiev

The Morphosyntax of the Focusing Copula in the Besleney Dialect of Kabardian

The paper deals with the non-trivial morphosyntactic properties of the copula *ra* in the polysynthetic Besleney dialect of Kabardian (East Circassian). Having investigated the morphological status of the copula, which shows behaviour intermediate between a free word and a clitic, its ability to inflect and to combine with a wide variety of syntactic constituents of different types I conclude that the morphological properties of the copula are determined by its syntactic functions, i.e. its role in the encoding of constituent focus.

Keywords: Circassian languages, Kabardian language, morphology, syntax, focus constructions, polysynthesis.

Julia Galiamina

Comitative and Caritive Cases in Modern Ket

The article tells about a modern state of Ket case-system (South dialect) in Kellog (Krasnoyarsky kray). It shows that more young people do not use Caritive case and change it on a new construction with Russian *bez* 'without' and Comitative-Instrumentalis case.

Keywords: Ket language, case-system, Comitative case, Caritive case, language-shift, language interference

Alexandra Karpova

Unpublished Memoirs of the Bloomsbury Group Memoir Club in King's College Archive at Cambridge University

This article describes the process of research and organization of the Bloomsbury Group Memoir Club materials, which are available at King's College archive at Cambridge University. Based on this research, a corpus of memoirs was collected and structured. This corpus will be used in further research, which will allow us to analyze structural and communicational text peculiarities common to members of Bloomsbury group.

Keywords: memoirs, collecting corpus of memoir texts, archival research.

Marina Kaul

Rosalia Ginzburg (1907–1978) – a Founder of a Semantic School: in Memory of a Dear Teacher

Annotation: the present paper is dedicated to the memory of Rosalia Semienovna Ginzburg, a remarkable linguist, semasiologist, lexicographer and a teacher of the theory and practice of English, whose numerous pupils and disciples remember her with everlasting gratitude.

Keywords: lexicology, lexicography, dictionary, theory of collocations, founder of a linguistic school, methods of training young linguists.

Georgii Khazagerov

The Problem of Marginalization of the Dialogue

The article is focused on the problems of modern dialogical speech. The genesis of these problems is associated with those periods in the history of the language, when the dialogue in public speech was marginal or existed in the form of a pseudo-dialog. The main hypothesis is that problems arise when only the genres of epideictic eloquence that serve vertical links are cultivated, but public horizontal links are not given attention. Critical for the history of the Russian language was the ancient period, and then the period of totalitarian propaganda. The destructive effect of propaganda concerns not so much the picture of the world as the communicative practices. The main troubles are linguistic cynicism, avoidance of argumentation and low value of dialogue itself.

Keywords: dialogue, polemical genres of rhetoric, non-polemical genres of rhetoric.

Grigorij Kreidlin, Georgij Shabat

The Formal Language of Geometry as a Semiotic System: I. Elementary Syntax

The paper continues the series of scientific works written jointly by two authors – the linguist and the mathematician. The core of the paper is the discussion of the nature and conceptual mechanism that provide the comprehension of scientific texts in their relationship with everyday texts. Our previous papers in this domain were devoted to the main methods of control over the understanding scientific texts and to significant cognitive operations applied to some kinds of these texts. There we have described several geometric languages with different degrees of detalization: the so called natural-like language, the language of geometric sketches, the coordinate language and the language of geometric transformations. The main accent in these papers has been put on the linguistic peculiarities of the languages regarded, first of all on

their lexical, grammatical and pragmatical features. The present paper deals with one more scientific language, namely the formal language of geometry. The first syntectic level of the language is considered – the level of elementary syntax.

Keywords: sign, formal language, geometry, comprehension, cognition, elementary syntax, advanced syntax, term, predicate, formula, combination of signs, order of signs.

Sofia Lahuti

The Process of Mediated Communication in Medieval Iranian Culture as it is Reflected in Shahnameh by A. Ferdowsi (X-XI)

This paper attempts to reconstruct a model of mediated communication in pre-Islamic Iran as it is being portrayed by A. Ferdowsi's poem Shahnameh (X-XI c.). As this poem contains multiple exchanges of written and oral messages, the analysis of those fragments allows to pinpoint the key parts of the process of mediated communication as well as possible versions of its actualisation.

Keywords: epistolography, mediated communication, Ferdowsi, Shahnameh, Sassanian letters.

Svetlana Mosaleva, Igor Sharonov

Pragmatic Peculiarities of Communicatives, Expressing Confirmation and Agreement

We deal in the article with the special units of dialog – response tokens, or communicatives, formed as idioms. The object of the discussion is to find out the difference between such idioms and one-word expressions, used in the dialog as the speech act of confirmation.

Keywords: dialog, communicative, phraseology, pragmatics, speech act, confirmation, agreement.

Anna Zakharova

Problems of Understanding and Communication Efficiency in Applied Film Studies of 1930s by Nikolaj Zhinkin

The article describes a series of applied works of 1930s written by a widely known linguist and psychologist Nikolaj Zhinkin about didactic films for school. The paper focuses on linguistic issues treated by Zhinkin. Special attention is given to his interpretation of efficient communication and its significance for contemporary pragmatics and studies of text structure.

Keywords: psychology of cinematographic perception, didactic films, film studies and linguistics, Nikolaj Zhinkin, communicative failure, plot structure, efficiency in communication.

Nikolaj Zhinkin

Unsuccessful Episodes IN School Didactic Films

First republication of a forgotten article by a well-known psychologist and linguist Nikolaj Zhinkin. In this paper he suggests methods for assessment and experimental study of understanding shots and episodes in school didactic movies. He also discusses possible criteria for estimation of their successfulness and unsuccessfulness. The paper highlights the issue of comparing verbal and visual elements of films. It can be considered as one of the first attempts to use communicative approach to the notions of successful and unsuccessful acts of communication.

Keywords: perception, means of expression, assessment for understanding, indicators of inaccurate understanding, causes of communicative failure, profile of perception, comparison, plot structure, titles in films, efficiency of didactic films.

Сведения об авторах

Пётр Михайлович Аркадьев – канд. филол. наук, старший научный сотрудник Института славяноведения РАН, доцент УНЦ лингвистической типологии Института лингвистики РГГУ. E-mail: alpgurev@gmail.com.

Юлия Евгеньевна Галямина – кандидат филол. наук, младший научный сотрудник НИВЦ МГУ им. М.В. Ломоносова, доцент Школы лингвистики НИУ ВШЭ. E-mail: jugaliamina@gmail.com.

Анна Викторовна Захарова – аспирант и преподаватель Кафедры теоретической и прикладной лингвистики Института лингвистики РГГУ. E-mail: annazakharoff@gmail.com.

Александра Викторовна Карпова – аспирант Кафедры теоретической и прикладной лингвистики Института лингвистики РГГУ. Email: karpova.a@rggu.ru.

Марина Рафаиловна Кауль – канд. филол. наук, доцент, профессор Кафедры английской филологии Института филологии и истории РГГУ, лексиколог, лексикограф. Организатор Российско-американского учебно-научного центра РГГУ. Email: kaulmar@mail.ru.

Григорий Ефимович Крейдлин – доктор филол. наук, профессор Кафедры русского языка Института лингвистики РГГУ. Email: gekr@iitp.ru.

София Валерьевна Лахути – преподаватель Кафедры теоретической и прикладной лингвистики Института лингвистики РГГУ. E-mail: shurbe@gmail.com.

Светлана Владиславовна Мосалева – аспирант и лаборант Кафедры русского языка Института лингвистики РГГУ. Email: svetlana_mosaleva@rambler.ru.

Георгий Борисович Шабат – доктор физ.-мат. наук, профессор Кафедры математики, логики и интеллектуальных систем Института лингвистики РГГУ. E-mail: shabat@mccme.ru.

Игорь Алексеевич Шаронов – доктор филол. наук, профессор Кафедры русского языка Института лингвистики РГГУ. Email: igor_sharonov@mail.ru.

Георгий Георгиевич Хазагеров – доктор филол. наук, доцент Кафедры мировой литературы, профессор Кафедры русского языка Южного федерального университета. E-mail: khazagerov@gmail.com.

General Data About the Authors

Peter Arkadiev – Cand. of Phil., Senior Researcher at the Institute of Slavic Studies of the Russian Academy of Sciences, Associate Professor at the Centre of Linguistic Typology, Institute of Linguistics, RSUH. E-mail: alpgurev@gmail.com.

Julia Galiamina – Cand. of Phil., the Junior Researcher of the M.V. Lomonosov Moscow State University, Lecturer at the The School of Linguistics HSE. E-mail: jugaliamina@gmail.com.

Alexandra Karpova – Postgraduate Student of the Department of Theoretical and Applied Linguistics of the Institute of Linguistics, RSUH. E-mail: karpova.a@rggu.ru.

Marina Kaul – Cand. of Phil., Professor at the Department of Modern English at the Department of Philology and History, RSUH. Lexicologist and Lexicographer. M. Kaul organized the Russian-American Academic Center at the RSUH in 2004. Email: kaulmar@mail.ru.

Georgii Khazagerov – Doctor hab. in Philology, Associate Professor of the World Literature Department, Professor of the Russian Language Department of the Southern Federal University. E-mail: khazagerov@gmail.com.

Grigoriy Kreidlin – Doctor hab. in Philology, Professor of the Russian Department of the Institute of Linguistics, RSUH. E-mail: gekr@iitp.ru.

Sofia Lahuti – Lecturer at the Department of Theoretical and Applied Linguistics of the Institute of Linguistics, RSUH. E-mail: shurbe@gmail.com.

Svetlana Mosaleva – Postgraduate Student and Secretary of the Russian Department of the Institute of Linguistics, RSUH. Email: svetlana_mosaleva@rambler.ru

Georgij Shabat – Doctor hab. in Physical and Mathematical Sciences, Professor of the Department of Math, Logic and Intellectual Systems of the Institute of Linguistics, RSUH. E-mail: shabat@mccme.ru.

Igor Sharonov – Doctor hab. in Philology, Professor of the Russian Department of the Institute of Linguistics, RSUH. Email: igor_sharonov@mail.ru.

Anna Zakharova – Postgraduate Student and Lecturer at the Department of Theoretical and Applied Linguistics of the Institute of Linguistics, RSUH. E-mail: annazakharoff@gmail.com.

Художник *В.В. Сурков*
Компьютерная верстка *Н.Г. Семёновой*

Подписано в печать 31.10.2017 г.
Формат 60x90 ¹/₁₆
Усл. печ.л. 10,0 Уч.-изд. л. 10,5
Тираж 1050 экз. Заказ № 165

Издательский центр
Российского государственного
гуманитарного университета
125993 Москва, Миусская пл., 6
www.rggu.ru
www.knigirggu.ru

Журнал «Вестник РГГУ»

Серия «История. Филология. Культурология. Востоковедение»
выходит 12 раз в год.

Подписка принимается всеми отделениями связи
без ограничений

Подписной индекс в каталоге «Газеты. Журналы»
ОАО Агентства «Роспечать» – 70969

Не забудьте своевременно подписаться на наш журнал!
