

УДК 8:372.8
ISSN 2500-2953

Rhema. Рема

1.2024

Издается с 2002 г.

**Учредитель
и издатель:**

Московский
педагогический
государственный
университет

Выходит 4 раза в год

Журнал входит в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий ВАК РФ:

Педагогические науки

5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания

Филологические науки

5.9.1. Русская литература и литературы народов Российской Федерации

5.9.3. Теория литературы

5.9.5. Русский язык. Языки народов России

5.9.6. Языки народов зарубежных стран

5.9.8. Теоретическая, прикладная и сравнительно-сопоставительная лингвистика

5.12.3. Междисциплинарные исследования языка

Свидетельство
о регистрации СМИ:
ПИ № ФС 77–67769
от 17.11.2016

Адрес редакции:

109240, Москва,
ул. В. Радищевская,
д. 16–18, комн. 223

Сайт: rhema-journal.com

E-mail: rhema.pema@gmail.com

**Подписной индекс журнала по Объединенному каталогу
«Пресса России» – 85006**

ISSN 2500-2953

Rhema. Pema

1.2024

**The Founder
and Publisher:**

Moscow Pedagogical
State University

Mass media
registration
certificate

ПИ № ФС 77-67769
as of 17.11.2016

Editorial office:

Moscow, Russia, Verh-
nyaya
Radishchevskaya str.,
16–18, room 223,
109240

The journal is included in the list of the leading peer-reviewed scholarly journals the Higher Attestation Commission of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation recommended to PhD candidates and those working for their habilitation who wish to publish the results of their research.

The journal has been published since 2002

The journal is published 4 times a year

E-mail: rhema.pema@gmail.com

Information on journal can be accessed via: rhema-journal.com

Редакционная коллегия

Главный редактор

Антон Владимирович Циммерлинг – доктор филологических наук; профессор кафедры общего языкознания и русского языка Государственного института русского языка имени А.С. Пушкина; ведущий научный сотрудник сектора типологии Института языкознания РАН, г. Москва.

Заместитель главного редактора

Екатерина Анатольевна Лютикова – доктор филологических наук, доцент; профессор кафедры теоретической и прикладной лингвистики филологического факультета Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова.

Ответственный секретарь

Анастасия Алексеевна Герасимова – ведущий специалист лаборатории автоматизированных лексикографических систем Научно-исследовательского вычислительного центра Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова.

Татьяна Михайловна Воителева – доктор педагогических наук, профессор; профессор кафедры методики преподавания русского языка и литературы Московского государственного областного университета.

Наталья Дмитриевна Гальскова – доктор педагогических наук, профессор; профессор кафедры лингводидактики Московского государственного областного педагогического университета.

Елена Валентиновна Гетманская – доктор педагогических наук; профессор кафедры методики преподавания литературы Института филологии Московского педагогического государственного университета.

Павел Валерьевич Гращенков – доктор филологических наук; доцент кафедры теоретической и прикладной лингвистики филологического факультета Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова; старший научный сотрудник отдела языков народов Азии и Африки Института востоковедения РАН, г. Москва.

Атле Грённ – профессор кафедры литературы, страноведения и европейских языков Университета Осло, Норвегия.

Сурен Тигранович Золян – доктор филологических наук, профессор; ведущий научный сотрудник отдела теоретической философии Института философии, социологии и права Национальной Академии наук Армении, г. Ереван, Армения; профессор Института гуманитарных наук Балтийского федерального университета имени Иммануила Канта, г. Калининград.

Алексей Александрович Корнев – кандидат педагогических наук; доцент кафедры теории преподавания иностранных языков факультета иностранных языков и регионоведения Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова.

Анатолий Симонович Либерман – доктор филологических наук; профессор кафедры немецкого, нидерландского и скандинавских языков Университета Миннесоты, г. Миннеаполис, США.

Сильвия Лураги – PhD (филология); профессор факультета гуманитарных наук, Университет Павии, Италия.

Михаил Николаевич Михайлов – PhD (филология); профессор переводоведения (русский и финский языки) Института языков, перевода и литературы Университета Тампере, Финляндия.

Нерея Мадарьяга Писано – PhD (филология); доцент кафедры классических языков (секция славянской филологии) Университета Страны Басков, г. Витория, Испания.

Владимир Александрович Плунгян – доктор филологических наук, профессор, академик РАН; заместитель директора Института русского языка им. В.В. Виноградова РАН; заведующий сектором типологии Института языковедения РАН; профессор кафедры теоретической и прикладной лингвистики Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова.

Велка Александрова Попова – кандидат филологических наук; доцент кафедры болгарского языка, сотрудник лаборатории прикладной лингвистики факультета гуманитарных наук Шуменского университета имени Епископа Константина Преславского, Болгария.

Наталья Вадимовна Сердобольская – кандидат филологических наук; доцент Учебно-научного центра лингвистической типологии Института лингвистики Российского государственного гуманитарного университета.

Андрей Стоянович – доктор филологических наук, профессор; заведующий кафедрой иностранных языков Белградского университета, Сербия.

Младен Ухлик – доктор филологических наук, профессор; заведующий кафедрой русского языка Отделения славянских языков философского факультета Университета Любляны, Словения.

Александр Иосифович Федута – доктор филологических наук; редактор биографического альманаха «Асоба і час» («Личность и время»), г. Минск, Республика Беларусь.

Любовь Георгиевна Чапаева – доктор филологических наук; профессор кафедры общего и прикладного языковедения Московского педагогического государственного университета.

Editorial Board

Editor-in-Chief

Anton V. Zimmerling – Dr. Phil. Hab.; principal research fellow, Institute of Linguistics, Russian Academy of Sciences; professor at the Department of General Linguistics and Russian Language, Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, Russian Federation.

Deputy chief editor

Ekaterina A. Lyutikova – Dr. Phil. Hab.; professor at the Department of Theoretical and Applied Linguistics, Lomonosov Moscow State University, Russian Federation.

Executive secretary

Anastasia A. Gerasimova – lead specialist at the Research Computing Center, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation.

Lyubov G. Chapaeva – Dr. Phil. Hab.; professor at the Department of General and Applied Linguistics, Institute of Philology and Foreign languages, Moscow Pedagogical State University, Russian Federation.

Aleksandr Feduta – Dr. Phil. Hab.; editor-in-chief of the biographical almanac «Personality and Time», Minsk, Belarus.

Natalia D. Galskova – Dr. Ped. Hab.; professor at the Department of Linguodidactics, Moscow Region State Pedagogical University, Russian Federation.

Elena V. Getmanskaya – Dr. Ped. Hab.; professor at the Department of Methods of Teaching Literature, Moscow Pedagogical State University, Russian Federation.

Pavel V. Grashchenkov – Dr. Phil. Hab.; associate professor at the Department of Theoretical and Applied Linguistics, Faculty of Philology, Lomonosov Moscow State University; research fellow at the Institute of Oriental Studies, Russian Academy of Sciences, Moscow, Russian Federation.

Atle Grønn – Dr. Phil. Hab.; professor at ILOS – Department of Literature, Area Studies and European Languages, University of Oslo, Norway.

Alexey A. Korenev – PhD in Pedagogy; associate professor at the Department of Foreign Language Teaching Theory, Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Lomonosov Moscow State University, Russian Federation.

Anatoly Liberman – Dr. Phil. Hab.; professor at the Department of German, Dutch and Scandinavian, University of Minnesota, USA.

Silvia Luraghi – PhD in Philology; associate professor at the Department of Humanities, Section of General and Applied Linguistics, University of Pavia, Italy.

Mikhail Mikhailov – PhD in Philology; professor at the School of Language, Translation and Literary Studies, University of Tampere, Finland.

Nerea Madariaga Pisano – PhD in Philology; associate professor at the Department of Classical Studies (Section of Slavic Philology), University of the Basque Country, Vitoria, Spain.

Vladimir A. Plungian – Dr. Phil. Hab., full member of the Russian Academy of Sciences; deputy director of the Vinogradov Institute of Russian Language, Russian Academy of Sciences; head of the Sector of Typology, Institute of linguistics, Russian Academy of Sciences; professor at the Department of Theoretical and Applied Linguistics, Lomonosov Moscow State University, Russian Federation.

Velka A. Popova – PhD in Philology; associate professor at the Department of Bulgarian, research fellow at the Laboratory of Applied Linguistics, Faculty of Humanities, the Constantin of Preslav Bishop Shumen University, Bulgaria.

Natalia V. Serdobolskaya – PhD in Philology; associate professor at the Training and Research Center for Linguistic Typology, Institute of Linguistics, Russian State University for the Humanities, Moscow, Russian Federation.

Andrej Stojanović – Dr. Phil. Hab., full professor; head of the Department of Foreign Languages, University of Belgrade, Serbia.

Mladen Uhlik – Dr. Phil. Hab., professor; head of the Department of Russian, Institute of Slavic Languages, Faculty of Philosophy, University of Ljubljana, Slovenia.

Tatiana M. Voiteleva – Dr. Ped. Hab.; professor at the Department of the Methods of Teaching Russian Language and Literature, Moscow Region State University, Russian Federation.

Suren T. Zolyan – Dr. Phil. Hab., professor; leading research fellow at the Department of Theoretical Philosophy, Institute of Philosophy, Sociology and Law Studies, National Academy of Sciences, Yerevan, Armenia; professor at the Institute for the Humanities, Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russian Federation.

Содержание

ЛИНГВИСТИКА

Э.Б. Крылова

Датское наречие *hen* как показатель
пространственно-временной семантики 9

Е.Е. Полякова

Такие же, как вокруг:
эквасимильятивные конструкции в хваршинском языке 28

Ш. Ибрагимшарифи, М. Искандари

Анализ ошибок персоязычных студентов
в употреблении русских местоимений
свой, сам и себя 61

МЕТОДИКА

А.П. Авраменко, Е.Р. Буланова

Перспективы развития
самостоятельной работы студентов
в контексте интеграции
технологий искусственного интеллекта
в иноязычное образование 79

Н.В. Борновалова

Иноязычный научно-педагогический текст
как средство профессионального становления
педагога 92

Contents

LINGUISTICS

E. Krylova
Danish adverb *hen* as an indicator
of spatiotemporal semantics 9

E. Poliakova
Just like the ones around here:
Equasimilative constructions
in Khwarshi and beyond 28

Sh. Ebrahimsharifi, M. Iskandary
Analysis of mistakes made
by Persian-speaking students
in the use of Russian pronouns
svoj, sam and *sebjä* 61

TEACHING THEORY

A. Avramenko, E. Bulanova
Prospects for the development
of student self-study
in the context of integrating
artificial intelligence technologies
into foreign language education 79

N. Bornovalova
Foreign language
scientific and pedagogical text as a means
of professional development of a teacher. 92

УДК 81-114.4

DOI: 10.31862/2500-2953-2024-1-9-27

Э.Б. Крылова

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,
119991 г. Москва, Российская Федерация

Датское наречие *hen* как показатель пространственно-временной семантики

В статье проводится анализ особенностей использования в речи датчан пространственного наречия *hen*. Отсутствие у *hen* лексической семантики, его использование или опущение в сходных контекстах, а также способность сочетаться с различными предлогами вызывает необходимость выявить его инвариантное значение, описать сочетаемостные возможности с глаголами и предлогами и проанализировать особенности семантики данных наречно-предложных сочетаний. Анализ материала показывает, что наречие *hen* маркирует движение к объекту, находящемуся в зоне свободной досягаемости в границах горизонтального пространства, и может образовывать сочетания с предлогами *ad*, *mod*, *over*, *til*. Сравнение сочетаний *hen til* и *hen mod* позволяет исследовать функциональные особенности данных пространственных показателей и конкретизировать типичные контексты их употребления.

Ключевые слова: датский язык, пространственно-временная семантика, динамический показатель, наречно-предложное сочетание, ментальное пространство

Для ЦИТИРОВАНИЯ: Крылова Э.Б. Датское наречие *hen* как показатель пространственно-временной семантики // Рема. Rhema. 2024. № 1. С. 9–27. DOI: 10.31862/2500-2953-2024-1-9-27

© Крылова Э.Б., 2024



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

DOI: 10.31862/2500-2953-2024-1-9-27

E. Krylova

Lomonosov Moscow State University,
Moscow, 119991, Russian Federation

Danish adverb *hen* as an indicator of spatiotemporal semantics

The article analyzes how the Danish spatial adverb *hen* is used in speech. The adverb *hen* lacks lexical semantics, may be used or omitted in similar contexts, can be combined with various prepositions – all this makes it necessary to identify its invariant meaning, to describe its combinatorics with verbs and prepositions, and analyze semantics of these adverbial-prepositional combinations. The analysis of texts shows that the adverb *hen* indicates movement towards an object within easy reach on the horizontal plane, and can form combinations with the prepositions *ad*, *mod*, *over*, *til*. Comparing the combinations *hen til* and *hen mod* allows us to explore the functional features of these spatial indicators and specify typical contexts of their use.

Key words: Danish language, spatial-temporal semantics, dynamic indicators, adverbial-prepositional combination, mental space

FOR CITATION: Krylova E. Danish adverb *hen* as an indicator of spatiotemporal semantics. *Rhema*. 2024. No. 1. Pp. 9–27. (In Rus.) DOI: 10.31862/2500-2953-2024-1-9-27

1. Введение

Исследователи различных языков сходятся во мнении, что пространственные отношения являются первичными и наиболее важными для организации понятийной картины мира. Именно поэтому проблеме передачи пространственных отношений средствами языка посвящено большое число работ (см. библиографию [Наупес, 1981; Яковлева, 1994; Плунгян, 2002; Майсак, 2005; Novmark, 2005, 2009]). Лингвистическая интерпретация данных языка, участвующего в пространственном восприятии и осмыслении мира человеком, позволяет не только решить

широкий круг проблем, но и понять более сложные представления как о материальном, так и о ментальном мире [Кубрякова, 2004, с. 469–491]. Об этом свидетельствует и большое количество пространственных метафор, которые используются для интерпретации мира и знаний о нем, для характеристики различных отношений человека с окружающим миром. На пространственных противопоставлениях строятся «ориентационные» метафоры: «вверху – внизу», «внутри – снаружи» и др., где здоровье, хорошее настроение и счастье ассоциируются с нахождением наверху, а отрицательные эмоции, болезни и смерть – с нахождением внизу [Lakoff, Johnson, 1980]:

(1) *Det gik op og ned med hans helbred.*

‘Ему становилось то лучше, то хуже.’

Пространство, которое О.Н. Селиверстова определяет как «нечто, в рамках чего может находиться объект (элемент) или иметь место действие или событие», допускает наличие нескольких семантических разновидностей пространственных отношений. Они могут быть объективными и субъективными, могут проявляться в событийной, динамической, субъективной и параметрической локализациях [Селиверстова, 1983, с. 143].

Исследования ряда лингвистов, проведенные на материале датского языка, свидетельствуют об особенностях пространственной интерпретации мира датчанами [Harder, 1996; Thomsen, 1998; Novmark, 2005, 2009; Durst-Andersen, 2011; Hansen, 2011; Крылова, 2017, 2020], что мы попробуем продемонстрировать в данной статье. Это подтверждают и аналогичные исследования на материале близкородственного норвежского языка, характеристика средств пространственной семантики которого отличается от датской [Ливанова, 1999, 2003].

Как показывает анализ пространственных отношений в датском языке, субъект движения или процесса является центром, вокруг которого строится пространство [Novmark, 2009]. Однако для говорящего важен не только субъект/говорящий, но и слушающий, который в меру своих когнитивных и интеллектуальных способностей реконструирует содержание речи говорящего, используя некие пространственные ориентиры, или словесные «построители пространств» (space-builders). Так создается «ментальное пространство слушающего» [Fauconnier, 1985].

Говорящий, используя имеющиеся в языке средства пространственной семантики, может представить свое, субъективное пространство, отличающееся от отображения реального мира [Осорина, 2017, с. 8]. При этом одно и то же высказывание, воспринимаемое несколькими слушающими, может создавать у них разные ментальные

пространства, в зависимости от того, в какой степени кодируемая пространственными показателями информация является для них релевантной. Однако построение такого пространства говорящим и его реконструирование слушающим возможно только в ситуации знания обоими коммуникантами значений данных средств и опыте их использования в речи.

2. Датские наречия направления и места

Особую роль среди средств пространственной семантики в датском языке играют наречия направления и места.

Авторы академической «Грамматики современного датского языка» делят все пространственные наречия на группы динамических и статических наречий. Группа динамических наречий делится, в свою очередь, на предельные, семантика которых включает компонент стремления действия к кульминации или завершению, и непредельные, у которых этот компонент отсутствует [Hansen, Heltoft, 2011, p. 216] (табл. 1).

Как видно из этой таблицы, практически все предельные наречия имеют как непредельный, так и статический варианты:

- (2) *Han fandt et ark svært papir frem. Det var inddelt i tern. 22 felter hen, 9 felter ned. I alt 198 kvadratiske tern. Han begyndte at skrive, med blyant. Først et ord nedad. Eet bogstav i hvert tern. Så et ord henad, en linie længere nede. Derpå et nedad.*

‘Он нашел толстый лист бумаги. Тот был разделен на клетки. 22 строки по горизонтали, 9 – по вертикали. Всего 198 квадратных клеток. Он начал заполнять их карандашом. Сначала слово вертикально вниз. По букве в каждой клетке. После этого – слово по горизонтали, потом строчкой ниже, затем – по вертикали вниз.’

Движение в границах вертикального пространства передается парой предельных наречий *op* ‘вверх’ – *ned* ‘вниз’. Однако эти же показатели могут маркировать движение между географическими объектами, где исходной точкой является Дания, например, к северу – *op til Norge* ‘(букв.: вверх) в Норвегию’, к югу – *ned til Frankrig* ‘(букв.: вниз) во Францию’. Данные пространственные показатели могут также формировать ряд ментальных пространств: *op* ‘вверх’ – показатель направления движения к цели, к точке завершения процесса или разрешения проблемы, обращения к начальнику; *ned* ‘вниз’ – маркирует движение от более высокой точки к более низкой, от целого объекта к его более мелким деталям, от более важного к менее значимому, к более легкому и быстрому и др. [Крылова, 2024]:

(3) *Jeg læser mig **op** til den sidste eksamen.*

‘Я готовлюсь (букв.: вверх) к последнему экзамену.’

(4) *Kom **ned** i en af vores butikker.*

‘Приходите (букв.: вниз) в один из наших магазинов.’

Таблица 1

Пространственные наречия современного датского языка
[Spatial adverbs of modern Danish]

Динамические [Dynamic]			Статические [Static]	
Пределные [Limit]		Непределные [Unlimited]		
<i>hen</i>	‘туда’ [‘there’]	<i>hen-ad</i>	<i>hene</i>	‘там’ [‘there’]
<i>frem</i>	‘вперед’ [‘forward’]	<i>frem-ad</i>	<i>fremme</i>	‘впереди’ [‘ahead’]
<i>ind</i>	‘внутри’ [‘inside’]	<i>ind-ad</i>	<i>inde</i>	‘внутри’ [‘inside’]
<i>ned</i>	‘вниз’ [‘down’]	<i>ned-ad</i>	<i>nede</i>	‘внизу’ [‘at the bottom’]
<i>om</i>	‘вокруг, за...’ [‘around, behind...’]	<i>om-ad</i>	<i>omme</i>	‘там, вокруг’ [‘there, around’]
<i>op</i>	‘на-/в-верх’ [‘on-/to-top’]	<i>op-ad</i>	<i>oppe</i>	‘на-/в-верху’ [‘up/at-the-top’]
<i>over</i>	‘через/за’ [‘through/behind’]	<i>over-ad</i>	<i>ovre</i>	‘там’ [‘there’]
<i>ud</i>	‘наружу’ [‘outside’]	<i>ud-ad</i>	<i>ude</i>	‘снаружи’ [‘outside’]
<i>hjem</i>	‘домой’ [‘home’]	<i>hjem-ad</i>	<i>hjemme</i>	‘дома’ [‘at home’]
<i>bort</i>	‘прочь/вдаль’ [‘away/away’]	–	<i>borte</i>	‘вдали’ [‘far away’]
<i>tilbage</i>	‘назад’ [‘back’]	–	<i>tilbage</i>	‘сзади’ [‘behind’]

Движение между внешним и внутренним пространством, между периферией и центром, а также большим и меньшим пространством маркируется в датском языке наречиями *ud* ‘наружу’ – *ind* ‘внутри’:

(5) *Bådene kunne sejle ind i havnen og ud af den.*

‘Лодки могли заплывать (внутри) в гавань и выплывать из нее.’

Среди средств датского языка, формирующих границы горизонтального пространства, есть наречия, отражающие особенности восприятия данных пространственных локализаций датчанами [Крылова, 2017, 2020, 2024]. Так, движение к некоторой точке в границах горизонтальной плоскости передается наречием *hen*, которое мы, в связи с отсутствием у него собственной лексической семантики, обозначим русским наречием ‘туда’. Удаление от исходной точки в границах горизонтальной плоскости передает наречие *bort* ‘прочь от чего-то, вдаль’. Движение в рамках горизонтального пространства могут также маркировать наречия *frem* ‘вперед’ и *tilbage* ‘назад’.

К особенностям датского языка можно отнести наличие пространственных локализаторов, характеризующих движения или действия, преодолевающие некоторые преграды. Так, движение из одной точки к другой, например, через море, горы, площадь или шоссе будет передаваться предельным наречием *over* ‘через’, маркирующим также действие как более сложный и долгий процесс:

(6) *De tager færgen over til øen.*

‘Они поплывут на пароме (букв.: через преграду) на остров.’

(7) *Du anfører ikke årsagen til, at du vil rejse over til dine forældre.*

‘Ты не называешь причину своей поездки (букв.: через преграду) к родителям.’

Характерным для датского восприятия пространства является и употребление наречия *om* ‘вокруг, за’, представляющего движение за границю наблюдаемого объекта, или огибание его:

(8) *Hun strøg med to fingre håret om bag højre øre.*

‘Она двумя пальцами заправила волосы за правое ухо.’

Таким образом, данные пространственные наречия активно используются говорящим и выполняют ориентирующую функцию: они не только сигнализируют слушающему, в какой плоскости происходит описываемое движение, но часто и информируют, как далеко находится объект, есть ли преграды на пути следования к нему, а иногда и конкретизируют цель субъекта движения, в зависимости от того, какое наречено-предложное сочетание выбирает при этом говорящий. Так, например,

существительное *ambassaden* ‘посольство’ может вводиться в высказывание следующими наречно-предложными сочетаниями: **hen på ambassaden**, **ind i ambassaden**, **ind på ambassaden**, **op på ambassaden**, **over på ambassaden**. В контексте глаголов движения изменение состава данных показателей будет менять смысл высказываний, ср.:

(9) *I 1970 tog han et arbejdsbrev med **hen** på den danske ambassade...*
 ‘В 1970 году он отправился (букв.: туда) в датское посольство со своим резюме...’

(10) *De forsøgte at komme **ind i** ambassaden.*
 ‘Они попытались войти (букв.: внутрь) в здание посольства.’

(11) *Tidligere skulle man **ind** på ambassaden, kunne vente i kø i timevis for at få visum.*
 ‘Раньше нужно было идти (букв.: внутрь) в посольство, ждать часами в очереди, чтобы получить визу.’

(12) *Jeg skal i morgen gå **op** på den danske ambassade og spørge, om der i løbet af de sidste fire år er meldt om savnede personer fra Danmark.*
 ‘Я завтра дойду (букв.: вверх) до датского посольства и спрошу, не пропал ли за последние четыре года кто из датчан.’

(13) *Han vil givet ikke sætte sig ved vinduet i sin nyerhvervede villa og kigge fortabt **over** på den danske ambassade i Washington.*
 ‘Ясно, что он не усядется у окна своей только что приобретенной виллы и не будет растерянно смотреть (преодолевая расстояние, преграду) на датское посольство в Вашингтоне.’

Таким образом, в основе пространственного построения датского высказывания с помощью наречно-предложных сочетаний лежит «инвариантно-вариативный принцип», при котором инвариантное значение пространственного наречия находится во взаимосвязи со значением предложного варианта [Болдырев, 2019, с. 30].

Говорящий, используя то или иное пространственное наречие в высказывании, где оно может опускаться, делает данное высказывание более субъективным, вводит в это пространство не только себя, но и слушающего, для которого считает вносимую данным наречием информацию понятной и релевантной в сложившейся ситуации, ср.:

(14) *Jeg skal til lægen.*
 ‘Мне нужно идти к врачу.’

(15) *Jeg skal ud / ind / ned / hen / over / om til lægen om lidt.*
 ‘Я скоро иду (из / в / вниз / –/ через преграду / за) к врачу.’

Если в (14) говорящий сообщает о необходимости пойти к врачу, который при этом не конкретизируется, то в (15) говорящий актуализирует свой предстоящий поход к конкретному врачу, маркируя пространственными наречиями соответствующее направление движения к нему. Отсутствие таких маркеров делает высказывание нейтральным. На данную функцию пространственных наречий обращает внимание ряд исследователей датского языка [Harder, 1996; Bjerre, 2003; Novmark, 2005, 2009; Durst-Andersen, 2011; Крылова, 2017, 2020].

Возможность употребления говорящим различных показателей пространственной семантики или их опущения, ограничение выбора альтернатив в одних контекстах и возможность такого выбора в других – все это свидетельствует о функциональной и семантической неоднозначности пространственных наречий и вызывает вопрос, чем обусловлены стратегические предпочтения говорящего.

Анализ инвариантных значений пространственных наречий позволит описать возможные варианты их сочетаний с предлогами, выявить их особенности и контексты употребления, что будет способствовать лучшему пониманию значений, выражаемых данными «построителями пространств» в речи говорящего.

Выбор для такого анализа наречия *hen* обусловлен тем, что оно активно используется в речи датчан, несмотря на отсутствие у него собственно лексической семантики. На непереводаемость *hen*, в связи с отсутствием подобного наречия в других языках, обращают внимание их исследователи [Harder, 1996, p. 164; Durst-Andersen, 2011; Smułczyński, 2017, p. 245; Крылова, 2020, с. 71].

Возможность опущения наречия *hen*, употребление его в сочетании с разными предлогами в схожих, казалось бы, контекстах, а также его неизученность приводят к проблемам в понимании и использовании *hen* носителями языка. В связи с этим, задачами данного исследования являются:

- выявить пространственные предлоги, употребляющиеся в сочетании с наречием *hen*;
- определить семантику предикатов, в контексте которых используются наречно-предложные сочетания с *hen*;
- проанализировать особенности двух наиболее употребимых сочетаний: *hen til* и *hen mod*, сравнить выражаемую ими пространственную семантику и конкретизировать контексты их употребления.

В качестве иллюстративного материала в данной статье будут использованы примеры из электронного корпуса датского языка, демонстрирующие различные контексты употребления исследуемых

пространственных показателей¹. Анализ метафор, устойчивых выражений с *hen* и глагольных построений *hen* выходит за рамки данной статьи.

3. Семантические особенности динамического наречия *hen*

Наречие *hen* является одним из наиболее употребимых пространственных показателей в датском языке. Согласно этимологическому словарю, *hen* восходит к наречию *heden* ‘отсюда’ и сев.-норв. *hen* ‘вон, прочь’ [NDO, 2000, p. 570]. Возможно, изначально данное наречие маркировало прежде всего удаление от конкретной исходной точки, однако в настоящее время мы можем констатировать изменение его значения. Интересно, что значение ‘прочь’ у норвежского наречия *hen* зафиксировано в современных норвежско-русских словарях и отмечается как одно из актуальных значений данного наречия [Ливанова, 2003, с. 134].

В современном датском языке предельное наречие *hen* маркирует движение в горизонтальной плоскости к некоей, как правило, конкретной точке, находящейся поблизости и в той же плоскости, что исходная точка, которая обычно не указывается как неактуальная. В следующих примерах наречие *hen*, формирующее движение к определенному объекту, употребляется в контексте дейктического наречия *derfra* ‘оттуда’:

(16) *Derfra gik han hen til en telefonboks i nærheden.*

‘Оттуда он пошел к телефонной будке, что была поблизости.’

(17) *Hvor skulle vi hen derfra vidste ingen.*

‘Куда нам идти оттуда, никто не знал.’

Физическое движение субъекта в горизонтальной плоскости к определенному объекту чаще всего передается предикатом, выраженным глаголом движения, с наречно-предложными сочетаниями пространственной семантики, инвариантной составляющей которых является наречие *hen*: *hen* + *ad*, *hen* + *til*, *hen* + *mod*, *hen* + *over*, *hen* + *i*, *hen* + *på*:

(18) *Hun gik lige hen til bænken, hvor de to ældre damer sad.*

‘Она пошла прямо к той скамейке, на которой сидели эти две пожилые дамы.’

При этом объект, в направлении которого происходит движение, может быть как реальным, физическим, так и абстрактным:

(19) *Hun lænede sig hen mod ham og så ham i øjnene.*

‘Она прислонилась к нему и посмотрела ему в глаза.’

¹ Korpus DK. URL: <http://ordnet.dk/korpusdk/>

(20) *De gik **hen** mod gården, da der pludselig lød larm af en dør, som blev smækket hårdt.*

‘Они шли в направлении фермы, когда вдруг раздался шум с силой захлопнутой двери.’

(21) *Man kan bevæge sig **hen** mod en skilsmisse uden at ville det.*

‘Можно продвигаться к разводу, не желая этого.’

В случае, когда объект, к которому направляется субъект, уже известен или определен в ближайшем контексте, наречие *hen* может употребляться вне сочетания с предлогом. Так, если в первом предложении примера (22) речь идет о лесной хижине, к которой направляются субъекты, то во втором его предложении наречие *hen* употребляется без предложно-именного локализатора и берет на себя референтные функции:

(22) *Der er et par kilometer **hen** til skovhytten, og I småløber hele vejen.*

*Da I kan se hytten, siger du til Louise: Vent her, så går jeg **hen** og kigger efter ham.*

‘До лесной хижины пара километров, и вы медленно бежите всю дорогу. Увидев хижину, ты говоришь Луизе: «Подожди здесь, а я пойду туда (в хижину) и поищу его».’

(23) *Jeg kan tydeligt huske, dengang jeg var i færd med at male huset gult. En nabo kom **hen** og så på mit arbejde.*

‘Я хорошо помню, как начал красить дом в желтый цвет. Сосед пришел туда (к дому) и посмотрел на мою работу.’

Наречие *hen* при этом стоит без предлога и находится в постпозиции к объекту движения, что является характерным для целого ряда других наречий и предлогов [Nguyen, 2020].

Такая синтаксическая позиция *hen* в структуре предложения возможна также, когда объекта, к которому может быть направлено действие, не существует, когда он не известен, не конкретизирован, т.е. ненаблюдаем, или когда таких объектов несколько, ср.:

(24) *Vi ringede **hen** til vuggestuen...*

‘Мы позвонили в ясли...’

(25) *Man kan ikke ringe nogen steder **hen** i byen. Kun til andre store byer.*

‘В городе никуда нельзя позвонить. Только в другие большие города.’

(26) *Vi ringede alle mulige steder **hen**, også til det lokale hospital og politiet.*

‘Мы позвонили в самые разные места, включая местную больницу и полицию.’

(27) *Hvis hun gik et sted **hen**, måtte jeg bare prøve at følge med.*

‘Если бы она куда-то пошла, я бы просто пошел за нею.’

(28) *Et eller andet var nu ved at ske mellem dem, og de vidste ikke, hvor det ville føre dem **hen**.*

‘Между ними начало что-то происходить, и они не знали, куда это их приведет.’

Таким образом, наречие *hen* стоит в постпозиции к объекту в случае, когда тот оказывается неизвестным или неопределенным. *Hen* может также выполнять референтную функцию, если объект известен обоим коммуникантам или был назван в ближайшем контексте.

Наречие *hen* чаще всего употребляется в контексте глаголов движения, однако оно может также использоваться с глаголами других семантических групп, таких, например, как глаголы локализирующего значения, ненаправленного действия, чувственного восприятия и др.:

(29) *Der stod den lyse og smilede **hen** til mig, mens han ekspederede en kunde.*

‘Там стоял блондин и улыбался мне, обслуживая при этом покупателя.’

(30) *Jeg synes, der er mange steder, hvor man burde kigge **hen**.*

‘Мне кажется, есть много мест, куда следовало бы заглянуть.’

3.1. Наречно-предложные пространственные сочетания с *hen* и их семантика

В ходе дальнейшего анализа мы попытаемся коротко описать значения, передаваемые наречно-предложными сочетаниями *hen ad* и *hen over*, и более подробно остановиться на сравнительном анализе сочетаний *hen til* и *hen mod*.

3.1.1. Наречно-предложное сочетание *hen + ad*

Все предельные наречия в сочетании с предлогом *ad* становятся неопредельными, т.е. данные сочетания функционируют как своеобразные актуализаторы глагольной процессуальности, ср.:

(31) *Hun rejste sig langsomt og bevægede sig **hen** til flyglet.*

‘Она медленно поднялась и направилась к роюлю.’

(32) *Han holdt sig til husmuren bevægede sig forsigtigt **hen** ad fortovet.*

‘Он держался за стену дома и осторожно двигался по тротуару.’

Значение перемещения в горизонтальной плоскости вдоль чего-то, формируемое глаголом движения с наречно-предложным сочетанием *henad* ‘вдоль’, делает необходимым конкретизацию места, вдоль которого или по которому перемещается субъект. Наиболее используемые при этом объекты выражены существительными с невключенным в их семантику значением предела: *bane* ‘дорога’ *gulv* ‘пол’, *vej* ‘путь’, *kaj* ‘причал’, *gade* ‘улица’, *strand* ‘берег, пляж’, *sti* ‘тропинка’, *fortov* ‘тротуар’, *trappe* ‘лестница’ и др.:

(33) *Der kom en mand gående **hen** ad stien.*

‘Появился мужчина, идущий по тропинке.’

(34) *Jeg gik **hen** ad gangen.*

‘Я шел по коридору.’

Однако сочетание *hen ad* ‘вдоль’ может также употребляться в контексте глаголов другой семантики и вводить такие существительные, как, например, *ryg* ‘спина’ кошки в примере (35):

(35) *Min egen dejlige hankat havde pelsproblemer med eksem **hen** ad ryggen med mange sår.*

‘У моего собственного прекрасного кота был плохой мех, экзема вдоль спины и много ран.’

Пространственная семантика наречно-предложного сочетания *hen ad* ‘вдоль’ делает возможным формирование с его помощью значения временного пространства:

(36) *...og da det var **hen** ad midnat var der ingen ved hånden, der kunne afløse ham.*

‘...а поскольку время близилось к полуночи, рядом не было никого, кто бы мог заменить его.’

(37) *Og når hun endelig **hen** ad morgen faldt i tung søvn, vågnede hun alt for sent.*

‘А когда она наконец под утро заснула глубоким сном, проснулась уже слишком поздно.’

Анализ особенностей временной семантики сочетания *hen ad* будет возможен только после исследования и сравнения всех показателей, вносящих данное значение в высказывание.

3.1.2. Наречно-предложное сочетание *hen* + *over*

Сочетание наречия *hen* с предлогом *over* довольно распространено в речи датчан как пространственный показатель:

- (38) *Når de første grågæs trækker gækkende **hen** over himlen, er vi tæt ved forår.*
 ‘Когда первые дикие гуси, гогоча, летят по небу, мы близки к весне.’
- (39) *Hun bryder alligevel sammen i hjælpeløs gråd **hen** over køkkenbordet.*
 ‘И все-таки она кидается на кухонный стол в беспомощных рыданиях.’

При этом необходимо заметить, что еще чаще *hen over* употребляется в метафорах, исследование которых не является целью данной статьи.

Наречно-предложное сочетание *hen over* выражает значение процесса занятия определенного пространства, поверхности предмета или результата такого процесса. *Hen over* используется в контексте акциональных предикатов, преимущественно глаголов движения:

- (40) *Lun vind smyger **hen** over de græsklædte gange.*
 ‘Теплый ветер стелился по заросшим травой дорожкам.’

В случае, когда речь идет о положении субъекта по отношению к объекту, в качестве первого компонента данного пространственного сочетания употребляется динамическое наречие *hen*, а не стативное *henne*, значение которого в контексте предлога *over* будет отличаться от пространственного значения сочетания *hen over*, ср.:

- (41) *Han blev fundet nærmest bevidstløs hængende **hen** over rattet i sin bil.*
 ‘Он был найден практически без сознания, повисшим на руле своего автомобиля.’
- (42) *Men **henne** over ilden stod der et par glødende jernsko.*
 ‘Но там, над огнем, стояла пара раскаленных железных башмаков.’

Таким образом, процесс занятия горизонтальной поверхности какого-то предмета или пространства, а также его результат передаются в датском языке наречно-предложным сочетанием *hen over*.

3.1.3. Наречно-предложное сочетание *hen* + *til*

Наиболее распространенным пространственным показателем в датском языке является сочетание наречия *hen* с предлогом *til*. Объектом, вводимым сочетанием *hen til*, как правило, является конкретный человек или предмет, находящийся в горизонтальной плоскости недалеко

от отправной точки движения: *at gå **hen** til sin cykel / sit skrivebord / bilen / vinduet* ‘идти к своему велосипеду / своему письменному столу / машине / окну’:

- (43) *Pigen rejste sig og gik **hen** til vinduet.*
 ‘Девочка встала и пошла к окну.’
- (44) *Hun gik **hen** til ham og lagde armene om hans hals.*
 ‘Она подошла к нему и обняла его за шею.’
- (45) *Sønnen kom flere gange **hen** til hende i løbet af natten.*
 ‘Сын приходил к ней несколько раз за ночь.’

Вносимое пространственным сочетанием *hen til* значение движения к конкретному объекту, находящемуся недалеко от исходной точки в горизонтальной плоскости, предполагает достижение данного объекта и допускает приближение к нему вплотную (*helt hen til*):

- (46) *Han gik helt **hen** til døren og tog fat i håndtaget.*
 ‘Он пошел прямо к двери и взялся за ручку.’
- (47) **Han gik **hen** til huset, men nåede det ikke.*
 ‘Он пошел к дому, но не дошел до него.’

Данное пространственное значение наречно-предложного сочетания *hen til* делает возможным его использование в императивных контекстах:

- (48) *Kom børn **hen** til far.*
 ‘Дети, идемте к папе.’
- (49) *Løb nu **hen** til købmanden Nielsen.*
 ‘Ну, беги в магазин к Нильсену.’
- (50) *Kom helt herhen, **hen** til bordet, sagde dronningen.*
 ‘Идите прямо сюда, к столу, – сказала королева.’

Сочетание *hen til* используется преимущественно в контексте глаголов движения.

3.1.4. Наречно-предложное сочетание *hen + mod*

Значение пространственного сочетания *hen mod* можно объяснить тем, что предлог *mod* подчеркивает процесс или движение в направлении или в сторону объекта, находящегося на некотором удалении от него. Об этом свидетельствует возможность употребления в контексте данного сочетания таких локативных наречий, как *længere* ‘дальше’, *nærmere* ‘ближе’:

(51) *Manden ved havegrillen vendte sig. Så gik han truende **hen** mod dommeren. <...> Manden gik længere **hen** mod dommeren. <...> En kvinde i lyserøde shorts og hvid bluse løb **hen** mod manden.*
 ‘Мужчина у гриля обернулся и с угрожающим видом направился в сторону судьи. <...> Мужчина продолжал идти к судье. <...> Женцина в розовых шортах и белой блузке побежала к мужчине.’

(52) *I Frankrig vælger hvert barn sig så et lille lam, som de hver aften rykker et stykke nærmere **hen** mod stalden...*
 ‘Во Франции все дети выбирают себе перед Рождеством маленького игрушечного ягненка, которого они каждый вечер продвигают ближе к игрушечному хлеву...’

Использование таких пространственных уточнителей невозможно в случае употребления сочетания *hen til*, в контексте которого может стоять только наречие *helt* ‘совсем, полностью’.

Движение субъекта в направлении какого-то объекта, маркируемое наречно-предложным сочетанием *hen mod* не обязательно означает, что данный объект является его целью, которая в действительности может находиться поблизости от обозначенного объекта:

(53) *Så gik han **hen** mod den tykke, der havde sat sig ved det lille bord <...> Uden at spørge satte Dommeren sig ned ved bordet.*
 ‘Потом он пошел к толстяку, усевшемуся за журнальный столик <...> Судья сел у столика, не спрашивая разрешения.’

Формируемое данным сочетанием значение «движения/процесса в направлении X» делает возможным его употребление в ситуации продвижения как к какой-либо реальной, так и предполагаемой цели или к определенному результату:

(54) *Er udviklingen **hen** mod en ny verdensorden en bevægelse fremad eller tilbage?*

‘Развитие в направлении нового мирового порядка является движением вперед или назад?’

(55) *Vi må arbejde **hen** mod en situation, hvor man efter en måneds ledighed bliver aktiveret.*

‘Мы должны добиться (букв.: работать в направлении) ситуации, когда человек после месяца безработицы снова вовлекается в трудовой процесс.’

Среди собранного нами языкового материала не удалось обнаружить примеров, где значение движения к определенной цели или результату маркировалось бы при помощи наречно-предложного сочетания *hen til*.

(56) **Vi må arbejde **hen** til en situation...*

‘Мы должны работать (букв.: туда) к ситуации...’

То, что значением, формируемым сочетанием *hen mod*, является движение/процесс не к какому-то объекту, а в его направлении, подтверждается также возможностью недостижения данного объекта:

(57) *Bolden hoppede **hen** mod målstolpen og forbi den.*

‘Мяч запрыгал в направлении штанги ворот и проскочил мимо нее.’

Пространственная семантика сочетания *hen mod* ‘в направлении’ исключает возможность его использования в императивных контекстах, в отличие от сочетания *hen til*.

Таким образом, к особенностям функционирования наречно-предложных сочетаний *hen til* и *hen mod* можно отнести следующие:

- *hen til* формирует значение движения или действия к близко расположенному объекту в границах горизонтального пространства, не имеющего препятствий для движения, что предполагает легкое и быстрое достижение данного объекта;
- *hen mod* формирует значение движения или действия в направлении реального или предполагаемого объекта в границах горизонтального пространства с целью достижения определенной цели или результата, который, однако, при этом может быть не достигнут;
- семантика пространственного сочетания *hen til* делает возможным его использование в императивном контексте, тогда как семантика сочетания *hen mod* не допускает этого:

(58) *Ralf kiggede **hen** mod vinduet og smilede. Han vidste måske godt, at vi stod udenfor og gloede.*

‘Ральф посмотрел в сторону окна и улыбнулся. Может быть, он знал, что мы стоим снаружи и глядим в него.’

(59) *Han kiggede **hen** til vinduet for at se, om det ikke var ved at blive morgen.*

‘Он посмотрел на окно, чтобы увидеть, не начало ли светать.’

Описанные семантические и синтаксические особенности обоих пространственных показателей способствуют тому, что сочетание *hen til* преимущественно используется с глаголами движения *gå* ‘идти’, *komme* ‘приходить’, *løbe* ‘бежать’, *køre* ‘ехать’, *følge* ‘следовать’ и глаголами сенсорного восприятия, тогда как показатель *hen mod* может также активно употребляться в контексте таких глаголов, как *arbejde* ‘работать’, *pege* ‘показывать’. Сочетание *hen mod* часто функционирует в политическом дискурсе и языке средств массовой информации.

4. Заключение

Выявленное нами инвариантное значение пространственного наречия *hen* и описанные в статье семантические особенности его сочетаний с предлогами *ad*, *over*, *til* и *mod* позволяют определить их роль в создании говорящим своих ментальных пространств и понять стратегию датчан, искусно использующих для этого различные варианты пространственных наречно-предложных сочетаний. Условием успешной реконструкции слушающим ментального пространства, созданного говорящим, будет владение им языковыми средствами пространственной семантики, знание коммуникативной ситуации и релевантность для него сообщаемой информации.

Библиографический список / References

Болдырев, 2018 – Болдырев Н.Н. Антропоцентризм пространства и времени как форм языкового сознания // Когнитивные исследования языка. 2018. Вып. XXXII. С. 26–35. [Boldyrev N.N. Anthropocentricity of space and time as forms of linguistic construal of the world. *Kognitivnyye issledovaniya yazyka*. 2018. Is. XXXII. Pp. 26–35. (In Rus.)]

Крылова, 2017 – Крылова Э.Б. Человек в интерьере или интерьер с человеком: о выражении пространственных отношений в датском языке // Логический анализ языка. Человек в интерьере. Внутренняя и внешняя жизнь человека в языке. М., 2017. С. 161–171. [Krylova E.B. A person in an interior or an interior with a person: On the expression of spatial relations in Danish. *Logicheskij analiz yazyka. Chelovek v interyere. Vnutrennyaya i vneshnyaya zhizn cheloveka v yazyke*. Moscow, 2017. Pp. 161–171. (In Rus.)]

Крылова, 2020 – Крылова Э.Б. Особенности функционирования средств пространственной семантики в речи датчан // Звегинцевские чтения – 2020: К 60-летию отделения и кафедры теоретической и прикладной лингвистики и 110-летию со дня рождения В.А. Звегинцева. Материалы конференции (Москва, 30–31 октября 2020 г.). М., 2020. С. 71–73. [Krylova E. B. Features of the function in spatial semantics in Danish speech. *Zvegincevskie chteniya – 2020: K 60-letiyu otdeleniya i kafedry teoreticheskoy i prikladnoj lingvistiki i 110-letiyu so dnya rozhdeniya V.A. Zveginceva*. Moscow, 2020. Pp. 71–73. (In Rus.)]

Крылова, 2024 – Крылова Э.Б. Особенности функционирования датских наречий *ned* ‘вниз’ и *op* ‘вверх’ как показателей пространственно-временной семантики // Сборник статей, посвященных 120-летию М.И. Стеблин-Каменского. Материалы конференции (Санкт-Петербург, 16–18 октября 2023 г.). СПб., 2024. В печати. [Krylova E.B. Features of the functioning of the Danish adverbs *ned* ‘down’ and *op* ‘up’ as indicators of spatiotemporal semantics. *Sbornik statej, posvjashhennyh 120-letiju M.I. Steblin-Kamenskogo. Materialy konferencii (Sankt-Peterburg, 16–18 oktjabrja 2023 g.)*. St. Petersburg, 2024. In the press. (In Rus.)]

Кубрякова, 2004 – Кубрякова Е.С. Язык и знание. На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. М., 2004. [Kubryakova E.S. *Yazyk i znanie. Na puti polucheniya znaniy o yazyke*:

Chasti rechi s kognitivnoi tochki zreniya. Rol yazyka v poznanii mira [Language and knowledge. Towards acquiring knowledge of language: Parts of speech from a cognitive perspective. The role of language in understanding the world]. Moscow, 2004.]

Ливанова, 1999 – Ливанова А.Н. О некоторых вторичных функциях терминов пространственной локализации по вертикали (на материале норвежского языка) // Скандинавская филология. 1999. Вып. 6. С. 80–92. [Livanova A.N. On some secondary functions of vertical spatial localization terms (based on the Norwegian language). *Skandinavskaya filologiya*. 1999. Vol. 6. Pp. 80–92. (In Rus.)]

Ливанова, 2003 – Ливанова А.Н. О частеречном статусе терминов пространственной ориентации в норвежском языке // Скандинавская филология. 2003. Вып. 6. Сборник статей к 100-летию М.И. Стеблин-Каменского. С. 134–149. [Livanova A.N. On the part-speech status of spatial orientation terms in the Norwegian language. *Skandinavskaya filologiya*. 2003. Vol. 6. Collection of articles for the 100th anniversary of M.I. Steblin-Kamensky. Pp. 134–149. (In Rus.)]

Осорина, 2017 – Осорина М.В. Ментальные пространства как психическая реальность // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология и педагогика. 2017. Т. 7. Вып. 1. С. 6–24. [Osorina M.V. Mental spais as mental reality. *Vestnik of St. Petersburg University. Psychology*. 2017. Vol. 7. No. 1. Pp. 6–24. (In Rus.)]

Плунгян, 2002 – Исследования по теории грамматики. Вып. 2: Грамматикализация пространственных значений в языках мира / под ред. В.А. Плунгяна. М., 2002. [Issledovaniya po teoriigrammatiki [Research on the theory of grammar]. Vol. 2. Grammarization of spatial meanings in the languages of the world. V.A. Plungyan (ed.). Moscow, 2002.]

Селиверстова, 1983 – Селиверстова О.Н. Понятия «множество» и «пространство» в семантике синтаксиса // Известия АН СССР. Серия литературы и языка. М., 1983. Т. 43. С. 142–150. [Seliverstova O.N. Concepts “set” and “space” in the semantics of syntax. *Izvestiya AN SSSR. Seriya literatury i yazyka*. 1983. Vol. 43. Pp. 142–150. (In Rus.)]

Яковлева, 1994 – Яковлева Е.С. Фрагменты русской языковой картины мира (модели пространства, времени и восприятия). М., 1994. [Yakovleva E.S. Fragmenty russkoioy azykovoï kartiny mira (modeli prostranstva, vremeni i vospriyatiya) [Fragments of Russian language picture of the world (models of space, time and perception)]. Moscow, 1994.]

Bjerre, 2003 – Bjerre T. Locative prepositions and adverbs in Danish. *Nordlyd*. 2003. Vol. 31. No. 1. DOI: 10.7557/12.52

Durst-Andersen, 2011 – Durst-Andersen P. Bag om sproget: Det kulturmentale univers i sprog og kommunikation. København, 2011.

Fauconnier, 1985 – Fauconnier G. Mental spaces: Roles and strategies. Cambridge, 1985.

Fauconnier, 2005 – Fauconnier G. Compression and emergent structure. *Language and Linguistics*. 2005. Vol. 6. No. 4. Pp. 523–538.

Hansen, Heltoft, 2011 – Hansen E., Heltoft L. Grammatik over det Danske Sprog. Bind 1–3. Det Danske Sprog-og Litteraturselskab. Odense, 2011.

Harder, 1996 – Harder P., Heltoft L., Thomsen O.N. Danish directional adverbs. Content syntax and complex predicates: A case for host and co-predicates. E. Engberg-

Pedersen, M. Fortescue, P. Harder et al. (eds.). *Content, expression and structure: Studies in Danish Functional Grammar*. Amsterdam, 1996. Pp. 159–198.

Haynes, 1981 – Haynes R.M. *Geographical images and mental maps*. Basingstoke; London, 1981.

Hovmark, 2005 – Hovmark H. Sproglig kodning af rumlig orientering – eksempler på brug af verdenshjørner i danske dialekter. *10. Møde om Udforskningen af Dansk Sprog*. P. Widell, P. Kunøe (udg.). Århus, 2005. S. 209–218.

Hovmark, 2009 – Hovmark H. Ude og hjemme – om brugen af retningsadverbier i Jylland og på Øerne. *Ord & Sag*. 2009. Nr. 29. S. 5–27.

Lakoff, Johnson, 1980 – Lakoff G., Johnson M. *Metaphors we live by*. Chicago, 1980.

Lakoff, 1993 – Lakoff G. *The contemporary theory of metaphor. Metaphor and Thought*. Cambridge, UK, 1993. Pp. 202–251.

NDO, 2000 – *Nudansk Ordbog med etymologi*. Politikens Forlag, 2000. B. I.

Nguyen, 2020 – Nguyen M. Har dansk produktive postpositioner? *Ny Forskning i Grammatik*. 2020. Nr. 27. S. 87–106.

Nguyen, 2021 – Nguyen M. Mulige NP-pladseringer ved retningsadverbium + præposition. *Nydanske Sprogstudier NyS*. 2021. Vol. 60. S. 190–224.

Smułczyński, 2016 – Smułczyński M. Oversættelsesstrategier af retningsadverbiet *ud* i polske oversættelser af H.C. Andersens eventyr og historier. *Folia Scandinavica*. 2016. Vol. 20. Pp. 241–256.

Thomsen, 1998 – Thomsen O.N. Retningsadverbialer og komplekse prædikater i dansk. *Selskab for Nordisk Filologi*. Årsberetning 1996–1997. S. 66–84.

Статья поступила в редакцию 16.10.2023

The article was received on 16.10.2023

Сведения об авторе / About the author

Крылова Эльвира Борисовна – доктор филологических наук; профессор кафедры германской и кельтской филологии филологического факультета, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

Elvira B. Krylova – Dr. Phil. Hab.; professor at the Department of Germanic and Celtic Philology of the Faculty of Philology, Lomonosov Moscow State University

E-mail: krelvira@mail.ru

УДК 81-114.4

DOI: 10.31862/2500-2953-2024-1-28-60

Е.Е. Полякова

Российский государственный гуманитарный университет,
125047 г. Москва, Российская Федерация

Такие же, как вокруг: эквасимильятивные конструкции в хваршинском языке

Эквасимильятивные конструкции относятся к семантической зоне сравнения, однако изучены в гораздо меньшей степени, чем компаративные (сравнительные конструкции в узком смысле). Практически не существует исследований ареально-типологической направленности в этой области. В центре внимания настоящей работы находятся эквасимильятивные конструкции в собственно хваршинском диалекте хваршинского языка (нахско-дагестанская семья). В ней также проводится обзор эквасимильятивных конструкций в языках кавказского ареала и перечисляются параметры, влияющие на маркирование этих конструкций в данном регионе. Таким образом, полевые хваршинские данные сопоставляются с общей картиной устройства эквасимильятивных конструкций в кавказских языках.

Ключевые слова: эквативы, симильятивы, кавказские языки, нахско-дагестанские языки, хваршинский язык

Благодарности. Исследование проведено в рамках проекта Российского государственного гуманитарного университета «Полевое исследование грамматической семантики хваршинского языка» (конкурс «Студенческие проектные научные коллективы РГГУ»).

Автор выражает благодарность носителям хваршинского языка, которые работали с ним: Супайнат Расуловне Абдулкадировой, Хайрат Азизовне Азизовой, Джавгар Муртузовне Магомедовой, Патимат Магомедовне Убайдулаевой, Аминат Ахмедовне Хизриевой, Мадине Ахмедовне Хизриевой, Магомеду Ахмедовичу Хизриеву, Давуду Шихсаидовичу Шихсаидову, Заграт Газиевне Шихсаидовой, Сапият Шихсаидовне Шихсаидовой.

© Полякова Е.Е., 2024

Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License



Автор также благодарит за помощь при подготовке статьи Екатерину Игоревну Будзинскую, Марию Анатольевну Волину, Ирину Михайловну Горбунову и Ксению Вадимовну Еремченко.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Полякова Е.Е. Такие же, как вокруг: эквасимилятивные конструкции в хваршинском языке // Рема. Rhema. 2024. № 1. С. 28–60. (In Rus.) DOI: 10.31862/2500-2953-2024-1-28-60

DOI: 10.31862/2500-2953-2024-1-28-60

E. Poliakova

Russian State University for the Humanities,
125047 Moscow, Russian Federation

Just like the ones around here: Equasimilitive constructions in Khwarshi and beyond

Equasimilitive constructions belong to the semantic field of comparison, but have been studied to a much less extent than comparative constructions. There are practically no areal-typological studies in this area. This paper focuses on equasimilitive constructions in Khwarshi proper (Nakh-Dagestanian). Additionally, it provides an overview of equasimilitive constructions in the languages of the Caucasus to determine the parameters that influence the marking of these constructions and compares the Khwarshi field data with data from the broader region. Thus, this paper views the Khwarshi equasimilitives in the broader context of Caucasian equasimilitives.

Key words: equatives, similitives, Caucasian languages, Nakh-Dagestanian languages, Khwarshi

Acknowledgments: The research was carried out within the framework of the Russian State University for the Humanities project “Field research of the grammatical semantics of the Khwarshi language” (competition “Student project research teams of the Russian State University for the Humanities”).

The author expresses gratitude to the native speakers of the Khwarshi language who worked with him: Supainat R. Abdulkadirova, Khairat A. Azizova, Dzhavgar M. Magomedova, Patimat M. Ubaidulaeva, Aminat A. Khizrieva, Madina A. Khizrieva, Magomed A. Khizriev, Davud S. Shikhsaidov, Zagrat G. Shikhsaidova, Sapiyat S. Shikhsaidova.

The author also thanks Ekaterina I. Budzinskaya, Maria A. Volina, Irene M. Gorbunova, and Ksenia V. Eremchenko for their assistance in preparing the article.

FOR CITATION: Poliakova E. Just like the ones around here: Equasimilative constructions in Khwarshi and beyond. *Rhema*. 2024. No. 1. Pp. 28–60. DOI: 10.31862/2500-2953-2024-1-28-60

1. Введение в проблематику

Внутри семантической зоны сравнения отдельное место занимают конструкции, выражающие «одинаковость» объектов. Такие конструкции мы будем называть «эквасимилативными», объединяя этим термином два их основных типа – эквативы и симилативы. «Эквативы» выражают одинаковое положение объектов на шкале, заданной некоторым градуированным признаком ('X такой же высокий, как Y') [Haspelmath, 2017, p. 10], тогда как «симилативы» указывают на качественное сходство объектов без эксплицитного выражения признака, относительно которого происходит сравнение ('X бежит так же, как Y'). Более того, в случае симилативов этот признак обычно нельзя восстановить; так, в приведенном примере X и Y могут сравниваться относительно любой характеристики бега; наиболее вероятно, что сравнивается совокупность нескольких характеристик, которые можно более абстрактно описать как «манеру» бега¹. Семантика эквативов и симилативов довольно близка, и в языках мира они зачастую маркируются одинаково; вследствие этого целесообразно рассматривать их вместе. В настоящей статье при различении этих конструкций мы будем в основном ориентироваться на наличие эксплицитно выраженного признака сравнения (см., впрочем, обсуждение имплицитных эквативов в разд. 2).

В отличие от компаративных конструкций ('X выше, чем Y') [Ullman, 1972; Andersen, 1983; Stassen, 1985, 2001, 2005; Beck et al., 2004; Bobaljik, 2012; Dixon, 2008, 2012; Stolz, 2013], эквативным и симилативным посвящено гораздо меньшее количество литературы, особенно типологической направленности. Одной из основных работ можно назвать статью [Haspelmath, Buchholz, 1998], которая является единственной известной нам типологической² работой, рассматривающей как

¹ Такая формулировка соответствует описанию симилатива как конструкции, которая «выражает одинаковую манеру», в отличие от экватива, который «выражает одинаковую степень» ("equatives express equal extent, and similatives express equal manner" [Haspelmath, Buchholz, 1998, p. 278]).

² Точнее говоря, ареально-типологической, т.к. в выборку вошли только языки европейского языкового ареала.

эквативы, так и симилиативы. В этой же работе были заложены основы классификации эквативных конструкций с точки зрения их формального устройства, получившей дальнейшее развитие в статье [Haspelmath, 2017]. Последняя входит в сборник «Equative and similative constructions» [Treis, Vanhove (ed.), 2017], другие статьи которого в основном сфокусированы на взаимосвязи семантического поля «одинаковости» с другими семантическими полями, путях грамматикализации эквативных и симилиативных маркеров, а также устройстве этих конструкций в отдельных языках³.

Еще одна классификация эквативов, обобщающая типы семантических структур, которые могут лежать в основе их морфосинтаксического устройства, предложена в работе [Henkelmann, 2006]; сопоставление симилиативов и компаративов на базе небольшой языковой выборки проводится в [Nose, 2009]. Классификация эквативов, в каком-то смысле обобщающая результаты [Haspelmath, Buchholz, 1998] и [Henkelmann, 2006] с учетом некоторых семантических особенностей этих конструкций, представлена в [Rett, 2020]. Других типологических или ареально-типологических работ в этой области нам не известно.

Из работ, посвященных отдельным языкам, кроме вошедших в вышеупомянутый сборник, можно назвать, например, [Kusnetsova, Usenkova, 2014; Vuilletmet, 2018; Chirkova, 2019; Сеницына, 2019].

В общем случае в эквативной конструкции можно выделить пять составляющих элементов, аналогичных выделяемым в сравнительной (в узком смысле) конструкции:

Peter is as₁ brave as₂ John, где

- 1) параметр сравнения (“brave”) – признак, задающий шкалу сравнения;
- 2) объект сравнения (“Peter”) – референт, чье положение определяется на шкале сравнения;
- 3) стандарт сравнения (“John”) – референт, относительно которого на шкале сравнения определяется положение объекта сравнения;
- 4) маркер параметра (“as₁”) – показатель, маркирующий параметр сравнения;
- 5) маркер стандарта (“as₂”) – показатель, маркирующий стандарт сравнения⁴ [Treis, Vanhove, 2017, p. 4].

М. Хаспельмат выделяет шесть основных типов эквативных конструкций, соответствующих разным типологически распространенным способам организации этих элементов [Haspelmath, 2017].

³ Конкретно-языковые статьи данного сборника посвящены по большей части языкам эфиопского языкового ареала.

⁴ В симилиативной конструкции можно выделить те же элементы, за исключением параметра сравнения, отсутствующем по определению, и, соответственно, маркера параметра.

1. Параметр сравнения является предикатом, а маркер параметра отсутствует:

(1) Бабунго (банту)

ŋwá lùu wē' yáa Lám-bí
3SG⁵ быть сильный [STM Ламби]

‘Он [такой же] сильный, как Ламби.’

[цит. по: Haspelmath, 2017, p. 18]

2. Параметр сравнения является предикатом; присутствуют оба маркера:

(2) Восточный гренландский (эскимосские)

taana uat-tut at-tii-vu-q
этот 1SG-EQ.STM быть.высоким-EQD-IND-3SG

‘Он такой же высокий, как я.’ [цит. по: Haspelmath, 2017, p. 19]

3. Параметр сравнения является предикатом, а маркер стандарта отсутствует; при этом объект и стандарт сравнения объединены и не дифференцированы:

(3) Канела-крахо (же)

Capí me kryt cati pipĕn
[Цапи и Крит] большой одинаково

‘Цапи такой же большой, как Крит.’

[цит. по: Haspelmath, 2017, p. 20]

⁵ Здесь и далее при глоссировании в примерах используется унифицированная система сокращений: 1, 2, 3 – 1-е, 2-е, 3-е лицо; I, II, III, IV, CL – согласовательные классы; ABS – абсолют; ACC – аккузатив; AD – адессив; ADD – аддитив; ADJ.STM – маркер стандарта в адъективной функции; ADV.STM – маркер стандарта в адвербиальной функции; AOR – аорист; APPL – аппликатив; AUX – вспомогательный глагол; CAUS – каузатив; COM – комитатив; COP – копула; CVB – конверб; DAT – датив; DCL – декларатив; DEF – определенность; DEM – демонстрация; DIST – дистальный; EL – элатив; EP – эпентеза; EQ.STM – маркер стандарта в эквативах; EQD – эквативная степень; ERG – эргатив; ESS – эссив; F – женский согласовательный класс; FOC – фокус; FUT – будущее; GEN – генитив; GEN1 – первый генитив; GEN2 – второй генитив; GNT – общее время; NPL – согласовательный класс для множества людей; IN – инэссив; IND – индикатив; INF – инфинитив; INTER – интерэссив; IPFV – имперфектив; ITS – интенсификатор; LOC – локатив; M – мужской согласовательный класс; MS – маркированная основа; MSM – модальный симилатив; N – средний согласовательный класс; NEG – отрицание; NFIN – нефинитная форма; NOM – номинатив; non3 – не 3-е лицо; non1 – не I согласовательный класс; O – косвенная основа; OVL – «наложение»; PAM – маркер параметра сравнения; PL – множественное число; POSS – посессив; PRED – предикатив; PROX – проксимальный; PRS – презенс; PST – прошедшее время; PST.U – непрямое прошедшее; PST.W – прямое прошедшее; PTCL – частица; PTCP – причастие; PVB – преверб; QSTM – маркер стандарта в квантитативных эквативах; QT – квотатив; REFL – рефлексив; SG – единственное число; SIM.CVB – симилативный конверб; SUB – субэссив; SUBJ – субъект; SUP – суперэссив; TH – тематический суффикс; TMP – темпоральный конверб.

4. Параметр сравнения является косвенным объектом или сирконстантом при глаголе со значением «достигать», «равняться», а объект и стандарт сравнения – соответственно субъектом и объектом:

(4) Койра чиини (сонгайские)

Vee **too** *ga* *gaabi*
1SG.IPFV [достигать 3SG] сила

‘Я такой же сильный, как он.’ [цит. по: Haspelmath, 2017, p. 21]

5. Параметр сравнения является косвенным объектом или сирконстантом при глаголе со значением «достигать», «равняться», а объект и стандарт сравнения объединены и занимают позицию одного актанта:

(5) Зай (семитские)

Kebbede-wā *ʔalmāz* *bε-gudernε* **qiṭṭū-nomu**
[Каббада-и Алмаз] в-высота равняться-FOC.3PL.SUBJ

‘Каббада такой же высокий, как Алмаз.’

[цит. по: Haspelmath, 2017, p. 21]

6. Параметр сравнения является предикатом, объект сравнения – субъектом, а стандарт сравнения – объектом при вторичном предикате, позицию которого занимает глагол со значением «достигать», «равняться»:

(6) Восточный дангла (чад)

Ísà *tát* **nety** *ij* *Yúunùs*
Исса старый [равняться.PST с Юнус]

‘Исса такая же старая, как Юнус.’ [цит. по: Haspelmath,

2017, p. 22]

В статье [Haspelmath, Buchholz, 1998] упоминаются некоторые типы эквасимиллятивных конструкций, которые имеют тенденцию выражаться особым образом, по крайней мере в языках Европы. Так, зачастую особое маркирование имеют «генерические» эквасимиллятивы, стандарт сравнения в которых не является конкретным референтом, а представляет собой класс объектов, обладающих определенными прототипическими характеристиками. Сравнение в таком случае имеет переносный характер и указывает на высокую степень развитости одной из этих характеристик у сравниваемого объекта. Генерическим эквасимиллятивам (7b, 8b) противопоставлены «специфические» (7a, 8a):

(7) Исландский (кельтские) [Ibid, p. 311]

a. *Systir* *mín* *er* **jafn** *falleg* **og** *þu*
сестра моя COP:3PRS одинаково милый STM 2SG

‘Моя сестра такая же милая, как ты.’

(7) b. *Tréð er stórt sem turn*
 дерево:DEF COP.3PRS высокий STM башня
 ‘(Это) дерево высокое, как башня.’

(8) Иврит (семитские) [Haspelmath, Buchholz, 1998, p. 318]

a. *Hu kotev kmo ahot-o*
 3SG писать:3PRS как сестра-3SG.POSS
 ‘Он пишет, как его сестра.’

b. *Hu šar ke-zamir*
 3SG петь:3PRS STM-соловей
 ‘Он поет, как соловей.’

В [Haspelmath, Buchholz, 1998, p. 309] отмечается, что генерические эквативы нередко отличаются от специфических отсутствием или опциональностью маркера параметра (разумеется, если в специфическом эквативе этот маркер имеется). В связи с этим симилятивам, в которых маркер параметра отсутствует всегда, такое противопоставление чуть менее свойственно; впрочем, это обобщение касается только европейских языков, т.к. за неимением соответствующих исследований более общая картина остается неизвестной.

Эквасимилятивы также можно разделить на несколько типов в зависимости от того, какую синтаксическую позицию занимают элементы конструкции. В [Haspelmath, Buchholz, 1998, p. 319] отдельно упоминаются «предикативные симилятивы», маркирование которых может отличаться от «стандартных» (т.е. таких, в которых стандарт сравнения занимает позицию наречия при глагольном предикате). В предикативном симилятиве стандарт сравнения является частью предиката и выражает не образ действия, а качество объекта:

(9) Шведский (германские) [Ibid]

Min syster är lik mig
 мой сестра COP:3PRS равный мне
 ‘Моя сестра такая же, как я.’ (симилятивный маркер «образа действия» выглядит как *son*)

Точно так же не образ действия, а качество объекта выражается в случае, когда стандарт сравнения занимает атрибутивную позицию при объекте сравнения (‘Мы видели мальчика, такого же, как Петя.’).

С другой стороны, когда речь идет об эквативах, обычно подразумеваются предикативные эквативы, т.е. эквативы, в которых параметр сравнения занимает предикативную позицию. Так, в [Haspelmath, 2017] рассматриваются исключительно предикативные эквативы, при том что

атрибутивное использование эквативных конструкций также возможно, хотя и не во всех языках:

(10) Вепсский (финно-угорские) [Haspelmath, 2017, p. 16]

<i>mina</i>	<i>en</i>	<i>nagend</i>	<i>minun</i>	<i>tytren</i>
1SG	NEG.1SG	видеть.PST	1SG.POSS	дочь.GEN
<i>com-uttu-st</i>		<i>neicukast</i>		
красивый-EQUAT.DG-PART		девочка		

‘Я не видел девочки такой же красивой, как моя дочь.’

Вообще же, кроме предикативных и атрибутивных, можно говорить и об адвербиальных эквативах, в которых роль параметра сравнения играет не прилагательное, а наречие, и сравнивается, таким образом, манера действия, что сближает такие конструкции с адвербиальными симилятивами (‘Петя бежит так же быстро, как Вася’). Ниже мы увидим, что синтаксическая позиция стандарта сравнения (в случае симилятивов) или параметра сравнения (в случае эквативов) влияет на маркирование в том числе в кавказских языках.

Еще одной особенной конструкцией, относящейся к рассматриваемой зоне, является «квантитативный экватив», выражающий одинаковое количество объектов; ему также свойственно иметь специальное маркирование [Haspelmath, Buchholz, 1998, p. 298]. Такое маркирование само по себе задает конкретный параметр сравнения, который, соответственно, не нуждается в эксплицировании (ср. стандартный экватив (11a) и квантитативный экватив (11b) в баскском):

(11) Баскский (изолят) [Hualde et al., 2003, p. 831–832]

a. <i>zure</i>	<i>lagunak</i>	<i>gu</i>	<i>bezain</i>	<i>goiz</i>	<i>esnatu</i>	<i>dira</i>
твои	друзья	мы	STM	рано	просыпаться	AUX

‘Твои друзья проснулись так же рано, как мы.’

b. <i>Gorek</i>	<i>Bushek</i>	<i>adina</i>	<i>botu</i>	<i>lortu</i>
Горек	Буш	QSTM	голос	получить
<i>zituen</i>	<i>hauteskundeetan</i>			
AUX	голосование.LOC			

‘Гор получил столько же голосов, сколько и Буш.’

Иногда квантитативный маркер используется и в обычных эквативах; в некоторых языках дистрибуция неспециализированного и квантитативного маркеров в эквативных конструкциях зависит от признака, по которому происходит сравнение. Квантитативный маркер тяготеет к признакам, поддающимся измерению, особенно тем, которые выражают пространственные характеристики: длину, ширину, высоту и т.п. [Haspelmath, Buchholz, 1998, p. 300–301].

В сравнении могут участвовать не только актанты одного предиката, но и ситуации, обозначенные разными предикатами. В сфере действия маркера стандарта в таком случае находится зависимая (эквасимиллятивная) клауза, а в роли объекта сравнения выступает главная клауза [Haspelmath, Buchholz, 1998, p. 304–306, 319–320]. В качестве подчинительного союза может использоваться маркер стандарта обычной эквасимиллятивной конструкции⁶ (12), а может использоваться другой элемент (13):

(12) Литовский (балтийские)⁷

- a. *š-is* *film-as* *tok-s* *pat*
 DEM.PROX-M.NOM.SG фильм-NOM.SG такой-M.NOM.SG FOC
įdom-us ***kaip*** *knyg-a*
 интересный-M.NOM.SG [как книга-NOM.SG]
 ‘Фильм такой же интересный, как книга.’
- b. *žiūr-ė-ti* *film-q* *buv-o* *taip* *pat*
 смотреть-TH-INF фильм-ACC.SG быть.PST-PST так FOC
įdom-u ***kaip*** *skait-y-ti* *knyg-q*
 интересный-PRED [как читать-TH-INF книга-ACC.SG]
 ‘Фильм смотреть было так же интересно, как и читать книгу.’

(13) Валлийский (кельтские) [Ibid, p. 305, 285]

- a. *mae* *e* *cyn* *ddu-ed* *â* *'r* *frân*
 быть.3SG.PRS 3SG.M РАМ черный-EQD [STM DET корова]
 ‘Он черный, как корова’
- b. *mae* *fy* *mrawd* *yn* *dawnsio* *cyn* *wich-ed*
 быть.3SG.PRS мой брат PRS танцевать РАМ красивый-EQD
ag *y* *mae* *fy* *chwaer* *yn* *canu*
 [STM тот быть.3SG.PRS мой сестра PRS петь]
 ‘Мой брат танцует так же красиво, как моя сестра поет.’

В качестве особого типа эквасимиллятивных клауз можно выделить такие, в которых на семантическом уровне содержится модальный компонент. Эквасимиллятивная клауза в таком случае не описывает реальную ситуацию или реальную характеристику объекта, а относится к зоне ирреалиса. Так, в примере (14) ситуация ‘Петя с кем-то подрался’ могла не иметь места в действительности: говорящий лишь делает

⁶ Во многих европейских языках эквасимиллятивные конструкции диахронически происходят именно от биклаузальных конструкций (а именно, эквасимиллятивные клаузы развиваются из относительных клауз), и, соответственно, маркер стандарта также происходит от подчинительного союза [Haspelmath, Buchholz, 1998, p. 288, 304, 320].

⁷ За предоставленные примеры большое спасибо И.Б. Тульчинскому.

предположение о том, что произошло. В примере (15) говорящий вряд ли считает, что ситуация ‘за Петей гонится стая тигров’ действительно произошла: прагматически более вероятно, что здесь мы имеем дело с контрфактивной интерпретацией:

(14) *Петя выглядит так, как будто подрался с кем-то.*

(«Может быть, он и правда подрался» – презумптивная интерпретация)

(15) *Петя бежит так быстро, как будто за ним гонится стая тигров.*

(«На самом деле стая тигров за ним не гонится» – контрфактивная интерпретация)

Конструкции такого рода не имеют устоявшегося названия; так, в существующей литературе они упоминаются как «симулятивы» (“simulative” [Treis, 2018]), «клаузы нереальных обстоятельств» (“unreal circumstance clauses” [Hengeveld, 1998]), «клаузы гипотетического образа действия» (“hypothetical manner clauses” [Dixon, 2009]), «адвербиальные клаузы контрфактивного образа действия» (“counterfactual manner adverbial clauses” [Heath, 2016]), «клаузы гипотетического сходства» (“hypothetical similarity clauses” [Tries, 2017]). В большей части работ, посвященных этим конструкциям непосредственно [Bücking, 2017; Bledin, Sadhwi, 2019, 2020, 2023; Rett, Starr, 2022], в первую очередь подробно рассматривается их семантика, [Martínez, 2021] исследует стратегии реализации таких конструкций в языках мира.

В настоящей работе мы для краткости будем называть эту конструкцию «модальным симулятивом», объединяя таким образом два ее семантических компонента: модальный (указание на нетривиальное отношение между описываемой ситуацией и реальным миром, которому эта ситуация обычно не принадлежит) и сравнительный (сравнение гипотетического следствия описываемой ситуации с действительным положением дел).

2. Эквасимулятивы в языках Кавказа⁸

К кавказскому языковому ареалу относятся три языковые семьи: нахско-дагестанская, абхазо-адыгская и картвельская. Данный раздел посвящен особенностям устройства эквасимулятивных конструкций

⁸ В этом разделе транслитерация большинства примеров была унифицирована в соответствии с единой системой записи, которая используется, в частности, для хваршинского языка. Исключение составляет пример (26) из абазинского, цитируемый без изменений в транслитерации.

и влияющим на их маркирование параметрам в языках этого ареала. В исследовании была использована выборка из 15 языков, в которую вошли представители всех трех языковых семей:

- 1) абхазо-адыгская (кабардинский, абазинский);
- 2) картвельская (сванский, лазский);
- 3) нахско-дагестанская (ингушский, лезгинский, рутульский, арчинский, хиналугский, санжинский, лакский, аварский, багвалинский, ахвахский, хваршинский)⁹.

В кавказских языках эквативы и симилиативы выражаются с использованием одних и тех же средств. Прототипическим является первый тип конструкций, выделенный М. Хаспельматом, в которых к закрепленным за конструкцией элементам относится только маркер стандарта; чаще всего им является аффикс, послелог или частица, занимающие постпозицию по отношению к стандарту сравнения. При этом во всех рассмотренных нами языках обнаруживается более одного такого маркера, на выбор которого могут влиять как семантические, так и синтаксические факторы.

Во многих кавказских языках (таких как, например, лакский, аварский, лезгинский, багвалинский, арчинский, лазский) существует специальный маркер для количественного сравнения, который зачастую может использоваться не только в квантитативных эквативах, но и в других типах эквасимилиативных конструкций. При отсутствии эксплицитно выраженного параметра сравнения этот маркер указывает на то, что таким параметром является какой-либо поддающийся количественному измерению признак. Им может быть как количество объектов (16a), так и, например, их величина (16b):

(16) Лакский (нахско-дагестанские)

a. *na vin ærkinssa-kssa arcu*
 1SG 2SG.DAT нужный-QSTM деньги

dulun-n-a

дать-PRS-NON3SG

‘Я дам тебе денег сколько нужно.’ [Хайдаков, 1962, с. 44]

⁹ В качестве источников использовались грамматики и словари [Хайдаков, 1962; Гаджиев, Талибов, 1966; Микаилов, 1967; Магомедбекова, 1967; Муркелинский, 1971; Gudjedjiani, Palmaitis, 1986; Haspelmath, 1993; Джидалаев, 1994; Tuite, 1997; Кибрик и др., 1997a, 1997b, 2001; Ганиева, 2002; Махмудова, 2002; Ибрагимов, 2004; Куркиев, 2004; Магомедова, Абдулаева, 2007; Апажев, Коков, 2008; Измайлова, 2011; Nichols, 2011; Алексеев и др., 2012; Кумахов, 2013; Khvtisiashvili, 2013; Форкер, Гаджимурадов, 2017; Алисултанов, Сулейманова, 2019; Arkadiev, 2020; Forker, 2020, 2021].

- (16) b. *kk^wačči* *barc'u-kssa* *b-ur*
 собака волк-QSTM CL-БЫТЬ.PRS
 'Эта собака (величиной) с волка.' [Муркелинский, 1971, с. 248]

Иногда выбор одной из двух допустимых интерпретаций зависит от того, в каком числе стоят стандарт и объект сравнения. Так, в (17а) множественное число, маркируемое клитикой, указывает на то, что сравнивается именно количество объектов, а не их размер:

- (17) Багвалинский (нахско-дагестанские) [Кибрик и др., 2001, с. 420]

a. *ŋeč* *c'ułal'a-jo-r* *ek^wa*
 яблоко.N.PL орех-QSTM-N.PL БЫТЬ.PRS
 'Яблоко – (столько же), сколько орехов.'

b. *ŋeč* *c'ułal'a-jo-b* *ek^wa*
 яблоко орех-QSTM-N БЫТЬ.PRS
 'Яблоко – (размером) с орех.'

В лазском языке количественный эквасимиллятивный маркер может указывать на то, что параметром сравнения является количество объектов (18а), их длина (18b), возраст (18с), временная протяженность ситуации, выраженной главным предикатом (18d). Конкретная интерпретация, по всей видимости, зависит от контекста:

- (18) Лазский (картвельские) [Lacroix, 2009, p. 218–219, 786]

a. *tkva-na* *g-i-no-nan* *k'onar-ja* *para*
 2PL-SUB 2-APPL-хотеть-3.PL QSTM-QT деньги
te-k-č-aten-ja
 PVB-2-дать-FUT.NON3PL-QT
 'Я дам вам столько денег, сколько вы хотите.'

b. *hamu-s* *guruni* *k'onari* *uc-epe* *u-b-u-n-ja*
 DEM.PROX-DAT осел QSTM УХО-PL 3-APPL-иметь-тн-3SG-QT
 'У него уши такие же длинные, как у осла.'

c. *nanašant'iš-muši-s* *mu-ši* *k'onaj* *bozo*
 мачеха-POSS.3SG-DAT REFL-GEN QSTM дочь
u-jon-u-t'u
 3-APPL-иметь-тн-IPFV.3SG
 'У ее мачехи была дочь того же возраста, что и она.'

d. *si* *čkimi* *k'onar* *var* *skid-u*
 2SG 1SG.GEN QSTM NEG жить-тн
 'Ты не проживешь так долго, как я.'

Не очень ясно, относятся ли примеры типа (14b), (15b), (16b–d) к эквативам или симилиятивам: с одной стороны, в них нет эксплицитно выраженного параметра сравнения, с другой – это параметр отчасти задан самим маркером стандарта. В рассматриваемых примерах им все еще могут быть разные признаки (выбираемые из некоторого семантически ограниченного набора), однако есть языки, в которых существуют и более специфицированные показатели¹⁰. Мы будем называть эквасимилиятивные конструкции, в которых параметр сравнения эксплицитно не выражен, однако маркер стандарта каким-либо образом ограничивает его выбор при интерпретации, *имплицитными эквативами*. Квантитативный экватив, таким образом, является одним из подтипов таких конструкций.

В некоторых кавказских языках (например, багвалинском, лезгинском, рутульском, возможно¹¹, ахвахском) встречается распределение эквасимилиятивных маркеров, которое соотносится с синтаксической позицией стандарта сравнения. В симилиятивных конструкциях выбор показателя зависит от того, какую функцию выполняет маркированный этим показателем стандарт сравнения – атрибутивную или адвербиальную. Так, в багвалинском языке оборот с маркером *тихӕ* «является аналогом наречия и употребляется в тех же синтаксических функциях», тогда как оборот с маркером *ивури*-сл «может употребляться во всех функциях, в которых употребляется прилагательное» [Кибрик и др., 2001, с. 419]. Соответственно, два разных маркера будут использоваться в зависимости от того, модифицирует ли стандарт сравнения именную (19a) или глагольную (19b) группу:

¹⁰ Мы благодарим анонимного рецензента за указание на факт существования таких показателей, например, в удмуртском языке, некоторые послелогов в котором одновременно являются маркерами стандарта и указывают на конкретный параметр сравнения, такой как высота или длина.

¹¹ Неуверенность по поводу ахвахского связана с тем, что в этом языке все примеры с приименным симилиятивом, которые нам удалось найти (примеров с приименным эквативом не удалось найти вовсе), являются устойчивыми сочетаниями по типу «женщина, как дракон» в значении «неприступная женщина». Относить ли примеры такого рода к конструкциям, которые нас интересуют, – вопрос спорный. Производится ли в таких случаях какое-либо сравнение вообще, или на синхронном уровне можно говорить только о приписывании существительному некоторого признака, лишь отдаленно связанного с его прототипическим носителем? О сохранении какой-то связи свидетельствует, например, буквальный перевод, данный таким сочетаниям в словарях – однако непонятно, считать ли это достаточным основанием для определения этих конструкций как эквасимилиятивных. Очевидно, однако, что подобные фразеологизмы ближе к генерическим эквасимилиятивам, нежели к специфическим.

(19) Багвалинский (нахско-дагестанские) [Кибрик и др., 2001, с. 418, 419]

- a. *a-b gur raq'-u-m ek^wa*
 тот-N платье подходит-PTCP-N быть.PRS
de:jburu-j-da jaš-ila
 [Я.NOM-ADJ.STM-F-PTCL девочка-O.DAT]
 'Это платье подходит (такой же), как я, девочке.'
- b. *χ^wan t'a: mič-muxan-da*
 лошадь [бежать ветер-ADV.STM-PTCL]
 'Лошадь побежала, как ветер.'

В эквативных конструкциях наблюдается аналогичное распределение, коррелирующее с синтаксической позицией параметра сравнения. Если параметр сравнения занимает атрибутивную позицию, используется тот же маркер стандарта, что и в приименных симилятивах (ср. (19a) и (20a)), а если адвербиальную – тот же, что и в приглагольных симилятивах (ср. (19b) и (20b)):

(20) Багвалинский (нахско-дагестанские) [Ibid, с. 417, 419]

- a. *anz-uburu-b hac'a-b hera-d λ'or*
 [Снег.NOM-ADJ.STM-N белый-N облако-ERG] скала
b-aq'aš-e
 N-прятаться-CAUS
 'Белое, как снег, облако закрыло гору.'
- b. *taħammad ta'-ra:χ rasul-muxan-da*
 Магомед [бежать-MS.IPFV-CVB Расул-ADV.STM-PTCL]
χeχ
 быстро]
 'Магомед бежит (так же) быстро, как Расул.'

В примере (20a) используется эквасимилятивный маркер *iβuγi-cl*, т.е. эквасимилятивный оборот¹², который имеет свойства прилагательного. Тот факт, что здесь не используется маркер *mičā* (и, соответственно, эквасимилятивный оборот со свойствами наречия) может свидетельствовать о том, что в эквативных конструкциях (как минимум атрибутивных) стандарт сравнения модифицирует непосредственно существительное и не является частью группы прилагательного –

¹² В настоящей статье под «(эква)симилятивным оборотом» подразумевается стандарт сравнения вместе со своим маркером.

параметра сравнения¹³. В таком случае можно свести использование разных маркеров стандарта в примерах (20а) и (20b) к синтаксической позиции того же стандарта сравнения.

Несколько иная картина наблюдается в лезгинском. В нем выбор одного из двух маркеров в симилятивах также зависит от синтаксической позиции стандарта сравнения:

(21) Лезгинский (нахско-дагестанские) [Haspelmath, 1993, p. 436, 439]

a. *am* *χalis* *qele* *xtin* *čka* *ja*
 это:ABS [[настоящий крепость ADJ.STM] место] COP
 ‘Это – место, похожее на настоящую крепость.’

b. *χabar* *c'ajlapan* *xiz* *χür.ü-z* *čk'ana*
 новости [[молния ADV.STM] деревня-ДАТ разноситься-AOR]
 ‘Новости распространяются по деревне, как молния.’

В примере (21а) симилятивный оборот с маркером *xtin* модифицирует существительное *čka* ‘место’, т.е. занимает атрибутивную позицию, тогда как в примере (21b) симилятивный оборот с маркером *xiz*, модифицируя глагол *čk'ana* ‘разноситься’, занимает адвербиальную позицию.

Однако в эквативных конструкциях уже не наблюдается корреляции, аналогичной той, которая представлена в багвалинских примерах (20) – между выбором маркера и синтаксической позицией параметра сравнения¹⁴. Так, в случае если параметр сравнения занимает атрибутивную позицию, использоваться могут оба маркера:

(22) Лезгинский (нахско-дагестанские) [Ibid, p. 108, 439]:

a. *žiw* *χtin* *laci* *čuru*
 [[снег ADJ.STM] белый борода]
 ‘борода белая, как снег’

¹³ Такой анализ отличается от приведенного в грамматике багвалинского, согласно которой «эквативный оборот с маркером *ivuru*-сл может также употребляться в функции модификатора прилагательного» [Кибрик и др., 2001, с. 419]. Однако такое утверждение противоречит существующему в ней же утверждению о том, что оборот с этим маркером ведет себя подобно прилагательному (и, соответственно, не может модифицировать другое прилагательное). Не настаивая на верности нашего анализа (который, впрочем, кажется более последовательным), отметим, что как для его доказательства, так и для его опровержения необходимо проводить синтаксические тесты (которых в грамматике не приводится).

¹⁴ Мы не можем, впрочем, полностью ручаться за это, т. к. для лезгинского не было найдено примеров на эквативы, в которых параметром сравнения было бы наречие, и наши выводы основаны только на примерах с прилагательными.

- (22) b. *Hürmet.a murk xiz qaji c.e-l*
 Хурмет.ERG [[лед ADV.STM] холодный] вода-SUP]
č'in-bil č'üχwe-na
 лицо-рука мыть-AOR
 'Хурмет умыл свое лицо и руки водой, холодной, как лед.'

Можно предположить, что примеры (22a) и (22b) имеют разную синтаксическую структуру: в (22b) стандарт сравнения вместе с маркером модифицирует группу прилагательного, которая в свою очередь модифицирует именную группу (т.е. выполняет адвербиальную функцию), тогда как в (22a) стандарт сравнения модифицирует непосредственно именную группу (т.е. выполняет атрибутивную функцию).

Кроме того, различия при сравнении багвалинского и лезгинского наблюдаются и относительно предикативного использования симилиативных оборотов: в багвалинском используется стандарт сравнения с маркером *ivuru-cl* (с атрибутивными функциями), тогда как в лезгинском – стандарт сравнения с маркером *xiz* (с адвербиальными функциями).

- (23) Багвалинский [Кибрик и др., 2001, с. 419]

o-w šač-ivuru-w ek^wa
 этот-м [глина-ADJ.STM-м COP]
 'Он загорелый.' (букв. 'Он как обожженная глина')

- (24) Лезгинский [Haspelmath, 1993, p. 437]

am kiš č'ur xa-ji č^wud xiz awa
 он:AVS [Шаббат испортить ANTIC-AOR еврей ADV.STM LOC.COP]
 'Он – как еврей, у которого был испорчен Шаббат.'

Таким образом, противопоставление маркеров стандарта сравнения для этих двух языков устроено по-разному: в багвалинском адвербиальная функция противопоставлена атрибутивной и предикативной, тогда как в лезгинском предикативная и адвербиальная функции противопоставлены атрибутивной.

В багвалинском тот же показатель, который используется в приглагольных эквасимилитивах (19b), (20b), маркирует и эквасимилитивные клаузы (25a), в том числе модальные симилиативы (25b):

- (25) Багвалинский (нахско-дагестанские) [Кибрик и др., 2001, с. 422]

a. *zuhra-r keč' bihi-r-o:-b-da-muxan-da*
 Зухра-ERG [песня брать-IPFV-PTCP-N-PTCL-ADV.STM-PTCL]
bešila λ'e:r-ła λ'e-r-o:-j
 хорошо танец-ADD танцевать-MS.IPFV-PTCP-F
 'Зухра и танцы исполняет (так же) хорошо, как поет песни.'

- (25) b. *o-j j-ič'-ina:-χ ek^wa di-χ*
 тот-F F-смотреть-IPFV-CVB быть.PRS я.О-AD
de: o-li-ł tušman-muxan-da.
 [я этот-О-GEN враг-ADV.STM-PTCL]
 ‘Она смотрит на меня так, будто я ее враг.’

Такая же ситуация, по-видимому, характерна для большинства кавказских языков; впрочем, иногда помимо общих маркеров встречаются и специализированные, использующиеся исключительно в модальных симилиативных конструкциях; такой маркер существует, например, в абазинском языке:

- (26) Абазинский (абхазо-адыгские) [Arkadiev, 2020, p. 82]
zəmΓ^wa-g'əj jə-b-dər-wa-z-šā
 все-ADD 3PL.ABS-2SG.M.ERG-знать-IPFV-PST.NFIN-MSIM
b-čāz-əj-ɬ
 2SG.F.ABS-говорить-PRS-DCL
 ‘Ты говоришь [так], как будто знаешь все.’

Таким образом, в кавказских языках на выбор одного из эквасимилиативных маркеров могут влиять такие параметры, как характер сравнения (количественное vs. качественное), синтаксическая позиция стандарта (адвербиальная, атрибутивная или предикативная) и – довольно редко – наличие модального компонента. С другой стороны, противопоставление генерических и специфических эквасимилиативов оказывается в этих языках несущественным.

3. Хваршинский язык

Хваршинский – один из западноцезских языков, входящих в цезскую группу нахско-дагестанской языковой семьи. В нем выделяют собственно хваршинский (или хварши-хонохский) диалект и группу инхокваринских диалектов, к которым относится наиболее изученный инхокваринский диалект, значительно отличающийся от собственно хваршинского [Khalilova, Testelets, in press]. Основными работами по инхокваринскому являются грамматика [Khalilova, 2009] и словарь [Джидалаев и др., 2022]. В последнем приведена также некоторая специфическая собственно хваршинская лексика. Наиболее полным описанием собственно хваршинского на сегодняшний день является грамматический очерк [Khalilova, Testelets, in press].

Носители хваршинского языка проживают в Цумадинском, Хасавюртовском и Кизилюртовском районах республики Дагестан. Материалом для настоящего исследования послужили данные собственно

хваршинского диалекта, собранные во время экспедиции в 2023 г. в селах Муцалаул и Хонох. В некоторых случаях для сопоставления приводятся данные инхокваринского диалекта, полученные из упомянутых выше источников.

Хваршинский язык относится к морфологически абсолютно-эргативным языкам. К грамматическим падежам, кроме абсолютива и эргатива, относятся датив¹⁵ и два генитива. Оба генитива могут маркировать зависимое существительное в именной группе: первый генитив используется, если вершиной группы является существительное в абсолютиве, второй генитив – во всех остальных случаях. Второй генитив также маркирует комплемент некоторых глаголов.

Существует некоторое количество периферийных падежей, к которым, согласно [Khalilova, Testelets in press], относятся вокатив, темпоралис, каузалъ и симилиатив. Статус последнего в качестве падежного маркера опровергается нашими данными (подробнее см. разд. 4.2). Кроме того, у хваршинских имен есть группа пространственных падежей, форма которых складывается из показателей локализации и ориентации.

Существительное, стоящее в абсолютиве, контролирует согласование внутри клаузы¹⁶. Слот для маркера согласования (иногда префиксальный, а иногда суффиксальный) есть у V-начальных глаголов, некоторых прилагательных, местоимений, наречий и послелогов. Маркеров согласования всего четыре; все существительные можно разбить на шесть согласовательных классов в зависимости от того, какой из маркеров используется в единственном, и какой – во множественном числе (табл. 2).

Маркеры *-b* и *-l* под воздействием соседствующих назализованных гласных могут реализоваться как носовые *-m* и *-n* соответственно.

Видо-временная система хваршинского включает пять синтетических временных форм: настоящее, общее, будущее, прямое прошедшее и непрямо прошедшее время (в очерке собственно хваршинского [Khalilova, Testelets, in press] последние именуется соответственно аористом и эвиденциалисом). За счет комбинирования синтетических форм лексического глагола и вспомогательного глагола 'быть' образуется также большое количество аналитических глагольных конструкций.

¹⁵ Часто также обозначаемый как латив (оба ярлыка используются в описаниях [Khalilova, 2009; Khalilova, Testelets, in press] в качестве вариантов обозначения одного и того же показателя в зависимости от его функции в конкретном контексте).

¹⁶ Прилагательные и демонстративы, используемые в атрибутивной функции, согласуются с вершиной своей именной группы.

Таблица 2

Маркеры согласовательных классов в хваршинском языке
(по [Khalilova, Tetstelets, in press])
[Markers of noun classes in the Khwarshi language
(according to [Khalilova, Tetstelets, in press])]

	Классы [Classe]	SG	PL
Люди [Human]	I	Ø-/-w-	b-
	II	j-	
Не люди [Non-Human]	III	b-	l-/-r-
	IV	l-/-r-	
	V	j-	
Маргинальный класс [Marginal]	VI	b-	b-

Кроме финитных форм, в хваршинском языке существует большое количество нефинитных, большая часть которых – конвербы. Некоторые из них внешне совпадают с финитными формами: так, специализированный конверб и непрямое прошедшее время имеют один и тот же показатель – суффикс *-na* – и различаются только под отрицанием. Имеется также форма причастия прошедшего времени, основа которого может быть образована с помощью инфикса <j> или <o>, удлинения гласного, геминации конечного согласного, а также совмещения вышперечисленного; кроме того, причастия имеют две формы: прямую (маркированную суффиксом *-a*) и косвенную (маркированную суффиксом *-o*).

4. Маркеры хваршинских эквасимильятивных конструкций

В собственно хваршинском существует три способа маркировать эквасимильятивную конструкцию. Наиболее широкую дистрибуцию имеет показатель *CL-ata(la)/CL-ajta*; кроме того, в некоторых типах контекстов используются клитика *(e)cci* и конверб с суффиксом *-ohol*. Ниже отдельно будет рассмотрен каждый из маркеров.

4.1. CL-ata(la)/CL-ajta

Данный показатель – самый распространенный способ маркирования хваршинских эквасимильятивов: он может использоваться практически в любом типе эквасимильятивных конструкций, занимая постпозицию по отношению к стандарту сравнения. В словаре [Джидалаев

- (31) а. *žu* *kad* *čuša* *j-ajli*
 DEM.DIST.ABS.SG девочка(II) рыба(III) II-ADJ.STM
хеҳу-ј *gote*
 быстрый-II быть.PRS
 ‘Эта девочка быстрая, как рыба.’
- б. *sajro* *k’oša-ha* *łaca* *b-ałala*
 лошадь(III) прыгать-PRS ветер(IV) III-ADV.STM
 ‘Лошадь бегаёт, как ветер.’

Однако же, если предикат имеет больше одной валентности, это обязательно так. Абсолютивную позицию может занимать уже не только объект сравнения, тем не менее согласование все еще происходит с тем существительным, которое ее занимает²⁰. Так, в примере (27а) объектом сравнения является существительное *es* ‘сестра’ II класса, маркированное лативом, однако согласование послелога *ala* контролирует местоимение *žu*, стоящее в абсолютиве и в данном случае имеющее свойства существительного I класса (т.к. речь идет о мужчине). Точно так же в примере (27б) объектом сравнения является слово *dajhan* ‘ковёр’ III класса, стоящее в суперэссиве, однако и здесь согласование контролируется абсолютивным местоимением *žu*.

Показатель *cl-ala(la)* может маркировать не только именные группы, но и эквасимилативные клаузы, в том числе те, которые содержат модальный компонент (32б). В таких конструкциях он согласуется с существительным, занимающим в эквасимилативной клаузе позицию абсолютива. При этом глагол в зависимой клаузе, имеющий форму презенса, требует использования какого-либо дополнительного маркера, которым чаще всего является морфема *čo*²¹ или показатель фокусного атрибутива *-sa*:

- (32) а. *is-i* *q^waja-ha* *хеҳіłana,*
 DEM.O.I.SG-ERG писать-PRS быстро
is-i *hıše* *c’alida-ha-čo* *b-ałala*
 DEM.O.I.SG-ERG книга(III) читать-PRS-OVL III-ADV.STM
 ‘Он пишет так быстро, как книгу читает.’

²⁰ Это правило может нарушаться в предложениях со сложными предикатами, чью основную семантическую нагрузку несет занимающее абсолютивную позицию существительное при легком глаголе; в таком случае союз *ala(la)*, по-видимому, может согласовываться как с ним, так и со вторым актантом этого предиката.

²¹ Этот же показатель появляется в таксисных конструкциях, выражающих одновременность ситуаций; его присоединение к каким-либо временным формам, помимо презенса, или другим частям речи носителями не допускается.

- (32) b. *is-i* *laŕe-he* *č'ida*, *et^wa-ha-sa* *Ø-*aŕala**
 DEM.O.I.SG-ERG пахать-PRS земля(IV) летать-PRS-A I-ADV.STM
 ‘Он пашет землю, как будто летит.’

Иногда также используется фокусная частица *č* (33a) или комитативная клитика =*ge* (33b). Использование финитных форм (никак не маркированной формы презенса, формы общего времени или прямого прошедшего) скорее недопустимо:

- (33) a. *is-i* *q^wa:ja* *l-ejča* *c'alida-ha=č*
 DEM.O.I.SG-ERG писать\GNT IV-быть.PST.W [читать-PRS=ITS
 (**c'alida-ha*; **c'alid-da*) *l-*aŕala** *χeχitana*
 (читать-PRS читать-PST.W) IV-ADV.STM быстро]
 ‘Он писал так же быстро, как читал.’
- b. *žu* *duro:da* *χant'e:=ge* *k^wani*
 DEM.DIST.ABS.SG бегать\GNT спешка=COM [плавание
l-u-ho:=ge (**l-u:wa*) *Ø-*aŕala**
 IV-делать-PRS=COM (IV-делать\GNT) I-ADV.STM]
 ‘Он бегаёт так же быстро, как плавает.’

Однако допустимым оказывается использование глагола в форме причастия (34a) или темпорального конверба (34b):

- (34) a. *žu* *q^waq^waŕa-ha* *ĩ:ja* *Ø-*aŕala**
 DEM.DIST.ABS.SG смеяться-PRS [плакать/PTCP I-ADV.STM]
 ‘Он смеётся так же, как плачет.’
- b. *žu* *durda-ha* *et^wa-zal* *Ø-*aŕa**
 DEM.DIST.ABS.SG бегать-PRS [летать-TMP I-ADV.STM]
 ‘Он бегаёт, как будто летит.’

Подобная дистрибуция говорит о том, что сочетаемость с союзом *aŕa(la)* можно рассматривать как своего рода тест на финитность: допустимость некоторой глагольной формы в клаузе, маркированной этим показателем, следует, по-видимому, считать проявлением нефинитного характера этой формы (и, следовательно, клаузы).

4.2. Клитика (*e*)*cci*

В очерке [Khalilova, Testelefs, in press] показатель (*e*)*cci* упоминается как симильтивный падеж, маркирующий стандарт сравнения²² и присоединяемый непосредственно к основе существительного. Однако

²² Хотя в очерке не говорится об этом напрямую, но, если судить по приведенным примерам, имеется в виду стандарт сравнения в эквативной конструкции.

собранные нами данные указывают на то, что в действительности этот маркер нельзя отнести к падежным. Во-первых, он способен следовать за показателями других падежей, например, эргатива (35а), датива (35b) и первого генитива (35с):

- (35) а. *Šamil-i* *d-e=cci* *hījoš* *bajc'a*
 Шамиль-ERG 1SG-ERG=QSTM яблоко есть\PST.W
 'Шамиль съел столько же яблок, сколько и я.'
- б. *Rasul-i* *di-l* *os* *tiļ-ļa* *isu-l=ecci*
 Расул-ERG 1SG.O-DAT деньги дать-PST.W DEM.O.I.SG-DAT=QSTM
 'Расул дал мне столько же денег, сколько и ему.'
- с. *is-a* *goļe* *dij-a=cci* *os*
 DEM.O.I.SG-GEN1 быть.PRS 1SG.O-GEN1=QSTM деньги
 'У него денег столько же, сколько у меня.'

Он также может присоединяться к показателям локализации (36а) и ориентации (36b):

- (36) а. *Amina-lo* *sumka-ma* *Madina-lo-jžo-ma=cci=č*
 Аминат-GEN2 сумка-IN Мадина-GEN2-А.О-IN=QSTM=ITS
 (^{OK}*Madina-lo-ma=cci=č*) *kanfite-ba* *goļe*
 (Мадина-GEN2-IN=QSTM-ITS) конфета-PL.ABS быть.PRS
 'В сумке у Аминат столько же конфет, сколько и (в сумке) Мадины'
- б. *īdu-q'a-j=cci* *īļ'-a* *b-ukko:ja*
 дом.IN-TERM-EP=QSTM уходить-INF НPL-нужно\GNT
uškul-ho-q'a
 школа-AD-TERM
 'До школы идти столько же, сколько до дома.'

Во-вторых, показатель (*e*)*cci* может маркировать клаузу и обладает свойством транскатегориальности: он присоединяется не только к существительным, но и к глаголам (37а), (37b). В связи с этим его, по-видимому, следует считать клиткой:

- (37) а. *ustur-ļ'o* *gojļa=cci* *hījoš* *goļe* *usture-t*
 [стол-SUP быть.PRS.PTCP=QSTM] яблоко быть.PRS стол-SUB
 'Под столом яблок столько же, сколько и на столе'
- б. *sad-i-š-šo* *be:zja-j=cci* *hījoš*
 [сад-О-INTER-EL брать\PTCP-EP=QSTM] яблоко
bez-na *is-i* *īdu-žo*
 брать-PST.U DEM.O.I.SG-ERG дом.IN-EL
 'Из дома он взял столько же яблок, сколько из сада.'

В первую очередь этот маркер используется в количественных эквативах – единственном типе эквасимилативных конструкций, которые обычно не выражаются с помощью *sl-ala(la)/sl-ajla*. Наличие этого маркера без указания на параметр сравнения говорит о том, что сравнение количественное. Могут сравниваться как количество объектов (35), (36a), (37), так и, например, временные промежутки, занимаемые ситуациями (36b)²³, (38).

- (38) *žu* *a:jda=cci=č* *ļes-na* *ejča*
 DEM.DIST.ABS.SG работать\PTCP=QSTM=ITS спать-CVB быть.PST.W
 ‘Он спал столько же, сколько работал.’

Использование этого маркера может также указывать на сравнение объектов по размеру:

- (39) *v^we* *ze=cci* *goļe*
 собака медведь=QSTM быть.PRS
 ‘Собака большая, как медведь.’

При маркировании клаузы наиболее естественным, по-видимому, является присоединение клитики к причастной форме глагола, однако носителями разрешается ее присоединение к финитным формам, таким как форма презенса (40a) или прямого прошедшего (40b):

- (40) a. *il-i* *k^wani* *l-u:wa* *χeχilana*
 DEM.AN.O.NOM-ERG плавание IV-делать\GNT быстро
žu *duro:jda=cci* (^{OK}*durda-ha=cci*)
 DEM.DIST.ABS.SG бегать\PTCP=QSTM (бегать-PRS=QSTM)
 ‘Она плавает так же быстро, как он бежит.’
- b. ^{OK}*usture-t* *hījjoš* *b-ejča* *ustur-λ'o*
 стул-SUB яблоко III-быть.PST.W стул-SUP
b-ejča=cci
 III-быть.PST.W=QSTM
 ‘Под столом яблок было столько же, сколько и на столе.’

Маркер (*e*)*cci* может использоваться и в обычных эквативных конструкциях с любым эксплицитно выраженным признаком:

- (41) a. *a-j-du* *kad* *ačit'e-s*
 DEM.PROX-II-DEM.PROX.ABS девочка сосна-GEN1
v^wan=ecci *j-eχola* *goļe*
 дерево=QSTM II-высокий быть.PRS
 ‘Эта девочка высокая, как сосна.’

²³ В примере (36b), впрочем, нельзя однозначно определить, сравнивается ли длительность двух ситуаций или расстояние до двух точек.

- (41) b. *žu kad dij-a es=ecci*
 DEM.DIST.ABS.SG девочка 1SG.O-GEN1 сестра=QSTM
bercina-j gole
 красивый-И быть.PRS
 ‘Эта девочка такая же красивая, как ее сестра.’

Обобщив приведенные выше наблюдения, можно заключить, что использование данного маркера всегда требует наличия некоторой шкалы, в рамках которой происходит сравнение: если признак, задающий данную шкалу, не выражен эксплицитно, подразумевается, что этим признаком является какой-либо из доступных в данном контексте параметров количественного сравнения.

4.3. Эквасимильятивный конверб *-ohol*

Третьим способом маркирования эквасимильятивных конструкций (а точнее, эквасимильятивных клауз) является использование специализированного конверба, образованного с помощью суффикса *-ohol*. Этот конверб упоминается в грамматике инхокваринского как симильятивный [Khalilova, 2009, p. 411]; в очерке собственно хваршинского о нем ничего не сказано. Диахронически он состоит из косвенной формы причастия прошедшего времени (образованного с помощью суффикса *-o*, иногда сопровождаемого чередованиями в корне), суффикса адэссива *-ho* и суффикса латива *-l*. Кроме эквасимильятивных (42a), (42b), такой конверб также маркирует целевые клаузы (42c).

- (42) a. *žu durda-ha sajro m-iļ'-ohol*
 DEM.DIST.ABS.SG бегать-PRS лошадь III-идти-SIM.CVB
 ‘Он бегаёт, как лошадь (бегаёт).’
- b. *žu durda-ha хеҗілана sajro m-iļ'-ohol*
 DEM.DIST.ABS.SG бегать-PRS быстро лошадь III-идти-SIM.CVB
 ‘Он бегаёт так же быстро, как лошадь (бегаёт).’
- c. *žu durda-ha k'w'et'*
 DEM.DIST.ABS.SG бегать-PRS хорошо
žu heč'adela at'oq'-ohol
 DEM.DIST.ABS.SG первый приходить-SIM.CVB
 ‘Он бежит хорошо, чтобы прийти первым.’

В конструкциях с модальным симильятивом этот показатель не породился носителями, однако за неимением отрицательного материала мы не станем делать однозначный вывод о том, может ли он в принципе иметь такую функцию. Во всех же остальных типах эквасимильятивных клауз выбор между показателем *sl-ala(la)* и конвербом на *-ohol*,

по-видимому, не сопряжен ни с какой семантической разницей, хотя *CL-ala(la)* используется носителями значительно чаще.

4.4. Функции хваршинских эквасимильятивных маркеров

Выделенные функции описанных выше показателей собраны в табл. 3.

Таблица 3

Функции хваршинских эквасимильятивных маркеров [Functions of Khwarshi equasimilitative markers]

		<i>CL-ala(la)</i>	<i>CL-ajla</i>	<i>(e)cci</i>	<i>-ohol</i>
Квантитативный экватив (включая квантитативные клаузы) [Quantitative equative (including quantitative clauses)]				+	
Экватив [Equative]	Адвербиальный [Adverbial]	+		+	
	Атрибутивный; предикативный [Attributive; predicative]		+	+	
Симильятив [Similitive]	Адвербиальный [Adverbial]	+			
	Атрибутивный; предикативный [Attributive; predicative]		+		
Эквасимильятивная клауза (за исключением квантитативных) [Equasimilitative clause (except for quantitative ones)]		+			+

Мы видим, что основными параметрами, влияющими на выбор маркера стандарта в хваршинских эквасимильятивных конструкциях, являются синтаксическая функция стандарта сравнения (а именно, противопоставление адвербиальной позиции всем остальным), наличие параметра сравнения (таким образом оказываются противопоставлены эквативы и симильятивы) и попадание в сферу действия маркера еще одной клаузы.

Здесь стоит уточнить, что под квантитативным эквативом мы имеем в виду все эквасимильятивные конструкции, в которых при невыраженном параметре сравнения подразумевается, что им является

какой-либо количественно измеряемый признак. Под это определение попадают в том числе зависимые клаузы с тем же имплицитным количественное сравнение маркером (например, те, которые выражают одинаковую длительность ситуаций). Таким образом, в табл. 3 к «эквазимиллятивным клаузам» не относятся квантитативные эквасимиллятивные клаузы.

5. Хваршинские эквасимиллятивы на общекавказском фоне

Можно заключить, что хваршинские эквасимиллятивы в целом хорошо укладываются в ту картину, которую представляют собой кавказские эквасимиллятивы в целом. В хваршинском, так же как и во многих других кавказских языках, выделяется отдельный маркер для квантитативного экватива, способный имплицитно указывать не только на сравнение количества объектов, но и на сравнение самих объектов по какой-либо параметрической характеристике и на сравнение ситуаций по длительности, а также маркировать обычные эквативы с эксплицитно выраженным параметром сравнения. Интересно, однако, что в хваршинском языке этот маркер допустим и вообще в любых эквативных конструкциях. Сказать о том, насколько это характерно для маркеров квантитативного экватива в других кавказских языках, мы не можем за неимением отрицательного материала. В хваршинском также наблюдается противопоставление эквасимиллятивных конструкций, основанное на разной синтаксической позиции стандарта сравнения: это противопоставление выражается не с помощью разных маркеров, а с помощью разных форм одного и того же маркера.

Обнаруженное в некоторых кавказских языках противопоставление эквасимиллятивных клауз с модальным компонентом всем остальным клаузам оказалось для хваршинского нехарактерно. Впрочем, эту особенность нельзя назвать и характерной чертой ареала, т.к. в большинстве языков нашей выборки она также не встретилась. Таким образом, и здесь хваршинский скорее соответствует стандарту.

Особенностью хваршинского, которую мы не обнаружили в других кавказских языках, является наличие специализированного симиллятивного конверба. Этот конверб, будучи глагольной формой, может маркировать только эквасимиллятивные клаузы, вследствие чего естественным образом ограничена его дистрибуция на фоне остальных эквасимиллятивных показателей. Однако, наряду с симиллятивным конвербом, в хваршинском существует и более типичный для кавказских языков показатель с широким употреблением, способный маркировать как неклаузальные, так и клаузальные эквасимиллятивы.

Библиографический список / References

Алексеев и др., 2012 – Современный аварский язык / Алексеев М.Е., Атаев Б.М., Магомедов М.А. и др. Махачкала, 2012. [Alekseev M.E., Ataev B.M., Magomedov M.A. et al. Sovremenniyi avarskii yazyk [Modern Avar language]. Makhachkala, 2012.]

Алисултанов, Сулейманова, 2019 – Алисултанов А.С., Сулейманова Т.А. Рутульско-русский словарь. Махачкала, 2019. [Alisultanov A.S., Suleimanova T.A. Rutulsko-russkii slovar [Rutul-Russian dictionary]. Makhachkala, 2019.]

Апажев, Коков, 2008 – Апажев М.Л., Коков Дж.Н. Кабардино-черкесско-русский словарь. Нальчик, 2008. [Apazhev M.L., Kokov Dzh.N. Kabardino-cherkessko-russkii slovar [Kabardian-Circassian-Russian dictionary]. Nalchik, 2008.]

Гаджиев, Талибов, 1966 – Гаджиев М.М., Талибов Б.Б. Лезгинско-русский словарь. Махачкала, 1966. [Gadzhiev M.M., Talibov B.B. Lezginско-russkii slovar [Lezgian-Russian dictionary]. Makhachkala, 1966.]

Ганиева, 2002 – Ганиева Ф.А. Хиналугско-русский словарь. Махачкала, 2002. [Ganieva F.A. Khinalugsko-russkii slovar [Khinalug-Russian dictionary]. Makhachkala, 2002.]

Джидалаев, 1994 – Джидалаев Н.С. Русско-лакский словарь. Махачкала, 1994. [Dzhidalaev N.S. Russko-lakskii slovar [Russian-Lak dictionary]. Makhachkala, 1994.]

Джидалаев и др., 2022 – Джидалаев Н.С., Магомедова З.Д., Халилов М.Ш. Словарь хваршинского языка. Махачкала, 2022. [Dzhidalaev N.S., Magomedova Z.D., Khalilov M.Sh. Slovar khvarshinskogo yazyka [Khvarshi language dictionary]. Makhachkala, 2022.]

Ибрагимов, 2004 – Ибрагимов Г.Х. Рутульский язык. Махачкала, 2004. [Ibragimov G.Kh. Rutulskii yazyk [Rutul language]. Makhachkala, 2004.]

Измайлова, 2011 – Измайлова Е. И. Русско-рутульский словарь. Махачкала, 2011. [Izmailova E.I. Russko-rutulskii slovar [Russian-Rutul dictionary]. Makhachkala, 2011.]

Кибрик и др., 1997а – Опыт структурного описания арчинского языка / Кибрик А.Е., Кодзасов С.В., Оловянная И.П., Самедов Д.С. М., 1997. [Kibrik A.E., Kodzasov S.V., Olovyannikova I.P., Samedov D.S. Opyt strukturnogo opisaniya archinskogo yazyka [An experience of structural description of Archi language]. Moscow, 1997.]

Кибрик и др., 1997б – Арчинский язык: тексты и словари / под ред. А.Е. Кибрика, С.В. Кодзасова, И.П. Оловянной, В.А. Звегинцева. М., 1997. [Archinskii yazyk: teksty i slovari [Archi language: Texts and dictionaries]. A.E. Kibrik, S.V. Kodzasov, I.P. Olovyannikova, V.A. Zvegintsev (eds.). Moscow, 1997.]

Кибрик и др., 2001 – Багвалинский язык: грамматика, тексты, словари / под ред. А.Е. Кибрика, Е.А. Лютиковой, С.Г. Татевосова. М., 2001. [Bagvalinskii yazyk: grammatika, teksty, slovari [Bagvalal language: Grammar, texts, dictionaries]. A.E. Kibrik, E.A. Lyutikova, S.G. Tatevosov (eds.). Moscow, 2001.]

Кумахов, 2013 – Кабардино-черкесский язык / под ред. М.А. Кумахова. М., 2013. [Kabardino-Cherkesskii yazyk [Kabardian-Circassian language]. M.A. Kumakhov (ed.). Moscow, 2013.]

- Куркиев, 2004 – Куркиев А.С. Ингушско-русский словарь. Магас, 2004. [Kurkiev A.S. Ingushsko-Russkii slovar [Ingush-Russian dictionary]. Magas, 2004.]
- Магомедбекова, 1967 – Магомедбекова З.М. Ахвахский язык. Тбилиси, 1967. [Magomedbekova Z.M. Akhvakhskii yazyk [Akhvakh language]. Tbilisi, 1967.]
- Магомедова, Абдулаева, 2007 – Магомедова П.Т., Абдулаева И.А. Ахвахско-русский словарь. Махачкала, 2007. [Magomedova P.T., Abdulaeva I.A. Akhvakhsko-russkii slovar [Akhvakh-Russian dictionary]. Makhachkala, 2007.]
- Махмудова, 2002 – Махмудова С.М. Грамматические классы слов и грамматические категории рутульского языка: дис. ... д-ра филол. наук. М., 2002. [Makhmudova S.M. Grammaticheskie klassy slov i grammaticheskie kategorii rutul'skogo yazyka [Grammatical classes of words and grammatical categories in Rutul language]. Dr. Hab. dis. Moscow, 2002.]
- Микаилов, 1967 – Микаилов К.Ш. Арчинский язык. Махачкала, 1967. [Mikailov K.Sh. Archinskii yazyk [Archi language]. Makhachkala, 1967.]
- Муркелинский, 1971 – Муркелинский Г.Б. Грамматика лакского языка. Ч. 1. Фонетика и морфология. Махачкала, 1971. [Murkelinskii G.B. Grammatika lakskogo yazyka [Grammar of Lak]. Vol. 1. Phonetics and morphology. Makhachkala, 1971.]
- Синицына, 2019 – Синицына Ю.В. Полисемия и морфологический статус горномарийского показателя *-la* // Acta Linguistica Petropolitana. 2019. № 2. С. 265–297. [Sinityna Yu.V. Polisemy and morphological status of grammatical marker *-la*. Acta Linguistica Petropolitana. 2019. No. 2. Pp. 265–297. (In Rus.)]
- Форкер, Гаджимурадов, 2017 – Форкер Д., Гаджимурадов Г.А. Санжинские сказки и рассказы. Махачкала, 2017. [Forker D., Gadzhimuradov G.A. Sanzhinskie skazki i rassказы [Sanzhi tales and stories]. Makhachkala, 2017.]
- Хайдаков, 1962 – Хайдаков С.М. Лакско-русский словарь. Махачкала, 1962. [Khaidakov S.M. Laksko-russkii slovar [Lak-Russian dictionary]. Makhachkala, 1962.]
- Andersen, 1983 – Andersen P.K. Word Order Typology and Comparative Constructions. Amsterdam, 1983.
- Arkadiev, 2020 – Arkadiev P. Abasa. A grammatical sketch. 2020. Manuscript.
- Beck et al., 2004 – Beck S., Krasikova S., Fleischer D. et al. Crosslinguistic variation in comparison constructions. *Linguistic Variation Yearbook*. 2004. Vol. 9. No. 1. Pp. 1–66.
- Bledin, Sadhwi, 2019 – Bledin J., Sadhwi S. As ifs. *Proceedings of Sinn und Bedeutung*. 2019. Vol. 23. No. 1. Pp. 163–180.
- Bledin, Sadhwi, 2020 – Bledin J., Srinivas S. Exclamatory as ifs. *Proceedings of Sinn und Bedeutung*. 2020. Vol. 24. No. 1. Pp. 84–101.
- Bledin, Sadhwi, 2023 – Bledin J., Sadhwi S. Descriptive As Ifs. *Linguistics and Philosophy*. 2023. Vol. 46. No. 1. Pp. 87–134.
- Bobaljik, 2012 – Bobaljik J.D. Universals in comparative morphology: Suppletion, superlatives, and the structure of words. MIT Press, 2012.
- Bücking, 2017 – Bücking S. Composing *wie wenn* – the semantics of hypothetical comparison clauses in German. *Natural Language & Linguistic Theory*. 2017. Vol. 35. No. 4. Pp. 979–1025.
- Chirkova, 2019 – Chirkova K. Comparison constructions in Lizu (Tibeto-Burman). *Faits de Langues*. 2019. Vol. 50. No. 1. Pp. 25–44.

Chumakina, Lyutikova, 2023 – Chumakina M., Lyutikova E. External agreement in Khwarshi. *Agreement Beyond the Verb: Unusual Targets, Unexpected Domains*. M. Chumakina, O. Bond, S. Kaye (eds.). Oxford University Press, 2023. Pp. 198–242.

Dixon, 2008 – Dixon R.M.W. Comparative constructions: A cross-linguistic typology. *Studies in Language*. 2008. Vol. 32. No. 4. Pp. 787–817.

Dixon, 2009 – Dixon R.M.W. The semantics of clause linking in typological perspective. *The semantics of clause linking: A cross-linguistic typology*. R.M.W. Dixon, Alexandra Y. Aikhenvald (eds.). Oxford, 2009. Pp. 1–55.

Dixon, 2012 – Dixon R.M.W. Basic linguistic theory. Vol. 3. Further Grammatical Topics. Oxford University Press, 2012.

Forker, 2020 – Forker D. A grammar of Sanzhi Dargwa. Vol. 2. Language Science Press, 2020.

Forker, 2021 – Forker D. Avar grammar sketch. Handbook of the languages of the Caucasus (Oxford Handbooks). M. Polinsky (ed.). Oxford University Press, 2021.

Gudjedjiani, Palmaitis, 1986 – Palmaitis M.L., Gudjedjiani C. Upper Svan: Grammar and texts. Mokslas, Vilnius, 1986.

Haspelmath, 1993 – Haspelmath M.A. Grammar of Lezgian. Berlin, 1993.

Haspelmath, 2017 – Haspelmath M. Equative constructions in world-wide perspective. *Similitive and Equative Constructions: A Crosslinguistic Perspective*. Y. Treis, M. Vanhove (eds). Amsterdam, 2017. Pp. 9–32.

Haspelmath, Buchholz, 1998 – Haspelmath M., Buchholz O. Equative and similitive constructions in the languages of Europe. *Adverbial constructions in the languages of Europe*. J. Van der Auwera (ed.). Berlin, 1998. Pp. 277–334.

Heath, 1998 – Heath J. A grammar of Koyra Chiini: The Songhay of Timbuktu. Berlin; New York, 1998.

Heath, 2016 – Heath J. A grammar of Dogul Dom (Dogon language family, Mali). Ann Arbor, 2016.

Hengeveld, 1998 – Hengeveld K. Adverbial clauses in the languages of Europe. *Adverbial constructions in the languages of Europe*. J. Van der Auwera (ed.). Berlin; New York, 1998. Pp. 335–420.

Henkelmann, 2006 – Henkelmann P. Constructions of equative comparison. *Language Typology and Universals*. 2006. Vol. 59. No. 4. Pp. 370–398.

Hualde et al., 2003 – A grammar of Basque. Vol. 26. J.I. Hualde, J.O. De Urbina (eds.). Berlin; New York, 2003.

Khalilova, 2009 – Khalilova Z. A Grammar of Khwarshi. PhD dis. Leiden University. Utrecht: LOT, Netherlands Graduate School of Linguistics. 2009.

Khalilova, Testelets, in press – Khalilova Z., Testelets Yu. Khwarshi. Expected to be published. *The Caucasian Languages. An International Handbook*. In press.

Khvtisiashvili, 2013 – Khvtisiashvili T. Principal aspects of Xinaliq phonology and morphosyntax. The University of Utah, 2013.

Kusnetsova, Usenkova, 2014 – Kuznetsova N., Usenkova E. Comparative constructions of similarity in Northern Samoyedic languages. *Acta Linguistica Hungarica*. 2014. Vol. 61. No. 2. Pp. 177–223.

Lacroix, 2009 – Lacroix R. Description du dialecte laze d'Arhavi (caucasique du sud, Turquie) : Grammaire et textes. Lyon, 2009.

Martínez, 2021 – Martínez J.F.O. Hypothetical manner constructions in world-wide perspective. *Linguistic Typology at the Crossroads*. 2021. Vol. 1. No. 1. Pp. 6–46.

Mennecier, 1995 – Mennecier P. Le tunumiisut, dialecte inuit du Groenland oriental : Description et analyse. Vol. 78. Peeters Publishers, 1995.

Meyer, 2005 – Meyer R. Das Zay: Deskriptive grammatik einer Ostguragesprache (Äthiosemitisch). Köln, 2005.

Nichols, 2011 – Nichols J. Ingush grammar. (University of California Publications Series.) Berkeley, Los Angeles, 2011.

Nose, 2009 – Nose M. The expressions of comparative and similative in Oceanic and non-Oceanic languages: A typological study. *Language and Linguistics of Oceania*. 2009. Vol. 1. Pp. 45–62.

Popjes, Popjes, 1986 – Popjes J., Popjes J. Canela-kraho. *Handbook of Amazonian languages*. 1986. Vol. 1. Pp. 128–199.

Rett, 2020 – Rett J. Separate but equal: A typology of equative constructions. *Interactions of degree and quantification*. P. Hallman (ed.). Brill, 2020. Pp. 163–204.

Rett, Starr, 2022 – Rett J., Starr W. Decomposing ‘As If’. *Semantics and Linguistic Theory*. 2022. Pp. 872–890.

Schaub, 1985 – Schaub W. Babungo. London, 1985.

Shay, 2005 – Shay E. A Grammar of East Dangla: The simple sentence. PhD dis. Université de Colorado boulder. 2005.

Stassen, 1985 – Stassen L. Comparison and Universal Grammar. Oxford, 1985.

Stassen, 2001 – Stassen L. Comparative constructions. *Language Typology and Language Universals: An International Handbook*. M. Haspelmath, E. König, W. Oesterreicher, W. Raible (eds.). Berlin, 2001. Pp. 993–997.

Stassen, 2005 – Stassen L. Comparative constructions. *The World Atlas of Language Structures*. M. Haspelmath, M.S. Dryer, D. Gil, B. Comrie (eds.). Oxford, 2005. Pp. 490–493.

Stolz, 2013 – Stolz T. Competing comparative constructions in Europe. Berlin, 2013.

Treis, Vanhove (eds.), 2017 – Similative and equative constructions. A cross-linguistic perspective. Y. Treis, M. Vanhove (eds.). Amsterdam, Philadelphia, 2017.

Treis, Vanhove, 2017 – Treis Y., Vanhove M. Introduction. *Similative and Equative Constructions. A cross-linguistic perspective*. Y. Treis, M. Vanhove (eds.). Amsterdam, Philadelphia, 2017. Pp. 1–5.

Treis, 2017 – Treis Y. Similative morphemes as purpose clause markers in Ethiopia and beyond. *Similative and equative constructions: A cross-linguistic perspective*. Y. Treis, M. Vanhove (eds.). Amsterdam, Philadelphia, 2017. Pp. 91–142.

Treis, 2018 – Treis Y. Comparative constructions: An introduction. *Linguistic Discovery*. 2018. Vol. 16. No. 1. Pp. I–XXVI.

Tuite, 1997 – Tuite K. Svan. (Languages of the World / Materials, 139). München, 1997.

Ultan, 1972 – Ultan R. Some Features of Basic Comparative Constructions. *Working Papers on Language Universals*. 1972. No. 9. Pp. 117–162.

Vuillermet, 2018 – Vuillermet M. Comparative, similative and similative expressions in Ese Ejja. *On the Expression of Comparison: Contributions to the typology of comparative constructions from lesser-known languages. Special issue of Linguistic Discovery*. Y. Treis, K. Wojtylak (eds.). 2018. Vol. 16. No. 1. Pp. 141–161.

Статья поступила в редакцию 20.11.2023
The article was received on 20.11.2023

Сведения об авторе / About the author

Полякова Ева Егоровна – студентка факультета прикладной и теоретической лингвистики, Российский государственный гуманитарный университет, г. Москва

Eva E. Poliakova – student of the Faculty of Applied and Theoretical Linguistics, Russian State University for the Humanities, Moscow, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-5873-8493>

E-mail: tabaqui33@gmail.com

Ш. Ибрагимшарифи¹, М. Искандари²

¹ Исфahanский университет,
81746-73441 г. Исфahan, Иран

² Университет имени Алламе Табатабаи,
1489684511 г. Тегеран, Иран

Анализ ошибок персоязычных студентов в употреблении русских местоимений *свой, сам и себя*

Местоимения и их разряды в русском и персидском языках различны. На уроках русского как иностранного в иранской аудитории довольно часто наблюдаются речевые ошибки при употреблении местоимений *свой, сам и себя*. В процессе изучения этих местоимений их персидский эквивалент *khod* становится причиной ошибок и проявления разных видов интерференций. Ввиду того, что объяснение нового материала с учетом возможных трудностей и ошибок является самой эффективной стратегией при обучении иностранных языков, в статье сопоставляются эти местоимения, анализируются типичные ошибки персоязычных студентов, выделяются характерные контексты, вызывающие трудности, и предлагается ряд упражнений для преодоления этих трудностей.

Ключевые слова: местоимение, интерференция, antecedent, русский язык, русский язык как иностранный, персидский язык

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Ибрагимшарифи Ш., Искандари М. Анализ ошибок персоязычных студентов в употреблении русских местоимений *свой, сам и себя* // Рема. Rhema. 2024. № 1. С. 61–78. DOI: 10.31862/2500-2953-2024-1-61-78

DOI: 10.31862/2500-2953-2024-1-61-78

Sh. Ebrahimsharifi¹, M. Iskandary²¹ University of Isfahan,
Isfahan, 81746-73441, Iran² Allameh Tabataba'i University,
Tehran, 1489684511, Iran

Analysis of mistakes made by Persian-speaking students in the use of Russian pronouns *svoj*, *sam* and *sebjā*

Pronouns and their categories in Russian and Persian are different. In the classes of Russian as a foreign language in Iran, the mistakes are often observed when using the pronouns *svoj*, *sam* and *sebjā*. In the process of learning these pronouns their Persian equivalent *khod* acts as a powerful source of various types of interference and mistakes. Due to the fact that the most effective strategy in teaching foreign languages is to explain new material considering possible difficulties and mistakes, the article compares these pronouns, analyzes the common mistakes of the Persian-speaking students, shows dissimilar contexts that cause difficulties and proposes a series of exercises to overcome these difficulties.

Key words: pronoun, interference, antecedent, Russian, Russian as a foreign language, Persian

FOR CITATION: Ebrahimsharifi Sh., Iskandary M. Analysis of mistakes made by Persian-speaking students in the use of Russian pronouns *svoj*, *sam* and *sebjā*. *Rhema*. 2024. No. 1. Pp. 61–78. (In Rus.) DOI: 10.31862/2500-2953-2024-1-61-78

1. Введение

При изучении иностранного языка взаимное влияние родного и изучаемого языка неизбежно. Неосознанный перенос структурных правил одного языка на другой приводит к нарушению правил второго языка в той или иной степени. Чем больше различие в системе родного

и иностранного языков, тем вероятнее возникновение ошибок при употреблении иностранного языка. В лингвистической терминологии явление отклонения от норм второго языка под влиянием родного в письменной и устной речи билингва называется «интерференцией» (см. словарь «Термины и понятия лингвистики»).

Выделяются три типа интерферентных явлений: 1) недодифференциация признаков (при наличии дифференциальных признаков в неродном языке и их отсутствии в родном); 2) сверхдифференциация (при наличии дифференциальных признаков в родном и их отсутствии в неродном языке); 3) реинтерпретация языковых фактов (при наличии разных дифференциальных признаков в обоих языках в одних и тех же позициях) [Жеребило, 2011, с. 124]. Выявление возможных трудностей и анализ ошибок в процессе обучения иностранным языкам помогает, с одной стороны, преподавателям: выбирать самый эффективный метод обучения, с другой – обучающимся: предупреждать возможные ошибки и выбирать правильный вариант. Методисты признают, что объяснение нового материала с учетом возможных трудностей и ошибок – самый экономный способ подачи языкового материала, который позволяет обеспечить максимальный эффект от процесса обучения [Крючкова, Мощинская, 2020, с. 33].

Решение проблемы преодоления межъязыковых интерференций является прикладной задачей сопоставительной лингвистики. Р.П. Мильруд и Н.Н. Кондакова указывают на то, что полностью различные явления в родном и изучаемом языках легче усваиваются по сравнению с частично схожими. Освоение частичных сходств между языковыми системами характеризуется сложностью и нестабильностью установления связей между языковыми элементами, значительным количеством ошибок в речи учащихся на всем протяжении изучения материала, постоянными проявлениями интерференции родного языка [Мильруд, Кондакова, 2005, с. 129].

В данной статье мы ставим следующие цели:

- 1) показать роль родного языка в проявлении ошибок персоязычных студентов при употреблении местоимений *свой*, *сам* и *себя*, используя сопоставление конструкций в разных языках и анализ речевых ошибок;
- 2) выделить отдельные случаи, вызывающие трудности при их изучении и употреблении, особенно в условиях отсутствия языковой среды;
- 3) предложить систему двуязычных упражнений, чтобы уменьшить количество ошибок у иранской аудитории.

Актуальность работы подтверждается важной ролью анализа речевых ошибок в определении методов обучения в условиях отсутствия языковой среды.

1.1. Местоимения и их разряды в русском и персидском языках

К местоимениям относятся замкнутые ряды слов, выполняющих указательную или заместительную функцию. Они не называют лиц, предметы и признаки, а лишь указывают на них и выступают в роли слов-заместителей существительных. В лингвистике существуют разные классификации этого разряда слов по семантическим признакам и по соотношенности с частями речи.

А.Н. Тихонов и Н.М. Шанский определяют местоимения как склоняемые именные слова, которые не называют предметов, их признаков и количества, а только указывают на них [Тихонов, Шанский, 1987, с. 143]. Д.Э. Розенталь определяет местоимение как часть речи, включающая слова, которые указывают на предметы, признаки, количества или порядок по счету, но не называют их [Розенталь и др., 2010, с. 215]. В персидской грамматике определяют местоимения как слова, указывающие на лица и числа [Meshkatodini, 2010, p. 198] или как слова, замещающие существительные [Natel Khanlari, 1976, p. 59; Shariat, 1985, p. 233; Farshidvard, 2003, p. 243].

И в русском, и в персидском языках представлены разные классификации местоимений по значению и синтаксической роли. По этим признакам Н.С. Валгина делит местоимения на личные, возвратные, притяжательные, указательные, вопросительно-относительные, определительные, отрицательные, неопределенные [Валгина и др., 2002, с. 169]. Д.Э. Розенталь выделяет среди русских местоимений 9 разрядов, в частности, вопросительные и относительные местоимения представляют собой два разряда [Розенталь и др., 2010, с. 216].

Персидские грамматисты выделяют разные разряды местоимений. Фаршидвард выделяет два основных разряда местоимений: *shakhsi* 'личные', которые делятся на два типа – *mottasel* 'слитные' и *monfasel* 'неслитные', и *moshtarak* 'общие' [Farshidvard, 2003, p. 245]. Вахиджан Камйар выделяет *shakhsi* 'личные', *moshtarak* 'общие', *motaghābel* 'противопоставительные', *eshare* 'указательные', *porseshi* 'вопросительные' [Vahidjan Kamjar, 2008, p. 102], Анвари и Ахмади-Гиви выделяют *shakhsi* 'личные', *moshtarak* 'общие', *taa'ajobi* 'восклицательные (экскламативные)', *eshare* 'указательные', *porseshi* 'вопросительные', *mobham* 'неопределенные' [Anvari, Akhmadi Givi, 2019, p. 138], а Мешкатодини выделяет наибольшее количество разрядов: *shakhsi* 'личные', *mottasel* 'слитные', *moshtarak* 'общие', которые делятся на два типа – *enekāsi* 'возвратное' и *takidi* 'выделительное', *motaghābel* 'противопоставительные', *eshare* 'указательные', *porseshi* 'вопросительные', *nāmoshakhas*

‘неопределенные’ [Meshkatodini, 2010, p. 198]. Ю.А. Рубинчик выделяет личные, слитные, указательные, вопросительные, определительные, определительно-возвратные, неопределительные, отрицательные и взаимные местоимения [Рубинчик, 2001, с. 169–184].

Сравнению систем местоимений в русском и персидском языках посвящен ряд работ: рассматривались определительные местоимения [Чераги, Сиями, 2021; Сиями и др., 2023], неопределенные местоимения [Чераги, 2020], системы возвратных и притяжательных местоимений в шахмирзадском диалекте [Замани, Фаал Хамеданчи, 2012].

Научная новизна настоящей работы заключена в том, что мы впервые обращаемся к анализу типичных ошибок персоязычных студентов в употреблении русских местоимений *свой*, *сам* и *себя*. В ходе сравнения разрядов местоимений в русском и персидском языках с учетом различий в системах русского как флективного и персидского как синтетического языков определяются контексты, вызывающие сложности, и источники ошибок при изучении и употреблении местоимений *свой*, *сам* и *себя*.

Опыт работы с персоязычными студентами показывает, что разграничение контекстов употребления этих местоимений и соотнесение их с персидским эквивалентом *khod* оказываются источником возникновения всех типов интерференции. Как следствие, усвоение указанных местоимений считается одной из самых трудных тем в изучении русского языка как иностранного в иранской аудитории.

Анализируя типичные ошибки персоязычных студентов, мы описываем ряд причин, которые приводят к возникновению ошибок. Принимая методологическую установку, согласно которой обучение иностранному языку более эффективно при принятии во внимание родного языка, мы предлагаем ряд упражнений, чтобы преодолеть выявленные трудности.

2. Анализ факторов, способствующих появлению ошибок

На уроках русского как иностранного в Иране на первых этапах обучения довольно часто встречаются ошибки такого вида: *Я чувствую *свой/*сам* (вместо *себя*) *плохо*; **Свой* (вместо *мой*) *отец работает на почте*; *Ольга потеряла *ее* (вместо *свою*) *ручку*; *Мой друг рассказал мне о *своём* (вместо *себе*) *много интересного*; *Мама часто рассказывает мне о *ее* (вместо *своей*) *бабушке*; *Я вижу *сам* / **самого* (вместо *себя*) *в зеркале*; *Позовите *себе* (вместо *саму*) *Екатерину*; *Вы *свой* (вместо *сами*) *так сказали* и т.п.

Сложность освоения местоимений *сам*, *себя* и *свой* и их употребления связана с тем, что в персидском языке есть местоимение *khod* (и два его архаичных варианта *khish* и *khishtan*), которое называют *zamir = e moshtarak* ‘общее местоимение’. Это название связано с тем, что указанная форма употребляется для всех лиц единственного и множественного числа. В классификации Ю.А. Рубинчика местоимение *khod* и его архаичные варианты представляют собой отдельный разряд определительно-возвратных местоимений [Рубинчик, 2001, с. 182].

Местоимение *khod* выполняет три функции.

1. Функция уточнения, выделения antecedента:

(1) *Man khod mi-shenav-am.*
я-1SG сам-REFL слушать-IPF.1SG
‘Я сам/сама слушаю.’

(2) *Anhā khod mi-shenav-and.*
они-3PL сам-REFL слушать-IPF.3PL
‘Они сами слушают.’

2. Функция возвратности действия к antecedенту (смысловому субъекту):

(3) *To khod=rā¹ dar āyene mi-bin-i*
ты-2SG себя-REFL=ACC в-ALL зеркало-NOM видеть-IPF.2SG
‘Ты видишь себя в зеркале.’ [от автора]

(4) *Khod=rā moarefi kard-and.*
себя-REFL=ACC представление-NOM делать-PST.3PL
‘Они представили себя.’

3. Функция принадлежности чего-либо antecedенту:

(5) *Man medād=e² khod=rā be*
я-1SG карандаш=POSS свой-REFL=ACC ALL
Anton mi-dah-am.
АНТОН-NOM дать-IPF.1SG
‘Я даю свой карандаш Антону.’

(6) *Mā medād=e khod=rā be*
мы-3PL карандаш=POSS свой-REFL=ACC ALL
Anton mi-dah-im.
АНТОН-NOM дать-IPF.3PL
‘Мы даем свой карандаш Антону.’ [от автора]

¹ *rā* – послелог, показатель прямого дополнения.

² *-e* – знак изафетной конструкции.

В современном персидском языке мы имеем дело с омонимичными формами местоимения *khod*, которые выполняют разные синтаксические и лексические функции. Этебари с соавторами и Давари рассматривают процесс эволюции и грамматикализации форма *khod* (как наречия) в возвратное, возвратно-уточняющее и возвратно-притяжательное местоимение [Davari, 2017; Etebari, Alizade, Naghzyguy-Kohan, 2021].

Анализ речевых ошибок иранских студентов в употреблении местоимений *сам*, *себя* и *свой* и сопоставление грамматических и семантических особенностей этих местоимений с их эквивалентом в персидском языке раскрывает ряд факторов, влияющих на этот процесс.

I. Основная причина возникновения ошибок в речи персоязычных студентов заключается в том, что при переводе с персидского на русский наблюдается дивергенция.

С русского на персидский местоимения *сам*, *себя* и *свой* переводятся как *khod*, т.е. наблюдается конвергенция – сближение или совпадение двух и более лингвистических сущностей в одной. Эту закономерность иллюстрирует рис. 1.

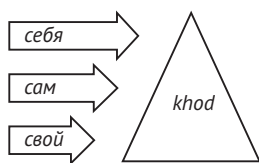


Рис. 1. Конвергенция при переводе с русского на персидский

Fig. 1. Convergence in translation from Russian to Persian

Студенты воспринимают *khod* как полный переводный эквивалент местоимений *сам*, *себя* и *свой* и обобщают его во всех контекстах. Однако эквивалент в действительности является однонаправленным, а обобщение верно только при переводе с русского на персидский. В обратном случае, т.е. при переводе с персидского на русский, происходит дивергенция, вследствие чего обучающийся сталкивается с рядом сложностей, которые и приводят к ошибкам. Этот процесс иллюстрирует рис. 2.

Дивергенция приводит к возникновению ошибок типа: *Я вижу *самого/*своего* (вместо *себя*) *в зеркале*; *Позови к *саму/*своему* (вместо *себе*) *Антон*; *Он *свой* (вместо *сам*) *закончил работу*; *Я закончил *саму* (вместо *свою*) *работу*. В персидском языке *khod* выступает во всех синтаксических и семантических позициях, выражаемых местоимениями *свой*, *сам* и *себя*. А в русском языке *себя* употребляется только

когда действующее лицо одновременно является и объектом действия и управляется глаголом-сказуемым; *свой* выступает как зависимое слово для выражения принадлежности в словосочетаниях с существительным в роли дополнения; местоимение *сам* сочетается с существительными и личными местоимениями в роли подлежащего и дополнения для выражения уточнения.

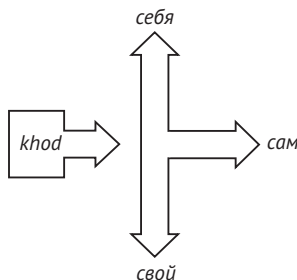


Рис. 2. Дивергенция при переводе с персидского на русский

Fig. 2. Divergence in translation from Persian to Russian

II. Следующий важный фактор, влияющий на возникновение ошибок, – наличие изменяемых форм местоимения *khod* в сочетании со слитными местоимениями или местоимениями-энклитиками, которые являются аналогами неизменяемому местоимению *khod*. В современном персидском языке существует особый разряд местоимений, называющихся *zamāyer = e motasel* ‘слитные местоимения’, или ‘местоимения-энклитики’, которые широко употребляются в разговорной речи. Исследуя диахроническую эволюцию возвратных слов в персидском языке и этапы их грамматикализации, Давари показывает, что исторически местоимения-энклитики появились для того, чтобы прояснить возвратность и акцентировать внимание на субъекта-антецедента [Davari, 2017, p. 108]. Местоимения-энклитики не употребляются самостоятельно и всегда примыкают к предшествующему слову, по своему значению соответствуют личным местоимениям, но отличаются от них характером употребления и выполняемыми синтаксическими функциями [Рубинчик, 2001, с. 172–173].

Во всех синтаксических позициях вместо общего, неизменяемого местоимения *khod* можно употреблять и сочетание этого местоимения со слитными местоимениями. Слитные местоимения имеют формы лица и числа. Формы, которые они образуют при примыкании к ним местоимения *khod*, представлены в табл. 1.

Изменяемые формы местоимения *khod*
[The forms of the pronoun *khod*]

	Единственное число [Singular]	Множественное число [Plural]
1-е лицо [1st person]	<i>khod-am</i>	<i>khod-e-mān</i>
2-е лицо [2st person]	<i>khod-at</i>	<i>khod-e-tān</i>
3-е лицо [3st person]	<i>khod-ash</i>	<i>khod-e-shān</i>

Изменяемая форма местоимения *khod* (т.е. сочетание *khod* с местоимением-энклитикой) употребляется в разговорной речи, а его неизменяемая форма (т.е. без местоимения-энклитики) употребляется при использовании книжного стиля. Контекст играет решающую роль в определении разряда местоимения *khod* и вне контекста невозможно определить, какую функцию оно играет: возвратную, возвратно-уточняющую или возвратно-притяжательную [Давари, 2017, с. 69]. Неизменяемая форма местоимения *khod* всегда употребляется в контексте личного местоимения или существительного, но изменяемая форма может появиться в предложении при отсутствии личных местоимений и существительных [Davari, 2017, p. 119].

Неизменяемая форма вне контекста часто употребляется как возвратно-уточняющее местоимение. Носители персидского языка вне контекста воспринимают формы *khod-am*, *khod-at* и т.п. как ‘я сам’, ‘ты сам’ и т.п., потому что если возвратно-уточняющее местоимение можно употреблять без предлога и послелога в функции подлежащего, то возвратные и возвратно-притяжательные местоимения *kho-am*, *khod-at* и т.п. употребляются только в сочетании с предлогом и послелогом. Например, в ответ на вопрос (7) можно употреблять все вышеуказанные изменяемые формы *khod* в отсутствии личных местоимений.

(7) che-kasi be modir khabar dād?
 кто ALL директор-НОМ сообщение-НОМ дать-PST.3PL
 ‘Кто сообщил директору?’ [от автора]

Все указанные в табл. 1 формы можно употреблять в присутствии местоимения, существительного, предлога и послелога. Именно поэтому студенты по ошибке делают вывод, что изменяемая форма *khod* соответствует русскому определительно-выделительному местоимению *сам*, и в результате составляют такие предложения, как, например, **Сам сказали* (вместо *Мы сами сказали*) или **Сам сказал* (вместо *Я сам сказал*).

В персидском языке за счет существования слитных местоимений принято говорить *khod-e-mān*, букв. ‘сам-мы’ в значении ‘мы сами’, т.к. слитные местоимения указывают на лицо и число antecedента, и когда в предложении существует изменяемая форма *khod*, antecedent может опускаться. Следует подчеркнуть, что в персидском языке грамматические категории лица и числа повторяются и в местоимениях (личных и слитных), и в форме окончаний настоящего, будущего и прошедшего времени глагола, и таким образом неизменяемая форма *khod*, которая является общей для всех лиц, в предложении приобретает значение лица и числа:

- (8) *Khod* *goft-am*.
 сам³-REFL сказать-PST.1SG
 ‘Я сам сказал.’
- (9) *Khod* *guy-im*.
 сам-REFL говорить-PRS.3PL
 ‘Мы сами говорим.’ [от автора]

Неизменяемая и изменяемая форма *khod* могут выполнять разные синтаксические функции прямого (10) и косвенного (11) дополнения, именной части составного сказуемого (12), приложения (13), изафетной конструкции со значением принадлежности (14) [Meshkatodini, 2010, p. 204–205], например:

- (10) *U* *khod / khod-ash=rā*
 он-3SG себя-REFL / себя-REFL-он-3SG=ACC
barāye emtehān āmādeh mikon-ad.
 для-ALL экзамен-NOM готовка-NOM делать-IPF.3SG
 ‘Он готовится / готовит себя к экзамену.’
- (11) *U* *be khod / khod-ash*
 он-3SG ALL себя-REFL / себя-REFL-он-3SG=ACC
ehterām mi-gozār-ad.
 уважение-NOM делать-IPF.3SG
 ‘Он уважает себя.’
- (12) *Khod=e* *man / khod-am* *hast-am*.
 сам-REFL=POSS я-1SG / сам-REFL-он-3SG есть-IPF.1SG
 ‘Это я сам.’

³ В персидском языке категория рода не выражается, при переводе на русский существительных, местоимений, прилагательных и рода глагола в прошедшем времени используется форма мужского рода.

(13) Ketāb=rā be khod=e
 книга=ACC ALL сам-REFL=POSS
 to/khod-at midah-am.
 ты-2SG/сам-REFL-ты-2SG дать-IPF.1SG
 ‘Даю книгу тебе самому.’

(14) Man ketāb=e khod/khod-am=rā khānd-am.
 Я-1SG книга=POSS свой-REFL/свой-REFL-я-1SG=ACC читать-PST.1SG
 ‘Я читал свою книгу.’ [от автора]

Таким образом, несовпадение грамматических правил в выражении числа и лица в русском и персидском языках, с одной стороны, и сверхдифференциация в результате наличия слитных местоимений в персидском и их отсутствия в русском, с другой стороны, вызывают ряд сложностей в плане освоения этой темы и становятся источником возникновения ошибок.

III. Сложность в установлении соответствия между антецедентом и притяжательным местоимением *свой* является третьей причиной проявления ошибок. Персоязычные студенты сталкиваются с притяжательным местоимением *свой*, которое согласуется с существительным в роде, числе и падеже, в самом начале изучения русских местоимений.

В персидском языке синтаксическая связь согласования между определением и определяемым словом не устанавливается, и определение и определяемое слово связываются путем изафетной конструкции. В то же время между антецедентом и возвратно-притяжательным местоимением устанавливается соответствие в лице и числе. Именно поэтому обучающиеся русскому языку составляют такие предложения, как *Анна любит *своя отца*; *Антон окрасил *свой дачу в желтый цвет*; *Алексей угощал *свой друзей*, в которых ошибочно устанавливается синтаксическая связь согласования между подлежащим-антецедентом и местоимением *свой*.

Следует подчеркнуть, что в иранских вузах студенты начинают изучать русские местоимения на первом курсе, когда они еще не имеют представления о видах синтаксической связи. В персидском языке не существует притяжательных прилагательных и местоимений, принадлежность в нем всегда выражается с помощью изафетной конструкции, т.е. сочетания существительного, выражающего предмет, признак или действие, который принадлежит кому-либо, с существительным, личным или слитным местоимением, которое обозначает обладателя этого предмета и признака или производителя этого действия, например:

- (15) a. Ketāb=e Ninā
 книга=POSS Нина
 ‘книга Нины’
- b. Ketāb=e mān
 книга= POSS я-1SG
 ‘моя книга’
- c. Ketāb=e mādar
 книга=POSS мама-NOM
 ‘мамина книга’
- d. Ketāb-am
 книга-NOM-я-1SG
 ‘моя книга’

IV. Следующая причина возникновения ошибок восходит к возможности выражения возвратно-притяжательного отношения в персидском языке с помощью сочетания существительного со слитным местоимением и сочетания существительного с изменяемой формой *khod*. Иногда на уроках наблюдаются ошибки типа: *Это *своя дочь* (вместо других притяжательных местоимений).

Для персидского языка характерна вариативность выражения принадлежности при помощи сочетания существительного и слитного местоимения (16) и сочетания существительного и изменяемой формы *khod* (17), при том что второй вариант имеет дополнительный оттенок уточнения, выраженный местоимением *khod*, например:

- (16) Sonya dokhtar-am ast.
 Соня-NOM дочь-NOM-я-1SG есть-IPF.3SG
 ‘Соня – моя дочь.’
- (17) Sonya dokhtar=e kod-am ast.
 Соня-NOM дочь=POSS свой-REFL-я-1SG есть-IPF.3SG
 ‘Соня – дочь моя.’ [от автора]

Кроме этого, в персидском языке возможно употребление изменяемой формы *khod* и сочетания существительного и слитного местоимения⁴ в отсутствии антецедента, например:

- (18) In dokhtar=e kod-am ast.
 Это-DEM дочь=POSS свой-REFL-я-1SG есть-IPF.3SG
 ‘Это – дочь моя.’

⁴ Обычный вариант конструкции выглядит следующим образом:

- (i) In dokhtar-am ast.
 это-DEM дочь-NOM-он-3SG есть-IPF.3SG
 ‘Это моя дочь.’

- (19) In khane=ye kod-ash ast.
 Это-ДЕМ дом=ПОСС свой-REFL-ОН-3SG есть-IPF.3SG
 ‘Это его дом.’ или ‘Этот дом – его.’ [от автора]

В то же время в русском языке употребление местоимения *свой* возможно только в присутствии антецедента в предложении. Отсюда возникают ошибки типа предложения *Это *своя дочь*, которое должно передавать содержание предложения *Это моя собственная дочь*.

V. Следующая сложность связана со взаимозаменяемостью местоимений *мой* и *свой* в русском языке. Очень часто на уроках наблюдаются предложения типа: *Он любит *его город* (вместо *свой*). В персидском языке изменяемую форму возвратно-притяжательного местоимения *khod* можно заменить сочетанием существительного со слитным местоимением (см. примеры (16) и (17)), но ее нельзя заменить личными местоимениями [Etebari, Alizade, Naghzguy-Kohan, 2021, p. 91], т.е. в персидском языке предложения типа (20)–(22) являются неграмматичными:

- (20) *Man ghazā=ye man=rā mi-khor-am.
 Я-1SG еда=ПОСС я-1SG= ACC* есть-IPF.1SG
 ‘Я ем мою еду.’
- (21) *To shahr=e to=rā dyst dar-i?
 Ты-2SG город=ПОСС ты-2SG = ACC* любовь-NOM иметь-IPF.2SG
 ‘Ты любишь твой город?’
- (22) *Man vāledayn=e man=rā bysid-am.
 Я-1SG родители=ПОСС я-1SG=ACC* целовать-PST.1SG
 ‘Я поцеловал моих родителей.’

Ошибки типа *Он любит *его* (вместо *свой*) *город* возникают, когда студенты обобщают вариативность местоимений *мой* и *свой* также на третье лицо. При изучении русских притяжательных местоимений у студентов образуется ассоциация между русскими притяжательными местоимениями (*мой*, *твой* и т.д.) и персидскими местоимениями-энклитиками (табл. 2), поэтому студенты делают вывод, проиллюстрированный рис. 3.

Ситуацию типа *Он/она любит его/ее город* в персидском языке можно выражать только путем употребления личных имен в роли подлежащего и дополнения, например:

- (23) Āryā shahr=e Zahrā=rā dyst
 Арья-NOM город=ПОСС Захра-NOM=ACC любовь-NOM
 dārad.
 иметь-IPF.3SG
 ‘Арья (муж. имя) любит город Захары (жен. имя).’

Местоимения-энклитики в персидском языке [Enclitic pronouns in Persian]

	Единственное число [Singular]	Множественное число [Plural]
1-е лицо [1st person]	Medād- am 'мой карандаш' ['my pencil']	Medād-e- mān 'наш карандаш' ['our pencil']
2-е лицо [2st person]	Medād- at 'твой карандаш' ['your pencil']	Medād-e- tān 'ваш карандаш' ['your pencil']
3-е лицо [3st person]	Medād- ash 'его/ее карандаш' ['his/her pencil']	Medād-e- shān 'их карандаш' ['their pencil']

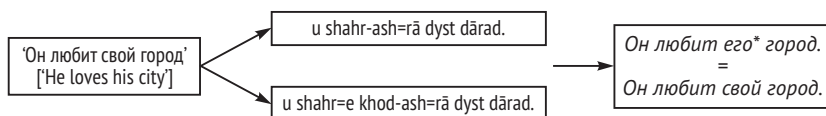


Рис. 3. Порядок обобщения вариативности местоимений *мой* и *свой* в русском языке на третье лицо персоязычными студентами

Fig. 3. The order of generalization of the variability of the pronouns *my* 'mine' and *svoy* 'his' in the Russian language into the third person made by Persian-speaking students

Учитывая сказанное выше, а также держа в уме тот факт, что в иранских высших учебных заведениях студенты изучают русские местоимения на первом курсе, когда они еще не прошли синтаксис, мы предлагаем следующие упражнения, в которых учитываются выделенные причины возникновения ошибок.

А. Проанализируйте следующие словосочетания. Уточните, где выражается принадлежность, уточнение или возвратность действия к субъекту:

думаю о себе, своя страна, свои родители, сам президент, сама учительница, они сами, представьте себе, пришёл в себя

Б. Дополните следующие ряды словосочетания своими примерами; переведите их на персидский:

- *сам директор, она сама, врач сам, ...*
- *вижу себя, говорю о себе, пишу себе письмо, ...*
- *свой дом, своя комната, свое письмо, ...*

В. Сравните следующие предложения с их переводами. Обращайте внимание на способы перевода *khod*.

من ممداد خودم را به تو می دهم	Я даю тебе свой карандаш
او خودش خودش را کشت	Сам он убил себя
مادر با خود آنیا حرف زد	Мама говорила с самой Аней
درباره خود صحبت نکنید	Не говорите о себе!
درباره مشکلات خود با غریبه ها صحبت نکنید	Не рассказывайте чужим о своих проблемах

Г. Выделите антецедент в следующих предложениях.

Мама часто рассказывает мне о своей бабушке. Мама часто рассказывает мне о её бабушке.

Аня попросила подругу вернуть её дневник. Аня попросила подругу вернуть свой дневник.

Антон говорит о его проблеме. Антон говорит о своей проблеме.

Д. Переведите следующее предложение на персидский. Уточните, где выражается принадлежность, уточнение или возвратность действия к субъекту.

Пётр сам купил себе новую машину и уже месяц он ездит на своей новой машине

Е. Поставьте нужную форму местоимений *свой, сам и себя* в следующих предложениях.

.... Антон мне рассказал эту историю.

Я иду в гости к Антону.

Я забыл дома паспорт.

3. Заключение

Анализ ошибок студентов при употреблении местоимений *свой, сам и себя* на уроках русского как иностранного в иранской аудитории позволяет выделить ряд факторов, которые способствуют некорректному освоению данного фрагмента грамматики русского языка.

К таким факторам мы относим дивергенцию при переводе с персидского на русский, различие в синтаксической связи и семантике указанных русских местоимений и их единственный эквивалент-омоним

khod в персидском языке, вариативность выражения сочетаний существительного со слитным местоимением и сочетания существительного с изменяемой формой *khod* в персидском языке, возможность наличия или отсутствия antecedenta в предложении, вариативность местоимений *мой* и *свой* в русском языке и незаменимость *khod* и сочетания существительного и слитного местоимения личными местоимениями в персидском языке. Опираясь на выводы этого анализа, мы предложили ряд упражнений с учетом типов интерференций, чтобы уменьшить ошибки персоязычных студентов при изучении русского языка.

Библиографический список / References

Валгина и др., 2002 – Валгина Н.С., Розенталь Д.Э., Фомина М.И. Современный русский язык: учебник / под ред. Н.С. Валгиной. М., 2002. [Valgina N.S., Rozental D.E., Fomina M.I. *Sovremennyyi russkii yazyk [Modern Russian]. Handbook*. Moscow, 2002.]

Жеребило, 2011 – Жеребило Т.В. Термины и понятия лингвистики: Общее языкознание. Социолингвистика: словарь-справочник. Назрань, 2011. [Zherebilo T.V. *Terminy i ponyatiya lingvistiki: Obshchee yazykoznanie. Sotsiolingvistika [Terms and concepts of linguistics: General Linguistics. Sociolinguistics]*. Nazran, 2011.]

Замани, Фаал Хамеданчи, 2012 – Замани С., Фаал Хамеданчи М. Сравнение систем возвратного и притяжательного местоимений в северноиранском диалекте шахмирзади, в персидском и русском языках // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2012. № 3. С. 50–56. [Zamani S., Faal Khamedanchi M. The comparison of the systems of reflexive and possessive pronouns of the Northern Iranian dialect Shahmirzadi, in Persian and Russian Languages. *RUDN Journal of Language Studies, Semiotics and Semantics*. 2012. No. 3. Pp. 50–56. (In Rus.)]

Крючкова, Мощинская, 2020 – Крючкова Л.С., Мощинская Н.В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: учебное пособие. М., 2020. [Kryuchkova L.S., Moshchinskaya N.V. *Prakticheskaya metodika obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu [Practical methods of teaching Russian as a foreign language]*. Study guide. Moscow, 2020.]

Мильруд, Кондакова, 2005 – Мильруд Р.П., Кондакова Н.Н. Теории ошибок в методике обучения иностранному языку // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2005. № 1 (7). С. 128–134. [Milrud R.P., Kondakova N.N. Theories of mistakes in the methodology of foreign language teaching. *Psikhologo-pedagogicheskii zhurnal Gaudeamus*. 2005. No. 1 (7). Pp. 128–134. (In Rus.)]

Розенталь и др., 2010 – Розенталь Д.Э., Голуб И.Б., Теленкова М.А. Современный русский язык. М., 2010. [Rozental D.E., Golub I.B., Telenkova M.A. *Sovremennyyi russkii yazyk [Modern Russian]*. Moscow, 2010.]

Рубинчик, 2001 – Рубинчик Ю.А. Грамматика современного персидского языка. М., 2001. [Rubinchik Yu.A. *Grammatika sovremennogo persidskogo yazyka [Grammar of Modern Persian language]*. Moscow. 2001.]

Сиями и др., 2023 – Сиями Э.Х., Эстири М., Торкашванд Х. Способы интерпретаций *каждый, всякий и любой* на персидском языке // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2023. № 1. С. 35–44. [Siya-mi E.Kh., Estiri M., Torkashvand Kh. Methods of interpretations *kazhdyy, vsyakiy and lyuboy* in Persian. *Proceedings of Voronezh State University. Series: Linguistics and intercultural communication*. 2023. No. 1. Pp. 35–44. (In Rus.)]

Тихонов, Шанский, 1987 – Тихонов А.Н., Шанский Н.М. Современный русский язык. Ч. 2. Словообразование. Морфология. М., 1987. [Tikhonov A.N., Shanskii N.M. *Sovremennyi russkii yazyk [Modern Russian]*. Part 2. Word formation. Morphology. Moscow, 1987.]

Чераги, 2020 – Чераги Б. Рассмотрение неопределенных местоимений в русском языке и способы их перевода на персидский // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 6 (85). С. 549–553. [Cheragi B. The study of Russian indefinite pronouns and the methods used for translating into Persian. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020. No. 6 (85). Pp. 549–553. (In Rus.)]

Чераги, Сиями, 2021 – Чераги Б., Сиями Э.Х. Анализ значений определенных местоимений в русском языке и их эквиваленты в персидском языке // Педагогический журнал. 2021. Vol. 11. No. 3А. С. 16–23. [Cheragi B., Siya-mi E.Kh. Analysis of the meanings of determinative pronouns in Russian and their equivalents in Persian. *Pedagogicheskiy zhurnal*. 2021. Vol. 11. No. 3А. Pp. 16–23. (In Rus.)]

Anvari, Akhmadi Givi, 2019 – Anvari H., Akhmadi Givi H. *Dasture zabane farsi*. [Persian Grammar]. Tehran. 2019. (In Persian)

Davari, 2017 – Davari Sh. Development of reflexive and intensifier reflexives compounds in Persian: A grammaticalization account. *Vije-Nameye Farhangestān*. 2017. No. 12. Pp. 69–125. (In Persian)

Etebari, Alizade, Naghzguy-Kohan, 2021 – Etebari Z., Alizade A., Naghzguy-Kohan M. Effects of person and number hierarchies on development of personal reflexive pronouns in New Persian. *Scientific Journal of Language Research of Alzahra University*. 2021. Vol. 13. No. 40. Pp. 89–114. (In Persian)

Farshidvard, 2003 – Farshidvard K. *Dasture mofasale emruz bar payeye zabanshenasiye jadidi [A modern detailed grammar based on new linguistics]*. Tehran, 2003. (In Persian)

Meshkatodini, 2010 – Meshkatodini M. *Dasture zabane farsi: Vajegan va peyvandhaye sakhti [Persian Grammar: The lexical categories and merge]*. Tehran, 2010. (In Persian)

Natel Khanlari, 1976 – Natel Khanlari P. *Dasture zabane farsi [Persian Grammar]*. Tehran. 1976. (In Persian)

Shariat, 1985 – Shariat M.-J. *Dasture zabane farsi [Persian Grammar]*. Tehran, 1985. (In Persian)

Vahidjan Kamjar, 2008 – Vahidjan Kamjar T. *Dasture zabane farsi 1. [Persian Grammar 1]*. Tehran, 2008. (In Persian)

Сведения об авторах / About the authors

Ибрагимшарифи Шлер – старший преподаватель кафедры французского и русского языков факультета иностранных языков, Исфаханский университет, г. Исфахан, Иран

Shler Ebrahimsharifi – assistant professor at the Department of French and Russian language of the Faculty of Foreign Languages, University of Isfahan, Isfahan, Iran

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9683-9473>

E-mail: sh.sharifi@fgn.ui.ac.ir

Искандари Махнуш – доцент кафедры русского языка факультета персидской литературы и иностранных языков, Университет имени Алламе Табатабаи, г. Тегеран, Иран

Mahnush Iskandary – associate professor at the Department of Russian language, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4259-1713>

E-mail: M_eskandary@atu.ac.ir

УДК 004.9+378.147.88/881.111.1

DOI: 10.31862/2500-2953-2024-1-79-91

А.П. Авраменко¹, Е.Р. Буланова²

¹ Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,
119991 г. Москва, Российская Федерация

² Независимый исследователь,
129090 г. Москва, Российская Федерация

Перспективы развития самостоятельной работы студентов в контексте интеграции технологий искусственного интеллекта в иноязычное образование

В современном образовании происходят заметные изменения по мере внедрения искусственного интеллекта в процессы обучения. Исследование, представленное в этой статье, направлено на анализ восприятия и использования искусственного интеллекта студентами и преподавателями высших учебных заведений. С помощью опросов мы выяснили, как студенты оценивают свой уровень пользования искусственного интеллекта, а также как они определяют его роль в изучении иностранных языков. Результаты исследования дают более глубокое представление о том, воспринимается ли искусственный интеллект как инструмент для самостоятельного обучения и в какой степени у опрошенных есть готовность использовать его для решения своих образовательных задач. В качестве направления для дальнейшего исследования мы видим разработку модели интеграции искусственного интеллекта в самостоятельную работу студентов языкового вуза для формирования индивидуальной образовательной траектории.

© Авраменко А.П., Буланова Е.Р., 2024



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

Ключевые слова: искусственный интеллект, самостоятельное обучение студентов, иностранный язык в вузе, осведомленность студентов о искусственном интеллекте

Для ЦИТИРОВАНИЯ: Авраменко А.П., Буланова Е.Р. Перспективы развития самостоятельной работы студентов в контексте интеграции технологий искусственного интеллекта в иноязычное образование // Рема. Rhema. 2024. № 1. С. 79–91. DOI: 10.31862/2500-2953-2024-1-79-91

DOI: 10.31862/2500-2953-2024-1-79-91

A. Avramenko, E. Bulanova

¹ Lomonosov Moscow State University,
Moscow, 119991, Russian Federation

² Independent researcher,
Moscow, 129090, Russian Federation

Prospects for the development of student self-study in the context of integrating artificial intelligence technologies into foreign language education

Modern education is undergoing significant changes as artificial intelligence (AI) is introduced into learning processes. The scientific research presented in this article aims to analyze the perception and use of AI by higher education students. Using surveys, we found out how students assess the level of use of AI and its role in learning foreign languages. The study results provide greater insight into whether students perceive AI as a tool for self-directed learning and the extent to which they are willing to use it to solve educational problems. This research has important implications for the development of educational strategies that promote better integration of AI into educational processes and meet the needs of students. As further research, we are going to work out and pilot a model of AI integration into teaching foreign languages to create personal learning path.

Key words: artificial intelligence, independent learning of students, foreign language at university, student awareness of artificial intelligence

FOR CITATION: Avramenko A. Bulanova E. Prospects for the development of student self-study in the context of integrating artificial intelligence technologies into foreign language education. *Rhema*. 2024. No. 1. Pp. 79–91. (In Rus.) DOI: 10.31862/2500-2953-2024-1-79-91

Введение

В России в XXI в. произошли существенные изменения, привлёкшие внимание педагогов к гуманистическому подходу в сфере образования. В результате возникли различные концепции и модели личностно-ориентированного образования. Они уделяют особое внимание субъектному опыту учащихся и использованию современных технологий в обучении [Якиманская, 2010, с. 19–29].

Процесс гуманизации учебного процесса и фокус на целостной личности также остаются весьма актуальными в контексте профессионального образования. Этот подход предусматривает изучение индивидуального развития человека на протяжении всего жизненного пути и представляет собой важный методологический аспект для профессионального образования в сфере иностранных языков [Болотский, 2016, с. 824–827].

Самостоятельное обучение играет важную роль в развитии творческих способностей и повышении способности самостоятельно искать и анализировать информацию. Оно не только способствует уверенности в своих силах учащихся, но и развивает проактивное мышление, побуждая студентов брать ответственность за свое образование. Студенты не только учатся работать с большим объемом информации, но также улучшают свои исследовательские навыки, что способствует развитию критического мышления и интеллектуальному росту.

Помимо важности самостоятельного обучения, интеграция искусственного интеллекта в образование в настоящее время представляет собой особую актуальность. В сфере обучения иностранным языкам искусственный интеллект дополняет традиционные методы, что способствует творческому росту как преподавателей, так и студентов. С помощью искусственного интеллекта преподаватели могут обеспечить персонализированный опыт учащихся, открывать новые возможности для динамичного и увлекательного обучения языку с помощью создания инклюзивной и адаптивной образовательной среды.

Теоретические основы исследования

Сегодняшние педагогические парадигмы акцентируют внимание на значимости самостоятельной работы студентов. Преподаватели вынуждены уделять особое внимание развитию у студентов навыков самостоятельной работы, что становится неотъемлемой частью обучения [Белякова, Кожушкова, 2017, с. 86–88]. Однако организация этого процесса зависит от множества факторов.

Организационные аспекты, такие как доступность учебных материалов и литературы, а также учебно-лабораторной базы, играют ключевую роль в формировании самостоятельной работы студентов. Эти факторы определяют успешность учебного процесса и влияют на разнообразие возможностей для саморазвития обучающихся. Методические аспекты также имеют большое значение в организации самостоятельной работы студентов.

Эффективная самостоятельная работа студентов зависит от различных организационных и методических условий. К организационным факторам относятся распределение времени, наличие доступа к учебной литературе и использование учебно-лабораторных ресурсов. Методические факторы включают планирование заданий, обучение эффективным методам работы с материалами, разработку индивидуализированных стратегий обучения и управление самостоятельной работой студентов [Солдатов, Солдатова, 2022, с. 101–114]. Это становится важным моментом для студентов в образовательном процессе, т.к. ведущая роль самостоятельной работы в обучении иностранным языкам помогает им активно участвовать в формировании собственного образовательного опыта и развитии навыков критического мышления.

Самостоятельность (автономия) студента в освоении коммуникации на иностранном языке определяется его личной независимостью и ответственностью за постановку целей. Самостоятельная работа студента представляет собой образовательную и познавательную деятельность, которая проявляет его или ее независимость и творческий подход. Цель этой деятельности заключается в развитии и улучшении знаний, навыков и умений в изучении иностранного языка. Она может осуществляться как под руководством преподавателя, так и самостоятельно, по инициативе студента. Включение студентов в самостоятельную работу в контексте изучения иностранного языка стимулирует их активное участие в процессе обучения и способствует более глубокому усвоению языковых навыков и знаний.

На сегодняшний день существует несколько классификаций самостоятельной работы в зависимости от фундаментальных характеристик. Давайте кратко рассмотрим наиболее распространенные из них.

По времени выполнения:

1) краткосрочная самостоятельная работа (выполняется непосредственно в аудитории или в процессе подготовки к занятиям и оценивается по текущему или промежуточному контролю);

2) долгосрочная самостоятельная работа (связана с самостоятельным поиском и активной деятельностью студентов, требует более продолжительной подготовки (например, проектная деятельность) и может включать промежуточную и итоговую оценку) [Svirepchuk, 2021, p. 65–69].

По организации действий студентов:

1) индивидуальная работа (самостоятельные действия каждого студента);

2) фронтальная работа (совместные действия всех учащихся в группе под контролем преподавателя);

3) групповая работа (студенты работают в парах или в группах по 3–6 человек) [Чередов, 1997, с. 77].

В зависимости от степени участия преподавателя:

1) лично контролируется учителем;

2) косвенно контролируется учителем (с использованием инструкций, правил и т.д.);

3) не контролируется учителем (по инициативе самих студентов).

По месту выполнения:

1) во время аудиторных занятий:

– студенты выполняют стандартные задания из учебника, которые являются обязательными; результаты этих заданий обсуждаются на уроке с преподавателем или проверяются по ключам, и при необходимости преподаватель корректирует этот вид самостоятельной работы;

– определенные задания предлагаются только конкретным студентам, не всей группе; отчет передается преподавателю лично в специально назначенное время; данный вид индивидуальной работы направлен на заполнение личных знаний и навыков;

– студенты самостоятельно усваивают новый материал, для этого преподаватель создает специальные методические задачи, которые требуют активной самостоятельной работы и занимают много времени; например, одним из эффективных методов активизации навыков коммуникации является прослушивание аудиоматериалов и их запись без просмотра текста, многократное прослушивание помогает запоминать важные слова и фразы, развивать навыки аудирования и использовать идиомы и грамматические конструкции [Аракелова, Багиян, 2019, с. 134–140];

- 2) вне учебного заведения:
- работа по индивидуальному плану; преподаватель предоставляет студентам рекомендации относительно объема материала, который следует освоить в определенный период времени, и помогает им создать индивидуальный график работы, что позволяет студентам работать с материалом на разных уровнях интенсивности в зависимости от своих интересов и способностей;
 - работа по собственной инициативе с учетом своих интересов и предпочтений; после этой работы студенты могут провести рефлексию и оценить свой успех, а также определить, как они могут дополнить свои знания и использовать их в различных контекстах, таких как написание докладов, участие в конференциях и дискуссиях; способствует развитию таких качеств, как креативность, целеустремленность и инициативность [Lyashenko, Trushkova, 2019, p. 89–94; Дубских, 2020, с. 40–43].

Персональные характеристики студентов, такие как усидчивость, организованность, интерес и желание осваивать иностранный язык, играют важную роль при планировании самостоятельной работы. Уделяя этим аспектам первостепенное внимание, необходимо организовать учебный материал таким образом, чтобы пробудить интерес студентов и стимулировать их желание заниматься языком самостоятельно. Эффективное обучение иностранному языку требует не только работы преподавателя и аудиторных занятий, но также организации самостоятельного обучения и развития у студентов навыков владения языком вне аудитории учебного заведения.

Междисциплинарность является важной образовательной тенденцией, способствующей преодолению постоянно сужающейся специализации современного знания и его фрагментации. Она также подразумевает развитие самостоятельности в планировании и осуществлении учебной деятельности, формирование метапредметных компетенций, включая личностные, дискурсивные, лингвориторические и профессиональные навыки [Митусова, 2010]. Эти компетенции становятся основой для решения задач как в учебной среде, так и в реальной жизни [Назаренко, 2018]. Важно отметить, что междисциплинарный подход не только обогащает обучение английскому языку, но также способствует углубленному пониманию и изучению искусственного интеллекта, что сегодня является особенно актуальным.

Методы исследования

В контексте междисциплинарного подхода в 2022–2023 гг. нами были проведены опросы среди преподавателей иностранных языков (192 участника) и студентов разных специальностей (198 респондентов)

российских вузов касательно использования ими технологий искусственного интеллекта в профессиональной и учебной деятельности. Исследование проводилось посредством опроса, проведенного в формах Google. Опрос включал 11 вопросов, затрагивающих ключевые аспекты, связанные с уровнем образования участников и их взглядами на использование искусственного интеллекта в обучении. Первоначальный набор вопросов охватывал демографические детали, такие как принадлежность к университету и факультету, год обучения и академический уровень. Участников также спрашивали об их знакомстве с искусственным интеллектом, частоте и уровне его использования, а также о том, использовали ли они инструменты искусственного интеллекта для изучения иностранных языков. Была собрана дополнительная информация о предполагаемой полезности искусственного интеллекта в изучении языка, убеждениях участников о его потенциальных преимуществах для студентов, их готовности включить искусственный интеллект в свое обучение и количестве времени, затрачиваемого на самообразование в неделю.

Кроме того, опрос включал три вопроса, в которых участники оценивали свое согласие по шкале от 1 до 5. Данные вопросы были направлены на оценку предполагаемого воздействия сервисов искусственного интеллекта, включая их вклад в лучшее понимание материала и повышение эффективности процессов поиска информации.

Целью опроса стало выявление различных точек зрения на использование искусственного интеллекта в образовании, сбор данных как от студентов, так и от преподавателей для дальнейшего обсуждения вопросов интеграции технологий искусственного интеллекта в учебную среду.

Результаты исследования

Поскольку в настоящее время представляется более уместной интеграция больших языковых моделей в курсы по дисциплине «Практика иностранного языка» при самостоятельной работе студентов, то мы начали анкету для студентов с вопроса о количестве времени, выделяемого ими на самостоятельное изучение иностранных языков. Согласно результатам, более 90% студентов российских вузов (в том числе нелингвистических специальностей) отводят от 1 часа времени на самостоятельную работу еженедельно; причем более половины опрошенных тратят в среднем более трех часов в неделю на изучение иностранных языков (от 1 до 3 часов – 32%; от 3 до 5 часов – 19%; более 5 часов – 29%).

Однако для нас оказался достаточно неожиданным тот факт, что на конец 2023 г. только 44% студентов имели опыт применения

технологий искусственного интеллекта в изучении иностранных языков. Более того, 20% респондентов отметили, что вообще никогда не тестировали искусственный интеллект. Можно предположить, что данные ответы в основном касаются ChatGPT, т.к. из всех подобных приложений именно о нем слышали 94% участников опроса. 2/3 студентов оценивают свой уровень владения технологиями искусственного интеллекта как начальный. Тем не менее, 90% обучающихся вузов хотят освоить его инструменты для решения профессиональных и учебных задач, в том числе 3/4 опрошенных считают, что внедрение искусственного интеллекта в учебный процесс может быть полезным для поиска информации, обеспечения обратной связи и т.д.

Несмотря на то, что 93% преподавателей не рассматривают вероятность замены педагога чат-ботом, 2/3 коллег поддерживают идею интеграции чат-ботов в обучение. С появлением ChatGPT обе тенденции только усилились в связи, с одной стороны, с ограничениями даже одной из самых совершенных больших языковых моделей, с другой – с растущим интересом общества к инструментам обработки и генерации речи. Это подтверждается фактом постепенного признания программ машинного перевода профессиональным сообществом переводчиков чуть ранее (так, более 90% профессиональных переводчиков на сегодняшний день говорят о трансформации профессии в сторону пред- и пост-редактирования текстов нехудожественного жанра для электронного перевода [Авраменко, 2022]).

Нельзя не отметить достаточно низкий уровень владения средствами автоматизированного лингвистического анализа: только 34% педагогов имеют опыт исследовательской работы на базе электронных лингвистических корпусов. Данное положение подтверждает необходимость развития во всех участниках учебного процесса метапредметных навыков в условиях междисциплинарности.

Обсуждение

В последние годы искусственный интеллект стал перспективным инструментом в образовании, предлагая возможности улучшить учебный процесс, оптимизировать административные процессы и предоставить персонализированную поддержку студентам. Приведем результаты трех зарубежных исследований о восприятии искусственного интеллекта в образовательном секторе для сравнения с данными нашего опроса.

Первое исследование, проведенное компанией Imagine Learning, представляет собой опрос педагогов начальной и средней школы с целью оценки их взглядов на использование генеративного искусственного

интеллекта. Результаты показали оптимизм среди респондентов относительно его потенциала сделать образование более доступным, однако многие педагоги выразили чувство неподготовленности к полноценной интеграции искусственного интеллекта в свои классы. Были высказаны опасения относительно этических аспектов и потенциальных негативных последствий для навыков самостоятельной работы учащихся¹.

Второе исследование было проведено компанией Ellucian, которые провели опрос в июле–августе 2023 г. среди национальной выборки, состоящей из 1140 руководителей высших учебных заведений (всего в исследовании принимали участие 768 учреждений). Несмотря на признанные преимущества искусственного интеллекта, исследование выявило разрыв между его предполагаемой распространенностью и фактическим использованием отдельными людьми. Было выявлено препятствие в виде опасений по поводу безопасности данных, а также необходимости определенных программ обучения по использованию искусственного интеллекта. Также исследование показало, что около 1/3 исследуемых преподавателей никогда не использовали искусственный интеллект в профессиональных целях. Половина респондентов считает, что искусственный интеллект улучшит студенческий опыт: он сможет поддерживать учащихся на протяжении всего обучения, а также улучшит их успеваемость. Чуть меньше половины респондентов (48%) заявили, что им только предстоит использовать искусственный интеллект в личных и профессиональных целях².

Третье исследование было проведено IDP в рамках опроса Emerging Futures 4. Исследовались мнения международных студентов по поводу использования искусственного интеллекта при планировании обучения за рубежом. Примерно половина опрошенных говорят, что они использовали или планируют использовать инструменты искусственного интеллекта, которые помогут им выбрать программу и вуз для обучения за границей. Однако значительная часть с осторожностью относится к его повсеместному использованию, особенно при выборе высшего учебного заведения³.

¹ Kuykendall K. Survey: Educators see AI as a Beacon for more accessible education. *The Journal*. 2023, November 01. URL: <https://thejournal.com/articles/2023/11/01/survey-educators-see-ai-as-a-beacon-for-more-accessible-education.aspx> (access date: 12.12.2023).

² New Survey: More than 70% of higher education administrators have a favorable view of AI despite low adoption to date. PR Newswire. 2023, October 10. URL: <https://www.prnewswire.com/news-releases/new-survey-more-than-70-of-higher-education-administrators-have-a-favorable-view-of-ai-despite-low-adoption-to-date-301952883.html> (access date: 12.12.2023).

³ Survey reveals students' views on AI in study, search, and admissions. ICEF Monitor. 2023, November 29. URL: <https://monitor.icef.com/2023/11/survey-reveals-students-views-on-ai-in-study-search-and-admissions/> (access date: 12.12.2023).

Несмотря на различия в выборках и методологиях, все опросы и их выводы схожи между собой по некоторым позициям, что справедливо и для нашего исследования, проведенного в отечественных вузах. К подобным положениям можно отнести опасения респондентов в отношении готовности использования новых технологий, а также этические вопросы, связанные с использованием искусственного интеллекта в образовательных учреждениях. Кроме того, все исследования подчеркивают важность устранения разрыва между предполагаемой распространенностью искусственного интеллекта и фактическим использованием этих технологий в образовательных целях. Также подчеркивается необходимость разработки индивидуализированных программ обучения, руководств по использованию для обеспечения ответственного и эффективного внедрения искусственного интеллекта в образовательный процесс.

Выводы

Результаты проведенных опросов студентов и преподавателей вузов России позволяют сделать несколько ключевых выводов. Во-первых, студенты выделяют значительное время для самостоятельного изучения иностранных языков, что предполагает потенциальную возможность интеграции современных технологий, таких как чат-боты или большие языковые модели, в учебный процесс для улучшения их эффективности. Для более детального понимания студентами данного вопроса нами был разработан межфакультетский курс «Большие языковые модели в гуманитарных исследованиях» (2023), в котором уделяется особое внимание использованию искусственного интеллекта в самостоятельном обучении.

Во-вторых, несмотря на активный интерес студентов к изучению искусственного интеллекта, только небольшая часть из них имела практический опыт применения таких технологий для изучения иностранных языков. Это указывает на необходимость расширения осведомленности студентов о его возможностях в контексте образования. В связи с этим нами были дополнены программы лекционных курсов «Компьютерные технологии в лингвистическом исследовании» и «Цифровой дискурс в поликультурном пространстве» интерактивными практическими заданиями для упрощения студентам вхождения в тему искусственного интеллекта в самостоятельном обучении.

В-третьих, высокий процент студентов, оценивающих свой уровень владения технологиями искусственного интеллекта как начальный, говорит о потребности в дальнейшем обучении и поддержке студентов в освоении этих инструментов для решения профессиональных и образовательных задач.

Четвертый вывод связан с трансформацией информационно-коммуникационного компонента профессиональной компетенции преподавателей. Лишь небольшая доля опрошенных имеет опыт исследовательской работы с использованием технологий искусственного интеллекта, что подчеркивает важность развития метапредметных навыков у преподавателей и студентов для успешной интеграции современных технологий в образовательный процесс. Курс по выбору «Основы обработки естественного языка технологиями искусственного интеллекта» (при поддержке Фонда «Интеллект», 2023) помогает студентам углубиться в практические задачи по изучению искусственного интеллекта для усовершенствования навыков работы и использования более сложных инструментов в самостоятельном обучении.

Таким образом, ключевым условием успешной интеграции искусственного интеллекта нам представляется решение проблемы осведомленности и подготовки как студентов, так и преподавателей к использованию новых технологий в образовательных и профессиональных целях.

Три вышеупомянутых курса представляют собой разный уровень погружения в тему от глубокого в курсе по выбору для бакалавров лингвистического профиля к более общим межфакультетскому курсу для гуманитарных специальностей и соответствующим модулям читаемых нами лекционных курсов в магистратуре. Для более глубокого изучения темы в магистратуре разработан учебный план междисциплинарной магистерской программы «Искусственный интеллект для анализа текстов и генерации речи» (разработана при поддержке Программы развития МГУ). Направлением для дальнейшего исследования представляется разработка комплексной модели интеграции технологий генеративно-искусственного интеллекта в курсы «Практики иностранного языка» программ бакалавриата и магистратуры.

Библиографический список / References

Авраменко А.П. Искусственный интеллект в преподавании иностранных языков. М., 2022. [Avramenko A.P. *Iskusstvenniiy intellekt v prepodovanii inostrannich yazykov* [Artificial intelligence in teaching foreign languages]. Moscow, 2022.]

Аракелова, Багян, 2019 – Аракелова А.Р., Багян А.Ю. Особенности использования аутентичных материалов в преподавании иностранного языка и формировании профессиональной идентичности студентов // Профессиональные вопросы лингвистики и методики. 2019. No. 12. С. 134–140. [Arakelova A.R., Bagyan A.Yu. Features of the use of authentic materials in teaching a foreign language and the formation of professional identity of students. *Professionalnye voprosy lingvistiki i metodiki*. 2019. No. 12. Pp. 134–140. (In Rus.)]

Белякова, Кожушкова, 2019 – Белякова И.В., Кожушкова Н.В. Самостоятельная работа как ведущая форма организации учебно-познавательной деятельности учащихся на уроке // Научные труды SWorld. 2017. Т. 6. No. 1.

С. 86–88. [Belyakova I.V., Kozhushkova N.V. Independent work as the leading form of organizing educational and cognitive activities of students in the classroom. *Nauchnye trudy SWorld*. 2017. Vol. 6. No. 1. Pp. 86–88. (In Rus.)]

Болотский, 2016 – Болотский А.А. Формирование познавательной самостоятельности студентов как психолого-педагогическая проблема // Молодой ученый. 2016. No. 12. С. 824–827. [Bolotskiy A.A. Formation of cognitive independence of students as a psychological and pedagogical problem. *Moloday uchenyy*. 2016. No. 12. Pp. 824–827. (In Rus.)]

Дубских, 2020 – Дубских А.И. Некоторые аспекты самостоятельной работы в различных формах обучения // Организация самостоятельной работы студентов по иностранным языкам. 2020. № 3. С. 40–43. [Dubskikh A.I. Some aspects of independent work in various forms of training. *Organizatsiya samostoyatelnoy raboty studentov po inostrannym yazykam*. 2020. No. 3. Pp. 40–43. (In Rus.)]

Митусова, 2010 – Митусова О.А. Инновационный подход к языковому образованию будущего специалиста // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. 2010. № 2. С. 164–171. [Mitusova O.A. Innovative approach to language education of a future specialist. *Izvestiya Yuzhnogo federalnogo universiteta. Filologicheskie nauki*. 2010. No. 2. Pp. 164–171. (In Rus.)]

Назаренко, 2018 – Назаренко А.Л. Метапредметные компетенции и «перевернутый класс»: один из вариантов решения задач, поставленных ФГОС? (Опыт применения технологий в курсе «ИКТ в лингводидактике») // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2018. № 2. С. 119–127. [Nazarenko A.L. Meta-subject competencies and the “flipped classroom”: One of the options for solving the problems set by the Federal State Educational Standard? (Experience of using technology in the course “ICT in linguodidactics”). *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19: Lingvistika i mezhkulturnaya kommunikatsiya*. 2018. No. 2. Pp. 119–127. (In Rus.)]

Солдатов, Солдатова, 2022 – Солдатов Б.Г., Солдатова Н.В. Обучение иностранному языку: самостоятельная работа как форма организации познавательной деятельности студентов // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2022. № 1. С. 101–114. DOI: 10.18384/2310-7219-2022-1-101-114. [Soldatov B.G., Soldatova N.V. Foreign language teaching: Independent work as a form of organizing students’ cognitive activity. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika*. 2022. No. 1. Pp. 101–114. (In Rus.)]

Сысоев, 2023а – Сысоев П.В. Искусственный интеллект в образовании: осведомленность, готовность и практика применения преподавателями высшей школы технологий искусственного интеллекта в профессиональной деятельности // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 10. С. 9–33. [Sysoev P.V. Artificial intelligence in education: Awareness, readiness, and practice of applying by instructors of higher school of artificial intelligence technologies in professional activity. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2023. Vol. 32. No. 10. Pp. 9–33. (In Rus.)]

Сысоев, 2023б – Сысоев П.В. Технологии искусственного интеллекта в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. 2023. № 3. С. 6–16. [Sysoev P.V. Artificial intelligence technologies in foreign language education. *Inostrannye yazyki v shkole*. 2023. No. 3. Pp. 6–16. (In Rus.)]

Чередов, 1997 – Чередов И.М. Процесс обучения: методы, формы: учебное пособие. Омск, 1997. [Cheredov I.M. Protsess obucheniya: metody, formy [The learning process: Methods, forms]. Textbook. Omsk, 1997.]

Якиманская, 2010 – Якиманская И.С. Изучение личности ученика в образовательном процессе // Теоретическая и экспериментальная психология. 2010. Т. 3. No. 1. С. 19–29. [Yakimanskaya I.S. Study of the student's personality in the educational process. *Teoreticheskaya i eksperimentalnaya psikhologiya*. 2010. Vol. 3. No. 1. Pp. 19–29. (In Rus.)]

Lyashenko, Trushkova, 2019 – Lyashenko M.S., Trushkova D.E. Using social networking for independent students' activity in English learning. *Organizatsiya samostoyatelnoi raboty studentov po inostrannym yazykam*. 2019. No. 2. Pp. 89–94.

Svirepchuk, 2021 – Svirepchuk I.A. Independent work as a form of foreign language teaching. *Aktualnye nauchnye issledovaniya v sovremennom mire*. 2021. No. 4-7 (72). Pp. 65–69.]

Статья поступила в редакцию 16.01.2024

The article was received on 16.01.2024

Сведения об авторах / About the authors

Авраменко Анна Петровна – кандидат педагогических наук; доцент кафедры теории преподавания иностранных языков факультета иностранных языков и регионоведения, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

Anna P. Avramenko – PhD in Pedagogy; associate professor at the Department of Theory of Teaching Foreign Languages of the Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-3004-2192>

E-mail: avram4ik@gmail.com

Буланова Екатерина Робертовна – магистр лингвистики; независимый исследователь, г. Москва, Российская Федерация

Ekaterina R. Bulanova – MA in Linguistics; independent researcher, Moscow, Russian Federation

E-mail: perfectissima@gmail.com

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

All authors have read and approved the final manuscript

УДК 378.126/147.88

DOI: 10.31862/2500-2953-2024-1-92-102

Н.В. Борновалова

Государственный университет просвещения,
141014 г. Мытищи, Московская область, Российская Федерация

Иноязычный научно-педагогический текст как средство профессионального становления педагога

В основе научного исследования лежит проблема применения иноязычного научно-педагогического текста в процессе профессиональной подготовки будущих преподавателей. Уточнены понятия «научно-педагогический текст», «научно-методический текст», рассмотрены их виды и предъявляемые к ним требования, доказана важность применения таких текстов в процессе обучения студентов и развития профессионализма педагогов. Основное содержание статьи составляет анализ добровольного анкетирования преподавателей и студентов различных вузов по оценке научно-педагогического текста как средства профессионального становления педагога.

Ключевые слова: научно-педагогический текст, научно-методический текст, виды научно-педагогических текстов, источники научно-педагогической и методической информации, стратегии чтения

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Борновалова Н.В. Иноязычный научно-педагогический текст как средство профессионального становления педагога // Рема. Rhema. 2024. № 1. С. 92–102. DOI: 10.31862/2500-2953-2024-1-92-102

N. Bornovalova

Federal State University of Education,
Mytishchi, 141014, Moscow region, Russian Federation

Foreign language scientific and pedagogical text as a means of professional development of a teacher

The paper addresses the problem of using scientific and pedagogical texts in foreign language in the process of teachers' professional training. We define the concepts of "scientific and pedagogical text", "scientific and methodological text", discuss their types and requirements for them, we provide evidence that using such texts in the process of teaching students and developing the professionalism of teachers is crucial. The main content of the article is the analysis of a voluntary survey of teachers and students of various universities to assess the scientific and pedagogical texts as a means of professional development of a teacher.

Key words: scientific and pedagogical text, scientific and methodological text, types of scientific and pedagogical texts, sources of scientific, pedagogical and methodological information, reading strategies

FOR CITATION: Bornovalova N. Foreign language scientific and pedagogical text as a means of professional development of a teacher. *Rhema*. 2024. No. 1. Pp. 92–102. (In Rus.) DOI: 10.31862/2500-2953-2024-1-92-102

1. Введение

На современном этапе становления и развития общества возрастает скорость прироста гуманитарной, технической, научной и других видов литературы, что способствует усилению противоречий в образовательном пространстве вузов, к которым относятся противоречия между резко возрастающим объемом научной информации и возможностями ее усвоения, которые остаются ограниченными у специалиста, в том числе у педагогов [Гальскова, Коряковцева, Гусейнова, 2024, с. 98].

В этом ключе, несомненно, возрастает роль стратегий самосовершенствования и самообразования, которыми преподаватели и студенты различных вузов пользуются на постоянной основе в профессиональных целях.

Важно отметить, что база для профессионально-ориентированного иноязычного чтения у преподавателей и студентов педагогического направления подготовки существует в издательском репертуаре: в библиотеках, в глобальной сети Интернет, которые предоставляют большое количество монографий, научных статей в журналах, диссертационных исследований, сборников научных трудов по педагогической и методической тематике, в том числе на иностранном языке [Данилова, 2021, с. 125].

Однако проблема высшего профессионального образования и взаимодействие с его субъектами демонстрируют, что реальное использование данных информационных материалов педагогами и студентами в вузовском образовательном пространстве является недостаточным [Ариян, 2018, с. 43]. Это сужает возможность потребителя информации осмысленно понимать глубинные причины процессов, которые развиваются в образовании на данный момент времени, оставляет неполностью осознанными определенные проявления образовательной среды вузов, а также парадигмы, технологии и подходы. Кроме того, мотивационный потенциал преподавателя и студента остается невостребованным, затруднено понимание ими связи между педагогической и научной деятельностью на современном этапе. В связи с этим, необходимо исследовать применение иноязычного научно-педагогического и методического текста глазами преподавателей и студентов педагогических направлений подготовки, а именно выяснить проблемы и перспективы этого процесса.

2. Теоретический обзор

Формирование у студентов педагогического направления подготовки умений в чтении иноязычной литературы по специальности способствует расширению научного кругозора, овладению базовыми знаниями в профессиональной области средствами иностранного языка. В связи с этим преподавателям и студентам рассматриваемого профиля необходимо обращаться к текстам научно-педагогической и методической направленности, которые являются источниками профессиональной информации на иностранном языке [Бердичевский, Тарева, Языкова, 2021, с. 31]. Мы говорим не только о студентах, для которых научно-педагогический текст является одним из средств профессиональной

подготовки, но и о преподавателях, которые используют чтение иноязычных научно-педагогических и методических текстов в качестве источника информации о новых зарубежных достижениях в области образования, тем самым повышая свою профессиональную компетентность [Зимняя, 2004, с. 35].

Научно-педагогический текст – это форма научно-педагогического знания, т.е. результат научно-педагогического исследования, представляющий собой письменное сообщение, которое характеризуется специфическими лингвоструктурными особенностями: наличием лексических маркеров (стилистически окрашенного общелитературного, общенаучного и терминологического аппарата), специальной структуры, логической схемы, определенных жанров (монографий, диссертаций, научных статей, тезисов научных докладов, рефератов и др.), а также научного стиля изложения.

В свою очередь научно-методический текст – текстовый материал, созданный для научно-педагогического издания, автор которого рассматривает актуальные проблемы методической науки, разрабатывает конкретный способ их решения путем использования методик, приемов, техник и современных технологий. Научно-педагогический и методический тексты являются компонентами профессионального дискурса преподавателя, а содержание информации в таких текстах имеет профессионально-ориентированную направленность и предполагает их исследование с двух ракурсов: как языкового фундамента и как средства профессионального педагогического становления личности.

Чтение иноязычных текстовых материалов научно-педагогической и методической направленности, которое выступает «сложной рецептивной речевой деятельностью, включающей в себя оперативную ориентацию, поиск, извлечение, анализ с точки зрения содержания и логики, присвоение и дальнейшее целевое применение полученной информации в профессионально-трудовой и самообразовательной деятельности» [Соловова, 2004, с. 137], а также выявление продуктивных возможностей для теоретического и практического развития авторских идей являются неотъемлемыми составляющими профессиональной деятельности преподавателя-исследователя сегодня.

В контексте новой парадигмы языкового образования формирование умений в профессионально-ориентированном иноязычном чтении связано с осуществлением ключевых подходов современной методики обучения иностранным языкам: личностно-деятельностного и компетентностного подхода, в основе реализации которых, в контексте обучения чтению, лежат принципы коммуникативности, формирования

автономии студентов, поэтапного обучения (дотекстовый, текстовый, послетекстовый этапы) [Зимняя, 2004, с. 32], а также применения следующих стратегий:

- прогнозирования (определение основной идеи, структуры и содержания текста путем просмотра ключевых слов и иллюстративного материала; применение языковой догадки на основе контекста);
- выделения лексических маркеров (выборочный перевод сложных терминологических единиц);
- коммуникативности (достижение восприятия текста на уровне смысла; контроль степени понимания прочитанного с помощью резюмирования, составления текстового плана и т.д.) [Там же, с. 33].

Рациональное чередование и сочетание стратегий профессионально-ориентированного чтения способствуют развитию эффективности информационно-аналитической работы обучающихся, которая нацелена на успешное восприятие, интерпретацию и последующее использование иноязычных научно-педагогических и методических текстов как источника передового зарубежного опыта педагогов и методистов.

3. Методология и методика исследования

Методологическую основу исследования составляет личностно-деятельностный подход (И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Н.Ф. Коряковцева, Л.В. Яроцкая и др.), компетентностный подход (И.А. Зимняя, Е.Г. Тарева, А.В. Хуторской и др.).

Методика включает в себя анкетирование и анализ полученных результатов с использованием современных сервисов статистической обработки данных. Выборка составила 280 преподавателей различных вузов, включая Государственный университет просвещения, Московский педагогический государственный университет, Московский городской педагогический университет, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена и др., и 306 студентов, обучающихся в следующих вузах: Государственный университет просвещения, Московский педагогический государственный университет, Московский городской педагогический университет, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана. Анкетирование обеспечило получение эмпирических данных о некоторых аспектах применения иноязычных научно-педагогических и методических текстов преподавателями в своей профессиональной деятельности, а также студентами педагогического направления подготовки.

4. Результаты исследования

4.1. Анкетирование преподавателей

Первый вопрос был сформулирован следующим образом: «В каком учебном заведении Вы преподаете?». 47,3% респондентов ответили, что преподают в вузе, специализирующемся на обучении иностранным языкам, 35,2% – в гуманитарных вузах, 14,9% опрошенных – в высших военных учебных заведениях, менее 2,6% составили ответы «в техническом вузе», «в вузе физической культуры» и т.д.

Второй вопрос анкеты звучал следующим образом: «Укажите вариант ответа, описывающий ваше личное отношение к чтению профессионально-ориентированных материалов на иностранном языке». 55,9% преподавателей считают, что чтение специальной литературы является важным и полезным, при этом не испытывают трудностей в чтении. 39,5% опрошенных читают специальную литературу иногда, т.к. есть трудности в понимании таких текстов, и лишь 4,6% респондентов полагают, что чтение иноязычной профессионально-ориентированной литературы является бесполезным, читают отечественные варианты.

По данному вопросу можно сделать следующий вывод: преподаватели в основном заинтересованы в получении профессионально-ориентированной информации из иноязычных текстов, однако подтверждается необходимость в создании системной содержательной базы, в которой будут отражены суть метода анализа текста, соответствующие исследовательские процедуры и особенности их практического применения.

На вопрос «Что побуждает Вас обращаться к чтению профессионально-ориентированных материалов на иностранном языке?» 42% преподавателей ответили, что это повышает их профессиональную квалификацию. Для 29,5% опрошенных важна возможность для подготовки к занятиям и конференциям, 26,7% респондентов используют профессионально-ориентированные материалы при написании статей, и лишь 1,8% преподавателей не обращаются к профессионально-ориентированным текстам вовсе.

Далее последовал вопрос для уточнения терминов «профессионально-ориентированный текст», «научно-педагогический текст» и «методический текст». 35,6% опрошенных считают, что текст, направленный на расширение профессионального кругозора преподавателя иностранного языка, на знакомство с особенностями межкультурной коммуникации, на решение проектных задач и проведение исследований, принадлежащий специальной отрасли знания и содержащий в себе профессиональную терминологию, – это научно-педагогический текст, для 33,5% преподавателей это профессионально-ориентированный текст,

21% респондентов полагают, что это научно-методический текст, и лишь 10% преподавателей считают, что это специальный текст. Из этого следует, что у педагогов возникает некоторая путаница между данными понятиями, которая будет решена в последующих вопросах анкетирования.

Следующий вопрос касался жанров профессионально-ориентированных текстов, которыми преподаватели пользуются в своей работе чаще всего: 50,2% преподавателей используют зарубежные учебники и книги, предназначенные для студентов и преподавателей, 44,8% респондентов отметили научные статьи, монографии по педагогике и методике преподавания иностранного языка, 34,5% опрошенных пользуются деловыми письмами, 30,6% педагогов – патентными описаниями. Таким образом, чаще всего преподаватели прибегают к чтению научных статей, монографий и зарубежных учебников, книг для поиска необходимой профессиональной информации.

Что касается требований, которые предъявляются к формам отражения научно-педагогического знания, а именно к иноязычным научно-педагогическим текстам (респондентам можно было выбрать несколько вариантов ответа), преподаватели выделяют следующие:

- аргументированность и логичность приводимых фактов (54,8%);
- наличие достаточного количества педагогической и методической терминологии (48%);
- структурирование текста, деление его на смысловые части (43,1%);
- наличие определенного круга адресатов – тексты для педагогов и методистов (42,3%).

Следующий вопрос затрагивал виды научно-педагогического текста (респондентам можно было выбрать несколько вариантов ответа), среди которых опрошенные преподаватели выделили следующие:

- общеобразовательные (научные тексты, посвященные проблемам образовательных организаций) (43,1%);
- специальные (диссертации на соискание степени кандидата и доктора наук, научные статьи, публикации, монографии, тексты докладов в области педагогики и методики обучения иностранным языкам) (44,1%);
- общепрофессиональные (нормативные акты, образовательные стандарты, учебные программы и планы, которые регламентируют содержание образования) (43,1%).

Далее преподавателям предлагалось расположить термины «научно-педагогический текст», «научно-методический текст», «профессионально-ориентированный текст» от более широкому к узкому. Мы получили следующие ответы:

- «профессионально-ориентированный текст», «научно-педагогический текст», «научно-методический текст» – 65,8% опрошенных;
- «профессионально-ориентированный текст», «научно-методический текст», «научно-педагогический текст» – 19,6% респондентов;
- «научно-педагогический текст», «научно-методический текст», «профессионально-ориентированный текст» – 7,5% преподавателей;
- другое – 7,1% опрошенных.

Таким образом, можно заключить, что для большинства преподавателей вузов научно-педагогический и методический тексты являются разновидностями профессионально-ориентированных текстов для преподавателя, направленных на расширение его профессионального кругозора, на решение проектных задач и проведение исследований, принадлежащих отрасли педагогики и методики обучения иностранным языкам, содержащих в себе профессиональную педагогическую и методическую терминологию.

Из источников, которыми пользуются преподаватели для получения профессиональной информации по педагогической и методической темам, можно выделить следующие (в порядке убывания):

- электронные издания (73%);
- глобальная сеть Интернет (51,6%);
- семинары, конференции (37%);
- библиотеки (18,5%);
- личные контакты с коллегами (18,9%).

Важно отметить, что на данный момент опрошенные стараются отдавать предпочтение электронным изданиям и глобальной сети Интернет, нежели традиционным библиотекам, что связано с тенденцией цифровизации в образовании.

4.2. Анкетирование студентов

Первый вопрос анкеты для студентов был направлен на выяснение, читают ли современные студенты профессионально-ориентированные материалы на иностранном языке. 90,5% из них ответили, что читают такие тексты, 9,2% опрошенных ответили отрицательно, 0,3% респондентов имеют такие книги в своей библиотеке, но все еще не приступали к их изучению. В целом показатели ответов на данный вопрос говорят об очень положительной тенденции развития мотивации у студентов к поиску иноязычной профессионально-ориентированной литературы.

Следующий вопрос анкеты касался источников для получения профессионально-ориентированных текстов (респондентам можно было выбрать несколько вариантов ответа). Среди таких источников студенты выделяют следующие:

- зарубежные учебники, предназначенные для студентов (48%);
- научные статьи, монографии, публикации научных докладов (39,9%);
- деловые письма, контакты (29,4%);
- патентные описания (28,4%).

При ответе на вопрос «Что побуждает Вас обращаться к чтению профессионально-ориентированных материалов на иностранном языке?», 49,3% студентов заявили, что таким образом выясняют основные направления зарубежных исследований в той или иной области для повышения своей профессиональной ориентированности. 44,8% опрошенных ответили, что их мотивирует необходимость подготовки докладов, рефератов, презентаций на определенные темы по установке преподавателя, и лишь 5,9% респондентов не обращаются к чтению таких материалов вовсе.

Затем мы выяснили, какие стратегии чтения являются наиболее предпочтительными для студентов. 46,7% опрошенных предпочитают подчеркивание и выделение в тексте, 21,6% – резюмирование, 20,6% респондентов – составление текстового плана, 11,1% студентов – выписывание цитат.

Далее мы предложили обучающимся определить сложности, с которыми они сталкиваются при обучении профессионально-ориентированному чтению на иностранном языке, среди которых оказались следующие:

- лексические трудности (маленький словарный запас на иностранном языке по профессионально-ориентированным темам) (40,8%);
- большой объем текстов (38,9%);
- недостаточное владение грамматическими знаниями (20,3%).

На вопрос «В каком виде на текущий момент времени Вам удобнее обращаться к информации в профессионально-ориентированных материалах на иностранном языке?» 88,2% респондентов ответили, что им удобнее читать тексты в электронном виде, что связано с сильной вовлеченностью современных студентов в цифровое общество. Только 11,4% используют бумажные книги, журналы и т.д.

Таким образом, представленное анкетирование показало, что современные преподаватели-исследователи, а также студенты – будущие педагоги обладают высокой мотивацией в работе с иноязычными научно-педагогическими и методическими текстами, которые являются профессионально-ориентированными для них. Посредством чтения таких текстов педагоги (настоящие и будущие) открывают для себя неограниченный доступ к профессионально направленной информации, знакомятся с достижениями мировой педагогической и методической науки, что, в свою очередь, способствует более глубокому освоению специальности.

5. Выводы

В статье предпринята попытка доказать необходимость и ценность достижения преподавателями и студентами педагогического профиля практического результата в чтении иноязычных научно-педагогических и методических текстов как «в процессе профессиональной подготовки, так и в процессе самообразования» [Гальскова, Коряковцева, Гусейнова, 2024, с. 115].

Анализ проведенного анкетирования подтверждает ценность таких текстов для современных преподавателей-исследователей, большинство которых обращаются к ним с целью повышения своей профессиональной квалификации, подготовки к занятиям и конференциям, создания собственных авторских научных исследований, а также поиска ответов на те вопросы педагогической науки, которые не освещают отечественные исследователи по тем или иным причинам.

Кроме того, в рамках анкетирования педагоги выделяют следующие требования к научно-педагогическим и методическим текстам: аргументированность и логичность приводимых фактов, наличие достаточного количества педагогической и методической терминологии, структурирование информации.

В свою очередь студенты педагогического профиля не уступают преподавателям с позиции мотивации в работе с иноязычными научно-педагогическими и методическими текстами, применяя разнообразные эффективные стратегии чтения (выделение лексических маркеров, резюмирование, составление текстового плана и др.). Таким образом будущие педагоги выясняют основные направления зарубежных исследований в той или иной области для повышения своей профессиональной ориентированности, для подготовки докладов, рефератов, презентаций на определенные темы по установке преподавателя.

Однако исследование показывает, что нельзя не отметить определенные трудности (лексические, грамматические и др.), которые препятствуют процессу чтения студентами текстов научно-педагогической и методической направленности на иностранном языке. В связи с этим встает острая необходимость в разработке системной содержательной базы, в которой были бы отражены терминологическая номенклатура и структура научно-педагогического текста, суть метода его анализа, соответствующие исследовательские процедуры и особенности их практического применения, которым будут посвящены следующие исследования.

Библиографический список / References

Ариян, 2018 – Ариян М.А. Профессиональная подготовка учителя иностранного языка в новых образовательных условиях // Преподаватель XXI век. 2018. № 1–1. С. 41–54. [Arijan M.A. Foreign language teacher's professional training in new educational environment. *Prepodavatel XXI vek*. 2018. No. 1-1. Pp. 41–54. (In Rus.)]

Бердичевский, Тарева, Языкова, 2021 – Бердичевский А.Л., Тарева Е.Г., Языкова Н.В. Профессиограмма современного учителя иностранного языка. М., 2021. [Berdichevskij A.L., Tareva E.G., Jazykova N.V. *Professiogramma sovremennogo uchitelja inostrannogo jazyka* [The professionogram of a modern foreign language teacher]. Moscow, 2021.]

Гальскова, Коряковцева, Гусейнова, 2024 – Гальскова Н.Д., Коряковцева Н.Ф., Гусейнова И.А. Современная лингводидактика. М., 2024. [Galskova N.D., Koryakovtseva N.F., Huseynova I.A. *Sovremennaya lingvodidaktika* [Modern Language Didactic]. Moscow, 2024.]

Данилова, 2021 – Данилова Л.Н. Цифровизация обучения иностранным языкам в вузе: возможности и риски // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2021. № 1 (14). С. 119–128. [Danilova L.N. Digitalization of foreign language teaching in high schools: Opportunities and risks. *Professional Education in Russia and Abroad*. 2021. No. 1 (14). Pp. 119–128. (In Rus.)]

Зимняя, 2004 – Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. М., 2004. [Zimnyaya I.A. *Klyucheveye kompetentnosti kak rezultativno-tselevaya osnova kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii* [Key competencies as a result-target basis of the competency-based approach in education]. Moscow, 2004.]

Соловова, 2004 – Соловова Е.Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход. М., 2004. [Solovova E.N. *Metodicheskaya podgotovka i perepodgotovka uchitelja inostrannogo yazyka: integrativno-refleksivnyj podhod* [Methodological training and retraining of a foreign language teacher: An integrative-reflexive approach]. Moscow, 2004.]

Статья поступила в редакцию 26.01.2024

The article was received on 26.01.2024

Сведения об авторе / About the author

Борновалова Надежда Витальевна – аспирант кафедры методики преподавания иностранных языков факультета романо-германских языков Института лингвистики и межкультурной коммуникации, Государственный университет просвещения, г. Мытищи, Московская область

Nadezhda V. Bornovalova – graduate student at the Department of Methods of Teaching Foreign Languages of the Faculty of Romano-Germanic Languages of the Institute of Linguistics and Intercultural Communication, Federal State University of Education, Mytishchi, Moscow region, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-3440-9022>

E-mail: nadya4269@yandex.ru

Информация для авторов

«Rhema. Рема» – журнал открытого доступа в области лингвистики, филологических исследований и методики преподавания языков и литературы.

Приоритет отдается исследовательским работам, опирающимся на четко обозначенные системы терминов и методы лингвистического и филологического анализа, сочетающим общетеоретическую перспективу с анализом конкретного языкового материала (для лингвистических работ) и текстологического материала (для филологических работ). Для исследований в области преподавания языков и литературы важна практическая ценность представленных методик, их соотнесенность с основными тенденциями в теоретических, методологических и опытно-экспериментальных педагогических исследованиях.

Тематика журнала

Рубрика «Филология. Текстология»

Принимаются к рассмотрению статьи, посвященные исследованию различных текстов: литературных, фольклорных и научных, если они были связаны с исследованием литературы, фольклора и языка, – а также статьи, посвященные осмыслению художественного словесного творчества и его связей с протекающей рядом литературной деятельностью (литературная критика, письма, дневники, записные книжки, мемуары и т.п.).

Мы не ограничиваем авторов в выборе периода, жанра, стиля, течения или направления для исследования, главное – соответствие статьи представленным выше характеристикам (научная новизна, анализ текстового материала, знакомство с литературой в проблемной области и адекватность изложения).

Рубрика «Лингвистика»

Принимаются к рассмотрению статьи по теории языка (фонология, морфология, синтаксис, семантика, дискурсивный анализ), ареальному, типологическому и диахроническому изучению языков мира, а также экспериментальной, корпусной и компьютерной лингвистике. Приоритетом пользуются статьи, в которых применяются формальное моделирование и точные методы исследования языка.

Диапазон языков, на материале которых может базироваться статья, не ограничен, однако редколлегия журнала оставляет за собой право рекомендовать подачу статьи в другой журнал при невозможности обеспечить достаточный уровень экспертизы для редких и малоизученных языков.

Журнал не принимает к публикации исключительно дескриптивные статьи, не имеющие отчетливой теоретической или прикладной направленности, а также статьи, посвященные исследованию языкового сознания и описанию конкретных языковых концептов. Статьи, посвященные лингвистическому анализу литературного текста, должны быть направлены в рубрику «Филология. Текстология».

Рубрика «Методика»

Принимаются к рассмотрению статьи по методике преподавания русского языка как родного, неродного, русского языка как иностранного, иностранных языков, литературы на следующих уровнях образования: начальное, основное и среднее общее образование; среднее профессиональное образование; высшее образование; дополнительное образование детей и взрослых; дополнительное профессиональное образование.

Язык публикаций

Русский и английский.

Плата за публикацию

Публикации являются бесплатными.

Авторские права

Авторы, публикующие статьи в журнале, соглашаются на следующее.

1. Авторы сохраняют за собой авторские права и предоставляют журналу право первой публикации работы, которая по истечении 6 месяцев после публикации автоматически лицензируется на условиях Creative Commons Attribution License, которая позволяет другим распространять данную работу с обязательным сохранением ссылок на авторов оригинальной работы и оригинальную публикацию в этом журнале.

2. Авторы имеют право размещать свою работу в сети Интернет (например, в институтском хранилище или на персональном сайте) сразу после публикации ее журналом, поскольку это может привести к продуктивному обсуждению и большому количеству ссылок на данную работу.

Издание
подготовили
к печати:
редактор
А. А. Козаренко,
корректор
А. А. Алексеева,
обложка, макет,
компьютерная
верстка
Н. А. Попова

Rhema. Рема

2024.1

Сайт журнала: rhema-journal.com
E-mail: rhema.pema@gmail.com

Авторы статей несут полную ответственность за точность приводимой информации, цитат, ссылок и списка литературы.

Перепечатка материалов, опубликованных в журнале, невозможна без письменного разрешения редакции.

Подписано в печать 29.03.2024.
Формат 60×90 1/16. Гарнитура «Liberation Serif».
Объем 6,5 п. л. Тираж 1000 экз.