Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ
ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ (НИ ТГУ)
САЕ «Институт человека цифровой эпохи»
Кафедра общего, славяно-русского языкознания и классической филологии

ДОПУСТИТЬ К ЗАЩИТЕ В ГЭК

Зав. каф. общего, славяно-русского
языкознания и классической
филологии
д-р филол. наук, профессор
_____ З. И. Резанова
«10» июня 2022 г.

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО РАССКАЗА Д. СОРОКОТЯГИНА «ЛЕТО. КОКА-КОЛА. БАХ»

на соискание степени магистра когнитивной лингвистики
по направлению подготовки
45.04.03 – Фундаментальная и прикладная лингвистика

Шатерникова Ольга Олеговна

Руководитель ВКР
канд. филол. наук
_____ Э. Г. Новикова
подпись
«9» 06 2022 г.

Автор работы
студентка группы № 132083
_____ О.О. Шатерникова
подпись

Томск – 2022

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ
ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ (НИ ТГУ)
САЕ «Институт человека цифровой эпохи»
Кафедра общего, славяно-русского языкознания и классической филологии

УТВЕРЖДАЮ

Зав. каф. общего, славяно-русского языкознания и классической филологии
д-р филол. наук, профессор
_____З. И. Резанова
«09» сентября 2021 г.

ЗАДАНИЕ

по подготовке к магистерской диссертации

студентке **Шатерниковой Ольге Олеговне**, группы 132083

1. **Тема диссертации:** «Семантическое пространство рассказа Д. Сорокотягина «“Лето. Кока-кола. Бах”»

2. **Сроки сдачи студентом выполненной диссертации:**

а) на кафедру: 10.06.2022

б) в ГЭК: 18.06.2022

3. Исходные данные к работе:

Цель исследования – построить когнитивную модель семантического пространства рассказа Д. Сорокотягина «Лето. Кока-кола. Бах».

Задачи:

1) выполнить денотативный анализ рассказа «Лето. Кока-кола. Бах»;

2) построить модель пропозициональной структуры рассказа Д. Сорокотягина «Лето. Кока-кола. Бах»;

3) выявить роль текстовой когерентности в конструировании когнитивной модели семантического пространства рассказа Д. Сорокотягина «Лето. Кока-кола. Бах».

Объект исследования: художественный текст рассказа Д. Сорокотягина «Лето. Кока–Кола. Бах».

Предмет исследования: семантическое пространство рассказа Сорокотягина «Лето. Кока-Кола. Бах».

Методы исследования: метод денотативного анализа, метод лингвокогнитивного моделирования.

4. Краткое содержание работы: **Во введении** определяются основные квалификационные параметры: актуальность и новизна исследования, характеризуется материал и источники материала. **Первая глава** работы представляет собой теоретическое обоснование темы исследования: рассматриваются определение и методика анализа семантического пространства текста, в частности, денотативного пространства, рассматривается когнитивная модель пропозиции. **Во второй главе** исследуется текст рассказа Д. Сорокотягина «Лето. Кока-кола. Бах» в аспекте лингвокогнитивного моделирования: выстраивается денотативное пространство рассказа, моделируется пропозициональная структура рассказа, выявляется роль текстовой когерентности в конструировании когнитивной модели семантического пространства рассказа. **В заключении** подводятся итоги проведенного исследования.

5. Указать предприятие, организацию, по заданию которого выполняется работа: Национальный Исследовательский Томский государственный университет (НИ ТГУ).

6. Дата выдачи задания: «09» сентября 2022 г.

Руководитель магистерской работы:
канд. филол. наук, доцент каф. общего,
славяно-русского языкознания
и классической филологии _____ Новикова Л.Г.
(подпись) (расшифровка подписи)

Задание принял к исполнению _____
(подпись студента)

АННОТАЦИЯ

Магистерская диссертация посвящена исследованию семантического (денотативного) пространства рассказа Д. Сорокотягина «Лето. Кока-кола. Бах» с точки зрения когнитивной семантики, которая предполагает применение методов когнитивных наук к моделированию художественных текстов. Цель данного исследования заключается в построении когнитивной модели семантического пространства рассказа Д. Сорокотягина «Лето. Кока-кола. Бах». В работе моделируется пропозициональная структура текста рассказа. При анализе материала применяется комплексная методология, включающая метод денотативного анализа, а также метод лингвокогнитивного моделирования.

В результате исследования с опорой на анализ языковых средств была построена когнитивная модель семантического (денотативного) пространства, отражающая иерархическую структуру рассказа Д. Сорокотягина «Лето. Кока-кола. Бах».

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ 6
Глава 1 Семантическое пространство текста и его когнитивная модель 8
1.1 Пропозиция как когнитивная модель 8
1.2 Методика денотативного анализа художественного текста 9
1.3 Когерентность как критерий текстуальности 16
Глава 2 Структура денотативного пространства рассказа Д. Сорокотягина «Лето. Кока-кола. Бах» 20
2.1 Выявление микроситуаций в тексте рассказа 20
2.2 Анализ лексических средств связи в рассказе 23
2.3 Денотативное пространство рассказа 28
2.4 Пропозициональная структура рассказа 36
ЗАКЛЮЧЕНИЕ 40
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ 42
ПРИЛОЖЕНИЕ А 46
Нумерация фрагментов текста рассказа Д. Сорокотягина 46
«Лето. Кока-кола. Бах» 46
ПРИЛОЖЕНИЕ Б 57
Предметный указатель компетенций 57

ВВЕДЕНИЕ

Настоящее исследование проводится в русле когнитивной семантики. Это направление возникло в конце XX века и основной своей задачей ставит исследовать отношения между опытом, понятийной системой и семантической структурой, закодированной в языке.

Одной из проблем когнитивной семантики является выявление когнитивных механизмов, лежащих в основе восприятия читателем художественного текста как единого целостного объекта. Этой проблеме посвящена данная работа.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью понимания того, каким образом в сознании человека происходит выстраивание целостного образа произведения со сложной семантической структурой, такой как художественный текст.

С этой целью мы обращаемся к понятиям когезия и когерентность. Оба понятия описывают свойство текста образовывать единую и целостную систему, но когезия затрагивает способ образования поверхностной структуры текста посредством грамматических форм и грамматических отношений, а когерентность охватывает чисто содержательные взаимосвязи в тексте [Halliday 1976; Beaugrande, Dressler 1981; Гальперин 2007; Филиппов 2017]. Так как работа написана в русле когнитивной семантики, наибольший интерес представляет понятие когерентности.

Когерентность как один из основных критериев текстуальности изучается лингвистами давно. В последнее время возрос интерес к изучению этого критерия в когнитивном аспекте. К примеру, на эту тему написаны работы о когерентности в полимодальном дискурсе и роли элементов когнитивной базы в ее создании [Гусева 2021], о базовом образе, организующем когнитивную деятельность автора и читателя [Токарев 2019], а также о когнитивной природе основных критериев текстуальности [Филиппов 2017].

Процесс организации информации в сознании человека в когнитивной лингвистике описывается при помощи разных моделей, в том числе пропозиции.

Говоря о пропозиции, мы пользуемся определением Н.В. Васильевой, В.А. Виноградова и А.М. Шахнаровича, которые определяют пропозицию как «обозначенное в речи действительное или возможное положение дел; стабильный семантический компонент предложения (высказывания), способный получать истинностное значение» [Васильева, Виноградов, Шахнарович 1995: С. 95].

Модель пропозиции релевантна для данного исследования, так как позволяет выстроить когнитивную модель художественного текста.

Прежде чем построить пропозициональную модель рассказа, необходимо провести анализ денотативного пространства и построить денотативную структуру текста рассказа. Под денотативным пространством текста понимается отображенный в художественном мире объективный мир [Бабенко, Казарин 2003: С. 85]. Построение пропозициональной структуры рассказа и будет его когнитивной моделью.

Объектом исследования является художественный текст рассказа Д. Сорокотягина «Лето. Кока–Кола. Бах».

Предмет исследования – семантическое пространство рассказа Сорокотягина «Лето. Кока-Кола. Бах».

Гипотезой данного исследования является предположение о том, что когнитивная модель текста представляет собой целостную структуру, так же, как и сам текст.

Цель данной исследовательской работы – построить когнитивную модель семантического пространства рассказа Д. Сорокотягина «Лето. Кока-кола. Бах».

Для достижения поставленной цели в ходе исследования определены следующие **задачи**:

1) выполнить денотативный анализ рассказа «Лето. Кока-кола. Бах»;

2) построить модель пропозициональной структуры рассказа Д. Сорокотягина «Лето. Кока-кола. Бах»;

3) выявить роль текстовой когерентности в конструировании когнитивной модели семантического пространства рассказа Д. Сорокотягина «Лето. Кока-кола. Бах».

Материалом исследования послужил рассказ Д. Сорокотягина «Лето. Кока-кола. Бах». Рассказ был опубликован в 2020 году в литературном журнале «Сибирские огни». Автор рассказа больше известен как режиссер и актер, чем как писатель. На сайте литературного журнала опубликовано только одно произведение автора. Рассказ «Лето. Кока-кола. Бах» был выбран в качестве материала для данного исследования, так как его художественные и структурные особенности позволяют продемонстрировать свойства текстовой когерентности.

Новизна данного исследования обусловлена отсутствием работ, которые бы в рамках анализа художественного текста изучали роль текстовой когерентности в конструировании когнитивной модели этого текста.

В исследовании используются следующие **методы**: метод денотативного анализа и метод лингвокогнитивного моделирования.

Работа состоит из введения, двух глав, заключения и списка литературы и использованных источников.

Глава 1 Семантическое пространство текста и его когнитивная модель

1.1 Пропозиция как когнитивная модель

В логике и методологии науки термин **модель** понимается как аналог (схема, структура, знаковая система) определённого фрагмента природной или социальной реальности, создания человеческой культуры, концептуально-теоретического образования и т. п. – оригинала модели [Большая российская энциклопедия, 2004-2017].

Н.А. Мишанкина рассматривает понятие модели в двух значениях. В гносеологическом аспекте в таких терминах как «когнитивная модель», «метафорическая модель» или «метафора, основанная на наблюдениях и выводах, сделанных из этих наблюдений и описывающих, как обнаруживается, хранится и используется информация» или как «особая разновидность научных концепций…», то есть как аналитический научный конструкт, представляющий гипотетический объект, и в онтологическом аспекте как часть когнитивного опыта человека, результат его когнитивно-вербальной деятельности [Мишанкина 2010, С. 19].

Для более четкого понимания устройства сознания авторы КСКТ предлагают термин **когнитивные модели**, который используется по меньшей мере в трех значениях: когнитивная модель как «разновидность когнитивного процесса»; модель понимания текста как результата естественной обработки языковых данных; характеристика процесса категоризации в естественном языке как механизма мышления и образования концептуальной системы человеческого сознания в качестве той базы, на которой мышление протекает [КСКТ 1997: С. 56]. В рамках нашего исследования мы будем пользоваться третьим пониманием когнитивной модели: как характеристики процесса категоризации и механизма мышления.

Вариантом когнитивной модели является **пропозиция**. В когнитивной лингвистике под пропозицией понимается особая оперативная структура сознания, единица хранения знания, единица, репрезентирующая мир и выступающая в виде определенной формы его репрезентации [КСКТ 1997: С 132].

Близко такому пониманию определение пропозиции, которое дают Н.В. Васильева, В.А. Виноградов и А.М. Шахнарович. Пропозиция определяется ими как «обозначенное в речи действительное или возможное положение дел; стабильный семантический компонент предложения (высказывания), способный получать истинностное значение» [Васильева, Виноградов, Шахнарович 1995: 95].

Н.Д. Арутюнова определяет пропозицию как некое концептуальное объединение, содержательное целое с определенными компонентами этого целого, причем целое

«амодальное», т.е. не связанное напрямую с модусом его существования в голове человека; между частями пропозиции существуют определенные связи или отношения, трактуемые обычно как отношения функции к своим аргументам, или же как отношения четырех главных типов - идентификации и тождества, номинации и характеризации [Арутюнова 1976].

Так как объектом данного исследования является художественный текст, наиболее подходящим представляется определение пропозиции, предложенное Н.В. Васильевой, В.А. Виноградовым и А.М. Шахнаровичем, в котором особая роль отводится предложению (высказыванию).

Типовым значением текста, его денотатом, принято считать **ситуацию**. Текстовые ситуации не являются прямым зеркальным отражением затекстовой действительности, так как они представляют собой ее интерпретированное отображение, предусматривающее характеристику и оценку изображаемого. В связи с этим специалисты по тексту особое внимание уделяют изучению специфики денотатной (ситуационной) структуры текста.

Глобальная ситуация состоит из **макроситуаций** и **микроситуаций**, связанных определенными отношениями и в совокупности раскрывающих главную тему литературно-художественного произведения. Глобальная ситуация имеет характер события и связана с раскрытием главной темы в целостном тексте, макроситуации описывают конкретный текстовый эпизод в рамках текстового фрагмента – сложное семантическое целое (далее – ССЦ), а микроситуации репрезентируются отдельным высказыванием или цепочкой высказываний.

Согласно Т. ван Дейку, знания, содержащиеся в ситуационных моделях, относятся к разряду пропозициональных знаний, то есть ситуационная модель репрезентируется пропозициями. Несколько пропозиций, имеющие общий семантический базис, объединяются в микро- и макропропозиции. Семантическая макроструктура, на поверхностном уровне текста соответствующая его денотативному пространству (см. Глава 1.2), состоит из **макропропозиций**, которые репрезентируют авторские знания о глобальной ситуации, описываемой в тексте. Для каждой макропропозиции выделяются ее составляющие – **микропропозиции**, отсылающие к микроситуациям и вербализованные отдельными высказываниями [Бабенко, Казарин 2003: С. 89].

1.2 Методика денотативного анализа художественного текста

Обратимся к алгоритму комплексного лингвистического анализа художественного текста, предложенному Л.Г. Бабенко и Ю.В. Казариным [Бабенко, Казарин 2003: С. 220]:

Авторы определяют семантическое пространство художественного текста как ментальное образование, ментальное пространство, «в формировании которого участвует, во-первых, само словесное литературное произведение, содержащее обусловленный интенцией автора набор языковых знаков – слов, предложений, сложных синтаксических целых (виртуальное пространство); во-вторых, интерпретация текста читателем в процессе его восприятия (актуальное семантическое пространство)» [Бабенко, Казарин 2003: С. 51]. Авторы также выделяют три сферы семантического пространства, которые требуют специального лингвистического анализа: это концептуальное, денотативное и эмотивное пространство текста.

Целью данного исследования является построение когнитивной модели художественного текста. Для достижения этой цели наиболее подходящим этапом семантического анализа представляется этап денотативного анализа текста. Ниже будет описано, что именно этот этап позволяет построить пропозициональную структуру текста, которая является его когнитивной моделью. Поэтому в данной работе подробное внимание уделяется именно этапу анализа денотативного пространства текста.

Появление когнитивного подхода обусловило возникновение нового взгляда на семантическое пространство текста и породило необходимость в специальном рассмотрении и анализе денотативного содержания текста. Под денотативным пространством текста понимается отображенный в художественном мире объективный мир. Текст – продукт мыслительно-речевой деятельности, а значит, он направлен на познание мира, имеет гносеологическую природу и определенную информационно-смысловую структуру. Здесь также актуальной является проблема категоризации и дискретизации мира, но решается она иначе: на материале преимущественно одного законченного текста исследуются закономерности отображения реальной действительности в ее дискретности и континуальности одновременно.

Автор в своем сознании не просто копирует реальный мир, используя языковые средства, а выделяет в нем важные для него как творческого субъекта события, свойства, качества, своеобразно комбинирует их и создает индивидуальную модель действительности. Система денотатов, формирующаяся в мышлении, представляет собой динамическую модель ситуации, описываемой в тексте. Эту модель можно назвать денотатной структурой текста, которая отражает структуру его содержания, являющегося результатом осмысления и понимания текста.

Для разработки проблемы организации денотативного пространства текста и его выявления много сделали ван Дейк, А. И. Новиков, В. Я. Шабес.

В концепции А. И. Новикова понятие ситуации используется при изучении текста в динамическом и статическом аспектах. В первом случае подчеркивается ее роль в порождении текста, во втором - роль в организации его предметно-тематического содержания: «В основу замысла кладется определенная свернутая модель ситуации, полученная в предшествующей познавательной деятельности. Такая свернутая модель определяет главный предмет сообщения… Но она берется не в своем готовом виде, а переконструируется в соответствии с коммуникативной задачей» [Новиков, 1983, с. 107]. Он подчеркивает, что «содержание текста представляет собой динамическую модель фрагмента действительности» [Там же, с. 73], а «ситуация, задаваемая текстом, хотя и включает ситуации или их фрагменты, уже имеющиеся в опыте, является новой ситуацией» [Там же, с. 70].

Огромное влияние на лингвистику текста оказала концепция ван Дейка, в которой предлагается принципиально новое освещение содержательной структуры текста и его изучение. Чрезвычайно важен тезис ученого о том, что люди не столько действуют в реальном мире и говорят о нем, сколько в субъективных моделях явлений и ситуаций действительности. В связи с этим понятие «модель ситуации», или «ситуационная модель», он освещает в когнитивном аспекте в качестве основного типа репрезентации знаний, а само понятие ситуации у него трактуется достаточно широко: «Дискурс дает представление о предметах или людях, об их свойствах и отношениях, о событиях или действиях или об их сложном сплетении, т. е. о некотором фрагменте мира, который мы именуем ситуацией… Модель представляет собой когнитивный коррелят такой ситуации… Модель включает личное знание, которым люди располагают относительно подобной ситуации» [Дейк, 1989, с. 69]. Вследствие этого реальные ситуации и их когнитивные соответствия, отмечает ван Дейк, имеют значительные различия. Во-первых, «для когнитивных моделей типична фрагментарность и неполнота»; во-вторых, модели могут репрезентировать реальные ситуации на различных уровнях обобщения; в-третьих, входящие в модель понятия не произвольны, они отражают социально значимую интерпретацию ситуаций; в-четвертых, несмотря на социальную обусловленность концептуального представления ситуаций, когнитивные модели являются личными, т. е. субъективными [см.: Там же, с. 83].

Когнитивный взгляд на природу текстовых денотатов-ситуаций объясняет обращение исследователя еще к одному понятию логики и семантического синтаксиса - понятию пропозиции, так как знания, содержащиеся в ситуационных моделях, относятся к разряду пропозициональных знаний. Как было отмечено выше, пропозиция – это «обозначенное в речи действительное или возможное положение дел; стабильный семантический компонент предложения (высказывания), способный получать

истинностное значение» [Васильева, Виноградов, Шахнарович 1995: 95]. Пропозиция является семантическим инвариантом, общим для всех членов модальной и коммуникативной парадигм предложений и производных от них конструкций (номинализаций) [Лингвистический энциклопедический словарь 1990: 401].

К примеру, в предложениях (1) *Я знаю, что завтра в Эрмитаже открывается выставка немецкой живописи.* (2) *Я сомневаюсь, что завтра в Эрмитаже откроется выставка немецкой живописи.* (3) *Я хочу спросить Вас, не открывается ли завтра в Эрмитаже выставка немецкой живописи?* (4) *Было бы замечательно, если бы завтра в Эрмитаже открылась выставка немецкой живописи.* коммуникативная установка говорящего каждый раз различается: (1) утверждение, (2) сомнение, (3) вопрос, (4) пожелание, но семантическое ядро «завтра – в Эрмитаже – открываться – выставка немецкой живописи» остается стабильным.

Т. ван Дейк предложил метод семантической интерпретации пропозициональных денотатов, ключевыми понятиями которого становятся, наряду с ситуационной моделью, понятия пропозиции и пропозициональной базы текста: «Понимание речи в первую очередь предполагает создание носителем языка семантического представления дискурса в форме базы текста, состоящей из локально и глобально связанной последовательности пропозиций… помимо базы текста требуются особые структуры организации знания в форме ситуационных моделей… База текста в этом случае репрезентирует смысл текста в данном контексте, а модель - ситуацию, о которой идет речь в тексте (денотат текста)» [Дейк, 1989, с. 73].

Важно подчеркнуть, что в тексте могут быть выражены различные смыслы, касающиеся одной ситуации, что, в свою очередь, мотивируется как порядком следования, так и характером пропозиций, передающих знания об этой ситуации: «Расположение пропозиций в повествовательном тексте может быть различным, а описываемая ситуация при этом будет той же» [Там же, с. 78]. Эта особенность репрезентации ситуационной модели различными пропозициями позволила ван Дейку ввести понятие семантической макроструктуры текста, характеризующей его семантическое содержание и напрямую связанной с набором пропозиций, выводимых из повествовательной структуры текста. Макроструктура дает представление о существовании глобальной содержательной взаимосвязи текста. Общее содержание текста на более высоком уровне формируется из содержаний отдельных пропозиций. Несколько пропозиций могут образовывать содержательное единство на более высоком (глобальном) уровне.

Макроструктуры Т. ван Дейка имеют скорее когнитивную, чем семантическую природу. Кстати сказать, на это обстоятельство ученые уже обращали свое внимание. Это

наблюдение подтверждается, например, тем, что в экспериментах на воспроизведение текста были выявлены всевозможные модификации исходного текста: 1) свертывание, ко-второе состояло либо в полной утрате элемента, либо в частичной потере информации; 2) изменение содержания элемента, состоявшее либо в перифразе, либо в изменении информации вплоть до противоположной; 3) развертывание, при котором вводятся либо новые характеристики места, времени действия и героев, либо сами герои (Мурзин, Штерн 1991: 108). Такие модификации возможны только при наличии общего фонда знаний, содержащихся в долговременной памяти человека.

Основой макропропозиции, ее фундаментом является общий семантический базис, связывающий пропозиции в единое целое, ибо «макроструктура дискурса является концептуальным глобальным значением, которое ему приписывается» [Там же, с. 40]. В то же время, по наблюдениям ван Дейка, есть эксплицитные, непосредственно выраженные в поверхностной структуре текста сигналы разграничения компонентов макроструктуры, которые определяют возможную дискретность или недискретность соответствующих эпизодов модели. К ним он относит: заглавия; слова, выражающие тему; резюме; тематические ключевые слова; категории времени, места и обстоятельств предложений и пропозиций; различные конструкции, определяющие основные, наиболее важные семантические характеристики дискурса или эпизода.

Семантическая макроструктура выступает в качестве организующего средства текста. Согласно Т. ван Дейку, она состоит из макропропозиций, репрезентирующих в совокупности индивидуальные знания относительно описываемой в тексте глобальной ситуации. Макропропозиции соответственно связаны между собой, что обнаруживается в наличии специализированных средств макросвязи – макроконнекторов, которые «не только сигнализируют о новых макропропозициях, но также придают некоторую связность всей макроструктуре в целом» [Дейк 1989: С. 63].

Формально макроструктуры Т. ван Дейка ничем не отличаются от микроструктур - и те, и другие состоят из последовательности пропозиций. Таким образом, макроструктуры, по Т. ван Дейку, – это относительное понятие, это структура более высокого порядка (глобальная структура) по отношению к специальным структурам более низкого уровня. В тексте обнаруживаются различные уровни макроструктуры. Не только текст как целое обладает макроструктурой, но и отдельные части текста также могут обладать ею.

Результирующая макроструктура, состоящая из пропозиций, является иерархической структурой. Приведем схему Т. ван Дейка, иллюстрирующую иерархию макроструктур текста (рис. 1).

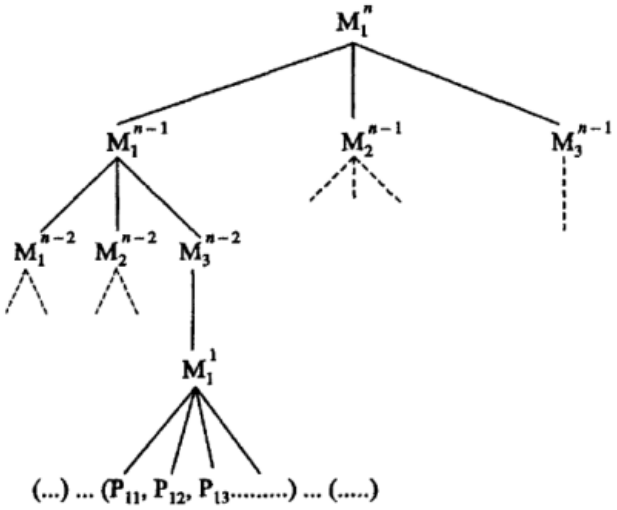


Рис.1. Иерархия макроструктур в концепции Т. ван Дейка.

На каждом уровне, обозначенном более высоким индексом, располагаются макроструктуры, охватывающие ряд пропозиций вплоть до самого высокого уровня (от М1 до M^n). Если текст состоит из одного предложения, то микроуровень одновременно является макроуровнем (n = 0).

Для того, чтобы выявить макроструктуры в тексте, применяются так называемые макроправила, которые, по мнению Т. ван Дейка, являются правилами, опосредующими связи между микро- и макроструктурами. Т. ван Дейк называет их также «правилами семантической трансформации» [Дейк 1980: 43]. Эти макроправила когнитивно мотивированы, потому что, по словам Т. ван Дейка, они являются «реконструкцией части нашей языковой способности, с помощью которой отдельные содержания мы объединяем в содержательные единства более высокого порядка». Т. ван Дейк выделяет следующие макроправила: первое – опущение; второе – селектация; третье – обобщение; четвертое – построение.

Первое правило гласит, что нерелевантная, несущественная информация может быть опущена. Другими словами, из последовательности пропозиций необходимо опустить те пропозиции, которые не служат условиями интерпретации.

К примеру, в предложении (5) *Мимо пробежала девушка в желтом платье.* можно выделить пропозиции (6) *Мимо пробежала девушка.* (7) *На ней было платье.* (8) *Платье было желтое.* Если пропозиции (7) и (8) для интерпретации последующего текста являются несущественными, то их можно опустить, потому что в семантическую структуру более высокого порядка (т. е. макроструктуру) войдет только пропозиция (6). В процессе когнитивной обработки текста такие секундарные пропозиции действительно забываются быстрее, чем главные.

Согласно второму правилу, допускаются также пропозиции, которые являются условием, следствием или составными частями пропозиций. На основании нашего жизненного опыта мы способны дополнять информацию недостающими деталями, и нам совсем не нужно эксплицировать всю цепь высказываний полностью. Из приведенной ниже последовательности пропозиций можно выпустить избыточную информацию и представить сообщение оптимальным образом: (9) *Питер побежал к своей машине*. (10) *Он сел в нее.* (11) *Он поехал во Франкфурт.* (12) *Питер поехал на машине во Франкфурт.*

Согласно третьему правилу, концепты, содержащие конститутивные признаки референта, также могут быть опущены и заменены суперконцептами. Другими словами, последовательность пропозиций можно заменить на пропозицию, являющуюся общей пропозицией для каждого члена данной последовательности: (13) *Кукла лежала на полу.* (14) *Деревянная железная дорога лежала на полу.* (15) *Кубики лежали на полу.* (16) *Игрушки лежали на полу.*

Важность четвертого правила, по Т. ван Дейку, проистекает из того, что из эксплицитных и имплицитных пропозиций текста образуется так называемая рамочная пропозиция, содержащая какую-либо тему, например, «поездка на поезде»: (17) *Я пошел на вокзал.* (18) *Я купил билет.* (19) *Я побежал на перрон.* (20) *Я сел в поезд.* (21) *Поезд тронулся.* (22) *Я поехал на поезде.*

Понятие макроструктуры все чаще применяется в лингвистическом анализе текста, а также может быть использовано при выявлении типологических признаков текста.

Так, Л.Г. Бабенко и Ю.В. Казарин предлагают следующий алгоритм анализа денотативного пространства текста:

1. Анализ событийно-пропозициональной структуры текста.

1.1. Определение глобальной ситуации, изображенной в тексте.

1.2. Выделение макроситуаций и отображающих их в тексте макропропозиций.

1.3. Выделение внутриситуативных предметных отношений внутри элементов макро- и микропропозиций.

1.4. Описание денотативной и пропозициональной структуры текста с учетом логико-семантических отношений, связывающих макропропозиции, с учетом иерархии этих отношений (базисные межситуативные связи).

2. Анализ литературно-художественного пространства.

2.1. Определение разновидности художественного пространства, воплощенного в тексте.

2.2. Определение структуры литературно-художественного пространства (монотопическая – политопическая).

2.3. Тип пространства по характеру развертывания в тексте (статическое – динамическое).

2.4. Выявление пространственной перспективы, обусловленной точкой зрения автора и особенностями локализации в пространстве персонажей.

2.5. Описание комплекса языковых средств, репрезентирующих образ пространства в тексте.

3. Анализ литературно-художественного времени.

3.1. Определение типа текстового времени - линейного, циклического, разом данного).

3.2. Описание специфических особенностей сюжетного времени.

3.3. Выделение имеющихся в тексте ахроний.

3.4. Выявление функционально-смыслового класса слов и словосочетаний с темпоральным значением и их текстовых функций.

3.5. Определение грамматических (морфологических и синтаксических) средств, участвующих в порождении литературно-художественных представлений о времени.

4. Обобщение результатов анализа [Бабенко, Казарин 2003: 358-359].

Актуальность данного алгоритма для настоящего исследования обусловлена когнитивным подходом, лежащем в основе понимания авторами алгоритма денотативного содержания текста, а также целью исследования – построить когнитивную модель художественного текста, поэтому в следующей главе на основе этого алгоритма проводится анализ денотативного пространства текста рассказа Д. Сорокотягина «Лето. Кока-кола. Бах».

1.3 Когерентность как критерий текстуальности

Одной из наиболее известных концепций, посвященных описанию свойств текста, является теория Р.-А. де Богранда и В. Дресслера о семи критериях текстуальности. Под текстуальностью авторы теории понимают совокупность свойств, присущих тексту. К таким свойствам они относят: 1) когезию, 2) когерентность, 3) интенциональность, 4) воспринимаемость, 5) информативность, 6) ситуативность, 7) интертекстуальность. Р.-А. де Богранд и В. Дресслер понимают текст как «коммуникативное событие, удовлетворяющее семи критериям текстуальности» [Beaugrande, Dressler 1981: 3]. Согласно этой теории, некая последовательность языковых единиц может считаться текстом только при выполнении всех критериев текстуальности. Рассмотрим более подробно критерии когезии и когерентности.

Когезия

Критерий когезии характеризует способ образования поверхностной структуры текста. Данный критерий показывает, как компоненты текста соотносятся друг с другом. Авторы теории утверждают, что в соединении компонентов поверхностной структуры текста друг с другом участвуют грамматические формы и грамматические отношения. Таким образом, в основе когезии лежат грамматические зависимости.

В качестве примера когезивных отношений можно привести отношения между местоимением и его антецедентом (субституция): (1) *Позвонил Пауль. Он придет завтра.* (2) *Позвонил Пауль. Он говорит, что он придет завтра*. При субституции может возникнуть проблема правильной идентификации антецедента. Такая ситуация возможна в двух случаях: когда одно и то же местоимение используется многократно (как показано в примере выше) и когда оно употребляется однократно (следующий пример). (3) *Пауль поговорил с Фрицем. Он придет завтра.* (4) *Пауль с Флоки пошел к ветеринару. Он сделал ему укол.*

Следующим когезивным средством является полная или частичная рекурренция (повтор): (5) *Пауль позвонил. Пауль был очень взволнован.* (6) Эта кошка мне нравится больше, чем та кошка. (7) - *Я прибыл с севера. - А я с юга. - А я с моря*. В примере (5) наблюдается кореференция между субъектами, поэтому его содержательная интерпретация однозначна. В примерах же (6) и (7) кореференции нет, несмотря на лексический повтор.

Еще одним когезивным средством наравне с субституцией и рекурренцией является эллипсиса, в основе которого также лежат (ко)референциальные отношения. (8) - *Я люблю тебя! - Я тебя тоже!* (9) *В средней школе г. Цолльштока найден асбест (Кёльнский городской вестник).* (10) *Франц заказал два, а официант принес четыре пива.*

Собеседникам легко восполнить пропущенные части структуры высказывания на основе своих фоновых знаний, а также содержательного единства описываемой ситуации: в примере (8) отсутствует основной глагол, в примере (9) опущен вспомогательный глагол, в примере (10) – один из объектов.

Простое соположение предложений также является когезивным средством. В таком случае слушатель сразу устанавливает содержательные связей между этими предложениями: (11) *Пошел дождь. Дай мне собаку!* Единственно возможным выбором интерпретации этой речевой последовательности может быть только тот вариант, который соответствует нашим знаниям об устройстве мира и отношениях в обществе.

К другим когезивным средствам Р.-А. де Богранд и В. Дресслер относят порядок слов, сочинительные средства связи, а также временные формы глагола.

За простыми грамматическими зависимостями скрываются сложные референциальные отношения. К примеру, субституция представляет собой особый вид содержательных отношений кореференции в тексте. При таких отношениях языковые выражения соотносятся с объектами действительности, а это относится уже к сфере семантики и прагматики, то есть, к когерентности текста.

Когерентность

Критерий когерентности характеризует чисто содержательные (точнее, когнитивные) взаимосвязи в тексте. При этом когнитивно обусловленным является процесс не только восприятия, но и производства текста. И создатель текста, и его читатель пытаются связать отдельные компоненты текста даже тогда, когда связь не обозначена когезивными средствами.

Текст основан на общей комбинации признаков, составляющей так называемый «мир текста», который, в свою очередь, определяется непрерывностью смысла текста. Согласно Р.-А. де Богранду и В. Дресслеру, «смысловая непрерывность» служит основой когерентности текста. Смысл текста содержится в актуализированных текстовых взаимосвязях и составляет действительное значение языкового высказывания. Совокупность смысловых отношений, лежащих в основе текста, составляет «мир текста». При этом, «мир текста» заложен в основу текста говорящим, его знаниями и целями и не обязательно соответствует реальному миру. «Мир текста» состоит из концептов и отношений между ними, которые не всегда верно отражают реальный мир. Если представленная в «мире текста» комбинация концептов и знания автора и читателя о мире расходятся, то данный текст оказывается для читателя бессмысленным, так как он не может обнаружить непрерывность смысла.

В приведенном ниже примере каждое предложение связано с другими. *У людей искусства особые амбиции. Искусник – это фамилия. Все восхищаются ее искусством. Это трехсложное слово. Программа отличается искусным оформлением. Искусницу зовут Катрин.* Средствами связи, соединяющими предложения, свляются лексемы с общими корневыми морфемами (*искусство, искусник, искусный, искусница*), а также местоимение *это*. Однако читатель не находит в этих предложениях общий смысл, так как в его сознании отсутствует пример подобных взаимосвязей в действительности. Когерентность данного фрагмента нарушена, поскольку нарушена смысловая непрерывность «мира текста».

Некоторые лингвисты не разграничивают между собой понятия когезии и когерентности. Но чаще всего ученые рассматривают их отдельно друг от друга, как, например, в концепции Р. Богранда и В. Дресслера, но иногда их объединяют под одним

названием, например, «когерентность текста». Под этим термином понимается специфическая взаимосвязь конституентов текста, наблюдаемая на различных уровнях: а) между предложениями на грамматическом уровне («грамматическая когерентность»), б) между пропозициями на тематическом уровне («тематическая когерентность»), в) между речевыми действиями (иллокуциями) на прагматическом уровне («прагматическая когерентность») [Brinker 1998: 2]. Т. ван Дейк предпочитает говорить о двух видах связности, характеризующих разные уровни дискурса. Локальная связность определяется отношениями между соседними пропозициями. Глобальная связность имеет более общую природу и характеризует весь дискурс в целом или его большие фрагменты [Дейк 1989: 41].

В настоящем исследовании мы следуем традиции Р. Богранда и В. Дресслера и разделяем понятия когезии и когерентности. Так как данная работа написана в русле когнитивной семантики, для анализа взаимосвязей в тексте рассказа «Лето. Кока-кола. Бах» наиболее подходящим представляется критерий когерентности.

Исследователи, изучающие текст, выделили несколько свойств, характеризующих текст и отличающих его от того набора языковых единиц, который не является текстом. Гипотезой данного исследования является то, что при лингвокогнитивном моделировании модель текста обладает теми же свойствами, что и сам текст. В частности, проверяется свойство лингвокогнитивной модели художественного текста обладать целостностью и непрерывностью. Именно в этом отношении интересен критерий текстуальности когерентность, характеризующий содержательные взаимосвязи в тексте.

Глава 2 Структура денотативного пространства рассказа Д. Сорокотягина «Лето. Кока-кола. Бах»

В рассказе Д. Сорокотягина описано одно лето из жизни мальчика Артёма – ученика музыкальной школы. Повествование ведется от имени главного героя, описание событий постоянно прерывается рассуждениями и воспоминаниями мальчика. Сюжет выстраивается вокруг конфликта: заниматься на фортепиано дома – гулять во дворе. Действие происходит летом, Артём готовится к сдаче экзамена по фортепиано для того, чтобы его перевели в следующий класс. Заниматься музыкой он не любит, но слушает ее с удовольствием. У главного героя есть подруга – Катя, которая во время занятий зовет мальчика гулять во дворе. Катя не учится в музыкальной школе, но мечтает научиться играть на фортепиано. Выясняется, что она учится самостоятельно дома по нарисованной на листке бумаги клавиатуре фортепиано. В конце рассказа Артём приходит на экзамен, но не исполняет выученное произведение. Вместо этого он приглашает Катю, и она продолжает обучение в музыкальной школе вместо него.

2.1 Выявление микроситуаций в тексте рассказа

Опираясь на четыре макроправила Т. ван Дейка, определим микропропозиции рассказа «Лето. Кока-кола. Бах».

Обратимся к текстовому фрагменту 1 (см. Приложение А). В первом предложении обозначен персонаж, который зовет пока еще не известного читателю «Тёму» гулять. Найдем в тексте рассказа все подобные предложения, а также те предложения, которые развивают эту тему. Каждое из высказываний, представленное в следующей последовательности предложений, представляет собой пропозицию.

Опустив несущественную информацию, а также пропозиции, которые являются условием, следствием или составными частями других пропозиций, заменим эту последовательность пропозиций на одну пропозицию, общую для каждой пропозиции данной последовательности. Получаем первую микропропозицию «Катя зовет Артема гулять, Катя и Артем беседуют».

В следующей последовательности пропозиций (фрагмент 2) также можно выделить общую для всех, содержащую только релевантную для интерпретации рассказа информацию. Вторая микропропозиция: «Артем дома занимается на фортепиано с учительницей».

Последовательность пропозиций, которая следует далее (фрагмент 3), содержательно объединяет то, что мальчик размышляет о том, как он любит слушать музыку, но не любит исполнять ее на фортепиано. Вся остальная информация

несущественна. Таким образом, третья макропропозиция: «Размышления главного героя о музыке».

В последовательности пропозиций, представленной во фрагменте 4, описывается последовательность событий, приведшая к ситуации, описываемой в рассказе. Информация, существенная для интерпретации и понимания смысла рассказа, образует четвертую микропропозицию: «Эпизод из прошлого, в котором повествуется о том, как мама главного героя хотела, чтобы ее сын воплотил ее несбывшуюся мечту, как его чуть не отчислили из музыкальной школы и объясняется, почему он должен заниматься этим летом».

Далее описывается ситуация, в которой учительница уходит, а мама оставляет Артема на неделю дома (фрагмент 5). После опущения всей нерелевантной информации получаем пятую микропропозицию: «Лилия Доремифовна уходит, а мама оставляет Артема дома на неделю».

Следующая последовательность пропозиций (фрагмент 6) описывает ситуацию из прошлого главного героя, в которой учительница Лилия Доремифовна обидела его рисунком, изобразив мальчика как «маленького, нескладного, жалкого» человечка. Опустив всю несущественную информацию, получим шестую микропропозицию: «Эпизод из прошлого, повествующий о том, как Лилия Доремифовна нарисовала главного героя как «маленького, нескладного, жалкого» человечка».

Последовательность пропозиций, представленная далее (фрагмент 7), описывает еще одну ситуацию-воспоминание о том, как за неделю до описываемых в рассказе событий главный герой Артём и его подруга Катя катались на велосипедах. Опустив несущественную информацию, а также пропозиции, которые являются условием, следствием или составными частями других пропозиций, заменим эту последовательность пропозиций на одну пропозицию, общую для каждой пропозиции данной последовательности. Получаем седьмую микропропозицию «Воспоминания главного героя о том, как он и его подруга Катя катались на велосипедах неделю назад».

В последовательности пропозиций, описывающих воспоминание главного героя о весенней прогулке с его подругой Катей (фрагмент 8), также можно опустить несущественную для большей части пропозиций информацию и объединить их в одну общую. Эта общая пропозиция образует восьмую микропропозицию в денотативной структуре рассказа: «Эпизод из прошлого, воспоминания главного героя о прогулке с Катей весенним днем».

В следующей последовательности пропозиций (фрагмент 9) описывается сон главного героя. Это описание ограничивается рамочной пропозицией, которая образует

девятую микропропозицию: «Воспоминания героя о сне, в котором он хлопнул крышкой фортепиано и бросил занятия музыкой».

Очередная ситуация-воспоминание (фрагмент 10) описывает то, как у учительницы Артёма и Кати появилось прозвище «Доремифовна». Остальная информация несущественна и ее можно опустить. Эта последовательность пропозиций представляет собой рамочную пропозицию и образует десятую микропропозицию: «Эпизод из прошлого, повествующий о том, как появилось прозвище “Доремифовна”».

В следующей последовательности пропозиций (фрагмент 11) отображается ситуация, в которой Катя приходит в гости к Артёму, играет на фортепиано и рассказывает, как она этому научилась. Таким образом, образуется одиннадцатая микропропозиция «Катя приходит в гости к Артему, играет на фортепиано и рассказывает, как этому научилась».

Далее следует последовательность пропозиций, описывающая, как мама заходит в комнату, и Катя играет ей на фортепиано (фрагмент 12). После того, как опускается несущественная информация, а также пропозиции, которые являются условием, следствием или составными частями других пропозиций, получаем двенадцатую микропропозицию: «В комнату заходит мама, Катя играет ей на фортепиано».

Следующая последовательность пропозиций описывает ситуацию, в которой Катя учит Артёма играть прелюдию (фрагмент 13). Опустив несущественную информацию, а также пропозиции, которые являются условием, следствием или составными частями других пропозиций, заменим эту последовательность пропозиций на одну пропозицию, общую для каждой пропозиции данной последовательности. Получаем тринадцатую микропропозицию «Катя учит Артёма играть прелюдию».

Далее следует последовательность пропозиций с описанием экзамена в музыкальной школе, на котором Артём сказал, что больше не будет здесь учиться, а его место займет Катя (фрагмент 14). Данная последовательность представляет собой рамочную пропозицию, которая образует четырнадцатую микропропозицию «На экзамене Артем объявляет о том, что больше не будет заниматься музыкой, а его место в музыкальной школе займет Катя».

В заключительной последовательности пропозиций отображена ситуация, происходящая спустя несколько лет после описанных в рассказе событий: Катя учится в музыкальном колледже, и они с Артёмом по-прежнему поддерживают хорошие отношения между собой. Опустив нерелевантную для интерпретации и понимания смысла рассказа информацию, получим пятнадцатую микропропозицию «Катя занимается музыкой, Артём и Катя по-прежнему поддерживают хорошие отношения».

Таким образом, анализ текста рассказа Д. Сорокотягина «Лето. Кока-кола. Бах» с помощью макроправил Т. ван Дейка показал, что в рассказе выделяется 15 микропропозиций.

2.2 Анализ лексических средств связи в рассказе

В первой микропропозиции показана ситуация, в которой главный герой рассказа, Артём, занимается на фортепиано дома под присмотром учительницы.

В тексте нет четко выраженного зачина, автор сразу погружает читателя в ситуацию, по мере развития которой становится понятно, какое действие происходит и какие персонажи в нем участвуют. Понять это удается, во-первых, благодаря семантике слов, которые используются в этой микропропозиции: по словам *палец, локоть, не занимался, дневник, нот, в музыкальной школе, на второй год, экзамен, подготовку, клавиши, первую октаву, до, ре, ми, крышка, фортепиано, четвероклассник* мы понимаем, что речь в рассказе пойдет о музыке, а именно о мальчике, который учится игре на фортепиано в музыкальной школе. Также отсюда мы узнаем, что учеба продвигается не очень успешно, так как если мальчик не сдаст экзамен, он может остаться в том же классе на второй год.

Помимо этого, такие слова как *комок в горле, черно-белый клубок, слезы, ударили* выявляют эмоциональное отношение главного героя к изображаемым событиям: занятия на фортепиано для него – мука, он чувствует обиду и отчаяние. Уже в этой микропропозиции зарождается основной конфликт произведения и закладывается фундамент глобальной ситуации.

Как уже было сказано, события в рассказе начинают разворачиваться обрывочно. В первую очередь читатель связывает между собой фразы *Тёма! Выходи гулять!* и *Тёма! Папа велик починил! Посмотри!* благодаря одинаковому обращению и схожим побудительным предложениям. Затем связь выстраивается между репликами, которые содержат слова со схожей семантикой: *не занимался, дневник, в музыкальной школе, экзамен, фортепиано, четвероклассник* – и дают читателю понять, что это учительница из музыкальной школы. О том, что это именно учительница, подсказывает и форма глагола во фразах *Я готова тебе помочь, Я хотела сказать*.

Действие начинает разворачиваться в повествовании от имени автора:

Предательский комок застревает в горле.

И я уже не вижу перед собой нот. Они свернулись в один черно-белый клубок.

Слезы упали на клавиши, прямо на первую октаву, там, где до, ре, ми.

В первой микропропозиции сразу очерчивается круг персонажей, которые будут участвовать в рассказе. Они изображены несколькими приемами. Первый персонаж

появляется уже в первой фразе, которая оформлена в виде прямой речи с помощью тире. Мы понимаем, что это, скорее всего, ребенок, друг «Тёмы» (о котором читатель пока не знает). Следующая фраза, также представленная в виде прямой речи, уже принадлежит второму персонажу, который на протяжении всей микропропозиции обращается к главному герою наставническим тоном. Из семантики слов, которые произносит этот персонаж, читатель понимает, что это учительница. Третья фраза принадлежит главному герою – мальчику Артему (читатель понимает это по обращениям первых двух персонажей «Тема» и «Артем»), от имени которого ведется повествование, и оформлена уже иначе: в виде его внутренней речи. Наконец, четвертый персонаж – мама Артема – описывается главным героем в третьем лице.

Во второй микропропозиции главный герой размышляет о месте музыки в своей жизни. Уже здесь, в начале текста, ясно проступает противоречие между музыкой как необходимостью и музыкой как любимым занятием. Мальчику тяжело заниматься на фортепиано, он признает, что ему это не дано. Но вот слушать музыку главному герою очень нравится. Повествование ведется в форме диалога главного героя с читателем: выбран разговорный стиль речи, в тексте встречаются обращения.

Вторая микропропозиция начинается с имени *Лилия Доремифовна*. Читатель понимает, что это имя той учительницы, которой в первой микропропозиции принадлежали наставнические реплики, благодаря повтору тех слов, которые уже использовались в первой микропропозиции: *в дневнике, заниматься, ноты, пальцев*. Помимо этого, далее в микропропозиции также повторяются уже использованные ранее слова: *фортепиано, музыку* – и используются слова семантикой, схожей с уже использованными: *аппликатура, игра, классических произведений, слушать Баха*. Благодаря такому лексическому повтору между первой и второй микропропозицией образуется семантическая связь.

Помимо этого, автор сам как бы подсказывает читателю границы между микропропозициями: если в первой преобладают реплики, оформленные прямой речью, то вторая – это обычный текст, ограниченный абзацными отступами.

В этой микропропозиции начинает более детально разворачиваться глобальная ситуация. Если до этого она была представлена только в общих чертах, то во второй микропропозиции становится ясно, в чем суть текстообразующего конфликта.

В третьей микропропозиции приводится эпизод из прошлого, в котором повествуется о том, как мама главного героя хотела, чтобы ее сын воплотил ее несбывшуюся мечту, о том, как его чуть не отчислили из музыкальной школы и объясняется, почему он должен заниматься на фортепиано этим летом.

В этой микропропозиции повторяются слова, уже использованные в предыдущих: *мама, музыкальную школу, экзамена, музыку, Лилией Доремифовной, в сентябре, игру*, употребляются слова со схожей семантикой: *музыкалку, слуха, петь сольные партии, образования, отчислить, диплом, директору, на инструменте*. Так возникает семантическая связь третьей микропропозиции с первыми двумя. Третья микропропозиция начинается с союза «а», выполняющего функцию соотнесения текстовых фрагментов. Так осуществляется синтаксическая связь этой микропропозиции с предыдущей.

В четвертой микропропозиции продолжаются размышления героя о месте музыки в его жизни. Здесь участвуют все те же персонажи: Тема, учительница, мама. Лексический повтор: *занятия, Лилии Доремифовне, Бах, люблю, слушать, произведения, играть, ноте, мама, занимаешься* – вновь отсылает к предыдущим микропропозициям. Также встречаются новые слова с семантикой, схожей с уже использованными: *мучается, прекратились, урок, прелюдию, в наушниках, в исполнении, пианистов, провалиться под землю* – что также образует с предшествующими микропропозициями семантическую связь.

В пятой микропропозиции главный герой вспоминает случай, когда учительница нарисовала его в дневнике как «маленького, нескладного, жалкого» человечка и о том, как сильно его это обидело.

Связь с предыдущими микропропозициями выстраивается благодаря наличию уже знакомых читателю персонажей, а также лексическому повтору: *я, Лилия Доремифовна, прощения, попросила, урок, в музыкальной школе, фортепиано, мама, музыкалке, классе, дневник, размашистого, заниматься каждый день по два часа, комок, застрял в горле* – и словам со схожей семантикой: *извиняться, не выучил, душа не лежала, стыдно, разозлило, взбесило*.

После этой микропропозиции следует продолжение самой первой микропропозиции, в которой Катя зовет Артема гулять. Персонаж, который ранее в тексте только подразумевался через принадлежащие ему реплики, теперь называется: это Катя – подруга главного героя, с которой он проводит свободное время: гуляет, катается на велосипеде, слушает музыку. Для читателя этот персонаж не является абсолютно новым, поскольку уже встречался, пускай только в репликах и без имени. Обращение к главному герою именно в такой форме: *Тёма* – а также восклицательный тип предложения указывает на то, что эти фразы принадлежат тому же персонажу, что и в начале текста. Таким образом, происходит семантическая связь реплик в начале текста и тех, которые следуют после пятой микропропозиции. Эти реплики образуют единую микропропозицию (1), которая прерывается другими. Такая разорванность является структурной особенностью всего

рассказа: главный герой повествует о событиях настоящего, но периодически повествование прерывается его размышлениями и воспоминаниями.

В микропропозиции повторяются уже встречавшиеся в тексте слова: *Тёма, Кольки, слез, уроках, фортепиано*; используются слова, семантика которых схожа с уже использованными: *дома, глаза слиплись, плачу, клокочет, велосипед* – что также образует семантическую связь с предыдущими микропропозициями.

Шестая микропропозиция – вновь воспоминания главного героя: в ней повествуется о том, как он и его подруга Катя катались на велосипедах неделю назад. Здесь немного повторяющихся слов: *велосипед, я*. Это объясняется тем, что в тексте начинает описываться новая ситуация с новым персонажем: прогулка с Катей в дворе. Тем не менее, даже эти два слова образуют семантическую связь с предыдущим текстом. Помимо этого, рассказ все еще ведется от лица мальчика, что указывает на единство и неразрывность повествования.

Затем следует продолжение первой микропропозиции: разговор главного героя и его подруги. Теперь уже известные читателю персонажи встречаются вновь: *Тёма и Катя.* Повторяются слова: *велик, Катька, ссадина, Лилия Доремифовна, мучила, глаза, занятий, плакал, выйдешь, Бах, выучил, фортепиано, пальцы, мама, неделю, дома, неделю, комната, прелюдию*. Встречаются и слова, по семантике схожие с использованными ранее: *ранка, красный нос, в оконной раме, с отчаянием*. Так образуется семантическая связь шестой микропропозиции с предыдущими.

В седьмой микропропозиции главный герой вспоминает о прогулке с Катей весенним днем. Семантическая связь с предшествующими микропропозициями образуется лексическим повтором: *мы, Катькой, велосипед/велик, кататься, наушники, прелюдию, Бах, слушаем, мама, домой, я*.

После этого следует продолжение разговора. Повторяются уже встречавшиеся ранее слова: *Тёма, Катька, неделю, дома, складочки, третьего этажа, Колька, дачу, катания, велик, кричала, окно, выучил, прелюдию, крышкой фортепиано, ба-бах* – и используются слова со схожей семантикой: *закрыли, хлопнул*. Благодаря этим словам образуется семантическая связь седьмой микропропозиции с предыдущими.

Восьмая микропропозиция – еще одно воспоминание главного героя: о сне, в котором он хлопнул крышкой фортепиано и бросил занятия музыкой. В этой микропропозиции повторяются слова, использованные ранее: *я, Катьке, мама, фортепиано, играю, Лилия Доремифона, «Шутку», Бах, пальцами, клавиатуре, пианист, крышку* – и связывают эту микропропозицию с предыдущими.

Далее следует продолжение разговора из первой микропропозиции, в которой повторяются слова: *Катька, сон, фортепиано, велик* – что снова указывает на связи этой микропропозициями с предшествующими.

Девятая микропропозиция – эпизод из прошлого, повествующий о том, как появилось прозвище «Доремифовна». В этой микропропозиции используется лексический повтор ранее использованных слов: *Катька, музыкалку, классе, учились, фортепиано, Лилия Доремифона, урок, коты, играла, клавишам, дневник, написала, размашисто, велик, кока-кола, Бах, музыкальной школой, пианист* – что образует семантическую связь с предыдущими микропропозициями.

После девятой микропропозиции завершается первая, в которой Катя и Артем разговаривают. Семантическую связь с предшествующими микропропозициями образуют слова: *Тёма, Катька, мама, телевизор, телефон*.

В десятой микропропозиции повествуется о том, как Катя приходит в гости к Артему, играет на фортепиано и рассказывает, как этому научилась. Вновь повторяются слова: *мама, Катьке, классе, фортепиано, подорожник, ссадине, инструменту, стул, Лилия Доремифона, крышке, пальцы, ноты, играла, Бах, прелюдия, пили, кока-колу, слушали, родители, морщинка, дневник, размашистый почерк, клавиши, октавы* – что семантически связывает десятую микропропозицию с предыдущими.

В одиннадцатой микропропозиции в комнату главного героя заходит мама, Катя играет ей на фортепиано. Здесь повторяются слова: *мама, комнату, Катьку, играл, Тёма, выучишь, прелюдию, дом, Лилия, пацанка, веснушки, велик* – и связывают эту микропропозицию с теми, которые шли ранее.

В двенадцатой микропропозиции рассказывается о том, ка Катя учит Артема играть прелюдию. Повторяются слова: *Тёма, прелюдию, Катька, Лилии Доремифовны, велик, стул, клавиши, руки, пальцы, выучить, нот, такты, музыке, играть, сне, аккорд, крышку, мама*. Используются слова с семантикой, схожей с использованными ранее словами: *разучить, звучит, ладошки*.

В тринадцатой микропропозиции читатель узнает о том, что на экзамене Артем объявляет о том, что больше не будет заниматься музыкой, а его место в музыкальной школе займет Катя. Слова: *осенний, экзамен, музыкальной школы, мы, Катькой, назубок, выучили, прелюдию, «Шутка», Бах, Лилию Доремифовну, инструменту, клавиатуру, больше не могу врать себе и другим, крышку, уроки, попросил прощения, класс, руку, летний день* – семантически связывают эту микропропозицию с предыдущими.

Заключительная, четырнадцатая микропропозиция переносит читателя в настоящее время: спустя несколько лет после описанных в рассказе событий. Артем и Катя уже не

маленькие школьники, Катя учится в музыкальном колледже имени Шнитке, герои продолжают общаться и поддерживают очень хорошие отношения. Семантическая связь с остальными микропропозициями образуется с помощью повтора слов: *Катька, музыкальном, друг*.

2.3 Денотативное пространство рассказа

Глобальную ситуацию рассказа определяет противопоставление: конфликт между желанием заниматься любимым делом и необходимостью заниматься нелюбимым. Противопоставление подчеркивается разграничением пространства на дом и улицу. В данном рассказе глобальная ситуация формируется из двух макроситуаций. Первая из них складывается вокруг необходимости главного героя – мальчика – учиться в музыкальной школе, заниматься нелюбимым делом, вторая – из отношений с подругой Катей, с которой он проводит свободное время и делает то, что ему нравится. Две макроситуации – «прогулки на улице» и «занятия музыкой дома» порождают основной конфликт произведения.

Основной сигнал глобальной ситуации – три слова «лето», «кока-кола» и «Бах», которые вынесены в сильную позицию – позицию заглавия. В заглавии эти слова никак не конкретизированы, динамический характер глобальной ситуации проявляется в характере ее текстового развертывания.

Текст представляет собой линейно упорядоченную совокупность дискретных текстовых единиц, представляющих собой ССЦ, поэтому после определения глобальной ситуации анализ денотативного пространства текста следует начинать с выделения макропропозиций, отображающих макроситуации. Глобальная пропозиция выводится из макропропозиций, выраженных высказываниями ССЦ, а каждая макропропозиция – из ряда пропозиций, выраженных отдельными высказываниями.

Предметные отношения, обнаруживаемые внутри элементов микро- и макропропозиций, можно рассматривать в качестве внутриситуативных, а логико-семантические отношения между макроситуациями – в качестве базисных, межситуативных.

Т. ван Дейк выделяет следующие сигналы разграничения компонентов макроструктуры: заглавия; слова, выражающие тему; резюме; тематические ключевые слова; категории времени, места и обстоятельств предложений и пропозиций; различные конструкции, определяющие основные, наиболее важные семантические характеристики дискурса или эпизода.

В данном рассказе большую роль при построении денотативной структуры играет категория места, поэтому именно этот компонент был взят как основной критерий, разделяющий макроструктуру текста.

Всего из содержания рассказа «Лето. Кока-кола. Бах» выводится три макропропозиции:

1. Артём и Катя гуляют на улице.
2. Артём занимается на фортепиано дома под присмотром мамы и учительницы.
3. Артём ведет внутренний монолог и размышляет о месте музыки в своей жизни, вспоминает эпизоды из прошлого и однажды приснившийся ему сон.

Именно третья макропропозиция связывает первые две и позволяет увидеть между ними противопоставление: в своих размышлениях главный герой дает читателю понять, что заниматься на фортепиано ему не нравится, он больше любит гулять во дворе и кататься на велосипеде. При этом во время этих прогулок ему нравится слушать музыку, которую он изучает в музыкальной школе. Это противопоставление определяет глобальную ситуацию рассказа.

В свою очередь, эти макропропозиции состоят из 15 микропропозиций, которые в хронологическом порядке можно записать так (подробно выявление микроситуаций в тексте рассказа описано в Приложении А):

1. Катя зовет Артема гулять.
2. Артем дома занимается на фортепиано с учительницей.
3. Размышления главного героя о музыке.
4. Эпизод из прошлого, в котором повествуется о том, как мама главного героя хотела, чтобы ее сын воплотил ее несбывшуюся мечту, как его чуть не отчислили из музыкальной школы и объясняется, почему он должен заниматься этим летом.
5. Лилия Доремифовна уходит, а мама оставляет Артема дома на неделю.
6. Эпизод из прошлого, повествующий о том, как Лилия Доремифовна нарисовала главного героя как «маленького, нескладного, жалкого» человечка.

– Катя зовет Артема гулять, Катя и Артем беседуют (продолжение микропропозиции 1).

7. Воспоминания главного героя о том, как он и его подруга Катя катались на велосипедах неделю назад.

– Катя и Артем беседуют (продолжение микропропозиции 1).

8. Эпизод из прошлого, воспоминания главного героя о прогулке с Катей весенним днем.

– Катя и Артем беседуют (продолжение микропропозиции 1).

9. Воспоминания героя о сне, в котором он хлопнул крышкой фортепиано и бросил занятия музыкой.

– Катя и Артем беседуют (продолжение микропропозиции 1).

10. Эпизод из прошлого, повествующий о том, как появилось прозвище «Доремифовна».

– Катя и Артем беседуют (продолжение микропропозиции 1).

11. Катя приходит в гости к Артему, играет на фортепиано и рассказывает, как этому научилась.

12. В комнату заходит мама, Катя играет ей на фортепиано.

13. Катя учит Артема играть прелюдию.

14. На экзамене Артем объявляет о том, что больше не будет заниматься музыкой, а его место в музыкальной школе займет Катя.

15. Заключительный отрывок, в котором герой говорит о настоящем времени.

Дискретность текста, вычленение в его денотативном пространстве ситуаций обеспечивают разные признаки и параметры. Это и состав участников (четвертая микропропозиция – мама и учительница, седьмая – подруга Катя), и категория времени (автор постоянно обращается к прошлому, половина текста – воспоминания главного героя, а затем снова возвращается к настоящему), и категория пространства (противопоставлены дом и улица), и форма текста (например, первая микропропозиция представлена в форме реплик персонажей в виде прямой речи, а вторая – в форме обычного текста, ограниченного абзацными отступами). Все перечисленные микропропозиции в разных аспектах участвуют в раскрытии глобальной ситуации.

Основная часть микропропозиций репрезентирует саму сущность глобальной ситуации «конфликт “любимое дело – нелюбимое дело”». Сначала (первая и вторая микропропозиция) эта ситуация дается в самом общем виде в текстовом фрагменте, описывающем мучительные занятия мальчика на фортепиано дома и девочку, его подругу, которая во время этих занятий с улицы зовет его гулять. В тексте отсутствует традиционный зачин, поэтому события в рассказе начинают разворачиваться обрывочно, нет единой точки отсчета. Тем не менее уже в первых репликах, которые принадлежат подруге и учительнице, зарождается суть конфликта:

— *Тёма! Выходи гулять!*

— *Опять уронил первый палец! А локоть, локоть почему болтается?*

и

— *Тёма! Папа велик починил! Посмотри!*

— *Ты опять не занимался! Давай сюда свой дневник!*

В этом фрагменте только обрисовываются персонажи, которые будут играть основную роль в произведении, однако противоречие между желанием кататься на велосипеде и нелюбимыми занятиями на фортепиано проходит через весь рассказ, является ключевым.

Третья и четвертая микропропозиции конкретизируют обозначенную в первой и второй микропропозициях информацию об изображаемой ситуации через размышления и воспоминания главного героя:

Честно сказать, я бы давно все это сделал, я не глупый, как вам может показаться, и даже не ленивый. Нет. Просто в какой-то момент я понял, что игра на фортепиано — это не мое.

и

А мама непременно хочет, чтобы я окончил музыкальную школу. Она как будто через меня реализует свои несбывшиеся мечты. Маму в детстве не взяли в музыкалку, потому что у нее не было слуха, но было огромное желание.

Только теперь становится ясно, что у мальчика нет ни малейшего желания учиться играть на фортепиано. Причина сложившейся ситуации – детская мечта его мамы, которая отдала в музыкальную школу сына, не разделяющего ее желания. То, что он вынужден исполнять на фортепиано произведения, которые ему все же нравятся как слушателю, для него мучение. Следствием этих обстоятельств становится то, что тяжело от такого положения дел всем – Артёму, маме, учительнице.

Микропропозиции 6-10 представляют собой ретроспективу описываемой в рассказе истории. Это, с одной стороны, воспоминания главного героя о событиях, происходивших в прошлом в музыкальной школе: о том, как Лилия Доремифовна обидела его своим рисунком, о том, как появилось прозвище «Доремифовна» и о том, что Катя тоже когда-то училась у этой же учительницы.

Лилия Доремифовна взяла мой дневник и, к моему удивлению, вместо размашистого «Заниматься каждый день по два часа» — нарисовала маленького ужасного человечка и сказала, что этот человечек — не кто иной, как я. Лилия Доремифовна не была сильна в рисовании, поэтому человечек был составлен из простых геометрических фигур, точек и запятых. Это так меня разозлило!

и

Как-то раз я пришел на урок чуть раньше, Катькин урок уже подходил к концу, но они еще бились над каким-то местом в детской песенке. По-моему, «У кота-воркота». Так вот, там в самом начале ноты до-ре-ми и поется «у ко-та», а потом — ми-ре-до и «вор-ко-та». «Воркота» Катька играла правильно, а вот эти несчастные до-ре-ми у нее никак

не получались. Лилия Александровна просила ее повторять снова и снова, и каждый раз вместо до-ре-ми выходило до-ми-ре. Катька снова и снова ударяла по клавишам, и снова звучало неправильное до-ми-ре. Наконец, Лилия Александровна не выдержала, открыла Катькин дневник и написала размашисто на весь лист: «До-ре-ми!!!»

Помню, Катя ничуть не расстроилась из-за этого, положила дневник в ранец и, выходя из класса, шепнула мне на ухо: «Как мне надоела эта Лилия Доремифовна!» Я прыснул от смеха. С тех пор Лилия Александровна навсегда превратилась для нас с Катькой в Лилию Доремифовну.

С другой стороны, это воспоминания о прогулках Артёма и Кати. Одно из них описывает далекий весенний день, а второе – совсем недавнюю прогулку неделю назад.

Мы тогда с Катькой открывали велосипедный сезон. Стоял первый по-настоящему теплый майский день. Мы, накатавшись до упада, купили кока-колу, бросили велики и сели на лавочку. И вместе открыли свои баночки. Получился такой классный синхронный звук. Я достал телефон, подключил наушники и поставил прелюдию Баха. Дал правый наушник Катьке, левый оставил себе. И вот мы сидим с ней на лавке, пьем кока-колу и слушаем Баха. Это было прекрасно!

и

Мы вместе на велосипедах во дворе гоняли, поспорили, кто быстрее до помойки доедет. Катька все время лидировала, а я сзади тащился. Так вот, Катька обернулась ко мне с высунутым языком и не увидела дырку в асфальте. Колесо попало туда, и Катька рухнула вместе с велосипедом. Нет, не плакала. Я вообще не видел Катьку плачущей.

Надо подчеркнуть, что сам писатель подсказывает читателю границы текстовых фрагментов, используя определенную лексику. В частности, такие слова как *как-то раз, тогда* указывают на то, что речь в этом фрагменте пойдет о событиях, происходивших задолго до того времени, в котором описываются основные события рассказа, и сигнализируют о начале новой микропропозиции.

Интересна макропропозиция «Артём ведет внутренний монолог». Хотя весь рассказ ведется от первого лица, в текстовых фрагментах, относящихся к данной макропропозиции, рассказчик иногда превращает форму монолога в диалог, и диалог этот с читателем. Это проявляется в обращениях к невидимому адресату:

Для тех, кто не знает: аппликатура — это расстановка пальцев.

Вы бы видели, сколько у меня в телефоне закачано классических произведений.

Вот видите, у меня сразу к фортепиано душа не лежала.

Вы, наверное, спросите, в чем Лилия Доремифовна была виновата передо мной и за что я обозвал ее.

Из-за того, что в тексте рассказа выбран разговорный стиль речи и встречаются обращения, создается впечатление, что автор рассказывает эту историю в живой беседе с собеседником-читателем.

Остальные микропропозиции подробно раскрывают макропропозиции «Артём и Катя гуляют на улице» и «Артём занимается на фортепиано дома под присмотром мамы и учительницы». При этом, интересно, что, когда Катя приходит в гости к Артёму и они вместе начинают играть на фортепиано, эти две макропропозиции как бы переплетаются и разница между ними становится размытой.

Но Катька не обращала на это никакого внимания и продолжала играть. То есть мы вместе с ней играли.

— Смотри, у тебя получается! — ласково сказала она.

В какой-то момент Катька убрала свои руки, и я заиграл сам.

Одной из особенностей денотативного пространства этого рассказа является то, что оно не просто фиксируется, а тщательно интерпретируется автором. Это и общая ситуация:

Честно сказать, я бы давно все это сделал, я не глупый, как вам может показаться, и даже не ленивый. Нет. Просто в какой-то момент я понял, что игра на фортепиано — это не мое.

и внутреннее состояние героев:

Я сам вижу, как Лилии Доремифовне тяжело. Она мучается со мной и была бы, наверное, тоже счастлива, если бы наши занятия прекратились.

также:

Мама стояла в проеме двери, закусив нижнюю губу, и, наверное, думала сейчас: «Почему у меня сын, а не дочь... Была бы сейчас у меня Катя, а не Тёма, и играла бы она мне целый день прелюдии, а вечером бы каталась во дворе на велике. И все бы успевала, и учиться, и отдыхать, и была бы доброй, отзывчивой».

Отдельно рассмотрены текстовые связи, формирующиеся с помощью лексических средств (см. Приложение Б). Это такие средства как лексические повторы, слова со схожей семантикой, а также союзы, выполняющие функцию соотнесения текстовых фрагментов. Помимо этого, наличие общих для всех макро- и микроситуаций персонажей также образует между ними связи.

Итак, в создании глобальной ситуации участвуют макроситуации, репрезентированные в наборе макропропозиций на поверхностном уровне текста, все они связаны между собой различными отношениями: конкретизации, причинно-следственными, оценочными и, конечно, противопоставления, так как на этом отношении строится вся фабула рассказа. Текстовые смысловые связи также формируются наличием

общих для всех макроситуаций персонажей и лексическим повтором. Эти связи объединяют макроситуации в единый текстовой денотат – глобальную ситуацию, которая в самом общем виде задается заголовком текста.

Текстовые ситуации хотя и основаны на жизненном опыте автора и изображают мир, подобный миру действительности, но они всегда являются принципиально новыми, уникальными, так как содержат личные знания автора о мире и составляющих его фрагментах и ситуациях. Для текстовых ситуаций могут быть характерны обобщенность, неразвернутость или, наоборот, излишняя детализация, конкретизация, развернутость описания ситуаций в самых разных аспектах. В репрезентации их обнаруживаются разные уровни обобщения и конкретизации с разных точек зрения, позиций и в разных аспектах. Последовательность ситуаций может соответствовать реальному их следованию, а может быть произвольной, нарушенной. Все это обусловлено тем, что глобальная ситуация и макроструктура текста являются концептуальным глобальным значением, несущим индивидуально значимую для автора информацию.

Пространство в рассказе представлено как политопическое: часть событий происходит дома у главного героя, часть – на улице. В тексте встречается ряд слов с пространственным значением: *в музыкальной школе, из дома, в комнату, перед окнами*. При этом дом представляет собой закрытое пространство, а улица – открытое. Глобальная ситуация конфликта указывает на противопоставление этих двух пространств как метафору свободы и несвободы для мальчика. В рассказе представлены два типа литературно-художественных моделей пространства: психологическое пространство появляется, когда главный герой погружается в свои размышления и воспоминания, и точечное пространство – комната мальчика – в котором происходят основные события рассказа. По характеру развертывания в тексте пространство является статическим, так как большую часть настоящего времени герои находятся в пределах комнаты мальчика.

Следует отметить, что пространства, представленные в тексте, не отделены друг от друга: к примеру, когда Артём занимается дома, а Катя зовет его с улицы гулять или когда Артём из окна своей комнаты выглядывает во двор и разговаривает с Катей, пространства «дом»-«улица» начинают взаимодействовать. Также взаимодействуют пространства «внутренний мир героя»-«внешний мир»: описание событий постоянно сопровождается комментариями и размышлениями главного героя. Например, когда Артём занимается на фортепиано, а в это время его внутренний голос говорит о том, как это мучительно для него:

Предательский комок застревает в горле.

И я уже не вижу перед собой нот. Они свернулись в один черно-белый клубок.

Слезы упали на клавиши

Но заставлять себя играть на фортепиано выше моих сил.

Когда же его прелюдию начинаю играть я сам, мне хочется провалиться под землю.

Таким образом, несмотря на наличие в тексте разных пространств, все они взаимодействуют друг с другом и образуют пространственную логическую последовательность.

Темпоральное пространство данного текста комплексно: с одной стороны, оно представлено линейной последовательностью событий в настоящем, но с другой, эта последовательность постоянно прерывается отклонениями в прошлое. Как видно из анализа, представленного выше, шесть из пятнадцати микропропозиций рассказа – это воспоминания главного героя. События прошлого и настоящего логически связаны в рассказе.

Рассмотрим, к примеру, микропропозиции 1, 2 и 3. Напомним, что в первой микропропозиции представлена ситуация, в которой главный герой – мальчик по имени Артем – дома занимается на фортепиано с учительницей. Во второй микропропозиции главный герой размышляет о месте музыки в своей жизни: он любит слушать музыку, но не любит исполнять музыку на фортепиано. Третья микропропозиция – воспоминания мальчика о том, как его мама хотела, чтобы сын воплотил ее несбывшуюся мечту и как его чуть не отчислили из музыкальной школы. В первых двух микропропозициях описывается настоящее время, в третей – прошлое. Между этими микропропозициями возникает логическая связь, так как события, описанные в прошлом времени, объясняют события, происходящие в настоящем. В первой микропропозиции показано, что мальчик занимается музыкой летом и что занятия даются ему с трудом, а в третьей этому дается объяснение – оказывается, что его чуть не отчислили из музыкальной школы, и, чтобы он продолжил обучение, осенью ему нужно будет пересдать экзамен. Во второй микропропозиции главный герой описывает свое отношение к музыке и, в частности, к музыкальной школе – ему не нравится заниматься. В третьей же объясняется, почему он должен заниматься: научиться играть на фортепиано – несбывшаяся мечта его мамы, и она хотела, чтобы эту мечту воплотил ее сын. Таким образом, несмотря на то, что события в рассказе описываются в настоящем и прошлом времени, это не отдельные, а взаимодополняющие истории, связанные отношениями пояснения и дополнения.

В структуре рассказа есть один нетипичный элемент: конец рассказа представлен отдельным фрагментом, визуально отделенным от всего остального текста двойным абзацным отступом. Действия этого фрагмента происходят в третьем временном измерении, которое описывает события, происходящие спустя несколько лет после описываемых в рассказе событий. Этот фрагмент также логически связан со всем текстом

– во временной последовательности событий, описанных в рассказе, это завершающий элемент, как бы проводящий черту и отграничивающий эту историю от остальных.

В тексте встречаются слова с темпоральным значением прошлого, настоящего и будущего: *в сентябре, лето, осенью, всю неделю, три года назад, тогда, в первом классе, сейчас* – хотя темпоральное пространство будущего времени в рассказе почти не разворачивается.

Грамматические средства, участвующие в порождении литературно-художественных представлений о времени, это, в основном, глаголы прошедшего времени совершенного вида для описания событий прошлого и глаголы настоящего времени несовершенного вида для описания событий настоящего.

Время в рассказе постоянно перескакивает с настоящего на прошлое и обратно. Можно говорить о сложном переплетении различных темпоральных значений, создающих образ многомерного, иерархически организованного темпорального пространства текста. При этом сюжетное время имеет внутреннее развитие, внутреннюю темпоральную динамику, внутреннюю линейную организацию.

Автор данного рассказа воплощает сложный образ художественного времени – линейного, содержащего ретроспективные временные значения.

Таким образом, в рассказе Д. Сорокотягина «Лето. Кока-кола. Бах» выделяется три макропропозиции, которые, в свою очередь, состоят из 15 микропропозиций. Макро- и микропропозиции вязаны между собой отношениями конкретизации, причинно-следственными, оценочными, противопоставления, а также наличием общих персонажей, лексическим повтором, словами со схожей семантикой и союзами, выполняющими функцию соотнесения текстовых фрагментов. Эти связи объединяют макро- и микроситуации в единый текстовой денотат – глобальную ситуацию, которая в самом общем виде задается заголовком текста. В тексте представлено политопическое пространство текста, а также сложный образ художественного времени – линейного, содержащего ретроспективные временные значения.

2.4 Пропозициональная структура рассказа

Построим пропозициональную структуру рассказа, основываясь на схеме Т. ван Дейка.

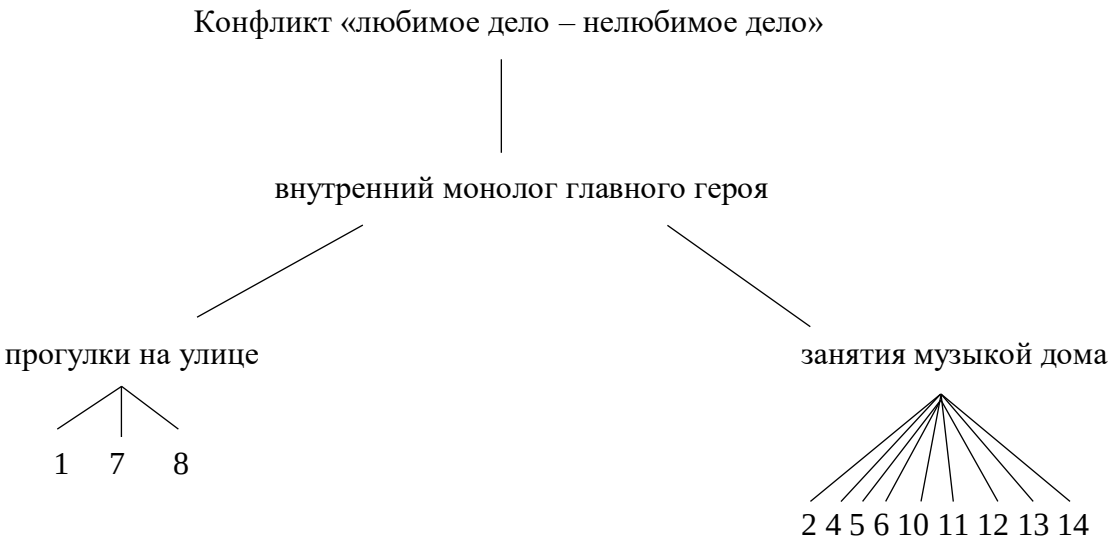


Рис. 2. Пропозициональная структура рассказа «Лето. Кока-кола. Бах»

На самом верху иерархичной структуры обозначена глобальная пропозиция, которая представляет собой конфликт «любимое дело – нелюбимое дело». Ниже глобальной пропозиции обозначены макропропозиции, которые разграничены на два уровня. Это разграничение обусловлено тем, что макропропозиция «внутренний монолог главного героя» содержит в себе конфликт «прогулки на улице – занятия музыкой дома». Во-первых, повествование в рассказе ведется от первого лица, поэтому внутренний монолог главного героя пронизывает все произведение. Во-вторых, на протяжении всего рассказа он размышляет о месте музыке в своей жизни: он любит слушать Баха, но не любит исполнять его произведения на фортепиано, а также о том, как он относится к разным занятиям: мальчик не хочет заниматься, но хочет гулять.

Однако события в рассказе разворачиваются не только во внутреннем мире героя, но и во внешнем, то есть в окружающей героя реальности. И эти события, как уже было отмечено выше, делят пространство рассказа на две части: улица и дом. Такое разграничение категории пространства позволяет выделить две макропропозиции: «прогулки на улице» и «занятия музыкой дома».

Каждая из этих макропропозиций, в свою очередь, состоит из микропропозиций, обозначенных на рисунке структуры цифрами (соответствие каждой цифры микропропозиции подробнее описано в главе 2.1). На схеме видно непропорциональное распределение микропропозиций между макропропозициями: макропропозиция «занятия музыкой дома» содержит больше компонентов. Это объясняется тем, что в рассказе большая часть повествования посвящена занятиям музыкой, а не прогулкам.

Как видно из схемы, ни один элемент пропозициональной структуры не существует отдельно от других. Все элементы пропозициональной структуры взаимосвязаны. Микропропозиции объединяются по «группам» – макропропозициям, то есть являются

составной частью большей структуры. При этом, как элементы микроуровня не могут существовать без элементов макроуровня, так и наоборот.

К примеру, без микропропозиции «Лилия Доремифовна уходит, а мама оставляет Артема дома на неделю» макропропозиция «Артём занимается на фортепиано дома» будет неполной, если вообще не потеряет смысл. И наоборот, если исключить из глобальной пропозиции текста макропропозицию «Артём занимается на фортепиано дома», микропропозиция «Лилия Доремифовна уходит, а мама оставляет Артема дома на неделю» окажется бессмысленной.

Такая взаимосвязь обусловлена, во-первых, хронологией описываемых событий и, соответственно, хронологическим порядком расположения макро- и микропропозиций, во-вторых, логическими связями между макро- и микропропозициями. К примеру, между микропропозициями «Артем дома занимается на фортепиано с учительницей» и «Эпизод из прошлого, в котором повествуется о том, как мама главного героя хотела, чтобы ее сын воплотил ее несбывшуюся мечту» существует причинно-следственная связь. А между макропропозициями «Артём и Катя гуляют на улице» и «Артём занимается на фортепиано дома» образуются отношения противопоставления. При исключении хотя бы одного элемента любого уровня общий смысл глобальной пропозиции рассыпается.

Помимо этого, стоит упомянуть, что между макро- и микроструктурами также образуется связь. Она возникает на основе тех макроправил, которые выше мы применили для выделения микропропозиций в тексте. По мнению Т. ван Дейка, эти макроправила когнитивно мотивированы, потому что являются «реконструкцией части нашей языковой способности, с помощью которой отдельные содержания мы объединяем в содержательные единства более высокого порядка» [Дейк 1980: 43].

Вернемся к понятию текстовой когерентности, которое характеризует содержательные взаимосвязи в тексте. Напомним, что основным свойством когерентности является непрерывность смысла текста. И, как и все критерии текстуальности, когерентность является обязательной для любого текста и не нуждается в доказательстве. Из проведенного же выше анализа видно, что это непрерывность смысла свойственна и когнитивной модели этого текста. Таким образом, когнитивная модель рассказа Д. Сорокотягина «Лето. Кока-кола. Бах» является целостной и непрерывной структурой.

Пропозициональная структура рассказа «Лето. Кока-кола. Бах» иерархична и содержит на разных уровнях глобальную пропозицию, макропропозиции и составляющие их микропропозиции. В рассказе отмечается два уровня макропропозиций так, что на нижнем уровне разворачивается верхний. Каждая из макропропозиций нижнего уровня, в свою очередь, состоит из микропропозиций, в которых отображаются ситуации, описанные

в тексте рассказа. Микропропозиции распределены между макропропозициями неравномерно, так как содержательно акцент в рассказе смещен в сторону макропропозиции «занятия музыкой дома». Микропропозиции объединяются в макропропозиции двух уровней и затем в единую глобальную пропозицию. Между элементами всех уровней образуются логические связи, которые делают глобальную пропозицию целостной и непрерывной.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Настоящее исследование, проведенное в русле когнитивной семантики, посвящено анализу рассказа Д. Сорокотягина «Лето. Кока-кола. Бах». Основной задачей, которую мы ставили перед собой, начиная данное исследование, был поиск ответа на вопрос о том, каким образом в сознании человека происходит выстраивание целостного образа произведения со сложной семантической структурой, такой как художественный текст. Важной задачей стало построение когнитивной модели текста рассматриваемого рассказа.

Отвечая на вопрос о том, каким образом в сознании читателя текст обретает целостный образ, было выявлено, что целостность достигается посредством образования между ситуациями мира текста логических отношений, а также их хронологической последовательностью. На языковом уровне связи выражены такими средствами как лексический повтор, использование слов со схожей семантикой, а также союзов, выполняющих функцию соотнесения текстовых фрагментов.

В ходе анализа денотативного пространства художественного текста рассказа Д. Сорокотягина «Лето. Кока-кола. Бах» было выявлено, что в создании глобальной ситуации участвуют макроситуации, репрезентированные в наборе макропропозиций на поверхностном уровне текста, которые связаны между собой различными логическими отношениями. Текстовые смысловые связи также формируются наличием общих для всех макроситуаций персонажей. В тексте представлено политопическое пространство текста, а также сложный образ художественного времени – линейного, содержащего ретроспективные временные значения.

Текстовые ситуации хотя и основаны на жизненном опыте автора и изображают мир, подобный миру действительности, но они всегда являются принципиально новыми, уникальными, так как содержат личные знания автора о мире и составляющих его фрагментах и ситуациях. Для текстовых ситуаций могут быть характерны обобщенность, неразвернутость или, наоборот, излишняя детализация, конкретизация, развернутость описания ситуаций в самых разных аспектах. В репрезентации их обнаруживаются разные уровни обобщения и конкретизации с разных точек зрения, позиций и в разных аспектах. Последовательность ситуаций может соответствовать реальному их следованию, а может быть произвольной, нарушенной. Все это обусловлено тем, что глобальная ситуация и макроструктура текста являются концептуальным глобальным значением, несущим индивидуально значимую для автора информацию.

С помощью концепции, предложенной Т. ван Дейком, мы представили пропозициональную структуру рассказа, которая является его когнитивной моделью.

Пропозициональная структура рассказа «Лето. Кока-кола. Бах» иерархична и содержит на разных уровнях глобальную пропозицию, макропропозиции и составляющие их микропропозиции. Всего в рассказе было выделено три макропропозиции, которые, в свою очередь, состоят из 15 микропропозиций. Макро- и микропропозиции связаны между собой отношениями конкретизации, причинно-следственными, оценочными, противопоставления, а также наличием общих персонажей. В рассказе отмечается два уровня макропропозиций так, что на нижнем уровне разворачивается верхний. Каждая из макропропозиций нижнего уровня, в свою очередь, состоит из микропропозиций, в которых отображаются ситуации, описанные в тексте рассказа. Микропропозиции распределены между макропропозициями неравномерно, так как содержательно акцент в рассказе смещен в сторону макропропозиции «занятия музыкой дома». Микропропозиции объединяются в макропропозиции двух уровней и затем в единую глобальную пропозицию. Между элементами всех уровней образуются логические связи, которые делают глобальную пропозицию целостной и непрерывной, что показывает наличие свойства непрерывности смысла, отображенное в критерии когерентности и характеризующее текст, в его когнитивной модели.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арутюнова Н.Д. Предложение и его смысл: Логико-семантические проблемы. - М., 1976.
2. Арутюнова Н.Д. Проблемы синтаксиса и семантики в работах Ч.Филлмора // Вопр. языкознания. - М., 1973. -№1. - С. 117-124.
3. Бабенко Л.Г. Лингвистический анализ художественного текста. Теория и практика: Учебник; Практикум / Л.Г. Бабенко, Ю.В. Казарин. – М.: Флинта: Наука, 2003. – 496 с.
4. Бабушкин А.П. Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка. - Воронеж, 1996.
5. Богданов В.В. Семантико-синтаксическая организация предложения. - Л., 1977.
6. Болдырев Н.Н. Когнитивная семантика: Курс лекций по английской филологии. Тамбов: Издво Тамб. унта, 2001. Изд. 2е, стер. 123 с.
7. Болотнова Н. С. Коммуникативная стилистика текст: словарь-тезаурус / Н. С. Болотнова. – М.: Флинта: Наука, 2009. – 384 с.
8. Большая российская энциклопедия: [в 35 т.] / гл. ред. Ю. С. Осипов. — М.: Большая российская энциклопедия, 2004—2017. [Электронный ресурс] URL: https://bigenc.ru/ (Дата обращения 01.03.2022).
9. Васильева, Наталья Владимировна. Краткий словарь лингвистических терминов / Н. В. Васильева, В. А. Виноградов, А. М. Шахнарович. - [2. изд., доп.]. - М. : Рус. яз., 2003 (ППП Тип. Наука). – 211 с.
10. Воркачев С.Г. Концепт счастья в русском языковом сознании: опыт лингвокультурологического анализа. Краснодар, 2002. — 142 с.
11. Воркачев С.Г. Счастье как лингвокультурный концепт. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2004. – 192 с.
12. Гальперин Илья Романович Текст как объект лингвистического исследования. Изд. 5-е, стереотипное. М.: КомКнига, 2007. - 144 с.
13. Гусева А. П. КОГЕРЕНТНОСТЬ ПОЛИМОДАЛЬНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ДИСКУРСА: ЛИНГВОПРАГМАТИЧЕСКИЕ И КОГНИТИВНЫЕ ОСНОВАНИЯ // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2021. №7 (849). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kogerentnost-polimodalnogo-hudozhestvennogo-diskursa-lingvopragmaticheskie-i-kognitivnye-osnovaniya (дата обращения: 09.06.2022).

14. Дейк Т. А. ван. Язык. Познание. Коммуникация. М., 1989.

15. Жоль К.К. Язык как практическое сознание: (Филос. анализ). - Киев, 1990.

16. Залевская А.А. Информационный тезаурус человека как база речемыслительной деятельности // Исследование речевого мышления в психолингвистике. - М., 1985. - С. 150-171.

17. Залевская А.А. Психолингвистические исследования. Слово. Текст: Избранные труды. М.: Гнозис, 2005. 543 с.

18. Залевская А.А. Психолингвистический подход к проблеме концепта // Методологические проблемы когнитивной лингвистики. Воронеж, 2001.

19. Карасик В. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. М., 2004.

20. Караулов Ю. Н. Ассоциативный анализ: новый подход к интерпретации художественного текста // Материалы IX Конгресса МАПРЯЛ Братислава, 1999: Доклады и сообщения российских ученых. – М., 1999. – С. 159.

21. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. - М., 1987.

22. Кобозева И. М. Лингвистическая семантика: Учебное пособие. — М.: Эдиториал УРСС, 2000. — 352 с.

23. КСКТ – Краткий словарь когнитивных терминов / Кубрякова Е.С., Демьянков В.З., Панкрац Ю.Г., Лузина Л.Г. Под общ. ред. Е.С. Кубряковой. – М.: Филолог. фт МГУ, 1997. – 212 с.

24. Кубрякова Е.С. Номинативный аспект речевой деятельности. - М., 1986.

25. Кубрякова Е.С. Обеспечение речевой деятельности и проблема внутреннего лексикона//Человеческий фактор в языке: Язык и порождение речи. - М., 19911. - С.82-140.

26. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева. М., 1990.

27. Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка. // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста: Антология. М., Academia, 1997.

28. Миллер Л. В. Художественный концепт как смысловая и эстетическая категория // Мир русского слова. 2000. № 4. С. 39–45.

29. Мишанкина Н.А. Метафора в науке: парадокс или норма? – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2010.– 282 с.

30. Мишатина Н. Л. Развитие речи учащихся на основе концептуального анализа слова // Русский язык в школе. 2006. № 6. С. 19–22.

31. Новиков А. И. Семантика текста и ее формализация. М., 1983.

32. Панкрац Ю.Г. Пропозициональные структуры и их роль в формировании языковых единиц разных уровней. - Минск - М., 1992.

33. Пименова М.В. Предисловие. / Введение в когнитивную лингвистику. Под ред. М.В. Пименовой. Вып.4. Кемерово, 2004.

34. Попова З.Д., Стернин И.А. Когнитивная лингвистика. М.: АСТ, Восток-Запад, 2007. 315 с.

35. Психология: Словарь / Под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. 2е изд., испр. и доп. – М., 1990. – 494 с.

36. Слышкин Г.Г. Лингвокультурные концепты и метаконцепты. Волгоград, 2004.

37. Сорокотягин Д. Лето. Кока-кола. Бах / Денис Сорокотягин // Сибирские огни, 2020. №10 [Электронный ресурс] URL: http://www.sibogni.ru/content/leto-koka-kola-bah (дата обращения: 09.06.2022).

38. Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. М., 1997.

39. Тарасова И.А. Поэтический идиостиль в когнитивном аспекте (на материале поэзии Г. Иванова и И. Анненского). диссертация на соискание ученой степени доктора филологических наук / Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского. Саратов, 2004.

40. Токарев Г. Когнитивные основы когерентности образных средств художественного текста // Обучение иностранным языкам. // Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого. 2019

41. Филиппов К. А. Лингвистика текста: Курс лекций. - СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2003. - 336 с.

42. Филиппов К. А. О когнитивной природе основных критериев текстуальности: когезия vs когерентность / Сборник статей по материалам XLVI Международной филологической конференции. 2017.

43. Филлмор Ч. Дело о падеже // Новое в зарубежной лингвистике. - Вып. 10. -М., 1981-С.369-495.

44. Чейф У.Л. Память и вербализация прошлого опыта//Новое в зарубежной лингвистике. - Вып.12. - М., 1983. - С.35-73.

45. Шиляев К. С. Введение в когнитивную лингвистику: учебно-методическое пособие для студентов, обучающихся по направлениям подготовки 45.03.03 Фундаментальная и прикладная лингвистика (бакалавриат) и 45.04.03 Фундаментальная и прикладная лингвистика (магистратура) / [сост.]; Том. гос. унт, Филол. фак. Томск: Томский государственный университет, 2018. URL: http://vital.lib.tsu.ru/vital/access/manager/Repository/vtls:000628171 (Дата обращения: 01.03.2022).

46. Beaugrande R.-A. de, Dressler W. U. Einführung in die Textlin- guistik. Tübingen, 1981.

47. Fauconnier G. Mental Spaces: Aspects of Meaning Construction in Natural Languages. 2nd ed. Cambridge, MA: MIT Press, 1994.

48. Fauconnier G. The Way We Think: Conceptual blending and the mind's hidden complexities / G. Fauconnier, M. Turner. – New York: Basic Books, 2002.

49. Halliday M.A.K., Ruqaiya H. Cohesion in English. L., 1976.

50. Kiss G. Steps towards a model of word selection // Machine Intelligence. Edinburgh, 1969b. № 4.

51. Lakoff G. Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Нумерация фрагментов текста рассказа Д. Сорокотягина «Лето. Кока-кола. Бах»

1

— Тёма! Выходи гулять!

2

— Опять уронил первый палец! А локоть, локоть почему болтается?

Предательский комок застревает в горле.

1

— Тёма! Папа велик починил! Посмотри!

2

— Ты опять не занимался! Давай сюда свой дневник!

И я уже не вижу перед собой нот. Они свернулись в один черно-белый клубок.

— Такими темпами ты останешься в музыкальной школе на второй год. В сентябре тебя ждет решающий экзамен. У тебя есть целое лето на подготовку. Я готова тебе помочь. Артем, ты слышишь, что я говорю?

Слезы упали на клавиши, прямо на первую октаву, там, где до, ре, ми.

1

— Тёма! Ну тогда я пойду к Кольке! Он тоже хотел на велике погонять!

2

Ба-бах. Не думал, что будет так громко. Мама прибежала из кухни, в руках тарелка, на линолеум падают капли. Точно так же, как слезы на клавиатуру: до, ре, ми. Вся крышка фортепиано в слезах. Но только непонятно, то ли это я продолжаю реветь, то ли фортепиано плачет оттого, что его так ударили.

— Фортепиано не виновато в том, что у тебя ничего не получается. А эти слезы? Что за детский сад? Артем, ты четвероклассник... Я хотела сказать, почти перешел в четвертый класс. У тебя ответственный экзамен осенью.

3

Лилия Доремифовна писала размашистым почерком в моем дневнике постоянно одно и то же — что нужно заниматься каждый день по два часа, заставлять себя смотреть в ноты, следить за аппликатурой. Для тех, кто не знает: аппликатура — это расстановка пальцев. Честно сказать, я бы давно все это сделал, я не глупый, как вам может показаться, и даже не ленивый. Нет. Просто в какой-то момент я понял, что игра на фортепиано — это не мое. Я очень люблю музыку! Вы бы видели, сколько у меня в

телефоне закачано классических произведений. Мне реально нравится все это слушать, особенно Баха. Но заставлять себя играть на фортепиано выше моих сил.

4

А мама непременно хочет, чтобы я окончил музыкальную школу. Она как будто через меня реализует свои несбывшиеся мечты. Маму в детстве не взяли в музыкалку, потому что у нее не было слуха, но было огромное желание. У меня со слухом все в порядке, мне даже давали петь сольные партии, но рвения к получению музыкального образования у меня никакого.

После провального экзамена в конце года меня хотели отчислить из музыкальной школы. Я был на седьмом небе от счастья! Музыку можно любить и без всяких там школ. Если музыка звучит в душе, не нужен никакой диплом. Но мама сходила к директору музыкальной школы, долго говорила с ней, а потом еще битый час с Лилией Доремифовной. В итоге решили дать мне шанс и назначили экзамен в сентябре. За лето я должен был подтянуть игру на инструменте и продемонстрировать все это осенью. Фиг вам! Не на того напали!

5

Я сам вижу, как Лилии Доремифовне тяжело. Она мучается со мной и была бы, наверное, тоже счастлива, если бы наши занятия прекратились.

— Артем, я надеюсь, что больше этого не повторится, — грозно сказала Лилия Доремифовна. — Начнем, как говорится, с чистого листа. В голове у тебя и так чистый лист, но я надеюсь, что к следующему уроку ты разберешь эту прелюдию Баха до конца.

3

Бах... Как я люблю слушать его великие произведения в наушниках в исполнении известных пианистов! Когда же его прелюдию начинаю играть я сам, мне хочется провалиться под землю. В каждой ноте фальшь и неправда. Я это чувствую.

Мама обнимает Лилию Доремифовну так, как будто случилось что-то страшное. На дорожку, в качестве компенсации за бесполезно проведенное время, мама дает Лилии Доремифовне пирожков. Дверь закрывается, и я могу выдохнуть. Но не тут-то было.

— Всю неделю не выходишь из дома. Никакого компьютера и телефона, — грозно говорит мама. — Каждый день занимаешься по три часа. Лилия Александровна приедет через неделю и все проверит. Надеюсь, на следующем уроке ты попросишь у нее прощения.

6

Вот еще... Буду я извиняться! Когда я был в первом классе, Лилия Доремифовна прощения у меня не попросила. Три года назад у меня был такой же урок с ней, но не дома, а в музыкальной школе. Я тогда опять что-то не выучил, точно не помню.

3

Вот видите, у меня сразу к фортепиано душа не лежала. Только мама говорит: это все потому, что я трудный подросток, и дальше будет только хуже. Хуже будет, если я останусь в музыкалке. Вот это я знаю точно!

Так вот, тогда, в первом классе, Лилия Доремифовна тоже попросила мой дневник. Со мной на уроке сидела мама, она забирала меня после школы. Мне было стыдно не из-за того, что Лилия Доремифовна отчитывает меня за невыученную песенку. Мне было стыдно, что все это слышит мама! Лилия Доремифовна взяла мой дневник и, к моему удивлению, вместо размашистого «Заниматься каждый день по два часа» — нарисовала маленького ужасного человечка и сказала, что этот человечек — не кто иной, как я. Лилия Доремифовна не была сильна в рисовании, поэтому человечек был составлен из простых геометрических фигур, точек и запятых. Это так меня разозлило! Комок обиды застрял в горле, но, прежде чем разрыдаться, я вырвал из рук Лилии Доремифовны ручку... Да, я не преувеличиваю, это было так. И написал в своем дневнике на всю страницу: «Дура». Бросил дневник на пол и выбежал из класса. А потом рыдал на остановке рядом с музыкалкой. Даже одна бабушка, помню, подошла ко мне и спросила: «Мальчик, ты потерялся?»

Вы, наверное, спросите, в чем Лилия Доремифовна была виновата передо мной и за что я обозвал ее. Всему виной этот рисунок! Это же карикатура! Насмешка! Я всегда стеснялся своего маленького роста, я был ниже всех в классе, и Лилия Доремифовна, как назло, нарисовала этого человечка неестественно маленьким, нескладным, жалким. Я таким не был! Вот это и взбесило меня. Помню, что мама целый вечер говорила по телефону с Лилией Доремифовной, уговаривала ее не отказываться от меня. Именно с этого телефонного разговора между мамой и моим педагогом завязались тесные отношения, которые все никак не могут порваться, как бы я ни старался.

1

— Тёма! Кольки нет. Его родители на дачу увезли. Ты дома, я знаю, выгляни в окно!

Я открываю окно нараспашку. Ветер врывается в комнату и щекочет мне лицо. Глаза как будто бы слиплись. Это от слез. Сам не понимаю, что на меня нашло. Я плачу очень редко и только, наверное, на уроках по фортепиано. Внутри меня все клокочет.

— Ты почему не отзываешься? Я уже устала кричать!

Катя стояла под моими окнами и придерживала велосипед рукой. Красная кепка набекрень, спортивные штаны с вытянутыми коленками, ссадина выше локтя.

7

Неделю назад она упала с велосипеда.

1

Мне нравится эта Катькина ссадина с тоненькой красноватой корочкой.

7

Мы вместе на велосипедах во дворе гоняли, поспорили, кто быстрее до помойки доедет. Катька все время лидировала, а я сзади тащился. Так вот, Катька обернулась ко мне с высунутым языком и не увидела дырку в асфальте. Колесо попало туда, и Катька рухнула вместе с велосипедом. Нет, не плакала. Я вообще не видел Катьку плачущей.

1

— Меня папа убьет. Он только велик из ремонта забрал. И опять... — сказала Катька, отряхивая с себя пыль и грязь. Она даже ссадину не сразу заметила, это я ей показал. Сорвал лист подорожника, надорвал его и приложил к ранке. Как она посмотрела на меня! Сколько в ее глазах было тепла и благодарности! Обычно Катька всегда немного хмурая. Складка у нее такая между бровей, даже морщинка маленькая уже есть. Все ребята во дворе ее пацанкой зовут, а многие даже побаиваются. Я очень горжусь, что дружу с Катькой.

— Тебя опять Лилия Доремифовна мучила? — спросила она.

— Да, а ты как поняла? — усмехнулся я.

— Да по глазам твоим! У тебя всегда после занятий с ней глаза как у голодного верблюда! Ты что, плакал?

— Да не, я не плакал! С чего ты это вообще взяла?

— Ну я же вижу. Хоть ты и на третьем этаже, твой красный нос видно даже отсюда.

Я посмотрел на свое отражение в оконной раме. Точно. Нос был красный, как у Деда Мороза. И глаза какие-то неестественные, припухшие. Как у голодного верблюда.

— Тёма, ты выйдешь уже наконец? Смотри, какое солнце! Будем кататься и загорать!

Да, солнце сегодня такое яркое и игривое, прямо как в «Шутке» Баха. Слышали? У меня в плеере есть. Кайф! Вот если бы Лилия Доремифовна мне «Шутку» Баха задала, я бы ее, наверное, выучил при всей моей нелюбви к фортепиано. Хотя нет, не смог бы. Там темп быстрый, а у меня пальцы неповоротливые, сразу бы заплелись в узел.

— Катька, меня мама на всю неделю дома оставила! — крикнул я с отчаянием.

Хорошо, что моя комната выходит на другую сторону и мама на кухне ничего не слышит. Иначе одной неделей я бы не отделался. И как я переживу эту неделю, не понимаю.

— В смысле? — изумилась Катька. — Это из-за чего?

— Из-за чего! Из-за Лилии Доремифовны, — ответил я. — Это она, видимо, подговорила маму, чтобы я всю неделю дома проторчал, прелюдию учил.

— Это ту, которую ты мне включал? — спросила Катька.

— Да, ты помнишь ее? — удивился я.

8

Мы тогда с Катькой открывали велосипедный сезон. Стоял первый по-настоящему теплый майский день. Мы, накатавшись до упада, купили кока-колу, бросили велики и сели на лавочку. И вместе открыли свои баночки. Получился такой классный синхронный звук. Я достал телефон, подключил наушники и поставил прелюдию Баха. Дал правый наушник Катьке, левый оставил себе. И вот мы сидим с ней на лавке, пьем кока-колу и слушаем Баха. Это было прекрасно! Если бы мама не позвала меня с балкона домой, эта сказка могла бы продолжаться вечно. Я. Катька. Бах. Кока-кола. Лето. Нет, вы не подумайте, что я в Катьку влюблен. Об этом не может быть и речи. Просто она для меня, как вам сказать, лучший друг... Нет, не подруга, а именно друг. Может ведь девчонка для пацана быть другом?

1

— Да, Тёма, ты попал, — сказала Катька. — Неделю дома! Я бы не выдержала! Я бы по водостоку, наверно, спустилась, — засмеялась она. И складочки между бровей больше нет. И веснушки на солнце переливаются. Даже с третьего этажа видно.

— Да, — выдохнул я. — Вот и Колька на дачу уехал. Нет у тебя компаньона для катания.

— Я с Колькой уже дней десять не виделась. Да и вообще разговаривать с ним не хочу. Он мне насос для велика не дал. Жадина. Пусть сидит там на своей даче.

— А зачем ты тогда мне про Кольку кричала сейчас? — возмутился я.

— Чтобы ты посмотрел в окно! Я же знаю, что ты меня к Кольке ревнуешь!

— Чего? Тоже мне выдумала! Ревную...

Это Катька телевизора насмотрелась. Я не герой тупого сериала. Ревную... Смешно. Вообще не хочу об этом говорить. Сменим тему.

— Катька, а ты знаешь, что я сейчас учудил? Знаешь, почему меня на неделю дома закрыли? — с хитринкой сказал я.

— Ты же сам только что сказал, что не выучил прелюдию, — протянула Катька.

— Не. Я хлопнул крышкой фортепиано, слышишь, Катька? Ба-бах! Как в моем сне, помнишь?

9

Этот сон мне снится в последнее время часто. Один и тот же. Я вообще редко запоминаю сны, а этот помню. Я о нем сразу Катьке рассказал, она, правда, не поняла, что в этом сне такого необычного. Но я-то знаю, что сон этот вещий. Он мне в первый раз приснился в ночь с четверга на пятницу. Мама говорит, что такие сны сбываются, она проверяла. Но маме я про этот сон не рассказывал, он бы ей не понравился.

Короче, в этом сне я сижу за фортепиано и играю. Нет, это не кошмарный сон. Слушайте дальше! Лилия Доремифовна сидит справа от меня и молчит, только в такт головой кивает и улыбается. Когда я играю в реальной жизни, Лилия Доремифовна обычно сердится, закатывает глаза и мычит от злости, а здесь она была на седьмом небе от счастья и напоминала ангела.

Я что-то играл, не помню, что конкретно. Например, «Шутку» Баха. Играл быстро, легко, изящно, без запинки, с правильными пальцами. Руки сами неслись по клавиатуре, как будто ими руководил невидимый дирижер. Я раскачивался, как самый одухотворенный пианист в мире. Когда я сыграл заключительные аккорды, Лилия Доремифовна вскочила со стула, громко зааплодировала и даже трижды крикнула: «Браво!» Я глядел по сторонам, не веря своим глазам и ушам, что все эти восторги были обращены именно ко мне!

Потом я отчетливо помню, как взял крышку фортепиано двумя руками и опустил ее с грохотом. Встал со стула, поклонился на все четыре стороны и сказал: «Всё! С меня хватит». И я проснулся...

Когда сегодня упала крышка, я не смог произнести ни слова по известной вам причине.

1

— Да, — сказала Катька. — Конечно, я желаю тебе, чтобы этот сон сбылся. Но пожалей фортепиано! Вот если бы мой велик кто-нибудь так бросил, я бы, наверное, убила на месте.

— Катька, ну ты и сравнила! Велик и фортепиано! Велик в сто раз круче!

— Ну не знаю...

10

А Катька ведь тоже ходила в музыкалку. Мы с ней в одном классе учились. Но она ушла после первого. У нее дома стояло старое фортепиано, очень расстроенное, и настроить его уже было нельзя. Катька на нем брякала, когда маленькая была. А потом родители ремонт затеяли, от всей лишней мебели избавились и фортепиано выбросили. А новое Катьке не купили, видимо, денег не хватило. Или не хотели, чтобы дочь часами за

инструментом сидела, мучилась, как я. А может, Катька совсем бы и не мучилась? Ей нравилось, я помню. Катька, конечно, расстроилась из-за этого сильно.

Кстати, у нее педагогом по фортепиано тоже была Лилия Доремифовна. И Лилия Доремифовна очень жалела, что все так получилось. Она видела у Катьки большие способности. Это же Катька ей такое отчество придумала. Как-то раз я пришел на урок чуть раньше, Катькин урок уже подходил к концу, но они еще бились над каким-то местом в детской песенке. По-моему, «У кота-воркота». Так вот, там в самом начале ноты до-ре-ми и поется «у ко-та», а потом — ми-ре-до и «вор-ко-та». «Воркота» Катька играла правильно, а вот эти несчастные до-ре-ми у нее никак не получались. Лилия Александровна просила ее повторять снова и снова, и каждый раз вместо до-ре-ми выходило до-ми-ре. Катька снова и снова ударяла по клавишам, и снова звучало неправильное до-ми-ре. Наконец, Лилия Александровна не выдержала, открыла Катькин дневник и написала размашисто на весь лист: «До-ре-ми!!!»

Помню, Катя ничуть не расстроилась из-за этого, положила дневник в ранец и, выходя из класса, шепнула мне на ухо: «Как мне надоела эта Лилия Доремифовна!» Я прыснул от смеха. С тех пор Лилия Александровна навсегда превратилась для нас с Катькой в Лилию Доремифовну. Это то, что нас с Катькой объединяет помимо велика, кока-колы и Баха. Наверное, Катька все еще грустит, что так получилось с музыкальной школой. Вот если бы можно было нам с ней поменяться местами. Я бы с удовольствием уступил Катьке свое место за фортепиано. У нее и усидчивость есть. А это один из главных залогов успеха. Еще Чайковский говорил, что у пианиста должна быть стальная задни... Ой, а может, это не Чайковский вовсе сказал? Вообще, из всех композиторов я, конечно, больше люблю Баха...

1

— Тёма, а к тебе в гости можно? — неожиданно спросила Катька.

— В гости... Мама про гостей ничего не говорила, она запретила смотреть телевизор и играть в телефон.

— Ну тогда можно я к тебе зайду?

— Сейчас?

11

Это все произошло так спонтанно. Хорошо, что мама уснула в своей комнате и мне не пришлось ее спрашивать, можно ли Катьке у нас погостить. Вообще, Катька у меня была в первый раз. Я у нее в гостях был в первом классе, еще когда ее старенькое фортепиано было на месте.

— Катька, ты не смотри, что у меня тут так все по сторонам разбросано. Я сейчас все приберу.

— Не надо.

Она взяла меня за руку... Вы, наверное, сейчас мне не поверите. Хоть мы и дружим с Катькой с самого детства, но я никогда не держал ее за руку. Даже когда подорожник прикладывал к ссадине, даже тогда.

Она взяла меня за руку и повела к инструменту. Все было без слов, как в замедленной съемке. Катька усадила меня на стул, на тот, на котором обычно сидит Лилия Доремифовна, а сама села на мое место. Медленно провела рукой по крышке фортепиано. Пальцы оставили на крышке тонкий след, и я заметил, какое фортепиано пыльное. И этот Катькин след, ее нежное прикосновение... Теперь я точно не буду протирать крышку. Потом Катя поставила ноты прелюдии на пюпитр и начала играть.

Катька играла Баха! Без единой помарки, ровно, музыкально, одухотворенно, великолепно. Сколько угодно можно подбирать восторженных слов, но ни одно из них не выразит и сотой части моего потрясения.

— Катька! — вскричал я. — Ты как это делаешь? Или я сплю? — сказал я, забыв, что во время исполнения нельзя говорить.

А Катька продолжала играть, закрыв глаза. Прелюдия струилась, как горный родник, мелодия набирала высоту, падала и снова взлетала к нереальным вершинам. Какой же гений Бах! И какой же гений Катька!

— Браво! Браво! Браво! — Я соскочил со стула и обнял ее. Впервые в жизни. И ее веснушки сейчас были ко мне так близко-близко.

Такой счастливой Катька была только тогда на скамейке, когда мы пили кока-колу и слушали прелюдию.

— Катька, ну все же, — не унимался я. — Как это у тебя так получилось? Твои родители купили тебе фортепиано?

— Нет, они мне никогда его не купят, — улыбка сошла с Катькиного лица, и снова появилась эта грустная морщинка меж бровей. — Я сама сделала себе инструмент.

— Как это — сама?

— А так.

Катька убрала ноты с пюпитра, закрыла фортепиано и попросила у меня чистый листок. Я вырвал из своего дневника. Музыкальный дневник — не то что школьный. Это обычная тетрадь в клеточку. За три года обучения у меня столько этих дневников накопилось! Ну вы же помните размашистый почерк Лилии Доремифовны? Мама не дает

мне эти дневники выбрасывать, говорит, что хранит на память. Ага, на вечную. Так вот, я вырвал листок в клеточку и отдал Катьке.

— Таких листков надо несколько, но сейчас одного будет достаточно. И карандаш! Спасибо! Смотри.

Катя нарисовала на листке клавиатуру, точь-в-точь как настоящую. Черные и белые клавиши в пределах одной октавы.

— Катька, я начинаю понимать! Ты выучила прелюдию на бумажном фортепиано? — воскликнул я. — Фантастика!

— Да, совершенно верно, — ответила Катька. — Знаю, что все это странно и дико, и пальцы потом грязные, но что поделаешь, если других вариантов нет.

— Катька, а кто тебе подсказал?

— Сама.

12

В этот момент мама заглянула в комнату и очень удивилась, увидев рядом со мной Катьку.

— Ой, у нас гости! Катя, привет! Я немного вздремнула, но услышала сквозь сон, что кто-то играл. Тёма, ты опять включил запись? Ты меня не обманешь! Пока не выучишь прелюдию, из дома не выйдешь! Мне, что ли, сидеть с тобой рядом, как Лилия Александровна?

— Мама, это не запись, это Катя играла, — с гордостью сказал я. — Катя, покажи!

Катя была смущена. Такой растерянной я ее никогда еще не видел. Это была уже не пацанка, а робкая, застенчивая Катя. Она покраснела, и веснушки стали еще выразительнее и ярче.

Конечно, во второй раз Катя играла не так, как в первый. Она дважды запнулась в сложных местах. Эти такты и у меня никак не выходят. Но все равно ее игра производила ошеломляющее впечатление. Мама стояла в проеме двери, закусив нижнюю губу, и, наверное, думала сейчас: «Почему у меня сын, а не дочь... Была бы сейчас у меня Катя, а не Тёма, и играла бы она мне целый день прелюдии, а вечером бы каталась во дворе на велике. И все бы успевала, и учиться, и отдыхать, и была бы доброй, отзывчивой».

Это мама плохо знает Катьку. Катя любому пацану во дворе даст прикурить. Нет, Катька не курит. Это выражение такое. Ну, значит, задать жару, проучить. Я сам сейчас Катьку не узнавал. Какая-то большая перемена случилась в ней — или я просто этого не замечал.

— Катя, великолепно! — зааплодировала мама. — И сколько ты учила эту прелюдию?

— Ровно пять дней, — быстро проговорила Катька.

— Тёма, и тебе не стыдно? А ты уже полгода не можешь выучить!

— Стыдно, мама, стыдно, — покорился я. Это потому, что Катька была рядом, если бы ее не было, я б, наверное, ответил по-другому. А рядом с Катькой мне хотелось быть добрее, что ли... Да я сам понимаю, что с мамой так нельзя.

13

— Тёма, а давай я тебе помогу разучить эту прелюдию? — предложила мне Катька.

— Катька, если даже у Лилии Доремифовны не получилось... Не трать свое время, у тебя есть велик. Я здесь как-нибудь сам. Что-нибудь придумаю, — промямлил я.

Катька быстро и решительно встала со стула.

— А ну-ка, садись! — приказала она.

Я покорно пересел.

— Ты помнишь, тогда, когда мой велик сломался, ты довез меня на своем до дома. Я сидела сзади. Так вот, представь, что сейчас мы так же едем на велике. Только я держусь не за сиденье, а за клавиши. Но теперь не ты меня везешь, а я тебя. Твои руки будут лежать на моих. Мои пальцы будут играть прелюдию вместе с твоими, так ты запомнишь ее гораздо быстрее, поверь! Она ведь уже давно звучит в твоей голове, ты знаешь ее назубок, осталось только выучить верный порядок нот. И все! Давай пробовать!

Мы сели с Катькой точно так же, как тогда на велосипеде. Первые такты прелюдии я не мог думать ни о какой музыке... Да я вообще не мог ни о чем думать. Мои ладошки так вспотели, что соскальзывали с Катькиных рук. Но Катька не обращала на это никакого внимания и продолжала играть. То есть мы вместе с ней играли.

— Смотри, у тебя получается! — ласково сказала она.

В какой-то момент Катька убрала свои руки, и я заиграл сам. Да, в это трудно поверить. Но мои пальцы сами побежали, точно так же, как в моем сне. Вот волшебница Катька! И как у нее это получилось?! Лилии Доремифовне стоило бы у Катьки поучиться! Сыграв последний аккорд, я схватился за крышку. Но Катька в самый последний момент успела меня остановить.

— Тихо, Тёма, тихо... — шепнула она.

В дверях в комнату стояла моя мама и улыбалась. Я знаю, что она гордилась мной.

14

Осенний экзамен я отказался сдавать и ушел из музыкальной школы. За лето мы с Катькой назубок выучили прелюдию и даже «Шутку» Баха, что потрясло до глубины души Лилию Доремифовну. Но на экзамене, сев к инструменту и взглянув на клавиатуру, я понял, что больше не могу врать себе и другим. Я медленно закрыл крышку, встал перед членами

экзаменационной комиссии и сказал... Нет, я не стал говорить: «Всё! С меня хватит!» Это было бы смешно и глупо.

Я поблагодарил педагогов за возможность пересдать экзамен, сказал спасибо Лилии Александровне за все наши уроки, попросил прощения за свои нелепые выходки и выкрутасы. И предложил вместо меня перевести в четвертый класс Катьку. Она как раз в это время ждала за дверью, наверняка подслушивала, страшно волнуясь за меня. Дальше все было как в тумане. Я выбежал из класса и вернулся с Катькой. Я взял ее за руку и повел к инструменту. Точно так же, как она меня тогда. И такой же был эффект замедленной съемки, как в тот летний незабываемый день.

И я сказал:

— Иоганн Себастьян Бах. Прелюдия ре минор. Исполняет Екатерина Симонова. Класс преподавателя Лилии Александровны Соболевской.

15

Сейчас Катька учится в музыкальном колледже имени Шнитке. Встречаемся ли мы? Ну, как вам сказать... Катька для меня самый лучший друг. Ну, вы понимаете, да?

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Предметный указатель компетенций

Таблица – Предметный указатель компетенций выпускной квалификационной работы магистра на тему «Семантическое пространство рассказа Д. Сорокотягина “Лето. Кока-кола. Бах”»

Компетенция	Структурный элемент работы
ОК-1 способность к абстрактному мышлению, анализу, синтезу	Глава 2
ОК-3 готовность к саморазвитию, самореализации, использованию творческого потенциала	Глава 2
ОПК-5 способность анализировать, сопоставлять и критически оценивать различные лингвистические направления, теории и гипотезы	Глава 1
ОПК-7 способность выбирать оптимальные теоретические подходы и методы решения конкретных научных задач в области лингвистики и новых информационных технологий	Глава 1
ПК-1 способность проводить самостоятельные исследования и получать новые научные результаты в области теории языка, лингвистики конкретных языков, прикладной и компьютерной лингвистики	Глава 2
ПК-11 владение навыками перевода научной литературы по лингвистике и смежным дисциплинам с иностранных языков на государственный язык Российской Федерации и с государственного языка Российской Федерации на иностранный язык со снабжением ее необходимым редакторским и издательским комментарием и научным аппаратом	Глава 1

Руководитель ВКР канд. филол. наук, доцент
_____ Э.Г. Новикова (подпись)

(/index.php/ru/) (/index.php/en/)

Поиск заимствований в научных текстах$^{\beta}$

Введите текст:

...или загрузите файл:

Файл не выбран... **Выбрать файл...**

Укажите год публикации: 2022

Выберите коллекции

- Все
- Рефераты
- Авторефераты
- Иностранные конференции
- PubMed
- Википедия
- Российские конференции
- Иностранные журналы
- Российские журналы
- Энциклопедии
- Англоязычная википедия

Анализировать

Проверить по расширенному списку коллекций системы Руконтекст (http://text.rucont.ru/like)

Обработан файл:
Магистерская.docx.

Год публикации: 2022.

Оценка оригинальности документа - 97.17%

Процент условно корректных заимствований - 0.0%

Процент некорректных заимствований - 2.83%



Просмотр заимствований в документе

Время выполнения: 23 с.

Документы из базы

Источники заимствования	В списке литературы	Источники заимствования
1. Реферат: Критерии текстуальности Р.-А. де Богранда и В. Дресслера (http://www.bestreferat.ru/files/01/bestreferat-163501.docx) Год публикации: 2016. Тип публикации: реферат. http://www.bestreferat.ru/files/01/bestreferat-163501.docx (http://www.bestreferat.ru/files/01/bestreferat-163501.docx) Показать заимствования (25)	—	2.83%
2. Критерии текстуальности Р.-А. де Богранда и В. Дресслера (http://mobiro.org/downloads/inostrannyj_jazyk/42730.zip) Год публикации: 2016. Тип публикации: реферат. http://mobiro.org/downloads/inostrannyj_jazyk/42730.zip (http://mobiro.org/downloads/inostrannyj_jazyk/42730.zip) Показать заимствования (25)	—	2.83%

Дополнительно

Значимые оригинальные фрагменты

Библиографические ссылки

Искать в Интернете

© 2015 2022 Институт системного анализа Российской академии наук (http://www.isa.ru/index.php?lang=ru)