

УДК 8:372.8  
ISSN 2500-2953

# Rhema. Рема

2.2022

Издается с 2002 г.  
Выходит 4 раза в год

**Учредитель и издатель:**

Московский педагогический государственный университет  
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

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

<i>Филологические науки</i>	
10.01.01 – Русская литература	5.9.1. Русская литература и литературы народов Российской Федерации <i>(находится на перерегистрации)</i>
10.01.08 – Теория литературы. Текстология	5.9.3. Теория литературы
10.02.01 – Русский язык	5.9.5. Русский язык. Языки народов России <i>(находится на перерегистрации)</i>
10.02.19 – Теория языка	5.12.3. Междисциплинарные исследования языка <i>(находится на перерегистрации)</i>
10.02.20 – Сравнительно-историческое типологическое и сопоставительное языкознание	5.9.8. Теоретическая, прикладная и сравнительно-сопоставительная лингвистика <i>(находится на перерегистрации)</i>
10.02.21 – Прикладная и математическая лингвистика	
<i>Педагогические науки</i>	
13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания	5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания

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

ISSN 2500-2953

# Rhema. Pema

2.2022

**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,  
Verhnyaya  
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](mailto:rhema.pema@gmail.com)

Information on journal can be accessed via: [rhema-journal.com](http://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** – младший научный сотрудник 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 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.

**Павел Лавринец** – доктор гуманитарных наук, доцент; заведующий кафедрой русской филологии Вильнюсского университета, Литва.

**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.

**Игорь Алексеевич Пильщиков** – доктор филологических наук; профессор и заведующий кафедрой славянских, восточноевропейских и евразийских языков и культур Калифорнийского университета в Лос-Анджелесе, г. Лос-Анджелес, США.

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

**Владимир Александрович Плулунгян** – доктор филологических наук, профессор, академик РАН; заместитель директора Института русского языка им. В.В. Виноградова РАН; заведующий сектором типологии Института языкознания 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 языкознания 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** – junior researcher 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 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.

**Pavel Lavrinec** – PhD in Philology; associate professor, head of the Department of Russian Philology, Vilnius University, Lithuania.

**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.

**Igor A. Pilshikov** – Dr. Phil. Hab.; professor and chair at the Department of Slavic, East European and Eurasian Languages and Cultures, University of California, Los Angeles, USA.

**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

## ФИЛОЛОГИЯ. ТЕКСТОЛОГИЯ

*Тинтин Бао*

К творческой истории «Сентиментальных повестей» Мих. Зощенко . . . . .	9
--	---

*Т.В. Рейнберг*

Акустика художественного пространства Геннадия Айги . . . . .	21
--	----

## ЛИНГВИСТИКА

*А.А. Герасимова*

К вопросу о типах биноминативных предложений в русском языке . . . . .	32
--	----

*Н.Н. Логвинова*

Синтаксический статус аргументов предикативной посессивной конструкции в урмийском новоарамейском идиоме . . . . .	67
--	----

## МЕТОДИКА

*О.Г. Ефимова*

«Насмотренность» как условие формирования иноязычной аудиовизуальной компетенции в цифровой среде . . . . .	86
---	----

*А.А. Корнев, А.А. Митрофанова*

Эмоциональный интеллект в подготовке преподавателей иностранных языков: профессиональные умения аудирования. . . . .	99
--	----

# Contents

## PHILOLOGY AND TEXTOLOGY

*Tingting Bao*

Towards the textual history  
of Mikhail Zoshchenko's "Sentimental Stories" . . . . . 9

*T.V. Reinberg*

Acoustics of the artistic space of Gennady Aygi . . . . . 21

## LINGUISTICS

*A.A. Gerasimova*

Towards the classification  
of Russian binominative clauses . . . . . 32

*N.N. Logvinova*

The syntactic status of arguments  
in the construction of predicative possession  
in NENA Urmi dialect . . . . . 67

## TEACHING THEORY

*O.G. Efimova*

Visual experience as a condition for the formation  
of foreign-language audiovisual competence  
in the digital environment. . . . . 86

*A.A. Korenev, A.A. Mitrofanova*

Emotional intelligence in the training  
of foreign language teachers:  
Professional listening skills . . . . . 99

DOI: 10.31862/2500-2953-2022-2-9-20

**Тинтин Бао**

Санкт-Петербургский государственный университет,  
199304 г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

## К творческой истории «Сентиментальных повестей» Мих. Зощенко

В настоящей статье рассматривается творческая история «Сентиментальных повестей» М. Зощенко с помощью текстологического подхода. Первые публикации каждой повести сравниваются с вариантом 1936 г. в нескольких аспектах: эстетическом, стилистическом, идеологическом и цензурном. Цель статьи – выявить эволюцию эстетических и мировоззренческих установок Зощенко, выдвинуть предположения о причинах переработок и тем самым приблизиться к более глубокому пониманию текста.

**Ключевые слова:** М.М. Зощенко, «Сентиментальные повести», текстология, творческая история, цензура

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Бао Т. К творческой истории «Сентиментальных повестей» Мих. Зощенко // Рема. Rhema. 2022. № 2. С. 9–20.  
DOI: 10.31862/2500-2953-2022-2-9-20

© Бао Тинтин, 2022



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: 10.31862/2500-2953-2022-2-9-20

## Tingting Bao

Saint Petersburg State University,  
St. Petersburg, 199304, Russian Federation

# Towards the textual history of Mikhail Zoshchenko's “Sentimental Stories”

This article examines the textual history of M. Zoshchenko's “Sentimental Stories”. The first publications of each story are compared with the 1936 version in several aspects: aesthetic, stylistic, ideological and censorial. The aim of the article is to elucidate the evolution of the author's aesthetic and ideological attitudes, to suggest the reasons for the revisions, and thus to deeper understand Zoshchenko's text.

**Key words:** Mikhail Zoshchenko, “Sentimental Stories”, textology, textual history, censorship

FOR CITATION: Bao T. Towards the textual history of Mikhail Zoshchenko's “Sentimental Stories”. *Rhema*. 2022. No. 2. Pp. 9–20. (In Rus.) DOI: 10.31862/2500-2953-2022-2-9-20

## 1. Введение

«Сентиментальные повести» – цикл Зощенко 1923–1930-х гг., состоящий из четырех предисловий и восьми произведений. Они вошли в сборник 1936 г. «Мих. Зощенко. Избранные повести». В раздел II, озаглавленный «Сентиментальные повести», были включены четыре предисловия и шесть текстов в хронологическом порядке: «Аполлон и Тамара» (1923), «Люди» (1924), «Страшная ночь» (1925), «О чем пел соловей» (1925), «Веселое приключение» (1926), «Сирень цветет» (1930). В разделе III была помещена повесть «М.П. Синягин» (1930) с предисловием. Наконец, в раздел V, озаглавленный «Первые повести», были помещены повести «Мудрость» (1924), «Рыбья самка» (1923) и «Коза» (1923). Из второго издания «Избранных повестей» (1937) повесть «Рыбья самка» была исключена. Обособление «Мудрости»

и «Козы» может быть объяснено тем, что эти две повести «основываются на чистой, “голой” фабуле и тем самым ближе к традиции классической новеллы. Принципиально важная для Зоценко 1920-х гг. партия повествователя здесь отсутствует» [Сухих, 2008, т. 3, с. 594–595].

Вариант 1936 г. считается «последней авторской редакцией книги» [Там же, с. 584]. Обычно последнее прижизненное издание является основным текстом и служит эталоном для дальнейших изданий. Однако механически приравнивать издание, выражающее последнюю авторскую волю, и последнее прижизненное издание – грубая ошибка, поскольку следует учитывать в тексте также и комплекс правок, связанных с редакцией, цензурой и автоцензурой.

Текстологическое исследование является ступенью к постижению истории текста. Некоторые ученые уже внесли большой вклад в это направление. Анализируя рукописи повести «М.П. Синягин», М.О. Чудакова отметила стилистическую особенность: «Рукописи показывают работу писателя, специально направленную на дисгармонизацию повествования» [Чудакова, 1979, с. 67]. Отдельные наблюдения над особенностями рукописи повести «М.П. Синягин» представлены в работе В.Ю. Вьюгина [Вьюгин, 2001]. На всесторонних разысканиях основан текстологический комментарий И.Н. Сухих в издании «Сентиментальных повестей» 2008 г.: «Зоценко, как правило, вычеркивал или вписывал отдельные слова или фрагменты и лишь в редких случаях варьировал текст, менял синтаксические структуры. Большинство изменений в повести – дополнительные характеристики времени и героев, разъясняющие философские пассажи» [Сухих, 2008, т. 3, с. 588].

Наблюдения, содержащиеся в перечисленных работах, имеют несомненную ценность, но не составляют ни классификации переработок, ни системного обобщения их своеобразия, ни обоснования причины правки.

В настоящей статье предлагается попытка сравнения первой печатной публикации каждой повести с изданием 1936 г. в нескольких аспектах: эстетическом, стилистическом, идеологическом и цензурном. Цель статьи – выявить эволюцию эстетических и мировоззренческих установок Зоценко, выдвинуть предположения о причинах переработок и тем самым приблизиться к более глубокому пониманию текста.

## 2. Стилистическая правка

По сравнению с первой публикацией в варианте 1936 г. был сделан корпус изменений, связанных со стилистической правкой. Эти изменения не всегда следуют эстетическим установкам Зоценко, а некоторые даже противоречат воле автора. Б.М. Сарнов отметил: последнее

прижизненное издание Зоценко «гораздо чаще отражало не волю автора, а волю редактора» [Сарнов, 1994, с. 50]. «Едва ли не каждый редактор норовил выправить ту или иную зоценковскую фразу, чтобы она звучала более литературно, более “прилично”, более грамотно. В результате едва ли не каждое последующее прижизненное издание Зоценко в текстологическом отношении оказывалось хуже предыдущего» [Там же, с. 51].

При сравнении двух вариантов текста выделены и систематизированы следующие типы стилистических изменений.

### 2.1. Нейтрализация сказа

Некоторые разговорные слова в варианте 1936 г. заменены более литературными.

*Пасть* заменена на *рот*, *морда* – на *физиономию/лицо*, *пухнет* – на *околевает*, *погнать в три шеи* – на *выгонять*, *очень ахнула* – на *удивилась*, *выкорчевать морду* – на *плеснуть в лицо*, *деньжата* – на *деньги*, *надрался* – на *выпил*, *аховые* – на *малосимпатичные*, *сукинсыство* – на *подлость*, *навряд* – на *вряд ли*, *спереть* – на *стянуть*, *завсегда* – на *всегда* и т.п.

### 2.2. Правка, делающая фразы

более логичными и лаконичными

По наблюдению М.О. Чудаковой, в рукописи несколько авторских поправок направлены на дисгармонизацию повествования. Например, в рукописи повести «М.П. Синягин» можно найти «много вставок, и каждая из них преследует одну из двух целей (или обе): во-первых, распространить фразу, сделать ее более многословной, во-вторых, привести к тавтологии, повторам, разного рода несообразностям» [Чудакова, 1979, с. 67–68].

Однако по сравнению с первым вариантом, в варианте 1936 г. наблюдается немало исключенных повторов, тавтологий и плеоназмов: *Очень такой исключительной* заменено на *весьма, очень даже великолепно* – на *отлично*, *форменная бредня и вздор* – на *форменный вздор*, *вот сейчас и сию минуту* – на *вот сейчас, сегодня же, всегда завсегда* – на *всегда*, *голый и нищий* – на *нищий*.

Язык Зоценко всегда вызывал споры и читательское недопонимание, воспринимался как «некультурный». Сам писатель объяснял это следующим образом: «С одной стороны, мне надо было максимально достичь моего читателя, а с другой стороны, я подошел к языку сатирически, т.е. я посмеялся над искаженным языком, на котором многие говорят» [Зоценко, 2015, с. 69].

«Неграмотный» язык в художественном мире Зоценко несет художественную нагрузку сразу в нескольких аспектах.

Во-первых, это пародия и комизм. Юмористический стиль может строиться на «лишних» словах. Повторы, многословия, оговорки имеют важное стилистическое значение в изображении *спонтанной устной речи*. Установка на устную речь является важным признаком сказа. После правки комическое своеобразие и многие сказовые элементы были устранены.

Во-вторых, говорящий субъект – полуинтеллигент, в его речи неизбежно используются элементы разных литературных стилей.

В-третьих, язык является прямым отражением психологического состояния человека. «Некультурность» представляет собой «широкий комплекс психологических черт и экзистенциальных установок» [Щеглов, 1994, с. 237]. Через призму хаотичной, внелитературной речи проявляется душевная дисгармония повествователя и персонажей.

Однако эти языковые особенности часто вызывают недопонимание. Из-за давления со стороны читателей и критиков Зоценко пришлось снимать «утрировку»: «читатель (главным образом колхозник) делает большой нажим на меня в этом смысле. За последний год я получил много писем от читателей, которые просят меня вычеркнуть из моих старых рассказов “некультурные” слова (такие, как, например: жрать, скотина, подохли, морда и т.д.)» [Зоценко, 2015, с. 69].

Устранение «неграмотных» слов и нелитературных словосочетаний свидетельствует о попытке Зоценко приспособиться к требованиям времени и стремлению отгородиться от нападков. В таких правках явно ощущается самоцензура писателя.

### 2.3. Психологическая детализация

Помимо вышеперечисленных изменений, в позднем варианте присутствуют и творческие. Например, в повести «Коза»: в варианте 1936 г. по сравнению с первой публикацией сделано около 50 изменений. Переделки по преимуществу направлены на детализацию описания.

Зоценко добавил комплекс наречий образа действия: *крепко, грустно, печально, тихонько, торжественно, ужасно, строго*, а также глаголы движения с префиксом *по-*, подчеркивающие пассивность, повторяемость действий Забежкина и его психологическое состояние. Ср.:

*И Забежкин пошел к телеграфисту. – Пардон, – сказал телеграфист, – я ухожу скоро* [Зоценко, 1923б, с. 147]. → *И Забежкин пошел домой. Он долго ходил по своей узкой комнате, бубнил под нос невнятное, размахивая руками, потом вынул из комода сапоги*

*и, грустно покачивая головой, завернул одну пару в бумагу. И пошел к телеграфисту. В комнату Забежкин вошел не сразу. Он постоял у двери Ивана Кирилловича, послушал. Телеграфист кряхтел, ворочался по комнате, двигал стулом. Сапоги чистит, подумал Забежкин и постучал. Точно, телеграфист чистил сапоги. Он дышал на них, внимательно обводил суконкой и ставил на стул то одну, то другую ногу. – Пардон, – сказал телеграфист – я ухожу скоро [Зоценко, 1936, с. 322–323].*

#### 2.4. Антонимическая подмена

Другим приемом творческой правки, которая может рассматриваться как стилистический прием в целях сокрытия подлинного замысла от цензуры, служит замена прямого высказывания антифразисом (замещение слова его антонимом). Ср. в повести «Сирень цветет»:

*И описывает события не с планеты Марс, а с нашей **окаянной землишки**, с нашего восточного полушария... [Зоценко, 1930, с. 45] → И описывает события не с планеты Марс, а с нашей **уважаемой Земли**, с нашего восточного полушария... [Зоценко, 1936, с. 173];*

*Так просто и славно происходит течение нашей жизни, и так ведется скромная, **незаметная** работа нашего организма [Зоценко, 1930, с. 60] → Так просто и славно происходит течение нашей жизни, и так ведется скромная, незаметная, **героическая** работа нашего организма [Зоценко, 1936, с. 187];*

*Напротив, жизнь таких обыкновенных людей еще более **непонятна**, еще более достойна удивления [Зоценко, 1930, с. 112] → Напротив, жизнь таких обыкновенных людей еще более **понятна**, еще более достойна удивления [Зоценко, 1936, с. 207].*

В этих примерах повествователь выражает мысль прямо противоположную той, какую хотел высказать. С помощью «антонимической подмены» [Крепс, 1986, с. 39], смысл контекста усложнен и двусмыслен. С одной стороны, нелогичная формулировка тонко демонстрирует неграмотность повествователя и его полуинтеллигентский статус. С другой стороны, сквозь повествование просвечивает ироническая интонация автора, комический эффект усиливается.

### 3. Идеологическая правка

«Каждая “сентиментальная” повесть – книга судьбы: в ней и есть жизнеописание героя, и роковые обстоятельства. Роковые обстоятельства создаются безвыходностью отношений героя со средой» [Белая,

1995, с. 9]. В повестях экзистенциальные мотивы занимают доминирующее место, большинство героев испытывают страх, тревогу перед непрочностью существования и неведомой судьбой. В варианте 1936 г. было добавлено немало изменений, дополняющих и расширяющих экзистенциальную проблематику.

Первый тип переработок связан с философской исповедью: «как жить». В «Аполлоне и Тамаре» был добавлен отрывок:

*Он сознавал, ему не понять, как надо было жить и какую ошибку он совершил в своей жизни. Да и была ли эта ошибка? Может быть, никакой ошибки и не было, а была жизнь, простая, суровая и обыкновенная, которая только двум или трем человекам из тысячи позволяет улыбаться и радоваться. Однако все огорчения были теперь позади. И счастливое спокойствие не покидало больше Аполлона Семеновича... [Зоценко, 1936, с. 71].*

Ср. также:

*И он хотел тотчас пойти к ней и сказать, что не она виновата, а он сам виноват. Но не пошел [Зоценко, 1923а, с. 95] → И он хотел тотчас пойти к ней и сказать, что не она виновата, а он сам виноват, что он сам совершил ошибку в своей жизни. Но не пошел, потому что он не знал, в чем заключалась его ошибка [Зоценко, 1936, с. 66].*

Психологическая детализация смешивается с размышлением героя над смыслом бытия.

Второй тип переработок заостряет трагедию неразрешимых противоречий прошлого и настоящего. В «Людях» были добавлены фрагменты:

*Он, оказывается, получил глупое и бестолковое воспитание, рассчитанное на богатую, обеспеченную жизнь помещика и домовладельца. И вот теперь, когда у него ничего нету, – он пожинает плоды [Там же, с. 89];*

*Зачем ему какой-то дурацкий интеллигентский труд! Вот чудная профессия, которая даст ему новую радость жизни. Кому надо какой-то испанский язык, какие-то уточенные мозги и так далее [Там же, с. 92];*

*Ушла жена. И она не могла не уйти. Он – человек из прошлого мира. Он оказался неприспособленным к борьбе. А женщины идут за победителем, ну что же, теперь все это ясно, теперь уже ничто не спасет его от неминуемой гибели [Там же, с. 100].*

Чем четче осмысливается невозвратность и неприспособленность прошлого к настоящему, тем больше страдает человек старого мира.

Третий тип переработок связан с проблемой случайности бытия. В «Страшной ночи» был добавлен отрывок: *Ему вдруг показалось, что жизнь не так уж тверда в своем величии, как это рисовалось ему раньше. Он всегда боялся случайности и старался этого избегать, но тут ему показалось, что жизнь как раз и наполнена этой случайностью...* [Зощенко, 1936, с. 116]. Мотив случайности углублен в философской исповеди.

#### 4. Правка, сделанная в ходе самоцензуры

Уже в 1920-е гг. выживание сатиры как мелкого жанра более сомнительно. «Сатира в советское время рассматривается как мелкий, неактуальный, вырождающийся жанр» [Крепс, 1986, с. 204]. В контексте модернизации и пропаганды светлого будущего сатира неуместна, она постепенно становится неприемлемой для господствующей идеологии. В 1927 г. состоялось совещание, на котором «были высказаны мысли о ненужности сатирических журналов и предложение частично слить их с другими, частично ликвидировать» [Там же, с. 197]. «В 1929–30 годах полемика насчет сатиры развернулась особенно ожесточенно на страницах “Литературной газеты” и других периодических изданий» [Там же, с. 191], в то же время почти все сатирические журналы Ленинграда были закрыты, в частности закрыты журналы «Пушкин», «Бегемот», «Смехач», с которыми активно сотрудничал Зощенко.

Любопытно, что пик популярности Зощенко совпал с периодом его критики. Тираж его произведений за 1925–1930 гг. составлял более 1,5 млн экземпляров, популярность Зощенко была ошеломительной. Однако тема «маленького человека», к которой писатель часто обращался, навлекла на себя внимание критиков РАППа и наиболее активных читателей. «В “Письмах к писателю” читатели заявляли о своем желании увидеть в произведениях Зощенко не только критику пороков современного общества, но и отражение светлых сторон жизни» [Жолнина, 2007, с. 21].

Из-за давления читателей и критиков, а также сложных политических условий были устранены чувствительные, «нездоровые» мысли, сделаны сокращения «пессимистичных» фраз, всему повествованию придавался более «оптимистичный» оттенок.

Небольшой правке, дающей более светлое представление действительности, подверглись фразы:

*Жизнь в городе изменилась, а в общем люди жили по-прежнему. По-прежнему, и даже с большей силой, боролись за право свое – прожить: мошенничали, грабили и плутовали* [Зощенко, 1923а, с. 88] →

*Жизнь в городе **чрезвычайно** изменилась. Наступившая революция стала создавать новый быт. Но жить было не легко. И люди боролись за право свое прожить* [Зоценко, 1936, с. 60].

Вполне очевидна политическая неуместность отредактированного фрагмента в контексте строительства послереволюционного быта.

Кроме того, из текстов выпадало множество «политнекорректных» фрагментов, описывающих мошенничество, спекуляцию, аполитичность, консервацию дореволюционных норм быта. Так, в «Козе» была элиминирована фраза: *не поинтересуется общественным значением* [Зоценко, 1923б, с. 153]. В «Страшной ночи» убран отрывок: *Уважаемые критики. А впрочем, от всего этого дело никак не изменяется. И такая акварельная картина городской нашей провинциальной жизни остается в неизменности. Грустно, товарищи!* [Зоценко, 1925, с. 134].

Значительную долю исправлений составляет замена обстоятельств меры и степени, имеющих значение абсолютной негации, аналогичными обстоятельствами частичной негации. Правка делает формулировку менее директивной, категоричной, поэтому соответствующей требованию цензуры о более положительном описании советской жизни. Персонаж/рассказчик Коленкоров – это средний интеллигентский тип, живущий на переломе двух эпох, носитель идеологических противоречий и меланхолик. Нейтрализация его меланхолического мировоззрения в той или иной мере противоречит первоначальным авторским интенциям, реализованным в ранней редакции:

В «Страшной ночи»:

*И **нету** стремительности фантазии* [Там же, с. 133] → ***Не всегда** можно увидеть эту стремительность фантазии* [Зоценко, 1936, с. 110].

В «Аполлоне и Тамаре»:

*Есть ли в жизни у него назначение и если нет, то не является ли жизнь бессмысленной?* [Зоценко, 1923а, с. 80] → *Есть ли в жизни у него назначение, и если нет, то не является ли жизнь, **вообще говоря, отчасти** бессмысленной?* [Зоценко, 1936, с. 53];

*Он думал о **бессмысленном** человеческом существовании, <...> и о том, что человечество, весь мир, должен изменить свою жизнь* [Зоценко, 1923а, с. 93] → *Он думал о человеческом существовании, <...> и о том, что человечество, весь мир, должны изменить свою жизнь **для того, чтоб найти покой и счастье, и для того, чтобы не подвергаться таким страданиям, как произошло с ним*** [Зоценко, 1936, с. 64].

Сокращенное слово «бессмысленность» в контексте жестокой цензуры политически нецелесообразно, было результатом цензуры либо самоцензуры Зощенко. В этом примере последняя фраза, выделенная жирным шрифтом, носит дидактический характер. Это может быть либо самоцензурой, либо результатом изменения отношения писателя к сатире: «Со второй половины 1920-х годов мысль об “оптимистической сатире” не оставляет Зощенко. Как Гоголь, Зощенко задумывается об учительной роли литературы, о проповеднической функции писателя» [Жолнина, 2007, с. 60].

## 5. Заключение

1. В последнем издании при жизни автора стилистические изменения сделаны во многом не по свободной воле автора, а продиктованы требованиями читателей, критиков, цензуры. Например, просторечия и разговорные слова, имеющие комическую нагрузку, заменены на более литературные, чем нивелировало своеобразие зощенковского языка. С другой стороны, помимо стилистической, налицо и содержательная правка, к которой можно отнести психологическую детализацию, «антонимические подмены» и амплификацию экзистенциально-рефлексивных фрагментов. Изменения такого рода увеличивают философичность повестей и объемность образа персонажей.

2. Вследствие ужесточения цензуры Зощенко вносил изменения в издание 1936 г. в двух основных направлениях: во-первых, последовательно сокращались политически чувствительные формулировки, такие как «критика», «неизменность послереволюционной жизни», «манипуляция», «мошенничество», «спекуляция», «бессмысленность», расставлялись акценты на вовлеченности советских людей в общественную деятельность. Во-вторых, абсолютная негация заменялась частичной, сокращались фразы, обозначающие пессимистическое мировоззрение, что придавало повествованию более оптимистический колорит.

## Библиографический список / References

Белая, 1995 – Белая Г.А. Экзистенциальная проблематика творчества М. Зощенко // Литературное обозрение. 1995. № 1. С. 4–13. [Belaya G.A. Existential problems of M. Zoshchenko's creativity. *Literaturnoe obozrenie*. 1995. No. 1. Pp. 4–13. (In Rus.)]

Вьюгин, 2001 – Вьюгин В. Ю. Повесть «М.П. Синягин». К творческой истории произведения // Михаил Зощенко. Материалы к творческой истории. Кн. 2. СПб., 2001. С. 11–70. [Vyugin V.Yu. The story “M.P. Sinyagin”. To the creative

history of the work. *Mikhail Zoshchenko. Materialy k tvorcheskoy istorii*. Vol. 2. St. Petersburg, 2001. Pp. 11–70. (In Rus.)]

Ершов, 1973 – Ершов Л.Ф. Из истории советской сатиры. М. Зоценко и сатирическая проза 20–40-х гг. Л., 1973. [Ershov L.F. Iz istorii sovetskoi satiry. M. Zoshchenko i satiricheskaya proza 20–40-kh gg. [From the history of Soviet satire. M. Zoshchenko and satirical prose of the 1920s–1940s]. Leningrad, 1973.]

Жолнина, 2007 – Жолнина Е.В. «Голубая книга» М.М. Зоценко: текст и контекст: Дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2007. [Zholnina E.V. “Golubaya kniga” M.M. Zoshchenko: tekst i kontekst [“The Blue Book” by M.M. Zoshchenko: Text and context]. PhD dis. St. Petersburg, 2007.]

Зоценко, 1923а – Зоценко М. Аполлон и Тамара // Рассказы. Пг., 1923. С. 78–101. [Zoshchenko M. Apollon i Tamara [Apollo and Tamara]. *Rasskazy*. Petrograd, 1923. Pp. 78–101. (In Rus.)]

Зоценко, 1923б – Зоценко М. Коза // Альманах артели писателей. Кн. 1. М.; Л., 1923. С. 135–156. [Zoshchenko M. Koza [The goat]. *Al'manakh arteli pisatelei*. Vol. 1. Moscow; Leningrad, 1923. Pp. 135–156. (In Rus.)]

Зоценко, 1925 – Зоценко М. Страшная ночь // Литературно-художественный альманах. Ковш. Кн. 1. Л., 1925. С. 132–144. [Zoshchenko M. Strashnaya noch [Terrible night]. *Literaturno-khudozhestvennyi almanakh. Kovsh*. Vol. 1. Leningrad, 1925. Pp. 132–144. (In Rus.)]

Зоценко, 1927 – Зоценко М. О чем пел соловей. Сентиментальные повести. М.; Л., 1927. [Zoshchenko M. O chem pel solovei. Sentimentalnye povesti [What the nightingale sang about. Sentimental stories]. Moscow; Leningrad, 1927.]

Зоценко, 1936 – Зоценко М. Избранные повести. Л., 1936. [Zoshchenko M. Izbrannye povesti [Selected stories]. Leningrad, 1936.]

Зоценко, 2015 – Зоценко М. Литература должна быть народной // Михаил Зоценко: Pro et contra, антология. СПб., 2015. С. 67–74. [Zoshchenko M. Literature should be the people's. *Mikhail Zoshchenko: Pro et contra, antologiya*. St. Petersburg, 2015. Pp. 67–74. (In Rus.)]

Крепс, 1986 – Крепс М.Б. Техника комического у Зоценко. Нью-Йорк, 1986. [Kreps M.B. Tekhnika komicheskogo u Zoshchenko [The technique of the comic in Zoshchenko]. New York, 1986.]

Сарнов, 1994 – Сарнов Б.М. Развивая традиции Прокруста (Михаил Зоценко и его редакторы) // Вопросы литературы. 1994. Вып. II. С. 45–91. [Sarnov B.M. Developing the traditions of Procrustes (Mikhail Zoshchenko and his editors). *Voprosy literatury*. 1994. Issue II. Pp. 45–91. (In Rus.)]

Сухих, 2008 – Сухих И. Предисловие и комментарии // Зоценко М. Собрание сочинений в 7 т. М., 2008. [Sukhikh I. Preface and comments. *Zoshchenko M. Sobraniye sochineniy v 7 t.* Moscow, 2008. (In Rus.)]

Чудакова, 1979 – Чудакова М.О. Поэтика Михаила Зоценко. М., 1979. [Chudakova M.O. Poetika Mikhaila Zoshchenko [The Poetics of Mikhail Zoshchenko]. Moscow, 1979.]

## Об авторе / About the author

**Бао Тинтин** – аспирантка кафедры истории русской литературы филологического факультета, Санкт-Петербургский государственный университет

**Tingting Bao** – postgraduate student at the History Russian Literature Department of the Philological Faculty, Saint Petersburg State University, St. Petersburg, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4000-5503>

E-mail: [btt4896@gmail.com](mailto:btt4896@gmail.com)

**Т.В. Рейнберг**

Ульяновский государственный технический университет,  
432027 г. Ульяновск, Российская Федерация

## Акустика художественного пространства Геннадия Айги

В статье характеризуются некоторые особенности акустического представления художественного пространства (природного, мортального и т.п.) в поэзии Геннадия Айги. Автор заостряет внимание на образах тишины природы, не-акустического (метафорического) пения как актуализации пространства и предмета в нем в контексте образов божественного. Приводится анализ крика и тишины, определяющих мортальный топос, а также специфики художественного выражения пространства посредством синестетической метафоры, которая служит реализации акустического образа.

**Ключевые слова:** Геннадий Айги, художественное пространство, акустика пространства, тишина и молчание в поэзии Г. Айги, семантика пения в поэзии, семантика крика в поэзии, синестетическая метафора

Для ЦИТИРОВАНИЯ: Рейнберг Т.В. Акустика художественного пространства Геннадия Айги // Рема. Rhema. 2022. № 2. С. 21–31. DOI: 10.31862/2500-2953-2022-2-21-31

DOI: 10.31862/2500-2953-2022-2-21-31

**T.V. Reinberg**Ulyanovsk State Technical University,  
Ulyanovsk, 432027, Russian Federation

## Acoustics of the artistic space of Gennady Aygi

The article deals with some features of the acoustic representation of literary space (the space of nature, mortality, etc.) in Gennady Aygi's poetry. The author focuses on the images of silence of nature, non-acoustic (metaphorical) singing as an actualization of space and an object in it in the context of divine images. The article analyzes scream and silence that define the mortality topos and the artistic expression of space through a synaesthetic metaphor that implements an acoustic image.

**Key words:** Gennady Aygi, literary space, acoustics of space, silence, singing, scream, synaesthetic metaphor

FOR CITATION: Reinberg T.V. Acoustics of the artistic space of Gennady Aygi. *Rhema*. 2022. No. 2. Pp. 21–31. (In Rus.) DOI: 10.31862/2500-2953-2022-2-21-31

Многие исследователи творчества русско-чувашского поэта Геннадия Айги (1934–2006) сходятся во мнении, что одним из эстетических концептов его русскоязычной поэзии является тишина (молчание). Как отмечает М. Айзенберг, «Лучшие вещи Айги – это какой-то голос бессловесности. Голос пространства – голос немой протяженности» [Айзенберг, 2009, с. 10].

Однако художественное пространство поэта не только «немая протяженность», с которой чаще всего отождествляют образ заснеженного поля, это также пространство музыки (пения), шума леса и т.п. (Кроме того, отметим, что о музыке в его стихотворениях немало говорится в рамках анализа музыкальных образов и их смысла, построения и звучания стиха, стиховых пауз, графики и т.д.: «Страницу текста Айги всегда ощущал как полотно, придавая большое значение графическому решению стихотворения, а богатейшая пунктуация поэта сродни

нотной записи (что отмечали и Л. Робель, и Дж. Янчек)» [Новиков, 2001, с. 13–14], см., также, например, [Соколова, 2008; Грауз, 2018 и др.] Данная статья является продолжением исследований художественного пространства Геннадия Айги [Кудрякова, 2019; Кудрякова, Дырдин, 2019; Кудрякова, 2020 и др.] и предлагает более детальное рассмотрение его поэтического топоса, реализующегося в контексте того или иного звукового образа, который способен качественно определять пространство.

Акустический образ тишины (о которой было уже сказано), обозначаемый также словами «молчание», «безмолвие» и т.п., как правило, сопутствует образу природных пространств: *Что называла – то было молчаньем: / солнце, дубрава, польнь* («Маленькая татарская песня», 1958) и др. (о тишине как атрибуте природных пространств см. также у С. Валентайн [Valentine, 2007, р. 678]). Это естественная, никем не нарушаемая основополагающая тишина – «гармоничное состояние мира, независимое от его стороннего восприятия (в том числе поэтического)» [Новиков, 1998, с. 34], она образует собой специфичный топос (здесь: топос-молчание), становится его определяющей характеристикой.

Поэт выбирает то или иное словесное выражение тишины неслучайно. Например, «молчание» – это не просто эквивалент слову *тишина*, это, по Айги, «тишина с “содержанием”, – нашим» (об этом же писал Дж. Янчек, говоря о том, что «молчание» – намеренное «удержание звука» [цит. по: Valentine, 2007, р. 676], предполагающее невысказанное, кроющееся в потенции как мысль) или «не-нашим», божественным, «опространствливающим» божественное: «Молчание – как “Место Бога” (место наивысшей Творческой Силы)» [Айги, 2009, с. 150, 164], это «молитвенный диалог с Творцом и мирозданием» [Новиков, 1998, с. 34]. Оно подразумевает наличие молчащего и должно рассматриваться как акустический образ пространства с «нашим» содержанием, отражающим субъективное переживание созерцающего. При этом природная идиллия зачастую обуславливается невмешательством образов антропогенного: *и тих и незаметен / светлы и широки* [о снегах (заснеженном пространстве)] («Снег в саду», 1965) и др. Бессобытийная тишина природных пространств может выступать контрастом к событийному «шуму» человеческого мира, дополняя и усиливая выражение лирического:

*О, как тихи снега,  
словно их выровняли  
крылья вчерашнего демона.  
(«Смерть», 1960)*

Это стихотворение было написано поэтом на смерть матери, воспринятую им глубоко трагично. Образ снегов, погребших под собой землю, становится символом смерти, трагедии утраты близкого человека. Сопрягаясь с полем человеческих переживаний, пространство обретает новые смыслы («наше» содержание), которые ранее крылись в его потенции: так, заснеженное пространство в ракурсе образов смерти выступает уже как безмолвный топос неживой природы, умирания, а не как место тишины и гармонии.

Место «молчания Бога» с «не-нашим» содержанием подлежит двойной трактовке: оно может пониматься как с точки зрения богооставленности, так и с позиции присутствия Его благодати – со времен первотворения, «праязыкового состояния, предощущения созидания языка», «мига рождения слова из молчания» [Постовалова, 2016, с. 102]:

*и будто мы  
в природе  
чувствовали:  
молчащего там – Бога – место явное! –  
и узнаем  
где это было  
лишь после как покинул Он...*

(«Розы: покинутость», 1970)

Художественная теософия Айги развивается в контексте образа созерцающего субъекта, пантеистически осмысляющего пространство с позиции божественного присутствия, подлежащего, как правило, трактовке в позитивном ключе, или отсутствия, подразумевающего субъективное переживание экзистенции.

Природный топос божественного присутствия у Айги, однако, может быть представлен не только молчанием, но и «высшим голосом», высшим пением:

*что за места в лесу? поет их – Бог  
и слышать надо – о уже пора! –  
их не во времени  
а в высшем голосе*

(«И снова – лес», 1969);

*поет боярышника место:  
поет извечно-младший Голос:  
тот голос что как Бог ведет:  
«я»-голоса объединяя! –  
собором из поющих мест в лесу  
все божество поет!*

(«И вновь: боярышник», 1971)

Под пением здесь следует понимать не его акустическую реализацию, пусть даже в метафорическом плане, а актуализацию божественного творения – природного топоса, «извечно-младшего Голоса» по отношению к «Голосу высшему» – т.е. Ему тождественному. Места природы как места проявления божественного творения не могут, по Айги, просто быть, они «поются» Богом и «поют» сами, и пение это, как и слово, «иоанническое» (см. «Иоанническое слово» у Айги [Айги, 1998]), творящее – их самих – пение.

Важно, что «неакустическое» пение, звучание незвучащего – вообще характерный признак для многих из природных топосов поэта. Если реальные звуки у Айги – это шум деревьев, пение птиц в лесу: *рядом шумят и мелькают / (каштаны и розы)* («Улыбка (выражая “любимый”»), 1983);

*где-то в дубраве  
из звуков  
качели как будто сияющие  
<...>  
птица: не зная: напутствующая*  
(«Угасание августа», 1982)

и др., то среди примеров звучания незвучащего – растение как самостоятельный топос: *рябина-возглас* («Рябина-возглас», 1966); пространство как таковое: *о поля склон – непрерывное пение! – / геометрическое* («И: склоны поля», 1971) и т.п. В этом же ключе следует рассматривать одновременную передачу звука (пения) и тишины: *боярышник – при пении молчащий / как бог молчащий – за звучащим Словом* («Снова: места в лесу», 1969); *тихие места – опоры наивысшей силы пения* («Без названия», 1964) и др. При этом звучание и пение не выражаются акустически, наделение не-звуком (чаще всего не-пением) выступает особым рода метафорой, актуализирующей предмет, о чем уже было сказано, утверждающей его в пространстве и утверждающей само пространство. Основанием для метафоризации, вероятно, можно считать лирическое (возьмем глубже – экзистенциальное) переживание бытия природного объекта (топоса), которое тождественно лирическому переживанию пения. Причем метафоричен у Айги может быть не только звуковой образ, но и само пространство: *Лес-Мирозданье с единственной птицей: / с криком-душой* («На тему Божидаара», 1965);

*в страдании-чаще  
и шевельсь:  
и долгое слышу  
«le dieu a été»:  
кьеркегорово.*  
(«Заря: шиповник в цвету», 1969)

Так художественно создается особое, надмирное пространство, соотносящееся с реальными топосами (лес, чаща и т.п.) и выражающееся метафорическим звучанием. Добавим, что явление «слышимости неслышимого» у Айги отметил В.И. Новиков: «Вновь и вновь поэт ведет нескончаемую беседу с полем, лесом, соснами, цветами – возвращаясь к тому, о чем речь шла вчера, и находя новые оттенки, делая новый шаг в глубину бытия. Этот диалог невозможно услышать только ушами, для многих он существует лишь как тишина» [Новиков, 1998, с. 30].

Как легко можно заметить, пение в стихотворениях Айги занимает особое место. Эпиграфом к «Двадцати восьми вариациям на темы чувашских и удмуртских народных песен» (книга «Поклон пению», 1999–2000) поэт выбирает отрывок из очерков и рассказов Н. Гарина-Михайловского («В сутолке провинциальной жизни», 1886–1896): *И, заколдованный песней, я видел теперь то, что скрыто от смертных*. В нем раскрывается одно из возможных содержаний образа пения у Айги – это сакрализующее пение, выводящее за границы самих вещей и пространства, обнажающее суть вещей, и вероятно, как уже обозначалось, не пение (в привычном понимании этого слова) вовсе. О.В. Соколова пишет: «Айги возвращается к музыке даже не как к способу выражения дословесной субъективности, <...> знаков скрытого от человека, но предполагаемого, наличествующего смысла» [Соколова, 2008, с. 134]. Пение не постигается рационально, как и образ характериземого им пространства. Оно задает новую акустическую реальность топоса, его акустическую гиперболизацию: пространство не только выступает само по себе, транслируя себя, но и проявляет зачастую несвойственные ему акустические свойства (пение), усиливающих его актуализацию за счет расширения смыслового поля, которое обуславливается синтезом пространственного значения со значением звуковым.

Не-пение у Айги, не выражаясь акустически, возможно, выступает смысловым тождеством образу тишины. Кроме того, поэт нередко приглушает громкость звуков за счет отдаления объекта звучания, это голос за пределами какого-либо из пространств – «там»: *а издали – будто бы пение церкви* («Казимир Малевич», 1962); *и городская даль / где музыка пустыня стены музыка* («Январь: с кутежа», 1964) и др. Отдаление звука может рассматриваться как стремление к тишине «здесь», как желание обособить место присутствия субъекта от внешнего шума, нарушающего гармонию тишины, а иногда насильно вторгающуюся – издали – криком: *Далекий крик ужаса – по возможности «беспредельного»* («Стихотворение-пьеса (вещь для сцены)», 1967).

В стихотворениях Айги гармония тишины или звучания природных топосов нередко прерывается человеческим криком или сменяется

тишиной мест смерти, под которыми понимается место неволи, насилия, убийства – камера, подвал, тюрьма и т.п. Мортальный топос как проявление антропогенного служит отражением кровавой истории XX в. и занимает одно из центральных мест в художественном пространстве поэта [Кудрякова, Дырдин, 2019]. Тишина и молчание мортальных топосов страны (в основном России) приобретает иное качество, отличное от естественности тишины заснеженных полей или природных пространств, это вынужденное, насильственное молчание [см. Valentine, 2007, p. 675–678, 691]:

*здесь – место молчанью  
<...>  
каждый скрепляя  
свеченье живое  
вторично в страданье  
(та же  
и здесь  
тишина)*

(«О да: родина», 1975)

и др., а также тишина смерти, приходящая на смену человеческому крику:

*а путь совершаемый криком известен:  
в истоке теряет себя человек  
опустошаясь в себе постепенно  
и сливаясь уже с тишиной.*

(«Конец», 1956)

Человеческое тело в поэтическом фокусе выступает как специфический топос, становится акустически выраженным местом насилия, ранения, боли и страха – **КРИК-ЧЕЛОВЕК** («Ветка вербы в окне (памяти Константина Богатырева)», 1976) или, соответственно, телесным топосом смерти – человек-тишина. Так нарушается гармония тишины и пения природных пространств. Весьма показательна в данном случае трактовка акустической метафоры «Частушка-Человечество»: *проснись – визжит Частушка-Человечество* (см. стихотворение «Сон-пение», 1984), сменяющая собой «похороненное» пение, которое, как выражение прекрасного, как неотъемлемая часть природных мест (*пенье-поле*), является для Айги только сном, небытием, оно подвергается гниению – *пение-гниенье* – и перестает быть. На смену «иоанническому», божественному пению – относящаяся к низкому жанру режущая слух частушка, которую можно истолковывать в качестве символа реальности, символа человечества, утратившего духовность,

разум: *хоронит пение тот «гордый» разум / (еще и сам себя не разумеющий)*). Поэт критически осмысляет историческое время – время человеческих трагедий, художественно обнажая суть своего отношения к действительности.

Еще одна особенность поэтического образа Айги – синтез акустического и визуального: звука (тишины) и света, звука и цвета, формы, представляющих художественный топос (природный, телесный и т.п.):

*а свет глаз – словно песнь  
на лице беспределен и неограничен)  
тишина и сияние сына...*

(«И: роза-дитя», 1974)

или

*ал и широк  
шиповник – и это  
ей – будто слышно.*

(«Уршуля и шиповник», 1983)

Синестетическое отражение визуального и акустического есть знак целостного восприятия действительности субъектом творчества, его индивидуального эстетического и психологического переживания. Образ шиповника, который слышен в цвете, – не что иное как визуально-акустическое утверждение образа природного топоса: это одновременно видимый и «визуально слышимый» объект поэтического фокуса, воспринимаемый максимально подробно и целостно, становящийся особым местом концентрации поэтического внимания. То же самое можно сказать о тождестве света глаз и песни или одновременном выражении тишины и сияния телесного топоса. В некоторых случаях оказывается очевидной семантическая связь между звуком и цветом: *а начали мы / с Белизны-Тишины!...*, которая как знак мирной чистоты оппозитивна в приведенном стихотворении акустическому и визуальному «шуму» моральных пространств, мест страха (см. «И: тени праздника», 1974). Общим является семантика отсутствия: белизна есть отсутствие иного цвета, а тишина – звука. Единство оптических и акустических образов отмечалось и ранее: «в его творчестве так часто встречается звук (а) – знак присутствия плача и света одновременно» [Ермакова, 2004, с. 25] или «В синкретическом видении Айги молчание может “белеть”» [Постовалова, 2016, с. 101]. Таким образом, синтетизм текста поэта выражается не только на уровне знакового представления (включение в вербальный письменный текст геометрических фигур, музыкальной

партитуры и т. д.), когда «план выражения знака приобретает дополнительные функции» [Соколова, 2007, с. 10], но и на уровне образов.

Как и в случае проявления объектом нехарактерных ему акустических свойств, можно сказать, что за счет синестетической метафоры осуществляется усиление актуализации художественного образа. Основанием для соположения явлений, скорее всего, выступает сходство их эстетического воздействия. Здесь же будет уместным привести классическую цитату из стихотворения «Соответствия» Ш. Бодлера: *Перекликаются звук, запах, форма, цвет, / Глубокий, темный смысл обретшие в слянье* (перевод В. Левика) [Бодлер, 1985, с. 30], который, несомненно, оказал влияние на художественный стиль и образы поэта из Чувашии (см., например, [Ермакова и др., 2019]). Синестезийные образы, как правило, определяют конкретный топос и, вероятно, служат отражением «поиска соответствий», характерных для символизма, и «установки на синестезийность поэтической образности и ассоциативность поэтического мышления художника», изначально проявившей себя в русском авангарде [Сахно, 2008, с. 79], в русле которого складывался поэтический феномен Айги.

Развитие акустического образа художественного пространства Геннадия Айги имеет свою логику. Основой являются априорная, перво-родная тишина и гармония природного топоса, которые поэт противопоставляет топосам человеческого мира, способным быть акустически представленными звуками ужаса в мортальных пространствах или сменяющей их тишиной смерти. Семантика тишины зависит от ее трактовки наблюдающим лирическим субъектом. Это может быть, например, тишина, «обособленная» от дополнительных смыслов в результате беспристрастного созерцания природы: *и тих и незаметен / светлы и широки* («Снег в саду», 1965), а может быть тишина с «нашим», психологически обусловленным содержанием, привнесенным из мира человеческих переживаний, мира событий. Природный топос, будучи, согласно библейскому мифу о происхождении сущего, божественным творением, являет собой Бога – в «иоанническом» молчании или пении, понятия которых существуют в контексте божественного в качестве метафоры, раскрывающейся как торжество бытия. Само пространство, выраженное пением, подвергается метафоризации, универсализации, преодолевая собственные границы. Синтез визуального и акустического при реализации образа художественного пространства служит усилению его актуализации. Следует сделать вывод, что художественное пространство Геннадия Айги с точки зрения его акустической организации весьма неоднородно и во многом определяется семантикой и структурой звуковых образов.

## Библиографический список / References

Айги, 1998 – Айги Г. Речь при получении Международной македонской премии «Золотой венец» // Литературное обозрение. 1998. № 5–6. С. 20. [Aigi G. Speech for the International Macedonian Golden Crown Award. *Literaturnoe obozrenie*. 1998. No. 5–6. P. 20. (In Rus.)]

Айги, 2009 – Айги Г. Поэзия-как-Молчание // Айги Г. Собр. соч.: В 7 т. М., 2009. Т. 6. С. 147–165. [Aygi G. Poetry-as-Silence. *Aygi G. Sobranie sochineniy*. In 7 vol. Moscow, 2009. Vol. 6. Pp. 147–165. (In Rus.)]

Айзенберг, 2009 – Айзенберг М. За особые заслуги // Айги Г. Собр. соч.: В 7 т. М., 2009. Т. 3. С. 9–11. [Aizenberg M. For special merits. *Aigi G. Sobranie sochineniy*. In 7 vol. Moscow, 2009. Vol. 3. Pp. 9–11. (In Rus.)]

Бодлер, 1965 – Бодлер Ш. Лирика. М., 1965. [Baudlaire C. *Lirika* [Lyrics]. Moscow, 1965.]

Грауз, 2018 – Грауз Т. О неподцензурной музыке в поэзии Геннадия Айги // Интерпоэзия. 2018. № 3. URL: <https://interpoezia.org/content/o-nepodcenzurnoj-muzyke-v-poezii-gennadiya-ajgi/> (дата обращения: 23.06.2020). [Grauz T. About uncensored music in Gennady Aygi's poetry. *Interpoeziya*. 2018. No. 3. URL: <https://interpoezia.org/content/o-nepodcenzurnoj-muzyke-v-poezii-gennadiya-ajgi/> (In Rus.)]

Ермакова, 2004 – Ермакова Г.А. Эстетические основы художественного мира Г.Н. Айги: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Чебоксары, 2004. [Ermakova G.A. *Esteticheskie osnovy khudozhestvennogo mira G.N. Aigi* [The aesthetic foundation of Gennady Aygi's literary world]. Dr. Hab. theses. Cheboksary, 2004.]

Ермакова и др., 2019 – Ермакова Г.А., Якимова Н.И., Савирова М.П. Размышления о стиле Г.Н. Айги и Ш. Бодлера // Ашмаринские чтения. Сборник материалов XI Международной научно-практической конференции. Чебоксары, 2019. С. 93–96. [Ermakova G.A., Yakimova N.I., Savirova M.P. Reflections on the style of G.N. Aygi and C. Baudelaire. *Ashmarinskie chteniya*. Cheboksary, 2019. Pp. 93–96. (In Rus.)]

Кудрякова, 2019 – Кудрякова Т.В. Художественное пространство мира в поэзии Геннадия Айги // Вестник Чувашского государственного педагогического университета имени И.Я. Яковлева. 2019. № 5 (105). С. 63–68. [Kudryakova T.V. Literary space of the world in Gennady Aygi's poetry. *I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University Bulletin*. 2019. No. 5 (105). Pp. 63–68. (In Rus.)]

Кудрякова, 2020 – Кудрякова Т. Физическое представление пространства в поэзии Геннадия Айги // Филология и культура. Philology and Culture. 2020. № 4 (62). С. 102–111. [Kudryakova T. Physical representation of space in Gennady Aygi's poetry. *Philology and Culture*. 2020. No. 4 (62). Pp. 102–111. (In Rus.)]

Кудрякова, Дырдин, 2019 – Кудрякова Т.В., Дырдин А.А. Мортальная топология страны и мира в поэзии Геннадия Айги // Вестник Ульяновского государственного технического университета. 2019. № 3 (87). С. 18–21. [Kudryakova T.V., Dyrdin A.A. Mortal topology of country and world in Gennady Aygi's poetry. *Vestnik Ulyanovskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta*. 2019. No. 3 (87). Pp. 18–21. (In Rus.)]

Новиков, 2001 – Новиков В.И. Больше чем поэт. Мир Геннадия Айги // Айги Г. Разговор на расстоянии: Статьи, эссе, беседы, стихи. СПб., 2001. С. 5–14. [Novikov V. More than a poet. The world of Gennady Aygi. *Aigi G.*

*Razgovor na rasstoyanii: Stati, esse, besedy, stikhi.* St. Petersburg, 2001. Pp. 5–14. (In Rus.)]

Новиков, 1998 – Новиков В.И. Поэзия 100 процентов // Литературное обозрение. 1998. № 5–6. С. 29–34. [Novikov V. 100 percent poetry. *Literaturnoe obozrenie*. 1998. No. 5–6. Pp. 29–34. (In Rus.)]

Постовалова, 2016 – Постовалова В.И. Слово и молчание в художественном мире Г. Айги (опыт теолингвистического осмысления) // *Russian Literature*. 2016. Vol. 79–80. Pp. 99–110. [Postovalova V.I. Word and silence in G. Aygi's artistic vision: A theolinguistic inquiry. *Russian Literature*. Vol. 79–80. 2016. Pp. 99–110. (In Rus.)]

Сахно, 2008 – Сахно И.М. Синестезийный эксперимент в русском авангарде 1910–1920-х годов // Дом Бурганова. Пространство культуры. М., 2008. С. 76–89. [Sakhno I.M. A synaesthetic experiment in the Russian avant-garde of the 1910–1920s. *Dom Burganova. Prostranstvo kul'tury*. Moscow, 2008. Pp. 76–89. (In Rus.)]

Соколова, 2007 – Соколова О.В. Неоавангардная поэзия Г. Айги и В. Сосноры: эстетическое самоопределение и поэтика: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Томск, 2007. [Sokolova O.V. Neoavangardnaya poeziya G. Aygi i V. Sosnory: esteticheskoe samoopredelenie i poetika [Neo-avant-garde poetry of G. Aygi and V. Sosnora: The aesthetic self-determination and poetics]. PhD theses. Tomsk, 2007.]

Соколова, 2008 – Соколова О.В. Авангардная партитура онтологического мифа: Геннадий Айги и Алексей Айги // *Русская литература в XX веке: имена, проблемы, культурный диалог*. Томск, 2008. Вып. 9. С. 129–156. [Sokolova O.V. Avant-garde music score of an ontological myth: Gennady Aygi and Aleksei Aygi. *Russkaya literatura v XX veke: imena, problemy, kulturnyi dialog*. Tomsk, 2008. Vol. 9. Pp. 129–156. (In Rus.)]

Valentine, 2007 – Valentine S. Music, silence, and spirituality in the poetry of Gennady Aigi. *The Slavic and East European Journal*. 2007. Vol. 51. No. 4. Pp. 675–692.

Статья поступила в редакцию 01.03.2022

The article was received on 01.03.2022

## Об авторе /About the author

**Рейнберг Татьяна Витальевна** – аспирант кафедры «Русский язык как иностранный» Международного института, Ульяновский государственный технический университет

**Tatiana V. Reinberg** – postgraduate student at the Department “Russian as a foreign language” of the International Institute, Ulyanovsk State Technical University, Ulyanovsk, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0610-871X>

E-mail: [tatiusw@mail.ru](mailto:tatiusw@mail.ru)

DOI: 10.31862/2500-2953-2022-2-32-66

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

## К вопросу о типах биноминативных предложений в русском языке

В статье мы ставим цель определить набор формальных признаков для классификации русских биноминативных клауз. Центральным в области исследования биноминативных клауз можно назвать противопоставление предикативных и специфицирующих предложений. Данное противопоставление проводится по трем основным критериям: соотношению денотативных статусов именных компонентов, синтаксическим ограничениям, а также особенностям информационной структуры. Наиболее полная классификация биноминативных предложений в русском языке, разработанная Е.В. Падучевой и В.А. Успенским, задается соотношением денотативных статусов в клаузе, а также тем, какая из двух именных составляющих является контролером согласования. Однако классификация не учитывает варьирование при согласовании, а сами авторы выделяют ряд случаев, являющихся проблемными. В статье мы проводим сопоставительный анализ различных подходов к классификации биноминативных предложений и определяем критерии различения предикативных и специфицирующих биноминативных предложений в русском языке. В частности, мы предлагаем отказаться от использования модели согласования в качестве критерия для классификации и взамен сосредоточиться на соотношении денотативного статуса именных компонентов и актуального членения.

**Ключевые слова:** биноминативные предложения, специфицирующие предложения, согласование, русский язык

© Герасимова А.А., 2022

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

**Благодарности.** Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований в рамках научного проекта № 20-312-90004.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Герасимова А.А. К вопросу о типах биноминативных предложений в русском языке // Рема. Rhema. 2022. № 2. С. 32–66. DOI: 10.31862/2500-2953-2022-2-32-66

DOI: 10.31862/2500-2953-2022-2-32-66

## A.A. Gerasimova

Lomonosov Moscow State University,  
Moscow, 119991, Russian Federation

# Towards the classification of Russian binominative clauses

The goal of the study is to define a set of formal parameters to classify Russian binominal clauses. Central to the investigation domain of binominal copular clauses is the opposition between specificational and predicational clauses. The opposition is supported by the differences in the referential status of nominal phrases, the constraints on syntactic movement and the differences in information structure. By contrast, the most elaborated classification of Russian binominative clauses is determined by the referential status of nominal phrases and the agreement pattern. However, this classification does not take into account any variability and fails to classify several types of sentences. This paper offers a comparative analysis of different approaches to Russian binominative clauses classification. We define formal criteria for distinguishing specificational and predicational clauses in Russian. In particular, we suggest to refrain from basing classification on agreement patterns and to focus on referential status of nominal phrases and its relation to the thematic-rhematic articulation instead.

**Key words:** binominative clauses, specificational copular clauses, agreement, Russian

**Acknowledgments.** The reported study was funded by Russian Foundation for Basic Research, project number 20-312-90004.

FOR CITATION: Gerasimova A.A. Towards the classification of Russian binominative clauses. *Rhema*. 2022. No. 2. Pp. 32–66. (In Rus.) DOI: 10.31862/2500-2953-2022-2-32-66

## 1. Введение

Предметом рассмотрения в настоящей статье являются биноминативные предложения в русском языке. Под биноминативными конструкциями мы будем понимать копульные клаузы, вершинами которых является глагольная связка *быть*, соединяющая две именные группы в именительном падеже. В статье мы ставим перед собой задачу определить набор формальных признаков для классификации русских биноминативных предложений.

Биноминативные клаузы представляют особый интерес с точки зрения исследования механизмов согласования, в частности, они представляют собой клаузу, в которой есть два потенциальных контролера предикативного согласования. Примечательно, что оба потенциальных контролера имеют одинаковые падежные характеристики, а следовательно, появляется возможность отделить фактор падежного маркирования от согласования по ф-признакам. Сравнение биноминативных предложений, в которых контролеры имеют различные значения ф-признаков, позволяет установить, какие значения грамматических категорий способствуют выбору той или иной стратегии согласования. Возможность подобного сравнения определяет актуальность сопоставления биноминативных предложений в языках мира.

Центральным в области исследования биноминативных клауз можно назвать противопоставление предикативных и специфицирующих предложений. Исследования на материале германских языков показали, что названное противопоставление является не просто семантическим, но позволяет объяснить асимметрию синтаксических ограничений на передвижение для двух типов конструкций. Названное противопоставление отражает также асимметрию согласования: для специфицирующих конструкций обнаруживается варьирование в выборе контролера согласования, в то время как в предикативных клаузах стратегия согласования однозначно определена. Поскольку классификация оказывается релевантной для синтаксических свойств биноминативных предложений, возникает задача моделирования различий в деривационной

структуре клауз двух типов. В соответствии с наиболее частым современным подходом к анализу биноминативных предложений, специфицирующие клаузы деривированы из предикативных.

Центральным в области исследования русских биноминативных клауз оказался вопрос о выделении подлежащего и сказуемого. Наиболее полная классификация биноминативных клауз для русского языка была разработана в статьях Е.В. Падучевой и В.А. Успенского [Падучева, Успенский, 1977, 1997]. Критериями для классификации выступают соотношение денотативных статусов именных составляющих, а также то, какая из двух именных групп является контролером согласования. Несмотря на полноту представленного эмпирического материала, данная классификация не лишена недостатков: она не учитывает возможное варьирование при согласовании, а сами авторы выделяют ряд случаев, являющихся проблемными для классификации. Наконец, ключевым для целей нашей статьи является отсутствие связи классов в данной классификации с названной оппозицией предикативных и специфицирующих биноминативных предложений.

При моделировании различий предикативного и специфицирующего типов биноминативных предложений исследователи сходятся на том, что данное противопоставление является универсальным. Иными словами, мы могли бы ожидать аналогичное распределение синтаксических свойств биноминативных клауз для русского языка. Действительно, классификация Ф.Р. Хиггинса была адаптирована к материалу русского языка в работе Л. Гайст [Geist, 2007], однако вряд ли эту адаптацию можно считать удовлетворительной. Несовершенство проекции классов Ф.Р. Хиггинса на русский язык состоит в том, что не учитываются особенности употребления русских биноминативных предложений, связанные с актуальным членением (и обширно представленные в работе [Падучева, Успенский, 1997]).

Перспектива типологического исследования биноминативных клауз подразумевает необходимость установить соответствие между типами биноминативных предложений в разных языках. Предположение о том, что деление таких предложений на предикативные и специфицирующие универсально, позволяет ожидать, что данные типы возможно выделить и на материале русского языка. В статье мы задаемся вопросом о том, как данное противопоставление представлено в русском языке. Чтобы ответить на этот вопрос, мы объединяем формальные признаки, на основании которых строятся упомянутые классификации, и предлагаем собственный вариант классификации, который позволит в дальнейшем исследовать русские биноминативные предложения в контексте проблематики согласования.

Изложение организовано следующим образом. В разделе 2 мы представим критерии, на основании которых выделяются два центральных типа биноминативных предложений, а также обсудим, какие синтаксические особенности соответствуют данной оппозиции. Далее в разделе 3 мы обратимся к классификациям биноминативных клауз в русском языке и отметим их сильные и слабые стороны. В разделе 4 мы обратимся к вопросу о том, может ли согласовательная модель выступать в качестве критерия для выделения классов биноминативных предложений в русском языке. Мы приведем ряд аргументов против использования согласовательной модели как основания для классификации. Наконец, в разделе 5 мы представим классификацию биноминативных предложений, использование которой, на наш взгляд, будет способствовать исследованиям проблематики согласования на данном материале. Раздел 6 представляет собой заключение.

## 2. Оппозиция специфицирующих и предикативных биноминативных предложений

Практически все предлагавшиеся когда-либо классификации биноминативных предложений предполагают наличие как минимум двух их типов: предикативных и специфицирующих. Первоначально данное противопоставление было сформулировано для псевдоклефтовых конструкций (или псевдоклефтов), в которых копула соединяет относительное придаточное, вводимое *wh*-группой, и номинативную составляющую. В частности, А. Акмаджан выделяет в качестве специфицирующих конструкций такие, в которых клауза содержит семантическую переменную, и эта переменная уточняется посткопульным элементом [Акмаjian, 1979]. В случае псевдоклефта переменная представлена *wh*-словом и вводится относительной клаузой, а именная составляющая заполняет значение этой переменной (1а). Ф.Р. Хиггинс распространяет понятие специфицирующих конструкций на биноминативные клаузы: в них именная группа, которая предшествует копуле (ИГ1), вводит переменную, а именная группа, следующая за копулой (ИГ2), предоставляет значение для этой переменной (1b) [Higgins, 1979].

- (1) а. [*What John treasures most*]<sub>CP</sub> is [*this book*]<sub>NP</sub>.  
 что Джон дорожит больше всего есть эта книга  
 ‘То, чем Джон дорожит больше всего, – это эта книга.’
- б. [*John’s greatest treasure*]<sub>NP</sub> is [*this book*]<sub>NP</sub>.  
 Джона величайшее сокровище есть эта книга  
 ‘Величайшее сокровище Джона – эта книга.’

Наряду со специфицирующими биноминативными предложениями, Ф.Р. Хиггинс выделяет еще три типа биноминативных предложений:

1) предикативные, в которых ИГ1 вводит референта, а ИГ2 описывает его свойства;

2) устанавливающие тождество, в которых обе именные группы отсылают к одному референту;

3) идентифицирующие, в которых одна из именных групп представляет собой дейктическое выражение.

Классификация Ф.Р. Хиггинса, помимо того, что была первой, стала наиболее распространенной, и дальнейшие работы уже отталкивались от данной классификации. Для части авторов она оказалась недостаточной: так, в работах [Declerck, 1988; Van Praet, 2019] авторы идут по пути расширения набора семантических классов, С. Бежар с соавторами вовсе отрицают релевантность классификации для синтаксиса [Bejar et al., 2015]. Другие исследователи считают классификацию Ф.Р. Хиггинса избыточной [Heggie, 1988; Verheugd, 1990; Moro, 1997; Mikkelsen, 2011]. Сокращение типов биноминативных предложений не затрагивает при этом оппозицию специфицирующих и предикативных клауз: другие типы либо сводятся к данной оппозиции, либо полностью сокращаются.

Заметим, что в приведенных нами определениях различие между двумя основными типами биноминативных предложений определяется в терминах денотативного статуса именных компонентов предложения. Общим практически для всех исследователей оказывается противопоставление более и менее референтной именной группы: в специфицирующих биноминативных предложениях ИГ1 является менее референтной, чем ИГ2, в предикативных – напротив, ИГ2 более референтная, чем ИГ1. Такое определение мы видим в классификации Ф.Р. Хиггинса, оно же проходит красной нитью через все последующие классификации (см. также [Mikkelsen, 2005; Arche et al., 2019], обзор в [den Dikken, 2006]). Отметим, однако, что хотя порядок отличных по референтности именных групп является основным критерием для различения двух типов биноминативных предложений, многие авторы отмечают возможность омонимии прочтений. Рассмотрим подробнее пример (2), в котором допустимы две интерпретации.

(2) [den Dikken, 2006, (13)]

*His supper is food for the dog.*

его ужин есть еда для собаки

‘Его ужин – еда для собаки.’

Предикативное прочтение (2) предполагает большую референтность ИГ *his supper* ‘его ужин’. Следовательно, при предикативном прочтении

предложение означает, что ужин референта используется в качестве еды для собаки. При специфицирующем прочтении большей референтностью характеризуется ИГ *food for the dog* ‘ужин для собаки’. Тогда ИГ1 *his supper* ‘его ужин’ задает множество объектов, а ИГ2 называет элемент этого множества – еду для собаки, которая используется в качестве ужина. В терминологии К.С. Доннелан [Donnellan, 1966, 1968] и Е.В. Падучевой [Падучева, 1985] ИГ1 в специфицирующих биноминативных предложениях употребляется атрибутивно: дескрипция отсылает к лицу или предмету, которые удовлетворяют данной дескрипции, кто бы это ни был. Стоит заметить, что Ф.Р. Хиггинс предполагал т.н. суперскриптивное употребление: в противоположность атрибутивному употреблению ИГ, при суперскриптивном допускается, что говорящий знает, кто или что является референтом и может обозначить референта более точным образом, хотя по каким-то причинам этого не делает.

Ф.Р. Хиггинс также отмечает дискурсивную функцию специфицирующих биноминативных предложений, которая состоит в том, что такие клаузы могут использоваться в качестве ответов на вопросы, а также характерную для них интонацию перечисления. Специфицирующие биноминативные предложения в целом оказываются сходны с вопросно-ответными парами: в них элемент, соответствующий вопросу, предшествует копуле, а ответ следует за ней. В целом такое понимание соответствует прагматическому взгляду на само понятие референтности компонентов биноминативных предложений, которое встречается у многих авторов [den Dikken et al., 2000; Schlenker, 2003; Mikkelsen, 2011].

Помимо референтности отмечается также и определенность ИГ1: неопределенные ИГ1 в специфицирующих биноминативных предложениях в английском языке приводят к неграмматичности (3). По-видимому, связь специфицирующего типа и категории определенности можно объяснить тем, что неопределенная составляющая не содержит йота-оператор, переменную или домен индивидов, а следовательно, не может вводить переменную [Guéron, 1993]. Для предикативных биноминативных предложений, в свою очередь, постулируется только референтность ИГ1-субъекта, а также предикативный денотативный статус ИГ2.

(3) [Declerck, 1984, (11c)]

*A	<i>man</i>	<i>I</i>	<i>met</i>	<i>yesterday</i>
ART.NDEF	мужчина	я	встретил	вчера
<i>was</i>	<i>Jack Jones.</i>			
был	Джек Джонс			

Букв. ‘Какой-то мужчина, которого я встретил вчера, был Джек Джонс.’

Разделение биноминативных предложений на два типа обусловлено не только семантическими или прагматическими различиями, но также особенностями синтаксического поведения. Поскольку синтаксические диагностики по различению специфицирующих и предикативных биноминативных предложений предлагались преимущественно на материале английского языка, в этом разделе мы будем рассматривать английские примеры. Во-первых, для специфицирующих биноминативных предложений наблюдаются ограничения на передвижение *wh*-элементов, которые отсутствуют в предикативных (4) [Grosu, 1972; Heggie, 1988; Moro, 1997; Neuscock, Kroch, 1999]. Предикативные биноминативные предложения, напротив, допускают извлечение посткопультной составляющей, а также элементов из нее (5).

(4) [den Dikken, 2006, (108)] (разметка составляющих – моя. – А.Г.)

- a. *I believe that [the cause of the riot] was*  
я верю что причина бунта была  
*[a picture of the wall].*  
картина стены  
'Я верю, что причиной бунта была картина стены.'
- b. \**[Which picture] do you believe that [the cause of the riot was \_\_\_]?*  
Ожид. 'Какая картина ты веришь, что причина бунта была?'
- c. \**[Which wall] do you believe that [the cause of the riot was a picture of \_\_\_]?*  
Ожид. 'Какой стены ты веришь, что причина бунта была картина?'
- d. \**[Which riot] do you believe that [the cause of \_\_\_ was a picture of the wall]?*  
Ожид. 'Какого бунта ты веришь, что причина была картина стены?'
- e. \**[The cause of which riot] do you believe [ \_\_\_ was a picture of the wall]?*  
Ожид. 'Причина какого бунта ты веришь, что была картина стены?'

(5) [den Dikken, 2006, (110)] (разметка составляющих – моя. – А.Г.)

- a. *I believe that [the cause of the riot] was*  
я верю что причина бунта была  
*[a big surprise to us all].*  
большой сюрприз для нас всех  
'Я верю, что причина бунта была большим сюрпризом для всех нас.'

- (5) b. [*How big a surprise*] do you believe [*the cause of the riot was \_\_\_*]?  
 Букв. ‘Насколько большим сюрпризом ты веришь, что причина бунта была?’
- c. [*Who*] do you believe that [*the cause of the riot was the biggest surprise to \_\_\_*]?  
 Букв. ‘Для кого ты веришь, что причина бунта была большим сюрпризом?’
- d. \*[*What*] do you believe that [*the cause of \_\_\_ was a big surprise to us all*]?  
 Ожид. ‘Чего ты веришь, что причина была большим сюрпризом для всех нас?’

Во-вторых, в английском языке, в отличие от предикативных предложений, не допускается употребление специфицирующих биноминативных предложений в малых клаузах без выраженной связки, напр., с глаголом *consider* (6) [Moro, 1997; Mikkelsen, 2011].

- (6) a. I consider [s [<sub>DP</sub> a picture of the wall]<sub>j</sub>]  
 я считаю картина стены  
 (to be) t<sub>j</sub> [<sub>DP</sub> the cause of the riot]  
 быть причина бунта  
 ‘Я считаю, что картина стены была причиной бунта.’
- b. I consider [s [<sub>DP</sub> the cause of the riot]<sub>j</sub>]  
 я считаю причина бунта  
 \*(to be) t<sub>j</sub> [<sub>DP</sub> a picture of the wall]  
 быть картина стены  
 ‘Я считаю, что причиной бунта была картина стены.’

Наконец, еще одно свойство, которое привлекало внимание исследователей, связано с меж- и внутриязыковым варьированием при согласовании связки в биноминативных предложениях. В разных языках обнаруживаются отличные предпочтения при выборе контролера согласования. Так, например, в английском языке согласование происходит с ИГ1, в итальянском – с ИГ2. Случаи вариативности во многом затрагивают разделение биноминативных предложений по классам: так, в нидерландском, фарерском, немецком и исландском вариативность характерна для специфицирующих предложений [Hartmann, Neuscock, 2020].

Синтаксически оппозиция специфицирующих и предикативных биноминативных предложений моделируется с помощью трансформационного подхода. Согласно наиболее распространенному варианту анализа, специфицирующие биноминативные предложения являются инвертированными предикативными [Heggie, 1988; Moro, 1991, 1997; Adger,

Ramchand, 2003; Mikkelsen, 2005; den Dikken, 2006; Hartmann, 2019; Hartmann, Neusock, 2020]. Предполагается, что исходно все биноминативные предложения имеют структуру малой клаузы, т.е. представляют собой предикативную составляющую, которая состоит из более референтной ИГ и более предикатной ИГ и является комплементом глагола-связки. Тип биноминативных предложений определяется тем, какая из двух составляющих передвигается в позицию подлежащего Spes, TP. Заметим, что структурно более высокая именная группа в составе малой клаузы не мешает передвижению именной группы, расположенной ниже в дереве составляющих, поскольку предполагается равная удаленность двух именных групп от зонда, вызывающего передвижение. Равная удаленность, в свою очередь, объясняется как результат передвижения вершины малой клаузы в позицию комплемента копулы.

В такой модели ограничения на передвижение следуют из позиции, которую более референтная ИГ2 занимает в структуре специфицирующего биноминативного предложения. Предполагается, что до передвижения предикатной составляющей в структуре малой клаузы эта именная группа занимает позицию подлежащего, извлечение из которого запрещено (ср. островное ограничение подлежащего) [Moro, 1997; den Dikken, 2006]. Анализ с инверсией позволяет объяснить и асимметрию употребления связки при глаголах типа *consider*. В случае специфицирующих биноминативных предложений именно связка предоставляет посадочное место для передвижения более предикативной ИГ1, а именно, позицию спецификатора. При опущении копулы такой позиции нет, и деривация специфицирующей клаузы не сходится [Neusock, Kroch, 1999].

При формальном моделировании биноминативных предложений основную трудность представляет учет вариативности согласования<sup>1</sup>. Согласование с ИГ1, которая занимает позицию подлежащего, моделируется также, как и любые другие случаи согласования с каноническим подлежащим. Моделировать согласование с ИГ2 уже сложнее. Укажем два возможных подхода к решению этой проблемы. В модели С. Бежар и А. Канемуйпура для объяснения согласования с ИГ2 предлагается постулировать *дефектность* ИГ1, которую можно связать, например, с отсутствием признака лица [Béjar, Kahnemuyipour, 2017, 2018]. В анализе Ю. Хартманн и К. Хейкок предлагается моделировать передвижение именных групп как происходящее в несколько этапов: сначала составляющая передвигается в некоторую позицию ниже бытийной

<sup>1</sup> Анализ с инверсией развивается в традиции формального синтаксиса и предполагает, что согласование происходит между вершиной-зондом, в которой находится связка, и составляющей-целью, которая находится ниже зонда.

связки, затем – в позицию подлежащего [Hartmann, Neuscock, 2016, 2017]. Однако в части языков, по мысли Ю. Хартманн и К. Хейкок, ИГ1 минует промежуточные позиции и сразу передвигается выше бытийной связки. В результате эта именная группа выходит из зоны си-командования зонда и становится невидима для согласования. Внутриязыковая вариативность при этом объясняется наличием в языке нескольких вариантов грамматик, которые отличаются механизмом передвижения ИГ1 [Hartmann, Neuscock, 2020].

С нашей точки зрения, оба представленных подхода являются неудачными. Во-первых, отсутствуют строгие критерии для различения дефектных именных групп. Если постулировать вариативность в признаках именных групп, как это делают С. Бежар и А. Канемуйпур, разумно ожидать проявления подобной дефектности и в других феноменах языка. Далее, оба подхода допускают случайность варьирования и не выделяют никаких ограничений на вариативность: ничто не мешает постулировать дефектность именных групп и/или возможность переключаться между грамматиками во всех языках мира и в любых контекстах. Тем не менее, распределение согласовательных моделей все-таки ограничено. Наконец, представленный подход не позволяет связать выбор контролера согласования с внутренней структурой биноминативного предложения или разграничить два типа биноминативных предложений с точки зрения согласования, хотя вариативность постулируется главным образом именно для специфицирующих биноминативных предложений, а не для предикативных.

Завершая раздел, мы рассмотрим еще одно важное отличие специфицирующих биноминативных предложений, которое связано с коммуникативным членением. В отличие от предикативных, они имеют фиксированную информационную структуру, в которой ИГ2 находится в фокусе [Heggie, 1988; Hartmann, 2019]. Данную особенность можно продемонстрировать при изменении фокуса вопроса. Как при предикативном, так и при специфицирующем прочтении в фокусе может находиться более референтная именная группа: ИГ1 в предикативном биноминативном предложении (7B), ИГ2 – в специфицирующем (7B'). Однако фокус на менее референтной именной группе возможен только в случае предикативного типа биноминативного предложения (фокус на ИГ2 (8B)), но не допустим в случае специфицирующего прочтения (фокус на ИГ1 (8B')).

(7) [Hartmann, 2019, (1)], вопрос к более референтной ИГ

A: Who was the culprit? (John or Bill?)

B: JOHN was the culprit.

B': The culprit was JOHN.

предикативное

специфицирующее

(7) 'A: Кто был преступником? (Джон или Билл?)

B: Джон \ был преступником.

B': Преступником был Джон \.'

(8) [Hartmann, 2019, (2)], вопрос к менее референтной ИГ

A: What was John? (Was John the culprit or the victim?)

B: John/he was the CULPRIT. предикативное

B': \*The CULPRIT was John/him. специфицирующее

'A: Кем был Джон? (Был Джон преступником или жертвой?)

B: Джон был преступником \.

B': Преступником \ был Джон.'

Подобную закономерность можно связать с тем, что ИГ1 в специфицирующих предложениях катафорична, она задает множество, а следовательно, отсылает вперед повествования. Элемент, который заполняет семантический пробел, не может быть анафоричен, его статус как нового ведет к тому, что он маркирован главным фразовым ударением.

В связи с асимметрией информационной структуры стоит также осветить случаи неоднозначности прочтения, которые фиксируют некоторые авторы.

С одной стороны, возможна омонимия собственно предикативного и специфицирующего прочтения, ср. пример (9а), в котором допустимы обе интерпретации. При этом контекст может способствовать той или иной интерпретации: например, одно из двух прочтений можно вызывать, если добавить к той именной группе, которая должна восприниматься как более референтная, имя собственное [Hartmann, Neuscock, 2020].

С другой стороны, отмечается т.н. обратимость специфицирующих биноминативных предложений: в некоторых случаях можно изменить порядок именных составляющих с сохранением специфицирующего прочтения, ср. (9а–б). Заметим, однако, что линейное расположение ИГ-переменной и ИГ-значения остается фиксированным. Иными словами, при обратимости меняется соотношение собственно множества и его элемента.

(9) [den Dikken, 2006, (56)]

a. *John's contribution to the conference was*  
 Джона вклад в конференцию был  
*his best speech ever.*

его лучшая речь когда-либо

'Вклад Джона в конференцию был(а) его лучшая речь за все времена.'

b. *His best speech ever was*  
его лучшая речь когда-либо была  
*John's contribution to the conference.*  
Джона вклад в конференцию  
'Лучшая речь Джона за все времена был(а) его вклад  
в конференцию.'

Такую неоднозначность можно связать с возможностью смены направления гипонимо-гиперонимических отношений в копульном предложении. Так, А. Блом и С. Даалдер предлагают считать, что все копульные предложения представляют собой предикации, в которых более предикативная именная группа функционирует как гипероним, а более референтная – как гипоним [Blom, Daalder, 1977]. Тогда смена направления семантического отношения происходит как при омонимии двух прочтений, так и при обратимости специфицирующих клауз. Саму возможность изменять направление отношения можно рассматривать как аргумент в пользу того, что структурно типы биноминативных предложений не отличаются, что, в свою очередь, косвенно подтверждает валидность анализа с инверсией.

Таким образом, различие между двумя основными типами биноминативных предложений задается в трех измерениях: во-первых, на основании денотативных статусов именных компонентов, во-вторых, на основании синтаксических ограничений на специфицирующие биноминативные предложения, в-третьих, на основании различий в информационной структуре. В следующем разделе мы посмотрим, на каких основаниях классифицируются русские биноминативные клаузы, и сопоставим имеющиеся классификации с теми критериями различения, которые были сформулированы на материале германских языков.

### 3. Биноминативные предложения в русском языке

В литературе о биноминативных предложениях в русском языке центральным вопросом был следующий: какая из двух именных составляющих является подлежащим, а какая – сказуемым? Часть исследователей предлагала считать, что главные члены в биноминативных предложениях неразличимы [Дурново, 1929; Шмелев, 1976; Ревзин, 1978]. Подбирались различные критерии для выделения подлежащего и сказуемого. Например, предлагалось определять подлежащее на основании согласования связки [Пешковский, 1938], на основании порядка слов [РГ-80].

Наиболее последовательно классификацией русских биноминативных предложений занимались Е.В. Падучева и В.А. Успенский в своих статьях [Падучева, Успенский, 1977, 1997]. Различение подлежащего

и сказуемого авторы проводят на основании двух критериев: содержательного и формального. Содержательный, или семантический, критерий сводится к оценке денотативного статуса компонентов биноминативной клаузы. Более референтный компонент предлагается считать подлежащим, более предикатный – сказуемым. Е.В. Падучева и В.А. Успенский выделяют четыре типа биноминативной структуры: (i) <референтная ИГ1, предикатная ИГ2> (10а), (ii) <квантифицированная ИГ1, предикатная ИГ2> (10б), (iii) <атрибутивная ИГ1, чисто референтная ИГ2> (10с), (iv) <предикатная ИГ1, квантифицированная ИГ2> (10д).

(10) [Падучева, Успенский, 1977, с. 125]

- a. *Ювелир Фужере – владелец этого особняка.*
- b. *Здесь каждая фраза – яркая подробность.*
- c. *Владелец этого особняка – ювелир Фужере.*
- d. *Аксиома – это истина, принимаемая без доказательств.*

Как можно заметить, референциальный критерий различения подлежащего и сказуемого Е.В. Падучевой и В.А. Успенского совпадает с критерием, по которому происходит разделение типов биноминативных предложений в классификации Ф.Р. Хиггинса. Отличие в том, что спецификация по денотативным статусам, представленная на материале русского языка, является более подробной. Между двумя классификациями можно установить следующее соответствие: типы (i–ii) соответствуют предикативным биноминативным предложениям, тип (iii) – специфицирующим. Предложения с *это* типа (iv) в данной статье мы не рассматриваем, хотя они сопоставляются с классом идентифицирующих предложений Ф.Р. Хиггинса (также подробнее об этом типе см. [Burukina et al., 2020]).

В качестве формального критерия для определения подлежащего и сказуемого выступает выбор контролера предикативного согласования. Е.В. Падучева и В.А. Успенский выделяют два основных класса биноминативных клауз: предложения, в которых подлежащее, выраженное более референтным компонентом, является темой (11а), и предложения, в которых подлежащее является ремой (11б). Второй класс получается из предложений первого класса с помощью коммуникативного преобразования – тематической инверсии. Независимо от того, является ли подлежащее тематическим компонентом предложения или рематическим, именно оно выступает контролером согласования. Для первого класса биноминативных клауз также возможно преобразование с помощью эмфатической инверсии (11с), при которой меняется линейное расположение компонентов, но сохраняется место главного фразового ударения (исходно рематический акцент на ИГ2, после преобразования – на ИГ1).

- (11) а. [Падучева, Успенский, 1997, (3)] (разметка коммуникативной структуры – моя. – А.Г.)<sup>2</sup>

*Шахматы* ↗ *всегда были его любимое занятие* ↘  
 тема рема

- б. [Падучева, Успенский, 1997, (11)] (разметка коммуникативной структуры – моя. – А.Г.)

*Его любимое занятие* ↗ *были шахматы* ↘  
 тема рема

- с. *Его любимое занятие* ↘ *были шахматы*  
 рема тема

В качестве особого класса выделяются предложения идентификации, для которых авторы воздерживаются от выделения подлежащего и сказуемого. В целом для этого класса предложений оказывается невозможно упорядочить именные группы по степени референтности, взамен предлагается упорядочение по степени предполагаемой известности адресату. Связка при этом согласуется с идентифицирующим компонентом (ИГ2), который устраняет информационную недостаточность и является ремой высказывания (см. примеры в (12)). Несмотря на внешнее сходство с вторым классом предложений, по мнению Е.В. Падучевой и В.А. Успенского, предложения идентификации нельзя к нему отнести исходя из соображений деривации. Второй класс всегда образуется в результате линейно-акцентного преобразования (тематической инверсии) некоторой базовой структуры. Однако с точки зрения авторов, устранение тематической инверсии в данных предложениях приводит к неграмматичности (13). При обсуждении предложений по классификации в разделе 5 мы еще вернемся к данным примерам и обсудим возможные источники их неприемлемости.

- (12) а. [Падучева, Успенский, 1997, (17а)] (разметка коммуникативной структуры – моя. – А.Г.)

*Единственный, кто стал на нашу сторону* ↗, *была Варвара* ↘.

- б. [Падучева, Успенский, 1997, (1)] (разметка коммуникативной структуры – моя. – А.Г.)

*Его кабинет* ↗ *была большая, очень высокая комната* ↘.

- с. [Падучева, Успенский, 1997, (16)] (разметка коммуникативной структуры – моя. – А.Г.)

*Каждый третий заговорщик* ↗ *была женщина* ↘.

<sup>2</sup> В статье используется следующая разметка коммуникативной структуры: тематический акцент на составляющей X: X↗; рематический акцент на составляющей X: X↘; наличие паузы между коммуникативными составляющими X<sub>1</sub> и X<sub>2</sub>: X<sub>1</sub> | X<sub>2</sub>.

- (13) а. \* *Варвара была единственный, кто стал на нашу сторону*  
 б. \* *Женщина была каждый третий заговорщик*

Е.В. Падучева и В.А. Успенский отмечают целый ряд примеров, которые не укладываются в предложенное обобщение о моделях согласования. Во-первых, отмечаются предложения, в которых согласование происходит не с подлежащим, а с той именной группой, которая в результате оценки денотативных статусов показывает себя как более предикативная (14). Авторы классификации считают, что такое согласование является устаревшим и не соответствует нормам современного русского языка. К слову, идея о согласовании с ИГ2-ремой как о стилистическом приеме, который придает высказыванию оттенок книжности или архаичности, встречается и в рекомендациях пособий по стилистике [Голуб, 1997; Былинский, Розенталь, 2011]. Подобному впечатлению способствует тот факт, что с конца XIX в. употребление именительного падежа в составном сказуемом идет на убыль.

(14) [Падучева, Успенский, 1997, (5)]

- а. *Свадьба Наташи было (⇒ была) последнее радостное бытие в старой семье Ростовых.*  
 б. *Многое из этого была (⇒ было) правда.*  
 с. *Все это спокойствие была (⇒ было) одна чистая личина.*  
 д. *Белинский была (⇒ был) замечательная личность.*

Далее, авторы приводят ряд предложений, которые расцениваются как предложения идентификации, однако, на наш взгляд, усмотреть в них ни субстанциональную, ни таксономическую идентификацию не представляется возможным. В (15а) невозможно определить, какая из именных групп является контролером согласования, поскольку для названия города допустимо согласование по родовому слову, а ИГ2 не является ни таксономической категорией, ни идентифицирующим компонентом. В примерах (15b, d) ИГ2 содержат рестриктивные относительные придаточные клаузы, которые также не подходят под идентифицирующую дескрипцию в представлениях об идентификации Н.Д. Арутюновой: они не обозначают ни онтологическое (с точностью до единицы), ни гносеологическое (с точностью до класса) тождество [Арутюнова, 1976, гл. V]. Мы считаем, что эти именные составляющие выполняют предикативную функцию. Наконец, в (15с) ИГ2 также не является идентифицирующим компонентом, поскольку не содержит идентифицирующие признаки. Заметим, что Е.В. Падучева и В.А. Успенский в целом не обсуждают, как выглядит соответствие

разных типов идентифицирующих дескрипций и денотативных статусов. Необходимость переместить предложения, приведенные в (14), из класса предложений с подлежащим-темой, а также в целом создание отдельного класса предложений-идентификации, которые не анализируются с позиций денотативного статуса, очевидно, вызваны тем, что в рассматриваемых предложениях грамматична модель согласования, которая является нетипичной для основного класса биноминативных предложений.

(15) [Падучева, Успенский, 1997, (6)]

- a. *Чебоксары был тот город, где я провел свое детство*
- b. *Воспаление легких была болезнь, которая косила людей одного за другим.*
- c. *Все его выступление была сплошная ложь.*
- d. *Восхищение других была та мазь колес, которая была необходима для того, чтоб ее машина совершенно свободно двигалась.*

Авторы указывают еще одну группу предложений, которые не подходят ни под основные классы биноминативных предложений, ни под класс предложений идентификации (16). В этих предложениях, в отличие от второго класса (подлежащее-рема, биноминативные предложения с тематической инверсией), доступно согласование с тематическим предикативным компонентом (ИГ1). Также для этих предложений с помощью устранения тематической инверсии возможен переход к базовой структуре, в которой связка согласуется с подлежащим.

(16) [Падучева, Успенский, 1997, (18)]

- a. *Столица была (\*был) тогда Петроград*
- b. *Третья стадия была (\*был) страх*
- c. *Их удел был (\*была) бедность*
- d. *Его цель всегда была (\*было) служение людям*
- e. *Его тема была (\*был) русский театр*
- f. *Важный для него момент был (\*было) возвращение в Москву*
- g. *Его дело было (\*были) сатирические фельетоны*

Наконец, класс предложений с подлежащим-ремой допускает так называемое *Особое интонационное правило согласования*. В случае интонационного единства глагола-связки и тематического предикативного компонента (ИГ1) этот компонент может выступать в качестве

контролера согласования (17). Существование подобного правила, которое может быть актуальным не только для одного класса предложений, но и для остальных, а также вариативность в моделях согласования, которую классификация не способна фиксировать, – все это приводит к мысли о том, что согласовательная модель не должна быть отдельным признаком при выделении классов русских биноминативных предложений.

(17) [Шмелев 1976, с. 31; Падучева, Успенский, 1997, (13)]

а. *Поза моя – было величие.*

б. *Поза его была – шик.*

Прежде, чем мы перейдем к обсуждению того, как классификацию Е.В. Падучевой и В.А. Успенского можно было бы соотнести с оппозицией предикативных и специфицирующих предложений, рассмотрим еще одну попытку классифицировать русские биноминативные клаузы. В истории изучения русских биноминативных предложений была принята попытка спроецировать классификацию Ф.Р. Хиггинса на русский язык. Работа Л. Гайст представляет адаптацию классификации для русского языка, причем рассматривается расширенная группа биноминативных предложений: в нее также включаются те предложения, в которых одна из именных групп маркируется творительным падежом [Geist, 2007].

Вслед за работами на материале английского языка, Л. Гайст призывает классификацию биноминативных предложений к порядку следования именных групп, одна из которых является референтной. Так, к предикативным биноминативным предложениям относятся те, в которых ИГ1 имеет референтное значение, а ИГ2 – нереперентное; к специфицирующим – те предложения, в которых ИГ2 имеет референтное значение и находится в фокусе, а ИГ1 является нереперентной и представляет собой фон. При этом Л. Гайст обобщает, что в русском языке в специфицирующих предложениях контролером согласования всегда становится ИГ2 (примеры специфицирующих предложений Л. Гайст представлены в (18)). Как видим, предложение, которое было классифицировано как предложение идентификации у Е.В. Падучевой и В.А. Успенского, Л. Гайст также относит к специфицирующим (18с).

(18) [Geist, 2007, (45)]

а. *Убийца старухи – Раскольников.*

б. *Причиной аварии \*была / были неисправные тормоза.*

с. *Единственный, кто стал на нашу сторону, была Варвара.*

Л. Гайст обращает внимание, что не всякое предикативное выражение, доступное в предикативных биноминативных предложениях, может использоваться в специфицирующих биноминативных предложениях. Для иллюстрации этого наблюдения Л. Гайст приводит следующие предложения: предикативное (19а) и специфицирующее (19b), в котором именная группа *учитель по профессии* на первой позиции вызывает неграмматичность. Низкую оценку, по мнению автора, вызывает тот факт, что именная группа является базовым предикатом (англ. *core predicate*), употребление которого в русских специфицирующих биноминативных предложениях запрещено. На наш взгляд, неграмматичность в примере (19b) возникает по другой причине. Предложения (19а) и (19b) противопоставлены не только по взаимному расположению более и менее референтной именной составляющей, которое определяет тип биноминативного предложения. Они отличаются также падежным маркированием предикативных составляющих и наличием/отсутствием выраженной бытийной связки. Тематическая инверсия с творительным предикативным (19с) кажется нам вполне допустимой, как и аналогичная пара предложений, в которых обе именные группы стоят в номинативе (19d, e).

- (19) а. *Иван был учителем по профессии* [Geist, 2007, (47b)]  
б. *#Учитель по профессии – Иван* [Там же]  
с. *Учителем по профессии был Иван*  
д. *Иван был учитель по профессии*  
е. *Учитель по профессии был Иван*

В своей работе Л. Гайст приходит к выводу, что коммуникативная структура двух типов биноминативных предложений отличается. Для этого она проводит диагностику коммуникативной структуры предложений с помощью перифраза *Что касается X*. Так, предикативное биноминативное предложение (20а) может быть перифразировано только как (21а), специфицирующее биноминативное предложение (20b) может быть перифразировано только как (21b). Из этого делается вывод, что топик в двух типах биноминативных предложений отличается. При этом перифраз предложения (19а) неграмматичен (22). Данный факт Л. Гайст объясняет тем, что именная группа *учитель по профессии* представляет собой предикат без референта в пресуппозиции. Подобные предикаты не могут употребляться в специфицирующих предложениях, поскольку ИГ1 в специфицирующих биноминативных предложениях

моделируется как объект семантического типа <e>, который получается в результате применения специального семантического оператора идентификации (*ident*).

(20) [Geist, 2007, (48)]

- а. *Раскольников – убийца.*
- б. *Убийца – Раскольников.*

(21) [Там же, (49)]

- а. *Что касается Раскольникова, я думаю, что он убийца.*
- б. *Что касается убийцы, я думаю, что это Раскольников.*

(22) [Там же, (50)]

*\*Что касается учителя по профессии, я думаю, что это Иван.*

В рассуждениях Л. Гайст мы видим ряд противоречий. Во-первых, она предполагает, что различие между специфицирующим и предикативным типом достигается исключительно за счет обратимости более и менее референтной именной группы, но формальный анализ при том предполагает референтность обеих именных групп в специфицирующих биноминативных предложениях. Далее, мы считаем, что в работе Л. Гайст специфицирующий тип биноминативных предложений смешивается со случаями тематической инверсии предикативных биноминативных предложений. Подобное смешение возникает в том числе в результате того, что при анализе игнорируется коммуникативная схема предложений. Помимо прочего, мы уже отметили нестрогость минимальных противопоставлений.

Сравнение классификации Е.В. Падучевой и В.А. Успенского с классификацией, представленной в работе Л. Гайст, подчеркивает необходимость использовать в качестве определяющего критерия для классификации не абстрактное противопоставление более и менее референтных именных групп, но спецификацию по денотативному статусу. Кроме того, мы видим явную необходимость также учитывать акцентную схему предложения и тема-рематическое членение. Классификация исключительно по порядку именных групп неспособна зафиксировать различия в употреблении биноминативных предложений, наблюдаемые в русском языке. Однако классификация Е.В. Падучевой и В.А. Успенского ставит под сомнение использование в качестве критерия собственной модели согласования. В следующем разделе мы обсудим, стоит ли использовать согласовательную модель в качестве основания для классификации биноминативных предложений.

#### 4. Модели согласования в русских биноминативных предложениях

Формальным критерием для классификации биноминативных предложений Е.В. Падучевой и В.А. Успенского выступает выбор контролера согласования. В частности, для двух основных классов предполагается согласование с более референтной именной группой. В случае предиктивного отношения между ИГ1 и ИГ2 контролером согласования в нейтральном случае выступает ИГ1, при эмфатической инверсии – ИГ2, при тематической инверсии – также ИГ2. Сложности для классификации вызывали те случаи согласования, которые не получалось отнести ни к одному из названных преобразований.

Мы считаем, что согласование не должно использоваться в качестве отдельного критерия при классификации биноминативных клауз. Во-первых, типологические данные показывают, что класс специфицирующих биноминативных предложений допускает большую вариативность при выборе согласовательной модели. Для ряда германских языков показано, что формальный признак согласования только с одной именной группой соблюдается необязательно [Hartmann, Neusock, 2020]. Во-вторых, оказывается, что коммуникативные преобразования способны менять согласовательную модель, в частности, смена контролера согласования возможна при действии особого интонационного правила. Стоит упомянуть также наблюдения из рекомендаций по стилистике о том, что согласование с предикатной ИГ может использоваться для усиления ее значения [Голуб, 1997; Былинский, Розенталь, 2011].

В целом мы предлагаем посмотреть на согласование в биноминативных конструкциях под другим углом. Биноминативные предложения представляют собой уникальную конструкцию, в которой есть два потенциальных контролера предикативного согласования. Они оба при этом имеют одинаковые падежные характеристики, оба маркированы именительным падежом, а значит, определяющим при выборе контролера согласования может быть соотношение ф-признаков именных групп и другие параметры, задающие асимметрию двух именных групп.

Для конструкций, в которых доступны несколько потенциальных контролеров согласования, или в которых допустимо несколько согласовательных стратегий (например, грамматическое и прагматическое согласование), характерно выделять факторы, способствующие выбору того или иного варианта согласования. В качестве примера приведем ряд факторов, которые были выделены в частотно-стилистическом словаре [Граудина и др., 1976] для предикативного согласования по числу в кон-

струкциях с количественными существительными (*ряд, большинство*), количественными и местоименными числительные (*сто; несколько; около миллиона, более ста*), сочиненным подлежащим (*поехали/поехал машинист и помощник*) и т.п. Среди семантических факторов, которые способствуют согласованию по единственному числу, можно отметить пассивность субъекта действия, совместность действия, стремление обратить внимание на количество, названное в подлежащем, а также стилизация под книжную речь. Синтаксические факторы могут способствовать выбору согласования по множественному числу: например, наличие постпозитивного определительного оборота, однородных зависимых, постпозиция сказуемого. На выбор согласования также может повлиять удаленность предиката и подлежащего. Вес факторов может отличаться, сами факторы могут сочетаться друг с другом, в результате чего получается сложная картина распределения согласовательных моделей.

Мы предполагаем, что та вариативность, которую стремятся зафиксировать в своей классификации Е.В. Падучева и В.А. Успенский, во многом определяется именно дополнительными факторами, которые делают тот или иной вариант согласования более приемлемым в конкретном предложении. В данной работе мы не ставим цели привести исчерпывающий список таких факторов, но проиллюстрируем нашу мысль, выделив несколько потенциальных причин вариативности.

Во-первых, заметим, что ни один из вариантов согласования, альтернативных приведенным в классификации Е.В. Падучевой и В.А. Успенского, нельзя назвать запрещенным. В примере (23) представлены оба варианта согласования для предложений, которые относятся к разным классам, и ни один вариант не вызывает неграмматичности. При том, несомненно, приемлемость двух вариантов может отличаться.

(23) [Падучева, Успенский, 1997]

- a. *Пугачев в ту минуту был/была власть.*
- b. *Суций демон был/была его жена.*
- c. *Самое страшное было/была физика.*
- d. *Его кабинет был/была большая, очень высокая комната.*
- e. *Единственный, кто стал на нашу сторону, был/была Варвара.*
- f. *Третья стадия была/был страх.*

Во-вторых, обратим внимание, что особое интонационное правило, которое отмечают Е.В. Падучева и В.А. Успенский, применимо не только к классу биноминативных предложений с тематической инверсией.

Понижение приемлемости согласования с именной группой, которая не входит в одну синтагму с глаголом-связкой, наблюдается и для предикативных биноминативных предложений, причем как при согласовании по категории рода (24), так и при согласовании по категории числа (25) (полужирным в примерах выделен контролер согласования).

- (24) а. Их **отъезд** был | любопытное зрелище.  
 б. ? Их **отъезд** было | **любопытное зрелище**.  
 с. ? Их **отъезд** | был любопытное зрелище.  
 д. Их **отъезд** | было **любопытное зрелище**.  
 е. ? Любопытное зрелище был | **их отъезд**.  
 ф. **Любопытное зрелище** было | **их отъезд**.  
 г. Любопытное зрелище | был **их отъезд**.  
 h. ? **Любопытное зрелище** | было **их отъезд**.
- (25) а. **Утренние сборы** были | любопытное зрелище.  
 б. ? Утренние сборы было | любопытное зрелище.  
 с. ? **Утренние сборы** | были любопытное зрелище.  
 д. Утренние сборы | было любопытное зрелище.  
 е. ? Любопытное зрелище были | **утренние сборы**.  
 ф. **Любопытное зрелище** было | **утренние сборы**.  
 г. Любопытное зрелище | были **утренние сборы**.  
 h. ? **Любопытное зрелище** | было **утренние сборы**

Далее, обратимся к факторам, выделенным в [Граудина и др., 1976], и рассмотрим подробнее фактор удаленности предиката и контролера согласования. Большое расстояние от ИГ1 до глагола-связки, которое появляется за счет определительного оборота, снижает вероятность согласования с этой именной группой (26). Аналогичные предложения без зависимых оборотов вполне допускают согласование с ИГ1 (27).

- (26) [Падучева, Успенский, 1997]
- а. *Первое, что бросилось в глаза Привалову, был какой-то господин, который сидел у стола.*  
 б. *Единственный, кто стал на нашу сторону, была Варвара.*  
 с. *Первое лицо, которое он увидел, была Наташа.*

(27) а. *Первая цель была/был какой-то господин, который сидел у стола.*

б. *Единственный союзник был/была Варвара.*

с. *Первое лицо было/была Наташа.*

В качестве факторов, способствующих согласованию с той или иной именной составляющей, могут выступать конкретные значения определенных грамматических категорий. Так, в (28) представлены специфицирующие предложения, в которых именные составляющие имеют разные значения категории рода. Складывается впечатление, что не во всех комбинациях одинаково допустимы согласование с ИГ1 и согласование с ИГ2, в частности, согласование с ИГ1 в мужском роде (28а, б) менее приемлемо, чем согласование с ИГ1 в женском и среднем роде (28с–ф). Аналогично в [Падучева, Успенский, 1997] выделяется группа предложений, в которых возникают затруднения в согласовании: так, в (29) сложности вызваны разными значениями грамматической категории рода и числа.

(28) а. *Новый арендатор<sub>М</sub> ?был / была съемочная группа<sub>Ф</sub>*

б. *Источник раздора<sub>М</sub> ?был / было охранный предприятие<sub>Н</sub>*

с. *Основная проблема<sub>Ф</sub> была/был экспертный совет<sub>М</sub>*

д. *Первая цель<sub>Ф</sub> была/было новое руководство<sub>Н</sub>*

е. *Главное препятствие<sub>Н</sub> было/была ревизионная комиссия<sub>Ф</sub>*

ф. *Основное направление<sub>Н</sub> было/был промышленный дизайн<sub>М</sub>*

(29) [Падучева, Успенский, 1997, (14а, б)]

а. *Основа нашей связи \*было/\*была духовное родство*

б. *Характерная черта его прозы \*были/\*была рубленные фразы*

Асимметрия конкретных значений вполне возможна, хотя бы потому, что частотность существительных разного рода отличается. Кроме того, усматриваются морфофонологические особенности существительных, которые оказываются более/менее типичными для отдельных значений рода (см. подробнее [Slioussar, 2018]), следовательно, с большей или меньшей вероятностью будут вызывать соответствующее согласование. Несомненно, такие обобщения требуют эмпирической проверки, тем не менее, пока соответствующие данные отсутствуют, нельзя отрицать подобного влияния.

Наконец, в биноминативных предложениях может наблюдаться эффект синкретичного согласования, который проявляется как повышение приемлемости в случае совпадения функционально различных

грамматических категорий и форм. Так, при совпадении значений категории рода приемлемость биноминативного предложения может повышаться (см. (30) по сравнению с (28)).

- (30) а. *Новый арендатор<sub>М</sub> был экспертный совет<sub>М</sub>*  
 б. *Главное препятствие<sub>Н</sub> было охранное предприятие<sub>Н</sub>*  
 с. *Основная проблема<sub>Ф</sub> была ревизионная комиссия<sub>Ф</sub>*

Итак, в данном разделе мы обосновали, почему согласование не должно включаться в качестве отдельного критерия для классификации биноминативных предложений. Мы выделили ряд факторов, которые могут способствовать выбору того или иного контролера согласования. Теперь мы представим решение задачи по определению специфицирующих и предикативных биноминативных клауз в русском языке и классификацию, которая будет способствовать исследованию проблематики согласования на материале русских биноминативных предложений.

## 5. Предложения по классификации

Мы показали ранее, что оппозиция специфицирующих и предикативных биноминативных предложений задается на основании трех критериев: линейный порядок именных групп с различным референциальным статусом, синтаксических ограничений, различий в информационной структуре. Для русского языка Е.В. Падучева и В.А. Успенский проводят классификацию также на основании денотативных статусов, а затем на основании согласовательного критерия. Хотя авторы классификации не выделяют признак актуального членения в качестве отдельного критерия, несомненно, что он также позволяет выделить некоторые подклассы русских биноминативных предложений (в частности, случаи тематической и эмфатической инверсии).

Обговорим цели, которые мы ставим при классификации русских биноминативных предложений. В первую очередь нас будет интересовать, как оппозиция специфицирующих и предикативных биноминативных предложений, которая мыслится универсальной, реализуется в русском языке. Как мы уже говорили, материал биноминативных предложений оказывается востребованным при исследовании механизмов согласования. Сопоставление материала различных языков, которые отличаются набором доступных значений грамматических параметров, позволит более широко взглянуть на феномен согласования, в частности, на соотношение грамматических категорий и их значений. Как показывают материалы германских языков, именно искомая

оппозиция представляет собой эмпирический полигон для исследования варьирования в выборе контролера согласования.

Обратим внимание на то, что хотя содержательный и формальный критерий в работах Е.В. Падучевой и В.А. Успенского декларируются как задающие классы русских биноминативных предложений одновременно, не проводится их последовательного сопоставления. При выделении критериев мы считаем важным провести последовательный перебор значений отдельных критериев и их комбинаций. Мы будем действовать подобным образом, применяя референциальный критерий, с одной стороны, и анализируя линейно-акцентную структуру биноминативных предложений – с другой. При построении классификации мы будем в первую очередь рассматривать биноминативные предложения с выраженной связкой; предложения с творительным предикативным в предмет нашего исследования входить не будут.

Начнем классификацию русских биноминативных предложений с соотношения денотативных статусов именных компонентов. К группе предикативных биноминативных предложений, вслед за классификациями [Higgins, 1979; Падучева, Успенский, 1997], в русском языке мы относим те биноминативные предложения, в которых одна именная группа вводит референта, который получает свойства, описанные второй именной группой. По денотативному статусу одна именная группа является референтной, вторая – предикатной. При подобном соотношении денотативных статусов в русском языке возможно два типа линейно-акцентной структуры. В первом случае референтная именная группа расположена перед глагольной связкой и является темой высказывания (31). Другой вариант – это случай эмфатической инверсии, когда референтная именная группа занимает посткопульное положение (32). При этом в обоих случаях предикативная ИГ, которая является рематическим компонентом, несет главное фразовое ударение, которое реализуется как нисходящий акцент.

(31) [Падучева, Успенский, 1997]

(разметка коммуникативной структуры – моя. – А.Г.)

- a. *Она была единственное дитя* \
- b. *Шахматы* / *всегда были его любимое занятие* \
- c. *Пугачев в ту минуту* / *был власть* \
- d. *Женитьба на Элен* / *была бы несчастье* \
- e. *Весь дом* / *был тайна* \
- f. *Тот цветок* / *был ночная фиалка* \

тема

рема



контекст, в котором оно допустимо, можно считать достаточно специфичным. Рематический акцент на референтной ИГ1 может лицензироваться вопросом к этой именной составляющей (34).

(34) Кто был настоящим хозяином в доме?

*Его жена \ была настоящий хозяин в доме.*

рема

тема

Возможность инверсии компонентов биноминативных предложений говорит против обобщения о том, что порядок именных групп определенного типа строго фиксирован. Рассмотрим еще одно обобщение касательно информационной структуры биноминативных клауз. Напомним, что для специфицирующих предложений в понимании Ф.Р. Хиггинса и его последователей референтная ИГ2 всегда находится в фокусе. Причем фокус на атрибутивной ИГ1 при специфицирующем прочтении недопустим. Мы предполагаем, что для русского языка говорить о грамматическом запрете не приходится. Коммуникативное преобразование, при котором более предикативный компонент в начальной позиции получает рематический акцент, доступно, если оно удовлетворяет определенной коммуникативной задаче. В частности, в (35a) нисходящий рематический акцент на атрибутивной ИГ1 лицензируется соответствующим вопросом, как и в предикативном биноминативном предложении (35b). В результате коммуникативная структура соответствует той, которая наблюдается в случае эмфатической инверсии предикативных биноминативных предложений, отмеченной Е.В. Падучевой и В.А. Успенским. Таким образом, с точки зрения коммуникативного членения, мы не наблюдаем грамматических асимметрий для биноминативных предложений двух типов.

(35) а. *Что аспиранты делали на этой лекции?*

*Помощники лектора \ были/была пара аспирантов*

рема

тема

б. *Что показалось тебе неудачным в нашей рекламной компании?*

*Заметки в газете \ были/была полная неразбериха*

рема

тема

Теперь рассмотрим случаи, которые оказались проблемными для классификации [Падучева, Успенский, 1997]. Для предложений идентификации предлагается считать, что выделять подлежащее и сказуемое нецелесообразно, поскольку в таких предложениях никакому референту не приписываются свойства. Тем не менее, авторы называют

сказуемым ИГ2 – элемент, который устраняет информационную недостаточность. Выше мы уже приходили к заключению, что выделение подлежащего и сказуемого в предложениях типа (36) не подкреплено никакими соображениями, кроме контроля согласования. Теперь рассмотрим подробнее аргумент в пользу того, что эти предложения не принадлежат классу с подлежащим-ремой. Напомним, что для отношения идентификации Е.В. Падучева и В.А. Успенский допускают только один порядок номинативных составляющих, в котором согласование идет с ИГ2-ремой. Обратный порядок, появляющийся в результате устранения тематической инверсии, считается неграмматичным (37). Мы предполагаем, что биноминативные предложения с инвертированным порядком типа (37а) оказываются малоприемлемыми из-за рассогласования связки и прилагательного. Сравним приемлемый неинвертированный порядок в (38b) для (38а).

- (36) а. [Падучева, Успенский, 1997, (17а)]  
 (разметка коммуникативной структуры – моя. – А.Г.)  
*Единственный, кто стал на нашу сторону ↗, была Варвара ↘.*
- б. [Падучева, Успенский, 1997, (1)] (разметка коммуникативной структуры – моя. – А.Г.)  
*Его кабинет ↗ была большая, очень высокая комната ↘.*
- с. [Падучева, Успенский, 1997, (16)] (разметка коммуникативной структуры – моя. – А.Г.)  
*Каждый третий заговорщик ↗ была женщина ↘.*
- (37) а. \* *Варвара была единственный, кто стал на нашу сторону*  
 б. \* *Женщина была каждый третий заговорщик*
- (38) а. *Представитель компании, которого он увидел, была Наташа.*  
 б. *Наташа была представитель компании, которого он увидел.*

В целом требование наличия неинвертированного порядка слов, хоть он и оказывается возможным, не является критичным для нашей версии классификации. Если отвлечься от деления на подлежащее и сказуемое, по распределению денотативных статусов биноминативные предложения с отношением идентификации не отличаются от биноминативных предложений с тематической инверсией, т.е. являются специфицирующими предложениями. Сходным образом организована и коммуникативная структура данных предложений при нейтральной коммуникативной стратегии, в которой тема предшествует реме.

Единственный подкласс биноминативных предложений, выделяемый Е.В. Падучевой и В.А. Успенским в качестве предложений идентификации, который, на наш взгляд, не вполне укладывается в группу

специфицирующих биноминативных предложений, это предложения, – в которых одна из именных групп является квантифицированной, а другая имеет статус родовой. С нашей точки зрения, употребление ИГ в приведенном примере (36с) скорее является предикатным, что обуславливает принадлежность к предикативным биноминативных предложениям.

Наконец, определим статус группы проблемных случаев. Данная группа также выделяется на основании формального критерия согласования<sup>3</sup>. На наш взгляд, распределение денотативных статусов в таких предложениях снова соответствует группе специфицирующих биноминативных предложений. В случае абстрактных существительных возникает сложность при определении денотативного статуса, однако здесь может помочь определение специфицирующих биноминативных предложений, предложенное Ф.Г. Хиггинсом, согласно которому ИГ1 вводит переменную или открывает список, а ИГ2 предоставляет значение для этой переменной или вводит элемент, принадлежащий множеству. Мы предполагаем, что в специфицирующих биноминативных конструкциях с абстрактными существительными в нейтральной коммуникативной ситуации ИГ2 представляет собой компонент, который насыщает семантическую валентность главной лексемы другого компонента.

(39) [Падучева, Успенский, 1997 (18)]

- a. *Столица* была (\*был) тогда Петроград
- b. Третья *стадия* была (\*был) страх
- c. Их *удел* был (\*была) бедность
- d. Его *цель* всегда была (\*было) служение людям
- e. Его *тема* была (\*был) русский театр
- f. Важный для него *момент* был (\*было) возвращение в Москву
- g. Его *дело* было (\*были) сатирические фельетоны

Примечательно, что в исследовании [Hartmann, Neusock, 2020] на материале немецкого, нидерландского, фарерского и исландского языков формулируются практические рекомендации по разрешению омонимии специфицирующих и предикативных биноминативных предложений. В частности, для прототипического прочтения рекомендуется использовать в качестве первого компонента определенные дескрипции,

<sup>3</sup> В [РГ-80, т. 2, с. 288, § 2339] подобные примеры выделяются как группа биноминативных предложений, в которых ИГ-тема представляет собой «существительное, семантика которого предполагает указание на предшествующий контекст». Эти предложения также объединяются с классом предложений с тематической инверсией.

обозначающие роли (напр., англ. *winner, candidate*), или абстрактные существительные (напр., англ. *reason/cause, problem, hope, inspiration*). Кроме того, в экспериментальном исследовании [Hartmann, Neusock, 2017] различий в согласовании для специфицирующих предложений с использованием абстрактных и неабстрактных существительных обнаружено не было, на фоне явных отличий специфицирующих биноминативных предложений и предикативных. Такие результаты также говорят в пользу отнесения группы проблемных случаев к специфицирующим биноминативным предложениям.

## 6. Заключение

Настоящая работа была призвана определить набор формальных признаков для классификации русских биноминативных клауз. Мы подробно рассмотрели оппозицию предикативных и специфицирующих биноминативных предложений, которая преимущественно разрабатывалась на материале германских языков. Данное противопоставление проводится по трем основным критериям: по соотношению денотативных статусов именных компонентов, синтаксическим ограничениям, а также особенностям информационной структуры.

Далее мы представили классификации биноминативных клауз в русском языке. Мы отметили недостатки существующих классификаций, которые связаны с излишней спецификацией выделяемых классов, которая приводит к необходимости выделять классы-исключения. Дополнительная спецификация при этом связана с фиксированной моделью согласования.

Мы привели несколько аргументов против использования согласовательных характеристик предложения в качестве критерия для классификации биноминативных предложений. В частности, мы показали, что логично рассматривать биноминативные конструкции в контексте проблематики согласовательной вариативности. Было продемонстрировано, что приемлемость моделей согласования может определяться дополнительными факторами, как из области коммуникативных преобразований, так и связанных с конкретными значениями грамматических категорий контролера согласования.

В результате работы мы предложили классификацию русских биноминативных клауз. В предложенной классификации мы проецируем оппозицию специфицирующих и предикативных биноминативных предложений на материал русского языка за счет того, что рассматриваем в качестве основного критерия соотношение денотативных статусов именных групп. При том в отличие от классификаций для германских

языков, в нашей классификации расположение компонентов биноминативных предложений не является строго фиксированным. Мы показали, что контекст может лицензировать различные коммуникативные преобразования биноминативной структуры вне зависимости от расположения более и менее референтных именных групп. Полученная классификация позволяет последовательно сопоставить типы биноминативных предложений и их линейно-акцентную структуру, а значит, более обстоятельно подойти к исследованию того многообразия факторов, которое определяет выбор контролера согласования.

### Библиографический список / References

Арутюнова, 1976 – Арутюнова Н.Д. Предложение и его смысл. Логико-семантические проблемы. М., 1976. [Arutyunova N.D. Predlozhenie i ego smysl. Logiko-semanticheskie problemy [The sentence and its meaning. Logical and semantic problems]. Moscow, 1976.]

Былинский, Розенталь, 2011 – Былинский К.И., Розенталь Д.Э. Литературное редактирование: Учеб. пособие. 3-е изд., испр. и доп. М., 2011. [Bylinskii K.I., Rozental D.E. Literaturnoe redaktirovanie [Literary editing]. Learning guide. 3<sup>rd</sup> ed. Moscow, 2011.]

Голуб, 1997 – Голуб И.Б. Стилистика русского языка: Учеб. пособие. М., 1997. [Golub I.B. Stilistika russkogo yazyka [Stylistics of Russian language]. Learning guide. Moscow, 1997.]

Граудина и др., 1976 – Граудина Л.К., Ицкович В.А., Катлинская Л. П. Грамматическая правильность русской речи (Опыт частотно-стилистического словаря вариантов). М., 1976. [Graudina L.K., Itskovich V.A., Katlinskaya L.P. Grammaticheskaya pravilnost russkoi rechi (Opyt chastotno-stilisticheskogo slovarya variantov) [Grammatical correctness of Russian speech (A frequency and stylistic dictionary)]. Moscow, 1976.]

Дурново, 1929 – Дурново Н.Н. Повторительный курс грамматики русского языка. М.; Л., 1929. [Durnovo N.N. Povtoritelnyi kurs grammatiki russkogo yazyka [A refresher course of Russian grammar]. Moscow; Leningrad, 1929.]

Падучева, 1985 – Падучева Е.В. Высказывание и его соотнесенность с действительностью. М., 1985. [Paducheva E.V. Vyskazyvanie i ego sootnesennost s deistvitelnostyu [Utterance and its relationships with reality]. Moscow, 1985.]

Падучева, Успенский, 1979 – Падучева Е.В., Успенский В.А. Подлежащее или сказуемое (Семантический критерий различения подлежащего и сказуемого в биноминативных предложениях) // Известия АН СССР. Серия литературы и языка. 1979. Т. 38. № 4. С. 349–360. [Paducheva E.V., Uspenskii V.A. Subject or predicate? (Semantic criteria for distinguishing between subject and predicate in binominative sentences). *Izvestiya AN SSSR. Seriya literatury i yazyka*. 1979. Vol. 38. No. 4. Pp. 349–360. (In Rus.)]

Падучева, Успенский, 1997 – Падучева Е.В., Успенский В.А. Биноминативное предложение: проблема согласования связки // Облик слова. Сборник статей памяти Д.Н. Шмелева / Под ред. К. Крысина. М., 1997. С. 170–182.

[Paducheva E.V., Uspenskii V.A. Binominative sentence: The problem of copula agreement. *Oblik slova. Sbornik statei pamyati D.N. Shmeleva*. L.P. Krysin (ed.). Moscow, 1997. Pp. 170–182. (In Rus.)]

Пешковский, 1938 – Пешковский А.М. Русский синтаксис в научном освещении. М., 1938. [Peshkovskii A.M. Russkii sintaksis v nauchnom osveshchenii [Russian syntax in a scientific light]. Moscow, 1938.]

РГ-80 – Русская грамматика / Под ред. Н.Ю. Шведовой. Т. 1, 2. М., 1980. [Russkaya grammatika [Russian grammar]. N.Yu. Shvedova (ed.). Vol. 1, 2. Moscow, 1980.]

Ревзин, 1978 – Ревзин И.И. Структура языка как моделирующей системы. М., 1978. [Revzin I.I. Struktura yazyka kak modeliruyushchei sistemy [The structure of language as a modelling system]. Moscow, 1978.]

Шмелев, 1976 – Шмелев Д.Н. Синтаксическая членимость высказывания в современном русском языке. М., 1976. [Shmelev D.N. Sintaksicheskaya chlenimost vyskazyvaniya v sovremennom russkom yazyke [Syntactic articulability of a statement in the modern Russian]. Moscow, 1976.]

Adger, Ramchand, 2003 – Adger D., Ramchand G. Predication and Equation. *Linguistic Inquiry*. 2003. Vol. 34. No. 3. Pp. 325–359.

Akmajian, 1979 – Akmajian A. Aspects of the grammar of focus in English. New York, 1979.

Arche et al., 2019 – Arche M.J., Fábregas A., Marín R. Main questions in the study of copulas. *The grammar of copulas across languages*. Oxford University Press, 2019. Pp. 1–30.

Bejar et al., 2015 – Bejar S., Denniss J., Kahnemuyipour A., Yokoyama T. Number matching in binominal small clauses. *The Grammar of Copulas Across Languages*. Oxford University Press, 2019. Pp. 90–106.

Béjar, Kahnemuyipour, 2017 – Béjar S., Kahnemuyipour A. Non-canonical agreement in copular sentences. *Journal of Linguistics*. 2017. Vol. 53. No. 3. Pp. 463–499.

Béjar, Kahnemuyipour, 2018 – Béjar S., Kahnemuyipour A. Not all phi-features are created equal: A reply to Hartmann and Heycock. *Journal of Linguistics*. 2018. Vol. 54. No. 3. Pp. 629–635.

Blom, Daalder, 1977 – Blom A., Daalder S. Syntaktische Theorie en Taalbeschrijving. Muiderberg, 1977.

Burukina et al., 2020 – Burukina I., Borise L., den Dikken M. Russian èto, predication, and big DPs. Paper presented at the 10<sup>th</sup> conference “Typology of Morphosyntactic Parameters”, 7–9 October 2020, Moscow, Russia.

Declerck, 1984 – Declerck R. Some restrictions on clefts that highlight predicate nominals. *Journal of Linguistics*. 1984. Vol. 20. No. 1. Pp. 131–154.

Declerck, 1988 – Declerck R. Studies on copular sentences, clefts and pseudo-clefts. Leuven, 1988.

den Dikken, 2006 – den Dikken M. Specificational copular sentences and pseudoclefts. *The Blackwell Companion to Syntax*. 2006. Vol. IV. Pp. 292–409.

den Dikken et al., 2000 – den Dikken M., Meinunger A., Wilder C. Pseudoclefts and Ellipsis. *Studia Linguistica*. 2000. No. 54. Pp. 41–89.

Donnellan, 1966 – Donnellan K.S. Reference and definite descriptions. *The Philosophical Review*. 1966. Vol. 75. No. 3. Pp. 281–304.

Donnellan, 1968 – Donnellan K.S. Putting humpty dumpty together again. *The Philosophical Review*. 1968. Vol. 77. No. 2. Pp. 203–215.

Geist, 2007 – Geist L. Predication and equation in copular sentences: Russian vs. English. *Existence: Semantics and Syntax*. Dordrecht, 2008. Pp. 79–105.

Grosu, 1972 – Grosu A. The strategic content of island constraints. Working papers in linguistics (13). Ohio State University. 1972.

Guéron, 1993 – Guéron J. Beyond predication: The Inverse copula construction in English. Paris, 1993.

Hartmann, 2019 – Hartmann J.M. Focus in nominal copula clauses in English. *Featherston S., Hörnig R., Wietersheim S., Winkler S. Experiments in focus: Information structure and semantic processing. Linguistische Arbeiten*. Berlin, 2019. Pp. 71–103.

Hartmann, Heycock, 2017 – Hartmann J.M., Heycock C. Variation in copular agreement in Insular Scandinavian. *Syntactic Variation in Insular Scandinavian*. 2017. Vol. 1. Pp. 233–275.

Hartmann, Heycock, 2020 – Hartmann J.M., Heycock C. (Morpho)syntactic variation in agreement: Specificational copular clauses across Germanic. *Frontiers in Psychology*. 2020. Vol. 10. P. 2994.

Higgins, 1979 – Higgins F.R. The pseudo-cleft construction in English. New York, NY, 1979.

Heggie, 1988 – Heggie L.A. The syntax of copular structures. PhD dis. Los Angeles, University of Southern California. 1988.

Heycock, Kroch, 1999 – Heycock C., Kroch A. Pseudocleft connectedness: Implications for the LF interface level. *Linguistic Inquiry*. 1999. Vol. 30. Pp. 365–398.

Mikkelsen, 2005 – Mikkelsen L. Copular clauses. Specification, predication and equation. Amsterdam, 2005.

Mikkelsen, 2011 – Mikkelsen L. Copular clauses. *Semantics: An international handbook of natural language meaning*. Vol. 2. K. von Stechow, C. Maienborn, P. Portner (eds.). Berlin, 2011. Pp. 1805–1829.

Moro, 1991 – Moro A. The raising of predicates. *MIT Working Papers in Linguistics*. 1991. Vol. 15. Pp. 193–218.

Moro, 1997 – Moro A. The Raising of predicates: Predicative noun phrases and the theory of clause structure. Cambridge, 1997.

Schlenker, 2003 – Schlenker P. Clausal equations: A note on the connectivity problem. *Natural Language and Linguistic Theory*. 2003. Vol. 21. No. 1. Pp. 157–214.

Slioussar, 2018 – Slioussar N. Forms and features: The role of syncretism in number agreement attraction. *Journal of Memory and Language*. 2018. Vol. 101. Pp. 51–63.

Van Praet, 2019 – Van Praet W. Focus assignment in English specificational and predicative clauses: Intonation as a cue to information structure? *Acta Linguistica Hafniensia*. 2019. Vol. 51. No. 2. Pp. 222–241.

Verheugd, 1990 – Verheugd E. Subject arguments and predicate nominals: A study of French copular sentences with two NPs. Amsterdam, 1990.

## Об авторе / About the author

**Герасимова Анастасия Алексеевна** – аспирант кафедры теоретической и прикладной лингвистики филологического факультета, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова; младший научный сотрудник лаборатории автоматизированных лексикографических систем Научно-исследовательского вычислительного центра, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова; участник Междисциплинарной научно-образовательной школы «Мозг, когнитивные системы, искусственный интеллект», Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

**Anastasia A. Gerasimova** – PhD Candidate at the Department of Theoretical and Applied Linguistics of the Philological Faculty, Lomonosov Moscow State University; junior researcher at the Research Computing Center, Lomonosov Moscow State University; participant of the Interdisciplinary Scientific and Educational School of Moscow University «Brain, Cognitive Systems, Artificial Intelligence», Moscow, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4686-5598>

E-mail: [anastasiagerasimova432@gmail.com](mailto:anastasiagerasimova432@gmail.com)

**Н.Н. Логвинова**

Институт лингвистических исследований РАН,  
199053 г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

## Синтаксический статус аргументов предикативной посессивной конструкции в урмийском новоарамейском идиоме

В настоящем исследовании обсуждается проблема синтаксического статуса аргументов предикативной посессивной конструкции в урмийском новоарамейском идиоме. В статье анализируется диахроническая гипотеза, согласно которой обладаемое является «старым» подлежащим, постепенно грамматикализовавшимся в прямое дополнение, а обладатель – «новым» подлежащим. Синтаксические свойства обоих аргументов конструкции рассматриваются относительно одиннадцати критериев подлежащности из [Keenan, 1976]. На основании данных, полученных в ходе эlicitации в с. Урмия Краснодарского края, в статье делается вывод о том, что и обладатель, и обладаемое в урмийской конструкции демонстрируют признаки, свойственные несомненному подлежащему в данном идиоме.

**Ключевые слова:** грамматикализация, подлежащность, топикальность, новоарамейские диалекты

**Благодарности.** Исследование проводилось при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта 20-012-00312.

Я благодарю С.С. Сая и анонимного рецензента журнала «Рема», чьи комментарии и идеи помогли значительно улучшить настоящий текст.

Для ЦИТИРОВАНИЯ: Логвинова Н.Н. Синтаксический статус аргументов предикативной посессивной конструкции в урмийском новоарамейском идиоме // Рема. Rhema. 2022. № 2. С. 67–85. DOI: 10.31862/2500-2953-2022-2-67-85

DOI: 10.31862/2500-2953-2022-2-67-85

**N.N. Logvinova**Institute for Linguistic Studies, RAS,  
St. Petersburg, 199053, Russian Federation

## The syntactic status of arguments in the construction of predicative possession in NENA Urmi dialect

The present paper discusses the syntactic statuses of the core arguments in the predicative possessive construction in Neo-Aramaic Urmi dialect. The study analyses a diachronic hypothesis which states that the possessee is an “old” subject which has grammaticalized as direct object, while the previously topical possessor is a “new” subject. The syntactic properties of both arguments are considered based on the eleven criteria for subjecthood proposed in (Keenan, 1976). According to the data obtained through elicitation in the village Urmia (Krasnodar krai, Russia), the conclusion is made that both the possessee and the possessor demonstrate the properties that are characteristic of prototypical subjects in the dialect under discussion.

**Key words:** grammaticalization, subjecthood, topicality, Neo-Aramaic dialects

**Acknowledgments.** The study was carried out with the financial support of the Russian Foundation for Basic Research within the framework of the scientific project 20-012-00312.

I thank S.S. Say and an anonymous reviewer for *Rhema*, whose comments and ideas greatly improved the present text.

FOR CITATION: Logvinova N.N. The syntactic status of arguments in the construction of predicative possession in NENA Urmi dialect. *Rhema*. 2022. No. 2. Pp. 67–85. (In Rus.) DOI: 10.31862/2500-2953-2022-2-67-85

### 1. Введение

Для выражения предикативной посессивности в урмийском новоарамейском идиоме (северо-восточные новоарамейские идиомы (далее СВНА) < семитская группа < афроазиатская семья) используются две основные конструкции, представленные в (1a–b):

- (1) a. cəs +Ášur ítən brát-u  
 у Ашур(м<sup>1</sup>) ехI девочка(Ф)-р.3м  
 ‘У Ашура есть дочь’.
- b. +Ášur әт-lә bráta  
 Ашур(м) ехI-LS.3м девочка(Ф)  
 ‘У Ашура есть дочь’.

Конструкция в (1a) реализует типологически широко распространенную локативную стратегию [Stassen, 2009, p. 49]. В таких конструкциях обладатель кодируется адлогом с пространственным значением (сәс ‘у’ в (1a)), а обладаемое, как правило, является подлежащим [Stassen, 2009, p. 49]. Конструкция в (1b) менее прозрачна. Основным аргументом при экзистенциальном предикате в (1b) является именная группа (ИГ) *brata* ‘дочь(Ф)’, однако личный показатель L-серии (-lә в (1b)) демонстрирует согласование в роде (и числе) только с ИГ possessора (\*Ášur ‘Ашур’(м)). В глагольных клаузах L-суффиксы индексируют подлежащее только в прошедшем времени – в настоящем времени они используются для индексации прямых дополнений.

Таким образом, в конструкциях типа (1a) схема индексирования оказывается нетривиальной для данного идиома: если признать подлежащим обладаемое, то индексирования субъекта в примерах типа (1a) нет вообще, при том, что в глагольных клаузах оно обязательно. Если же подлежащим считать обладателя, то индексирование по какой-то причине не соответствует правилу временной дистрибуции.

В связи с изложенной проблемой особенно примечательно, что в подробной и обширной грамматике того варианта урмийского новоарамейского, на котором говорят в Иране, Дж. Кхан предлагает считать, что в предикативной посессивной конструкции обладаемое в ходе грамматикализации было переосмыслено как прямое дополнение, а possessор – как внутреннее (в противоположность клефтовому) подлежащее [Khan, 2016, p. 396]. Как показано в разделе 3, основной аргумент Кхана основывается как раз на критерии обязательности индексации подлежащего, однако не кажется однозначно убедительным.

В настоящей статье анализируются данные урмийского идиома, на котором говорят носители, компактно проживающие в Краснодарском крае (Россия). Цель настоящей статьи заключается в том, чтобы

<sup>1</sup> Глоссы: DEM – указательное местоимение; ехI – экзистенциальная копула; F – женский род; FUT – будущее время; LS – л-суффикс; M – мужской род; NEG – отрицание; P – посессивный суффикс; PL – множественное число; PROG – прогрессив; PRS – настоящее время; PST – прошедшее время; REFL – рефлексив; REL – релятор; RES – результатив; RETR – ретроспективный сдвиг; SG – единственное число; SS – с-суффикс.

определить, какой из аргументов конструкции предикативной посессивности может претендовать на подлежащий статус в данном варианте урмийского. Наряду с копульной конструкцией (1) в статье рассматриваются конструкции с глаголом *avə* 'быть', который является вариантом экзистенциальной копулы *ət* в некоторых аспектуально-временных формах.

Статья структурирована следующим образом. В разделе 2 описывается методология настоящего исследования. Раздел 3 представляет диахронический взгляд на развитие предикативной посессивной конструкции в новоарамейских идиомах. В разделе 4 анализируются данные, позволяющие заключить, что синхронно наблюдаемая конструкция утратила синтаксическое сходство с предполагаемым источником. В пятом разделе представлены основные выводы о синтаксическом статусе ИГ – членов конструкции предикативной посессивности. Шестой раздел содержит дискуссию относительно полученных результатов. В седьмом, заключительном, разделе обобщаются сделанные выводы.

## 2. Методология

Данные для настоящего исследования были собраны в ходе экспедиции в с. Урмия Курганинского района Краснодарского края в августе 2021 г. На настоящий момент с. Урмия является самым крупным местом компактного поселения ассирийцев на территории РФ. Социолингвистическая ситуация в с. Урмия примечательна многообразием представленных на данной территории новоарамейских диалектов [Ovsjannikova et al., in press]. Наиболее широко представленным и хорошо сохранившимся, а также наиболее подробно описанным (см. упоминающуюся грамматику [Khan, 2016]) является диалект недавних (конец XX в.) переселенцев из Закавказья, так называемых «новых урмиджна». Во избежание необходимости учитывать междиалектную вариативность для настоящего исследования данные собирались исключительно от носителей этого диалекта.

Анкета, легшая в основу данной работы, состояла из двух частей. В первой части проверялось, в какой степени признаки, описываемые в качестве синтаксических признаков подлежащего в типологической литературе, отличают урмийские подлежащие глагольных клауз от других аргументов, т.е. являются исключительными для подлежащего в урмийском идиоме. Эта часть анкеты была собрана у трех консультантов.

Во второй части анкеты рассматривалось, обладают ли теми же признаками именные группы в составе конструкции предикативной посессивности. Количество ответов на вопросы в этой части анкеты разнится:

в случае солидарности консультантов мы ограничивались тремя оценками, а в случае расхождения мнений проводились дополнительные консультации. В качестве результата во всех случаях принималась наиболее частотная оценка.

### 3. Предполагаемая диахрония посессивной конструкции в урмийском идиоме

В типологии предикативной посессивности Л. Стассена конструкции, структурно напоминающие (1a), классифицируются как топикально-локативные гибриды (topic-locational hybrids) [Stassen, 2009, p. 96]. И в топикально-локативных гибридах Стассена, и в урмийской посессивной конструкции обладаемое является основным аргументом экзистенциального предиката, а морфологически немаркированный обладатель располагается на левой периферии конструкции, при этом анафорически упоминаясь в клаузе посредством согласовательного аффикса в составе предиката. При этом для топикально-локативных гибридов, согласно Л. Стассену, характерно, что статус грамматического подлежащего принадлежит обладаемому, а посессор оформлен как топик. Конструкции такого типа, по данным Стассена, распространены в немногих ареалах (включая Северную Африку), однако характерны по крайней мере для нескольких семитских языков (арабский, мальтийский, амхарский и тигре в выборке Стассена). То, что данная конструкция является типичной для родственных идиомов СВНА, дает основания полагать, что именно ей диахронически соответствует структура в (1a). Подобная реконструкция, кроме того, является канонической в исследованиях, посвященных эволюции аргументных индексов в новоарамейских идиомах: ей, в частности, следуют Дж. Кхан [Khan, 2016a, p. 390–396] и П. Ноорландер [Noorlander, 2021, p. 34]. Как Дж. Кхан, так и П. Ноорландер полагают, что топикально-локативный гибрид Стассена является *исходной точкой* грамматикализации конструкций предикативной посессивности в новоарамейских диалектах. Согласно их анализу, топика, занимавшие позицию в начале клаузы, постепенно стали анализироваться как обычные подлежащие, поскольку начальная позиция типична именно для подлежащих.

Вывод о современном статусе посессоров основывается главным образом на том, что индексирование ИГ посессора L-суффиксами в современных системах является *обязательным* и *однотипным*, как и индексирование несомненных подлежащих. Наоборот, прямые объекты в этих идиомах демонстрируют дифференцированное маркирование, зависящее от референциального статуса, а неядерные аргументы, как правило, вообще не индексировются. Хотя грамматикализационный

путь, описываемый названными авторами, представляется вполне вероятным (ср. [Givón, 1976; Shibatani, 1991] о грамматикализации подлежащих из топиков), непосредственно аргумент от аналогии с обязательностью канонических подлежащих кажется не до конца убедительным. В отсутствие данных о диахронических изменениях в обязательности использования L-суффиксов в таких конструкциях проблематично утверждать, что обязательность не является собственным свойством выражений предикативной посессивности самих по себе.

Вместе с тем, аргументом в пользу анализа посессивной конструкции в (1b) как «топикально-локативного гибрида» является нетривиальное ограничение на конструкции типа (1b) при прономинальных обладаемых [Сай, 2021]. В случае, если обладаемое оказывается местоимением (с референцией как к одушевленным, так и к неодушевленным объектам), посессивная стратегия, как в (1b), невозможна: вместо нее употребляется конструкция с предлогом *cəs* ‘у’, как в (1b):

- (2) a. *cəsl-i*    *ítən*    <sup>+</sup>*ávun*  
 у-р.1SG    EXI    он  
 ‘У меня есть он’.  
 \**ana*    *ət-li*    <sup>+</sup>*ávun*  
 я    EXI-LS.1SG    он  
 ожд. ‘У меня есть он’.
- b. *cəsl-ux*    *ítən*    *ána*  
 у-р.2M    EXI    я  
 ‘У тебя есть я’.  
 \**atən*    *ət-lux*    *ána*  
 ты    EXI-LS.2SG    я  
 ожд. ‘У тебя есть я’.

Можно предположить, что данное ограничение напрямую связано с топикальностью и хорошо встраивается в описанный выше анализ. Как известно, замена «полной» ИГ на местоимение является естественным следствием высокой топикализованности [Givón, 1983, p. 17], а местоимения первого и второго лица тяготеют к топикальности ингерентно [Silverstein, 1976]. Следовательно, по-видимому, работает следующее правило: если обладаемое само по себе имеет высокую степень топикальности, то посессор – даже если он топикализован в той же или сопоставимой степени – не может занимать маркированную топикализованную позицию.

Описанный выше путь грамматикализации кажется вероятным с типологической точки зрения. Неясным остается только то, в какой степени конструкция предикативной посессивности продвинулась на пути

грамматикализации своих зависимых в синтаксические подлежащее и объект. Если выводы Дж. Кхана и П. Ноорландера о совершившейся грамматикализации справедливы, следует ожидать проявления подлежащих свойств у группы посессора. Если же подлежащие свойства в большей степени характерны для ИГ обладаемого, предикативная посессивная конструкция в урмийском идиоме, по всей видимости, находится лишь в начале грамматикализационного пути.

#### 4. Против топикального анализа

В [Alexoroulou et al., 2004] предлагается два формальных критерия, позволяющих синтаксически противопоставить подлежащее топикализованному аргументу:

- 1) возможность располагаться в не-первой позиции в клаузе;
- 2) возможность использования неопределенного местоимения.

Относительно этих критериев урмийские посессоры ведут себя однозначно: возможно как не-начальное положение группы посессора, так и выражение посессора неопределенным местоимением:

(3) <sup>+</sup>rába      šǝnnə      Véra      á̄t-la      mašína  
много      год(Ф).PL      Вера(Ф)      EXI-LS.3F      машина(М)  
'Уже много лет у Веры есть машина'.

(4) há      náša      á̄t-lə      ávto  
один.М      человек(М)      EXI-LS.3М      машина(М)  
'У кого-то есть машина'.

Возможность (3) и (4), по-видимому, указывает на то, что группа посессора в урмийском больше не является собственно топиком.

#### 5. Критерии подлежащего

Для того чтобы установить, какая из двух ИГ в посессивной конструкции в большей степени претендует на статус грамматического подлежащего, необходимо рассмотреть свойства подлежащих в глагольных клаузах и то, в какой степени эти свойства переносимы на аргументы предикативной посессивной конструкции. Ниже приводятся претендующие на типологическую универсальность (в частности, представленные в [Keenan, 1976]) критерии подлежащего:

- 1) порядок аргументов при предикате;
- 2) согласование с предикатом;
- 3) способность контролировать рефлексивы;
- 4) возможность релятивизации;
- 5) использование специализированной стратегии релятивизации;

- 6) контроль нулевых анафорических элементов в зависимых клаузах;
- 7) контроль сочинительного сокращения;
- 8) возможность задать частный вопрос к составляющей;
- 9) возможность задать вопрос к посессору;
- 10) плавающие кванторы;
- 11) дистрибуция сочинительных конструкций.

Как показал опрос носителей на основе первой анкеты, не все указанные 11 критериев являются исключительными признаками подлежащего в урмийском. К таким свойствам относятся: (4) возможность релятивизации и (5) использование особенной конструкции релятивизации (в урмийском идиоме с помощью одной и той же стратегии релятивизируются, по крайней мере, подлежащие и прямые дополнения); (8) возможность задать частный вопрос к составляющей и возможность клефтового выноса и (9) возможность задать вопрос к посессору (в урмийском идиоме возможно задать вопрос к любой составляющей как подлежащей, так и прямообъектной составляющей). Те свойства, которые однозначно свойственны не только подлежащим, но также и прямым дополнениям, далее не обсуждаются.

В отдельных разделах обсуждаются те критерии, которые являются (предположительно) исключительными для субъектов в глагольных клаузах. Обзор результатов применения указанных выше критериев приводится в табл. 3 (раздел 5.8).

### 5.1. Порядок аргументов при предикате

Согласно [Khan, 2016, vol. III, p. 319–344], нейтральным порядком слов в урмийском идиоме является порядок с подлежащим, предшествующим предикату, и прямым дополнением, следующим за предикатом (SVO). Таким образом, согласно позиционному критерию, в примерах типа (1a) группа посессора находится в позиции подлежащего, а группа обладаемого – в позиции прямого дополнения. Однако порядок следования аргументов в данном случае подвержен влиянию информационной структуры<sup>2</sup> и может быть инвертирован:

- (5) ávto                      éṭ-lə                      +Ášur  
 машина(м)              ех1-лс.3м              Ашур(м)  
 ‘{Что есть у Ашура?} Машина есть у Ашура’.

Таким образом, нельзя сказать, что порядок аргументов позволяет строго противопоставить подлежащее другому аргументу.

<sup>2</sup> То, что обладаемое способно топикализироваться, служит очередным свидетельством против топикального анализа статуса группы посессора.

## 5.2. Согласование с предикатом

Как уже упоминалось во введении, урмийские предикативные посессивные конструкции типа (1a) демонстрируют примечательный паттерн индексации аргументных ИГ в предикатных формах, во многом отличающийся от общего правила. Прежде чем перейти к обсуждению посессивной конструкции, необходимо дать общее представление о системе личных показателей в глагольных клаузах. Индексирование участников возможно с помощью четырех серий морфосинтаксических средств: так называемых S- и L-суффиксов, посессивных показателей и клитических копул. Выбор серии личных индексов в основном определяется типом временной основы глагола. В табл. 1 суммируются основные правила индексирования.

Таблица 1

### Основные правила индексации участников в глагольных формах [Basic rules for participant indexing in verb forms]

Серия показателей [Sets of inflectional suffixes]	Основа глагола [Verb stem]			
	PRS	PST	PROG	RES
S-суффиксы [S-suffixes]	Субъект [Subject]	Объект [Object]		
L-суффиксы [L-suffixes]	Объект [Object]	Субъект [Subject]		
Посессивные показатели [Possessive suffixes]			Объект [Object]	Объект [Object]
Копула [Copula]			Субъект [Subject]	Субъект [Subject]

S- и L-суффиксы могут маркировать как субъект, так и объект в глагольной форме, в то время как посессивные суффиксы в глагольных формах всегда индексируют объект, а клитические копулы – только субъект (см. табл. 1). При этом основы прогрессива (PROG) и результативного причастия (RES) на деле являются базовыми формами настоящего и прошедшего времени соответственно.

L-суффиксы маркируют обладателя во всех формах с экзистенциальной частицей (в том числе и в прошедшем времени) и в форме будущего времени (регулярно образующейся от презентной основы глагола *avə* ‘быть’):

- (6) ána      ét-va-li              ét-li              u      řt-aví-li  
 я      EXI-RETR-LS.1SG      EXI-LS.1SG      и      FUT-БЫТЬ.PRS.SS.3M-LS.1SG  
 mašína  
 машина(М)  
 ‘У меня всегда была, есть и будет машина’

Индексирование группы обладаемого S-суффиксами в посессивной конструкции (ожидаемое для регулярных подлежащих) исключено: с основами настоящего времени используется только инвариативная форма единственного числа третьего лица мужского рода.

- (7) a. \*Ášur              řt-aví-l              /  
 Ашур(М)      FUT-БЫТЬ.PRS.SS.3M-LS.3M  
 \*řt-ouá-l              bráta  
 FUT-БЫТЬ.PRS.SS.3F-LS.3M      дочь(Ф)  
 ‘У Ашурра будет дочь’.
- b. Ninévia              řt-aví-la              /  
 Ниневия(Ф)      FUT-БЫТЬ.PRS.SS.3M-LS.3F  
 \*řt-ouá-la              brúna  
 FUT-БЫТЬ.PRS.SS.3F-LS.3F      сын(М)  
 ‘У Ниневии будет сын’.

В форме результативного причастия в глагольной предикации участники маркируются трижды:

- 1) от грамматического рода и числа субъекта зависит форма причастия;
- 2) вид копулы определяется сразу признаками рода, числа и лица субъекта;
- 3) посессивные показатели, как показано в табл. 1, маркируют прямой объект.

В предикативных посессивных конструкциях прошедшего времени выбор основы причастия не зависит от согласовательных признаков посессора или обладаемого: при посессоре или обладаемом как мужского, так и женского рода обоих чисел причастие имеет дефолтную форму 3-го лица единственного числа мужского рода. То же верно и для клитической копулы. Посессивные показатели, в свою очередь, последовательно индексируют группу посессора:

- (8) a. \*ávun      víyy-u=l              /      \*vít-u-l              \*xavérta  
 он      БЫТЬ.RES.M-P.3M=3M      БЫТЬ.RES.F-P.3M=3M      подруга(Ф)  
 ‘У него была подруга’.
- b. áuən      víyy-o=l              /      \*víyy-o=la              \*xóra  
 она      БЫТЬ.RES.M-P.3F=3M      БЫТЬ.RES.M-P.3SG=3F      друг(М)  
 ‘У нее был друг’.

(8) с. áni víyu-é-l +xóga  
они быть.RES.M-P.3PL=3M друг(м)  
'У них был друг'.

Таким образом, ни группа посессора, ни группа обладаемого не индексируются последовательно в глагольных формах так же, как каноническое подлежащее. При этом индексирование группы посессора во всех временных формах абсолютно идентично схеме индексирования прямого дополнения (табл. 2).

Таблица 2

**Индексирование участников  
в предикативной посессивной конструкции  
[Participant indexing in the construction of predicative possession]**

Серия показателей [Sets of inflectional suffixes]	Основа глагола [Verb stem]		
	æt	PRS	RES
S-суффиксы [S-suffixes]		Дефолтное согласование [Default agreement]	
L-суффиксы [L-suffixes]	Посессор [Possessor]	Посессор [Possessor]	
Посессивные показатели [Possessive suffixes]			Посессор [Possessor]
Копула [Copula]			Дефолтное согласование [Default agreement]

### 5.3. Контроль рефлексивов

Контроль рефлексива является исключительным признаком подлежащего в финитных глагольных клаузах (см. (9) из корпуса нарративов). Так, в примере (10) интерпретация с анафорической связью рефлексивного местоимения и прямого дополнения является неграмматичной, допустимо только анафорическое отношение между рефлексивным местоимением и подлежащим:

(9) cút báxta bəuyáv=əla xa nišánk=æt  
каждый женщина(F) давать.PROG=3F один знак(м)=REL  
gáp-o  
REFL-P.3F  
'Каждая женщина дает один свой предмет'. (190705\_ena\_KK\_LZ\_  
Obrjad na voznesenie)



(15) édan táza plát-la áha ctáva  
 когда новый выходить.PST-LS.3F DEM1.SG книга(М)  
 ét-va-lun cúllə ya<sub>1</sub>-surə<sub>2</sub>  
 EXI-RETR-LS.3PL все дети<sub>1,2</sub>  
 ‘Когда (она) только появилась, эта книга была у всех детей’.

(16) édan bitáy=əva béta +Ášur ét-va-l bráta  
 когда идти.PROG=3.RETR дом(М) Ашур(М) EXI-RETR-LS.3М дочь(Ф)  
 ‘Когда (он) возвращался домой, у Ашура уже была дочь’.

Как и в случае выше, по критерию контроля нулевых анафорических элементов обе ИГ в предикативной посессивной конструкции демонстрируют эксклюзивные подлежащие свойства.

### 5.5. Контроль сочинительного сокращения

Мнения носителей о возможности сочинительного сокращения для несубъектных ИГ расходятся: для 4 из 5 носителей оказывается возможным сочинительное сокращение при контроле со стороны объектной ИГ.

(17) +Ášur mxí-lə ka Sárġon, u nřál-lə  
 Ашур(М) ударить.PST-LS.3М к Саргон(М) и падать.PST-LS.3М  
 ‘Ашур<sub>1</sub> ударил Саргона<sub>1</sub>, и Ø<sub>1</sub>/он<sub>1</sub> упал’.

Вместе с тем, сложно с уверенностью утверждать, что конструкция в (17) с кореферентностью прямого дополнения и нулевого подлежащего во второй клаузе не является результатом «прагматической аккомодации» (ожидается, что в результате удара падать будет пострадавший). Поэтому однозначно решить, является ли это свойство эксклюзивным или неэксклюзивным для подлежащего, затруднительно. В любом случае, в предикативных посессивных конструкциях возможен контроль как со стороны группы посессора, так и со стороны группы обладаемого:

(18) а. +Ášur ét-lə bráta u pəlxánə=l  
 Ашур EXI-LS.3М дочь(Ф) и работать.PROG=3М  
 gav madrāšta  
 в школа(Ф)  
 ‘У Ашура есть дочь, и он работает в школе’.

б. +Ášur ét-lə bráta u pəlxánə=la  
 Ашур(М) EXI-LS.3М дочь(Ф) и работать.PROG=3F  
 gav madrāšta  
 в школа(Ф)  
 ‘У Ашура есть дочь, и она работает в школе’.

### 5.7. Допустимость сочиненной группы

Для большинства (4 из 6) носителей в позиции подлежащего, в отличие от позиции прямого дополнения, неграмматичны сочиненные группы с союзом *u* ‘и’:

- (19) a. <sup>+</sup>Ášur mən Sárgon tí-lun  
 Ашур(м) с Саргон(м) приходит. PST-LS.3PL  
 \*Ášur u Sárgon tílun  
 ‘Ашур и Саргон пришли’.
- b. Ninévia +byáy=əla ka <sup>+</sup>Ášur u ka Sárgon  
 Ниневия(ф) хотеть. PROG=3F к Ашур(м) и к Саргон(м)  
 ‘Ниневия любит Ашура и Саргона’.

Для всех носителей, для которых существовал такой запрет, он не обнаружился ни для группы посессора, ни для группы обладаемого в предикативной посессивной конструкции:

- (20) a. <sup>+</sup>Ášur mən Sárgon át-lun bába  
 Ашур(м) с Саргон(м) ехi-LS.3PL отец(м)
- b. <sup>+</sup>Ášur u Sárgon át-lun bába  
 Ашур(м) и Саргон(м) ехi-LS.3PL отец(м)  
 ‘У Ашура и Саргона есть отец’.
- (21) a. <sup>+</sup>Ášur át-lə mašina u béta  
 Ашур(м) ехi-LS.3M машина(м) и дом(м)
- b. <sup>+</sup>Ášur át-lə mašina mən béta  
 Ашур(м) ехi-LS.3M машина(м) с дом(м)  
 ‘У Ашура есть машина и дом’.

### 5.8. Обобщение

В табл. 3 обобщаются результаты применения критериев 1–12, описанных в начале настоящего раздела.

Из 7 релевантных критериев ни один не позволяет однозначно определить, какой из аргументов предикативной посессивной конструкции имеет тот же статус, что и каноническое подлежащее (см. табл. 3). И группа посессора, и группа обладаемого в большинстве случаев демонстрируют свойственное подлежащему морфосинтаксическое поведение. Единственное исключение составляет критерий согласования с предикатом, по которому оба аргумента конструкции оказываются непохожими на обычные подлежащие<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> Тот факт, что ИГ посессора и ИГ обладаемого неодинаково ведут себя в отношении критерия «возможность задать вопрос к посессору» может объясняться прагматической странностью, которую носители усматривают в урмийских эквивалентах русскому вопросу «Чья машина есть у Ашура?».

**Обобщение критериев подлежащего для урмийского языка**  
**[Summary of the subjecthood criteria for Urmi]**

<b>Критерий</b> [Criterion]	<b>Исключительность для урмийских подлежащих</b> [Exclusivity for Urmi Subjects]	<b>Именная группа посессора</b> [Possessor NP]	<b>Именная группа обладаемого</b> [Possessee NP]
Порядок аргументов при предикате (SVO) [Order of the predicate and its arguments (SVO)]	+	+	+
Согласование с предикатом [Predicate agreement]	+	–	–
Способность контролировать рефлексивы [Control of reflexives]	+	+	+
Возможность релятивизации [Possibility of relativization]	–	+	+
Использование специализированной стратегии релятивизации [Use of a specialized relativization strategy]	–	+/-	+/-
Обратная прономинализация [Backward pronominalization]	+	+	+
Контроль сочинительного сокращения [Control in coreferential deletion]	+	+	+
Возможность задать частный вопрос к составляющей [Possibility to postulate a content question to the constituent]	–	+	+
Возможность задать вопрос к посессору [Possibility to postulate a content question to the possessor of the given NP]	–	+	–
Плавающие кванторы [Floating quantifiers]	–	+	+
Допустимость сочиненной группы [Acceptability of the coordinated structure]	+	+	+

## 6. Обсуждение

Итак, согласно выбранным критериям, ни один из аргументов предикативной посессивной конструкции не обладает большим синтаксическим приоритетом, чем другой. Несмотря на всю экзотичность такого результата, подобная ситуация описана и для некоторых других языков, в частности, для арабского и иврита [Alexoroulou et al. 2004], а также для японского ([Heusock, Doron, 2003] и содержащиеся там ссылки). В названных языках, как и в урмийском идиоме, существует конструкция с немаркированной именной группой на левой периферии клаузы, которая обладает некоторыми свойствами подлежащего. Авторы приведенных работ описывают этот феномен как «широкое подлежащее» (broad subject).

Представляется, что анализ в духе «широкого подлежащего» наилучшим образом совмещается с наблюдаемыми урмийскими данными. В частности, он, в отличие от более традиционного подхода к грамматикализации, которому следуют в частности Дж. Кхан и П. Ноорландер, не требует изменения (понижения) статуса «старого» подлежащего. Другим аргументом в пользу анализа в духе «широкого подлежащего» служит то, что вопреки предположению в [Khan, 2016, p. 396], группа обладаемого не была переосмыслена как прямое дополнение. Так, одним из основных признаков прямого дополнения в урмийском идиоме является возможность дифференцированного маркирования (дифференцированное маркирование часто рассматривается как диагностический признак прямого дополнения [Ganenkov, Daniel, 2002]). Наряду с нулевым маркированием и индексацией, для оформления прямого дополнения может использоваться предлог *ka* 'к'. Основными факторами, определяющими возможность маркирования предлогом *ka*, являются одушевленность, определенность и положение в фокусе [Шувалова, 2021]. При этом группа обладаемого в посессивной конструкции не может маркироваться предлогом *ka* в том числе при положительном значении всех перечисленных факторов, следовательно, она не похожа на настоящие прямые дополнения.

- (22) – átəp      át-lux      brúna      u      bráta?  
          ты      EXI-LS.2M      сын(М)      и      девочка(Ф)  
 – lá,      ána      át-li      ха      bráta / \*ka      bráta  
 NEG      я      EXI-LS.1SG      один      дочь(Ф) / к      девочка(Ф)  
 ‘– У тебя есть сын и дочь?’  
 – Нет, у меня есть только дочь’.

Кроме того, как показано в разделе 5.2, группа обладаемого никогда не индексируется в глагольной форме.

Вместе с тем, возможным препятствием для отождествления урмийских конструкций с другими семитскими является то, что, по всей видимости, урмийские посессоры больше похожи на обычные подлежащие, чем «широкие подлежащие» в арабском и иврите. Так, урмийские посессоры проходят некоторые тесты на подлежащее, которые недоступны «широким подлежащим» в иврите [Landau, 2009], в частности, могут связывать рефлексивные местоимения (см. раздел 5.3). Возможным объяснением такой референциальной свободы урмийского может быть то, что «новое» подлежащее (посессор), постепенно приобретая аргументный статус, получает все больше подлежащих свойств, в то время как «старое» подлежащее еще их не утратило.

С другой стороны, современный диалект, на котором говорят в России, существует в почти полном отрыве от любой письменной традиции и находится под значительным влиянием русского языка, что, по-видимому, могло привести к «расшатыванию» системы.

Примечательно, что в работах, посвященных категории «широкого подлежащего» в семитских языках, в основном не обсуждаются последствия постулирования двух подлежащих в одной клаузе, а также то, есть ли между этими подлежащими различия. Единственным основанием противопоставления двух подлежащих, упоминаемом в [Doron, Neusock, 2010], является то, что «широкие подлежащие» не являются аргументами предиката, однако это различие не анализируется детально. Это представляется одним из самых значимых упущений теории «широкого подлежащего» и, безусловно, нуждается в дальнейшем обсуждении. Однако на основании имеющихся на данный момент сведений об урмийских конструкциях невозможно восполнить эту лауну.

## 7. Заключение

В настоящей статье были представлены данные о морфосинтаксическом статусе аргументов предикативной посессивной конструкции в урмийском новоарамейском идиоме. Указанную конструкцию отличает, с одной стороны, отсутствие зависимого маркирования на обоих аргументах, а с другой стороны – нетривиальная схема индексации. Вкупе оба этих факта делают проблематичной идентификацию подлежащего.

В результате анализа данных по семи критериям подлежащности было установлено, что, несмотря на неканоническую схему индексации, обе именные группы в составе конструкции демонстрируют признаки, эксклюзивно свойственные подлежащим глагольных клауз в данном идиоме. Таким образом, было показано, что вопреки предсказаниям в [Khan, 2016] аргументы предикативной посессивной конструкции,

скорее всего, не грамматикализировались в регулярное подлежащее и объект транзитивной клаузы. Представляется более обоснованным принять для ассирийских данных теорию «широкого подлежащего», сформулированную на материале ряда родственных семитских языков.

## Библиографический список / References

Сай, 2021 – Сай С.С. Маркирование актантов двухместных предикатов в новоарамейских идиомах села Урмия // *Acta Linguistica Petropolitana*. 2020. Vol. 16.2. Pp. 654–689. [Say S.S. Marking of bivalent predicates actants in Neo-Aramaic dialects of Urmia. *Acta Linguistica Petropolitana*. 2020. Vol. 16.2. Pp. 654–689. (In Rus.)]

Шувалова, 2021 – Шувалова В. П. Дифференцированное маркирование объекта в христианском урмийском идиоме села Урмия (Краснодарский край) // Восемнадцатая конференция по типологии и грамматике для молодых исследователей. Тезисы докладов (Санкт-Петербург, 25–27 ноября 2021 г.) / Под ред. Д.Ф. Мищенко, Д.В. Герасимова. СПб., 2021. С. 212–215. [Shuvalova V.P. Differential object marking in Christian Urmia dialect of Urmia (Krasnodar kraj). *Vosemnadcataja konferencija po tipologii i grammatike dlja molodyh issledovatelej. Tezisy dokladov (Saint-Petersburg, 25–27 November 2021)*. D.F. Mishhenko, D.V. Gerasimov (eds.). St.-Petersburg, 2021. Pp. 212–215. (In Rus.)]

Alexopoulou et al., 2004 – Alexopoulou T., Doron E., Heycock C. Broad subjects and clitic left dislocation. *Peripheries*. D. Adger, C. de Cat, G. Tsoulas (eds.). Dordrecht, 2004. Pp. 329–358.

Ganenkov, Daniel, 2002 – Ganenkov D., Daniel M. Where have all the transitive predicates gone? On the ‘hidden transitivity’ effects in Chuvash. Talk at Third Typological Winter School, 2002.

Givón, 1976 – Givón T. Topic, pronoun, and grammatical agreement. *Subject and topic*. C. Li (ed.). New York; San Francisco; London, 1976. Pp. 149–188.

Givón, 1983 – Givón T. Topic continuity in discourse. Amsterdam, 1983.

Heycock, Doron, 2003 – Heycock C., Doron E. Categorical subjects. *Gengo Kenky*. 2003. No. 123. Pp. 95–135.

Heycock, Doron, 2010 – Heycock C., Doron E. In support of broad subjects in Hebrew. *Lingua*. 2010. No. 120. Pp. 1764–1776.

Keenan, 1976 – Keenan E. Towards a universal definition of “subject”. *Subject and Topic*. C. Li (ed.). New York; San Francisco; London, 1976. Pp. 303–333.

Khan, 2016 – Khan G. The Neo-Aramaic dialect of the Assyrian Christians of Urmia. Vols. 1–4. Leiden; Boston, 2016.

Landau, 2009 – Landau I. Against broad subjects in Hebrew. *Lingua*. 2009. No. 119. Pp. 89–101.

Noorlander, 2021 – Noorlander P. Towards a typology of possessors and experiencers in Neo-Aramaic: Non-canonical subjects as relics of a former dative case. *Studies in the Grammar and Lexicon of Neo-Aramaic* 5. G. Khan, P. Noorlander (eds.). 2021. Pp. 29–93.

Ovsjannikova et al., in press – Ovsjannikova M., Zabelina E., Kozhanov K. (in press). Non-Urmia Northeastern Neo-Aramaic varieties in the village of Urmia,

Russia. Part 1: Sociolinguistic overview and phonetic features. To appear in Iran and the Caucasus.

Shibatani, 1991 – Shibatani M. Grammaticization of Topic into Subject. *Approaches to grammaticalization*. E. Traugott, D. Heine (eds.). Amsterdam, 1991. Pp. 93–133.

Silverstein, 1976 – Silverstein M. Hierarchy of features and ergativity. *Grammatical categories in Australian languages*. R.M.W. Dixon (ed.). New York, 1976. Pp. 112–171.

Stassen, 2009 – Stassen L. *Predicative possession*. Oxford, 2009.

Статья поступила в редакцию 26.03.2022

The article was received on 26.03.2022

### Об авторе /About the author

**Логвинова Наталья Николаевна** – лаборант Лаборатории типологического изучения языков, Институт лингвистических исследований Российской академии наук, г. Санкт-Петербург

**Natalia N. Logvinova** – Laboratory assistant at the Laboratory for the Typological Study of Languages, Institute for Linguistic Studies, RAS, St. Petersburg, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0408-5964>

E-mail: natalielo009@gmail.com

DOI: 10.31862/2500-2953-2022-2-86-98

**О.Г. Ефимова**

Московский областной государственный университет,  
141014 г. Мытищи, Московская область, Российская Федерация;

Белгородский государственный аграрный университет имени В.Я. Горина,  
308503 г. Белгород, Российская Федерация

## «Насмотренность» как условие формирования иноязычной аудиовизуальной компетенции в цифровой среде

Статья посвящена выявлению условий формирования иноязычной аудиовизуальной компетенции в цифровой среде: организационно-технологических, пространственно-предметных, субъектных и социальных. Иноязычная аудиовизуальная компетенция является способностью человека воспринимать (и порождать) иноязычные высказывания в цифровом формате, успешно декодировать и интерпретировать аудиовизуальные сообщения, а также кодировать и составлять значимую визуальную коммуникацию. Новый формат обучения специалиста XXI в. требует развития данной компетенции: как метафорически выразилась профессор Т.В. Черниговская, необходим «ключ» к информации у реципиента, «код» к общению с другим человеком, «насмотренность», которая формируется в течение жизни и представляет собой способность быстрого оценочного суждения на основе богатого опыта восприятия большого количества визуальных и аудиообъектов.

**Ключевые слова:** иноязычная аудиовизуальная компетенция, цифровая образовательная среда, обучение иностранным языкам, нелингвистический университет, насмотренность

© Ефимова О.Г., 2022

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



ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Ефимова О.Г. «Насмотренность» как условие формирования иноязычной аудиовизуальной компетенции в цифровой среде // Рема. Rhema. 2022. № 2. С. 86–98. DOI: 10.31862/2500-2953-2022-2-86-98

DOI: 10.31862/2500-2953-2022-2-86-98

## O.G. Efimova

Moscow Region State University,  
Mytishchi, 141014, Moscow region, Russian Federation;  
Belgorod State Agricultural University named after V. Gorin,  
Belgorod, 308503, Russian Federation

# Visual experience as a condition for the formation of foreign-language audiovisual competence in the digital environment

The article identifies the conditions for the foreign-language audiovisual competence formation in the digital environment: organizational, technological, spatial, subjective and social. Foreign-language audiovisual competence is a person's ability to perceive (and generate) foreign-language speech in a digital format, successfully decode and interpret audiovisual messages, as well as encode and compose meaningful visual communication. The new format of training experts in the 21st century requires developing this competence. As prof. T. Chernigovskaya metaphorically said, there is a need for a "key" for a recipient to receive information, a "code" to communicate with another person, and rich "visual experience". The latter is developed during the lifetime and represents the ability of rapid judgment based on massive experience of perceiving visual and audio objects.

**Key words:** non-linguistic university, foreign-language audiovisual competence, foreign language teaching, digital educational environment, visual experience

FOR CITATION: Efimova O.G. Visual experience as a condition for the formation of foreign-language audiovisual competence in the digital environment. *Rhema*. 2022. No. 2. Pp. 86–98. (In Rus.) DOI: 10.31862/2500-2953-2022-2-86-98

But there's way too much information to decode the Matrix. You get used to it. I... I don't even see the code. All I see is blonde, brunette, red-head.

[*Cypher. The Matrix*]<sup>1</sup>

## 1. Введение

Визуальные образы как средство преодоления языковых и культурных барьеров были известны с незапамятных времен с тех пор, как на стенах пещеры был изображен процесс охоты. Сегодня кроме лингвистических знаков, рассматриваемых с коммуникативной точки зрения и влияющих в оркестр знаков, в который также входят другие знаковые системы, существует множество форм аудиовизуальной коммуникации, включая мимику, язык тела, ноты, знаки-символы, звуковые сигналы, гифки и т.д. Системы визуальных знаков окружают нас повсюду: театр, кино, мода, реклама, фотография, социальные сети и мессенджеры, экосистемы обслуживания. Цвет, логотип, шрифт и т.п. являются носителями определенных значений и ассоциаций, которые вкладывают в него авторы и которые образно доносят информацию до реципиента. Рассуждение о природе коммуникации и о взаимодействии ее с другими дисциплинами не имеет смысла без осознания тех изменений, которые претерпело современное общество. Чтобы «читать» современные системы, нужно развивать навык аудиовизуального языка точно так же, как нужно научиться читать вербально. Насмотренность (как личностное и профессиональное качество современного специалиста) можно понимать как способность быстрого оценочного суждения на основе богатого опыта восприятия большого количества визуальных и аудиообъектов (инфографика, интеллект-карты, видеоконтент СМИ, аудиосигналы средств связи, программного обеспечения, транспорта и др.)<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Информации, получаемой из Матрицы, гораздо больше, чем ты можешь расшифровать. Ты привыкаешь к этому. Скоро твой мозг сам делает перевод. Я уже даже не вижу код. Я вижу блондинку, брюнетку и рыжую. [Сайфер. «Матрица»]

<sup>2</sup> Черниговская Т.В. По материалам доклада «О становлении человека как культурной личности» в рамках II Международной научно-практической конференции «Лингвистика дистанцирования: человек и его язык в гуманитарной ретроспективе», прошедшей 1–2 февраля 2022 г. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=gGHQ-KXR8BI&list=PLBPeUbp8LV1Qk0Vg0P0YkzEbEEBS5Nd3a&index=5&t=503>

Электронные образовательные ресурсы, развиваемые в пространстве высшего образования, являются важной частью современной цифровой образовательной среды, позволяющими расширить возможности визуализации обучения. Формированием аудиовизуальной компетенции у студентов, в том числе иноязычной, необходимо заниматься уже сейчас как в лингвистических вузах, так и в неспециализированных.

## 2. Теоретический обзор

Развитие коммуникационных процессов привело к тому, что все определяется мгновенными, индивидуальными, интуитивными и зависящими от каждой ситуации решениями, когда образ несет в себе смысл, формирует в сознании определенный зрительный опыт, основанный на спектральном множестве иноязычных символов.

Выдающийся ученый Л.С. Выготский отмечал, что в своих конститутивных формах мышление носит невербальный характер: «Мысль не выражена в слове, но совершается в слове» [Выготский, 1996, с. 306].

«Человеческая мысль без воображения бесполезна, равно как бесполезно и воображение, оторванное от действительности» [Паустовский, 1983, с. 136]. Писатель К.Г. Паустовский считал, что воображение – великий дар природы, основанный на памяти, свойство, которое, пользуясь запасом жизненных наблюдений, мыслей и чувств, создает наряду с действительностью вымышленную жизнь.

Турецкий исследователь Мехмет Рифат дал определение упомянутому Т.В. Черниговской *Homo Semioticus* как человека, который стремится понять значение разных сообщений вокруг себя [Rifat, 1993].

Семиотик Ю.М. Лотман подчеркивал, что «автор строит текст как одновременно функционирующий в нескольких кодовых системах. Каждая новая часть его должна оживлять в памяти уже известные коды, проецироваться на них, получать от этого соотношения новые значения и придавать новые значения уже известным и, казалось бы, понятным частям текста» [Лотман, 1996, с. 182].

Вслед за ним лингвист В.Б. Касевич, предлагая разграничить языковые и текстовые знания, утверждал, что владение языковой системой не обеспечивает полноценной коммуникации. Семантика речевого произведения включает в себя несколько слоев, начиная от лексико-грамматических и семантико-синтаксических значений и заканчивая коммуникативно-прагматическим и когнитивным содержанием. По его мнению, языковые знания закодированы оппозициями словаря и грамматики, а в совокупности они составляют языковую картину мира, включающую совокупность прецедентных текстов, как вербальных, так и визуальных [Касевич, 1988].

Исследователи в области лингвистики и преподавания иностранных языков подчеркивают приоритет когнитивного аспекта над коммуникативным, «поскольку такие когнитивные процессы, как память, внимание, мышление и воображение, активизируют иноязычную речевую деятельность и обеспечивают функционирование компонентов языковой системы субъектов общения» [Обдалова, Минакова, 2013, с. 150].

В настоящее время проблема изучения иностранного языка рассматривается не только с точки зрения обучения лингвистическим знаниям и формирования коммуникативной компетенции, но и обеспечения познавательной деятельности индивида, когда проявляется еще одна значимая функция иностранного языка – когнитивная, приобретающая особое значение, поскольку с точки зрения когнитивной науки рассматривается как инструмент организации, переработки, хранения, передачи знаний и средство порождения информации. Таким образом, учет вышеперечисленных аспектов обучения иностранному языку в условиях цифровой образовательной среды находятся в фокусе внимания данного исследования.

### 3. Методология и методика исследования

Решение задач исследования осуществляется с использованием теоретических методов: компаративного и системного логического анализа информации, содержащейся в работах в области маркетинга, дизайна, журналистики, социологии, психологии, общей педагогики, педагогики высшей школы, и сопряженной с решаемой в исследовании проблемой; синтез и обобщение полученной информации. В связи с продолжительным существованием явления и отсутствием термина в словарях, предпринята попытка его определения в целях методики обучения иностранным языкам.

В настоящее время в соответствии с образовательными стандартами студенты и выпускники вузов должны обладать профессиональными навыками работы с большим объемом научной и профессиональной информации, уметь оценивать степень ее достоверности, обрабатывать и эффективно использовать в определенных профессиональных и научных целях, в том числе на иностранном языке в различных видах речевой деятельности (аудирование, письмо, говорение и чтение). Одним из важных этапов в освоении языка является тренировка насмотренности языковых явлений. Чем чаще студенты встречают то или иное явление в разных контекстах, тем реже они будут допускать ошибки в употреблении (это касается лексики, орфографии, фразеологии и т.д.). Правильно подобранные по уровню аутентичные тексты позволяют

легко справиться с данной проблемой, т.к. в них используются реальные, а не смоделированные речевые ситуации. В целях исследования представляется важным, что формирование аудиовизуальной компетенции у студентов требует от преподавателей готовности выбирать наиболее эффективную форму поиска информации и применять предпочтительные технологии, экономя время и используя новые знания, что обогащает их цифровой опыт, насмотренность, в некотором роде схожую с «начитанностью» в современных коммуникативных целях.

Чтобы сформулировать категорию иноязычной аудиовизуальной компетенции, необходимо учитывать характер восприятия мультимедийного человеческого языка. Акт восприятия информации мозгом как процесс раскладывается на несколько этапов, происходящих мгновенно: восприятие (соотнесение с изображением, хранящимся в памяти) – распознавание – понимание – обработка. Каждому здоровому человеку доступно усвоить любой язык при попадании в определенную среду. В данном случае имеется в виду образовательная цифровая иноязычная среда, а именно видеотексты. «Восприятие и понимание текста зависит от объективных знаний и собственного житейского и читательского опыта индивидуума. С помощью рефлексии индивид вступает в отношения с окружающим миром... через текст. Рефлексия позволяет увидеть, как проходит усвоение, понимание текста. Чтобы понять текст, необходимо соответствующим образом интерпретировать его» [Воителева, 2013].

Таким образом, определением иноязычной аудиовизуальной компетенции является способность человека воспринимать (и порождать) иноязычные высказывания в цифровом формате, успешно декодировать и интерпретировать аудиовизуальные сообщения, а также кодировать и составлять значимую визуальную коммуникацию, которую автор определяет как существенную способность для современных студентов, и классифицирует шире как компетенцию XXI в., формирующуюся под воздействием множества зрительных и аудиообразов.

#### 4. Результаты исследования

Эффективность образовательной среды проявляется в том, что студент развивается как субъект культуры и учебной деятельности, формирующей иноязычную аудиовизуальную компетенцию. Основная особенность образовательной среды при обучении иностранному языку – в создании условий, ориентированных на развитие познавательной активности студентов для соответствующего аудиовизуального опыта. Особое внимание необходимо уделять организационным

и педагогическим условиям функционирования цифровой образовательной среды, в которой будет развиваться способность студента к осуществлению коммуникации на иностранном языке в ситуациях профессионального общения. Образовательная среда в процессе обучения иностранным языкам в вузе содержит следующие четыре компонента: организационно-технологический, пространственно-предметный, субъектный и социальный [Коряковцева и др., 2018].

Описание цифровой образовательной среды, способствующей формированию иноязычной аудиовизуальной компетенции, стоит начать с организационно-технологического компонента. Революционным при обучении иностранным языкам с точки зрения доступности и индивидуализации стало применение смартфонов. Анонимность, выбор удобного времени, места и темпа работы, мгновенный доступ к аутентичной информации, обмен, сохранение информации и ее обработка отсрочено или в реальном времени – далеко не все преимущества применения этого девайса для изучения иностранного языка. Мобильное обучение посредством компактных, портативных мобильных устройств и технологий позволяет обучающимся стать, с одной стороны, более продуктивными с точки зрения коммуникативного, когнитивного и принципа наглядности, но с другой – элементарно менее грамотными. Во втором случае под насмотренностью понимается то, что раньше описывали как работу визуальной памяти, т.е. привычку видеть грамотно написанные тексты, что было типичным до появления Интернета. Читая бумажные книги и газеты, люди учились говорить правильно и писать грамотно. С развитием бесцензурного блоггерства и социальных сетей обозначился феномен вредной визуальной памяти и ее последствий, который поставил вопрос об этом виде запоминания с особой остротой.

Пространственно-предметный компонент цифровой образовательной среды нелингвистических вузов реализуется за счет наглядной передачи цифрового, текстового или графического материала: демонстрации графических изображений, тематического показа мультимедийных презентаций, воспроизведения аудио- и видеоматериалов, интерактивных экскурсий по зарубежным странам посредством интернет-технологий и др. Изучаемый языковой материал цитируется в аутентичных диалогах, которые транслируются студентам через аудио- и видеисточники как вербальными, так и невербальными средствами коммуникации. Наглядность в изучении иностранного языка предполагает эмпирическое познание: зрительное, слуховое восприятие; поисковую активность; сравнения, например, с опорой на родной язык или другой изучаемый язык; ориентирование на предложенный алгоритм, будь то опорная грамматическая таблица или план работы с текстом.

Образное представление информации – характеристика современности, без «чтения» которой невозможно представить современного специалиста. Насмотренность – это визуальный опыт человека. С помощью насмотренности как навыка формируется интеллектуально-визуальная «библиотека» в голове индивида. Именно она является бессознательной опорой и ориентиром в среде и пространстве. Насмотренность можно назвать эрудицией, только визуальной. Развивать общую эрудицию и, в частности, насмотренность важно и дизайнеру, и музыканту, и химику. Это позволяет оставаться актуальными и конкурентоспособными специалистами. Насмотренность для химика будет не такой, как для иллюстратора, а для музыканта – не такой, как для инженера. При этом для каждого специалиста важно быть в контексте, причем не только своей отрасли, но и общества в целом, ведь часто открытия лежат на стыке дисциплин. Максим Ваганов, преподаватель Высшей школы журналистики Томского государственного университета, дает советы по развитию насмотренности: «На 1 этапе – просмотр/прочтение/прослушивание, главное – неосознанную насмотренность превратить в целенаправленную. Больше читать, смотреть и слушать, понимая, что это должно попасть в “библиотеку”. Следующий шаг – осмысление. Мало просто посмотреть или прочитать, важно это проанализировать, понять закономерности и связи – так закладывается фундамент Вашей насмотренности. Третья фаза – сортировка, это распределение по принципу “подобное к подобному”, где запускаются механизмы выявления причинно-следственных связей, что систематизирует “библиотеку” и развивает критическое мышление»<sup>3</sup>.

Е.И. Черкашина настаивает на том, что для различных неязыковых специальностей «необходимы разные модели построения процесса обучения ИЯ, т.к., во-первых, система языка отличается от системы точных наук, во-вторых, обучение любому ИЯ требует серьезной перестройки когнитивных систем в процессе овладения языком, в-третьих, учет психофизиологических особенностей обучающихся, связанных с межполушарной асимметрией мозга» [Черкашина, 2012, с. 60]. Следуя логике исследований в области функциональной асимметрии полушарий мозга [Сергиенко, Дозорцева, 2004; Иванус, 2017; Заварина, Ермолинская, 2019, с. 179], можно предположить, что преподаватель-лингвист, обладающий правополушарным мышлением, и студент технического вуза (левополушарное мышление) являются представителями различных языковых личностей с различными способами мировосприятия

<sup>3</sup> Ваганов М. «Тракторист тоже дизайнер», или Зачем развивать насмотренность. URL: [https://www.tsu.ru/news/traktorist-tozhe-dizayner-ili-zachem-razvivat-nasm/?sphrase\\_id=396402/](https://www.tsu.ru/news/traktorist-tozhe-dizayner-ili-zachem-razvivat-nasm/?sphrase_id=396402/) (дата обращения: 21.04.2022).

и переработки информации. Этому типу обучающихся трудно работать в режиме «вопрос–ответ», поэтому новый материал преподаватель вводит, как правило, в форме таблиц, схем, где грамматическое явление представлено дискретно. В таком случае информационные технологии дают возможность привнести в занятия не столько элемент новизны, сколько увеличить когнитивную составляющую. Задача преподавателя выяснить, какой когнитивный стиль свойственен каждому студенту, и применять соответствующие методы [Новикова, Федоров, 2021]. Подробнее формирование аудиовизуальной компетенции при обучении иностранному языку студентов инженерных специальностей было рассмотрено автором данной статьи [Efimova et al., 2021].

При рассмотрении субъектного компонента образовательной среды к традиционным субъектам учебного процесса, студентам и преподавателям, в качестве третьего субъекта в последнее время добавляют собственно информационно-коммуникативную педагогическую среду (Л.А. Перминова, Л.Е. Петухова, В.А. Красильникова и др.). При этом преподаватель уступает свою руководящую роль и в роли наблюдателя, фасилитатора, модератора обеспечивает условия для реализации индивидуального подхода. Широко известно и подтверждено исследованиями, что не все могут одинаково быстро реагировать на учебные задачи и находить одинаковые пути их решения и достижения результатов. Реализация этого подхода способствует не только достижению результатов, но и разделению ответственности за них, а также стимулирует качественный переход оценки преподавателя в самооценивание студента. Для этого в арсенале преподавателя должны содержаться различные формы индивидуальной и групповой работы, комплекс индивидуальных заданий для студентов с высоким уровнем подготовки, учет творческих и иных способностей. И поскольку в условиях коллективной работы важно не потерять личность, а повышая мотивацию у одних, не снижать ее у других студентов, то каждому студенту необходимо чувствовать внимание преподавателя к нему, к его успехам и ошибкам. Некоторые методические рекомендации предоставлены в статье «Обратная связь в обучении и педагогическом общении» [Корнев, 2018, с. 125]. Каждый студент нуждается в условиях, в которых проявляется ценность его персональной деятельности и персональных результатов, а обучение становится доступным. Субъектный компонент реализуется при наличии достаточного личностного опыта студента в работе с подготовленным преподавателем иноязычными аудиовизуальными материалами в цифровой среде.

Социальному компоненту лингвистической образовательной среды при обучении на интерактивных платформах уделяется наименьшее внимание. Каким бы привлекательным не казался учебный курс с точки

зрения преподавателя, группа даже самых мотивированных учеников не просуществует долго, если не настроится на их общую задачу. Причина в изолированности обучающихся. «Живое» взаимодействие субъектов образовательного процесса, преподавателя и студента, синхронное и асинхронное сотрудничество студентов в комьюнити по интересам, командах, когортах, объединенных одной задачей, представляется правильным решением.

Известно, что самая деструктивная эмоция на занятии иностранного языка – страх, самая конструктивная – радость: радость открытия, новизна, чувство преодоления, понимания, освоения способны изменить эмоциональный фон у одного человека и у группы в целом. Рефлексия и саморефлексия также встраиваются и визуализируются в личных кабинетах изучающих английский. Эмоциональная составляющая также реализуема в цифровой образовательной среде. Обучение проживанию эмоций в специально созданных компьютерных играх активно исследуется специалистами *social emotional learning* [Kang, Farber, Mahovsky, 2021]. Таким образом, компетенции эмоционального интеллекта также возможно сформировать в цифровой среде на симуляторах переживаний путем погружения в игровую социальную ситуацию, по-настоящему сотрудничая для решения общих задач, развивая виртуальную эмпатию, сочувствуя цифровым аватарам.

Преподавание иностранного языка в неязыковом вузе сопряжено с интенсификацией обучения, поскольку количество выделенных в учебных планах часов на данную дисциплину чрезвычайно мало. Необходимо создание условий, способствующих наилучшей комбинации обучающих условий в соответствии с типом восприятия обучающихся. Преподавателю остается лишь познакомить студентов с инструментами, которые позволят им в дальнейшем встать на свою «тропу» обучения в течение жизни (*life long learning*), формируя способность анализировать увиденное/услышанное, ориентироваться в тенденциях и находить причинно-следственные связи. Предлагаемая методика формирования иноязычной аудиовизуальной компетенции, основанная на тренировке насмотренности с учетом условий цифровой образовательной среды, представляется одним из вариантов решения проблемы.

## 5. Выводы

По итогам проведенного исследования можно сделать следующие выводы.

Во-первых, насмотренность – это не только визуальный, но и аналитический опыт, т.е. студенты учатся на примерах принимать коммуникативные решения и обретают иноязычную аудиовизуальную

грамотность, формируют компетенцию. Только «видящий» в этом смысле студент способен критически относиться к любой иноязычной информации, вербализации (оформлению, опредмечиванию, языковой реализации) лингвокультурных концептов, которые рассматриваются в рамках данного исследования как готовность осуществлять общение на иностранном языке.

Во-вторых, задача преподавателя состоит в формировании лингвистической цифровой образовательной среды с учетом оптимальных условий: организационно-технологических, пространственно-предметных, субъектных и социальных для овладения исследуемой компетенцией посредством накопления опыта восприятия иноязычной аудиовизуальной информации. Данные результаты для каждого отдельного студента представляются труднодостижимыми в традиционном формате обучения, т.е. без доступа в цифровую среду, например, через смартфон.

Формирование исследуемой компетенции является частью социального заказа по отношению к уровню и качеству языковой подготовки граждан [Гальскова, 2021, с. 35] современного общества на конкретном этапе его развития в условиях цифровизации с учетом ценностно-смысловых взаимосвязей в обществе и образовании.

## Библиографический список / References

Воителева, 2013 – Воителева Т.М. Анализ и интерпретация текста как путь к его пониманию (методический аспект) // *Rhema. Рема.* 2013. № 3. С. 94–98. [Voiteleva T.M. Analysis and interpretation of the text as a way to its understanding (methodical aspect). *Rhema.* 2013. No. 3. Pp. 94–98. (In Rus.)]

Выготский, 1996 – Выготский Л.С. Мышление и речь. М., 1996. [Vygotsky L.S. *Myshlenie i rech* [Thinking and speech]. Moscow, 1996.]

Гальскова, 2021 – Гальскова Н.Д. Отечественная лингводидактика: этапы становления и развития // *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки.* 2021. № 1 (838). С. 28–38. DOI: 10.52070/2500-3488\_2021\_1\_838\_28 [Galskova N.D. Domestic linguodidactics: Stages of formation and development. *Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching.* 2021. No. 1 (838). Pp. 28–38. DOI: 10.52070/2500-3488\_2021\_1\_838\_28 (In Rus.)]

Заварина, Ермолинская, 2019 – Заварина С.Ю., Ермолинская Е.А. Социальная педагогика и художественное образование // *Проблемы современного педагогического образования.* 2019. № 63-2. С. 176–180. [Zavarina S.Yu., Ermolinskaya E.A. Social pedagogy and art education. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2019. No. 63-2. Pp. 176–180. (In Rus.)]

Иванус, 2017 – Иванус А.И. О ключевой роли истинности в технологии генерации новых знаний полушариями головного мозга // *Хроноэкономика.* 2017. № 2 (4). С. 13–24. [Ivanus A.I. On the key role of truth in the technology

of generating new knowledge by the hemispheres of the brain. *Chronoeconomics*. 2017. No. 2 (4). Pp. 13–124. (In Rus.)]

Касевич, 1988 – Касевич В.Б. Семантика. Синтаксис. Морфология. М., 1988. [Kasevich V.B. Semantika. Sintaksis. Morfologiya [Semantics. Syntax. Morphology]. Moscow, 1988.]

Коренев, 2018 – Коренев А.А. Обратная связь в обучении и педагогическом общении // *Rhema. Рема*. 2018. № 2. С. 112–127. [Korenev A.A. Feedback in learning, teaching and educational communication. *Rhema*. 2018. No. 2. Pp. 112–127. (In Rus.)]

Коряковцева, Гальскова, Гусейнова, 2018 – Коряковцева Н.Ф., Гальскова Н.Д., Гусейнова И.А. Современное лингвистическое образование: перспективы развития. М., 2018. [Koryakovtseva N.F., Galskova N.D., Huseynova I.A. Sovremennoe lingvisticheskoe obrazovanie: perspektivy razvitiya [Modern linguistic education: Prospects of development]. Moscow, 2018.]

Лотман, 1996 – Лотман Ю.М. Внутри мыслящих миров: человек – текст – семиосфера – история. М., 1996. [Lotman Yu.M. Vnutri mysl'yashchikh mirov: chelovek – tekst – semiosfera – istoriya [Inside thinking worlds: Man – text – semiosphere – history. Moscow, 1996.]

Нехвядович, Кирушина, Шелюгина, 2017 – Нехвядович Л.И., Кирушина Ю.В., Шелюгина О.А. Развитие визуальной культуры как условие формирования профессиональной компетентности студентов творческих направлений подготовки // *Мир науки, культуры, образования*. 2017. № 6 (67). С. 305–307. [Nekhviadovich L.I., Kirushina Yu.V., Shelygina O.A. Development of visual culture as a condition for the formation of professional competence of students of creative areas of training. *Mir nauki, kultury, obrazovaniya*. 2017. No. 6 (67). Pp. 305–307. (In Rus.)]

Новикова, Федорова, 2021 – Новикова А.Н., Федорова С.Н. Учет когнитивных стилей обучающихся при выборе стратегий обучения иностранному языку // *Международный научно-исследовательский журнал*. 2021. № 7 (109). Ч. 4. С. 95–100. [Novikova A.N., Fedorova S.N. Taking into account the cognitive styles of students when choosing strategies for teaching a foreign language. *Mezhdunarodny naučno-issledovatel'skij žurnal*. 2021. № 7 (109). Part 4. Pp. 95–100. (In Rus.)]

Обдалова, Минакова, 2013 – Обдалова О.А., Минакова Л.Ю. Взаимосвязь когнитивных и коммуникативных аспектов при обучении // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2013. № 7 (25). Ч. 1. С. 148–153. [Obdalova O.A., Minakova L.Yu. Interrelation of cognitive and communicative aspects in teaching. *Philology. Theory & Practice*. 2013. No. 7 (25). Part 1. Pp. 148–153. (In Rus.)]

Орешкова, 2021 – Орешкова Н.Л. Методические аспекты включения культурологии в преподавание иностранного языка // *Иностранные языки в школе*. 2021. № 11. С. 86–91. [Oreshkova N.L. Methodological aspects of the inclusion of cultural studies in the teaching of a foreign language. *Inostrannye yazyki v shkole*. 2021. No. 11. Pp. 86–91. (In Rus.)]

Паустовский, 1983 – Паустовский К.Г. Золотая роза. М., 1983. [Paustovsky K.G. Zolotaya roza [Golden Rose]. Moscow, 1983.]

Сергиенко, Дозорцева, 2004 – Сергиенко Е.А., Дозорцева А.В. Функциональная асимметрия полушарий мозга // *Функциональная межполушарная асимметрия: Хрестоматия*. М., 2004. С. 219–257. [Sergienko E.A.,

Dozortseva A.V. Functional asymmetry of the cerebral hemispheres. *Funktsionalnaya mezhpolusharnaya asimmetriya*. Moscow, 2004. Pp. 219–257. (In Rus.)]

Черкашина, 2012 – Черкашина Е.И. Современные тенденции профессиональной подготовки преподавателя иностранного языка // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2012. № 5 (120). С. 58–64. [Cherkashina E.I. Modern trends of professional training of a foreign language teacher. *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*. 2012. No. 5 (120). С. 58–64. (In Rus.)]

Efimova et al., 2021 – Efimova O.G., Parnikova T.V., Svishecheva I., Verbitskaya S.A. Formation of audiovisual competence in teaching foreign language to students of engineering specialties. *Engineering for Rural Development*. 2021. Pp. 443–448. DOI: 10.22616/ERDev.2021.20.TF309

Kang, Farber, Mahovsky, 2021 – Kang H.J., Farber M., Mahovsky K.A. Teachers' self-reported pedagogical changes: Are we preparing teachers for online STEM education. *Journal of Higher Education Theory and Practice*. 2021. No. 21 (10). DOI: 10.33423/jhetp.v21i10.4640

Rifat, 1993 – Rifat M. *Homo semioticus* ve genel göstergebilim sorunları. İstanbul, 1993.

Статья поступила в редакцию 29.03.2022

The article was received on 29.03.2022

## Об авторе / About the author

**Ефимова Ольга Геннадьевна** – аспирант кафедры лингводидактики Института лингвистики и межкультурной коммуникации, Московский государственный областной университет, г. Мытищи Московской области; преподаватель кафедры иностранных языков, Белгородский государственный аграрный университет имени В.Я. Горина

**Olga G. Efimova** – postgraduate student at the Department of Linguodidactics of the Institute of Linguistics and Intercultural Communication, Moscow Region State University, Mytishchi, Moscow region, Russian Federation; Lecturer at the Department of Foreign Languages, Belgorod State Agricultural University named after V. Gorin, Belgorod, Russian Federation

E-mail: olga.efimova17@yandex.ru

**А.А. Корнев, А.А. Митрофанова**

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

## Эмоциональный интеллект в подготовке преподавателей иностранных языков: профессиональные умения аудирования

Статья посвящена взаимосвязи эмоционального интеллекта преподавателя иностранных языков с профессионально-коммуникативными умениями аудирования, такими как умения эмпатического слушания при поддерживающем аудировании. В статье представлены результаты апробации задания, направленного на развитие «эмоционального слуха» будущих преподавателей иностранных языков, и анализируется его связь с эмоциональным интеллектом. Исследование показало умеренную и статистически значимую корреляцию результатов задания с общим баллом теста на эмоциональный интеллект, из чего можно сделать вывод о возможности интеграции подобных заданий в профессионально-коммуникативную подготовку учителей и преподавателей иностранного языка.

**Ключевые слова:** профессионально-коммуникативная компетенция, эмоциональный интеллект, профессиональная подготовка учителей иностранного языка, умения аудирования

Для цитирования: Корнев А.А., Митрофанова А.А. Эмоциональный интеллект в подготовке преподавателей иностранных языков: профессиональные умения аудирования // Рема. Rhema. 2022. № 2. С. 99–116. DOI: 10.31862/2500-2953-2022-2-99-116

DOI: 10.31862/2500-2953-2022-2-99-116

**A.A. Korenev, A.A. Mitrofanova**Lomonosov Moscow State University,  
Moscow, 119991, Russian Federation

## Emotional intelligence in the training of foreign language teachers: Professional listening skills

The article is devoted to the relationship between language teacher's emotional intelligence and his/her professional communicative listening skills, such as empathic listening within supportive listening. The article presents the results of trialing a task for pre-service language teachers aimed at the development of listening for recognition of emotions and analyzes its correlation with emotional intelligence. The study showed a moderate and statistically significant correlation of the task results with the overall score of the EQ test, which shows potential for integration of similar tasks into the professional communicative training of pre-service language teachers.

**Key words:** professional communicative competence, emotional intelligence, language teacher education, listening skills

FOR CITATION: Korenev A.A., Mitrofanova A.A. Emotional intelligence in the training of foreign language teachers: Professional listening skills. *Rhema*. 2022. No. 2. No. 2. Pp. 99–116. (In Rus.) DOI: 10.31862/2500-2953-2022-2-99-116

### 1. Введение

Введение образовательных стандартов третьего поколения ознаменовало собой переход на лично-ориентированную парадигму образования и воспитания. «Самой большой ценностью в обществе стала рассматриваться свободная, образованная, развитая личность» [Бим, 2005, с. 2]. Согласно Общеευропейским компетенциям владения иностранным языком, такие параметры, как «личностные характеристики»,

«взгляды», «темперамент» [CEFR, 2001, p. 11], должны учитываться при преподавании и изучении языка, что требует от преподавателя иностранных языков определенного уровня развития эмоционального интеллекта. Профессиональные стандарты таких стран, как Россия, Великобритания и США, также требуют от преподавателей достаточно высокого его уровня, даже если само понятие «эмоциональный интеллект» в документах прямо не используется [Mitrofanova, 2019, p. 5]. Под эмоциональным интеллектом в данной публикации понимается «способность людей распознавать свои и чужие эмоции, различать чувства и грамотно их называть, использовать “эмоциональную информацию” для управления мышлением и поведением и использовать эмоции, чтобы адаптироваться к окружению или достичь цели» [Colman, 2008, p. 250].

Уровень развития эмоционального интеллекта преподавателя может, на наш взгляд, значительно влиять на его профессиональную деятельность и, в частности, иметь тесные связи с профессионально-коммуникативными умениями аудирования, такими как выделяемые Дж. Скривенером умения эмпатического слушания при поддерживающем аудировании [Scrivener 2012, p. 44–45]. Они включают в себя и демонстрацию эмоциональной вовлеченности, и интерпретацию эмоций собеседника, и реакцию на них [Jones, 2011, p. 86].

Данная статья представляет результаты исследования, целью которого было изучение возможной взаимосвязи умений «эмоционального слуха» и уровня развития эмоционального интеллекта будущих преподавателей иностранных языков. Для изучения данной взаимосвязи был разработан специальный инструмент оценивания, тестирующий умения эмоционального слуха в симулируемой ситуации профессионального общения.

## 2. Теоретическая база исследования

### 2.1. Понятие и способы измерения эмоционального интеллекта

В современной психологической науке существует два основных подхода к определению эмоционального интеллекта – модель способностей и смешанная модель. Первая (представленная Дж. Майером, П. Саловеем и Д. Карузо) предполагает, что эмоциональный интеллект представляет собой набор когнитивных способностей (а именно способностей перерабатывать информацию о своих и чужих эмоциях и использовать ее в мышлении и принятии решений [Mayer et al., 2008]), вторая (представленная, например, Д. Гоулманом, Р. Бар-Оном) – что в структуру эмоционального интеллекта должны быть включены личностные черты [Мэтьюз и др., 2004].

Приведенные выше модели отличаются и методами измерения: в моделях способностей эмоциональный интеллект измеряют с помощью тестов, в которых задания имеют правильные и ошибочные ответы; в смешанной модели его измеряют с помощью опросников. Задачные тесты предлагают решать задачи на распознавание эмоций, на понимание взаимосвязи эмоций и др. Обычно такие тесты содержат несколько вариантов ответа, и подсчет баллов осуществляется согласно заданным параметрам или на основе консенсуса, что делает задачные тесты более объективными, чем опросники, которые основаны на самоотчете.

В рамках предыдущих исследований, посвященных эмоциональному интеллекту преподавателей, чаще всего использовались опросники Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue) и Bar-On Emotional Quotient Inventory [Fabio, Palazzeschi, 2008; Ghanizadeh, Moafian, 2010; Sahin-Baltaci, Demir, 2012; Rust, 2014; Roohani, Mohammadi, 2014; Dewaele, Gkonou, 2018]. По мнению отечественного ученого Д.В. Люсина, задачный способ оценивания предпочтительнее опросникового, в том числе из-за влияния мотивации на результаты и очевидности правильных ответов в опросниковых тестах [Люсин, 2009], поэтому представляется странным, что нами было обнаружено мало исследований, проводившихся с использованием задачного теста Майера–Сэловея–Карузо (Mayer–Salovey–Caruso Emotional Intelligence Test, MSCEIT) (а точнее, мы обнаружили одно исследование, которое показало отсутствие корреляции эмоционального интеллекта с оценками, полученными будущими учителями в ходе преподавательской практики [Corcoran, Torgmev, 2013]). В этой связи представляется особенно интересным проводить исследование с использованием данного теста.

Предпринимались попытки разработать специальный тест для измерения эмоционального интеллекта учителей – the Reactions to Teaching Situations (RTS) [Penrose, Perry, Ball, 2007] («Реакции на ситуации преподавания»), а также аналогичный ему проективный метод в России [Бусыгина, Ихсанова, 2012], однако эти тесты измеряли только некоторые аспекты эмоционального интеллекта (упуская, например, умение распознавать эмоции).

Таким образом, в данной работе мы придерживаемся модели способностей эмоционального интеллекта, состоящей из четырех «ветвей», для измерения которой мы использовали задачный тест Майера–Сэловея–Карузо. Мы выбрали данный инструмент ввиду его доказанной валидности, а также доступности (была создана и апробирована его русскоязычная адаптация).

## 2.2. Эмоциональный интеллект, эмоциональный слух и профессионально-коммуникативные умения аудирования преподавателя иностранного языка

Говоря о профессионально-коммуникативных умениях аудирования преподавателя иностранных языков и присутствия в них компонентов эмоционального интеллекта, стоит обратиться к Общеввропейским компетенциям владения иностранным языком и проанализировать обозначенные там умения, поскольку преподаватель, безусловно, должен владеть иностранным языком на высоком уровне. Действительно, в них, например, включено умение понимать сарказм и иронию (уровень C2) [CEFR, 2018, p. 105, 111], т.е., на наш взгляд, способность в том числе определять на слух в речи говорящего эмоцию презрения. Об эмоциональном компоненте в аудировании говорили и Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез, рассуждая об эмоциональной интонации в материале для аудирования («Эмоциональная интонация не представляет больших трудностей, т.к. она имеет в русском и изучаемых иностранных языках аналогичные признаки» [Гальскова, Гез, 2006, с. 163]). Однако Общеввропейские компетенции не учитывают специфику профессии преподавателя и не предоставляют полного перечня ситуаций, в которых преподавателю необходимо задействовать разные виды аудирования.

О важности умений аудирования для преподавателя на занятии, их разнообразии и необходимости эмпатии писалось многое. В частности, Стив Уолш рассуждает о значимости того, как именно слушает учеников преподаватель, и, хотя не акцентирует роль эмпатического слушания, тем не менее все равно его касается: учителю приходится во время занятия менять роли – с позиции «учителя» переходить на позицию «эмпатического слушателя» (*empathic listener*) и возвращаться обратно на позицию учителя [Walsh, 2011]. Тему эмпатического слушания развивает Дж. Скривенер, выделяя три вида аудирования: разговорное (*conversational listening*), не подходящее для класса, аналитическое (большой упор на форму выражения мысли) и поддерживающее (*supportive*), при котором необходимо концентрироваться на личности ученика и сообщении, которое он пытается доставить, при котором необходимо проявлять эмпатию [Scrivener, 2012, p. 44–45]. Поддерживающее аудирование отличается от других видов аудирования, поскольку включает в себя и демонстрацию эмоциональной вовлеченности, и интерпретацию эмоций собеседника, и реакцию на них [Jones, 2011, p. 86].

В результате опроса 1288 учителей и преподавателей английского языка в России, Китае, Индонезии, Великобритании и США [Корнев, 2017] была составлена классификация профессионально-коммуникативных

умений аудирования в ситуациях вне класса, включающая в себя четыре пункта, два из которых непосредственно связаны с умениями распознавать (а также выражать) эмоции. Это пункты «Терапевтическое аудирование» и «Аудирование для административных целей». Первый пункт включает в себя ситуации общения с учениками на английском языке во внеучебное время, когда учителю приходится решать проблемы учеников: в России 74% преподавателей отметили, что сталкивались с такими ситуациями. В этих случаях учителям приходится не просто прислушиваться к содержанию и форме высказывания ученика, но и к его эмоциональному послылу, при этом выдавая собственную эмоциональную реакцию (например, сочувствие) – таким образом, такой тип аудирования включает в себя все ветви модели эмоционального интеллекта Майера–Соловья–Карузо: идентификацию эмоций, использование эмоций в решении проблем (например, вдохновение ученика и повышение его мотивации как средство для решения его проблемы, эмоциональная поддержка), понимание и анализ эмоций (понимание причин, стоящих за эмоцией, и динамики ее развития) и сознательное управление эмоциями.

Важно, что, с точки зрения студентов, умения аудирования преподавателей имеют большое значение для поддержания мотивации и комфортного эмоционального состояния и являются одним из важных критериев оценки воспринимаемого уровня профессионального мастерства педагога. Так, интервьюируемые студенты подтвердили, что среди самых важных характеристик учителей присутствует «способность к коммуникации, такая как умение хорошо слушать» [McLaughlin, 2000], а также что «прислушивающийся учитель» помогает им улучшить процесс обучения, чувствовать себя более уверенными, чувствовать, что их уважают, понимают и о них заботятся.

Таким образом, в профессионально-коммуникативные умения аудирования преподавателя иностранного языка входят умения, которые связаны с эмоциональным интеллектом – в частности, умения поддерживающего слушания (supportive listening), которые могут объединять в себе все ветви модели способностей. Составную часть этого умения, заключающуюся в распознавании эмоциональной экспрессивности речи, также можно отнести к составляющим эмоционального интеллекта и определить как «эмоциональный слух».

### 3. Методы

Так как профессионально-коммуникативные умения аудирования преподавателя иностранного языка включают в себя умения, связанные с эмоциональным интеллектом (в частности, «эмоциональный слух»),

представляется возможным их развитие, в том числе путем создания специализированных заданий, направленных на развитие умения определять базовые эмоции в речи студентов.

Нами было разработано задание на умение распознавать эмоции, испытываемые студентом во время произнесения какой-либо фразы на английском языке. Мы предположили, что результаты будут коррелировать с уровнем эмоционального интеллекта студентов. В исследовании принимало участие 25 студентов факультета иностранных языков и регионоведения Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова (ФИЯР МГУ), обучающихся по направлению подготовки «Лингвистика и межкультурная коммуникация» по специальности «Лингвист-преподаватель двух иностранных языков», из них трое мужского пола и 22 женского. Возраст испытуемых составлял от 19 до 22 лет.

Для разработки задания мы обратились к модели базовых эмоций Экмана [Ekman, Cordaro, 2011]. Согласно этой модели, существует семь базовых эмоций, которые П. Экман выделяет на основании 12 характеристик (таких как физиологическая реакция, присутствие этой эмоции у приматов): anger (злость, гнев), fear (страх), surprise (удивление), sadness (грусть), disgust (отвращение), contempt (презрение) и happiness (счастье, радость). Мы отобрали 5 студентов первого и второго курсов, обучающихся на ФИЯР МГУ и Высшей школе телевидения МГУ (2 мужского пола и 3 женского), и попросили их, смотря в камеру, произнести 10 фраз на английском языке, выражая одну из предложенных семи эмоций. Это были короткие предложения, которые студенты произнесли с какой-либо яркой эмоцией. При этом эти предложения могли нести в себе другой смысл, если бы их произносили с другой эмоцией:

1. *What time is it?*
2. *Please*
3. *Great*
4. *I'm ok, thank you*
5. *I have no idea*
6. *Oh my [god]*
7. *Can I answer next please?*
8. *No, thank you*
9. *I don't want to do it*
10. *I can play the guitar*

Перед записью мы уточнили смысл незнакомых для студентов слов, так что каждый студент имел полное представление о смысле фразы и эмоции. Эмоцию студент для каждой фразы выбирал самостоятельно, исходя из личных предпочтений, и по желанию мог, после записи всех

десяти фраз, произнести две из них с еще какой-либо другой эмоцией. Обо всех выбранных им эмоциях для каждой фразы студент сообщал проводившему исследование.

После обработки полученных видеозаписей мы получили 57 коротких видеороликов, из которых отобрали изначально 20, в которых, на наш взгляд, наиболее выразительно выражалась та или иная эмоция. Из них на платформе Google Forms было создано задание в формате теста с множественным выбором ответа<sup>1</sup>, в котором балл за задание начислялся за совпадение ответа с представлением студента о том, какую именно эмоцию он испытывал, когда произносил фразу. Каждая фраза повторялась дважды с разными эмоциями.

В рамках пилотной фазы исследования задание выполнили два квалифицированных практикующих психолога: те задания, в которых хотя бы один из них допустил «ошибку», исключались из итогового варианта, т.к. подобная ситуация могла произойти в том числе из-за неумения студента достаточно ясно выразить свои эмоции.

В финальном варианте осталось 15 видеозаписей, к каждой предлагалось выбрать одну из 7 базовых эмоций. Текст под видеозапись выглядел так:

*С какой эмоцией была произнесена данная фраза?*

*Anger (злость, гнев),*

*Fear (страх),*

*Surprise (удивление),*

*Sadness (грусть),*

*Disgust (отвращение),*

*Contempt (презрение)*

*Happiness (счастье, радость)*

Время прохождения задания составило 5–10 минут, максимальное количество баллов – 15.

Для установления связи между эмоциональным интеллектом студентов (общего балла) и результатами задания был использован коэффициент корреляции Пирсона ( $r$ -Пирсона) и была проведена проверка на статистическую значимость результатов. Мы предположили, что наличие положительной корреляции результатов с показателями эмоционального интеллекта студентов покажет, что задание действительно связано с компонентами эмоционального интеллекта.

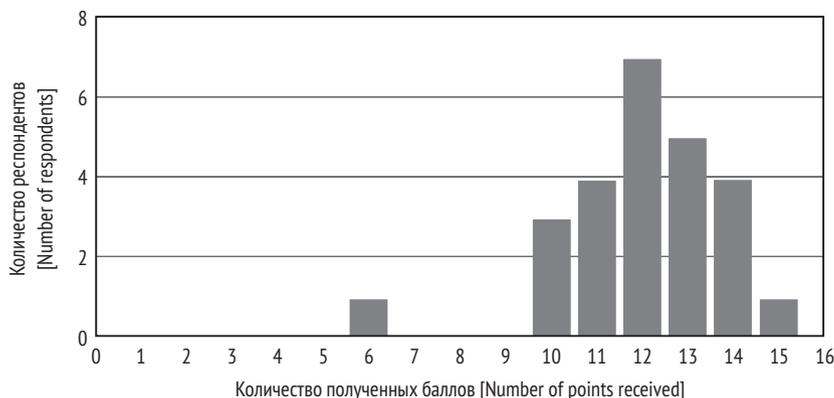
Параллельно выполняемой задачей исследования было соотнесение результатов выполнения задания с уровнем эмоционального интеллекта

<sup>1</sup> Тест можно посмотреть, пройдя по ссылке [https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdblI8JWyeaVaBO4oj1tgaanNFLmN2qmeLjTy\\_XJJbNF2Igyg/viewform?usp=sf\\_link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdblI8JWyeaVaBO4oj1tgaanNFLmN2qmeLjTy_XJJbNF2Igyg/viewform?usp=sf_link)

участников эксперимента. Для оценивания эмоционального интеллекта студентов был выбран русскоязычный тест Дж. Мейера, П. Сэловея и Д. Карузо MSCEIT v.2.0 (The Mayer–Salovey–Caruzo Emotional Intelligence Test), адаптированный Е.А. Сергиенко и И.И. Ветровой. В рамках научного сотрудничества для расширения собственной выборки стандартизации Е.А. Сергиенко и И.И. Ветрова предоставили нам тестовый материал и специальную форму для внесения собранных нами результатов, которые затем были ими обработаны и высланы обратно в виде первичных баллов и баллов интеллекта по основным показателям методики. Тест состоит из 8 секций и 141 вопроса и был нами переведен из бумажной версии в электронную (формат google forms, с сохранением цвета картинок). Время выполнения теста составляло 30–40 минут.

#### 4. Результаты

Результаты выполнения задания показали смещенность распределения вправо (минимальный балл – 6 (1 человек), максимальный – 15 (1 человек), медиана – 12 из 15), что может свидетельствовать о невысокой сложности задания либо хорошем уровне развития умения распознавания эмоций у студентов-участников эксперимента. Распределение баллов отражено на диаграмме (рис. 1).



**Рис. 1.** Распределение количества баллов при выполнении задания на эмоциональный слух

**Fig. 1.** Distribution of the number of points when completing the task for emotional hearing

Как мы видим, среднее значение, медиана и мода совпадают, что показывает симметричное распределение.

Самыми сложными вопросами оказались первый, направленный на определение эмоции злости (правильный ответ дало меньше половины участников: 11 и 24; злость путали со страхом, презрением и отвращением), и шестой, направленный на определение эмоции грусти (правильный ответ дала ровно половина участников: 12 из 24). Эмоцию грусти студенты чаще всего отмечали как презрение, удивление и злость. При этом представляется важным, что в абсолютном большинстве случаев студенты не ошибались по поводу положительной или отрицательной валентности эмоций.

Единственным вопросом, на который дали правильный ответ все участники, стал десятый (удивление).

Более 80% правильных ответов пришлось только на 8 заданий из 15. Это показывает, что далеко не все студенты – будущие преподаватели способны во всех случаях корректно отличить эмоцию в голосе и на лице обучающегося, поэтому могут неправильно интерпретировать послание, которое хочет донести ученик (например, в номере 13 (фраза *What time is it?*) эмоцию злости некоторые участники определили как эмоцию грусти (1), презрения (3) и даже счастья (1) (!), а следовательно, в ситуации реального общения в классе могли бы и неправильно отреагировать в ответ.

Следовательно, развитие эмоционального интеллекта будущим преподавателям иностранного языка необходимо, т.к., несмотря на достаточно хорошие результаты задания на эмоциональный слух, во многих заданиях меньше 80% студентов (а в каких-то и меньше 50%) смогли правильно указать базовую эмоцию, испытываемую учеником, и таким образом правильно интерпретировать «послание» с его стороны.

Одним из вопросов, который задавали участники, проходившие тест, заключался в том, почему для видеоматериала были выбраны российские студенты, некоторые из которых имели заметный акцент. На наш взгляд, с большой вероятностью выпускники педагогических направлений подготовки будут работать в России, где большая часть студентов будет обладать подобным акцентом и интонационным выражением эмоций, т.е. в данной ситуации подобный материал может обладать большей аутентичностью. Так, например, в предыдущих работах было отмечено, что в учебниках и курсах в качестве аудиоматериала необходимо задействовать записи студентов, имеющих более низкий языковой уровень (в том числе и фонетический), для практики аудирования для диагностики и оценивания [Корнев, 2017]. В то же время стоит отметить, что в подобной ситуации происходит смешение доступных средств выражения эмоций родных культур обучающихся (которые могут также отличаться в рамках отечественного образовательного пространства)

со средствами выражения изучаемого языка (в данном случае – английского). С другой стороны, еще в прошлом веке были проведены исследования, подтверждающие, что представители разных культур воспринимают невербальные сообщения в процессе коммуникации – в данном случае эмоции – одинаково: представителям пяти культур были показаны фотографии, на которых люди испытывали базовые эмоции, и все участвующие в исследовании показали высокий процент адекватных ответов, несмотря на культурные различия [Блум и др., 1988].

После получения первичных результатов по определению эмоций они были подвергнуты анализу и соотнесены с результатами задания теста Майера–Саловея–Карузо, «ветвям» и доменам<sup>2</sup>. Используя наиболее распространенные стратегии интерпретации результатов данного теста, мы распределили студентов по категориям: Consider Development (Рассмотрите возможность развития), Consider Improvement (Рассмотрите возможность улучшения), Low Average Score (Ниже среднего), High Average Score (Выше среднего), Competent (Компетентный), Strength (Сильная сторона) и Significant Strength (Весьма сильная сторона), на основании их общего балла, беря за основу интерпретацию, основанную на данных американской выборки [Mayer et al., 2002, p. 18]. Результаты представлены в табл. 1.

Таблица 1

**Перевод баллов эмоционального интеллекта студентов в уровни  
[Converting students' emotional intelligence scores to levels]**

Количество баллов и уровень эмоционального интеллекта (англоязычный MSCEITv.2.0) [Number of points and emotional intelligence level (MSCEITv.2.0)]	Количество студентов, соответствующих данному уровню [Number of students corresponding to this level] (n = 28)
0–69: Consider Development	0
70–89: Consider Improvement	2 (7%), min = 81
90–99: Low Average Score	3 (11%)
100–109: High Average Score	12 (43%)
110–119: Competent	11 (39%), max = 117
120–129: Strength	0
130+: Significant Strength	0

<sup>2</sup> Результаты студентов можно посмотреть по ссылке <https://drive.google.com/file/d/10uKWVRi2VRmiV7ZMqCIulfiHzAYFPTj1/view?usp=sharing>

Согласно общим баллам, полученным студентами, и их интерпретации, большая часть студентов (12) попала в категорию «Выше среднего» (High average score). Одиннадцать человек получило уровень «Компетентный» (Competent). Однако два человека попали в категорию «Рассмотрите возможность улучшения своего эмоционального интеллекта» (Consider Improvement), и еще три – в категорию «Ниже среднего», и ни у одного студента эмоциональный интеллект не является «сильной стороной». Необходимо отметить, что большая часть участников эксперимента обладала развитым эмоциональным интеллектом.

Особенный интерес в рамках данного исследования представляет корреляции баллов эмоционального интеллекта и результатов задания, т.к. при выявлении значимой корреляции можно говорить о взаимосвязи данного задания и уровня эмоционального интеллекта студента. Данные представлены в табл. 2.

Таблица 2

**Корреляция между эмоциональным интеллектом студентов  
и результатами задания на эмоциональный слух  
[Students' emotional intelligence and the results  
of the task on emotional hearing]**

Критерий [Criterion] (n = 24)	Коэффициент корреляции [Correlation coefficient] (r)	Уровень значимости [Significance level] (p < 0.05)
Идентификация эмоций [Perceiving emotion]	0,341	0,102
Использование эмоций в решении проблем [Using emotions to facilitate thought]	0,171	0,424
Понимание и анализ эмоций [Understanding emotions]	0,216	0,310
Сознательное управление эмоциями [Managing emotions]	0,542*	0,006
Опытный домен [Experiential domain]	0,302	0,151
Стратегический домен [Strategic Domain]	0,457**	0,024
Общий балл [Total score]	0,439*	0,031

\* Заметная корреляция. [Noticeable correlation.]

\*\* Умеренная корреляция. [Moderate correlation.]

Как мы можем видеть, согласно шкале Чеддока, есть заметная (0,542) корреляция между ветвью эмоционального интеллекта «Сознательное управление эмоциями» и результатами задания, а также умеренная со стратегическим доменом (0,457) и общим баллом (0,439). Это доказывает, что данное задание может служить отражением уровня эмоционального интеллекта студентов. Интересно, что в данном случае наблюдается совпадение и с предыдущими подобными исследованиями, т.к. тест на эмоциональный слух В.П. Морозова показал статистически надежную корреляцию с эмпатией, которую измеряли по опроснику Меграбяна [Морозов, 1998]. Несмотря на значительные отличия нашего задания от модели теста Морозова, это может быть доказательством того, что такой тип работы связан с развитием эмоционального интеллекта.

С другой стороны, представляется несколько неожиданным, что ветвь «Сознательное управление эмоциями» имеет статистически значимую и заметную корреляцию, в то время как другие ветви, особенно ветвь «Восприятие, оценка и выражение эмоций», не имеют. Если рассмотреть содержание каждой ветви, то именно последняя связана с распознаванием эмоций «в картинах, художественных работах и так далее через язык, звук, проявления и поведение» и способностью «различать точные и неточные, или подлинные против неподлинных выражений чувств», в то время как первая ветвь включает в себя:

- 1) «способность оставаться открытым для чувств, равно как для приятных, так и неприятных;
- 2) способность сознательно привлекать или отвлекаться от эмоций в зависимости от оценки их информативности или полезности;
- 3) способность к сознательному контролю своих и чужих эмоции (например распознавания насколько ясными, типичными, влиятельными, или разумными они являются);
- 4) способность управлять своими и чужими эмоциями, снижая отрицательные эмоции и увеличивая приятные без подавления или усиления информации, которую они могут передать» [Сергиенко, Ветрова, 2010, с. 33].

Для будущего преподавателя иностранных языков перечисленные умения важны особенно для поддерживающего аудирования, во время которого учителю, возможно, придется столкнуться с широким спектром своих собственных эмоций и эмоций ученика. Решая какую-либо проблему, учителю придется анализировать, что именно явилось источником негативных эмоций учащегося (ошибка со стороны учителя, фрустрация или потеря мотивации, проблемы за пределами учебного заведения или что-то другое), насколько эмоциональная реакция ученика

адекватна ситуации, а также влиять на эти эмоции (решать проблему, выражать поддержку, мотивировать и вдохновлять, или, напротив, выражать свое неодобрение и очерчивать границы). Для всех этих умений, тем не менее, необходима способность верно определить эмоцию, чтобы верно использовать полученную эмоциональную информацию для других действий.

Таким образом, студенты показали достаточно высокие результаты в задании на определении эмоций по мимике и голосу учеников, однако в половине заданий доля выполнимости составляла меньше 80% и максимальный балл набрал только один человек, что доказывает, что следует развивать способность извлекать эмоции из такого вида информации. Задание показывает, что не во всех ситуациях в классе будущие учителя способны правильно понять эмоциональное сообщение на иностранном языке со стороны ученика, что может создать затруднения в коммуникации и во время урока, и после него. Кроме того, данное задание может быть использовано для развития умений терапевтического аудирования (обсуждение проблем ученика на иностранном языке после урока), т.к. оно требует от преподавателя способности верно оценить эмоцию ученика и, соответственно, правильно ее называть, строя гипотезы о причинах ее возникновения.

Задание также показало умеренную и статистически значимую корреляцию с общим баллом эмоционального интеллекта (0,439) и значимую корреляцию с ветвью «Сознательное управление эмоциями» (0,542), что показывает, что данное задание действительно связано с эмоциональным интеллектом будущих преподавателей и может использоваться как инструмент для его непрямого оценивания и развития у будущих учителей и преподавателей иностранного языка.

## 5. Выводы

Эмоциональный интеллект преподавателя иностранных языков непосредственно связан с его профессиональной деятельностью, в частности, с профессионально-коммуникативными умениями аудирования: как вне класса (во время терапевтического аудирования при общении с ребенком и во время коммуникации с родителями и администрацией на иностранном языке), так и в классе (поддерживающее аудирование во время занятий). Следовательно, задания, предлагаемые в рамках курсов, направленных на развитие профессионально-коммуникативной компетенции студентов, должны включать и те, которые позволяли бы интегрированно развивать профессионально-коммуникативные умения и эмоциональный интеллект. Пример такого задания был разработан

и апробирован со студентами, обучающимися по направлению подготовки «Лингвистика», профиль «Теория и методика обучения иностранным языкам».

Разработанное видеозадание на идентификацию базовых эмоций у учеников было создано на основе приближенной к реальной ситуации общения, в рамках которой привычные для общения в классе фразы могут произноситься с разным эмоциональным оттенком. Результаты исследования показали корреляцию между успешностью выполнения задания и уровнем эмоционального интеллекта проходивших его студентов, следовательно, данное задание действительно может использоваться для тренировки умений и навыков будущих педагогов различать эмоции в речи учеников. Задание вошло в состав курса по интегрированному развитию эмоционального интеллекта и профессионально-коммуникативной компетенции преподавателей иностранных языков в качестве подготовительного для обучения студентов поддерживающему (терапевтическому) аудированию. В будущем планируется доработка данного задания (введение дополнительной индексации степени выраженности эмоции), разработка аналогичного задания на основе аудио-, а не видеофайлов, и расширение выборки.

Кроме того, похожие задания могут создаваться и использоваться в рамках курсов, направленных на развитие профессионально ориентированных умений аудирования педагога, т.к. именно сочетание высокого уровня профессионально-коммуникативных умений и эмоционального интеллекта может обеспечить большую эффективность педагогического общения как в рамках занятий, так и вне класса.

## Библиографический список / References

Андреева, 2011 – Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии. Новополоцк, 2011. [Andreeva I.N. *Emotsionalnyi intellekt kak fenomen sovremennoi psikhologii* [Emotional intelligence as a phenomenon of the modern psychology]. Novopolotsk, 2011.]

Бим, 2005 – Бим И.Л. Модернизация структуры и содержания школьного языкового образования // Иностранные языки в школе. 2005. № 8. С. 2–6. [Bim I.L. *School language education structure and content modernization. Inostrannyye yazyki v shkole*. 2005. No. 8. Pp. 2–6. (In Rus.)]

Блум и др., 1988 – Блум Ф., Лейзерсон А., Хофстедтер Л. Мозг, разум и поведение / Пер. с англ. М., 1988. [Blum F., Leizeron A., Khofstedter L. *Mozg, razum i povedenie* [Brain, mind and behaviour]. Moscow, 1988.]

Бусыгина, Ихсанова, 2012 – Бусыгина Т.А., Ихсанова С.Г. Опыт проективной диагностики эмоционального интеллекта учителей // Известия Самарского научного центра РАН. 2012. № 2-6. С. 1441–1447. [Busygina T.A., Ihsanova S.G.

The experience of teachers' emotional intelligence projective diagnostics. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra RAN*. 2012. No. 2-6. Pp. 1441–1447. (In Rus.)]

Гальскова, Гез, 2006 – Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: Учебное пособие для студентов лингвистических университетов и факультетов иностранных языков высших педагогических учебных заведений. М., 2006. [Galskova N.D., Gez N.I. Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika [Foreign languages teaching theory. Language pedagogy and methodology]. A study guide for the students of linguistic universities and teaching training institutions' foreign languages schools. Moscow, 2006.]

Корнев, 2017 – Корнев А.А. Профессионально-коммуникативная компетенция учителя и преподавателя иностранного языка: умения аудирования // Современные лингвистические и методико-дидактические исследования. 2017. Т. 35. № 3. С. 88–97. [Korenev A.A. The language teacher's professional communicative competence: Listening skills. *Sovremennye lingvisticheskie i metodiko-didakticheskie issledovaniya*. 2017. Vol. 35. No. 3. Pp. 88–97. (In Rus.)]

Люсин, 2009 – Люсин Д.В. Опросник на эмоциональный интеллект ЭМИн: новые психометрические данные // Социальный и эмоциональный интеллект: от моделей к измерениям / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М., 2009. С. 264–278. [Lusin D.V. Emln questionnaire on emotional intelligence: New psychometric data. *Socialnyj i emocionalnyj intellekt: ot modelej k izmereniyam*. D.V. Lyusina, D.V. Ushakova (eds.). Moscow, 2009. Pp. 264–278. (In Rus.)]

Морозов, 1998 – Морозов В.П. Искусство и наука общения: невербальная коммуникация. М., 1998. [Morozov V.P. Iskusstvo i nauka obshcheniya: neverbalnaya kommunikatsiya [The art and science of communication: Nonverbal communication]. Moscow, 1998.]

Морозов, 2013 – Морозов В.П. Эмоциональный слух: экспериментально-психологические исследования // Психологический журнал. 2013. Т. 34. № 1. С. 45–62. [Morozov V.P. Emotional hearing: Experimental psychological research. *Psihologicheskii zhurnal*. 2013. Vol. 34. No. 1. Pp. 45–62. (In Rus.)]

Мэтьюс и др., 2004 – Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике / Мэтьюс Дж., Люсин Д.В., Робертс Р.Д., Зайднер М. // Психология. 2004. Т. 1. № 4. С. 3–26. [Mathews J., Lucin D.V., Roberts R.D., Seidner M. Emotional intelligence: Problems of theory, measurement and application in practice. *Psihologija*. 2004. Vol. 1. No. 4. Pp. 3–26. (In Rus.)]

Сергиенко, Ветрова, 2010 – Сергиенко Е.А., Ветрова И.И. Тест Дж. Мэйера, П. Сэловея, Д. Карузо «Эмоциональный интеллект» (MSCEIT v. 2.0): Руководство. М., 2010. [Sergienko E.A., Vetrova I.I. Test Dzh. Meiera, P. Seloveya, D. Karuzo «Emotsionalnyi intellekt» (MSCEIT v. 2.0): Rukovodstvo [Test by J. Mayer, P. Salovey and D. Caruso “Emotional intelligence” (MSCEIT v. 2.0): User manual]. Moscow, 2010.]

CEFR, 2001 – Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge, 2001.

CEFR, 2018 – Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors. 2018. URL: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (date of access: 25.05.2021).

Colman, 2008 – Colman A.M. A Dictionary of Psychology. 3 ed. Oxford, 2008.

Corcoran, Tormey, 2013 – Corcoran R.P., Tormey R. Does emotional intelligence predict student teachers' performance? *Teaching and Teacher Education*. 2013. No. 35. Pp. 34–42.

Dewaele, Gkonou, Mercer, 2018 – Dewaele J.M., Gkonou C., Mercer S. Do ESL/EFL Teachers' emotional intelligence, teaching experience, proficiency and gender affect their classroom practice? *Emotions in Second Language Teaching: Theory, Research and Teacher Education*. 2018. Pp. 125–141.

Ekman, Cordaro, 2011 – Ekman P., Cordaro D. What is meant by calling emotions basic. *Emotion Review*. 2011. No. 3. Pp. 364–370.

Fabio, Palazzeschi, 2008 – Fabio A.D., Palazzeschi L. Emotional intelligence and self-efficacy in a sample of Italian high school teachers. *School Behavior and Personality*. 2008. Vol. 3. No. 36. Pp. 315–326.

Ghanizadeh, Moafian, 2010 – Ghanizadeh A., Moafian F. The role of EFL teachers' emotional intelligence in their success. *ELT Journal*. 2010. Vol. 64. No. 4. Pp. 424–435.

Jones, 2011 – Jones S.M. Supportive listening. *International Journal of Listening*. 2011. No. 25. Pp. 85–103.

Mayer et al., 2002 – Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R. *Mayer Salovey Caruso emotional intelligence test MSCEIT: User's manual*. Toronto, Ontario, Canada, 2002.

Mayer et al., 2008 – Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R. Emotional Intelligence: New ability or eclectic traits? *American Psychologist*. 2008. Vol. 63. No. 6. Pp. 503–517.

McLaughlin, 2000 – McLaughlin C. The emotional challenge of listening and dialogue. *Pastoral Care in Education*. 2000. Vol. 18. Issue 3. Pp. 16–20.

Mitrofanova, 2019 – Mitrofanova A.A. Emotional intelligence studies in the UK, the USA and Russia. *Moscow University Young Researchers' Journal*. 2019. No. 8. URL: <http://7.vrasheni.nichost.ru/2019/10/emotional-intelligence-studies-in-the-uk-the-usa-and-russia/> (date of access: 05.05.2021).

Penrose, Perry, Ball, 2007 – Penrose A., Perry C., Ball I. Emotional intelligence and teacher self efficacy: The contribution of teacher status and length of experience. *Issues in Educational Research*. 2007. Vol. 1. No. 17. Pp. 107–126.

Roohani, Mohammadi, 2014 – Roohani A., Mohammadi N. The relationship between EFL teachers' emotional intelligence and students' motivational attributes. *JTLS*. 2014. Vol. 33. No. 3. Pp. 113–133.

Rust, 2014 – Rust D.A. Relationship between the emotional intelligence of teachers and student academic achievement. *Theses and Dissertations – Educational Leadership Studies*. 2014. URL: [https://uknowledge.uky.edu/edl\\_etds/8/](https://uknowledge.uky.edu/edl_etds/8/) (date of access: 13.07.2021).

Sahin-Baltaci, Demir, 2012 – Sahin-Baltaci H., Demir K. Pre-service classroom teachers' emotional intelligence and anger expression styles. *Education Sciences: Theory and Practice*. 2012. Vol. 4. No. 12. Pp. 2422–2428.

Scrivener, 2012 – Scrivener J. *Classroom Management Techniques*. Cambridge, 2012.

Walsh, 2011 – Walsh S. *Exploring Classroom Discourse: Language in Action*. New York, 2011.

Статья поступила в редакцию 21.07.2021

The article was received on 21.07.2021

## Об авторах / About the authors

**Корнев Алексей Александрович** – кандидат педагогических наук; доцент кафедры теории преподавания иностранных языков факультета иностранных языков и регионоведения, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1695-4135>

E-mail: [studywithkorenev@gmail.com](mailto:studywithkorenev@gmail.com)

**Митрофанова Анастасия Андреевна** – студент факультета иностранных языков и регионоведения, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

**Anastasia A. Mitrofanova** – student at the Department of Language Teaching Theory of the Faculty of Foreign Languages and Regional Studies, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

E-mail: [asya-mitrofanova@yandex.ru](mailto:asya-mitrofanova@yandex.ru)

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи  
All authors have read and approved the final manuscript

## **Информация для авторов**

«Rhema. Рема» – журнал открытого доступа в области лингвистики, филологии-классических 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

2022.2

Сайт журнала: [rhema-journal.com](http://rhema-journal.com)

E-mail: [rhema.pema@gmail.com](mailto: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 29.06.2022 г.  
Формат 60×90 1/16. Гарнитура «Liberation Serif».  
Объем 7,375 п. л. Тираж 1000 экз.