

УДК 8:372.8
ISSN 2500-2953

Rhema. Рема

2.2024

Издается с 2002 г.

**Учредитель
и издатель:**

Московский
педагогический
государственный
университет

Выходит 4 раза в год

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

Педагогические науки

5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания

Филологические науки

5.9.1. Русская литература и литературы народов Российской Федерации

5.9.3. Теория литературы

5.9.5. Русский язык. Языки народов России

5.9.6. Языки народов зарубежных стран

5.9.8. Теоретическая, прикладная и сравнительно-сопоставительная лингвистика

5.12.3. Междисциплинарные исследования языка

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

Адрес редакции:

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

Сайт: rhema-journal.com

E-mail: rhema.pema@gmail.com

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

ISSN 2500-2953

Rhema. Pema

2.2024

**The Founder
and Publisher:**

Moscow Pedagogical
State University

Mass media
registration
certificate

ПИ № ФС 77-67769
as of 17.11.2016

Editorial office:

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

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

The journal has been published since 2002

The journal is published 4 times a year

E-mail: rhema.pema@gmail.com

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

Редакционная коллегия

Главный редактор

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

Заместитель главного редактора

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

Ответственный секретарь

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Владимир Александрович Плунгян – доктор филологических наук, профессор, академик РАН; заместитель директора Института русского языка им. В.В. Виноградова РАН; заведующий сектором типологии Института 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 – lead specialist at the Research Computing Center, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Содержание

ЛИНГВИСТИКА

О.Е. Малявкина

Многофакторный анализ генитива
при отрицании в русском языке:
экспериментальное исследование 9

С.Ю. Чуева

Изменение продуктивности
суффикса феминитивов *-iоaa*
в греческом языке (диахронный анализ). 33

М.И. Цуркис, Ю.В. Николаева

Синтаксические факторы
переключения кодов
у лингала-французских билингвов 61

МЕТОДИКА

С.С. Аллэс

Отношение общества к английскому языку
и его влияние на жизненный путь
студентов последнего курса
государственных университетов Шри-Ланки 86

А.В. Бортникова, И.А. Байкова

Использование когнитивных стратегий в обучении
профессионально ориентированному
иноязычному чтению 113

Ху Цзянь

Инновации в программах бакалавриата
по русскому языку как иностранному
в китайских вузах 126

Contents

LINGUISTICS

O. Maliavkina
 Multifactorial analysis
 of Russian genitive of negation
 (an experimental study) 9

S. Chueva
 Changes in the productivity
 of the feminine suffix *-ισσα* in Greek
 (diachronic analysis) 33

M. Tsurkis, Yu. Nikolaeva
 Syntactic factors for code-switching
 in Lingala-French bilinguals 61

TEACHING THEORY

S.S. Alles
 Public attitude towards English language
 and its implication in life progression
 in Sri Lankan final year government
 university students 86

A. Bortnikova, I. Baykova
 Using cognitive strategies
 in teaching professionally oriented
 foreign language reading 113

Hu Jian
 Innovations in undergraduate programs
 in Russian as a foreign language
 in Chinese higher education institutions 126

УДК 81-114.4

DOI: 10.31862/2500-2953-2024-2-9-32

О.Е. Малявкина

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

Многофакторный анализ генитива при отрицании в русском языке: экспериментальное исследование

Статья посвящена экспериментальному исследованию генитива при отрицании в русском языке. Выделяется два типа генитивных конструкций: генитив субъекта и генитив объекта. Употребление генитива зависит от многих факторов: в одних условиях он обязателен, в других, напротив, недопустим, а в некоторых условиях допускается варьирование генитива и номинатива/аккузатива. В настоящем исследовании мы выделили основные факторы, влияющие на употребление генитива при отрицании, определили их статистическую значимость при помощи экспериментальных методов. Респонденты оценивали предложения по шкале Ликерта от 1 до 7. Независимыми переменными были: 1) генитивность глагола; 2) переходность глагола; 3) отрицательный квантор; 4) падеж именной группы. По результатам экспериментов мы выяснили, что в предложениях с генитивными глаголами генитив оценивается выше, чем с негенитивными. Наличие отрицательного квантора также повышает оценки генитива. С негенитивными глаголами генитив субъекта оценивается ниже, чем генитив объекта, в то время как с генитивными глаголами таких различий не наблюдается.

Ключевые слова: генитив при отрицании, генитив субъекта, генитив объекта, падеж, отрицание, экспериментальный синтаксис, русский язык

© Малявкина О.Е., 2024



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

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Малявкина О.Е. Многофакторный анализ генитива при отрицании в русском языке: экспериментальное исследование // Рема. Rhema. 2024. № 2. С. 9–32. DOI: 10.31862/2500-2953-2024-2-9-32

DOI: 10.31862/2500-2953-2024-2-9-32

O. Maliavkina

Lomonosov Moscow State University,
Moscow, 119991, Russian Federation

Multifactorial analysis of Russian genitive of negation (an experimental study)

This paper presents an experimental study of genitive of negation in Russian. There are two types of genitive constructions: subject genitive of negation and object genitive of negation. The use of genitive depends on many factors: in some conditions it is obligatory, in others, on the contrary, it is prohibited, and in some conditions there is variation between genitive and nominative/accusative genitive and nominative/accusative. In this study, we identified the main factors influencing the use of genitive of negation and measured their statistical significance using experimental methods. Respondents rated sentences on a Likert scale from 1 to 7. The independent variables were: 1) verb type, 2) verb transitivity, 3) negative quantifier, and 4) noun phrase case. The results of the experiments show that in sentences with genitive verbs, genitive is rated higher than with non-genitive ones. The negative quantifier also increases the acceptability of genitive. With non-genitive verbs, subject genitive of negation is rated lower than object genitive of negation, while with genitive verbs such differences are not observed.

Key words: genitive of negation, subject genitive of negation, object genitive of negation, negation, case, experimental syntax, Russian

FOR CITATION: Maliavkina O. Multifactorial analysis of Russian genitive of negation (an experimental study). *Rhema*. 2024. No. 2. Pp. 9–32. (In Rus.) DOI: 10.31862/2500-2953-2024-2-9-32

1. Введение

Генитив при отрицании – широко распространенная во многих славянских языках конструкция, в которой при отрицании аккузатив прямого объекта или номинатив субъекта заменяется генитивом. Такие генитивные конструкции называются *генитивом объекта* (пример 1) и *генитивом субъекта* (пример 2) соответственно. В случае с генитивом субъекта используется также и безличное (т.е. несогласованное) сказуемое:

- (1) а. Маша не купила машину.
- б. Маша не купила машины.
- (2) а. Сомнения не возникли.
- б. Сомнений не возникло.

Употребление генитива при отрицании допустимо не во всех случаях:

- (3) а. Иван не игнорировал проблему.
- б. *Иван не игнорировал проблемы.
- (4) а. Сомнения не исчезли.
- б. *Сомнений не исчезло.

Также есть случаи, в которых допустимо варьирование генитива и номинатива или аккузатива:

- (5) а. Договоренности не достигнуто.
- б. Договоренность не достигнута.

Условия употребления генитива при отрицании в русском языке зависят от многих факторов. Проблеме русского генитива при отрицании посвящено большое количество работ, и условия употребления этой конструкции описываются при помощи разных подходов [Babby, 1980; Pesetsky, 1982; Bailyn, 1997; Borschev, Partee, 2002; Partee et al., 2012; Лютикова, Тестелец, 2014].

Целью данного исследования было проанализировать генитив при отрицании в русском языке как многофакторный феномен: выявить на основе предыдущих работ факторы, которые могут влиять на употребление этой конструкции, и оценить их влияние на употребление генитива при отрицании носителями русского языка.

Статья состоит из пяти разделов. В разделе 2 и 3 приведено описание генитива субъекта и объекта соответственно и рассмотрены факторы, влияющие на их употребление. В разделе 4 приведено описание проведенных экспериментов. Раздел 5 содержит обсуждение результатов экспериментального исследования.

2. Генитив субъекта

Описанию генитивной конструкции посвящено большое количество работ Е.В. Падучевой [Падучева, 1997, 2006, 2008, 2013]. В них условия употребления генитива при отрицании объясняются в семантических терминах: «генитивная конструкция в отрицательном предложении имеет четкий семантический инвариант» [Падучева, 1997, с. 101]. Е.В. Падучева выделяет особый класс глаголов, в семантике которых есть компонент, который и вызывает употребление генитивной конструкции. Такие глаголы называются генитивными. В семантике отрицательного предложения с генитивом всегда присутствует один из двух компонентов:

I) 'Вещи (X-а) не существует в мире /Месте';

II) 'Вещи (X-а) нет в перцептивном пространстве Субъекта сознания', где X – это предмет или явление, которое обозначается (синтаксическим) субъектом глагола. [Падучева, 1997, с. 103].

Компонент I называется *экзистенциальным*, а компонент II – *перцептивным*. В соответствии с наличием утвердительных аналогов этих двух компонентов в семантике генитивные глаголы делятся на две группы.

В (6) приведены примеры экзистенциальных генитивных глаголов. При отрицании высказываний с этими глаголами отрицается экзистенциальный компонент 'X существует':

(6) Существуют безвыходные положения – 'X существует'

Возник скандал – 'стало: X имеет место'

Требуется справка с места работы – 'необходимо: X существует'

Среди перцептивных глаголов выделяется две группы: IIa и IIb. У глаголов группы IIa перцептивный компонент находится в «модальной рамке»: к таким глаголам относятся глаголы местонахождения, перемещения, проявления признака.

(7) Снега на полях уже не лежало.

Ответа не пришло.

Не белело вдали знакомых очертаний домой.

Различие между экзистенциальными и перцептивными группами генитивных глаголов состоит в референциальном статусе X-а. При экзистенциальных глаголах X должен иметь нереферентный статус, что вытекает из семантики существования. В свою очередь, при перцептивных глаголах X может быть референтным: для глаголов этой группы необходимо, чтобы ситуация включала или допускала Наблюдателя. Некоторые глаголы, однако, могут обозначать как существование, так и восприятие:

- (8) а. Аргументов не нашлось – ‘X-а не возникло’ [существование]
 б. Нужного лекарства в аптеке не нашлось – ‘X-а нет в перцептивном пространстве Субъекта сознания’ [восприятие]

Е.В. Падучева выводит общее правило употребления генитива субъекта: «в контексте глагола существования генитив выражает несуществование, а номинатив – определенность, т.е. конкретную референцию субъекта; в контексте предиката восприятия генитив не обязательно выражает несуществование; он может выражать всего лишь отсутствие Вещи в поле зрения» [Падучева, 2006, с. 24].

В работах, посвященных генитиву при отрицании, выделяются также факторы, которые могут препятствовать употреблению генитивной конструкции. По мнению Е.В. Падучевой, все контекстные условия, которые препятствуют употреблению генитивной конструкции, – это условия, препятствующие возникновению компонента ‘X-а нет’ в семантике генитивного глагола [Падучева, 1997]. Перечислим основные из этих факторов.

Употреблению генитива субъекта препятствует переходность глагола:

- (9) а. Никакого судна не разбивалось.
 б. *Никакого судна аварии не потерпело.
- (10) а. Аварии не произошло.
 б. *Аварии не имело места.

Переходные глаголы – это, как правило, глаголы действия, которые требуют активного субъекта, в то время как субъект при генитивной конструкции должен быть пассивным. Также глаголы действия подразумевают существование Агенса, и это не может быть подвергнуто отрицанию [Там же].

Еще одним препятствием к употреблению генитива субъекта является одушевленность субъекта [Апресян, 1985]:

- (11) а. На той стороне улицы не стояло домов.
 б. *На той стороне улицы не стояло детей.
 с. На той стороне улицы не стояли дети.

Одушевленность означает активность субъекта, что противоречит генитивной конструкции: «возможность употребления родительного падежа находится в обратной зависимости от способности сказуемого выражать активное действие» [Ицкович, 1974].

Референтность субъекта – еще одно препятствие для генитивной конструкции: нереферентные субъекты оформляются генитивом, референтные – номинативом (за исключением субъектов перцептивных глаголов) [Падучева, 1997]:

- (12) а. Книги <подходящей> не нашлось.
б. Книга <потерянная> не нашлась.

На употребление генитивной конструкции влияет число субъекта: единственное число способствует употреблению номинатива, множественное – генитива. Это объясняется тем, что единственное число навязывает именной группе референтную интерпретацию, в то время как множественное число превращает имя индивида в имя массы [Падучева, 1997].

- (13) а. *Нового сотрудника не принято.
б. Новых сотрудников не принято.

Стоит отметить, что одно и то же слово может пониматься и как индивид, и как имя массы. Если слово понимается как имя массы, то генитив обязателен [Падучева, 2013]:

- (14) Они месяцами не видят солнца. (*солнце* в значении ‘солнечный свет’)

Наконец, препятствием для употребления генитивной конструкции может стать и коммуникативная структура высказывания:

- (15) а. Разницы не усматривается.
б. *Разницы не усматривается невооруженным глазом.

Неприемлемость (15b) объясняется тем, что в предложениях такого типа отрицается только акцентно-выделенный модификатор, а не экзистенциально-перцептивный компонент, отрицание которого нужно для возникновения генитивной конструкции [Падучева, 1997].

Наряду с факторами, препятствующими употреблению генитивной конструкции, существуют также факторы, которые способствуют употреблению генитива, в том числе при негенитивных глаголах:

- (16) Никакого атомного снаряда на борту корабля не находилось.
[Ицкович, 1974]

Употребление генитивной конструкции в (16) обусловлено наличием одного из «усилительных» слов и оборотов, которые перечислены в [Апресян, 1985], а именно – частицы *ни*. Отрицательные кванторы

ни один, ни единственный, никакой, ни малейший способствуют использованию генитива при отрицании, в том числе при глаголах, которые входят в класс негенитивных. Это происходит из-за того, что отрицательные кванторы «усиливают значение неопределенности группы подлежащего» [Апресян, 1985, с. 297].

3. Генитив объекта

В отличие от генитива субъекта, генитив объекта употребляется намного шире и не обязательно означает несуществование вещи в каком-либо месте [Partee et al., 2012]. Для объяснения условий использования генитива объекта Е.В. Падучева предлагает то же правило, что и для генитива субъекта: «аккузатив маркирует определенность, конкретную референцию, а генитив выражает нереферентность, неопределенность или неизвестность» [Падучева, 2006].

Для описания семантики генитивной конструкции Е.В. Падучева также делит глаголы на две группы: *генитивные* и *негенитивные* (аккузативные). Генитивные глаголы, в свою очередь, делятся на несколько групп: к ним Е.В. Падучева относит глаголы создания, восприятия, знания, обладания, движения (к наблюдателю) (17). Семантика этих глаголов такова, что отрицание высказываний с ними означает, что объект либо не существует, либо не входит в поле зрения / сферу сознания / личную сферу субъекта.

- | | |
|-------------------------------------|-------------|
| (17) а. Он не написал этого письма. | создание |
| b. Майор не слышал этой фразы. | восприятие |
| c. Я не знаю этой женщины. | знание |
| d. Я не получил этого письма. | обладание |
| e. Он не принес нам своей статьи. | перемещение |
- [Падучева, 2008]

В свою очередь, к аккузативным глаголам Е.В. Падучева относит глаголы физического воздействия, эмоции (каузации эмоционального состояния) и речи (18). Эти глаголы, в отличие от генитивных, предсказывают референциальный статус как конкретно-референтный, и этот статус сохраняется при отрицании высказывания.

- (18) а. Один орех я не расколос.
 b. Сообщение не испугало Марию.
 c. Она не простила Мишу. [Падучева, 2013]

В отношении падежа объекта также выделяются факторы, которые способствуют выбору генитива или аккузатива. Большое количество таких факторов было проанализировано в работе [Mustajoki, Heino, 1991]. Среди этих факторов выделяется отдельная группа «сильных факторов». Выбор аккузатива определяют такие факторы, как наличие инструменталиса в предикативном употреблении (19а), сочетания *чуть не* или *едва не* (19b) и существительные, обозначающие человека в качестве объекта (19с):

- (19) а. Никто из живущих по берегам Байкала не назовет озером этот уникальный водоем.
 б. А потом в окно поглядел и чуть вилку не выронил.
 с. Иван, почему Надежду сюда не позвал?

Выбор генитива объекта, как и в случае с субъектом, обуславливают такие факторы, как усилитель *никакой* (20а), усилительная частица *ни* (20b) (см. также [Малышева, Ронько, 2020]) и глагол *иметь* (20с):

- (20) а. Я не извлекал лично для себя никакой выгоды.
 б. Они и узнавать друг о друге ни словечка не имели права.
 с. Сейчас это слово такого значения не имеет.

В работе [Harves, 2013] при описании генитива объекта внимание уделяется характеристикам именной группы, которой выражен объект. Отмечается, что генитив при отрицании получают экзистенциальные или неопределенные именные группы, в то время как аккузатив получают определенные или имеющие пресуппозицию существования (presuppositional) именные группы. Абстрактные нарицательные существительные во множественном числе с большей вероятностью будут оказываться в генитивной конструкции, нежели конкретные существительные в единственном числе.

- (21) а. Он не нашел счастья / ???счастье. абстрактное
 б. Он не нашел ???цветка / цветок. конкретное
 [Kagan, 2007, p. 150]
- (22) а. Я не нашел цветок / ??цветка. единственное
 б. Я не нашел цветы / цветов. множественное
 [Timberlake, 1975, p. 125]

4. Экспериментальное исследование

В настоящем исследовании мы ставили цель определить влияние основных факторов, описанных в предыдущих работах, на употребление генитива при отрицании носителями русского языка. Такими факторами являются: различные типы глаголов (генитивные и негенитивные), переходность глагола (генитив субъекта и объекта) и наличие отрицательных кванторов (*никакой, ни один*).

Мы выдвигаем следующие гипотезы: 1) в конструкциях с генитивными глаголами приемлемость генитива при отрицании выше, чем в конструкциях с негенитивными; 2) наличие отрицательных кванторов повышает приемлемость употребления генитива при отрицании.

В качестве метода исследования мы выбрали оценку по шкале Ликерта от 1 до 7.

4.1. Эксперимент № 1

В первом эксперименте были заданы следующие независимые переменные:

- 1) генитивность глагола: генитивный или негенитивный;
- 2) переходность глагола: переходный или непереходный;
- 3) отрицательный квантор: наличие или отсутствие;
- 4) падеж именной группы: генитив или номинатив/аккузатив.

Для сокращения количества независимых переменных в эксперименте мы выделили генитивность глагола в качестве межгрупповой переменной. т.е. было проведено два эксперимента: с генитивными и с негенитивными глаголами.

В каждом из двух проведенных экспериментов было по 32 экспериментальных блока. В экспериментах было по 8 условий ($2 \times 2 \times 2$), что равно количеству экспериментальных листов. Стимульные предложения распределялись по экспериментальным листам по методу латинского квадрата. Эксперимент также содержал грамматичные и неграмматичные филлеры, соотношение стимульных и филлерных предложений на листе – 1 : 1. Филлеры в экспериментах с негенитивными и генитивными глаголами были одинаковыми. Таким образом, на каждом экспериментальном листе было по 64 предложения.

Стимульные предложения были составлены по единой схеме. В предложениях с переходным глаголом на первом месте находился субъект, выраженный именной группой, состоящей из прилагательного и существительного. Затем следовал предикат, а в конце предложения стоял объект, также выраженный именной группой из прилагательного

и существительного. В предложениях с непереходным глаголом первое место занимало обстоятельство, выраженное предложной группой. Затем следовал предикат и субъект, выраженный именной группой.

В (23) представлен блок из эксперимента с негенитивными глаголами, в (24) – из эксперимента с генитивными глаголами.

- (23) а. [переходный, нет квантора, аккумулятив]
Злая собака не пугала маленькую девочку.
- б. [переходный, нет квантора, генитив]
Злая собака не пугала маленькой девочки.
- с. [переходный, квантор, аккумулятив]
Злая собака не пугала ни одну маленькую девочку.
- д. [переходный, квантор, генитив]
Злая собака не пугала ни одной маленькой девочки.
- е. [непереходный, нет квантора, номинатив]
У врача не плакала маленькая девочка.
- ф. [непереходный, нет квантора, генитив]
У врача не плакало маленькой девочки.
- г. [непереходный, квантор, номинатив]
У врача не плакала ни одна маленькая девочка.
- h. [непереходный, квантор, генитив]
У врача не плакало ни одной маленькой девочки.
- (24) а. [переходный, нет квантора, аккумулятив]
Усталый путник не видел спокойную реку.
- б. [переходный, нет квантора, генитив]
Усталый путник не видел спокойной реки.
- с. [переходный, квантор, аккумулятив]
Усталый путник не видел ни одну спокойную реку.
- д. [переходный, квантор, генитив]
Усталый путник не видел ни одной спокойной реки.
- е. [непереходный, нет квантора, номинатив]
На горизонте не виднелась спокойная река.
- ф. [непереходный, нет квантора, генитив]
На горизонте не виднелось спокойной реки.
- г. [непереходный, квантор, номинатив]
На горизонте не виднелась ни одна спокойная река.
- h. [непереходный, квантор, генитив]
На горизонте не виднелось ни одной спокойной реки.

Грамматичные (25) и неграмматичные (26) филлеры были представлены в соотношении 1 : 1. В грамматичных филлерах использовались глаголы, которые управляют дательным и творительным падежами:

(25) а. Пожилой детектив не верил никакой полученной информации.

б. Осторожный человек не рисковал собственной безопасностью.

В неграмматичных филлерах использовались глаголы с разным управлением и именные группы в неверных падежах:

(26) а. В городе не начиналось жуткую грозу.

б. Обиженная девочка не сочувствовала ни одну старшую сестру.

Эксперимент проводился с помощью платформы Penn Controller Ibox Farm (<https://farm.pcibex.net/>, [Zehr, Schwarz, 2018]) и распространялся в социальных сетях и на платформе Яндекс.Толока (toloka.yandex.ru). Для отбора респондентов использовался фильтр по тренировочным предложениям и филлерам из [Герасимова, 2021].

Анализ результатов экспериментов проводился в среде R [R Core Team, 2022].

4.1.1. Негенитивные глаголы

В эксперименте принял участие 131 испытуемый (после отбора – 123): 64 женщины и 64 мужчины (среди испытуемых, которые указали свой пол). 13 испытуемых заявили о наличии лингвистического образования. Средний возраст испытуемых – 34,72 года ($sd = 12,53$).

Для выявления статистически значимых факторов был проведен подбор линейной смешанной модели с использованием пакета Buildmer [Voeten, 2019] в среде R. Линейные модели сравнивались при помощи теста отношения правдоподобия. Наиболее оптимальной оказалась модель в (27):

(27) Оценка $\sim 1 + \text{падеж} + \text{переходность} + \text{квантор} + \text{падеж} :$
 $\text{переходность} + \text{падеж} : \text{квантор} + \text{переходность} :$
 $\text{квантор} + (1 \mid \text{предложение})$

Для анализа линейной смешанной модели использовался пакет lmerTest [Kuznetsova et al., 2017] в среде R. Этот анализ показал, что значимыми при оценке приемлемости предложений с негенитивными глаголами оказались все три фактора (падеж именной группы, переходность глагола и наличие отрицательного квантора), а также попарные взаимодействия всех факторов (рис. 1).

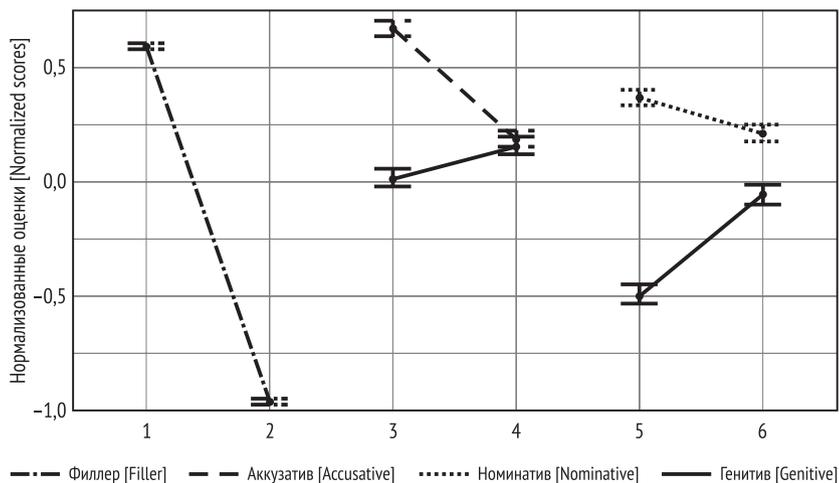


Рис. 1. График взаимодействия для средних оценок филлерных и стимульных предложений в эксперименте с негенитивными глаголами:

1 – грамматичные; 2 – неграмматичные; 3 – переходные (нет отрицательного квантора); 4 – переходные (отрицательный квантор); 5 – непереходные (нет отрицательного квантора); 6 – непереходные (отрицательный квантор)

Fig. 1. Interaction plot of mean acceptability scores of fillers and stimuli in the experiment with non-genitive verbs:

1 – grammatical; 2 – ungrammatical; 3 – transitive (no negative quantifier); 4 – transitive (negative quantifier); 5 – intransitive (no negative quantifier); 6 – intransitive (negative quantifier)

На графике взаимодействия для эксперимента с негенитивными глаголами видна тенденция к повышению оценок генитива и понижению оценок номинатива/аккузатива при наличии отрицательного квантора в сравнении с условиями, в которых он отсутствует. Оценки генитива и аккузатива при наличии квантора практически не различаются.

Для более точной оценки значимости факторов были проведены попарные сравнения Тьюки: их числовые характеристики приведены в табл. 1. Различия между парами условий, которые не приведены в таблице, оказались незначимы.

В эксперименте с негенитивными глаголами фактор наличия или отсутствия отрицательного квантора оказался значим для двух пар условий: в предложениях с генитивом субъекта (см. № 1 в табл. 1,

p -value < 0,001) и в предложениях с прямым дополнением в аккумулятиве (№ 2, p -value < 0,001). В предложениях с непереходными глаголами генитив оценивается ниже, чем номинатив (№ 3, p -value < 0,001 при отсутствии квантора; № 5, p -value = 0,04 при наличии квантора). В предложениях с переходными глаголами при отсутствии квантора аккумулятив оценивается выше, чем генитив (см. № 4, p -value < 0,001); при наличии квантора значимых различий не наблюдается (№ 6, p -value = 0,999). Различия между переходными и непереходными глаголами значимы только при отсутствии квантора: генитив субъекта оценивается ниже, чем генитив объекта (№ 7, p -value < 0,001). Значимым также оказалось различие между аккумулятивом и номинативом при тех же условиях (№ 8, p -value = 0,014).

Таблица 1

**Множественные попарные сравнения Тьюки
для эксперимента с негенитивными глаголами
[Multiple pair-wise Tukey comparison test
in the experiment with non-genitive verbs]**

№	Сравниваемые условия [Compared conditions]	p -value
1	Непереходный, генитив: квантор – нет квантора [Intransitive, genitive: quantifier – no quantifier]	<0,001
2	Переходный, аккумулятив: квантор – нет квантора [Transitive, accusative: quantifier – no quantifier]	<0,001
3	Непереходный, нет квантора: генитив – номинатив [Intransitive, no quantifier; genitive – nominative]	<0,001
4	Переходный, нет квантора: генитив – аккумулятив [Transitive, no quantifier; genitive – accusative]	<0,001
5	Непереходный, квантор: генитив – номинатив [Intransitive, quantifier; genitive – nominative]	0,04
6	Переходный, квантор: генитив – аккумулятив [Transitive, quantifier; genitive – accusative]	0,999
7	Нет квантора, генитив: непереходный – переходный [No quantifier, genitive: intransitive – transitive]	<0,001
8	Нет квантора, аккумулятив/номинатив: непереходный – переходный [No quantifier, accusative/nominative: intransitive – transitive]	0,014

4.1.2. Генитивные глаголы

В эксперименте приняли участие 136 испытуемых (после отбора – 122): 69 женщин и 64 мужчины. О наличии лингвистического образования заявили 14 испытуемых. Средний возраст испытуемых – 34 года ($sd = 12,42$).

По результатам анализа линейных смешанных моделей наиболее оптимальной оказалась модель в (28):

$$(28) \text{ Оценка} \sim 1 + \text{падеж} + \text{квантор} + \text{переходность} + \text{падеж} : \\ \text{квантор} + \text{падеж} : \text{переходность} + \text{квантор} : \\ \text{переходность} + \text{падеж} : \text{квантор} : \text{переходность} + \\ (1 + \text{переходность} \mid \text{предложение}) + (1 + \text{квантор} \mid \text{участник})$$

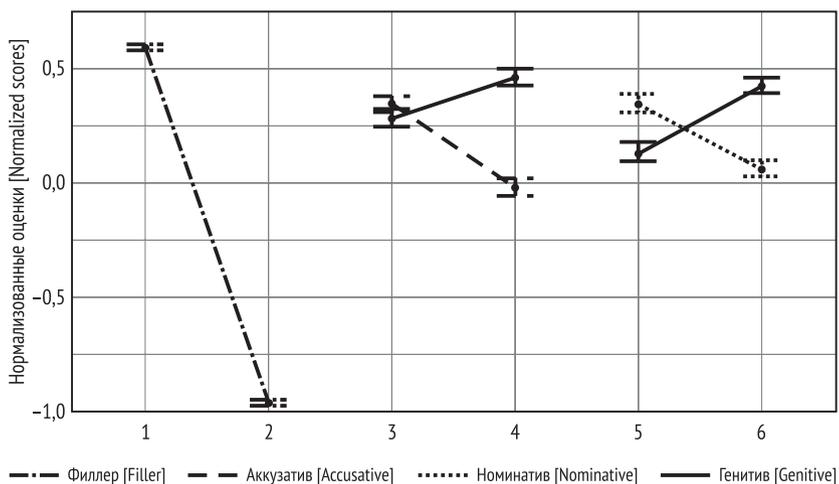


Рис. 2. График взаимодействия для средних оценок филлерных и стимульных предложений в эксперименте с генитивными глаголами:

1 – грамматичные; 2 – неграмматичные; 3 – переходные (нет отрицательного квантора); 4 – переходные (отрицательный квантор); 5 – непереходные (нет отрицательного квантора); 6 – непереходные (отрицательный квантор)

Fig. 2. Interaction plot of mean acceptability scores of fillers and stimuli in the experiment with genitive verbs:

1 – grammatical; 2 – ungrammatical; 3 – transitive (no negative quantifier); 4 – transitive (negative quantifier); 5 – intransitive (no negative quantifier); 6 – intransitive (negative quantifier)

При оценке приемлемости предложений с генитивными глаголами значимыми оказались факторы падежа именной группы и наличия отрицательного квантора, а также их взаимодействие. Фактор переходности глагола оказался статистически не значим. Данные о значимости фактора переходности дают нам возможность сравнивать генитивные глаголы с негенитивными, для которых, в свою очередь, переходность была важна (рис. 2).

Для предложений с генитивными глаголами можно отметить ту же тенденцию, что и для предложений с негенитивными: наличие отрицательного квантора повышает оценки генитива и понижает оценки номинатива/аккузатива. При отсутствии квантора оценки генитива и номинатива/аккузатива различаются незначительно.

Мы также провели попарные сравнения Тьюки для результатов эксперимента с генитивными глаголами. Их результаты приведены в табл. 2.

Таблица 2

**Множественные попарные сравнения Тьюки
для эксперимента с генитивными глаголами
[Multiple pair-wise Tukey comparison test
in the experiment with genitive verbs]**

№	Сравниваемые условия [Compared conditions]	p-value
1	Непереходный, номинатив: квантор – нет квантора [Intransitive, nominative: quantifier – no quantifier]	0,007
2	Переходный, аккузатив: квантор – нет квантора [Transitive, accusative: quantifier – no quantifier]	0,01
3	Непереходный, генитив: квантор – нет квантора [Intransitive, genitive: quantifier – no quantifier]	0,028
4	Переходный, генитив: квантор – нет квантора [Transitive, genitive: quantifier – no quantifier]	0,71
5	Переходный, квантор: генитив – аккузатив [Transitive, quantifier: genitive – accusative]	<0,001
6	Непереходный, квантор: генитив – номинатив [Intransitive, quantifier: genitive – nominative]	0,001
7	Непереходный, нет квантора: генитив – номинатив [Intransitive, no quantifier: genitive – nominative]	0,145
8	Переходный, нет квантора: генитив – аккузатив [Transitive, no quantifier: genitive – accusative]	0,999

Фактор наличия или отсутствия отрицательного квантора оказался значим для всех пар условий, кроме предложений с генитивом объекта (см. № 4, p -value = 0,71, для остальных пар см. № 1–3 в табл. 2). При наличии отрицательного квантора как генитив объекта, так и генитив субъекта получают значимо более высокие оценки, чем аккумулятив и номинатив соответственно (№ 5, 6, p -value < 0,001 для переходных глаголов и p -value = 0,001 для переходных). При отсутствии отрицательного квантора генитив и аккумулятив/номинатив оцениваются одинаково (№ 7, 8, p -value = 0,145 для непереходных глаголов и p -value = 0,999 для переходных). Различия между переходными и непереходными глаголами оказались статистически не значимыми для всех условий.

4.1.3. Обсуждение результатов эксперимента № 1

По результатам первого эксперимента мы можем сделать следующие выводы.

Для генитивных и негенитивных глаголов влияние фактора наличия или отсутствия отрицательного квантора схоже. В предложениях с непереходными глаголами наличие квантора повышает оценки генитива. В предложениях с переходными глаголами наличие отрицательного квантора понижает оценки аккумулятива. Для генитивных непереходных глаголов отрицательный квантор понижает также оценки номинатива.

Фактор переходности оказался незначим в эксперименте с генитивными глаголами (для всех пар условий), однако в эксперименте с негенитивными глаголами без отрицательного квантора генитив субъекта получил значимо более низкие оценки, чем генитив объекта. Из-за межгруппового дизайна эксперимента мы не могли включить фактор генитивности в статистическую модель, однако различия в значимости фактора переходности позволяют говорить о том, что негенитивные и генитивные глаголы устроены по-разному.

В эксперименте с генитивными глаголами различия между оценками генитива и аккумулятива/номинатива выявлены только при наличии отрицательного квантора: генитив оценивается значимо выше. При наличии квантора между генитивом и номинативом различия наблюдаются и в предложениях с негенитивными глаголами: генитив оценивается ниже. В свою очередь, в эксперименте с негенитивными глаголами при отсутствии отрицательного квантора оценки генитива ниже оценок как номинатива, так и аккумулятива.

4.2. Эксперимент № 2

Целью второго эксперимента было более точное изучение влияния выделенных факторов на оценки генитива при отрицании.

Предложения с генитивными и негенитивными предикатами были объединены в один эксперимент, что позволило включить этот фактор в модель при анализе результатов. Фактор наличия или отсутствия отрицательного квантора в данном эксперименте не рассматривался.

Мы предполагаем, что в предложениях с генитивными глаголами приемлемость генитива при отрицании будет выше, чем в предложениях с негенитивными глаголами. Мы также ожидаем подтверждения выводов, сделанных в предыдущем эксперименте: с негенитивными глаголами генитив субъекта будет оцениваться ниже, чем генитив объекта, в то время как с генитивными глаголами таких различий не будет.

Второй эксперимент включал следующие независимые переменные:

- 1) генитивность глагола: генитивный или негенитивный;
- 2) переходность глагола: переходный или непереходный;
- 3) падеж именной группы: генитив или номинатив / аккузатив.

Стимульные предложения были сбалансированы по одушевленности аргумента. Процедура проведения этого эксперимента была аналогична процедуре предыдущего.

Эксперимент состоял из 32 экспериментальных блоков. Поскольку генитивность предиката задает лексический материал, эксперимент содержал 16 блоков с генитивными предикатами и 16 – с негенитивными. В каждом из блоков варьировались значения двух оставшихся независимых переменных: переходности глагола и падежа именной группы. Таким образом, в эксперименте было 4 листа.

Эксперимент содержал грамматичные и неграмматичные филлеры (соотношение 1 : 1). Таким образом, на каждом экспериментальном листе было по 64 предложения.

Стимульные предложения были составлены по единой схеме. В предложениях с переходным глаголом на первом месте находился субъект, выраженный именной группой, состоящей из прилагательного и существительного. Затем следовал предикат, а в конце предложения стоял объект, также выраженный именной группой из прилагательного и существительного.

В предложениях с непереходным глаголом первое место занимало обстоятельство, выраженное предложной группой. Затем следовал предикат и субъект, выраженный именной группой. Экспериментальные блоки были разделены пополам по генитивности глагола и сбалансированы по одушевленности аргумента.

В (29)–(32) приведены примеры блоков стимульных предложений.

- (29) Негенитивные глаголы, неодушевленный аргумент
- a. [переходный, accusativ]
Известный автор не открывал книжную выставку.
 - b. [переходный, genitiv]
Известный автор не открывал книжной выставки.
 - c. [непереходный, nominativ]
В музее не открывалась книжная выставка.
 - d. [непереходный, genitiv]
В музее не открывалось книжной выставки.
- (30) Негенитивные глаголы, одушевленный аргумент
- a. [переходный, accusativ]
Вежливый слушатель не критиковал юную скрипачку.
 - b. [переходный, genitiv]
Вежливый слушатель не критиковал юной скрипачки.
 - c. [непереходный, nominativ]
В школе не училась юная скрипачка.
 - d. [непереходный, genitiv]
В школе не училось юной скрипачки.
- (31) Генитивные глаголы, неодушевленный аргумент
- a. [переходный, accusativ]
Взволнованные люди не создавали сильную давку.
 - b. [переходный, genitiv]
Взволнованные люди не создавали сильной давки.
 - c. [непереходный, nominativ]
В транспорте не создавалась сильная давка.
 - d. [непереходный, genitiv]
В транспорте не создавалось сильной давки.
- (32) Генитивные глаголы, одушевленный аргумент
- a. [переходный, accusativ]
Проходившие люди не видели красивую девушку.
 - b. [переходный, genitiv]
Проходившие люди не видели красивой девушки.
 - c. [непереходный, nominativ]
В дверях не показывалась красивая девушка.
 - d. [непереходный, genitiv]
В дверях не показывалось красивой девушки.

Испытуемые распределялись по экспериментальным листам с помощью метода латинского квадрата.

Филлеры в данном эксперименте были такими же, как и в предыдущем (25)–(26), но не содержали отрицательных кванторов. Примеры грамматичных филлеров из данного эксперимента приведены в (33), неграмматичных – в (34):

(33) а. Деревенский житель не пользовался бытовой техникой.

б. Громкий шум не мешал слаженной работе.

(34) а. В списке не значилась знакомую фамилию.

б. От страха не кусалась дикую кошку.

Количество грамматичных и неграмматичных филлеров было одинаковым. Оценки филлеров использовались для выявления и отсеивания испытуемых с ответами, в наибольшей степени отклоняющимися от ожидаемых.

В эксперименте приняли участие 178 испытуемых (после отбора – 159): 103 женщины и 71 мужчина (среди испытуемых, которые указали свой пол). 13 испытуемых заявили о наличии лингвистического образования. Средний возраст испытуемых – 34,86 года ($sd = 12,28$).

Анализ результатов второго эксперимента проводился при помощи тех же методов, что и анализ первого. В (35) представлена наиболее оптимальная модель:

(35) Оценка $\sim 1 + \text{падеж} + \text{переходность} + \text{генитивность} + \text{падеж} : \text{генитивность} + \text{переходность} : \text{генитивность} + (1 \mid \text{предложение})$

При оценке приемлемости предложений значимыми оказались все три фактора (падеж именной группы, переходность глагола и генитивность глагола), а также два попарных взаимодействия факторов: падеж именной группы с генитивностью глагола и переходность глагола с генитивностью глагола. Взаимодействие факторов падежа именной группы и переходности глагола оказалось незначимым (рис. 3).

На графике взаимодействия мы можем видеть, что в предложениях с генитивными глаголами генитив отрицания оценивается значительно выше, чем в предложениях с негенитивными глаголами. Оценки генитива объекта заметно выше, чем оценки генитива субъекта.

Результаты попарных сравнений Тьюки приведены в табл. 3.

Как генитив субъекта, так и генитив объекта получают значимо более высокие оценки в предложениях с генитивными глаголами, чем с негенитивными (см. табл. 3, № 1, 2, $p\text{-value} < 0,001$ для непереходных глаголов и $p\text{-value} = 0,001$ для переходных). Для оценок аккузатива и номинатива, в свою очередь, генитивность глагола оказывается незначимым

фактором (№ 3, 4, p -value 0,549 для номинатива и 0,932 для аккумулятива). Различие между оценками генитива и аккумулятива/номинатива оказывается статистически значимым только в предложениях с негенитивными глаголами: генитив оценивается значимо ниже (№ 5, 6, p -value < 0,001). Фактор переходности оказался статистически значим для предложений с негенитивными глаголами (№ 7, 8, p -value < 0,001).

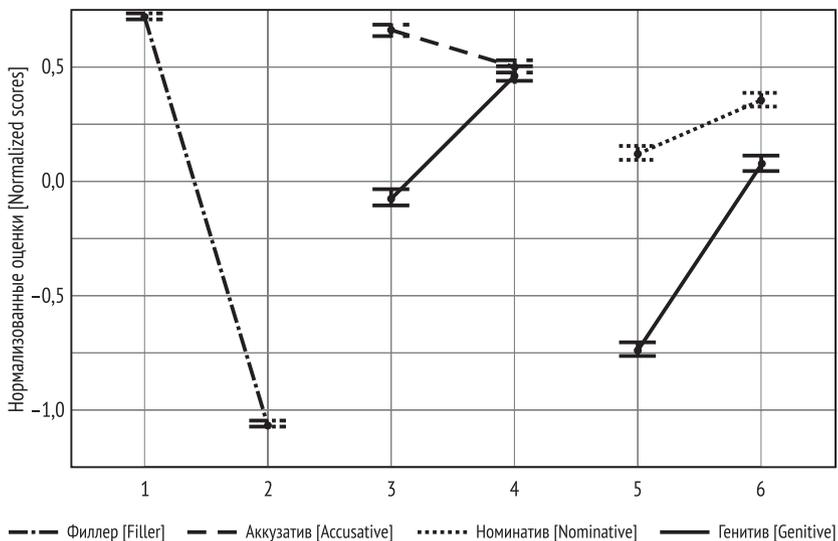


Рис. 3. График взаимодействия для средних оценок филлерных и стимульных предложений во втором эксперименте:

1 – грамматические; 2 – неграмматические; 3 – переходные (нет отрицательного квантора); 4 – переходные (отрицательный квантор); 5 – непереходные (нет отрицательного квантора); 6 – непереходные (отрицательный квантор)

Fig. 3. Interaction plot of mean acceptability scores of fillers and stimuli in the second experiment:

1 – grammatical; 2 – ungrammatical; 3 – transitive (no negative quantifier); 4 – transitive (negative quantifier); 5 – intransitive (no negative quantifier); 6 – intransitive (negative quantifier)

Результаты попарных сравнений Тьюки подтверждают гипотезу о значимости фактора генитивности глагола для оценки генитива при отрицании: и генитив объекта, и генитив субъекта оцениваются выше с генитивными глаголами, чем с негенитивными. Также подтвердилась вторая гипотеза, которая следовала из результатов первого эксперимента: в предложениях с негенитивными глаголами генитив объекта

(= переходные) оценивается выше, чем генитив субъекта (= непереходные; p -value < 0,001), в то время как в предложениях с генитивными глаголами статистически значимых различий между генитивом объекта и субъекта нет (p -value = 0,053).

Таблица 3

**Множественные попарные сравнения Тьюки
для второго эксперимента
[Multiple pair-wise Tukey comparison test
in the second experiment]**

№	Сравниваемые условия [Compared conditions]	p -value
1	Непереходный, генитив: негенитивный – генитивный [Intransitive, genitive: non-genitive verb – genitive verb]	<0,001
2	Переходный, генитив: негенитивный – генитивный [Transitive, genitive: non-genitive verb – genitive verb]	0,001
3	Непереходный, номинатив: негенитивный – генитивный [Intransitive, nominative: non-genitive verb – genitive verb]	0,549
4	Переходный, аккузатив: негенитивный – генитивный [Transitive, accusative: non-genitive verb – genitive verb]	0,932
5	Переходный, негенитивный: генитив – аккузатив [Transitive, non-genitive verb: genitive – accusative]	<0,001
6	Непереходный, негенитивный: генитив – номинатив [Intransitive, non-genitive verb: genitive – nominative]	<0,001
7	Негенитивный, генитив: переходный – непереходный [Non-genitive verb, genitive: transitive – intransitive]	<0,001
8	Негенитивный, аккузатив/номинатив: переходный – непереходный [Non-genitive verb, accusative/nominative: transitive – intransitive]	<0,001

5. Обсуждение

По результатам проведенных экспериментов большая часть выдвинутых нами гипотез подтвердилась.

Фактор генитивности глагола оказывает влияние на оценки генитива, значимо повышая их. В свою очередь, оценки номинатива и аккузатива при варьировании значений этого фактора значимо не различаются.

Для генитивных и негенитивных глаголов влияние фактора наличия или отсутствия отрицательного квантора схоже. В предложениях с переходными глаголами наличие квантора повышает оценки генитива. В предложениях с переходными глаголами наличие отрицательного квантора понижает оценки аккузатива. Для генитивных переходных глаголов отрицательный квантор понижает также оценки номинатива. Для негенитивных глаголов такого эффекта не наблюдается. Можно выявить следующую закономерность: отрицательный квантор повышает оценки генитива и понижает оценки номинатива и аккузатива.

Переходность глагола по результатам всех проведенных экспериментов оказалась значима только для негенитивных глаголов: при отсутствии отрицательного квантора генитив субъекта оценивается ниже, чем генитив объекта.

По результатам всех экспериментов генитив оценивается ниже, чем аккузатив и номинатив, в предложениях с негенитивными глаголами без отрицательного квантора. При наличии квантора генитив оценивается ниже номинатива с негенитивными глаголами; с генитивными глаголами генитив оценивается выше аккузатива и номинатива.

По итогам проведенных экспериментов нам удалось выявить факторы, которые оказывают влияние на оценки генитива при отрицании, и определить степени и направление этого влияния. В качестве дальнейших направлений исследования мы видим включение большего количества факторов и использование других экспериментальных методик.

Библиографический список / References

Апресян, 1985 – Апресян Ю.Д. Синтаксические признаки лексем // *Russian linguistics*. 1985. Vol. 9. No. 2–3. Pp. 289–317. [Apresyan Yu.D. Syntactic features of lexemes. *Russian Linguistics*. 1985. Vol. 9. No. 2–3. Pp. 289–317. (In Rus.)]

Герасимова, 2021 – Герасимова А.А. Учебные материалы практикума по экспериментальному синтаксису. Отбор респондентов. 2021. URL: https://agerasimova.com/wp-content/uploads/Gerasimova_Practice_Outliers.pdf (дата обращения: 08.05.2024). [Gerasimova A.A. Uchebnye materialy praktikuma po ehksperimentalnomu sintaksisu. Otbor respondentov [Experimental syntax. Practical course. Selecting respondents]. 2021. URL: https://agerasimova.com/wp-content/uploads/Gerasimova_Practice_Outliers.pdf]

Ицкович, 1974 – Ицкович В.А. Очерки синтаксической нормы // Синтаксис и норма. М., 1974. С. 43–106. [Itskovich V.A. Essays on syntactic norm. *Sintaksis i norma*. Moscow, 1974. Pp. 43–106. (In Rus.)]

Лютикова, Тестелец, 2014 – Лютикова Е.А., Тестелец Я.Г. Родительный падеж при отрицании и «расщепленные» конструкции со значением количества в русском языке // Логический анализ языка. Числовой код в разных языках и культурах / под общ. ред. Н.Д. Арутюновой. 2014. С. 22–35. [Lyutikova E.A.,

Testeleets Ya.G. Genitive of negation and "split" constructions with the meaning of quantity in Russian. *Logicheskii analiz yazyka. Chislovoi kod v raznykh yazykakh i kulturakh*. N.D. Arutyunova (ed.). Moscow, 2014. Pp. 22–35. (In Rus.)]

Мальшева, Ронько, 2020 – Мальшева А.В., Ронько Р.В. Русский объектный генитив при отрицании по данным диалектных корпусов и устного корпуса НКРЯ // Вопросы языкознания. 2020. № 4. С. 25–54. [Malysheva A.V., Ronko R.V. Russian object genitive of negation based on dialect corpora and the RNC oral corpus. *Voprosy yazykoznaniiya*. 2020. No. 4. Pp. 25–54. (In Rus.)]

Падучева, 1997 – Падучева Е.В. Родительный субъекта в отрицательном предложении: синтаксис или семантика // Вопросы языкознания. 1997. № 2. С. 101–116. [Paducheva E.V. Genitive of a subject in a negative sentence: Syntax or semantics. *Voprosy yazykoznaniiya*. 1997. No. 2. Pp. 101–116. (In Rus.)]

Падучева, 2006 – Падучева Е.В. Генитив дополнения в отрицательном предложении // Вопросы языкознания. 2006. № 6. С. 21–43. [Paducheva E.V. Genitive of an object in a negative sentence. *Voprosy yazykoznaniiya*. 2006. No. 6. Pp. 21–43. (In Rus.)]

Падучева, 2008 – Падучева Е.В. Послесловие. Генитив отрицания: морфология, семантика, синтаксис // Объектный генитив при отрицании в русском языке. Исследования по теории грамматики / под ред. А.Б. Летучего, Е.В. Рахилиной, Т.И. Резниковой. Вып. 5. М., 2008. С. 123–147. [Paducheva E.V. Afterword. Genitive of negation: Morphology, semantics, syntax. *Obektnyi genitiv pri otritsanii v russkom yazyke. Issledovaniya po teorii grammatiki*. A.B. Letuchii, E.V. Rakhilina, T.I. Reznikova (eds.). No. 5. Moscow, 2008. Pp. 123–147. (In Rus.)]

Падучева, 2013 – Падучева Е.В. Русское отрицательное предложение. М., 2013. [Paducheva E.V. *Russkoe otritsatelnoe predlozhenie* [Russian negative sentence]. Moscow, 2013.]

Babby, 1980 – Babby L.H. Existential Sentences and Negation in Russian. Ann Arbor, 1980.

Bailyn, 1997 – Bailyn J.F. Genitive of negation is obligatory. *Annual Workshop on Formal Approaches to Slavic Linguistics: The Cornell Meeting 1995*. W. Browne, E. Dornsich, N. Kondrashova, D. Zec (eds.). Ann Arbor, 1997. Pp. 84–114.

Borschev, Partee, 2002 – Borschev V., Partee B. The Russian genitive of negation: Theme-Rheme structure or perspective structure? *Journal of Slavic Linguistics*. 2002. Vol. 10. Pp. 105–144.

Harves, 2013 – Harves S. The genitive of negation in Russian. *Language and Linguistics Compass*. 2013. Vol. 7. No. 12. Pp. 647–662.

Kagan, 2007 – Kagan O. Property-denoting NPs and non-canonical genitive case. *Semantics and Linguistic Theory*. 2007. Vol. 17. No. 10. Pp. 148–165.

Kuznetsova et al., 2017 – Kuznetsova A., Brockhoff P.B., Christensen R.H.B. lmerTest Package: Tests in linear mixed effects models. *Journal of Statistical Software*. 2017. Vol. 82. No. 13. Pp. 1–26.

Mustajoki, Heino, 1991 – Mustajoki A., Heino H. Case selection for the direct object in Russian negative clauses part II: Report on a statistical analysis. University of Helsinki, 1991.

Partee et al., 2012 – Partee B.H. et al. The role of verb semantics in genitive alternations: Genitive of negation and genitive of intensionality. *Oslo Studies in Language*. 2012. Vol. 4. No. 1. Pp. 1–29.

Pesetsky, 1982 – Pesetsky D. Paths and categories. Ph.D. dis. MIT. 1982.

R Core Team, 2022 – R Core Team. R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria, 2022. URL: <https://www.R-project.org/> (date accessed: 12.03.2024).

Timberlake, 1975 – Timberlake A. Hierarchies in the genitive of negation. *Slavic and East European Journal*. 1975. Vol. 19. No. 2. Pp. 123–138.

Voeten, 2019 – Voeten C.C. Using ‘buildmer’ to automatically find & compare maximal (mixed) models. *R package version*. 2019. Vol. 1. No. 6. Pp. 1–7.

Zehr, Schwarz, 2018 – Zehr J., Schwarz F. Penn Controller for Internet based experiments (IBEX). 2018. DOI: 10.17605/OSF.IO/MD832

Статья поступила в редакцию 20.01.2024

The article was received on 20.01.2024

Сведения об авторе / About the author

Малявкина Ольга Евгеньевна – аспирант кафедры теоретической и прикладной лингвистики филологического факультета, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

Olga E. Maliavkina – graduate student at the Department of Theoretical and Applied Linguistics of the Philological Faculty, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

E-mail: maliavkina.olga@gmail.com

С.Ю. Чуева

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

Изменение продуктивности суффикса феминитивов *-ισσα* в греческом языке (диахронный анализ)

В настоящей статье исследуется изменение продуктивности словообразующего суффикса феминитивов *-ισσα* в греческом языке. В новогреческом языке данный суффикс является наиболее продуктивным и представлен в 887 лексемах. В древнегреческом языке, напротив, суффикс *-ισσα* встречается достаточно редко, ограничиваясь 8 лексемами. В ходе диахронного анализа мы обнаруживаем, что резкий рост продуктивности суффикса *-ισσα* происходит в период эллинистического койне. В последующие периоды его продуктивность продолжает расти. В новогреческом языке суффикс *-ισσα* в большинстве случаев участвует в образовании катойконимов, однако высокая продуктивность суффикса способствуют его активному участию в образовании феминитивов-неологизмов и других семантических полей.

Ключевые слова: морфология, словообразование, феминитивы, суффиксы, продуктивность суффикса, новогреческий язык, древнегреческий язык, диахрония

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Чуева С.Ю. Изменение продуктивности суффикса феминитивов *-ισσα* в греческом языке (диахронный анализ) // Рема. Rhema. 2024. № 2. С. 33–60. DOI: 10.31862/2500-2953-2024-2-33-60



DOI: 10.31862/2500-2953-2024-2-33-60

S. Chueva

Lomonosov Moscow State University,
Moscow, 119991, Russian Federation

Changes in the productivity of the feminine suffix *-ισσα* in Greek (diachronic analysis)

This article examines the changes in the productivity of the derivational suffix *-ισσα* of feminines in the Greek language. In the Modern Greek, this suffix is the most productive and is represented in 887 lexemes. In Ancient Greek, on the contrary, the suffix *-ισσα* is quite rare, limited to 8 lexemes. During the diachronic analysis, we find that a sharp increase in the productivity of the suffix *-ισσα* occurs during the Hellenistic Koine period. In subsequent periods, its productivity continues to increase. In the Modern Greek, the suffix *-ισσα* in most cases is involved in the formation of katoikonyms, but the high productivity of the suffix contributes to its active participation in the formation of femininitives-neologisms of other semantic fields.

Key words: morphology, word formation, femininitives, productivity of the derivational suffix, suffixes, diachrony, Ancient Greek, Modern Greek

FOR CITATION: Chueva S. Changes in the productivity of the feminine suffix *-ισσα* in Greek (diachronic analysis). *Rhema*. 2024. No. 2. Pp. 33–60. (In Rus.)
DOI: 10.31862/2500-2953-2024-2-33-60

1. Введение

Вопрос использования феминитивов в различных языках является темой жарких дискуссий не только в рамках лингвистических исследований, но и среди представителей феминистического движения, в спорах носителей языка относительно уместности применения того или иного феминитива-неологизма в различных языковых ситуациях. Изучением использования феминитивов в современном языке, вопросами искоренения языковой асимметрии относительно номинаций лиц женского пола в различных сферах (профессиональных и не только) занимаются

исследователи в рамках гендерной лингвистики. Способы образования феминитивов от лексем мужского рода, продуктивность того или иного словообразующего суффикса являются предметом исследования словообразования. Современные исследования, как социолингвистической, так и морфологической направленности, в большинстве своем изучают вопрос в синхронии, уделяя внимание ситуации на современном этапе.

В рамках изучения новогреческого языка существует ряд работ зарубежных исследований, посвященный образованию феминитивов в современном языке (см. библиографию [Πορθάνιδου, Μάντζαρη, 2005; Καβάτζη, 2009]). Также существуют исследования, посвященные словообразованию различных лексем, в том числе производных женского рода от *nomina agentis* мужского рода, в древнегреческом языке [Debrunner, 1917; Chantraine, 1933], и в более поздние этапы развития языка [Psaltis, 1913; Moulton, 1919; Browning, 1983 etc]. Большинство подобных работ появляются в начале XX в., однако в рамках современной греческой лингвистики также существует исследование, посвященное обзору формирования феминитивов греческого языка в диахронии (см. работу Д. Сарри-Хасан [Σαρρή-Χασάν, 2018]).

Важно отметить, что в рамках отечественной лингвистики на данный момент мы не располагаем исследованиями, посвященными анализу образования феминитивов в греческом языке, как на современном этапе, так и в более ранние периоды развития языка.

Данная работа призвана, таким образом, заполнить несколько серьезных лакун как в отечественной, так и в зарубежной лингвистике. Во-первых, настоящее исследование посвящено одному словообразующему суффиксу феминитивов, суффиксу *-ισσα*, что позволит нам более тщательно исследовать феминитивы, образованные посредством данного суффикса, не ограничиваясь кратким обзором вопроса. Во-вторых, в рамках нашей работы мы изучаем образование феминитивов в диахронии, что позволит нам исследовать изменение продуктивности суффикса на разных этапах вплоть до современного. В новогреческом языке данный суффикс является особенно распространенным, и исследование его участия в образовании феминитивов в диахронии поможет нам выявить причины его высокой продуктивности в современном языке. В-третьих, данное исследование положит начало подробному изучению феминитивов греческого языка в синхронии и диахронии в рамках отечественной лингвистики.

В настоящей работе мы не ограничиваемся лексемами, используемыми для номинаций женщин, занятых в той или иной профессиональной деятельности. Мы расширяем границы термина «феминитив», включая в данную категорию иные производные лексемы женского

рода, образованные от различных лексем мужского рода, такие как этнонимы, катойконимы, различные *nomina agentis*, характеристики человека и пр.

Исследуя, таким образом, производные лексемы женского рода с суффиксом *-ισσα* в различные периоды греческого языка, мы обратим особое внимание на семантику изучаемых лексем, а также на способы образования феминитивов с суффиксом *-ισσα* от лексем мужского рода. Интересным также представляется исследовать причины изменения продуктивности исследуемого суффикса, для чего необходимо также давать краткую характеристику тому или иному периоду развития языка, особенностям произведений, исследуемых в качестве источников, обращать внимание на исторический и культурный контекст.

Материалом нашего исследования служат лексемы, главным образом, собранные в ходе работы с корпусами текстов. Для древнегреческого языка и последующих периодов вплоть до XVIII в. источником нам служит корпус *Thesaurus Linguae Graecae*¹. Современные контексты мы исследуем на материале, собранном в пяти корпусах греческого языка². Также мы исследуем лексемы, собранные в ходе работы со словарями древнегреческого и новогреческого языка [LSJ; Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, 2002; Μπαμπινιώτης, 2010, 2019; Χρηστικό Λεξικό της Νεοελληνικής Γλώσσας, 2014³], художественной литературой, материалами сети Интернет. В ходе сбора материала мы пользуемся методом сплошной выборки, проводим контекстный, морфологический и семантико-полевой анализ лексем.

2. Суффикс *-ισσα* в древнегреческом языке

Исследуемый суффикс *-ισσα* восходит к индоевропейскому форманту *-yǝ*, участвующему в образовании лексем женского рода, характеризующих как лиц женского пола, так и животных, а также инструменты, природные явления и иные категории лексем [Chantraine, 1933, p. 97].

¹ *Thesaurus Linguae Graecae*. URL: <https://stephanus.tlg.uci.edu> (date accessed: 05.01.2024).

² Σώμα Ελληνικών Κειμένων [Greek Texts Corpus]. URL: <https://www.sek.edu.gr> (date accessed: 05.01.2024); Εθνικός Θησαυρός Ελληνικής Γλώσσας [Hellenic National Corpus]. URL: https://hnc.ilsp.gr/?current_page=infocorp (date accessed: 05.01.2024); Greek Web Corpus. URL: <https://www.sketchengine.eu/eltentengreek-corpus/> (date accessed: 05.01.2024); Corpus Προφορικού Λόγου του Ινστιτούτου Νεοελληνικών Σπουδών [Corpus of Spoken Greek IMGS]. URL: <http://corpus-ins.lit.auth.gr/corpus/index.html> (date accessed: 05.01.2024); Corpus of Modern Greek. URL: http://web-corpora.net/GreekCorpus/search/index.php?interface_language=ru (date accessed: 05.01.2024).

³ Также использовались: *Diccionario Griego-Español* [Greek-Spanish Dictionary]. URL: <http://dge.cchs.csic.es> (date accessed: 05.01.2024); Λεξικό της κοινής νεοελληνικής [The Modern Greek dictionary]. URL: https://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/ (date accessed: 05.01.2024).

Лексемы с данным формантом засвидетельствованы в самых древних текстах, при этом сочетание *-υᾶ* с согласными основы дает различные варианты словообразующих суффиксов: *ἄνασσα* ‘владычица’ < *ἄναξ* ‘повелитель, владыка’, *ἀντιάνειρα* ‘мужеподобная’ < *άνήρ* ‘мужчина’ и пр. В сочетании с суффиксом *-τήρ* *nomina agentis* мужского рода *-υᾶ* образует суффиксы феминитивов *-τειρα* и *-τρια*: *δοτειρα* < *δοτήρ* ‘несущая, приносящая’, *δέκτρια* < *δεκτήρ* ‘принимающая’ [Chantraine, 1933, p. 103–104]. Последний продолжает активно участвовать в образовании феминитивов и в новогреческом языке, появляясь в двух вариациях: *-τρια* (*φοιτητής* > *φοιτήτρια* ‘студентка’) и *-τρα* (*κλέφτης* > *κλέφτρα* ‘воровка’).

Суффикс *-ισσα* (< **-ik-υᾶ*) появляется в древнегреческом языке уже у Гомера, напр.:

(1) *μηδὲ ἕα νῆας ἄλαδ’ ἐλκέμεν ἀμφιελίσσας*

‘В море для бегства не влечь кораблей **обоюдovesельных**’

(Il.2.165 [Allen, 1931])

(*ἀμφιελίσσα* < *ἀμφι-* + *ἔλιξ* ‘извилина, завиток’).

Несмотря на высокую продуктивность на современном этапе, суффикс *-ισσα* в древнегреческом языке встречался достаточно редко, ограничиваясь, в основном, этнонимами (*Φοῖνιξ* > *Φοίνισσα* ‘финикиянка’, *Κίλιξ* > *Κίλισσα* ‘кикийка’) [Chantraine, 1933, p. 108; Μπαμπινιώτης, 2010, σ. 594]. В древнегреческом языке доклассического периода (VIII–IV вв. до н. э.) лексемы с суффиксом *-ισσα* появляются либо по аналогии с другими лексемами женского рода: так *βασιλίσσα* (< *βασιλεύς*) ‘царица’ образуется по аналогии с лексемой *ἄνασσα* (< *ἄναξ* + *-υᾶ*) ‘владычица, повелительница’, либо в результате иных фонетических процессов (*μέλισσα* < **μέλιτ-υᾶ* ‘пчела’) [Πάπυρος, 2013, σ. 580]. Лексема *βασιλίσσα*, послужившая, согласно П. Шантрэну, образцом для образования этнонимов типа *Φοίνισσα*, заменила уже существовавший на тот момент феминитив *βασιλεία*, имевший и другие значения, не связанные с характеристикой женщины (‘царская власть, царство, царствование’) [Chantraine, 1933, p. 109]. В языке трагиков, тем не менее, мы находим иную замену неоднозначной лексемы – *βασιλίσ*, образованную посредством особенно распространенного в классический период суффикса *-ις*, характерного, в основном, для этнонимов, производных от лексем с суффиксом *-εύς* [Debrunner, 1917, p. 191]. У Демосфена и Менандра, в свою очередь, мы обнаруживаем феминитив *βασιλίνα*, имеющий значение ‘жена архонта-базилевса’ [Chantraine, 1933, p. 109]. Таким образом, мы видим, что редкий для данного периода суффикс *-ισσα* у многих авторов заменяется на иные словообразующие суффиксы феминитивов, обладающие более высокой продуктивностью.

В древнегреческом языке классического периода и ранее мы находим 8 лексем с суффиксом *-ισσα*. Данные примеры можно поделить на несколько категорий:

1) этнонимы, производные от лексем мужского рода третьего склонения на согласный: *Φοῖνιξ* > *Φοίνισσα* ‘финикиянка’, *Κίλιξ* > *Κίλισσα* ‘килийка’, *Θραῦξ* > *Θραῖσσα* (дор. *Θράϊσσα* / ион. *Θρείσσα*) ‘фракиянка’; *Μακεδών* > *Μακεδόνισσα* ‘македонка’;

2) иные лексемы, не имеющие производных мужского рода и образованные в результате иных процессов посредством исследуемого суффикса: *αμφιέλισσα* ‘с обеих сторон загнутый, качающийся на волнах’ (о корабле), *μέλισσα* ‘пчела’;

3) титулы, характеризующие лиц женского пола по титулу супруга; здесь мы находим одну лексему, производную от лексемы мужского рода на *-εύς*, – *βασιλισσα* ‘царица’;

4) иные характеристики человека: сюда мы включаем лексему, появляющуюся в данный период во множественном числе, – *ἔπισσαι* ‘рожденные позже дочери’, этимология которой не до конца ясна, однако прослеживается аналогия с лексемой *μέτασσα* ‘ягнята среднего возраста’ [LSJ].

3. Суффикс *-ισσα* в эллинистическом койне

Позднее, в эллинистический период, суффикс *-ισσα* получает большое распространение, становясь, таким образом, одним из наиболее продуктивных словообразующих суффиксов существительных в эллинистическом койне [Browning, 1983, p. 39]. Стремительное распространение лексем с данным суффиксом объясняется, согласно А. Дебруннеру, влиянием македонского двора [Debrunner, 1917, p. 152]. Появляются новые этнонимы и катойконимы (*Συροφοίνισσα* < *Συροφοῖνιξ* ‘сирофиникиянка’, *Καππαδόκισσα* < *Καππάδοξ/Καππαδόκης* (обычно мн. ч. *Καππάδοκες/Καππαδόκαι*) ‘каппадокийка’, *Γαλάτισσα* < *Γαλάτης* (*Γαλάται*) ‘женщина-галл, кельт’, *Ἀράβισσα* < *Ἄραβ* ‘арабка’, *Αἰθίοπισσα* < *Αἰθίοψ* ‘эфиопка’, *Ἀρκάδισσα* < *Ἀρκάς* ‘жительница Аркадии’, *Μολύκρισσα* < *Μολύκριος* ‘жительница города Моликрий’), в том числе замещающие более древние варианты с суффиксом *-ις* (*Ἀντιόχισσα* вместо *Ἀντιοχίς* < *Ἀντιοχεύς* ‘жительница Антиохии’). Получивший распространение в классический период суффикс *-ις*, участвовавший в образовании феминитивов, производных от лексем мужского рода на *-εύς*, в эллинистическом койне редко участвует в образовании новых лексем и практически везде уступает свои позиции суффиксу *-ισσα* [Debrunner, 1917, p. 151; Palmer, 1946, p. 91]. Примечательно, что в этот же период появляется также этноним *Φοινίκισσα*, замещающий более древнюю лексему с суффиксом *-ισσα*

Φοίνισσα ‘финикиянка’, а также Συροφοινίκισσα, встречающаяся в Новом Завете наравне с вариантом Συροφοίνισσα ‘сирофиникиянка’.

Помимо этнонимов с суффиксом *-ισσα*, в койне появляются профессиональные феминитивы, такие как *μαγείρισσα* < *μάγειρος* ‘повар’, *μισθάρνισσα* < *μισθαρνος* ‘наемная работница’, *βαλάνισσα* < *βαλανεύς* ‘банщица’ [Πάπυρος, 2013, σ. 580]. В данной группе лексем мы также отмечаем примеры феминитивов на *-ισσα*, заменившие лексем на *-ις*: *ποιμένισσα* вместо *ποιμείς* (< *ποιμήν*) ‘пастушка’, *κούρισσα* вместо *κουρίς* (< *κουρεύς*) ‘парикмахер’.

Также мы находим лексем *ἡρώισσα* ‘героиня, храбрая женщина’ вместо др.-греч. *ἡρώις* (< *ἥρωας*) и *δαμόνισσα* ‘злой дух, демоница’ вместо др.-греч. *δαμόνις*, *δαίμων* (< *δαίμων* ‘бог, богиня, божество’), при этом последний феминитив отличается семантикой от своего предшественника:

- (2) *τούτῳ γὰρ ὑπετάγησαν ἄγγελοι, ἀρχάγγελοι, δαίμονες, δαμόνισσαι καὶ πάντα τὰ ὑπὸ τῆν κτίσιν*
 ‘ему же подчинены ангелы, архангелы, демоны, **демоницы** и все тварные’ [Henrichs, Preisendanz, 1974, p. 57–131].

В данный период начинают появляться лексем, характеризующие женщин с точки зрения звания, титула их супруга, напр.: *μαγίστρισσα* < *μάγιστρος* (лат. *magister*) ‘жена магистра’, *ἀρχόντισσα* < *ἄρχοντας* (*ἀρχων*) ‘жена знатного человека, правителя’, *καισάρισσα* < *καίσαρας* (*καῖσαρ*, лат. *caesar*) ‘жена кесаря’. Частотность появления подобных лексем увеличивается в последующие периоды.

Распространение суффикса *-ισσα* в эллинистический период повлияло и на его заимствование в другие языки в качестве суффикса NA женского рода, ср. лат. *doucissa* ‘герцогиня’, *abbatissa* ‘аббатиса’, фр. *douchesse*, нем. *Diakonisse* [Debrunner, 1917, p. 152; Chantraine, 1933, p. 110; Palmer, 1946, p. 93]⁴. Подтверждением данному явлению служит лексема *αἰμορροῖσσα* ‘страдающая кровотечением’, обнаруженная нами в ходе работы со словарем *Diccionario Griego-Español*⁵. Словарь указывает на два произведения на латинском языке: письма Амвросия Медиоланского и проповеди Блаженного Августина (IV в.). В них мы находим лексема *haemorrhoidissa*, при этом авторы ссылаются на две книги Нового

⁴ Примечательно, что некоторые лексем, образованные в романских языках, такие как, например, итал. *contessa* ‘графиня’ (*-essa* < позд.-лат. *-issa* < *-ισσα*), позднее заимствуются греческим языком (*κουτέσσα/κοντέσσα* – Морейская хроника, XIV в. [Schmitt, 1904, p. 391]).

⁵ *Diccionario Griego-Español* [Greek-Spanish Dictionary]. URL: <http://dge.cchs.csic.es> (date accessed: 05.01.2024).

Завета, Евангелие от Матфея (Мф 9: 20) [Ambrosius, 1845, p. 1230] и Евангелие от Луки (Лк 8: 41–56) [Augustinus, 1865, p. 485]. В указанных книгах мы находим иной вариант – *αἱμορροῖσα* (активное причастие настоящего времени женского рода от глагола *αἱμορροέω* ‘страдать кровотечением’). Имеет смысл предположить, что замена форманта *-οῖσα* на *-ισσα* в произведениях Амвросия и Августина свидетельствует как о большом распространении данного суффикса в НА греческого языка, так и о его стремительном проникновении в латынь, очевидно, посредством греческих заимствований. На современном этапе лексема *αἱμορροῖσα* (*haemorrhōissa*) засвидетельствована в ряде романских языков, напр. итал. *emorroissa*, исп. *hemorroísa*.

Таким образом, в эллинистическом койне появляется значительное большее количество примеров лексем с суффиксом *-ισσα*. В период с III в. до н. э. по IV в н. э. мы находим 36 лексем, среди которых мы выделяем следующие категории.

1. Профессиональные феминитивы. Данная категория включает 16 лексем, среди которых мы встречаем феминитивы, производные от НА мужского рода третьего склонения с формантами *-ευς*, *-ν* (*κνάφισσα* < *γναφεύς* ‘чесальщица шерсти’, *ποιμένισσα* < *ποιμήν* ‘пастушка’, *διακόνισσα* < *διάκων* (позднее *διάκονος*) ‘диаконисса’). Также мы находим примеры феминитивов от НА второго склонения (*μαγειρίσσα* < *μάγειρος* ‘повар’, *ἀρχιραβδούχισσα* < *ἀρχιραβδούχος* ‘главный жезлоносец’ (в культе Кибелы) [Cagnat, 1901, p. 207]) и первого (*ἀλέτισσα* < *ἀλέτης* ‘молольщица’).

2. Этнонимы и катойконимы. В данной категории насчитывается 11 лексем, образованных от существительных мужского рода третьего склонения на *-εύς* и с основами на заднеязычные, губные и переднеязычные (напр. *Συροφοίνισσα* < *Συροφοῖνιξ*, *Ἀράβισσα* < *Ἄραψ*, *Ἀρκάδισσα* < *Ἀρκάς*, *Ἀντιόχισσα* < *Ἀντιοχεύς*). Этноним *Καππάδοξ/Καππαδόκης* имеет два варианта – третьего и первого склонения, а также первого (*Γαλάτισσα* < *Γαλάτης* (*Γαλάται*)), и второго склонения (*Μολύκρισσα* < *Μολύκριος*).

3. Титулы, напр. *μαγίστρισσα* < *μάγιτρος* ‘жена магистра’, *ἀρχόντισσα* < *ἀρχοντας* (*ἀρχων*) ‘жена знатного человека, правителя’, *καισάρισσα* < *καῖσαρας* (*καῖσαρ*) ‘жена кесаря’. В данной категории мы отмечаем 3 лексемы, производные от существительных третьего (позднее первого) и второго склонения.

4. Иные характеристики лица/существа женского пола. Подобные примеры лексем представляют собой производные от лексем мужского рода третьего склонения, напр. *ἡρώισσα* < *ἥρω* ‘героиня’, *δαμόνισσα* < *δαίμων* ‘демоница’, *πατρώνισσα* < *πάτρων* ‘покровительница’.

Также в данную группу мы включаем одну лексему родства, образованную от существительного мужского рода второго склонения: *ἀδελφίδισσα* < *ἀδελφιδός* ‘племянница’. Помимо имен существительных, сюда входит прилагательное *ψακάδισσα* ‘пятнистая’ (о лошади) (< *ψακάς* ‘крупинка, крошка, капля’), обнаруженное в папирусе 244–240 гг. до н. э. [Mahaffy, 1893, p. 115–116]. Всего в данную категорию мы включаем 6 лексем.

4. Суффикс *-ισσα* в V – начале XII вв.

В дальнейшем суффикс *-ισσα* продолжает активно участвовать в образовании феминитивов. Р. Браунинг, анализируя особенности языка раннего средневековья (для греческого языка исследователь определяет рамки VI в. – 1100 г.), отмечает, что данный суффикс становится еще более распространенным в связи с перестройкой парадигмы существительных, исключившей в данный период существительные женского рода на *-ος* [Browning, 1983, p. 66]. То же ранее отмечают Г. Хадзидакис и С. Псалтис [Hadzidakis, 1892, p. 26; Psaltes, 1913, p. 268]. Так, в «Новеллах» Юстиниана (VI в.) мы находим лексему *γεώρυσσα* < *γεωρός* ‘крестьянка’.

В данный период суффикс *-ισσα* особенно продуктивен в образовании феминитивов со значением придворных титулов (в основном, латинского происхождения) [Psaltes, 1913, p. 268–269; Palmer, 1946, p. 93]. Множество примеров подобных лексем мы находим у Константина Багрянородного в трактате «О церемониях» (X в.): *μανδατόρισσα* < *μανδάτωρ* (лат. *mandator*) ‘жена мандатора’, *σιλεντιάρισσα* < *σιλεντιάριος* (лат. *silentiarius*) ‘жена силенциария’, *κандιδάτισσα* < *κандιδάτος* (лат. *candidatus*) ‘жена кандидата’, *σκριβώνισσα* < *σκριβων* (от лат. *scribo* ‘писать’) ‘жена скрибона’, *δομestίκισσα* < *δομestικός* (лат. *domesticus*) ‘жена домашника’, *στρατήγισσα* < *στρατηγός* ‘жена стратига’, *ἐπάρχισσα* (sic!) < *ἐπαρχος* ‘жена эпарха’, *κουαιστώρισσα* < *κουαίστωρ* (лат. *quaestor*) ‘жена квестора’, *ἀνθιλάτισσα* < *ἀνθιλάτος* ‘жена анфипата (проконсула)’, *σπαθαροκандιδάτισσα* < *σπαθαροκандιδάτος* (производное от лат. *candidatus* ‘кандидат’) ‘жена спафарокандидата’, *τουρμάρχισσα* (sic!) < *τουρμάρχης/τούρμαρχος* (от лат. *turma* ‘турма’) ‘жена турмарха’, *τοποτηρήτισσα* (sic!) < *τοποτηρητής* ‘жена топотирита’, *βεσπιτώρισσα* < *βεσπιτήωρ* (лат. *vestitor*) ‘жена веститора’, *τριβούνισσα* < *τριβούνης* (лат. *tribunus*) ‘жена тривуна’, *προτικτόρισσα* < *προτίκτωρ/προτήκτωρ* (лат. *protector*) ‘жена протиктора’, *κεντάρχισσα* < *κενταρχος/κεντάρχης* ‘жена кентарха’.

Определяя следом за Р. Браунингом границу данного периода развития языка началом XII в., в произведениях V – начала XII вв. мы находим 57 феминитивов-неологизмов с суффиксом *-ισσα*.

1. 30 феминитивов мы относим к категории титулов. 26 лексем в данной категории характеризуют женщин по титулу мужа. В основном, источником служит трактат «О церемониях» X в., но также мы находим примеры и в более ранних произведениях, хронографиях, житиях и пр., напр. *πρεσβυτέρισσα* < *πρεσβύτερος* ‘жена пресвитера’ (VI в.), *στρατώρισα* < *στράτωρ* (лат. *strator*) ‘жена стратора’ VIII в. и др. Еще 4 лексем определяют лицо женского пола без привязки к должности, занимаемой супругом, напр. *ρήγισσα* < *ρήγας* (< *ρήξ* < лат. *rex*) ‘королева, царица’ у Иоанна Малалы, *αυτοκρατόρισα* < *αυτοκράτωρ* ‘самодержица’ у Анны Комнины и др. Одна лексема используется в качестве эпитета Богородицы: *παμβασιλίσα* (*παν* + *βασίλισσα* < *βασιλεύς*) ‘всецарица’.

2. 8 лексем данного периода входят в категорию профессиональных феминитивов: здесь мы находим такие лексем, как *ἄββατισσα* (от лат. *abbatissa*⁶ < *abbas* < др.-греч. *ἄββά/ἄββᾶς*) ‘аббатиса, настоятельница монастыря’, *γεώργισσα* < *γεωργός* ‘крестьянка’, *μάντισσα* < *μάντις* ‘предсказательница, гадалка’, *μαγκίπισσα* < *μάγκιπος* ‘булочница’, *ἐκκλησιάρχισσα* < *ἐκκλησιάρχης* ‘экклесиарх, благочинный’ и т.д.

3. 7 лексем представляют собой этнонимы и катойконимы. Последнее представлены 1 лексемой (*Δεκαπολίτισσα* < *Δεκαπολίτης* ‘жительница Декаполиса (Десятиградия)’), этнонимы включают 6 лексем: *Σύρισσα* < *Σύριος* ‘сирийка’, *Ῥωμαίισσα* < *Ῥωμαῖος* ‘римлянка (т.е. жительница Византии)’, *Σαρακήνισσα* < *Σαρακηνός* ‘сарацинка’ и пр.

4. Феминитивы, отражающие иные характеристики, не связанные с происхождением либо профессиональной деятельностью, включают 6 лексем, таких как *γερόντισσα* < *γέρων* ‘старуха’, *γειτόνισσα* < *γείτων* ‘соседка’, *ἐρημίτισσα* < *ἐρημίτης* ‘пустынница’, *κτητόρισα* < *κτήτωρ* ‘владелица’ и др.

5. Пять лексем представляют собой имена собственные, определяющие принадлежность женщин к какому-либо роду: *Κρηνίτισσα* < *Κρηνίτης*, *καστόρισα* (ή *πατρικία Μαρία ή καστόρισσα* – ‘патрикия Мария **Касторисса**’ [Zeros, 1931, p. 11–260]), *Μακρεμβολίτισσα* < *Μακρεμβολίτης*, *Πλατυσκαλίτισσα* < *Πλατυσκαλίτης* и др.

Как и в эллинистический период, среди феминитивов с суффиксом *-ισσα* в V – нач. XII вв. мы находим лексем, производные от существительных мужского рода первого, второго и третьего склонения. Примечательно, что если в эллинистическом койне преобладали лексем, производные от существительных мужского рода третьего склонения (23 лексем из 36), то позднее феминитивы, производные от лексем

⁶ Интересно отметить, что латинская лексема *abbatissa* образована посредством заимствованного во времена эллинистического койне суффикса *-issa* (об этом явлении мы говорили ранее).

мужского рода первого и второго склонения, встречаются чаще. Так, мы обнаруживаем 15 лексем, производных от первого, 23 лексемы от второго и 20 лексем, производные от лексем мужского рода третьего склонения. Некоторые лексемы мужского рода представлены вариантами двух склонений (*κένταρχος/κεντάρης, χαρτοφύλαξ/χαρτοφύλακος, ἀρχιδιάκων/ἀρχιδιάκος* и пр.).

5. Суффикс *-ισσα* в XII – первой половине XV вв.

В XII в. появляются произведения с элементами народного языка (М. Глика, «Птохопродром»). Одним из наиболее ранних письменных памятников подобного рода является эпическая поэма о Дигенисе Акрите⁷, написанная предположительно в X–XI вв. [Πολίτης, 1978, σ. 28] или же в начале XII в. [Beaton, 1989, p. 32; Ногроуки, 2010, p. 214]. Тем не менее, по-настоящему полноценно живой язык этой эпохи проникает в литературу в конце XIII – XIV в. посредством многочисленных рыцарских романов и в целом произведений, написанных в силу исторических реалий (взятие Константинополя крестоносцами в 1204 г. с последующим разделением территорий Византии на несколько государств) в отрыве от византийской традиции использования архаичных элементов языка в литературе.

Определяя, таким образом, следующий период развития языка рамками XII – первой половины XV вв. (до захвата Константинополя в 1453 г.), мы не можем не задаться вопросом, повлияло ли проникновение народного языка в литературу на продуктивность суффикса *-ισσα* и частотность употребления феминитивов с данным суффиксом. В произведениях на народном языке мы находим как лексемы, отмеченные в более ранние периоды (*ἀρχόντισσα, βασίλισσα* и др.), так и лексемы-неологизмы. В Морейской хронике (XIV в.) появляются лексемы *ἐξαδέλφισσα* < *ἐξάδελφος* ‘кузина’ (вместо *ἐξαδέλφη*), *αὐταδέλφισσα* < *αὐτάδελφος* ‘родная сестра’ (вместо *αὐταδέλφη*), *κληρονόμισσα* < *κληρονόμος* ‘наследница’. В романе «Ливистр и Родамна» (XIII–XIV в.) мы обнаруживаем лексему *ξενοδόχισσα* < *ξενοδόχος* ‘владелица постоялого двора’. В романе «Имберий и Маргарона» XV в. появляется лексема *κτητόρισσα* ‘ктиториса’. В «Пулологе» (XIII–XIV в.)

⁷ Согласно Л. Полиτισу, «Дигенис Акрит» является первым произведением, написанным на новогреческом языке [Πολίτης, 1978, σ. 2–3]. Тем не менее, ни одна из сохранившихся рукописей поэмы не дает представления о первоначальном тексте произведения [Ibid., p. 28]. Самая ранняя из них, рукопись из монастыря Гроттаферрата, датируемая XIV в., представляет собой поэму на литературном языке, однако нельзя однозначно определить, является ли переложение на литературном языке более поздним или же изначально литературная версия текста была впоследствии упрощена посредством использования элементов народного языка [Browning, 1983, p. 72–73].

встречаем этноним *Αἰγύπτισσα* < *Αἰγύπτιος* ‘египтянка’, а также катоичным *βρομοστενίτισσα* < *βρόμα* ‘смад, грязь’ + *Στενίτισσα* < *Στενίτης* ‘жительница поселения на берегах пролива Босфор’. В стихотворном романе «Илиада» Константина Гермониака (XIV в.) мы находим этноним *Ἀμαζόνισσα* ‘амазонка’. В романе «Διήγησις πολυπλαθοῦς Ἀπολλωνίου τοῦ Τύρου», являющемся переложением XIV–XV в. латинского перевода (*Carmen pulcherrimum de Apollonio rege Tyri*) античного греческого романа «Историей Аполлония, царя Тира» мы находим лексему *ἡγουμένησσα* < *ἡγουμένη* < *ἡγουμένος* ‘игуменья, настоятельница’. В «Истории Александра и Семирамиды» (XIV–XV вв.) появляется феминитив-гапакс *αἱματοπότισσα* < *αἱματοπότις* ‘кровопийца’. В переводе «Романа о Трое» Бенуа де Сент-Мора «Ο πόλεμος της Τρωάδος» (XIV в.) отмечаем лексему *νεράϊσσα* в значении ‘волшебница’ [Jeffreys, Parathomopoulos, 1996, p. 169], а также *μαστόρισσα* (< *μάστορας*), имеющую в данном контексте значение ‘служанка’ [Ibid, p. 24–25].

Помимо художественных литературы на народном языке, в данный период продолжают появляться произведения различных жанров, написанные как на литературном языке, так и на народном. В них мы также находим лексемы на -*ισσα*, напр. *Καρυανίτισσα* (здесь: эпитет Богородицы, Житие Афанасия Афонского, XII–XIII в.), этноним *Οὔγγρισσα* ‘венгерка’ («История» Никиты Хониата, XII–XIII в.), фамилия *Νοστογγόνισσα/Νοστόγγισσα* < *Νόστογγος* и титул *πριγκίπισσα* < *πρίγκιτις* ‘принцесса’ (Георгий Пахимер, XIII–XIV в.), *πρωτοστράτορισσα* ‘жена протостратора’ (Мануил Фил, XIII–XIV в.) и пр.

Особый интерес представляют акты монастырей. Они отражают экономические аспекты как их жизни, так и жизни людей, обращавшихся в монастыри для разрешения споров, совершения имущественных сделок и по иным имущественным и земельным вопросам. Подобного рода памятники также дают богатый материал для изучения народного, живого греческого языка периода поздней Византии и последующего периода Османского владычества.

В актах XII–XV вв. мы встречаем, главным образом, имена собственные лиц женского пола, такие как *Μαρία ἡ Καταφυγιώτισσα*, *Μαρία ἡ Λιγάτισσα*, *ἡ μοναχή* (‘монахиня’) *Πλανίτισσα ἡ Ἀνυσία*, *Χήρα* (‘вдова’) *ἡ Χαροκόπισσα*, *Χρυσή ἡ Καστανιώτισσα*, *Χήρα* (‘вдова’) *Κομνηνή ἡ Θασίτισσα* и пр. Также в монастырских актах мы находим лексемы, характеризующие женщину по титулу либо званию мужа напр. *πρωτοβεστιαρίτισσα* < *πρωτοβεστιαρίτης* ‘жена протовестиария’ (в интересующем нас контексте, однако, скорее женщина на должности финансового чиновника [Miklosich, Müller, 1871, p. 233]), *στρατοπεδάρχισσα* < *στρατοπεδάρχης* ‘жена начальника лагеря’. Здесь же мы встречаем

лексемы, дающие характеристику женщине по профессии мужа, напр. *πυκέρνησα* < *πυκέρνης* ‘жена виночерпия’. Помимо вышеуказанных лексем мы также видим характеристики, не связанные с деятельностью мужа, напр. *βοϊδάτισσα* ‘владелица волов, коров’.

В данный период мы находим 80 лексем-неологизмов с суффиксом *-ισσα*, 6 из которых являются топонимами (напр. *Μακρινίτισσα* – монастырь в Фессалии), и поэтому не представляют интереса для нашего исследования. Остальные 74 лексемы представляют собой феминитивы, которые мы можем разделить на следующие группы:

1) имена собственные, в т.ч. родовые имена (фамилии), характеризующие женщин, принадлежащих к тому или иному роду; во многом благодаря актам монастырей данная группа преобладает, насчитывая 27 лексем;

2) титулы (чаще по супругу): в подобном значении в данный период появляется 6 лексем;

3) этнонимы и катойконимы: сюда мы относим 12 феминитивов с суффиксом *-ισσα*;

4) профессиональные феминитивы и иные NA; с данным значением нами были обнаружены 12 лексем;

5) иные характеристики лиц женского пола, включающие, к примеру, эпитеты Богородицы: к данной группе мы относим 17 лексем.

Из 65 феминитивов, обнаруженных нами в данный период, 42 лексемы встречаются в текстах на народном языке. Это лексемы с различным значением, относящиеся ко всем вышеперечисленным группам феминитивов. С одной стороны, обилие неологизмов с суффиксом *-ισσα* в подобных текстах могло бы говорить о более активном употреблении феминитивов с данным суффиксом в народном языке, однако мы не спешим делать подобные выводы. Частотность появления феминитивов на *-ισσα* в данных произведениях несколько не отличается от произведений, написанных более книжным языком: в одном тексте (романе, хронике и пр.) появляется не более 3 неологизмов с данным суффиксом, текст не изобилует подобными лексемами, а общее количество феминитивов в произведениях на народном языке (42 лексем) обусловлены большим распространением текстов на народном языке в этот период.

Что же касается образования феминитивов с суффиксом *-ισσα* от тех или иных NA мужского рода, можно отметить следующие особенности. Очевидно, рост продуктивности суффикса в предыдущие периоды привел к распространению модели образования феминитивов с суффиксом *-ισσα* от лексем мужского рода с формантом *-της/-τής* (данная словообразовательная модель является частотной и на современном

этапе): так, из 65 лексем 30 феминитивов с суффиксом *-ισσα* являются производными именно от такого типа лексем (*Πλανίτισσα* < *Πλανίτης*, *Πλατυσκαλίτισσα* < *Πλατυσκαλίτης* и пр.). Особенно продуктивной данная модель является для образования имен собственных. 22 лексемы образуются от существительных второго склонения (*αὐτάδελφισσα* < *αὐτάδελφος* ‘родная сестра’, *ξενοδόχισσα* < *ξενοδόχος* ‘владелица постоянного двора’), и всего 7 лексем являются производными от лексем третьего склонения (*σκευοφυλάκισσα* < *σκευοφύλαξ* ‘монахиня, ответственная за богослужбные предметы’). 5 лексем (*Ἀμαζόνισσα* < *Ἀμαζών* (лексема женского рода) ‘амазонка’, *Καρυανίτισσα* – эпитет Богородицы, окказионализм *βοϊδάτισσα* ‘владелица волов, коров’) не имеют аналогичных форм мужского рода.

6. Суффикс *-ισσα* во второй половине XV – первой половине XIX вв.

Следующий период развития греческого языка начинается во второй половине XV в., после захвата Константинополя в 1453 г. турками-османами, и завершается в первой половине XIX в. греческим национально-освободительным восстанием 1821–1829 гг.

В данный период можно выделить несколько центров литературы на народном языке за пределами Османской империи. До завоевания турками в 1571 г. одним из таких центров был Кипр. До 1522 г. таким центром были также Додеканезы. До 1669 г. Крит оставался под властью венецианцев, и уже с начала XVI в. здесь происходит расцвет литературы на народном языке. Период конца XVI – начала XVII в. характеризуется как эпоха Критского Возрождения, в ходе которого сформировалась уникальная литературная традиция, а произведения, написанные в данный период, интересны не только в рамках литературоведческих, но и как объект лингвистических исследований. После захвата Крита в 1669 г. единственным центром новогреческой литературы оставались Ионические острова, также находившиеся во владении венецианцев, но, в отличие от Крита, не попавшими во владение Османской империи. Как и на Крите, литература Ионических островов неизбежно претерпевала влияние итальянской традиции, а также влияние литературы Критского Возрождения после прихода на острова критских переселенцев.

Как и на предыдущем этапе развития языка и литературы на греческом языке, в данный период мы встречаем большое количество лексем, образованных посредством суффикса *-ισσα*. Всего мы находим 113 лексем подобного типа, среди которых как лексемы, встречавшиеся ранее, так и феминитивы-неологизмы с суффиксом *-ισσα*. Говоря о неологизмах,

нельзя не отметить, что в XV–XVIII вв. их существенно меньше по сравнению с предыдущим периодом, как и в целом произведений, написанных на греческом языке.

Из 113 лексем, встречающихся в произведениях XV–XVIII вв., 40 феминитивов с суффиксом *-ισσα* являются неологизмами. Данные феминитивы можно разделить на следующие категории.

1. Характеристики. Сюда, помимо характеристик лиц женского пола, таких как *προφήτισσα* < *προφήτης* ‘пророчица’ (Дамаскин Студит), *διπλανίτισσα* < *διπλανίτης* ‘коварная, двуличная’ и *παραβάτισσα* < *παραβάτης* ‘нарушительница’ (о Еве, «Συναξάριον τῶν εὐγενικῶν γυναικῶν καὶ τιμιωτάτων ἀρχοντισσῶν», XVI в.), η *Παρασκευή* η *μαρτύρισσα* < *μάρτυρας* ‘мученица Параскева’ (И. Вентрамос, «Ἱστορία τῶν γυναικῶν τῶν καλῶν καὶ τῶν κακῶν», Венеция, 1549), мы включаем также эпитеты Богородицы и названия ее икон (*Κυκκιώτισσα* – «Богородица Киккская», Ἡ δὴ ἡγήσις τῆς θαυματουργῆς εἰκόνας τῆς Θεοτόκου Ἐλεούσας τοῦ Κύκκου, XV в.). Данная категория представлена наибольшим количеством лексем-неологизмов и составляет 20 феминитивов с суффиксом *-ισσα*.

2. Катоиконимы и этнонимы. Сюда мы включаем феминитив *Ἀνατολίτισσα* < *Ἀνατολίτης* ‘женщина с востока’ (Дамаскин Студит, 1570 г.), *Σαμαρείτισσα* < *Σαμαρείτης* ‘самаритянка’ (у него же). В стихотворном переводе Книги Бытия «Κοσμογέννησις» Георгия Хумна (о. Крит) второй половины XV в. мы находим катоиконим *Σοδομίτισσα* ‘жительница Содомы’. В грамматике Николаоса Софьяноса (Ионийские острова, XVI в.) встречается катоиконим *Κορφιάτισσα* < *Κορφιάτης* ‘женщина с острова Корфу’. В произведении «Ἱστορία ἐβραιοπούλας τῆς Μαρκάδας» (XVII–XVIII в.) мы находим этноним *Ὀβραίισσα* < *Εβραίος* ‘еврейка’. Всего мы находим 10 лексем с данным значением.

3. Профессиональные феминитивы. В данный период мы находим сравнительно немного неологизмов данной категории. Помимо лексем, характеризующих женщин, занятых той или иной профессиональной деятельностью (*κατήλισσα* < *κάτηλος* ‘трактирщица’, XVI в., *τυροκόμισσα* < *τυροκόμος* ‘сыровар’, XVII–XVIII вв.), мы также включаем в данную категорию лексем, характеризующие женщину по профессии супруга (*γιάτρισσα* < *γιατρός* ‘жена врача’, XVII в.). К данной категории мы относим 5 лексем.

4. Мы также находим 3 лексем со значением звания, титула, напр. *κόττισσα* (вариант *κόμισσα* < *κόμης*) ‘графиня’ (Эммануил Лименитис «Родосская Чума» («το Θανατικόν της Ρόδου»), 1498 г.).

5. Одной лексемой представлены имена собственные: в хронике «Τὸ Χρονικὸν τῶν Ἰωαννίνων κατ’ ἀνέκδοτον δημόδη ἐπιτομήν» мы встречаем андроним *Πρελούπισσα* < *Πρέλουπος*.

6. Также мы находим один зооним *λεόντισσα* < *λέων*, *λεοντάρι* ‘львица’ (произведение «*Ἱστορία τῶν γυναικῶν τῶν καλῶν καὶ τῶν κακῶν*» И. Вентриамоса, 1549 г., Венеция).

В образовании феминитивов наблюдаются следующие особенности. Как и в период XII–XV вв., продолжают появляться феминитивы на *-ισσα*, образованные от лексем мужского рода с суффиксом *-της/-τής* (ср. напр. *ἀφέντης* > *ἀφέντισσα* ‘хозяйка, владычица’, *διπαννίτης* > *διπαννίτισσα* ‘коварная, двуличная’, *Σοδομίτης* > *Σοδομίτισσα* ‘жительница Содома’), что в итоге приводит к преобладанию на данном этапе феминитивов-неологизмов, образованных от лексем мужского рода первого склонения (сюда мы также включаем и иные лексеммы на *-ας, -ης*, ср. напр. *αὐθάδης* > *αὐθάδισσα* ‘негодяйка’, *μάρτυρας* > *μαρτύρισσα* ‘мученица’). Таким образом, из 40 феминитивов данного периода 23 образуются от лексем первого склонения.

Феминитивы, образованные от лексем мужского рода второго склонения, представлены 11 лексемами (*Ἀρμενίος* > *Ἀρμένισσα* ‘армянка’, *κάπηλος* > *καπήλισσα* ‘трактирщица’, *Πρέλουμπος* (имя собственное) > *Πρελούμισσα* (андроним) и пр.). Среди подобных феминитивов нам встречается лексема *λατίμισσα* ‘католичка’, образованная от лексеммы *λατῖνος* ‘латинянин’, позднее ‘католик’) и являющаяся синонимом лексеммы *φράγκος* > *φράγκισσα*, появляющейся ранее в кипрском переводе извлечений из Ассиз Иерусалимского королевства XIV в.

Зооним *λεόντισσα* ‘львица’, при том, что в данный период засвидетельствована лексема среднего рода *λεοντάρι* ‘лев’, образуется от более архаичного варианта – лексеммы мужского рода третьего склонения *λέων*.

5 феминитивов, обнаруженных нами в произведениях XV–XVIII вв., по той или иной причине не имеют соответствий в мужском роде. Здесь нужно сделать оговорку и пояснить, что многие лексеммы, имеющие значения характеристики, а именно эпитеты Богородицы и названия ее икон, были отнесены нами к лексемам, образованным от лексем мужского рода первого склонения на *-της/-τής* (напр. **Κοκκιώτης* > *Κοκκιώτισσα* ‘Богородица Киккская’). Данные же 5 лексем не имеют даже гипотетического мотивирующего слова мужского рода, напр. лексема *λόρνισσα* ‘проститутка’, не имеющая соответствия в мужском роде в силу своей семантики.

Любопытна этимология лексеммы *γαγκάζισσα*. Согласно П. Макриджу, турецкое слово *yangaz* или *yankaz*, вышедшее из употребления в современном турецком языке, имело разную семантику в различных регионах, например ‘дразнящий’, ‘лживый’, ‘обманчивый’, ‘ленивый’ или ‘никчемный’. Таким образом, Макридж переводит данную лексемену ‘ленивая’ [Mackridge, 2021, p. 16]. Лексема *γαγκάζισσα* встречается в следующем контексте:

- (3) *Καλλίφωνη γαικάζισσα* σὰν ἔχ' αὐτὴ τὴν χάρη,
 ζούρα⁸ τὴν ὀνομάζουσι, νᾶν' ἄγγελος μακάρι
 'Если сладкогласая **ленивица** обладает таким достоинством,
 Ее называют жадной, даже будь она ангелом' [Tselikas, 2004,
 p. 121].

Для нас в первую очередь важно отметить, что для образования неологизма от турецкого корня автор выбрал именно суффикс *-ισσα*, что в очередной раз доказывает его высокую продуктивность.

7. Суффикс *-ισσα* на современном этапе

Современный этап развития языка охватывает рамки XIX–XXI вв. Греческая война за независимость 1821–1829 гг. и последовавшее за ней признание в 1830 г. Греции как независимого государства не только ознаменовали начало истории современной Греции, но и остро поставили вопрос государственного языка для нового независимого государства. Языковой вопрос, сформулированный в последние десятилетия XVIII в. [Πολίτης, 1978, σ. 12–13; Mackridge, 1985, p. 6–7], приобретает одновременно филологический и политический характер, и созданная впоследствии кафаревуса, язык, очищенный от заимствований и просторечий, оставался официальным языком Греческого государства вплоть до 1976 г.

В середине XX в. вопрос об образовании и использовании феминитивов в новогреческом языке также становится частью споров относительно димотики и кафаревусы. С одной стороны, предлагается использовать существительные «двух родов» с окончанием *-ος* кафаревусы (*φιλόλογος* 'филолог'), морфологическая «неясность» рода которых решается добавлением артикля мужского либо женского рода. С другой стороны, выдвигается предложения использовать существительные мужского рода (*ταμίας* 'кассир', *βουλευτής* 'парламентарий' и пр.) с добавлением артикля женского рода, игнорируя следующую за таким решением грамматическую дисгармонию. Для разговорного языка, димотики, подобные решения не были удачными во многом из-за тенденции языка на уровне диахронии разграничивать грамматический род для его гармоничного соответствия полу человека. Как известно, М. Триандафиллидис в своей статье 1953 г. избрал чисто димотикистическое решение вопроса: использование суффиксов *-ίνα*, *-ισσα* для образования феминитивов, напр. *η βουλευτίνα* 'женщина-парламентарий', *η εισπραχτόρισσα* 'женщина-кондуктор' [Τριανταφυλλίδης, 1953, σ. 326–327]. Тем не менее, идеи М. Триандафиллидиса относительно

⁸ От итал. *usura* 'ростовщичество, лихоимство'.

введения в использование словообразующих суффиксов димотики для образования профессиональных феминитивов не сыскали большого успеха даже после реформы языка 1976 г. Исследования, проводившиеся в 1980-х гг. и позднее, показали, что суффиксы димотики, такие как *-ισσα*, не находят широкого применения в официальном дискурсе [Паυλίδου, 1985, σ. 201–217]. Также примечательно, что, согласно результатам исследований, для обозначения престижных профессий в новогреческом языке чаще используются кафаревусные суффиксы, для непрестижных профессий, напротив, используются суффиксы димотики [Μακρή-Τσιλιπάκου, 1984, σ. 219–239].

Вышеупомянутые вопросы касаются профессиональных феминитивов. Таким образом, представляется интересным рассмотреть данную категорию лексем с суффиксом *-ισσα* особенно подробно, чтобы подтвердить или опровергнуть гипотезу о том, что суффикс *-ισσα* характерен для разговорного языка и мало применим для образования феминитивов в официальном дискурсе. Помимо участия в образовании профессиональных феминитивов, на современном этапе данный суффикс продолжает участвовать в образовании лексем женского рода иных категорий, которые также необходимо рассмотреть более подробно.

Суффикс *-ισσα* в новогреческом языке является одним из наиболее продуктивных. Об этом свидетельствует большое количество примеров лексем с данным суффиксом: в новогреческом языке мы обнаружили 887 примеров феминитивов с суффиксом *-ισσα*, в то время как примеров феминитивов с иными словообразовательными суффиксами в современном языке наблюдается меньше (для сравнения: на данный момент мы обнаружили 581 лексему с суффиксом *-τρια*, 128 лексем с данным суффиксом в варианте *-τρα*).

В период XIX–XXI вв. появляется большое количество феминитивов на *-ισσα* различных категорий. Из 887 лексем, отмеченных в словарях новогреческого языка, собранных нами в ходе работы с художественной литературой, корпусами текстов и интернет-источниками (СМИ, форумы и социальные сети), 841 лексема отмечается впервые в XIX–XXI вв.

В данный период суффикс *-ισσα* получает наибольшее распространение в катойконимах. Многие из них помимо значения «женщина родом из X / жительница X» также имеют иные значения, относящиеся именно к форме женского рода. В основном, это эпитеты и названия икон Богородицы (напр. *Βουνιώτισσα* < *Βουνιώτης* ‘жительница, женщина родом из места под названием Вуни или Вуно’ и ‘Богородица в монастыре о. Хиос’, *Δομανίτισσα* < *Δομανίτης* ‘жительница, женщина родом из деревни Домьяни’ и ‘Богородица

в монастыре деревни Домьяни' и др.), но также мы встречаем и топонимы (*Καμαριώτισσα* < *Καμαριώτης* 'жительница, женщина родом из Камари', 'икона Богородицы на о. Самотраки' и 'Камарьотисса, поселение на о. Самотраки', *Καστριώτισσα* < *Καστριώτης* 'жительница, женщина из поселения Кастро либо Кастри' и название нескольких поселений в Греции).

На современном этапе встречаются также лексемы со значением характеристики (*λαθρεπιβάτισσα* < *λαθρεπιβάτης* 'безбилетница'), профессиональные феминитивы и лексемы, характеризующие женщину по профессии мужа (*χασάπισσα* < *χασάπης* 'торговка мясом, жена мясника', *φουρνάρισσα* < *φούρναρης* 'пекарь, жена пекаря'), этнонимы (*Βορειομακεδότισσα* < *Βορειομακεδόνας* 'македонка, гражданка Северной Македонии') а также титулы (*αντιβασιλίτισσα* < *αντιβασιλιάς* 'регентша, временная правительница') и зоонимы (*λιόντισσα* < *λιόντας* (*λιοντάρι*) 'львица').

Таким образом, в период XIX–XXI вв. мы выделяем следующие категории феминитивов-неологизмов.

1. Катоиконимы. Данная категория является наиболее распространенной и насчитывает 511 лексем, среди которых есть также лексемы со значениями топонимов (4 лексемы) и эпитетов Богородицы и названия ее икон (27 лексем).

2. Характеристики человека. В данную категорию мы включаем 221 лексему, характеризующих лицо женского пола по внешности (*φαφούτισσα* < *φαφούτης* 'беззубая'), чертам характера и поведению (*υπερόπτισσα* < *υπερόπτης* 'высокомерная, надменная'), а также иным действиям, не относящимся к профессиональной деятельности (*πομπά agentis* типа *προδότισσα* < *προδότης* 'предательница'). Также в данную категорию мы можем отнести 6 лексем, в буквальном значении характеризующих женщину по ее профессии, а в переносном указывающих на иные ее качества (*τιμονιέρισσα* < *τιμονιέρης* 'водительница, рулевой' либо 'ведущая, лидер'). Помимо профессиональных феминитивов, в метафорическом значении мы также включаем в категорию характеристик 2 катоиконима (*τουρκογούφτισσα* < *τουρκογούφτος* 'цыганка родом из Турции' либо 'бродяга, грязнуля', *αβδηρίτισσα* < *αβδηρίτης* 'жительница, женщина родом из Абдер' либо 'глупая').

3. Профессиональные феминитивы. В данный период мы обнаруживаем 104 лексемы с данным значением, 4 из которых могут также иметь значение супруги (*μπακάλισσα* < *μπακάλης* 'бакалейщица' либо 'жена бакалейщика') и 6 из которых также можно отнести к категории характеристик человека по его внешности либо качествам характера (*αλμπάνισσα* < *αλμπάνης* 'кузнец, подковывающий лошадей', 'жена кузнеца' либо 'неопытный, неискусный в своей работе человек').

4. Этнонимы. В период XIX–XXI вв. мы находим 12 лексем с данным значением, напр. *Αρβανίτισσα* < *Αρβανίτης* ‘албанка’, *Κορεάτισσα* < *Κορεάτης* ‘корейнка’ и пр.

5. Титулы, в том числе по титулу мужа. Из 11 лексем, отмеченных в данный период, только 5 относятся к неологизмам, напр. *αρχιδούκισσα* < *αρχιδούκας* ‘жена эрцгерцога, эрцгерцогиня’.

6. Зоонимы. К данной категории относится одна лексема: *λιόντισσα* < *λιόντας* ‘львица’ (разг.).

Согласно А. Ралли, в новогреческом языке феминитивы с суффиксами *-ισσα* образуются от лексем мужского рода с формантами *-αδός* (*τζογαδούρισσα* < *τζογαδός* ‘картежница’), *-(ι)έρης* (*λαντζιέρισσα* < *λαντζιέρης* ‘посудомойщица’) и *-άρης* (*βαρκάρισσα* < *βαρκάρης* ‘лодочница’). Также суффикс *-ισσα* участвует в образовании феминитивов от существительных на *-ωτης* (*επαρχιώτισσα* < *επαρχιώτης* ‘провинциалка’), и *-ιτης* (*τεχνίτισσα* < *τεχνίτης* ‘ремесленница, мастер’), а также от некоторых других существительных мужского рода, у которых нет суффиксов (*δάσκαλος* > *δασκάλισσα* ‘учительница’, *μανάβης* > *μανάβισσα* ‘зеленщица’) [Ράλλη, 2016, σ. 159–160]. А. Цопанакис отмечает, что феминитивы на *-ισσα* представлены в большом количестве лексемами, производными от лексем с формантом *-της* (*διπλωμάτισσα* < *διπλωμάτης* ‘дипломатка’, *ταξιδιώτισσα* < *ταξιδιώτης* ‘путешественница’), *-ας* (*μαγειρίσσα* < *μάγειρας* ‘повар’, *εμπορίσσα* < *έμπορας* ‘торговка’), *-ιάς* (*βασιλισσα* < *βασιλιάς* ‘царица, королева’, *φόνισσα* < *φονιάς* ‘убийца’), *-ης* (*χασάπισσα* < *χασάπης* ‘мясник’), а также небольшой группой лексем, производных от существительных на *-ος* (*καπετάνισσα* < *καπετάνιος* ‘капитанша, жена капитана, женщина-капитан’, *ξενοδόχισσα* < *ξενοδόχος* ‘хозяйка гостиницы’) [Τσοπανάκης, 1982, σ. 331–333]. А. Иорданиду и Э. Мандзари в своем исследовании отмечают, что лексем с суффиксом *-ισσα* образуются от лексем мужского рода на *-της*, не производных от глаголов, а также от лексем с формантами *-άρης*, *-ιέρης*, от составных слов на *-άρχης*, *-μέτρης*, *-πώλης*, *-κράτης*, например: *αγρότης* > *αγρότισσα* ‘крестьянка’, *αριστοκράτης* > *αριστοκράτισσα* ‘аристократка’, *βιβλιοπώλης* > *βιβλιοπώλισσα* ‘продавщица книг’ и др. [Ιορδανίδου, Μάντζαρη, 2005, σ. 10]. Также в ряде случаев лексем на *-ος*, использующиеся для характеристики обоих полов, образуют формы на *-ισσα*, напр. *ο/η κτηνοτρόφος* > *κτηνοτρόφισσα* ‘животновод’ [Ibid., p. 4].

В настоящем исследовании мы постараемся дать собственную классификацию лексем мужского рода, образующих феминитивы с данным суффиксом, объединив и дополнив классификации предыдущих исследователей. Таким образом, мы выделяем следующие категории мотивирующих слов.

1. Лексемы на *-ος*. В образовании лексем на *-ισσα* участвуют лексемы мужского рода на *-ος*, как простые (*δάσκαλος* > *δασκάλισσα* ‘учительница’), так и сложные (лексемы на *-αδόςος*, напр. *αβανταδόςος* > *αβανταδόςισσα* ‘подставной игрок, пособница’, производные от *(δι)δάσκαλος*, напр. *μουσικοδιδάσκαλος* > *μουσικοδιδασκάλισσα* ‘учительница музыки’ и пр.). Всего от лексем с данным формантом в период XIX–XXI вв. образуются 29 феминитивов-неологизмов.

2. Лексемы на *-ας*. В данной категории мы выделяем лексемы первого склонения, в том числе сложные на *-μάγειρας* (*αρχιμάγειρας* > *αρχιμαγείρισσα* ‘старший повар’), *-δούκας* (*αρχιδούκας* > *αρχιδούκισσα* ‘эрцгерцогиня’), *-κράτορας* (*κλειδοκράτορας* > *κλειδοκρατόρισσα* ‘ключница, держательница ключей’) и пр. От лексем с данным формантом в новогреческом языке образуется 22 феминитива.

3. Лексемы на *-ης*. Данная категория включает в себя лексемы мужского рода на *-της* (отыменные и отглагольные, напр. *Αμυγδαλιώτης* > *Αμυγδαλιώτισσα* ‘жительница поселения Амигдалья’, *δραπέτης* > *δραπέτισσα* ‘беглянка’), сложные лексемы на *-άρχης* (*καταστηματάρχης* > *καταστηματάρχισσα* ‘владелица магазина’), *-λάτρης* (*αρχαιολάτρης* > *αρχαιολάτρισσα* ‘любительница древностей’), *-πώλης* (*γαλακτοπώλης* > *γαλακτοπώλισσα* ‘молочница, продащица молока’), и *-κράτης* (*γραφειοκράτης* > *γραφειοκράτισσα* ‘бюрократка’). Данная категория является наиболее обширной, поскольку модель образования феминитивов на *-ισσα* от лексем мужского рода на *-της* становится наиболее продуктивной: среди 841 феминитивов, образованных в данный период, 701 неологизм с суффиксом *-ισσα* образованы от лексем мужского рода на *-της*. Также мы находим 11 феминитивов от сложных лексем на *-άρχης*, 16 феминитивов от лексем на *-λάτρης*, 20 от лексем на *-πώλης* и 9 от лексем на *-κράτης*.

4. Лексемы неравносложного склонения на *-ιάς* (*φονιάς* > *φόνισσα* ‘убийца’), *-(ι)έρης* и *-άρης*. Первый тип не представлен большим количеством примеров, поскольку лексема *φόνισσα* не является неологизмом, и, таким образом, мы находим всего один пример феминитива-неологизма *αντιβασιλιάς* > *αντιβασιλίςσα* ‘регентша’, производный от лексем *βασιλιάς* (*βασιλεύς*) > *βασιλίςσα*, образованных в более ранние периоды развития языка. Лексемы на *-(ι)έρης* образуют 7 феминитивов (*κρουπιέρης* > *κρουπιέρισσα* ‘крупье’), лексемы на *-άρης* в свою очередь образуют 25 лексем-неологизмов на *-ισσα* (*αγελαδάρης* > *αγελαδάρισσα* ‘пастушка коров’).

Важно отметить, что варианты феминитивов на *-ισσα* в некоторых случаях выступают в качестве более разговорной синонимичной формы феминитивов с иными суффиксами. Так вышеупомянутая *λιόντισσα*

‘львица’, образованная от разговорной лексемы *λιόντας* ‘лев’ (чаще *το λιοντάρι*), является разговорном синонимом лексем *λέαινα* (более литературная форма, древнегреческого происхождения) или *λιονταρίνα* (также разговорная). Лексема *κοσμοκρατόρισα* < *κοσμοκράτορας* ‘владелица мира’ в разговорной речи заменяет литературную лексема *κοσμοκράτειρα* с древнегреческим суффиксом *-τειρα*, утратившим свою продуктивность. Лексема *επιβάτης* ‘пассажир’ образует в первую очередь такие производные, как *επιβάτιδα* (новогреческий вариант суффикса *-τις*, изначально участвовавшего в образовании феминитивов от лексем на *-της*) и *επιβάτρια* (словообразовательная модель *-της* > *-τρια*, получившая большое распространение с периода эллинистического койне и до современного этапа), но также в разговорном языке появляется *επιβάτισσα*. Таким образом мы возвращаемся к нашему тезису о том, что суффикс *-ισσα* получает распространение в разговорном языке и нехарактерен для официального дискурса.

Распространение суффикса *-ισσα* в разговорном языке подтверждается также его активным участием в образовании неологизмов, многие из которых на данный момент не отмечены в словарях и появляются в источниках, далеких от литературного языка, например, в речи пользователей интернет-форумов и социальных сетей.

Так появляются такие неологизмы, как *ανθρώπισσα* ‘человек женского пола, женщина’, производным от лексемы *άνθρωπος* ‘человек’, характеризующей представителей обоих полов, но грамматически относящейся к мужскому роду:

- (4) *Τα αδέρφια αυτά όταν ήρθαν στη Μέση-γη, δεν ίδρυσαν βασιλεία, κάστρα και παλάτια... αντίθετα κατοίκησαν στο επικίνδυνο Ντορθόνιο που ήταν γεμάτο από αράχνες και εχθρούς. Εκεί όμως που ο Άνγκροντ υπερισχύει του Αεγκνός ήταν ότι αυτός δεν ερωτεύτηκε θνητή ανθρώπισσα.*

‘Эти братья, когда прибыли в Средиземье, не основали королевства, крепости и замки... наоборот, они поселились в опасном Дортонионе, полном пауков и врагов. То, в чем Ангрот превосходит Аэгнора – это то, что он не влюбился в смертную **женщину**’.

Иные лексемы, такие как *τύπισσα* < *τύπος* ‘женщина, дамочка’ и *διπλωμάτισσα* < *διπλωμάτης* ‘дипломатка’, появляющиеся в словарях новогреческого языка, приобретают иные коннотации. Так лексема *τύπισσα*, которая, согласно словарям новогреческого языка, имеет значение «человек с необыкновенным стилем» [Χρηστικό Λεξικό της Νεοελληνικής Γλώσσας, 1639] или «незнакомый или почти незнакомый человек,

не внушающий доверия, тип»⁹, в большинстве современных контекстов используется как синоним лексемы «женщина», не отражающий значений, связанных с внешностью или отрицательными характеристиками человека [Чуева, 2023, с. 270–271]:

(5) *Τύπισσα έχει να φάει φρούτα και λαχανικά 22 χρόνια, ζει τρώγοντας μόνο κοτομπουκιές!*

‘Женщина не ела фрукты и овощи 22 года, она живет, питаясь только куриными наггетсами!’

(6) *Τύπισσα «έσκασε» στο φεστιβάλ ηλεκτρονικής μουσικής Tomorrowland στο Βέλγιο με σημαία του ΠΑΣΟΚ.*

‘Женщина «взорвала» фестиваль электронной музыки Tomorrowland в Бельгии флагом «ПАСОК» (Всегреческое социалистическое движение. – С.Ч.)’

Лексема *διπλωμάτισσα*, согласно словарям новогреческого языка, используется исключительно в метафорическом значении «человек, способный проявить хладнокровие, гибкость, ловкость и вежливость в деликатных и сложных ситуациях» [Χρηστικό Λεξικό της Νεοελληνικής Γλώσσας, σ. 460¹⁰], однако обращаясь к современным СМИ, мы отмечаем, что данная лексема выполняет функции профессионального феминитива [Чуева, 2023, с. 271]:

(7) *Επικεφαλής της έρευνας ορίστηκε η ελβετίδα διπλωμάτισσα Χάιντι Ταλιαβίνι, ειδική απεσταλμένη του ΟΗΕ στη Γεωργία από το 2002 έως το 2006.*

‘Руководительницей расследования назначена швейцарский дипломат Хайди Тальявини, спецпредставитель ООН в Грузии с 2002 по 2006 год.’

Современные реалии, такие как большая вовлеченность женщин в рабочую деятельность в различных сферах, порождают необходимость образования и употребления профессиональных феминитивов-неологизмов (вышеупомянутая *διπλωμάτισσα*, *αρεοπαγίτισσα* < *αρεοπαγίτης* ‘член Верховного суда Греции’ и пр.). Помимо профессиональных феминитивов, отмечаются и другие неологизмы, такие как этноним *Βορειομακεδόνισσα* < *Βορειομακεδόνας* ‘македонка’,

⁹ Λεξικό της κοινής νεοελληνικής [The Modern Greek dictionary]. URL: https://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/ (date accessed: 05.01.2024).

¹⁰ См. также: Λεξικό της κοινής νεοελληνικής [The Modern Greek dictionary]. URL: https://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/ (date accessed: 05.01.2024).

появившийся после Преспанского соглашения 2019 г., решившего спор между Грецией и Северной Македонией относительно наименования последней.

7. Заключение

Словообразующий суффикс феминитивов *-ισσα*, непродуктивный в древнегреческом языке, начинает активно участвовать в образовании феминитивов в эллинистическом койне и сохраняет высокую продуктивность на всех последующих этапах развития языка, вплоть до новогреческого. Ограничиваясь этнонимами и лексемами, образованными по аналогии (*βασιλισσα* по аналогии с *ἄνασσα*) в древнегреческом, в койне данный суффикс начинает участвовать в образовании профессиональных феминитивов, а также лексем со значением характеристики и титулов. Являясь одним из наиболее продуктивных суффиксов феминитивов в эллинистическую эпоху, суффикс *-ισσα* заимствуется и в другие языки. В период VI – начала XII вв. суффикс наиболее распространен в титулах, но также появляются и имена собственные, становящиеся наиболее распространенной категорией феминитивов на *-ισσα* в XII – первой половине XV вв.

Примечательно, что категория профессиональных феминитивов не является многочисленной ни в один из периодов позднее эллинистического койне. На современном этапе данная категория также уступает иным семантическим группам лексем. Интересно, что в новогреческом языке наиболее часто можно встретить катойконимы с данным суффиксом.

Производные от лексем мужского рода третьего склонения, преобладавшие на более ранних этапах (древнегреческий, койне), постепенно уступают место лексемам, производным от второго и, главным образом, первого склонения. Рост продуктивности суффикса приводит к появлению в период XII–XV вв. феминитивов-неологизмов от лексем мужского рода на *-της/-τής* и дальнейшему распространению этой словообразовательной модели и ее преобладанию в современном языке. Это кажется особенно интересным, поскольку помимо утративших свою продуктивность к эллинистическому койне суффиксов *-τετρα* и *-τις*, участвовавших в образовании феминитивов от лексем на *-της/-τής*, от подобных лексем мужского рода также образуются феминитивы с суффиксом *-τρια*, который, так же как и *-ισσα*, получает распространение в койне и сохраняет высокую продуктивность и в новогреческом языке.

Несмотря на участие в образовании самых различных категорий феминитивов в греческом языке, на современном этапе очевидно, что

данный суффикс характерен для разговорных вариантов феминитивов. Анализируя литературу на народном языке XII – первой половины XV вв., мы не смогли подтвердить данную гипотезу, однако на современном этапе, имея большее количество примеров, мы не можем не обратить внимание на данную особенность. Немаловажным показателем отношения суффикса *-ισσα* к определенному стилю языка является наличие синонимичных вариантов феминитивов с другими словообразовательными суффиксами, в том числе кафареvusными.

Несмотря на свой разговорный характер, суффикс *-ισσα* в новогреческом языке активно участвует в образовании профессиональных феминитивов, которые мы встречаем не только в устной, но и в письменной речи, например, в языке СМИ. Более того, данный суффикс также активно образует неологизмы, используемые носителями языка и на данный момент не отмеченные в словарях новогреческого языка.

Таким образом, основываясь на вышесказанном, можно прийти к следующим выводам:

1) распространению в эллинистическом койне суффикс *-ισσα* обязан процессам перестройки парадигмы существительных (стремление заменить существительные женского рода на *-ος*, а также существительные третьего склонения на *-τις* и лексемы с иными непродуктивными в данный период формантами);

2) сохраняя высокую продуктивность и в последующие периоды, данный суффикс все же не является самым распространенным суффиксом профессиональных феминитивов;

3) в новогреческом языке суффикс *-ισσα* в большинстве случаев участвует в образовании катойконимов;

4) высокая продуктивность данного суффикса на современном этапе, а также его разговорный характер способствуют его активному участию в образовании неологизмов.

Библиографический список / References

Чуева, 2023 – Чуева С. *Ανθρώπισσα, τύπισσα, διπλωμάτισσα*: процесс формирования феминитивов-неологизмов в новогреческом языке // LI Международная научная филологическая конференция имени Людмилы Алексеевны Вербицкой, 14–21 марта 2023 года, Санкт-Петербург: сб. тезисов. СПб., 2023. С. 270–271. [*Anthropissa, typissa, diplomatissa: The process of formation of feminine neologisms in Modern Greek. LI Mezhdunarodnaya nauchnaya filologicheskaya konferentsiya imeni Lyudmily Alekseevny Verbitskoi, 14–21 marta 2023 goda, Sankt-Peterburg. St. Petersburg, 2023. Pp. 270–271. (In Rus.)*]

Allen, 1931 – Allen T.W. *Homeri Ilias*. Oxford, 1931.

Ambrosius, 1845 – Sancti Ambrosii mediolanensis episcopi Opera omnia. Tomi secundi et ultimi pars prior. Parisiis, excudebat Vrayet, In via dicta d'Amboise, près la barrière d'enfer, ou petit-montrouge, 1845.

Augustinus, 1865 – Sancti Aurelii Augustini hipponensis episcopi Opera omnia. Tomus quintus pars prior. Lutetiae Parisiorum: Migne, 1865.

Beaton, 1989 – Beaton R. The medieval Greek Romance. Cambridge, 1989.

Browning, 1983 – Browning R. Medieval and Modern Greek. Cambridge, 1983.

Cagnat, 1901 – Cagnat R. Inscriptiones graecae ad res romanas pertinentes avctoritate et impensis Adademiae inscriptionvm et litterarvm hvmaniorvm collectae et editae. Paris: E. Leroux, 1901.

Chantraine, 1933 – Chantraine P. La formation des noms en grec ancien. Paris, 1933.

Debrunner, 1917 – Debrunner A. Griechische Wortbildungslehre. Heidelberg, 1917.

Hadzidakis, 1892 – Hadzidakis G.N. Einleitung in die Neugriechische Grammatik. Leipzig, 1892.

Henrichs, Preisendanz, 1974 – Henrichs A., Preisendanz K. Papyri Graecae magicae. Die griechischen Zauberpapyri. Vol. 2. Stuttgart, 1974.

Horrocks, 2010 – Horrocks G. Greek. A history of the language and its speakers. Chichester, 2010.

Jeffreys, Papathomopoulos, 1996 – Jeffreys E., Papathomopoulos M. Ὁ Πόλεμος τῆς Τρωάδος. Βυζαντινὴ καὶ Νεοελληνικὴ Βιβλιοθήκη 7. Ἀθήνα, 1996. Σελ. 1–710. [The Trojan War]. *Byzantini ke Neoelliniki Vivliothiki* 7. Athens, 1996. Pp. 1–710. (In Greek)

LSJ – Liddle H.G., Scott R. Greek-English Lexicon. URL: https://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/tools/liddell-scott/index.html (date accessed: 12.03.2024)

Mackridge, 2021 – Mackridge P. The melancholy of the patriarch and the pleasures and splendours of eighteenth-century Constantinople. URL: https://www.academia.edu/69365903/THE_MELANCHOLY_OF_THE_PATRIARCH_AND_THE_PLEASURES_AND_SPLENDOURS_OF_EIGHTEENTH_CENTURY_CONSTANTINOPLE (date accessed: 12.03.2024).

Mackridge, 1985 – Mackridge P. The Modern Greek Language. A descriptive analysis of standard Modern Greek. Oxford, 1985.

Mahaffy, 1893 – Mahaffy J.P. The flinders Petrie papyri. Part II. Dublin, 1893.

Miklosich, Müller, 1871 – Miklosich F., Müller J. Acta et diplomata monasteriorum et ecclesiarum orientis, tomus primus. Vienna, 1871.

Moulton, 1919 – Moulton J.H. A grammar of new testament Greek. Vol. 2. Edinburgh, 1919.

Palmer, 1946 – Palmer L.R. A Grammar of the post-Ptolemaic papyri. Vol. I. accidence and word-formation. Part I. The Suffixes. London, 1946.

Psaltis, 1913 – Psaltis S.B. Grammatik der byzantinischen Chroniken. Göttingen, 1913.

Schmitt, 1904 – Schmitt J. The Chronicle of Morea. London, 1904.

Tselikas, 2004 – Tselikas A. Καλλινίκου γ' Πατριάρχου Κωνσταντινουπόλεως. Τὰ κατὰ καὶ μετὰ τὴν ἐξορίαν ἐπισυμβάντα καὶ ἔμμετροι ἐπιστολαί. Ἀθήνα, 2004. [Tselikas A. Kallinikou tritou Patriarhou Konstantinoupoleos. Ta kata ke meta tin

exorian epismvanta ke emmetri epistole [Metrical letters of Callinicus III Patriarch of Constantinople written during and after the exile]. Athens, 2004.]

Zepos, 1931 – Zepos P. Πείρα Εύσταθίου τοῦ Ρωμαίου. Athens, 1931. [Zepos P. Pira Eustathiou tou Romaiou [Peira of Eustathios Romaios]. Athens, 1931.]

Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, 2002 – Αναστασιάδη-Συμεωνίδη Ά. Αντίστροφο Λεξικό. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ινστιτούτο Νεο ελληνικών Σπουδών [Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη], 2002. [Anastasiadi-Symeonidi A. Antistrofo Lexiko [Reverse dictionary]. Thessaloniki, 2002].

Ιορδανίδου, Μάντζαρη, 2005 – Ιορδανίδου Α., Μάντζαρη Έ. Τα θηλυκά επαγγελματικά ουσιαστικά: γλωσσική χρήση και τυποποίηση. *Πρακτικά 5ου Συνεδρίου Ελληνικής Γλώσσας και Ορολογίας, 13–15 Οκτωβρίου*. Λευκωσία, 2005. Σελ. 73–87. [Jordanidou A., Mantzari E. Professional feminine nouns: Language usage and standardisation. *Praktika 5ou Synedriou Ellinikis Glossas kai Orologias, 13–15 Oktobriou*. Nikosia, 2005. (In Greek)]

Καβάζη, 2009 – Καβάζη Ε. Τα θηλυκά επαγγελματικά επιθήματα στην κυπριακή διάλεκτο. Μεταπτυχιακή εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης/2009. [Ta thilyka epaggelmatika epithimata stin kypriakī dialektō [The suffixes of professional feminine nouns in Cypriot Greek]. MA dis. Aristotle University of Thessaloniki. 2009.]

Μακρή-Τσιλιπάκου, 1984 – Μακρή-Τσιλιπάκου Μ. Απόπειρα περιγραφής της νεοελληνικής προσφώνησης. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα: Πρακτικά της 4ης Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*. Θεσσαλονίκη, 1984. Σελ. 219–239. [Makri-Tsilipakoy M. An attempt to describe addressing in Modern Greek. *Meletes ja tin Elliniki Glossa: Praktika tis 4is Etisias Synantisis tou Tomea Glossologias tou Aristoteliou Panepistimiou Thessalonikis*. Thessaloniki, 1984. Pp. 219–239. (In Greek)]

Μπαμπινιώτης, 2019 – Μπαμπινιώτης Γ. Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας. Αθήνα, 2019. [Babiniotis G. Lexiko tis neas ellinikis glossas [Modern Greek dictionary]. Athens, 2019.]

Μπαμπινιώτης, 2010 – Μπαμπινιώτης Γ. Ετυμολογικό λεξικό της Νέας Ελληνικής γλώσσας. Αθήνα, 2010. [Babiniotis G. Etymologiko lexiko tis neas ellinikis glossas [Etymological dictionary of Modern Greek]. Athens, 2010.]

Πάπυρος, 2013 – Πάπυρος. Λεξικό της ελληνικής γλώσσας – αρχαίας, μεσαιωνικής, νέας. Αθήνα, 2013. [Papyros. Lexiko tis ellinikis glossas – arheas, meseonikis, neas [Greek Dictionary – Ancient, Medieval and Modern Greek]. Athens, 2013.]

Παυλίδου, 1985 – Παυλίδου Θ.-Σ. Παρατηρήσεις στα θηλυκά επαγγελματικά. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα. Πρακτικά της 5ης Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης 2–4 Μαΐου 1984*. Θεσσαλονίκη, 1985. Σελ. 201–217. [Paulidou Th.-S. Observations on professional feminine nouns. *Praktika tis 5is Etisias Synantisis tou Tomea Glossologias tis Filisifikis Scholis tou Aristoteliou Panepistimiou Thessalonikis 2–4 Maiou 1984*. Thessaloniki, 1985. Pp. 201–217. (In Greek)]

Πολίτης, 1978 – Πολίτης Λ. Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Έ' έκδ. Αθήνα, 1978. [Politis L. Istoría tis Neoellinikis Logotehniás [The history of Modern Greek literature]. Athens, 1978.]

Ράλλη, 2016 – Ράλλη Α. Μορφολογία. Αθήνα, 2016. [Ralli A. Morfologia [Morphology]. Athens, 2016.]

Σαρρή-Χασάν, 2018 – Σαρρή-Χασάν Ντ. Ε. Τα θηλυκά επαγγελματικά ουσιαστικά της ελληνικής γλώσσας: μια κοινωνιογλωσσολογική προσέγγιση. Μεταπτυχιακή εργασία. Ρόδος, 2018. [Sarri-Hasan D.E. Ta thilyka epaggelmatika ouusiastika tis ellinikis glossas: mia kinonioglossologiki proseggisi [Feminine professional nouns of the Greek language: A sociolinguistic approach]. Rhodes, 2018.]

Τριανταφυλλίδης, 1953 – Τριανταφυλλίδης Μ. βουλευτίνα και ο σχηματισμός των θηλυκών επαγγελματικών ουσιαστικών. *Απαντα 2*. Θεσσαλονίκη, 1953. Σελ. 326–334. [Triantafyllidis M. Vouletina and the formation of feminine professional nouns. *Apanta 2*. Thessaloniki, 1953. Pp. 326–334. (In Greek)]

Τσοπανάκης, 1982 – Τσοπανάκης Αγ. Ο δρόμος προς την δημοτική: Θεωρητικά, τεχνικά και γλωσσικά προβλήματα. Σχηματισμός επαγγελματικών θηλυκών. Ό δρόμος προς την Δημοτική (Μελέτες και άρθρα). Θεσσαλονίκη, 1982. Σελ. 302–342. [Tsopanakis Ag. The road to Demotic Greek: Theoretical, technical and linguistic problems. Formation of feminine professional nouns. *O Dromos pros tin Dimotiki (Meletes ke Arthra)*. Thessaloniki, 1982. Pp. 302–342. (In Greek)]

Χρηστικό Λεξικό της Νεοελληνικής Γλώσσας, 2014 – Χρηστικό Λεξικό της Νεοελληνικής Γλώσσας. Αθήνα, 2014. [Hristiko Lexiko tis Neoellinikis Glossas [Functional Modern Greek dictionary]. Athens, 2014.]

Статья поступила в редакцию 12.05.2024

The article was received on 12.05.2024

Сведения об авторе / About the author

Чуева Софья Юрьевна – аспирант кафедры византийской и новогреческой филологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

Sofia Y. Chueva – graduate student at the Department of Byzantine and Modern Greek Philology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-2334-0356>

E-mail: sophychueva@gmail.com

УДК 81.114.4

DOI: 10.31862/2500-2953-2024-2-61-85

М.И. Цуркис¹, Ю.В. Николаева^{1, 2}

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

² Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики»,
101000 г. Москва, Российская Федерация

Синтаксические факторы переключения кодов у лингала-французских билингов

Переключение кодов, наряду с другими видами межъязыкового контакта в речи билингов, – одно из самых изучаемых явлений в тематике билингвизма. Наша статья фокусируется на синтаксическом аспекте речи с переключением кодов. Существуют модели, призванные обобщить разрозненные факты про переключение кодов и сформулировать общие правила, по которым оно происходит в любой языковой паре. Рамочная модель матричного языка – это модель двуязычного речепорождения, которая является доминантной в изучении структурного аспекта переключения кодов. Рамочная модель матричного языка описывает процесс речепорождения билингов в виде последовательности этапов, сущность которых определяет синтаксические ограничения на порождаемые структуры. В данной статье обсуждаются результаты проверки валидности предсказаний Рамочной модели матричного языка с помощью опроса о грамматической приемлемости среди лингала-французских билингов.

Ключевые слова: билингвизм, межъязыковые контакты, переключение кода, Рамочная модель матричного языка, матричный язык, встроенный язык, содержательные морфемы, системные морфемы, конгруэнтность, французский язык, язык лингала

© Цуркис М.И., Николаева Ю.В., 2024



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

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Цуркис М.И., Николаева Ю.В. Синтаксические факторы переключения кодов у лингала-французских билингвов // Рема. Rhema. 2024. № 2. С. 61–85. DOI: 10.31862/2500-2953-2024-2-61-85

DOI: 10.31862/2500-2953-2024-2-61-85

M. Tsurkis¹, Yu. Nikolaeva^{1, 2}

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

² HSE University,
Moscow, 101000, Russian Federation

Syntactic factors for code-switching in Lingala-French bilinguals

Code switching (CS), along with other types of language contact in bilingual speech, is one of the most studied phenomena in bilingualism research. Our paper focuses on the syntactic aspect of code switching in speech. There are models designed to summarize the fragmented facts about CS and to describe general constraints for any language pair. The Matrix Language Framework Model (MLF) is a model of bilingual speech production that is dominant in the study of the syntactic constraints of CS. The MLF describes the speech production in bilinguals as a sequence of stages that determine syntactic constraints on the generated structures. This research tests the validity of MLF predictions using a grammatical acceptability survey.

Key words: bilingualism, language contact, code switching, MLF, matrix language, embedded language, content morpheme, system morpheme, congruence, French, Lingala

FOR CITATION: Tsurkis M., Nikolaeva Yu. Syntactic factors for code-switching in Lingala-French bilinguals. *Rhema*. 2024. No. 2. Pp. 61–85. (In Rus.) DOI: 10.31862/2500-2953-2024-2-61-85

1. Введение

В данном разделе мы коротко представим проблематику и теоретическую основу данной статьи.

Объектом нашего исследования является феномен *переключения кодов*. Согласно [Gumperz, 1982, p. 59], переключением кодов называется чередование в одном и том же речевом акте фрагментов речи, относящихся к двум грамматическим системам или подсистемам. Есть свидетельства того, что это – немаркированная коммуникативная стратегия во многих двуязычных языковых сообществах [Pakir, 1989; Swigart, 1992]. Исследования синтаксического аспекта переключения кодов ставят перед собой следующие вопросы:

1) как описать и объяснить морфосинтаксические характеристики предложений с переключением кодов;

2) какие психолингвистические выводы можно сделать на основании грамматических характеристик речи со смешением кодов [Bokamba, 1989, p. 219].

Структурные характеристики переключения кодов напрямую зависят от того, между какими языками происходит переключение [Muysken, 2000, p. 3]. По этой причине очень интересен вопрос о существовании универсальных ограничений на структуру переключения, которые верны независимо от характеристик языков в языковой паре. Основную проблему исследования переключения кодов можно сформулировать так: данные о синтаксической структуре переключения кодов, несмотря на обилие частных исследований и гипотез (см., например, [Timm, 1975; Kachru, 1978; Pfaff, 1979]), недостаточно обобщены, а претендующие на универсальность гипотетические ограничения [Poplack, 1980; Di Sciullo et al., 1986; Belazi et al., 1994] зачастую обнаруживают эмпирическую неадекватность [Nartey, 1982; Mahootian, Santorini, 1996].

Подходы к исследованию синтаксического аспекта переключением кодов можно сгруппировать по содержанию в три категории [Chan, 2009, p. 4].

I. Не существует универсальных и чисто синтаксических ограничений на переключение кодов, поэтому ограничительный подход бесполезен [Bokamba, 1989; Gardner-Chloros, Edwards, 2004].

II. Не существует универсальных ограничений для переключения кодов, но есть конкретно-языковые ограничения, которые соблюдаются в конкретных двуязычных сообществах. Подобную точку зрения развивает Р. Бхатт, который признает наличие грамматических ограничений, но не говорит об их абсолютной выполнимости [Bhatt, 1997].

III. Не существует ограничений, которые действуют конкретно на переключение кодов. Его структура объясняется абстрактными ограничениями или принципами, лежащими в основе универсальной грамматики, наравне с «чистыми» языками. Основной моделью в этой категории является Нулевая теория (англ. Null Theory [Chan, 2008; MacSwan, 1993, 2000]). Согласно Нулевой теории, смешанная и чистая речь подчиняется одним и тем же лингвистическим принципам; соответственно, переключение кодов является не гибридной периферией в лингвистике, а потенциальным источником данных, раскрывающих архитектуру языковой способности.

Генеративные модели переключения кодов (в частности, Нулевая теория) и Рамочная модель матричного языка (РММЯ) схожи тем, что, в отличие от чисто формальных гипотез, базируются на предположениях о механизме речепорождения. Однако РММЯ, в противоположность генеративным подходам, дифференцирует моно- и билингвальный процессы речепорождения. Подход РММЯ основан на психолингвистическом концепте устройства ментального лексикона в виде лемм в модели Лефелта (изначально предложенной для монолингвального речепорождения [Levelt, 1993]).

Подобно модели Лефелта, РММЯ содержит четыре уровня: концептуальный уровень, ментальный лексикон, формулятор и поверхностный уровень. Процесс речепорождения инициируется возникновением коммуникативного намерения. Леммы (т.е. элементы, из которых состоит ментальный лексикон) выбираются исходя из коммуникативного намерения говорящего и представляют собой пучки семантической и синтаксической информации, не имеющие определенной фонологической формы. Синтаксическая информация лемм направляется в формулятор, который затем запускает процесс построения морфосинтаксической рамки предложения [Myers-Scotton, 1993, p. 485]. На этом уровне становятся доступны структурно приписываемые морфемы.

В модели РММЯ ключевой идеей является противопоставление матричного (англ. Matrix language) и включенного (англ. Embedded language) языков: в двуязычном предложении роль языков не одинакова, один из языков более важен при построении морфосинтаксической структуры. Более предпочтительный язык называется матричным, он служит источником структуры. Включенный язык предоставляет содержательные морфемы в смешанных единицах или целые составляющие («острова» [Nartey, 1982]). Выбор матричного языка часто определяется тем, какой язык первый у носителя, а также предпочтением определенного языка для конкретных ситуаций. Этот принцип конкретизируется более узкими гипотезами, описанными в следующем

разделе. Отправной точкой для них служит гипотеза матричного языка: «Матричный язык обеспечивает морфосинтаксическую рамку для смешанных составляющих» [Myers-Scotton, 1997, p. 6–7].

В качестве дополнения к РММЯ была предложена классификация морфем 4-М [Myers-Scotton, Jake, 2000]. Эта классификация призвана объяснить различия в роли содержательных и функциональных морфем в структуре переключения кодов, а также отличия одних функциональных морфем от других. Утверждается, что классификация отражает универсальную организацию ментального лексикона [Ibid, p. 1054]. Авторы модели подтверждают ее данными различных языковых феноменов, таких как переключение кодов, афазия и усвоение языка.

Два основных типа морфем – это содержательные и системные морфемы. Содержательные морфемы, т.е. существительные, глаголы, прилагательные и некоторые предлоги, содержат в себе основной смысл высказывания. Системные морфемы, например, служебные слова и показатели согласования, выражают отношения между содержательными морфемами и не получают и не приписывают тематических ролей.

Системные морфемы подразделяются на ранние и поздние. Ранние системные морфемы активируются на уровне ментального лексикона; их функция – дополнять смысл содержательных морфем. В отличие от ранних системных морфем, поздние системные морфемы передают не концептуальную, а грамматическую информацию и становятся доступны на функциональном уровне. Их функция – показать отношения между элементами составляющей. Поздние системные морфемы подразделяются на соединительные и внешние морфемы. Примером соединительной морфемы может служить предлог *de* во французской конструкции *beaucoup de gens* ‘много людей’ или предлог *of* в английской конструкции *city of hope* ‘город надежды’. Внешние морфемы (т.е. показатели согласования) отличаются от соединительных тем, что их форма зависит от информации за пределами составляющей, в которой они находятся. Например, показатель глагольного согласования в английском располагается внутри глагольной группы VP, но получает информацию о своей форме из DP, т.е. извне.

2. Принципы и гипотезы в пределах Рамочной модели матричного языка

В данном разделе мы рассмотрим гипотезы об ограничениях на структуру переключения кодов, вытекающие из описанных в предыдущем разделе теоретических предположений РММЯ об организации ментального лексикона и этапах речепорождения.

Итак, двуязычное предложение может состоять из следующих элементов:

- 1) острова матричного языка, которые содержат только его морфемы;
- 2) смешанные составляющие, включающие морфемы как из матричного, так и из включенного языка;
- 3) острова включенного языка, состоящие только из его морфем.

Рассмотрим следующий пример:

(1) Лингала-французский¹

A-propos-ákí jeunefille wâná

3SG.AN-propose-PST1² young girl DEM2

‘Он сделал предложение той молодой девушке.’

[Meeuwis, 2020, p. 291]

В данном примере глагольная составляющая является смешанной, а следующая за ней составляющая является островом из включенного языка. Морфемы, формирующие морфосинтаксическую рамку предложения, принадлежат лингала, поэтому лингала является матричным языком.

Гипотеза матричного языка конкретизируется двумя следующими принципами [Myers-Scotton, 1997, p. 83].

1. **Принцип порядка морфем:** «В смешанных составляющих, состоящих из одиночно встречающихся лексем включенного языка и любого количества морфем матричного языка, поверхностный порядок морфем будет соответствовать порядку в матричном языке».

2. **Принцип системных морфем:** «В смешанных составляющих все системные морфемы, имеющие грамматические отношения вне своей составляющей (т.е. показатели согласования), должны поставляться матричным языком».

В примере (2) ниже, иллюстрирующем эти принципы, мы видим, что показатель глагольного согласования *ba-* происходит из лингала, являющегося матричным языком. Получается, что обе смешанные составляющие имеют порядок морфем из матричного языка, который также является источником показателя согласования. Включенный язык, в свою очередь, поставляет содержательные морфемы.

¹ Здесь и далее в примерах курсив используется для обозначения включенного языка и включений из него.

² Список сокращений: AN – одушевленность; APPL – аппликатив; DEM1 – первое указательное местоимение; DEM2 – второе указательное местоимение; FEM – женский род; FUT – будущее время; FV – конечная гласная; HAB – хабиуталис; INAN – неодушевленность; INDF – неопределенный; INF – начальная форма глагола; NEG – отрицание; REL – относительное местоимение; PL – множественное число; PROGR – длительное время; PRS1 – первое настоящее время; PST1 – первое прошедшее время; SVJV – сослагательное наклонение; SG – единственное число; SPEC – конкретный.

(2) Лингала-французский

Ba-choisir ko-boycotter yangó na Ø-ndéngé mókó
 3PL.AN-choose INF-boycott 3SG.INAN in 9-way INDF.SPEC
 ‘Они решили это каким-то образом игнорировать.’
 [Meeuwis, 2020, p. 289]

Дополняющая РММЯ Гипотеза блокировки [Myers-Scotton, 2002, p. 120] состоит в том, что морфемы из включенного языка должны быть конгруэнтны соответствующим им морфемам матричного языка на трех уровнях абстрактной структуры ментального лексикона (на материале обзора [Namba, 2004]).

1. Лексико-концептуальный уровень.

К этому уровню относится намерение говорящего, на нем происходит выбор матричного языка. На этом уровне выбираются леммы, которые содержат информацию также о тематических ролях и структуре аргументов. На этом уровне проверяется семантическое соответствие между морфемой матричного языка и морфемой включенного языка.

Неконгруэнтность на семантическом уровне представляется относящейся скорее к семантическим, нежели синтаксическим факторам, поэтому в нашем исследовании она оставлена за скобками.

2. Предикатно-аргументный уровень.

На этом уровне превербальное сообщение получает языковую форму, атематические роли отображаются в синтаксические роли (например, АГЕНС → ПОДЛЕЖАЩЕЕ, БЕНЕФАКТИВ → КОСВЕННОЕ ДОПОЛНЕНИЕ).

Морфемы матричного и включенного языков неконгруэнтны на этом уровне, если приписывают или получают разные наборы тематических или синтаксических ролей. Рассмотрим следующий пример:

(3) Китайский-английский

Ta jingchang fails students in exams.
 she often fails students in exams
 ‘Она часто «валит» студентов на экзаменах.’ [Wei, 2005, p. 2346]

В примере (3) группа глагола *fail* ‘спрашивать с избыточным пристрастием, разг. *валить*’ является островом включенного языка. В английском языке этот глагол требует субъекта-каузатора, а китайский эквивалент *shibai* означает ‘быть пораженным’ и приписывает тематическую роль экспериенцера. Этот конфликт конгруэнтности между матричным и включенным языками разрешается тем, что вся составляющая реализуется на включенном языке. Таким образом, неконгруэнтные морфемы все-таки могут поставляться включенным языком, но требуют обязательного применения так называемых компромиссных стратегий, в числе которых образование острова включенного языка (ВЯ-острова).

3. Уровень морфологической реализации.

На этом уровне грамматические отношения переходят в поверхностную структуру (например, определяется порядок слов, присоединяются показатели согласования).

Морфемы неконгруэнтны на этом уровне, если требуют различного порядка слов или несовпадающих маркеров согласования.

За скобками на данный момент оставлены предсказания РММЯ по поводу компромиссных стратегий и, в частности, островов включенного языка [Myers-Scotton, 1997, p. 7].

3. Предыдущие исследования эмпирической валидности Рамочной модели матричного языка

При подходе РММЯ возникают сложности с объяснением некоторых фактов переключения кодов между языковыми парами, структурно отличными от пары английский-суахили, на которой базируется модель (см., например, [Ritchie, Bhatia, 1996]). В работе на материале русско-эстонского переключения кодов [Zabrodskaĵa, 2009, p. 366] показано, что в некоторых случаях структура одного смешанного предложения подчиняется правилам обоих языков, и в этом случае порядок морфем может не соответствовать ни одному, ни другому из языков-участников (см. пример такого случая в табл. 1 [Zabrodskaĵa, 2009, p. 365]). Мы видим, что ни порядок, ни состав морфем в предложении с переключением кодов не совпадают ни с одним из языков-участников.

Таблица 1

Пример гибридного порядка слов в смешанном предложении [Example of a hybrid word order in a mixed sentence]

Русский [Russian]	Переключение кодов [Code switching]	Эстонский [Estonian]
éto že legko !	See že on legko !	Seeonju LIHTNE !
this but easy	this but is easy	this is but easy
‘Это же легко!’ [‘But this is easy!’]		

Там не менее, Принцип порядка морфем и Принцип системных морфем эмпирически подтверждаются на различных языковых парах (см. корпусные исследования [Deuchar, 2006; Finlayson et al., 2008; Ihemere, 2016; Khan, Khalid, 2018]); исключения если и присутствуют, то достаточно немногочисленны [Callahan, 2002; Forker, 2019]. В разд. 5 мы покажем, что данные языковой пары французский-лингала гораздо лучше соответствуют предсказаниям РММЯ в сравнении с другими теориями.

4. Языковая пара лингала-французский

На лингала говорят в основном в Демократической Республике Конго (ДРК), Республике Конго (РК) и некоторых частях соседних государств Центральной Африки; согласно оценкам, в качестве первого или второго языка на нем говорят 20–25 млн человек в ДРК и РК [Vokamba, 2012, p. 292]. Переключение кодов как явление чрезвычайно распространено в повседневной жизни конголезского языкового сообщества. В региональных центрах переключение кодов может включать французский, а также региональные и местные языки в зависимости от речевой ситуации [Ibid].

Данные языковой пары лингала³-французский (см., например, [Meeuwis, 2020]), на материале которой проведено исследование, практически не были обобщены с точки зрения теоретических моделей, подобных РММЯ.

5. Сведения о структуре переключения кодов лингала-французский

Ниже мы разберем наиболее обсуждаемые структурные ограничения на переключение кодов и оценим валидность их предсказаний на языковой паре лингала-французский (по материалам из корпусного исследования [Meeuwis, 2020]). Ограничение эквивалентности (англ. Equivalence Constraint, изначально в [Poplack, 1980]), которое впоследствии было формализовано [Sankoff, Mainville, 1986], имеет следующую формулировку:

«Переключение кодов будет происходить только в тех точках дискурса, где расположение элементов первого и второго языка не нарушает синтаксических правил обоих языков, т.е. в точках совпадения поверхностной структуры двух языков» [Poplack, 1980, p. 586].

Ограничение эквивалентности не соблюдается в смешении кодов лингала-французский. Так, в лингала морфема будущего времени находится перед корнем, а во французском – после корня, однако переключения между показателем будущего времени и корнем возможны и частотны (см. пример 4).

(4) Лингала-французский

Kasi	to-ko-voter	bínó	té
But	1PL-FUT-vote	2PL	NEG

‘Но мы не проголосуем за тебя.’ [Meeuwis, 2020, p. 288]

³ Стоит отметить, что в данной работе мы фокусируемся на конкретном диалекте лингала, на котором говорят в столице ДРК Киншаса и который признан в языковом сообществе в качестве стандарта коррекции [Knecht, 1997, p. 194].

Как мы увидим далее, при анализе этих случаев с помощью РММЯ такой проблемы не возникает.

Благодаря результатам, полученным в [Poplack, 1980], появилась еще одна известная гипотеза – ограничение на свободную морфему (англ. Free Morpheme Constraint). Она предполагает, что переключение кодов невозможно между свободной морфемой и связанной морфемой или на границах между морфемами внутри слова (см. (5)).

(5) Английский-испанский

*Eat-*iendo*

eat-PROGR

‘есть’ [Poplack, 1980, p. 586]

Рассмотренные выше гипотезы Ш. Поплак основаны на материале переключения кодов испано-английских билингвов. Что касается нашей языковой пары, то данные не дают основания для подобных гипотез: нарушающие ее контексты не только возможны, но и частотны. Так, согласно [Meeuwis, 2020, p. 284], очень частым является образование множественного числа путем присоединения префикса *ba-* множественного числа к французскому существительному. Это свидетельствует о том, что возможны смешанные структуры, где связанная и свободная морфема происходят из разных языков:

(6) Лингала-французский

bavoiture ‘машины’

bacentre ‘центры’

baprof ‘профессора’ [Ibid]

В рамках генеративного подхода к объяснению переключения кодов гипотезы сформулированы в терминах универсальных синтаксических категорий. Так, оба представленных ниже ограничения сформулированы в терминах теории языковой компетенции – а именно теории управления и связывания [Chomsky, 1981] в случае Ограничения на управление [Di Sciullo et al., 1986] и минимализма [Chomsky 1993, 1995] в случае Ограничения на функциональную вершину [Belazi et al., 1994].

Ограничение на управление (англ. Government Constraint):

а. «Если X имеет языковой индекс q и если он управляет Y, то Y также должен иметь языковой индекс q.»

б. «X управляет Y, если первый узел, доминирующий над X, также доминирует над Y; при этом X является основной категорией N, V, A, P и между X и Y нет максимальной границы» [Di Sciullo et al., 1986, p. 5].

В работе [Belazi et al., 1994] было опровергнуто Ограничение на управление и предложено Ограничение на функциональную вершину (англ. Functional Head Constraint), которое основано на некоторых общих принципах универсальной грамматики. Оно состоит в том, что невозможно переключение кодов между функциональной категорией и ее комплементом [Belazi et al., 1994, p. 228]. Помимо категорий Determiner (D°), Complementizer (C°) и Inflection (I°), категории Quantifier (Q°), Numeral (NUM°) и Negation (NEG°) также считаются функциональными вершинами. Поэтому, согласно авторам, переключение кодов запрещено не только между D° и NP, C° и IP, I° и VP, но также между Q и NP, NUM° и NP, NEG° и VP.

Можно убедиться, что для нашей языковой пары обе гипотезы предсказывают запреты там, где их нет. Так, вставка из французского вполне может происходить, например, в позиции прямого дополнения, как в примере 7. Получается, что переключение на французский в примере 7 нарушает ограничение на управление, а переключение обратно на лингала между существительным и детерминантом нарушает ограничение на функциональную вершину.

(7) Лингала-французский

Ko-sakan-el-a	<i>interrupteur</i>	wâná	té !
INF-play-APPL-FV	switch	DEM2	NEG

‘Не играй с тем выключателем!’ [Meeuwis, 2020, p. 242]

В корпусных данных также присутствуют переключения между глаголом и подлежащим, между глаголом главного предложения и комплементаром, между первым конъюнктом и союзом, между предлогом и существительным: все эти контексты нарушают ограничение на управление. Что касается функциональной вершины, то присутствуют переключения внутри группы квантификатора/числительного/детерминанта.

Таким образом, сформулированные в общих синтаксических терминах ограничения слишком строги и не предоставляют адекватного описания типа переключения кодов, характерного для выбранной языковой пары.

Что касается РММЯ, эта модель хорошо подходит для описания структуры переключения кодов лингала-французский. Так, для переключения кодов в конголезском языковом сообществе характерна асимметрия: роль языков-участников неодинакова. В терминах РММЯ, лингала является матричным языком, а французский – включенным [Ibid, p. 283]. Пример 8 представляет типичный паттерн переключения, в котором в грамматическую рамку лингала включена содержательная морфема из французского:

(8) Лингала-французский

Kasi	to-ko-voter	bínó	té
But	1PL-FUT-vote	2PL	NEG

‘Но мы не проголосуем за тебя.’ [Meeuwis, 2020, p. 288]

Согласно корпусным данным, французские именные модификаторы могут появляться в грамматической рамке лингала, и тогда их позиция соответствует порядку слов в именной группе лингала, т.е. они располагаются после прилагательного [Ibid, p. 286]. Однако в случае группы числительного встречается и обратный порядок, совпадающий с порядком составляющих внутри именной группы во французском языке [Ibid]. Такие данные, вообще говоря, противоречат Принципу порядка морфем (они показывают, что порядок морфем в смешанной составляющей не обязательно такой, как в матричном языке). Что касается глагольной морфологии, то первая группа смешанных глагольных форм содержит в качестве включения инфинитив, который следует за показателями глагольных категорий лингала:

(9) Лингала-французский

E-sengél-í	bó-raisonner	bien.
3SG.INAN-must-PRS1	2PL.SBJV-reason.INF	well

‘Вы должны тщательно подумать.’ [Meeuwis, 2020, p. 290]

Вторая группа форм содержит французский глагольный корень, окруженный глагольными показателями из лингала:

(10) Лингала-французский

óyo	to-travaill-aka	na	yangó
NREL	1PL-work-NAV	with	3SG.INAN

‘то, с чем мы работаем’ [Ibid]

Итак, корпусные данные подтверждают разделение на матричный и включенный языки. Как и предсказывает Принцип системных морфем, лингала служит источником морфологических показателей; что же касается принципа порядка морфем, то ему соответствует подавляющее большинство встречающихся форм (за редкими исключениями). В целом раздел показывает, что рамочная модель матричного языка хорошо подходит для описания фактов выбранной языковой пары.

6. Методика исследования

Наряду с другими методами изучения синтаксической структуры переключения кодов, в работах данной тематики зачастую используется методика суждений о грамматической приемлемости предложения.

В рамках этой методики составляется опрос, в котором респондентов просят отметить уровень приемлемости предложения с переключением кодов; обычно используется шкала Ликерта (см. [Sobin, 1984; Ritchie, Bhatia, 1996]).

Заметим, что с применением этого метода связаны следующие проблемы. Во-первых, переключение кодов может быть стигматизировано в языковом сообществе, что неизбежно повлияет на оценки приемлемости; во-вторых, переключение кодов – это явление устной речи, и для респондентов может оказаться непривычным видеть смешанное предложение в форме текста [McCormick, 1996, p. 10]. Однако значительное распространение билингвизма на большинство сфер использования языка приводит к тому, что переключение кодов встречается в письменной речи так же, как и в устной (именно такое развитие приобрело переключение кодов лингала-французский, см. корпусное исследование на материале социальных сетей [Sene-Mongaba, 2015]). В таких случаях исчезает проблема непривычности представления переключения кодов в форме текста.

Несомненным преимуществом метода оценок грамматической приемлемости над натуралистическими методами является возможность получить информацию о явлениях, нечасто встречающихся в речи или недостаточно представленных в корпусе. Так, попытки с помощью корпуса проверить предсказания РММЯ на материале разных языков предпринимались неоднократно (см., например, [Couto et al., 2015] по поводу порядка слов внутри именной группы), но не привели к убедительному результату.

Дизайн сбора оценок приемлемости может варьироваться. В частности, опрос может состоять из контрастивных пар, различающихся лишь структурой или направлением переключения кодов. Это позволяет «привлечь внимание к месту переключения» [Toribio, 2001, p. 219]. Методика контрастивных пар используется в настоящем исследовании.

7. Дизайн опроса

Как было сказано выше, нашей целью было проверить валидность предсказаний РММЯ: действительно ли неприемлемы для носителей контексты, в которых нарушается одна из гипотез.

Для построения стимульного материала применялась следующая методика. Мы брали в качестве филлера предложение из корпуса [Meeuwis, 2020], которое, таким образом, является приемлемым, и ставили ему в пару то же самое предложение, но с измененной структурой переключения кодов (так, чтобы в нем нарушалась одна из гипотез).

Иными словами, экспериментальный список разделяется на пары «филлер (предложение из корпуса) – предложение с нарушением», различающиеся лишь местом переключения.

Однако ввиду недостаточности корпусных данных мы были вынуждены самостоятельно лексикализовать два экспериментальных условия с прилагательными. Для проверки Принципа порядка морфем были выбраны контексты, где морфемы обоих языков имеют одинаковую семантику, но разный порядок. Первый такой контекст – это переключение между прилагательным и существительным в именной группе. Мы обозначим этот контекст как (Adj N). Во французском языке наиболее частотные прилагательные предшествуют существительному, а в лингала все прилагательные следуют за существительным. Когда прилагательное следует за существительным (11a), оно тем самым находится в позиции, «продиктованной» матричным языком (лингала), тогда как обратный порядок (11b) нарушает Принцип порядка морфем: на этом и основывалась контрастивная пара (все примеры в данном разделе взяты из проведенного нами опроса).

- (11) a. A-mon-áki mw-asi jolie.
 3SG.AN-see-PST1 1-woman pretty.SG.FEM
 ‘Он увидел красивую женщину.’
- b. A-mon-áki jolie mw-asi.
 3SG.AN-see-PST1 pretty.SG.FEM 1-woman
 ‘Он увидел красивую женщину.’

Второй контекст для проверки принципа порядка морфем – это порядок показателя инфинитива относительно глагольной основы. Назовем данный контекст (IM V). В лингала инфинитивный маркер является префиксом, а во французском языке этот показатель следует за корнем. Корпусным примерам в контрастивной паре (см. пример 12a) противопоставлены структуры, где инфинитивный маркер из лингала пропущен (12b) и, тем самым, порядок морфем становится таким же, что и во включенном языке, что строго запрещается Принципом порядка морфем.

- (12) a. B-ato oyo ba-yá-áki ko-chercher Ø-mbóngo.
 2-person DEM1 3PL-come-PST1 INF-look.for.INF 1-money
 ‘Эти люди пришли за деньгами.’
- b. B-ato oyo ba-yá-áki chercher Ø-mbóngo.
 2-person DEM1 3PL-come-PST1 look.for.INF 1-money
 ‘Эти люди пришли за деньгами.’

Перейдем к следующей гипотезе в рамках РММЯ – Принципу системных морфем. Он состоит в том, что появление системной морфемы

из включенного языка делает структуру неграмматичной. Контекст для проверки этой гипотезы включал переключение кодов между субъектным маркером⁴ и глагольным корнем (SM V). В структурах с местоименным субъектом безударные местоимения во французском языке функционируют так же, как и субъектные маркеры в лингала. В качестве филлеров были взяты корпусные предложения с субъектным маркером (13a); в экспериментальных (нарушающих Принцип системных морфем) предложениях субъектный маркер глагола заменялся французским безударным местоимением (13b).

- (13) a. O-ko-pés-a yé chaise wana.
 2SG-FUT-give-FV 3SG.AN chair DEM2
 ‘Ты дашь ему тот стул.’
- b. Tu-ko-pés-a yé kíti wana.
 2SG-FUT-give-FV 3SG.AN 9-chair DEM2
 ‘Ты дашь ему тот стул.’

Наконец, была рассмотрена гипотеза блокировки. Согласно ей, если содержательная морфема включенного языка приписывает или получает разный набор семантических или синтаксических ролей на предикатно-аргументном уровне, то она не может появиться в смешанной структуре. Для проверки гипотезы блокировки на этом уровне мы подобрали корпусные предложения (14a), содержащие глаголы с разным управлением (которые в лингала присоединяют прямое дополнение, а во французском – косвенное дополнение с предлогом *a/de*, напр. глагол *venir (de)* в 14b). Назовем этот контекст (V Arg).

- (14) a. O-ko-rencontrer b-ato ba-út-í
 2SG-FUT-encounter.INF 2-person 3PL.AN-come_from-PRS1
 ba-mbóka na ba-mbóka.
 10-country and 10-country
 ‘Ты встретишь людей, которые приехали из многих стран.’
- b. O-ko-kút-a b-ato ba-venir
 2SG-FUT-encounter-FV 2-person 3PL.AN-come.INF
 ba-mbóka na ba-mbóka.
 10-country and 10-country
 ‘Ты встретишь людей, которые приехали из многих стран.’

Напомним, что гипотеза блокировки на поверхностном уровне предсказывает, что если морфема включенного языка имеет другой паттерн

⁴ Субъектным маркером в лингала называется показатель согласования между субъектом и предикатом [Meeuwis, 2020, p. 150].

поверхностного согласования, нежели соответствующая ей морфема матричного языка, то появление этой морфемы включенного языка без компромиссных стратегий невозможно. Контекстом для проверки этой части гипотезы было переключение между существительным и прилагательным (N Adj). В лингала, как и во французском, большинство прилагательных являются инвариантными. Если прилагательное инвариантно в обоих языках (см. 15a), то конфликта конгруэнтности не возникает, поскольку в обоих языках согласования между прилагательным и существительным не происходит. Если же прилагательное инвариантно в лингала, но различает роды во французском, то включение французской морфемы вызывает конфликт конгруэнтности на поверхностном уровне, т.к. во французском прилагательное требует согласования, а его эквивалент в лингала – нет (см. 15b). Заметим, что при составлении стимулов важно было выбирать только прилагательные, которые находятся в постпозиции относительно существительного и в лингала, и во французском, чтобы не возникало попутного нарушения принципа порядка морфем.

- (15) a. A-zal-ákí mo-bali *bête*.
 3SG.AN-be-PST1 1-man stupid.sg
 ‘Это был глупый мужчина.’
- b. A-zal-ákí mo-bali *intelligent*.
 3SG.AN-be-PST1 1-man intelligent.m.sg
 ‘Это был умный мужчина.’

Каждый контекст был представлен четырьмя контрастивными парами. Таким образом, всего в эксперименте 4 блока по 5 пар предложений.

8. Результаты

В опросе приняли участие в общей сложности 33 билингва возрастом от 24 до 28 лет из Демократической Республики Конго (г. Киншаса; 76%) и из Республики Конго (г. Браззавиль; 24%).

В первую очередь была произведена первичная коррекция набора данных (удалялись ответы респондентов, ответивших неверно на 20% филлерных вопросов или больше). Окончательное общее количество респондентов составило 26 человек.

Полученные данные были обработаны с помощью программы R Studio: подсчитаны описательные статистики, а затем применен критерий Уилкоксона для связанных выборок (при уровне значимости 0,05). Ответы каждого участника по каждому условию были усреднены.

8.1. Принцип порядка морфем

Для проверки принципа порядка морфем были проверены влияние на приемлемость порядка слов в группе прилагательного и порядка морфем в инфинитивной составляющей. В контексте (Adj N) не обнаружилось статистически значимого различия между оценками предложений, где порядок слов в составляющей соответствовал порядку в лингала, и предложений, где порядок слов соответствовал французскому (p -value > 0,05, рис. 1).

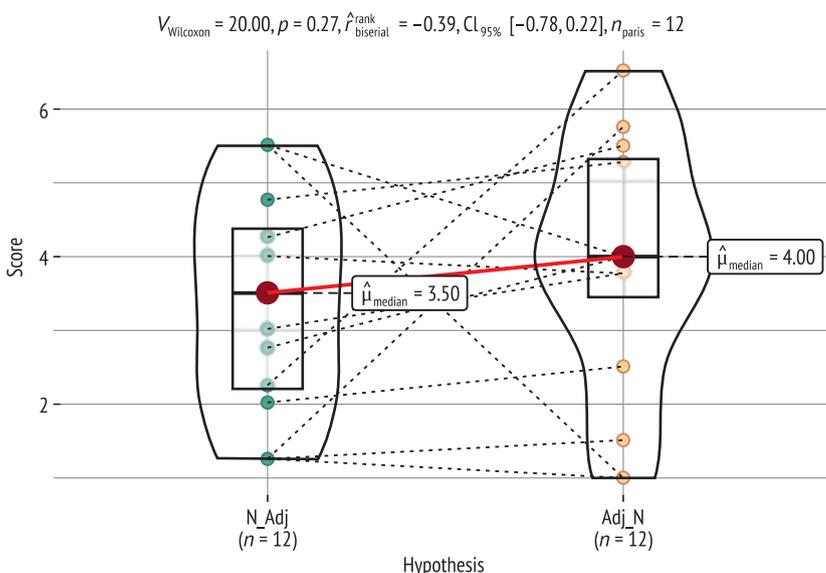


Рис. 1. Тест Уилкоксона для контекста (Adj N)

Fig. 1. Wilcoxon test for context (Adj N)

Однако результаты для контекста (IM V) полностью соответствуют Принципу порядка морфем. Приемлемость предложений с инфинитивным маркером показала явную статистическую зависимость от происхождения маркера: отсутствие инфинитивного маркера из лингала является неприемлемым⁵ (рис. 2).

⁵ В переключении кодов между лингала и французским распространено двойное маркирование инфинитива, где присутствуют инфинитивные маркеры из обоих языков, например *ko-comprendre* 'понимать' [Bokamba, 1988, p. 23]. Про место двойного маркирования в РММЯ см. [Myers-Scotton, 2002, p. 92].

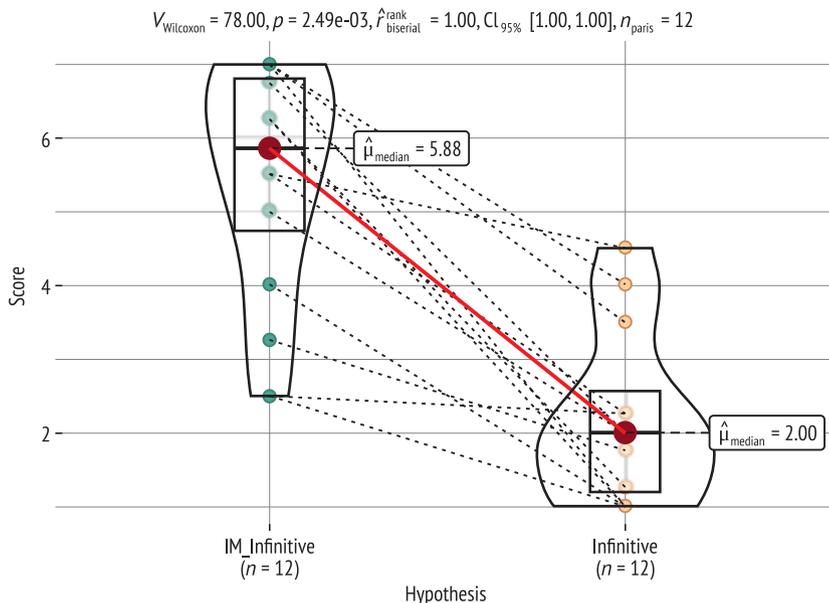


Рис. 2. Тест Уилкоксона для контекста (IM V)

Fig. 2. Wilcoxon test for context (IM V)

Таким образом, согласно полученным данным, Принцип порядка морфем не является универсальным; он подтверждается контекстом инфинитивного маркирования, но его предсказания неадекватны в случае переключения внутри именной группы. Можно предположить, что Принцип порядка морфем не распространяется на составляющие, в которых оба элемента являются содержательными категориями. Альтернативное предположение состоит в том, что включения лексем из включенного языка являются не переключением, а одноразовыми заимствованиями (см. [Porlack et al., 1988]) и поэтому не соответствуют ограничениям на структуру переключения кодов.

8.2. Принцип системных морфем

Принцип системных морфем (постулирующий невозможность происхождения внешних системных морфем из включенного языка) подтвердился в нашем исследовании. Для проверки этой гипотезы рассматривались контексты с субъектным маркером. Показано, что замена субъектного маркера безударным местоимением из французского действительно недопустима (рис. 3).

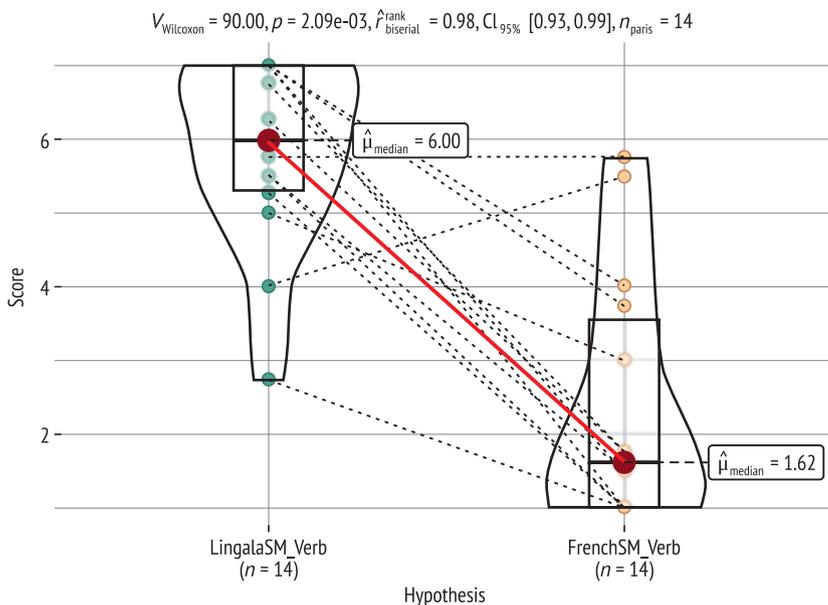


Рис. 3. Тест Уилкоксона для контекста (SM V)

Fig. 3. Wilcoxon test for context (SM V)

8.3. Гипотеза блокировки

Мы поставили целью проверить гипотезу блокировки на предикатно-аргументном и поверхностном уровнях. В первом случае были взяты глаголы, управление которых во французском не совпадает с управлением в лингала (в лингала – прямое, во французском – косвенное). Как и предсказывает гипотеза, статистическое различие между выборками есть (рис. 4).

Однако данные результаты требуют дополнительной проверки ввиду того, в отличие от других контекстов, нарушающий гипотезу вариант не является строго неприемлемым.

Гипотеза о конгруэнтности на поверхностном уровне состоит в том, что в смешанном предложении не может появиться элемент включенного языка, если он имеет требования согласования, не совпадающие с соответствующим ему элементом из матричного языка. Для проверки этой гипотезы взят контекст с переключением внутри именной группы (N Adj). Предполагалось, что если включенное прилагательное из французского языка не изменяется по родам, гипотеза нарушаться не будет.

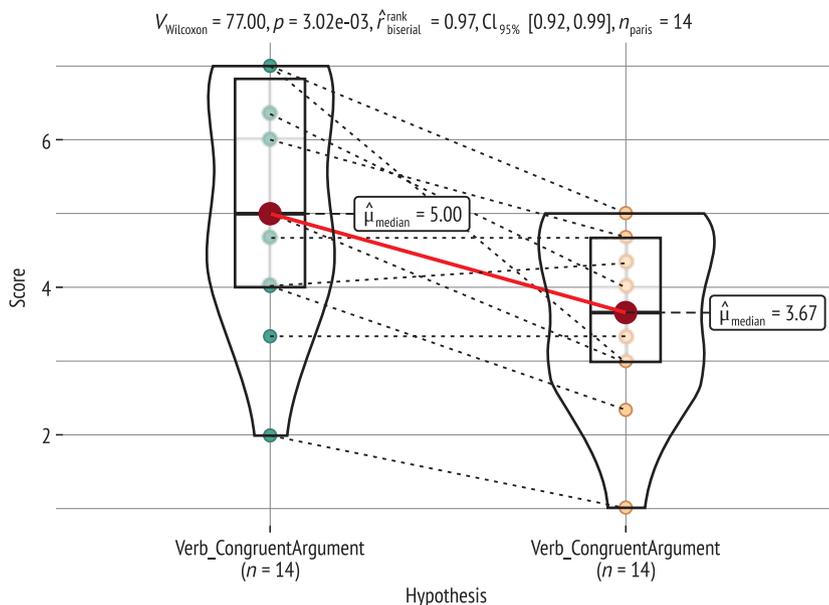


Рис. 4. Тест Уилкоксона для контекста (V Arg)

Fig. 4. Wilcoxon test for context (V Arg)

Если включенное прилагательное имеет различающиеся родовые формы и, тем самым, происходит согласование, то такие структуры нарушают гипотезу и будут неприемлемыми. Предположения не подтвердились: выборки оказались распределены похожим образом (рис. 5).

Ввиду отсутствия в (N Adj) ожидаемого эффекта, можно сделать те же самые предположения, какие мы делали для контекста (Adj N): либо гипотеза блокировки не распространяется на составляющие, в которых оба элемента являются содержательными категориями, либо включения лексем из включенного языка являются одноразовыми заимствованиями, а не переключением кодов, и поэтому не подчиняются ограничениям на переключение кодов.

Результаты исследования представлены в табл. 2.

9. Заключение

Настоящая работа касалась структуры переключения кодов между лингала и французским языком. В качестве основного теоретического подхода была выбрана рамочная модель матричного языка (РММЯ) К. Майерс-Скоттон.

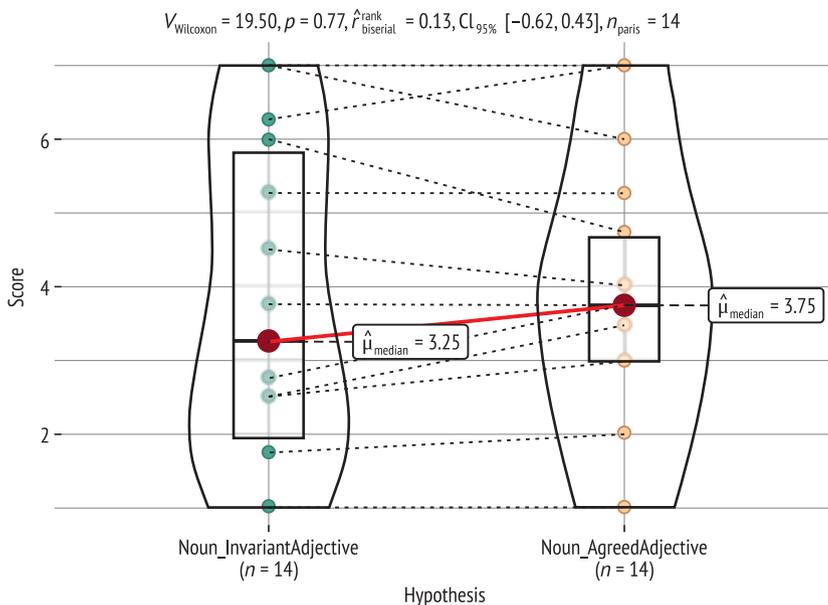


Рис. 5. Тест Уилкоксона для контекста (N Adj)

Fig. 5. Wilcoxon test for context (N Adj)

Целью данного исследования было с помощью опроса выяснить, в какой степени актуальны для нашей языковой пары постулаты в рамках этой модели.

Для того чтобы проверить предсказания РММЯ, был проведен опрос, в котором респонденты должны были оценить приемлемость/естественность предложений на лингала, содержащих включенные элементы из французского языка. Использовался метод контрастивных пар, в которых предложение-филлер сравнивалось с максимально похожим предложением, нарушающим гипотезу.

Опрос показал, что не все предсказания гипотез в рамках рамочной модели матричного языка подтверждаются на материале оценок приемлемости. Так, гипотеза блокировки не подтвердилась на поверхностном уровне; что касается предсказаний гипотезы блокировки на предикатно-аргументном уровне, то нарушающие ее предложения также не являются строго неприемлемыми.

Принцип порядка морфем подтвердился в контексте глагольных показателей, но не подтвердился в контексте порядка слов в именной группе.

Таблица 2

Результаты [Results]

Гипотеза [Hypothesis]	Результат [Result]
Принцип порядка морфем [Principle of morpheme order]	1. Подтвержден для инфинитивного маркера [Confirmed for infinitive marker] 2. Не подтвержден для порядка слов внутри именной группы (Adj N) [Not confirmed for word order within noun phrase (Adj N)]
Принцип системных морфем [Principle of systemic morphemes]	Подтвержден [Confirmed]
Гипотеза о ранних системных морфемах [Early systemic morpheme hypothesis]	Подтверждена [Confirmed]
Гипотеза блокировки [Lock-in hypothesis]	1. Предикатно-аргументный уровень: подтверждено, что различия в управлении глагола влияют на приемлемость [Predicate-argument level: it is confirmed that differences in verb governance affect acceptability] 2. Поверхностный уровень: различия в поверхностном согласовании прилагательного внутри именной группы не влияют на приемлемость [Surface level: differences in surface agreement of the adjective within a noun phrase do not affect acceptability]

Итак, можно подвести следующие итоги. Роль языков-участников в структуре переключения кодов асимметрична: матричный язык (лингала) формирует морфосинтаксическую рамку, в которой могут появляться содержательные морфемы из включенного языка (французского). Все употребительные смешанные формы имеют состав, а также порядок морфем из лингала. Однако прилагательные и числительные не подчиняются последнему ограничению, что может быть свидетельствовать о том, что заимствования целых лексем не подчиняются ограничениям на структуру переключения кодов. Источником внешних системных морфем является матричный язык. Несоответствие набора синтаксических ролей у аналогичных предикатов значительно снижает приемлемость вставки предиката из включенного языка. Несоответствие требований согласования у прилагательного не влияет на приемлемость.

Библиографический список / References

- Belazi et al., 1994 – Belazi H.M., Rubin E.J., Toribio A.J. Code switching and X-bar theory: The functional head constraint. *Linguistic Inquiry*. 1994. Pp. 221–237.
- Bhatt, 1997 – Bhatt R.M. Code-switching, constraints, and optimal grammars. *Lingua*. 1997. Vol. 102. No. 4. Pp. 223–251.
- Bokamba, 1988 – Bokamba E.G. Code-mixing, language variation, and linguistic theory: Evidence from bantu languages. *Lingua*. 1988. Vol. 76. No. 1. Pp. 21–62.
- Bokamba, 1989 – Bokamba E.G. Are there syntactic constraints on code-mixing? *World Englishes*. 1989. Vol. 8. No. 3. Pp. 277–292.
- Bokamba, 2012 – Bokamba E.G. A polylectal grammar of Lingála and its theoretical implications. *Selected Proceedings of the 42nd Annual Conference on African Linguistics*. Cascadilla Proceedings Project, 2012. Pp. 291–307.
- Callahan, 2002 – Callahan L. The matrix language frame model and Spanish/English code-switching in fiction. *Language & Communication*. 2002. Vol. 22. No. 1. Pp. 1–16.
- Chan, 2008 – Chan B.H.S. Code-switching, word order, and the lexical/functional category distinction. *Lingua*. 2008. Vol. 118. No. 6. Pp. 777–809.
- Chan, 2009 – Chan B.H.S. Code-switching between typologically distinct languages. Cambridge University Press, 2009.
- Chomsky, 1993 – Chomsky N. A minimalist program for linguistic theory. Cambridge, 1993.
- Chomsky, 1995 – Chomsky N. Categories and transformations. *The minimalist program*. 1995. Vol. 219.
- Chomsky, 1981 – Chomsky N. Lectures on government and binding. *Studies in Generative Grammar*. 1981. Vol. 9.
- Couto et al., 2015 – Couto P. et al. How do Welsh-English bilinguals deal with conflict? Adjective-noun order resolution. *Code-switching between structural and sociolinguistic perspectives*. G. Stell, K. Yakpo (eds.). Berlin, 2015. Pp. 65–84.
- Deuchar, 2006 – Deuchar M. Welsh-English code-switching and the Matrix Language Frame model. *Lingua*. 2006. Vol. 116. No. 11. Pp. 1986–2011.
- Di Sciullo et al., 1986 – Di Sciullo A.M., Muysken P., Singh R. Government and code-mixing. *Journal of Linguistics*. 1986. Vol. 22. No. 1. Pp. 1–24.
- Finlayson, 1998 – Finlayson R., Calteaux K., Myers-Scotton C. Orderly mixing and accommodation in South African code-switching. *Journal of Sociolinguistics*. 1998. Vol. 2. No. 3. Pp. 395–420.
- Forker, 2019 – Forker D. Sanzhi-Russian code switching and the Matrix Language Frame Model. *International Journal of Bilingualism*. 2019. Vol. 23. No. 6. Pp. 1448–1468.
- Gardner-Chloros, Edwards, 2004 – Gardner-Chloros P., Edwards M. Assumptions behind grammatical approaches to code-switching: When the blueprint is a red herring. *Transactions of the Philological Society*. 2004. Vol. 102. No. 1. Pp. 103–129.
- Gumperz, 1982 – Gumperz J.J. Discourse strategies. Cambridge, 1982.
- Ihemere, 2016 – Ihemere K. In support of the Matrix Language Frame Model: Evidence from Igbo-English intrasentential code-switching. *Language Matters*. 2016. Vol. 47. No. 1. Pp. 105–127.
- Kachru, 1978 – Kachru B.B. Toward structuring code-mixing: An Indian perspective. *International Journal of the Sociology of Language*. 1978. No. 16. Pp. 27–46.

Khan, Khalid, 2018 – Khan A.A., Khalid A. Pashto-English code-switching: Testing the morphosyntactic constraints of the MLF model. *Lingua*. 2018. Vol. 201. Pp. 78–91.

Knecht, 1997 – Knecht P. Langue officielle. *Sociolinguistique. Concepts de base*. M.L. Moreau (ouvrage coordonné par). Mardaga, 1997. Pp. 194–198.

Levelt, 1993 – Levelt W.J.M. Speaking: From intention to articulation. MIT press, 1993.

MacSwan, 2000 – MacSwan J. The architecture of the bilingual language faculty: Evidence from intrasentential code switching. *Bilingualism: Language and Cognition*. 2000. Vol. 3. No. 1. Pp. 37–54.

MacSwan, 2005 – MacSwan J. Code-switching and generative grammar: A critique of the MLF model and some remarks on “modified minimalism”. *Bilingualism: Language and Cognition*. 2005. Vol. 8. No. 1. Pp. 1–22.

Mahootian, Santorini, 1996 – Mahootian S., Santorini B. Code switching and the complement/adjunct distinction. *Linguistic Inquiry*. 1996. Pp. 464–479.

McCormick, 1996 – McCormick K. Using acceptability judgements in the study of mixed-language vernaculars. *Stellenbosch Papers in Linguistics Plus*. 1996. No. 29. Pp. 245–259.

Meeuwis, 2020 – Meeuwis M. A grammatical overview of Lingála. Lincom, 2020.
Muysken, 2000 – Muysken P. The study of code-mixing. Bilingual Speech: A typology of code-mixing. Cambridge University Press, 2000.

Myers-Scotton, 1993 – Myers-Scotton C. Common and uncommon ground: Social and structural factors in code-switching. *Language in Society*. 1993. Vol. 22. No. 4. Pp. 475–503.

Myers-Scotton, 1997 – Myers-Scotton C. Duelling languages: Grammatical structure in code-switching. Oxford University Press, 1997.

Myers-Scotton, 2002 – Myers-Scotton C. Contact linguistics: Bilingual encounters and grammatical outcomes. OUP Oxford, 2002.

Myers-Scotton, Jake, 2000 – Myers-Scotton C., Jake J. Four types of morpheme: Evidence from aphasia, code switching, and second-language acquisition. *Linguistics*. 2000. Vol. 38. Iss. 6. Pp. 1053–1100.

Myers-Scotton, Jake, 2014 – Myers-Scotton C., Jake J.L. Nonfinite verbs and negotiating bilingualism in codeswitching: Implications for a language production model. *Bilingualism: Language and Cognition*. 2014. Vol. 17. No. 3. Pp. 511–525.

Namba, 2004 – Namba K. An overview of Myers-Scotton’s Matrix Language frame model. *Senri International School (SIS) Educational Research Bulletin*. 2004. Vol. 9. Pp. 1–10.

Nartey, 1982 – Nartey J.N.A. Code-switching, interference or faddism? Language use among educated Ghanians. *Anthropological Linguistics*. 1982. Pp. 183–192.

Pakir, 1989 – Pakir A. Linguistic alternants and code selection in Baba Malay. *World Englishes*. 1989. Vol. 8. No. 3. Pp. 379–388.

Pfaff, 1979 – Pfaff C.W. Constraints on language mixing: Intrasentential code-switching and borrowing in Spanish/English. *Language*. 1979. Pp. 291–318.

Poplack, 1980 – Poplack S. Sometimes i’ll start a sentence in Spanish Y TERMINO EN ESPAÑOL: Toward a typology of code-switching. *Linguistics*. 1980. Vol. 18. Iss. 7–8. Pp. 581–618.

Poplack et al., 1988 – Poplack S., Sankoff D., Miller C. The social correlates and linguistic processes of lexical borrowing and assimilation. *Linguistics*. 1988. Vol. 26. Iss. 1. Pp. 47–164.

Ritchie, Bhatia, 1996 – Ritchie W.C., Bhatia T.K. Code-switching, grammar, and sentence production: The problem of dummy verbs. 1996. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED403776.pdf> (date accessed: 04.05.2024)

Sankoff, Mainville, 1986 – Sankoff D., Mainville S. Code-switching of context-free grammars. *Theoretical Linguistics*. 1986. DOI: 10.1515/thli.1986.13.1-2.75

Sene-Mongaba, 2015 – Sene-Mongaba B. The making of Lingala Corpus: An under-resourced Language and the Internet. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015. Vol. 198. Pp. 442–450.

Sobin, 1984 – Sobin N. J. On code-switching inside NP. *Applied Psycholinguistics*. 1984. Vol. 5. No. 4. Pp. 293–303.

Swigart, 1992 – Swigart L. Two codes or one? The insiders' view and the description of code-switching in Dakar. *Journal of Multilingual & Multicultural Development*. 1992. Vol. 13. No. 1-2. Pp. 83–102.

Timm, 1975 – Timm L.A. Spanish-English code-switching: el porque y how-not-to. *Romance Philology*. 1975. Vol. 28. No. 4. Pp. 473–482.

Toribio, 2001 – Toribio A.J. On the emergence of bilingual code-switching competence. *Bilingualism: Language and Cognition*. 2001. Vol. 4. No. 3. Pp. 203–231.

Wei, 2005 – Wei L. Lemma congruence checking for verbs in Chinese/English code-switching. *ISB4: Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*. Cascadilla Press, 2005.

Zabrodskaja, 2009 – Zabrodskaja A. Evaluating the Matrix Language Frame Model on the basis of a Russian-Estonian code-switching corpus. *International Journal of Bilingualism*. 2009. Vol. 13. No. 3. Pp. 357–377.

Статья поступила в редакцию 01.05.2024

The article was received on 01.05.2024

Сведения об авторах / About the authors

Цуркис Марта Ильинична – студентка филологического факультета, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва

Marta I. Tsurkis – BA student at the Department of Theoretical and Applied Linguistics of the Philological Faculty, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

E-mail: tsurkism@inbox.ru

Николаева Юлия Владимировна – кандидат филологических наук; старший научный сотрудник кафедры теоретической и прикладной лингвистики филологического факультета, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова; научный сотрудник Центра языка и мозга, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва

Yulia V. Nikolaeva – PhD in Linguistics; senior researcher at the Department of Theoretical and Applied Linguistics of the Philological Faculty of Philology, Lomonosov Moscow State University; researcher at Center for Language and Brain, HSE University, Moscow, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8753-5945>

E-mail: julianikk@gmail.com

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

All authors have read and approved the final manuscript

УДК 372.881.111.1+37.061

DOI: 10.31862/2500-2953-2024-2-86-112

S.S. Alles

Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba,
Moscow, 117198, Russian Federation

Public attitude towards English language and its implication in life progression in Sri Lankan final year government university students

This paper explores the influence of family and surrounding networks on the English language competency of final-year undergraduates of Sri Lankan state universities. I analyze the language norms, practices, and attitudes of the Sri Lankan society and how they affect the potential opportunities associated with English language competency. The findings reveal that the final-year undergraduate population, who predominantly represent youth with middle-class backgrounds, demonstrate an average level of English skills. A noticeable disparity exists in the confidence to use the language, particularly in speaking and listening. Students from Westernized and English-based backgrounds are less influenced by societal biases compared to their peers with limited language access. These findings suggest that while English competency is critical in life success, its effect is moderated by the socio-economic background the students are coming from. Policymakers and educators should understand this scenario and design strategies that will minimize the influence of socioeconomic background in acquiring English competency and the future life paths of state university students of Sri Lanka.

Key words: English, English competency, socio-economic factors of English competency, career aspirations, Sri Lanka

© Alles S.S., 2024

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



FOR CITATION: Alles S.S. Public attitude towards English language and its implication in life progression in Sri Lankan final year government university students. *Rhema*. 2024. No. 2. Pp. 86–112. DOI: 10.31862/2500-2953-2024-2-86-112

DOI: 10.31862/2500-2953-2024-2-86-112

С.С. Аллэс

Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы,
117198 г. Москва, Российская Федерация

Отношение общества к английскому языку и его влияние на жизненный путь студентов последнего курса государственных университетов Шри-Ланки

В данной статье исследуется влияние происхождения и социального окружения на уровень владения английским языком студентов последнего курса государственных университетов Шри-Ланки. Анализируется, как языковые нормы, языковая практика и отношение общества Шри-Ланки влияют на потенциальные возможности индивида, связанные со знанием английского языка. Результаты исследования показывают, что студенты последнего курса, которые в основном представляют молодежь среднего класса, демонстрируют средний уровень владения английским языком. Обнаружено заметное варьирование в степени уверенности в использовании языка, особенно в устной речи и аудировании. Учащиеся из западных стран и с английским происхождением в меньшей степени подвержены влиянию социальных предубеждений по сравнению со своими сверстниками с ограниченным доступом к языку. Эти результаты свидетельствуют о том, что, хотя знание английского языка имеет решающее значение для жизненного успеха, эффект от владения языком во многом определяется социально-экономическим положением студентов. Политики и педагоги должны понимать этот аспект и разрабатывать стратегии, которые позволят свести к минимуму влияние социально-экономического положения на овладение английским языком.

Ключевые слова: английский язык, владение английским языком, карьерное развитие, социально-экономические факторы владения английским языком, Шри-Ланка

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Alles S.S. Public attitude towards English language and its implication in life progression in Sri Lankan final year government university students // Рема. Rhema. 2024. № 2. С. 86–112. DOI: 10.31862/2500-2953-2024-2-86-112

1. Introduction

1.1. Background

English is one of the most popular languages in the world. The statistics indicate that there are around 1,456 million English language users worldwide¹. Apart from natives that speak English as their first language many other countries worldwide use it as their official language in international communications. According to Vásquez et al. (2024), different hierarchies are formulated around English that reflect different segments of the social hierarchy. Individuals highly competent in English with a Westernized influence and accent that reflects the British are automatically considered superior to those who speak English in a native dialect.

The attached superiority of English has created discrimination across society. For example, Zhang-Wu et al. (2024) discuss a case study where a transnational multilingual student was constantly positioned by others as lacking in English competence. This study was conducted across Indian and US universities and the level of discrimination seemed to be present in both cases. This has created psychological and academic trauma for the students. Based on such evidence, English language skills are considered vital for well-being and life progression, particularly for those in developing countries. Kim et al. (2024) explain this scenario with the potential opportunities that open up with English skills and improved positive communication. Individuals with English competence communicate confidently and with clarity extracting the best opportunities.

Power and privilege determines accessibility to a good English language education, particularly in developing countries [Vandrick, 2014]. Worsening this, the language education framework of Sri Lanka is quite weak. Although the responsibility of strengthening English language education is distributed

¹ Statista, 2024. The most spoken languages worldwide in 2023. URL: <https://www.statista.com/statistics/266808/the-most-spoken-languages-worldwide/> (accessed: 08.05.2024).

among many agencies they seem to have scattered agendas and isolated policies that fail in the long run². Linguistic research that explores the societal issues of Sri Lanka associated with English language competence is few. Inadequate policies and greater emphasis on national language use have prevented most Sri Lankans from being competent in English [Walisundara, Hettiarachchi, 2016]. Still, the discrimination against English language competency continues in different settings such as schools, universities, or workplaces. This research attempts to study how English language competency affects the life progression of Sri Lankans.

1.2. Research problem

The research will particularly explore the influence of family and surrounding networks on the English language competency of final-year undergraduates of Sri Lankan state universities. It will also explore the language norms, practices, and attitudes of the Sri Lankan society and how they will affect the potential opportunities associated with English language competency. Ultimately the research will look into the dynamics of English language competency and potential opportunities in formulating career and educational aspirations of the final-year undergraduates.

1.3. Research objectives

1. To determine the influence of family background and network on the English competency of final-year undergraduates.
2. To determine the influence of public attitude, social norms, and practices on creating more opportunities for English-competent individuals.
3. To evaluate the dynamics of English language competency and available opportunities in shaping the career and educational aspirations of final-year undergraduates in Sri Lanka.

2. Literature review

2.1. English education, usage, and related dynamics in Sri Lanka

English was first introduced to Sri Lanka with the British invasion in 1815. The elite class of the country eventually started using English as their first language rather than their native tongue. In 1948, the British Colonial Era ended in Sri Lanka. However, at this point, the country was already divided into two classes the elites who had more Westernized culture and the peasants who were mostly Sinhalese with the values of Buddhism.

² British Council, 2020. Current Challenges, Future Directions, s.l.: British Council. URL: <https://www.britishcouncil.lk/programmes/education/research> (accessed: 08.05.2024).

A significant minority of Tamil-speaking communities also existed at the end of the colonial era. The government that came to power after the independence had a vision of nationality and patriotism towards Sinhalese and Buddhism. Therefore, they named Sinhala as the official language of Sri Lanka.

Making Sinhala language the official language of the country caused many complications. Particularly the Tamil community in Sri Lanka had to face many challenges due to this and these issues sowed the seed for the civil war of Sri Lanka as well. Still, Sinhala became the mainstream language of the country and public offices, schools, and other institutes operated by this language. However, the elite class continued to enjoy education in English often offered through privatized education providers or via migrating to other countries. Ultimately this created a significant difference between the elite and the regular middle- and lower-class individuals in terms of language usage, perspectives, and opportunities. Linguistic stratification theory can be applied in explaining this context. According to Rajapakshe Lekamlage (2022) ultimate power, politics, and social respect of Sri Lanka remained around this English-speaking elite community. Even after a near 70 years, this situation remains unchanged.

In 1987, Sri Lanka created a new language policy and identified Sinhala and Tamil as the official languages while English was the link language³. The move was made to make the country a global citizen as well as to resolve the issues with Tamil and Sinhala community issues. According to this policy, English learning is included in the Sri Lanka school education curriculum as a subject. However, it is only sufficient to teach the children to read and write basic English but does not go deep into creating their self-confidence and interest in using the language in a more elaborative and spoken manner. Also, English language teaching at school-level remains challenging with a lack of qualified teachers in some parts of the country (particularly rural areas) and a lack of investments in enhancing the school-level English curriculum to encourage students to use the language more profoundly [Walisundara, Hettiarachchi, 2016]. This system failure is evident with around 49% of the ordinary-level examination candidates failing English⁴. Only around 24% of the Sri Lankans can speak English fluently⁵. Therefore, the majority of students who enter the state universities only have a basic English literacy or none at all.

³ Ministry of Public Administration, 2024. National Language Division. URL: https://www.pubad.gov.lk/web/index.php?option=com_content&view=article&id=117&Itemid=193&lang=en (accessed: 08.05.2024).

⁴ Daily News, 2018. English language pass rate records low. URL: <https://archives1.dailynews.lk/2018/04/06/local/147770/ol-english-language-pass-rate-records-low> (accessed: 08.05.2024).

⁵ Sunday Observer, 2019. English Language cannot be taught; it must be learnt. URL: <https://archives1.sundayobserver.lk/2019/08/11/thoughts/english-language-cannot-be-taught-it-must-be-learnt> (accessed: 08.05.2024).

The state universities also offer English language learning opportunities to the students. English language units (ELUs) are established in all the state universities. U.P. Gamage (2010) studies the strengths and weaknesses of these ELUs. The findings indicate that the teaching methods used in teaching English as a second language are quite old-fashioned. Adding to that, the system ignores assessing the initial skill levels of students and grouping them into classes based on prior proficiency. A classroom with students with different English proficiency levels ignores the needs of the less competent students while withholding the competent ones to sharpen their language skills. Adding to this, the students in state universities of Sri Lanka do not utilize the English learning opportunities presented to them by the university. The main reason to do so is the lack of experience and awareness about the world. Spending most of their time in a mono-lingual setup, they believe English is of lesser importance [Rathnayake, 2013]. Due to these various reasons, the English language education offered by the state universities has not shown significant results.

Even though, the English language education policy of Sri Lanka stagnates, with the expansion of technology, connectivity, social media, and smart devices, the present generation seems to understand the value of the English language and the opportunities it opens up. Also, after the end of the civil war in Sri Lanka, the public attitude towards English gained a new respect. Most of the public not wanting another civil war preferred to use a common language for all over the Sinhala-Tamil conflict. Therefore, more and more individualistic efforts are being made to study the language. In this back drop, the Sri Lankan government needs to reinvent their English language learning policy and support the country to become English-proficient.

2.2. Impact of English competency in the life progression of Sri Lankans

2.2.1. *Employability and career advancement within Sri Lanka*

A higher unemployment rate constantly challenges the Sri Lankan economy. The average unemployment rate remained stable at around 4.7% within the last decade from 2013–2023⁶. However, this number shows significant fluctuations within different social, economic, and demographic segments. Graduate unemployment remains a significant issue in this scenario⁷. However, there are no official statistics on the rate of unemployment prevalent among Sri Lankan graduates. The CBSL (2021) reports that the unemployment rate

⁶ CBSL, 2024. Unemployment rate. URL: Available at: <https://www.cbsl.gov.lk/en/economic-and-statistical-charts/unemployment-rate-chart> (accessed: 08.05.2024).

⁷ Sunday Times, 2017. Graduate Unemployment in Sri Lanka. URL: <https://sundaytimes.lk/online/news/graduate-unemployment-in-sri-lanka/18-1022653> (accessed: 08.05.2024).

of Advanced Level or above-qualified Sri Lankans is 9.1% in 2021⁸. This is the nearest estimation that can be made of the graduate unemployment rate in Sri Lanka.

According to Hosain et al. (2023), graduate employability depends on their individualistic qualities attached to academic performance, technical skills, communication skills, personality, leadership and motivational skills, and teamwork and problem-solving skills. Sri Lankan employers also seem to seek these qualities in the graduates they hire. The limited number of research conducted on the topic highlights that gender, degree classification, professional qualifications, English proficiency, training experience, and soft skills are the graduate characteristics evaluated by Sri Lankan employers [Jayasinghe, Suraweera, 2020; Fernando et al., 2023]. These results indicate while state universities of Sri Lanka offer a comprehensive curriculum to the students it is not completely satisfactory from an employer perspective. They are more interested in soft skills and skills that are specifically relevant to the profession than a general education.

Often English is offered as a supplementary course within state university degree programs to enhance the English skills of the students. But such efforts seem insufficient [Weerasooriya, 2021]. According to Jayathilake et al. (2012) even the higher study programs offered in English are mostly disasters due to lack of strategy. While this context might have improved to a certain extent from 2012 to 2024, there is more scope for improvement. The ultimate conclusion that can be drawn from this discussion is that English language use in higher education is insufficient for graduates to master the language for regular use beyond their academic knowledge. Therefore, these graduates are unable to access illustrious career opportunities.

2.2.2. Access to higher education or foreign employment

The first degree is only a start for ambitious students who want to navigate their academic journey to higher education levels. However, the technology and body of knowledge within Sri Lanka is not significantly improved to add the latest educational content to the higher education programs. Thus, graduates with higher education ambitions have the option of migrating to another developed country to pursue their academic journey. Research in Sri Lanka has not focused on studying how English proficiency affects the formulation of such a study plan. However, Pearson (2021) states that according to a 15-year study of IELTS results, the South Asian region showed the poorest performance. This is an indication that Sri Lankans

⁸ CBSL, 2022. Sri Lanka Socio Economic Data, Sri Lanka: Central Bank. URL: https://www.cbsl.gov.lk/sites/default/files/cbslweb_documents/publications/otherpub/publication_sri_lanka_socio_economic_data_folder_2022_e.pdf (accessed: 08.05.2024).

are weak in their English proficiency and need serious measures to improve the situation.

2.2.3. Underestimations and mental withdrawal

In Sri Lanka, English proficiency is not only a qualification to succeed academically or professionally, but it is also a tool of self-estimation. This self-estimation issue is directly associated with the inability to make significant strides in career and education. However, with time this self-underestimation can lead to withdrawal from challenges and lack of interest in expanding personal potential. One theoretical framework that can explain this situation is stereotype threat. This occurs when less English-proficient individuals may feel tension and difficulty in certain circumstances whereas the English-proficient individuals may not feel it. In such a context, those who feel tension may avoid such situations [Jalil, 2020]. This situation can be an examination, an interview, a client meeting, or any other critical point of an individual's life. This not only deters the personal and professional growth of individuals but also puts severe mental pressure on them.

Another perspective of this language barrier is the inability of individuals to realize their full potential. When individuals feel that they lack some quality or due to their characteristics they are not able to attain something, they will feel threatened and unable to attain full self-efficacy. For example, Kutuk et al. (2022) state that when gender stereotypes are presented to a group of language learners, their perceptions may alter and the gender that is said to perform well in language indeed perform well in learning while those who are said to be slow learners learn slowly. This is also a result of stereotype threat. In the case of English proficiency, those who come from less privileged backgrounds may demonstrate poor confidence in learning and using English due to such stereotype threat. While this may affect the growth of an individual it is also associated with the societal issue of language-based discrimination.

3. Methodology

3.1. Research design

This research assumes a positivist philosophy. It believes that there is only one objective truth in the world and data directs knowledge towards that [Žukauskas et al., 2018]. It evaluates how the perception of English competencies and associated opportunities will formulate the career and educational progression plan of individuals. From a data collection point of view, this research adopts a quantitative approach. In its raw form, the data collected by this research are qualitative. They are about an opinion

or perception of an individual about their surroundings associated with English competence. However, through a rating scale, the research converts these data into a numeric form. Therefore, in essence, the research takes a quantitative approach and analytical tools.

3.2. Conceptual framework

The conceptual framework for the research was developed upon several fundamental theories associated with linguistics, individual perceptions, and life progression. Figure 1 illustrates it.

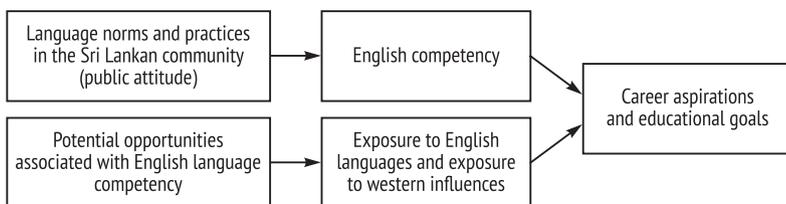


Fig. 1. Conceptual framework of the research

Within this conceptual framework, language norms and practices in Sri Lanka and exposure to English language and Western influences have a direct relationship with the career aspirations and educational goals of the final-year undergraduates of Sri Lanka. English competency and potential opportunities associated with English language competency had a mediating effect on these relationships. Therefore, the hypothesis associated with the research was as follows.

H1: Language norms and practices (public attitude) towards English language has a significant influence on career aspirations and educational goals of final-year undergraduates in Sri Lankan government universities.

H2: Potential opportunities associated with English language competency has a significant influence on career aspirations and educational goals of final-year undergraduates in Sri Lankan government universities.

H3: English competency has a mediating effect on the relationship between language norms and practices (public attitude) towards the English language and career aspirations and educational goals of final-year undergraduates in Sri Lankan government universities.

H4: Exposure to English languages and exposure to Western influences has a mediating effect on the relationship between Potential opportunities associated with English language competency and career aspirations and educational goals of final-year undergraduates in Sri Lankan government universities.

All the variables included in Figure 1 are immeasurable with a single numeric value. Therefore, they were operationalized using Likert scales. Various theoretical models were used in formulating Likert items that can evaluate the variable effectively. Table 1 indicates various theories used in construction and operationalizing variables within the conceptual framework.

Apart from the theories that helped in operationalizing the variables, the relationships developed within the conceptual framework are solidified based on theories such as social cognitive career theory (SCCT), expectancy-value theory, and human capital theory. In summation, all these theories emphasize the importance of setting goals and following them with confidence and efficacy.

3.3. Population and sampling framework

The study focuses on understanding the public attitude towards English and its impact on the life progression of final-year undergraduates in Sri Lankan government universities. Therefore, the study population is the final-year undergraduates in Sri Lanka in 2024. In 2021, the total university enrolments made was 122,679 students⁹. While some proportion of this population might be graduating within three years and another proportion of it drop out from university education, the majority are final-year undergraduates in 2024. Therefore, this number can be considered a close estimate of the total population size. Using Morgon's table as a reference, a sample of 350 will be considered the data saturation point. After the data saturation, the sample size expansion will not provide any additional insights.

The collection of undergraduate details from each government university of Sri Lanka is a complex task. Therefore, details on the total population cannot be entirely accessed to apply a probability sampling framework for the research. Instead, a convenience sampling approach was adopted to collect data. A Google survey was shared on social media and final-year undergraduates could voluntarily contribute to the analysis. However, this is a non-probability sampling approach which can lead to some biases in findings.

3.4. Data collection

A Google survey was distributed within social media until the intended number of responses are collected. The survey was circulated in various social media groups irrespective of their content. The intention behind

⁹ UGC, 2021. Student Enrolments, Sri Lanka: University Grants Commission. URL: <https://www.ugc.ac.lk> (accessed: 08.05.2024).

Table 1

Theoretical aspects of variables and operationalization

Variable	Theoretical foundation	Operationalization
1. Language norms and practices in the Sri Lankan community (public attitude)	<p><i>Language Attitude Theory</i> This theory explores the way individuals perceive different languages and dialects.</p> <p><i>Language Contact and Language Change Theory</i> This theory explains how languages interact and evolve within multilingual settings.</p> <p><i>Acculturation Theory</i> This theory explains the process of how communities adapt to new cultures and their symbols such as language</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Symbolism of quality education by English competence • Favoritism associated with English competency • Potential of winning life challenges with English skills • Respect associated with English skills • The number of opportunities open up with English skills
2. Exposure to English languages and exposure to western influences	<p><i>Language socialization theory</i> The theory discusses how individuals attain linguistic and communicative competence through their socioeconomic background.</p> <p><i>Social learning theory</i> The theory suggests that individuals learn by observing their surroundings and imitating the observed behaviours</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Family use of English as a first language • Peer usage of English as a first language • Relative and neighbor usage of English • English as a formal education medium • Additional support on learning English
3. English competency	<p><i>Attribution theory</i> The theory looks into how individuals perceive their behaviours and skills.</p> <p><i>Self-efficacy theory (Bandura)</i> The theory focuses on individual beliefs around their ability to perform certain tasks</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Confidence in using English in any form • Accuracy of English usage • Ability to speak in English in public platforms • Ability to use English in its different forms • Proven performance based on an official language test

<p>4. Potential opportunities associated with English language competency</p>	<p><i>Communicative competency theory</i> This theory explains that language skills are not about accurate grammar or vocabulary, but how a user can skillfully utilise the language according to their circumstances.</p> <p><i>Language socialisation theory</i> The theory suggests that individuals acquire language skills by constantly interacting with the environment around them. Therefore, a professional-oriented English competency will widen this socialisation and enhance individual skills.</p> <p><i>Critical discourse analysis (CDA)</i> The theory examines the relationship and interactions between language use, power, and social inequality. Therefore, this theory is a fundamental explanation of a given language's superiority over others</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Necessity of English language in career progression • Necessity of English language for networking within the professional field • Need for English to access higher education opportunities • Need for English in career flexibility and fluidity • Necessity of English in career entry
<p>5. Career aspirations and educational goals</p>	<p><i>Goal setting theory</i> The theory emphasizes the necessity of setting SMART goals in guiding their behaviour and future endeavours</p>	<ul style="list-style-type: none"> • The formulation of a detailed career plan • Selection of a career entry point • A detailed higher education plan aligning with career progression • A plan to acquire additional skills for career and personal growth • A plan to acquire English skills that will enhance the career progression

such circulation was to get a more representative sample of final-year undergraduates rather than collecting a concentrated sample of undergraduates with similar characteristics. To avoid this bias, the survey was not shared in specific undergraduate groups such as an undergraduates' social media collective of a particular university or undergraduates' collective related to one specific degree program. However, the survey was shared among social media groups that involved all-island undergraduate communities in Sri Lanka.

3.5. Data analysis

Once the data was collected, the details were checked for missing data. The motive was to remove responses with missing data as each question evaluated a different perspective associated with an individual sampling unit. However, no data was missing as the respondents filled out the questionnaire with extreme precision. Therefore, all the 350 responses were used for the analysis.

The demographic details of the sample were analyzed first. Details such as gender, age, and family details were the key insights offered by this analysis. Secondly, constructed variables were descriptively analyzed using individual indicators and as a constructed variable. The individual indicators associated with each Likert scale were analyzed using percentages. The constructed Likert scales were evaluated using mean, standard deviation, and similar descriptive statistics.

The third phase of the analysis included finding the associations and relationships between variables. Pearson's correlation coefficient was used to assess the association between each variable. Then regression analysis was used to determine the relationship between language norms and practices (public attitude) associated with English, potential opportunities associated with the English language competency, and career aspirations and educational goals of final-year undergraduates in Sri Lanka.

In the fourth phase of the analysis, the mediating effect of English competency and exposure to English and Westernized influence was evaluated. First, these two mediating variables were categorized as high and low from their mean. Then, combinations of these variables were separately evaluated as regression models. By comparing these models, insights were gained on how these mediating variables influence the original relationship between the language norms, opportunities associated with English language competency, and career aspirations and educational goals of final-year undergraduates in public universities of Sri Lanka.

4. Data analysis and discussion

4.1. Demographic data analysis

The data was collected from final-year undergraduates studying in Sri Lankan state universities in 2024. Out of 350 responses collected, 24 had to be removed due to missing data. The remaining 326 responses were used for the analysis. Usually, demographic analysis involves the assessment of gender proportions within the sample. However, this research attempted to identify the final-year undergraduate population as a unique segment of the Sri Lankan population irrespective of gender. With a higher level of educational attainment, they are expected to be ambitious and career-oriented with no differences between genders.

The state universities are accessible to those who pass the Advanced Level examination in Sri Lanka irrespective of age. However, most students who enter the Sri Lankan state university system are young. Table 2 indicates the age dynamics of the sample. This implies that the average age of the final-year undergraduates in Sri Lanka is 26 years and with a quite low SD value, the changes from this average are slight. However, in rare instances, this age would be at least 24 years or a maximum of 28 years.

Table 2

Age dynamics of the sample

Statistic	Mean	SD	Minimum	Maximum
Value, years	26.40	1.25	24	28

The residential districts of the respondents are indicated in Figure 2. A significant proportion of the sample comes from Colombo and Gampaha districts. Other districts are represented in small and equal proportions within the sample. The Northern region is only represented through the Jaffna district. Residential districts and English competency have a relationship in the Sri Lankan context. According to Silva et al. (2021) often students coming from relatively rural and underdeveloped districts face various obstacles due to English incompetency.

The respondents were asked about their family income range. This question is asked to understand the financial freedom the individuals have to access English education and facilities to sharpen their language skills. Figure 3 illustrates the related statistics. Accordingly, the majority of families had an income above Rs 150,000. Around 51% of the respondents indicated that their family income is between Rs 50,000–150,000. However, this current income status does not exactly reflect poverty levels.

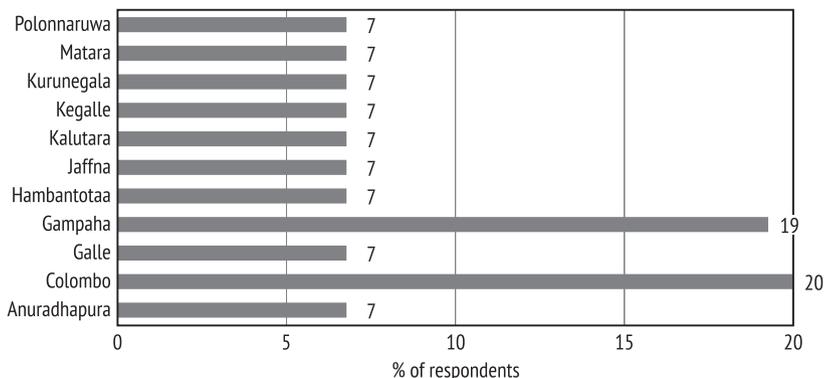


Fig. 2. Residential districts of the respondents

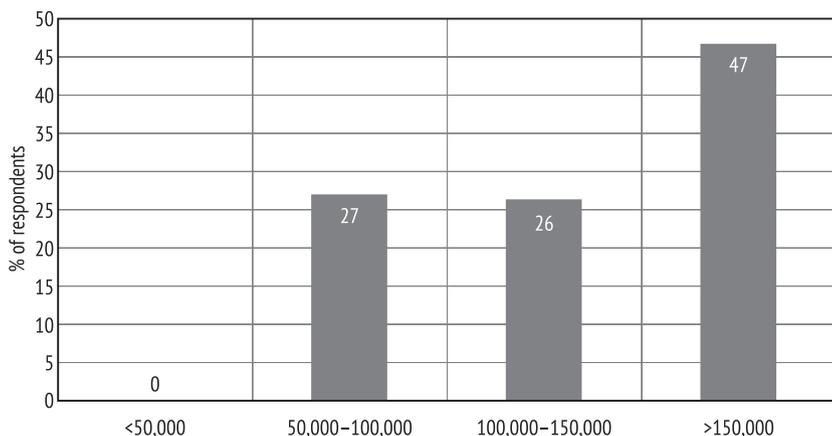


Fig. 3. Family income range of the respondents (Rs)

With the economic deterioration of Sri Lanka, the minimal family income required for survival has increased.

Parental education and social and professional background influence the socio-economic setting an individual experiences during their early years. Figure 4 indicates the occupation of the mothers of the respondents. Figure 5 describes the various occupations of the fathers of the respondents. Most fathers are involved in careers associated with the vocational sector such as carpentry or masonry. Around 13% of the respondents had fathers occupying senior managerial positions or influential job roles. Therefore, most final-year undergraduates of Sri Lankan state universities seem to come from a middle-class background.

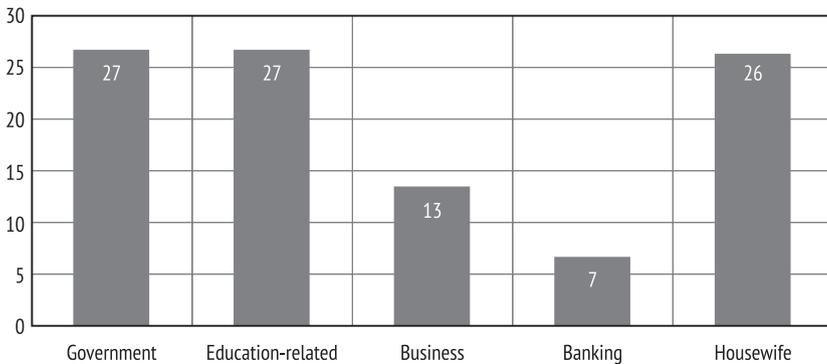


Fig. 4. The occupation of the mothers of the respondents

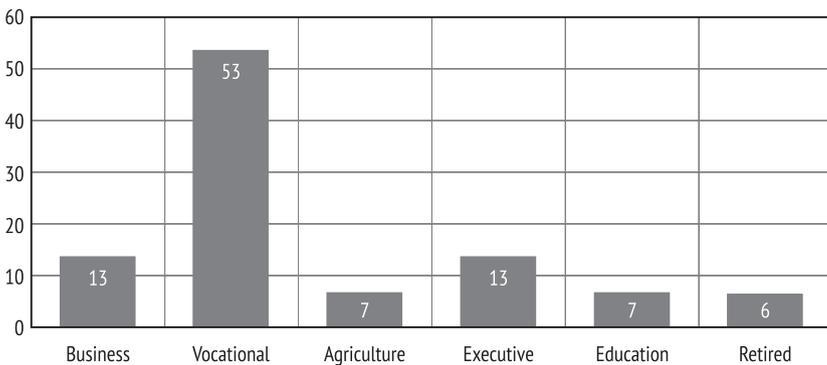


Fig. 5. The occupation of the fathers of the respondents

4.2. English competency of final-year undergraduates

Language competencies sharpen when children are exposed to the language in their early years. The regular middle-class families in Sri Lanka rarely have this luxury [Silva et al., 2021]. The respondents were asked whether they received an English medium education in such circumstances. The majority stated that they did not receive an English-medium education. Only 13% of the sample stated to enjoy the privilege. Figure 6 illustrates this data graphically.

Apart from the regular English lessons, the subject “English Literature” offered for the Ordinary Level examination as an optional subject is also a significant opportunity to learn the language. However, only 7% of the final-year undergraduates in Sri Lankan state universities have studied English Literature. The rest have missed an opportunity to sharpen their English skills.

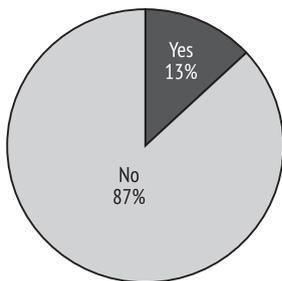


Fig. 6. Statistics on the reception of an English-medium education

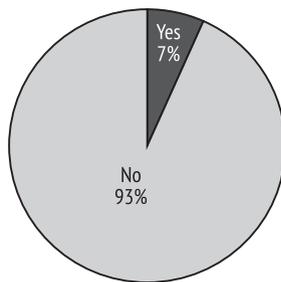


Fig. 7. Study of English literature for ordinary level examination

The next significant and compulsory English skill evaluation test is the “General English” subject offered at the Advanced Level Examination. The respondents were asked about the “General English” results. Figure 8 illustrates related statistics. Most final-year undergraduates have attained a good grade on this test. However, this test only evaluates the reading and writing skills of individuals. Hence, good results from this test do not indicate adequate English skills but it is a good start for an individual who enters the higher education system.

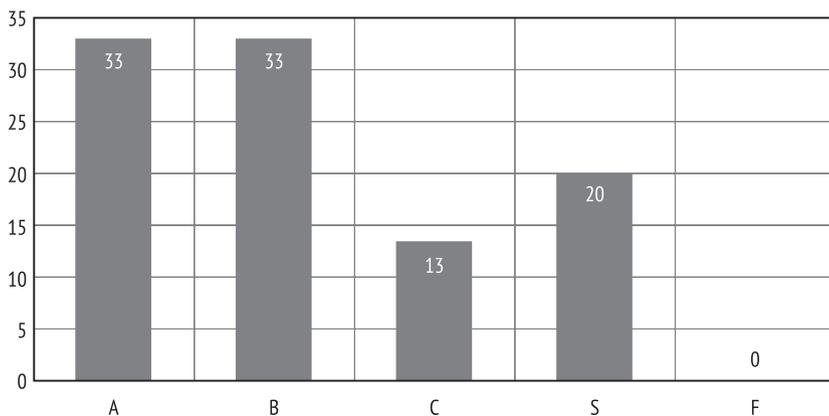


Fig. 8. Results of the “General English” test offered at the Advanced Level

The conclusion that can be reached from the above statistics is that the final-year undergraduates in state universities of Sri Lanka have average English skills. They are good at reading and writing but lack opportunities

to sharpen their listening and speaking skills. They can do well in reading and writing assessments in a familiar format. However, their English usage abilities may be limited in regular life particularly due to their inability to speak the language confidently.

4.3. Language norms and practices of the Sri Lankan community (Public Attitude) towards English

Language is a part of the social structure. Therefore, it is attached to social values, norms, and beliefs. English language skills are recognized as a social and professional value and a decisive factor in accessing career opportunities in Sri Lanka¹⁰. The respondents were asked to share opinions about advantages, respect, and bias towards English in Sri Lankan society. The data was collected and analysed in the form of a Likert scale. Table 3 exhibits the summary statistics associated with it.

Table 3

Summary statistics of the Likert scale measuring public attitude towards English in Sri Lanka

Statistic	Mean	SD	Minimum	Maximum
Value, years	19.52	2.63	16	23

The Likert scale contained 5 items with 5 rating points. Therefore, the Likert value range is between 5 and 25. The Likert value in case an individual responds with neutrality to all responses is 15. However, the actual mean value is above 15. Thus, it is concluded that undergraduates perceive English as a vital tool for earning respect and status in society. Linguistic research in Sri Lanka has to explore this biased treatment offered to English competency within the country.

4.4. Exposure to English in the regular socio-economic setting of an individual

Early exposure to a language helps an individual become proficient in that language. Most Sri Lankans spend their early years in traditional family settings where the common languages are Sinhala or Tamil. Only a few upper-end families in the country enjoy the advantage of growing up in a setting where English is the first spoken language. A Likert scale inquired whether the respondents grew up in such an English-based and Westernized environment. The Likert statistics are illustrated in Table 4.

¹⁰ British Council, 2020. Current Challenges, Future Directions, s.l.: British Council. <https://www.britishcouncil.lk/programmes/education/research> (accessed: 08.05.2024).

Summary statistics of the Likert scale that evaluated socioeconomic settings of the respondents

Statistic	Mean	SD	Minimum	Maximum
Value, years	14.11	5.24	9	22

Similar to the previous Likert scale, this one had 5 Likert items with 5 rating points. Therefore, the minimum and maximum values ranged from 5 to 25. If a respondent marked all Likert items as average, the Likert score would be 15. However, the actual mean value of the Likert scale is less than this. It indicates that Sri Lankan state university students mostly come from less Westernized and English-based backgrounds. It is also observed that the standard deviation is a higher value for this variable indicating the differences in the socioeconomic settings of the undergraduates in the sample.

4.5. Perceived English competency

One of the key reasons that Sri Lankans cannot speak English fluently is their lack of self-confidence. English has become a symbol of social status and mistakes in spoken English are considered to lessen this status [Nadarajah, 2011]. To understand how these dynamics affect the final-year undergraduates in public universities, they were asked about their confidence in using English in different formats and circumstances. The summary statistics are illustrated in Table 5. The mean Likert value is above 15 indicating that most of the final-year undergraduates in Sri Lankan state universities are confident in using English in a regular setting.

Table 5

Summary statistics of the Likert scale measuring perceived confidence in English use

Statistic	Mean	SD	Minimum	Maximum
Value, years	19.33	3.92	14	25

4.6. Potential opportunities associated with English language competency

English is an international language. Therefore, those who are competent in English have more prestigious opportunities globally. The perception of undergraduates concerning this opinion was evaluated. The evaluation criteria included statements that inquired into career entrance and progression opportunities, higher educational opportunities, and widened financial

freedom. Table 6 illustrates the associated statistics. The mean Likert value is 20.19 which is above the response value if all criteria are marked as neutral. Therefore, the undergraduates from state universities seem to feel that English competency is associated with more potential opportunities.

Table 6

Summary statistics of the Likert scale that measures the potential opportunities associated with English competency

Statistic	Mean	SD	Minimum	Maximum
Value, years	20.19	2.10	18	24

4.7. Career aspirations and educational goals of final-year undergraduates in state universities of Sri Lanka

The final year of university is a decisive time for undergraduates. As they graduate, their success is more guaranteed with a carefully devised career and educational plan. Through a Likert scale, the existence of career aspirations and educational goals in state university undergraduates was evaluated. It included statements that inquired into the existence of an industry entrance plan, career progression plan, and the existence of aligning education goals. Table 7 exhibits the summary statistics of the Likert scale. The actual mean value of the Likert scale is 20.85 which is above the score if all statements are rated at the neutral level. This is indicative of the fact that the final-year graduates of Sri Lankan state universities have developed a detailed career and educational plan for themselves.

Table 7

Summary statistics associated with the Likert scale measuring career aspirations and educational goals

Statistic	Mean	SD	Minimum	Maximum
Value, years	20.85	3.97	14	25

4.8. Reliability of Likert scales

Before running into deeper analysis methods, the reliability of the Likert scales was evaluated. Cronbach's alpha is the general indicator of reliability. Table 8 indicates the Cronbach's value for each Likert scale used in the research. The general acceptance is that Cronbach's values above 0.7 are conveying reliability.

Table 8

Reliability statistics of the Likert scales used in the research

Variable	Cronbach's value
Language norms and practices in the Sri Lankan community (public attitude)	0.793
Perceived English competency	0.907
Career aspirations and educational goals	0.942
Exposure to English languages and exposure to western influences	0.906
Potential opportunities associated with English language competency	0.762

4.9. Association and relationship between variables

The variable association was evaluated through Pearson's correlation. The correlation matrix in Figure 9 illustrates the correlation coefficients. Accordingly, all the variables had a significant association with one another. However, most of this correlation showed a correlation coefficient of less than 0.5 indicating a moderate level of association. A quite strong correlation was visible between the variables, public attitude towards English and social exposure, and between public attitude towards English and life progression.

The correlation coefficient does not indicate a cause-effect relationship. Therefore, a regression analysis needs to be performed to understand the way different independent variables affect the dependent variable. The conceptual framework in Figure 1 illustrates interrelationships between the conceptualized variables.

Table 10 illustrates the R-squared statistics associated with the regression model with the two independent variables. Accordingly, the public attitude towards English and potential opportunities associated with English language competence explains around 82% of the variability in career aspirations and educational goals of final-year undergraduates in Sri Lankan state universities. Table 10 indicates the statistics on model significance. This explains whether the independent and dependent variables had a relationship by a random chance within this particular dataset or is a more solid relationship. Since the significance value is lesser than the general reference value of 0.05, it can be assumed that there is a solid relationship between independent and dependent variables.

	Public attitude	Exposure	Percieved competency	Potentia opportunities	Life progression
Public attitude	1	.924**	.418**	.483**	.904**
		.000	.000	.000	.000
	326	326	326	326	326
Exposure		1	.378**	.189**	.847**
	-		.000	.001	.000
		326	326	326	326
Percieved competency			1	.480**	.539**
	-	-		.000	.000
	-	-	326	326	326
Potentia opportunities				1	.469**
	-	-	-		.000
	-	-	-	326	326
Life progression					1
	-	-	-		
	-	-	-		326

Fig. 9. Correlation matrix of the variables

Table 9

**Variability explanation by the model
with two independent variables**

Model	R	R square	Adjusted R Square	Std. error of the estimate
1	.904 ^a	.818	.817	1.70294

^a Predictors: (Constant), Potentia opportunities, Public attitude.

According to Table 11, both independent variables have a significant influence on the dependent variable. Equation 1 indicates the relationship between them.

Table 10

**Statistics on the model significance
(ANOVA – Dependent Variable: Life progression)**

Model		Sum of squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	4210.810	2	2105.405	726.002	726.000 ^a
	Residual	936.699	323	2.900		
	Total	5147.509	325			

^a Predictors: (Constant), Potentia opportunities, Public attitude.

Table 11

Model coefficients (Dependent Variable: Life progression)

Model		Unstandardized coefficients		Standardized coefficients	t	Sig.
		B	Std. error	Beta		
1	(Constant)	-6.845	.959		-7.134	.000
	Public attitude	1.336	.041	.883	32.570	.000
	Potentia opportunities	.080	.051	.043	1.568	.118

Equation 1. Regression equation with two independent variables

$$\begin{aligned} \text{Career aspirations and Educational goals} &= \\ &= -6.845 + (1.336 \cdot \text{Public attitude}) \end{aligned}$$

Ultimately the equation indicates that the public attitude, language norms, and special favorations attached to English competency affect the formulation of life progression plans of Sri Lankan undergraduates in state universities. While the model was tested with two independent variables, only one coefficient is significant. This can be caused by various reasons such as multicollinearity or poor relative predictive power of the insignificant variable.

4.10. Mediating effect of other variables

Many factors influence the strength of Equation (1). Out of these, the perceived English competency and the socio-economic background that supports English competency are key factors. The relationship to naked eye is that those who are competent in English with a more Westernized background are quite confident in making their life progression plan. Those

who are not competent in the language and have more native background limits their life progression plan to new opportunities. This situation was tested under four stages as illustrated in Table 12. The R-squared value and the number of respondents falling under each category are mentioned in the Table.

Table 12 indicates that the life progression variability of those who are unfamiliar with Westernized and English-based culture and lack confidence in their English skills is in larger proportion explained by the public attitude. The lack of confidence and unfamiliarity in English highly affects their life progression plan. Comparatively, those with high confidence in using English are less affected by public attitude. Therefore, the variability in their life progression plans is not completely explained by public attitude alone. Ultimately, these findings imply that public attitude toward English influences individuals differently based on their socioeconomic exposure to English and perceived English competency.

Table 12

**R-squared values of the equation 1 under different levels
of mediating variables**

Westernized and English-based socio-economic setting	Perceived English competency		
		Low	High
	Low	64% (109)	39% (110)
High	48% (64)	45% (30)	

5. Conclusion

This research provides insights into the intersections of English competency, socio-economic backgrounds, and career aspirations of final-year undergraduates in Sri Lankan state universities. The findings reveal the complexities of English language proficiency in the socio-cultural context of Sri Lanka.

The final-year undergraduate population predominantly represent youth with middle-class backgrounds. The majority of them demonstrate an average level of English skills. However, a noticeable disparity exists in their confidence to use the language, particularly in speaking and listening. The research provides evidence about the high public regard, social status, and professional opportunities that open up with English language skills. The regression analysis indicates that public attitude and perceived

potential opportunities associated with English skills significantly affect the career aspirations and educational goals of final-year undergraduates. The analysis further reveals that socio-economic exposure to the English language significantly influences career aspirations and further educational plans. Students from Westernized and English-based backgrounds are less influenced by societal biases compared to their peers with limited language access. These findings suggest that while public attitude towards English is impactful in future plans of final-year undergraduates in state universities, the relationship is moderated based upon the socio-economic background and self-perceived proficiency. In summation, addressing English language-based disparities requires a multifaceted approach. It should enhance opportunities to learn the language irrespective of socio-economic background. Further, policymakers and educators should seek strategies to encourage youth to use the language and become proficient in both verbal and non-verbal use of the English language.

References

Vandrick, 2014 – Vandrick S. 2014. The role of social class in English language education. *Journal of Language, Identity & Education*. 2014. No. 13 (2). Pp. 85–91. DOI: 10.1080/15348458.2014.901819.

Britannica, 2024 – English language. Britannica, 2024. URL: <https://www.britannica.com/topic/English-language> (accessed: 08.05.2024).

Fernando, Geethamali, Kularathna, 2023 – Fernando L., Geethamali H., Kularathna E. Enhancing employability of management graduates of state universities in Sri Lanka: An examination of job market requirements. *Vidyodaya Journal of Management*. 2023. No. 9 (1). Pp. 55–83. DOI: 10.31357/vjm.v9i1.6372

Gamage, 2010 – Gamage U.P. Success and Failures of English Language Teaching Methodologies in Sri Lanka: Case of English Language Teaching Unit (ELTU) of the University of Colombo. South Eastern University of Sri Lanka, 2010. URL: <https://erepo.lib.uwu.ac.lk/items/5cb18c66-4192-4531-8f60-0b326ae49c2b> (accessed: 08.05.2024).

Hosain, Mustafi, Parvin, 2023 – Hosain S., Mustafi M., Parvin T. Factors affecting the employability of private university graduates: An exploratory study on Bangladeshi employers. *PSU Research Review*. 2023. Vol. 7. Issue 3. Pp. 163–183. DOI: 10.1108/PRR-01-2021-0005.

Jalil, 2020 – Jalil S. Motivation in learning, training, and development: A collection of essays. 2020. DOI: 10.48497/tt28-qa46

Jayasinghe, Suraweera, 2020 – Jayasinghe D., Suraweera S. An analysis of the factors affecting the graduates' employability in case of Rajarata University of Sri Lanka. *IRE Journals*. 2020. Pp. 10–24.

Jayathilake, Hettiarachchi, Pereira, 2012 – Jayathilake C., Hettiarachchi S., Pereira. 'EMI is a War' – Lecturers' practices of, and insights into English medium instruction

within the context of Sri Lankan higher education. *Journal of Language Teaching and Research*. 2012. DOI: 10.17507/jltr.1206.02

Kanagasigam, 2022 – Kanagasigam V. Unemployment graduates as an issue: A case of management faculties in Sri Lanka. *Proceedings of the Second ARC, FMC, SEUSL*. 2022. Pp. 184–188.

Kim, Clifton, Strutt, 2024 – Kim M., Clifton J., Strutt A. Enhancing English language proficiency and well-being in EAL international PhD students: The impact of personalised autonomous learning. *Innovative Higher Education*. 2024. DOI: 10.1007/s10755-023-09695-0

Kutuk et al., 2022 – Kutuk G., Putwain D., Kaye L., Garrett B. Relations between gender stereotyping and foreign language attainment: The mediating role of language learners' anxiety and self-efficacy. *Br. J. Educ. Psychol.* 2022. No. 92 (1). Pp. 212–235. DOI: 10.1111/bjep.12446

Pandarangga, 2015 – Pandarangga S. 2015. The transformation of English as a global language in the world. *Lingua: Jurnal Ilmu Bahasa dan Sastra*. 2015. Vol. 10 (2). Pp. 90–96.

Pearson, 2021 – Pearson W. How do Asian candidates fare in IELTS? A look at 15 years of performance data. *3L: Language, Linguistics, Literature. The Southeast Asian Journal of English Language Studies*. 2021. No. 27 (2). Pp. 31–48.

Rajapakshe Lekamlage, 2022 – Rajapakshe Lekamlage A. A language ideology-based exploration of ethnicity, nationhood, and power in Sri Lanka. Arizona State University, 2022.

Rathnayake, 2013 – Rathnayake P. Clearing impediments to the use of English by the undergraduates: A case study of the Faculty of Humanities and Social Sciences at the University of Ruhuna, Sri Lanka. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2013. Vol. 93. Pp. 70–76.

Silva, Gothama, Premakumara, 2021 – Silva T., Gothama S., Premakumara P. Admissions quotas in university education: Targeting and mismatch under Sri Lanka's affirmative action policy. *International Journal of Educational Development*. 2021. DOI: 10.1016/j.ijedudev.2021.102440

Tran, Nghia, Ngo, 2024 – Tran L., Nghia T., Ngo M. The nexus of English education and graduate employability: The need to re-position and modify the approach to English education. *English Language Education for Graduate Employability in Vietnam*. T. Nghia, L. Tran, M. Ngo (eds.). Springer, 2024. Pp. 1–24.

Vásquez et al., 2024 – Vásquez M., Gutiérrez A., Schaaf R., Espinoza M. Constructing unequal English-speakerhood in Chile. *Investigating Unequal Englishes*. R. Tupas (ed.). Routledge, 2024. Pp. 61–75.

Walisundara, Hettiarachchi, 2016 – Walisundara D., Hettiarachchi S. English language policy and planning in Sri Lanka: A critical overview. *English Language Education Policy in Asia*. R. Kirkpatrick (ed.). Cham, 2016. Pp. 301–332. DOI: 10.1007/978-3-319-22464-0_14

Weerasooriya, 2021 – Weerasooriya T.N. Enhancing the English oral competence of undergraduates. *Proceedings of the 7th International Research Conference on Humanities & Social Sciences (IRCHSS) 2021*. DOI: 10.2139/ssrn.3808971

Zhang-Wu, Skerrett, Sangai, 2024 – Zhang-Wu Q., Skerrett A., Sangai S. Bargaining identity: A transnational multilingual student's fight against raciolinguistic positioning in English departments. *Linguistics and Education*. 2024. DOI: 10.1016/j.linged.2024.101304

Žukauskas, Vveinhardt, Andriukaitienė, 2018 – Žukauskas P., Vveinhardt J., Andriukaitienė A. Philosophy and paradigm of scientific research. P. Žukauskas, J. Vveinhardt, A. Andriukaitienė (eds.). *Management Culture and Corporate Social Responsibility*. London, 2018. DOI: 10.5772/intechopen.70628

The article was received on 17.05.2024

Статья поступила в редакцию 17.05.2024

About the author / Сведения об авторе

Sugandika Sewwandi Alles – graduate student at the Institute of Foreign Languages, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba, Moscow, Russian Federation

Аллэс Сугандика Севванди – аспирант Института иностранных языков, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, г. Москва

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0806-4298>

E-mail: sewwandialles@gmail.com

А.В. Бортникова, И.А. Байкова

Академия гражданской защиты МЧС России,
141435 Московская область, г. Химки, Российская Федерация

Использование когнитивных стратегий в обучении профессионально ориентированному иностранному чтению

В статье обсуждается значимость использования когнитивных стратегий в процессе обучения чтению текстов на иностранном языке с профессиональной направленностью. Авторы предполагают, что применение этих стратегий может значительно улучшить результаты обучения чтению у студентов неязыковых вузов. Для подтверждения этой гипотезы было проведено исследование, целью которого стало выявление когнитивных стратегий, используемых обучающимися.

Ключевые слова: обучение иностранным языкам, дискурс, когнитивные стратегии, неязыковой вуз

Для ЦИТИРОВАНИЯ: Бортникова А.В., Байкова И.А. Использование когнитивных стратегий в обучении профессионально ориентированному иностранному чтению // Рема. Rhema. 2024. № 2. С. 113–125. DOI: 10.31862/2500-2953-2024-2-113-125



DOI: 10.31862/2500-2953-2024-2-113-125

A. Bortnikova, I. Baykova

Civil Defense Academy of EMERCOM of Russia,
141435 Khimki, Moscow region, Russian Federation

Using cognitive strategies in teaching professionally oriented foreign language reading

The article discusses the significance of using cognitive strategies in the process of teaching to read texts in a foreign language with a professional focus. The authors suggest that the application of these strategies can significantly improve reading learning outcomes among students of non-linguistic universities. To confirm this hypothesis, a study aimed at identifying the cognitive strategies used by learners was conducted.

Key words: teaching foreign languages, discourse, cognitive strategies, non-linguistic university

FOR CITATION: Bortnikova A., Baykova I. Using cognitive strategies in teaching professionally oriented foreign language reading. *Rhema*. 2024. No. 2. Pp. 113–125. (In Rus.) DOI: 10.31862/2500-2953-2024-2-113-125

1. Введение

В результате стремительного развития иноязычной коммуникации как в профессиональной, так и в образовательной сферах, а также в силу глобальных трансформаций назрела необходимость в подготовке специалиста с новым набором качеств и способностей, остро необходимых ему для рационального функционирования в поликультурном мире [Гальскова, Гез, 2004, с. 56]. Сегодня исследователи все чаще замечают, что особенность функционирования личности в современном информационном мире заключается в способности не только уметь получить и переработать большой объем информации, но и обладать навыками высокоорганизованного нелинейного мышления [Обдалова, 2017, с. 88]. Сегодня в свете новых тенденций иностранный язык не должен редуцироваться до функции средства коммуникации, необходимо «обращаться

к языку как к средству познания действительности» [Богданова, Гураль, 2007, с. 32]. Таким образом, в современном информационном обществе на первый план выходят не только способности к быстрой обработке информации, но и когнитивные навыки, позволяющие глубоко понимать и анализировать получаемые данные. Иностранный язык в этом контексте выступает не просто как инструмент коммуникации, но и как средство расширения когнитивных возможностей человека, позволяющее ему более полно познавать и понимать многогранность иноязычного дискурса.

Актуальность обучения чтению на иностранном языке в профессиональной сфере оказания помощи при чрезвычайных ситуациях (ЧС) сегодня приобретает все большее значение из-за роста уязвимости современного общества перед лицом природных и техногенных катастроф по всему миру. Это, в свою очередь, диктует необходимость для специалистов по гражданской обороне (ГО) обращаться к международным практикам и стандартам, зафиксированным в соответствующих документах по ликвидации ЧС. Таким образом, нам представляется значимым организовать обучение чтению будущих специалистов по ГО так, чтобы курсанты в будущем могли не просто перевести профессионально ориентированные тексты, но и применить значимую информацию из прочитанного для решения оперативных задач. В данной статье предпринята попытка подчеркнуть значимость когнитивных стратегий в обучении иноязычному чтению. Принимая во внимание, что иностранный язык часто не является профильным предметом и что преподаватели должны в сжатые сроки предоставить значительный объем знаний будущим специалистам, авторы полагают, что обучение иноязычному чтению с акцентом на когнитивные стратегии может оказать особенно результативным.

2. Теоретический обзор

В настоящее время наблюдается рост интереса в области когнитивных наук, которые начали активно развиваться в 1970-х гг., хотя их корни уходят глубже в историю. По словам Е.С. Кубряковой, в когнитологии ключевую роль играют человеческий разум, мышление и разнообразие процессы, способствующие познавательной активности [Кубрякова, 2012, с. 56]. В области преподавания иностранных языков также происходит развитие когнитивного направления. Согласно исследованиям, когнитивная методика обучения основывается на положении, что эффективность учебного процесса увеличивается за счет совершенствования когнитивной активности обучающихся в процессе освоения иноязычных речевых навыков [Шамов, 2005; Обдалова, 2017].

Главной целью чтения любого иноязычного текста является его понимание. Понимание текста представляет собой процесс, имеющий стратегическую природу, что подразумевает необходимость применять определенные стратегии. Т.Г. Пшенкина дает следующее определение этому понятию: «Стратегия – это не просто набор действий, направленных на обработку информации, а активная функция личности, организующей свою деятельность в соответствии с образом результата и избирающей для этого оптимальный путь» [Пшенкина, 2005, с. 25], что подчеркивает важность индивидуального подхода и активного участия личности в процессе понимания. Также в работе М.Л. Вайсбурда и С.А. Блохиной подчеркивается, что суть чтения заключается в поиске в тексте опор, способствующих пониманию, и их последующей связи с личным опытом обучающегося. При этом предполагается активизация читателем его когнитивных способностей, эмоциональных реакций, а также визуальных образов [Вайсбурд, Блохина, 2011, с. 24–35]. Мы считаем, что учет индивидуальных когнитивных способностей обучающегося при обучении стратегиям понимания иноязычного текста позволяет сделать процесс обучения более целенаправленным, эффективным и мотивирующим для каждого учащегося, что благоприятно способствует формированию иноязычной коммуникативной компетенции.

Стратегии чтения часто описываются как набор знаний и навыков, которые позволяют учащимся понять тип, специфику и назначение текста, а также использовать компенсаторные навыки. Это определение подчеркивает целенаправленный характер стратегий чтения, которые предназначены для ускорения развития навыков чтения. Таким образом, мы можем прийти к выводу, что стратегии понимания иноязычных текстов включают в себя значимый потенциал для развития индивидуальных когнитивных способностей обучающихся. Данное описание стратегий чтения подчеркивает, что успешное чтение на иностранном языке требует от учащихся не только знания языка, но и умения адаптировать свои подходы к чтению в зависимости от конкретных задач и контекстов. Это подразумевает, что учащиеся должны быть способны не только распознавать и понимать слова и фразы, но и использовать различные стратегии для улучшения своего понимания текста, такие как предсказание содержания текста на основе его заголовка или контекста, определение основной идеи и ключевых деталей, а также использование знаний общего характера и личного опыта для интерпретации информации.

Известно, что стратегии работы с аутентичным текстом считаются особым механизмом, позволяющим читателю организовывать свои действия в зависимости от задачи, которая им решается, имеющихся

у него средств, а также способов достижения понимания [Собинова, 2014, с. 184].

Е.А. Сыса дает следующее определение понятию: «Стратегия – это способ достижения цели восприятия и понимания информации из посменного текста, выбираемый сознательно и реализующийся на основе индивидуального плана, определенных ментальных действий, эксплицированных в тактиках» [Сыса, 2018, с. 67], что дополнительно уточняет и расширяет понимание этого понятия, подчеркивая, что стратегия чтения является сознательным выбором и реализуется на основе индивидуального плана и определенных ментальных действий. Это указывает на то, что успешное чтение требует активной когнитивной работы и способности к планированию, а также использованию конкретных тактик для достижения цели понимания текста.

В контексте обучения чтению профессионально ориентированных иноязычных текстов дискурса ГО и ЧС предполагается, что обучающиеся активно применяют стратегии чтения, которые направлены на решение определенных задач и зависят от индивидуальных качеств каждого учащегося. Использование стратегии в образовательном процессе позитивно влияет на развитие навыков чтения, принимая во внимание, что уровень иноязычной подготовки обучающихся в неязыковом вузе невысокий.

С.В. Иванов выделил ряд когнитивных стратегий, которые представлены в табл. 1 [Иванов, 2011, с. 112].

Применение когнитивных стратегий на предтекстовом этапе поможет обучающимся сосредоточить свои усилия на достижении цели, активировать процесс предвидения структуры и смысла текста, а также облегчить извлечение соответствующей информации из долговременной памяти. Это положительно влияет на готовность учащихся к чтению и, таким образом, служит инструментом для улучшения процесса обучения.

На текстовом этапе когнитивные стратегии служат поддержкой процесса чтения, направляя внимание обучающихся на ключевые аспекты текста и помогая им извлекать явно выраженную и скрытую информацию.

На послетекстовом этапе когнитивные стратегии способствуют тому, что обучающиеся преодолевают ограничения текста, ассимилируют полученные знания и используют их как основу для действий в области своей будущей профессии.

Таким образом, когнитивные стратегии играют важную роль на всех этапах работы с текстом, начиная от подготовки к чтению и заканчивая применением полученных знаний в практической деятельности.

Таблица 1

**Когнитивные стратегии (по С.В. Иванову)
[Cognitive strategies (according to S.V. Ivanov)]**

Когнитивные стратегии [Cognitive strategies]		
Предтекстовый этап [Pre-text stage]	Текстовый этап [Text stage]	Послетекстовый этап [Post-text stage]
<ul style="list-style-type: none"> • Определение цели чтения [Defining the purpose of reading] • Выдвижение гипотезы о содержании по заголовку [Hypothesizing the content based on the title] • Определение структуры и жанра текста [Defining the structure and genre of the text] • Изучение графической организации [Studying the graphic organization] • Оценка фоновых знаний [Assessing background knowledge] 	<ul style="list-style-type: none"> • Проверка гипотезы [Testing a hypothesis] • Ведение заметок по содержанию текста [Taking notes on the content of the text] • Сравнение собственных знаний по проблеме с содержанием текста [Comparing your own knowledge of the problem with the content of the text] 	<ul style="list-style-type: none"> • Просмотр и анализ сделанных заметок [Review and analysis of notes taken] • Оценка содержания текста [Assessment of the content of the text] • Критическая оценка личного осмысления текста [Critical assessment of personal understanding of the text] • Определение дополнительных источников информации по тексту [Identification of additional sources of information on the text] • Использование информации в профессиональной деятельности [Use of information in professional activities]

Примечание. Таблица составлена на основе [Иванов, 2011, с. 112].

[Note. The table is based on [Ivanov, 2011, p. 112].].

Они помогают обучающимся не только лучше понимать и запоминать информацию, но и развивают их критическое мышление, способность анализировать и синтезировать информацию, а также принимать обоснованные решения. Внедрение когнитивных стратегий в образовательный процесс требует от преподавателей осознанного подхода к выбору методов обучения и разработки учебных материалов, что в свою очередь способствует повышению качества образования и формированию глубоких знаний у учащихся.

3. Методология и методика исследования

Методологическую базу исследования формирует системный метод, структурирующий образовательный процесс в соответствии с установленной системой.

В рамках данного исследования было проведено анкетирование обучающихся с целью определить уровень сформированности когнитивных стратегий. Всего было опрошено шесть подгрупп курсантов второго, третьего и четвертого курсов в первом семестре 2022/2023 учебного года. Оценка уровня развития стратегий чтения была выполнена с использованием уже проверенного на практике и заслужившего доверие метода исследования, который представляет собой анкетирование. Используемый анкетный опрос состоял из 33 пунктов и представлял собой адаптированный и переведенный вариант опросника, ранее примененного в США для аналогичных исследований среди студентов высших учебных заведений. Тот же опросник был использован С.В. Ивановым для достижения схожих исследовательских целей [Иванов, 2011].

Представляется целесообразным разделить вопросы, входящие в данный опросник, на четыре категории, которые отражают этапы работы обучающихся с текстом. Каждая категория содержит несколько утверждений, которые отражают различные подходы и техники, используемые учащимися для эффективного чтения и понимания текста, а также для его запоминания. По каждому утверждению обучающимся нужно было оценить себя по следующей шкале: «никогда», «очень редко», «иногда», «часто», «всегда». Представленные утверждения могут быть использованы как для самооценки студентами своих когнитивных стратегий чтения и учебы, так и преподавателями для оценки и последующего развития эффективных учебных стратегий у обучающихся. В табл. 2 продемонстрированы примеры утверждений для каждой категории вопросов.

Таблица 2

**Примеры заданий из опросника для определения
сформированности когнитивных стратегий обучающихся
[Examples of tasks from the questionnaire to determine
the development of cognitive strategies of learners]**

Категории вопросов [Question categories]	Утверждения [Statements]
Перед тем как начать читать текст... [Before you start reading the text...]	...я быстро его просматриваю. [...I quickly scan the text.]
	...я вспоминаю, что знаю по его теме текста. [...I remember what I know about the topic of the text.]
	...я задаю себе вопросы по его тематике. [...I ask myself questions about the topic of the text.]
По ходу чтения текста... [As you read the text...]	...я пытаюсь выяснить значение слов, которые кажутся мне важными для понимания. [...I try to figure out the meaning of words that seem important to me to understand.]
	...я переосмысливаю свои знания по его тематике. [...I am rethinking my knowledge on the topic of the text.]
	...я сопоставляю его основные факты, чтобы понять текст полностью. [...I compare the main facts of the text to understand it fully.]
	...я уделяю больше внимания главной информации, чем второстепенной. [...I pay more attention to the main information than to the secondary information.]
После прочтения текста... [After reading the text...]	...я его пересказываю. [...I'm retelling it.]
	...я пытаюсь интерпретировать его содержание. [...I try to interpret its content.]
	...я задумываюсь, как еще его можно интерпретиро- вать, чтобы убедиться в том, что я понял(а) его правильно. [...I wonder how else I can interpret the text to make sure I understand it correctly.]
	...я представляю, как смогу использовать полученные знания. [...I can imagine how I can use the knowledge I have gained.]

Категории вопросов [Question categories]	Утверждения [Statements]
Чтобы запомнить текст... [To remember the text...]	...я подчеркиваю его части. [...I underline parts of the text.]
	...я читаю его больше одного раза. [...I read the text more than once.]
	...я делаю заметки. [...I take notes.]
	...я переформулирую его содержание своими словами. [...I will rephrase the content of the text in my own words.]

В итоге было получено 33 полностью заполненных анкеты. Коэффициент сформированности стратегий ($K_{\text{стр}}$) рассчитывался по следующей формуле:

$$K_{\text{стр}} = \frac{n_1 + n_2 \cdot 2 + n_3 \cdot 3 + n_4 \cdot 4 + n_5 \cdot 5}{n_{\text{общ}}},$$

где n_1, n_2, n_3, n_4, n_5 – количество ответов «никогда», «очень редко», «иногда», «часто», «всегда» соответственно; $n_{\text{общ}}$ – общее количество ответов по данному вопросу.

Оценка 1 является минимально возможной и указывает на отсутствие участников опроса, применяющих эту стратегию, в то время как оценка 5 является максимальной и свидетельствует о регулярном использовании стратегии. На основе этого были установлены следующие уровни развития стратегий: высокий уровень соответствует диапазону 4,0–5,0; средний уровень – 3,5–4,0; низкий уровень – 3,0–3,5; очень низкий уровень 0–3,0.

Результаты анкетирования таковы: у 7% обучающихся очень низкий уровень развития стратегий чтения, у 45% – низкий, у 48% – средний. Никто не обладает высоким уровнем сформированности стратегий чтения. Данные свидетельствует о том, что у большинства учащихся недостаточная (низкая и очень низкая) сформированность стратегий чтения.

Таким образом, результаты анкетирования указали на правильность нашего предположения, что технология улучшения навыков чтения может быть эффективна в целевой аудитории при условии использования стратегий чтения в качестве средств оптимизации процесса обучения.

Сравнение полученных в ходе анкетирования эмпирических результатов с данными аналогичных исследований позволяет выявить ряд новых аспектов, которые привнесло данное исследование в проблематику обучения иноязычному чтению. Во-первых, наше исследование подтвердило важность индивидуального подхода в выборе стратегий чтения, что согласуется с результатами других работ в данной области. Однако, в отличие от многих предыдущих исследований, мы обнаружили, что эффективность определенных стратегий чтения может значительно увеличиваться при их интеграции с новыми технологическими решениями, направленными на улучшение навыков чтения. Во-вторых, результаты нашего исследования выявили, что использование технологии улучшения навыков чтения способствует не только повышению эффективности чтения, но и увеличению мотивации обучающихся. Это отличается от результатов многих предыдущих исследований, которые сосредоточивались преимущественно на когнитивных аспектах процесса чтения, не уделяя должного внимания мотивационной составляющей. В-третьих, наше исследование показало, что интеграция технологии улучшения навыков чтения с традиционными методами обучения может привести к синергетическому эффекту, усиливая положительные результаты обоих подходов. Этот вывод представляет собой значительное новшество, поскольку большинство существующих исследований обычно рассматривает технологические и традиционные методы обучения чтению как взаимоисключающие.

3. Выводы

Формирование когнитивных стратегий у будущих специалистов по гражданской обороне при чтении профессионально ориентированных иноязычных текстов дискурса ГО и ЧС играет ключевую роль в развитии читательской дискурсивной компетенции. Это обусловлено несколькими важными аспектами.

1. Понимание специфической терминологии. ГО включает в себя уникальный набор терминов и понятий, которые могут существенно отличаться в разных языках. Когнитивные стратегии помогают специалистам адаптировать и применять свои знания для понимания и интерпретации специфической терминологии в иноязычном контексте.

2. Развитие критического мышления. В процессе чтения профессионально ориентированных текстов важно не только понимать информацию, но и уметь анализировать ее, сравнивать с уже имеющимися знаниями, делать выводы и критически оценивать. Когнитивные стратегии

способствуют развитию этих навыков, что крайне важно для специалистов ГО, поскольку они часто сталкиваются с необходимостью принятия быстрых и взвешенных решений в критических ситуациях.

3. Адаптация к изменяющейся информационной среде. Сфера ГО постоянно развивается, появляются новые угрозы и вызовы, требующие оперативного реагирования. Способность быстро адаптироваться к новой информации, осваивать новые методы и подходы критически важна для специалистов в этой области. Когнитивные стратегии обеспечивают необходимую гибкость мышления и способность к обучению на протяжении всей профессиональной карьеры.

Таким образом, формирование когнитивных стратегий является неотъемлемой частью подготовки будущих специалистов по гражданской обороне, поскольку оно напрямую влияет на их профессиональную компетентность, способность к адаптации и эффективное решение задач в условиях многоязычной и мультикультурной информационной среды.

Изложенные аргументы показывают, что когнитивные стратегии играют ключевую роль в процессе формирования читательской дискурсивной компетенции у будущих специалистов по ГО, способствуя более высоким достижениям в сжатые сроки. Для эффективного обучения необходимо последовательно формировать когнитивные стратегии, чтобы достичь главной цели чтения – понимания.

Библиографический список / References

Богданова, Гураль, 2007 – Богданова О.Е., Гураль С.К. Лингвистическое образование в условиях глобализации // Вестник Томского государственного университета. 2007. № 296. С. 31–35. [Bogdanova O.E., Gural S.K. Linguistic education in the context of globalization. *Tomsk State University Journal*. 2007. No. 296. Pp. 31–35. (In Rus.)]

Вайсбурд, Блохина, 2011 – Вайсбурд М.Л., Блохина С.А. Обучение пониманию иноязычного текста при чтении как поисковой деятельности. М., 2011. [Vajsburd M.L., Blohina S.A. Obuchenie ponimaniyu inozazychnogo teksta pri chtenii kak poiskovoj dejatel'nosti [Teaching understanding of foreign language text when reading as a search activity]. Moscow, 2011.]

Гальскова, Гез, 2004 – Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. М., 2004. [Galskova N.D., Gez N.I. Teorija obuchenija inostrannym jazykam: Lingvodidaktika i metodika [Theory of teaching foreign languages: Lingvodidactics and methodology]. Moscow, 2004.]

Иванов, 2011 – Иванов С.В. Методика обучения дискурсивному чтению на иностранном языке студентов социально-политических специальностей: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2011. [Ivanov S.V. Metodika obuchenija diskursivnomu chteniju na inostrannom jazyke studentov socialno-politicheskikh specialnostej

[Methods of teaching discursive reading in a foreign language to students of social and political specialties]. PhD dis. St. Peterburg, 2011.]

Кубрякова, 2012 – Кубрякова Е.С. В поисках сущности языка: когнитивные исследования. М., 2012. [Kubrjakova E.S. V poiskah sushhnosti jazyka: kognitivnye issledovanija [In search of the essence of language: Cognitive research]. Moscow, 2012.]

Обдалова, 2017 – Обдалова О.А. Когнитивно-дискурсивная система обучения иноязычной межкультурной коммуникации студентов бакалавриата естественных направлений: дис. ... д-ра пед. наук. Н. Новгород, 2017. [Obdalova O.A. Kognitivno-diskursivnaja sistema obucheniya inojazychnoj mezhkulturnoj kommunikacii studentov bakalavriata estestvennonauchnyh napravlenij [Cognitive-discursive system of teaching foreign language intercultural communication to undergraduate students in natural sciences]. Dr. Hab. dis. Nizhny Novgorod, 2017.]

Пшенкина, 2014 – Пшенкина Т.Г. Междисциплинарность перевода как отражение интегративных процессов в современной лингвистике // Филология и человек. 2014. № 1. С. 39–52. [Pshenkina T.G. Interdisciplinarity of translation as a reflection of integrative processes in modern linguistics. *Philology & Man*. 2014. No. 1. Pp. 39–52. (In Rus.)]

Собинова, 2014 – Собинова Л.А. Значение когнитивных стратегий в обучении профессионально-ориентированному иноязычному чтению студентов технического вуза // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2014. № 6. Ч. 2. С. 183–186. [Sobinova L.A. The importance of cognitive strategies in teaching professionally oriented foreign language reading to students of a technical university. *Philology. Theory & Practice*. 2014. No. 6. Part 2. Pp. 183–186. (In Rus.)]

Сыса, 2018 – Сыса Е.А. Обучение иноязычному чтению с использованием стратегий на основе самостоятельной учебно-познавательной деятельности: технический вуз, немецкий язык: дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2018. [Sysa E.A. Obuchenie inojazychnomu chteniju s ispolzovaniem strategij na osnove samostojatelnoj uchebno-poznavatelnoj dejatelnosti: tehniceskij vuz, nemeckij jazyk [Teaching foreign language reading using strategies based on independent educational and cognitive activity: Technical university, German language]. PhD dis. Tomsk, 2018.]

Шамов, 2005 – Шамов А.Н. Когнитивный подход к обучению лексике: моделирование и реализация: Базовый курс немецкого языка: дис. ... д-ра пед. наук. Н. Новгород, 2005. [Shamov A.N. Kognitivnyj podhod k obucheniju leksike: modelirovanie i realizacija: Bazovyj kurs nemeckogo jazyka [Cognitive approach to teaching vocabulary: Modeling and implementation: Basic course of German]. Dr. Hab. dis. Nizhny Novgorod, 2005.]

Статья поступила в редакцию 13.05.2024
The article was received on 13.05.2024

Сведения об авторах / About the authors

Байкова Ирина Александровна – старший преподаватель кафедры иностранных языков, Академия гражданской защиты Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий имени генерала-лейтенанта Д.И. Михайлика, г. Химки, Московская обл.

Irina A. Baykova – senior lecturer at the Department of Foreign Languages, Civil Defense Academy of EMERCOM of Russia, Khimki, Moscow region, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-9955-2066>

E-mail: i.baykova@agz.50.mchs.gov.ru

Бортникова Александра Владимировна – преподаватель кафедры иностранных языков, Академия гражданской защиты Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий имени генерала-лейтенанта Д.И. Михайлика, г. Химки, Московская обл.

Alexandra V. Bortnikova – lecturer at the Department of Foreign Languages, Civil Defense Academy of EMERCOM of Russia, Khimki, Moscow region, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-8374-2646>

E-mail: a.bortnikova@agz.50.mchs.gov.ru

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

УДК 378:372.881.1

DOI: 10.31862/2500-2953-2024-2-126-141

Hu Jian

Peoples' Friendship University of Russia
named after Patrice Lumumba,
Moscow, 117198, Russian Federation

Innovations in undergraduate programs in Russian as a foreign language in Chinese higher education institutions

As one of official languages of the United Nations, Russian plays an important role in China, given the long history of Sino-Russian relations. Especially in recent years, with the development of globalization and technological revolution, society's demand for diversification of talents' skills has become increasingly obvious. Thereby, Russian language education faces changes. In this study, characteristics of Russian language education system before implementing economic reforms in 1978 were reviewed. The innovative changes in modern stage were analyzed based on a review of undergraduate Russian language programs in Chinese universities. Based on a comparative analysis of traditions and innovations we propose predictions and recommendations for the future Russian language education in China.

Key words: Program plan, Russian as a foreign language, training model, traditions, innovations

FOR CITATION: Hu Jian. Innovations in undergraduate programs in Russian as a foreign language in Chinese higher education institutions. *Rhema*. 2024. No. 2. Pp. 126–141. DOI: 10.31862/2500-2953-2024-2-126-141

Ху Цзянь

Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы,
117198 г. Москва, Российская Федерация

Инновации в программах бакалавриата по русскому языку как иностранному в китайских вузах

Учитывая долгую историю китайско-российских отношений, русский язык играет важную роль в Китае. Особенно в последние годы, с развитием глобализации и технологической революции, потребность общества в диверсификации навыков кадров становится все более очевидной. Таким образом, в русском языковом образовании происходят изменения. В этом исследовании были рассмотрены характеристики системы русского языкового образования до проведения экономических реформ в 1978 г. Инновационные изменения на современном этапе были проанализированы на основе обзора программ бакалавриата по русскому языку в китайских университетах. На основе сравнительного анализа традиций и инноваций были предложены прогнозы и рекомендации для будущего русского языкового образования в Китае.

Ключевые слова: план учебной программы, русский язык как иностранный, модель обучения, традиции в обучении русскому как иностранному, новации в обучении русскому как иностранному

Для ЦИТИРОВАНИЯ: Ху Цзянь. Инновации в программах бакалавриата по русскому языку как иностранному в китайских вузах // Рема. Rhema. 2024. № 2. С. 126–141. DOI: 10.31862/2500-2953-2024-2-126-141

1. Introduction

In this article, the above 300-year Russian language teaching history in China is reviewed, especially the innovations in Russian language teaching since the 1978 reform and opening up. Innovation is “an inescapable feature of contemporary educational policy agendas” [Towndrow et al., 2010, p. 426]. In the “Third National High-Level Forum on the Construction

of Majors in the Russian Language in Colleges and Universities” held in 2014 and in the “National Seminar on the Development of Russian Language Teaching at Universities and Colleges” held in 2023, the Russian Language Teaching Committee of the Ministry of Education of China pointed out that all universities should actively explore the new training model, strengthen students’ cross-cultural communication abilities, and carry out Russian language education reform.¹ The innovative training model for talents learning the Russian language in universities has become a hot issue at present.

At the same time, because of the increasingly close relations between China and Russia, more and more Chinese are learning Russian year by year. As of 2018, the number of students studying Russian in schools and institutions in China has reached 61.000.² In 2013, Chinese President Xi Jinping proposed the “Belt and Road” international cooperative initiative. In recent years, the “Belt and Road” initiative has been solidly advanced and achieved remarkable results. Along with this, some problems and challenges have also emerged. According to the “Belt and Road” Big Data Report (2017), in terms of talent demand for the “Belt and Road”, talents with foreign language skills rank first in media and netizen attention [Ren, 2020]. Along the “Silk Road Economic Belt”, there are 15 countries where Russian is the official language or lingua franca, meaning that Russian-speaking countries account for 20% of the countries along the “Belt and Road” [Du, Li, 2019, p. 238]. The Chinese society’s demand for Russian-speaking talents is not limited to being able to speak Russian but also expects them to understand Russia’s national conditions and knowledge in other fields. This also requires colleges and universities to change the previous single teaching model that only taught Russian knowledge and innovate the training model.

We conducted a systematic review of peer-reviewed international research literature from 1951 to 2023 and used mixed methods to analyze undergraduate programs in Russian language at seven Chinese universities.

¹ Foreign Language Teaching and Research Press. Based on the cultivation of international communication capabilities, innovate the development path of Russian language education – The 8th National Academic Symposium on Teaching Methods for Russian language Majors in Colleges and Universities and a Highend Forum on “Understanding Contemporary China”. Russian Language Series Textbooks and Curriculum. 2023. URL: <https://www.fltrp.com/c/2023-07-02/519501.shtml> (date accessed: 09.03.2024); SOHU. Cultivate moral character, uphold integrity and innovate – The 2023 National Seminar on the Development of Russian Language Teaching in Universities and Colleges was successfully held. 2023. URL: https://www.sohu.com/a/730276627_121124321 (date accessed: 09.03.2024).

² Sputnik. Russian Embassy in China: The popularity of Russian language in China continues to increase, and the number of students exceeds 60,000. 2018. <https://sputniknews.cn/20180606/1025580982.html> (date accessed: 09.03.2024).

It is necessary to sort out current innovative features, which help to find and solve existing or potential problems in current Russian language teaching and keep good points in traditional teaching.

The results of this study provide a reference for researchers, educators, and policymakers in the field of Russian language teaching to strengthen relevant practice and research activities in the future.

2. Research Questions

In this article, the following sub-questions were proposed:

- What was the model for training students who studied Russian in the past?
- What innovative changes have taken place in undergraduate programs in Russian as a foreign language since the reform and opening up?
- What is the future trend in training students who study Russian?

3. Literature review

3.1. Russian language education in China: A historical overview

The first Russian language school in China was opened by the Qing government in 1708 and was called the Russian Literature School. In the second half of the 19th century, the Qing government also opened schools in Shanghai (1863), Guangzhou (1864), and Hubei (1893) to teach Russian. The main purpose of early Russian language teaching was to nurture translators [Yan, 1999, p. 1–2; Hao, 2004, p. 58]. After the victory of the October Revolution, thanks to the spread of Marxism in China, the Russian language became more popular in China. Since 1920, majors in the Russian language have been offered at Shanghai University, Yan'an University, and other universities. Russian language teaching during this period attached great importance to the practice of listening, speaking, reading, writing, and translation, and the teaching content and goals were closely connected with domestic and foreign situations. By the eve of 1949, there were 13 schools in China offering Russian language courses [Wang, Meng, 2005].

After the founding of the People's Republic of China, as it relied on the help of the Soviet Union in foreign policy, economic and trade exchanges, and scientific and technological development, talents who could speak Russian were in urgent need. Hereby, Russian language teaching developed rapidly. In 1951, a total of 36 universities established Russian language departments. By the mid-1950s, there was a surplus of Russian-speaking talent. As Sino-Soviet relations deteriorated, the number of people learning Russian decreased. From 1966 to 1976, due to the impact of the "Cultural Revolution", Russian language teaching was interrupted and just got restored after the revolution [Ibid].

The training of Russian language talents in the early days of the founding of the People's Republic of China (1945–1978) was mainly reflected in the following aspects.

1. The Russian talent training model is single. From 1953 to 1955, the National Russian Language Instruction Plan emphasized for three consecutive years that the teaching goal was to enable students to master basic Russian language and translation skills.

2. The training of Russian-speaking talents had a strong political purpose. In the early days of the founding of the People's Republic of China, Russian language education emphasized the need to serve politics. A large number of political courses were arranged in the curriculum. In the 1960s, Russian language teaching, as a part of foreign language education, was criticized and blocked due to the political struggle of the “Cultural Revolution”. It was restored in the 1970s as China regained its legal seat in the United Nations, but the teaching content at this time still had a strong political color [Liu, 2009].

3. Valuing practical skills. Most of the courses are practical, and courses were divided into reading, grammar, and translation to cultivate talents in international affairs and Russian language teaching. In 1965, at the Foreign Language Work Conference in Colleges and Universities, it was also proposed to reduce the theoretical parts of the teaching and enhance the practical training [Hao, 2010].

4. Keeping international exchanges. Since the 1950s, China had been continuously sending overseas students to study in the Soviet Union, including undergraduates, graduate students, visiting students, and interns. In 1956, the number of students sent to the Soviet Union reached 2100, accounting for 86% of the total number of students [Liu, 2001, 2009].

3.2. The contemporary landscape

The contemporary training model for talents learning the Russian language is more complete. After China implemented economic reform measures in 1978, China's economic, cultural, and technological exchanges with Russia and other Commonwealth of Independent States (CIS) countries became more frequent. Sino-Russian trade in the Northeastern region at the junction of Russia and China promoted Russian language education. Undergraduate programs in Russian as a foreign language are offered at most colleges and universities. The Russian language is nationally considered a key program focus, and Russian language centers have been established. Many universities also have the right to award doctoral degrees in Russian language and literature. The syllabus that guides teaching work has also been improved year by year, becoming more reasonable, advanced,

practical, and operable. There has also been a Sino-Russian joint education model at the undergraduate level, among which the latest representative is Shenzhen BIT MSU University, located in Shenzhen, China, which was signed and established by the presidents of China and Russia. Meanwhile, the course structure has become fuller, with colorful courses such as Tourism Conversation, Russian for Science and Technology, and applied writing on foreign affairs and foreign trade. A series of courses on national conditions and culture, such as an overview of Russia, are also introduced to students. Teaching methods have also undergone considerable changes to adapt to today's era of technological revolution [Wang, Meng, 2005].

4. Methodology

In this study, the literature review method was used first. Official materials and literature in the Russian language talent training system after the founding of the People's Republic were collected, and the characteristics of the training program before and after the reform and opening up in 1978 were summarized and analyzed. Then, to figure out the innovations, using a sampling survey, seven universities were selected from those owning undergraduate programs in Russian as a foreign language (see Table 1).

Table 1

Surveyed Universities

University	Class	Ranking
Peking University (PKU)	A+	1
Beijing Foreign Studies University (BFSU)	A+	2
Shanghai International Studies University (HISU)	A+	3
Zhejiang University (ZJU)	A	7
Guangdong University of Foreign Studies (GDUFS)	A	8
Renmin University of China (RUC)	B+	17
Wuhan University (WHU)	B+	25

Source: New college entrance examination website <https://www.hfplg.com/dxpm/11190.html>

According to China's new college entrance examination website, the programs in Russian at 117 universities were ranked from A+ to C (in alphabetical order, descending levels). In reporting the review, we followed the Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA) protocol [Page et al., 2021]. Sample screening was included if they met the following criteria:

1) Advanced universities with grades B+ and above can represent the direction and trend of Russian language education.

2) Universities having accessible, complete program plans for investigation.

3) Remove A-grade universities. Considering that the A-grade is close to the higher grades A and A+, to avoid excessive similarity, the A-grade is deleted.

4) Regional balance. Select representative universities by region (North, Central, East, and South) to avoid a large number of regional duplications.

The final sample comprised seven universities. Please see Figure 1 for the specific screening process.

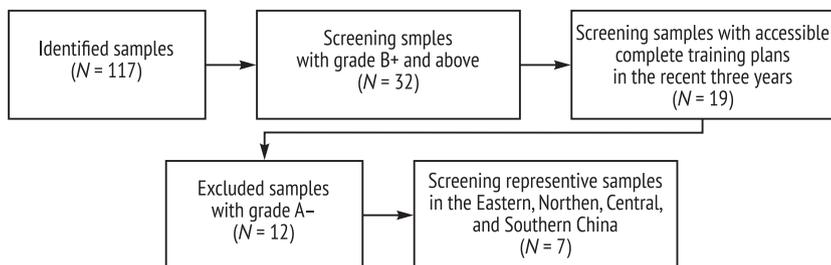


Fig. 1. Flow diagram illustrating the output selection procedures

The collected 7 plans were qualitatively and quantitatively analyzed from teaching objectives, training models, curriculum settings, teaching methods, and evaluation systems, so as to find the characteristics and trends of the current training system. Then, descriptive analysis was used to compare the past and present of Russian language teaching and conclude its traditions and innovations.

5. Results in innovative changes

5.1. Goal-oriented mode for interdisciplinary talent

In the program training objectives, it can be seen from Figure 2 that among the seven universities, nearly half of the universities emphasize the innovative spirit, and they all hope to develop interdisciplinary students with both Russian language skills and scientific and cultural knowledge (interdisciplinary knowledge) to apply their abilities in various industries.

In the school system, it can be seen from Figure 3 that basically the programs last four years, but about one-third of universities have a flexible school system, which is set to 3–6 years, and one-seventh of the universities permit studying the second program.

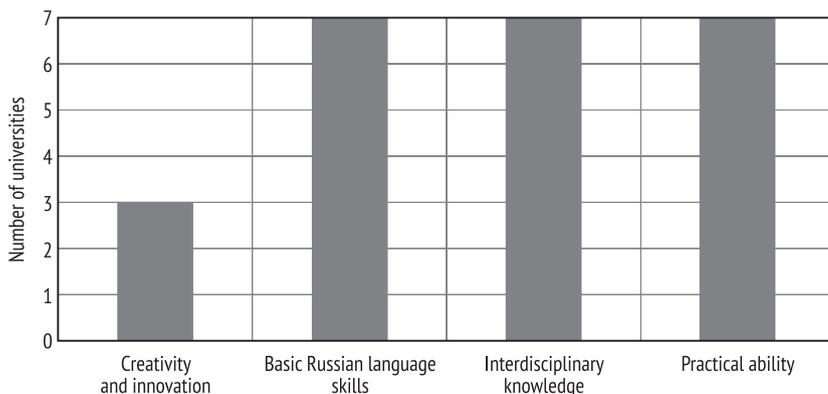


Fig. 2. Program objectives of surveyed universities

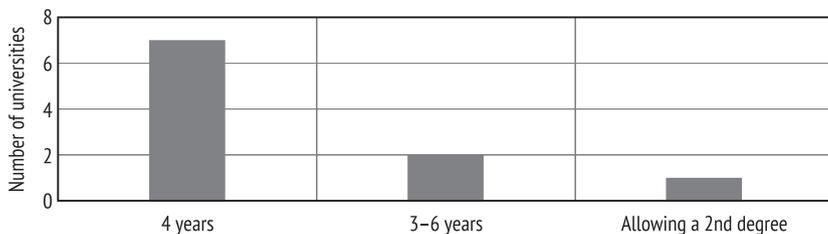


Fig. 3. School-year system of surveyed universities

In the training mode, there are four main training modes for Russian language programs: “Russian + another specific focus”, “Russian + second foreign language”, “Russian + tiny languages”, and “Russian + interdisciplinary degree”. Some higher education institutions utilize a single mode, while others use multiple modes [Dai, 2008, p. 337–339]. In the late 1990s, Shanghai International Studies University reformed the curriculum, and then students began to study courses in tiny languages for two years from their third semester. Besides, it not only takes the “Russian language + interdisciplinary knowledge” training mode but also uses the special advantages of language teaching to explore the “Russian + English” mode since the late 1990s [Ibid, p. 342]. Since 2005, Renmin University of China has tried to train compound talents with language skills. Its Russian Department, which cooperated with the School of Law, the School of International Relations, and the School of Business, launched the interdisciplinary training model of “Russian + Intellectual Property”, “Russian + International Politics”, and “Russian + Business Administration” [Hao, 2010, p. 52]. Combining universities’

specific advantages to build distinctive Russian programs is the best way to develop talents with Russian skills and cross-disciplinary knowledge at comprehensive universities.

Such a goal of cultivating interdisciplinary talents is oriented toward Russian language teaching in the 21st century. Especially with the advent of the knowledge economy, the demand for foreign language talents in society has shown a trend of diversification. In 1998, the national document “Guidance on the Reform of Undergraduate Education for Foreign Language Majors in the 21st Century” was issued, pointing out that there are five incompatibilities with social development existing in foreign language education: the incompatibility of ideas and concepts, talent training models, curriculum setting and teaching content, students’ knowledge structure, students’ ability and quality, and teaching management. Programs in foreign languages in China have generally neglected to connect with other humanities and natural sciences in the curriculum setting and teaching content. In the previous language skills training, imitation and memory were often emphasized, but students’ critical thinking ability, innovation ability, and problem-solving ability were ignored. Foreign language majors must shift from a single-discipline “scholastic” talent training model to an application-based and compound talent training model [The steering committee of foreign language major teaching..., 2001, p. 376–386].

According to the 2003 “Teaching Syllabus for the Improvement of Undergraduate Russian Language Programs”, the goal of cultivating interdisciplinary talents was introduced: “cultivate students with a solid Russian language foundation and broad cultural knowledge and be able to use them proficiently”. Russian-speaking interdisciplinary talents will be engaged in translation, teaching, research, and management in foreign affairs, education, economy and trade, news, science and technology, the military, and other departments [Lin, 2004, p. 34].

5.2. Focus on practical skills

In order to make Russian teaching adapt to the needs of society and economic development, enhance the practicability of the curriculum, and improve the communicative ability of students, in recent years, various colleges and universities have added different extending curricula to their programs.

From the perspective of curriculum setting, in addition to compulsory courses, see Table 2. Half of the universities offer courses in Russian media reading, language, and translation. And nearly one-third of the universities provide Russian courses in international business trade. Moreover, the Russian language teaching in each university focuses on the combination of language and economics, law, media, translation, and other practical fields.

Table 2

Elective courses provided by the surveyed universities

Elective Course	University
Russian for Foreign Trade	Beijing Foreign Studies University Renmin University of China
Russian Law	Beijing Foreign Studies University
Russian Regional Studies	Beijing Foreign Studies University
Russian Culture (Folk Literature, Customs, Movies, Culture, Drama)	Beijing Foreign Studies University Renmin University of China Peking University
Russian media reading	Beijing Foreign Studies University Shanghai International Studies University Wuhan University
Ukrainian language	Beijing Foreign Studies University Wuhan University
Language and translation	Beijing Foreign Studies University Renmin University of China Peking University

5.3. Consideration of cultural understanding

From Table 2, it can be seen that in terms of curriculum, nearly half of the universities offer the elective course of Russian culture, which includes learning Russian folk literature, customs, movies, national culture, and drama. Besides, Ukrainian is taught in nearly a third of schools.

Contemporary Russian language teaching attaches great importance to cultural understanding. In the past, teachers only paid attention to the explanation and training of language knowledge, ignoring the imparting of cultural knowledge. As a result, students had difficulties communicating with Russian native speakers, and they were not well qualified for work after graduation. Therefore, the 2003 “Teaching Syllabus for Russian Majors in Colleges and Universities” stated that students should “have a better understanding of Russian history, geography, literature, cultural traditions, social status, customs, etc.” In the chapter “Explanation on Curriculum Setting”, the syllabus once again emphasized the need to cultivate students’ cross-cultural communication skills [Lin, 2004, p. 34]. Students’ sensitivity to the identification of cultural differences between China and Russia should be enhanced.

5.4. Emphasis in the language ability

In terms of credit setting, Figure 4 shows that at all seven surveyed universities, the proportion of courses in language training accounts for more than 50% of the total credits, and nearly half of the schools account for more than 70%, which proves the importance of language training to the entire program.

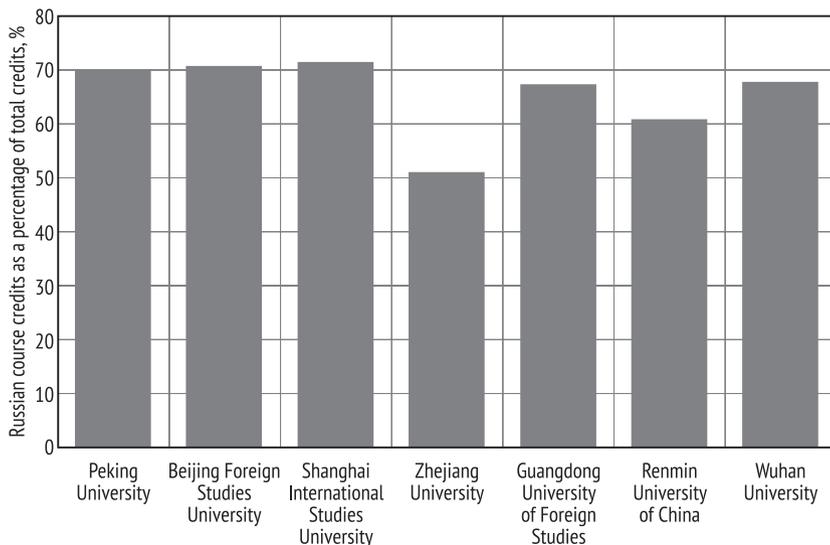


Fig. 4. Proportion of Russian course credits in the surveyed universities

In the curriculum structure, the core courses of all surveyed universities cover the four aspects of Russian listening, speaking, reading, and writing, including basic Russian, advanced Russian, Russian grammar, translation theory and practice, practical grammar, and Russian-Chinese translation. Besides that, courses in newspaper reading are offered at four universities; courses such as oral language training, international relations, and diplomacy with Russia are added at Wuhan University, Beijing Foreign Studies University, Shanghai International Studies University, and Beijing Foreign Studies University. It suggests universities pay more attention to basic Russian language ability so as to apply it to practice. Meanwhile, different types of universities show their own specialties in course settings.

5.5. Use of assistive technology

With the advent of the Internet era and the vigorous development of multimedia technology, foreign language teaching in China has also entered a new era of technological revolution [Liu, 2009]. The use of multimedia and assistive technology in Russian teaching is becoming more frequent. Russian teachers take good advantage of multimedia interactive learning to benefit students in listening, speaking, reading, and writing. Students practice listening through audio, practice speaking, and learn about national culture through videos. At the same time, a course on the general Russian language is offered on the MOOCs of Chinese universities. This course provides students who like Russian culture or plan to study in Russia with the opportunity to learn Russian phonetics and grammar. On the MOOC platform of Chinese foreign language universities, a serious number of Russian language courses provided by experts and professors have also been developed, as shown in Table 3 below.

Table 3

Russian courses provided on MOOC Platforms

Course	University
Russian Introductory Course	Beijing Foreign Studies University
Introduction to Russian Literature	Heilongjiang University
Basic Russian	Peking University
Russian Interpretation in International Business	Dalian University of Foreign Languages
Regional Overview of Russia	Dalian University of Foreign Languages

5.6. Developed evaluation system

The Russian language evaluation system has also been improved. The College Russian Test Fourth and Eighth (CRT-4 and CRT-8) examination system was established [Liu, 2007]. It is a national Russian language proficiency exam sponsored by the Foreign Language Professional Teaching Steering Committee of Colleges and Universities. In Chinese universities, it is the basic requirement for graduation to pass the CRT-4 (ТРЯ4, Тесты по русскому языку – 4-й уровень, equivalent to Russian as a foreign language level 1, B1). The exam is usually held in the second year of undergraduate studies (see Table 4). It is not only necessary to check the students' mastery

of language theory but also to check their ability to use this knowledge to listen, speak, read, and write; the two main sessions account for roughly 40% and 60%, respectively.

Table 4

College Russian Test-4
(Тест по русскому языку – 4-й уровень)

First part: objective test (120 minutes)	Dictation, listening comprehension, comprehensive knowledge (including grammar, vocabulary, functional idea and knowledge of national conditions), reading comprehension, cloze
Second part: subjective test (50 minutes)	Man-machine dialogue, oral expression and writing
Total score	100 points
Test time	187 minutes (Including a break between two parts)

In addition, in the fourth grade of undergraduate courses, students are invited to pass the College Russian Test-8 (equivalent to level 2 of Russian as a foreign language, B2). That's not a must for them. There are six parts in the CET-8 test for Russian majors: listening comprehension, reading comprehension, comprehensive knowledge, oral expression, translation, and writing (see Table 5). The first three are objective questions, and the last three are subjective questions.

Table 5

College Russian Test-8
(Тест по русскому языку – 8-й уровень)

First session	Oral expression, listening comprehension, reading comprehension and general knowledge (grammar, vocabulary, rhetoric, literature and national conditions and culture)
Second session	Translation and writing
Total score	100 points
Test time	180 minutes

The syllabus will be issued for each level of the exam, and accordingly, there are official Russian question banks for students to practice.

Such an evaluation system makes the whole Russian language education more systematic. It gives students the opportunity and motivation to improve their Russian language skills in listening, speaking, reading, and writing, and also provides teachers with a clearer guiding framework.

6. Discussion

Through the research, it was found that the current Russian language training system inherits part of the early traditions, all of which pay great attention to the mastery of basic Russian language knowledge and the practical ability of Russian and provide students with as many international exchange opportunities as possible.

At the same time, there are many innovations in Russian language education today.

In terms of teaching purpose, it has changed from cultivating translators and teachers serving politics to cultivating interdisciplinary talents with innovative spirit, Russian language ability, and cross-professional culture and knowledge.

In the training mode, the Russian language program undergoes a change from a three-year or four-year schooling system to a 4–6-year schooling system, from single studies of language itself to adding a second degree as a minor, giving Russian-speaking talents more flexibility in terms of time and more possibilities to enrich and extend knowledge.

In the curriculum setting, within the early Russian language teaching, apart from language courses and practical training courses, there were mainly political history courses, while courses in other subjects accounted for a small proportion. However, the current Russian language teaching provides students with a wider range of courses, from Russian culture to the economy, from the national conditions to the law, from the media to the Ukrainian language.

In the teaching methods, the traditional offline teaching has been transformed into a multimedia-assisted teaching mode, which gives students access to rich learning resources, and they can even start a self-study mode.

In the evaluation system, there has never been a systematic evaluation model for Russian undergraduates during the early teaching period, but now there is a national evaluation system with the fourth and eighth levels for Russian majors.

7. Conclusion

Although there are these differences and innovations, both the early and current Russian language education systems are essentially influenced by international politics and national socioeconomic development. It's just that the early Russian language teaching system was more affected by politics, with ups and downs, and the training plan at that time was based on the Soviet education model. The current development of Russian language education tends to be more stable, which stems from the stable diplomatic

relations between China and Russia as well as the Russian language training system that Chinese colleges and universities have explored for a long time to suit China's national conditions.

Under the current good development of Sino-Russian relations, Chinese universities can develop more opportunities for cooperation and exchanges with Russian universities in the form of cooperative teaching projects, international exchanges, forums, seminars, etc. In the context of educational digitization, multimedia-assisted Russian teaching is becoming more and more popular. Russian teachers can make full use of multimedia to improve teaching effects and, at the same time, be careful to avoid over-reliance on multimedia and hinder negative effects on students' writing and other practices. As for the evaluation system, it could be considered to enrich the classification because there are currently only two levels: Level 4 and Level 8. The current curriculum could continue to focus on practice and give students more opportunities to use Russian in real conversations. Additionally, more activities to facilitate understanding of Russia, such as Russian cultural festivals, can be carried out.

Moreover, with the promotion of international relations and economic development, the single teaching mode no longer meets the needs of social development. In the future, the training of Russian language talents will continue to develop towards a compound mode. The curriculum setting, evaluation system, teaching mode, and other aspects will also keep moving towards a more systematic and mature trend.

References

Dai, 2008 – Dai W. Report on the development of foreign language education in colleges and universities (1978–2008). Shanghai, 2008.

Du, Li, 2019 – Du X., Li L. An analysis of Chinese media communication in Russian-speaking regions under the “One Belt, One Road” initiative. *Radio & TV Journal*. 2019. Vol. 11. Pp. 238–239.

Hao, 2004 – Hao S. Russian language teaching in School of Combined Learning. *Teaching Russian in China*. 2004. Vol. 23. No. 2. Pp. 58–62.

Hao, 2010 – Hao S. A historical review of the undergraduate curriculum for Russian language majors in universities in New China. *Teaching Russian in China*. 2010. No. 1. Pp. 50–54.

Liu, 2001 – Liu G. Recognize the situation, change concepts, adapt to society, and reform and innovate. *Review and Prospects of Professional Russian Language Teaching in China*. 2001. Pp. 72–77.

Liu, 2009 – Liu L. Sixty years of Russian education in New China. *Russian Teaching in China*. 2009. Vol 3. No. 12. Pp. 99–102.

Lin, 2004 – Lin Q. Comments on “Teaching Syllabus for Russian Majors in Colleges and Universities”. *Russian Teaching in China*. 2004. Vol. 23. No. 3. Pp. 33–36.

Page et al., 2021 – Page M.J., McKenzie J.E., Bossuyt P.M. et al. The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *International Journal of Surgery*. 2021. Vol. 88.

Ren, 2020 – Ren Y. Opportunities, challenges and countermeasures of Russian language talents from the perspective of “Belt and Road Initiative”. *Russian Language Literature and Culture Studies Serial*. 2020. Vol. 3.

The Steering Committee of Foreign Language Major Teaching..., 2001 – The Steering Committee of Foreign Language Major Teaching in Colleges and Universities. *Several Opinions on the Reform of Undergraduate Education for Foreign Language Majors in the 21st Century- Retrospect and Prospect of Chinese Professional Russian Teaching*. Xian, 2001. Pp. 376–386.

Towndrow et al., 2010 – Towndrow P.A., Silver R.E., Albright J. Setting expectations for educational innovations. *Journal of Educational Change*. 2010. Vol. 11. Pp. 425–455.

Wang, Meng, 2005 – Wang M., Meng X. Russian teaching in China: History, reality, and future. *Russian Language and Literature Studies*. 2005. Vol. 3. No. 1. P. 13.

Yan, 1999 – Yan H. Characteristics of Russian language teaching in China from a historical review. *Teaching Russian in China*. 1999. No. 4. Pp. 2–8.

The article was received on 14.03.2024

Статья поступила в редакцию 14.03.2024

About the author / Сведения об авторе

Ню Jian – graduate student at the Department of Russian Language and Teaching Methods of the Faculty of Philology, Peoples’ Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba, Moscow, Russian Federation

Ху Цзянь – аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-2373-2102>

E-mail: 1042225085@rudn.ru

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

Rhema. Рема

2024.2

Сайт журнала: rhema-journal.com

E-mail: rhema.pema@gmail.com

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

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

Подписано в печать 29.06.2024.
Формат 60×90 1/16. Гарнитура «Liberation Serif».
Объем 8,88 п. л. Тираж 1000 экз.