

25. *Mateu M., Cobo C., Moravec J.* Plan ceibal 2020: Future scenarios for technology and education — the case of the uruguayan public education system // *European Journal of Futures Research*. 2018. Vol. 6(1). DOI: 10.1186/s40309-018-0134-z
26. *Mikropoulos T. A., Natsis A.* Educational virtual environments: A ten-year review of empirical research (1999–2009) // *Computers & education*. 2011. № 3 (56). P. 769–780.
27. *Narayanan K., Teh C. S.* Virtual reality in education // *Virtual reality: Select issues and applications*. London: ASEAN Academic Press, 2000. P. 143–152.
28. *Perloff R. M.* The dynamics of persuasion: Communication and attitudes in the 21st century. 2017. P. 1–628. DOI: 10.4324/9781315657714
29. *Rivera-Rogel D., Yaguache Quichimbo J., Velásquez Benavides A. V., Paladines Galarza F.* Social networks as a new university venue // *Communication: Innovation & Quality*. 2019. P. 495–513. DOI: 10.1007/978-3-319-91860-0\_30
30. *Rurato P., Gouveia L. B.* (2014). The importance of the learner's characteristics in distance learning environments: A case study. Paper presented at the Iberian Conference on Information Systems and Technologies, CISTI. DOI: 10.1109/CISTI.2014.6876960
31. *Sukhodimtseva A. P., Sergeeva M. G., Donskaya M. V., Kupriyanova M. E., Tomashevich S. B.* Meta-disciplinarity in education: Solving actual problems. *Espacios*, 2018. Vol. 39(2). P. 27–32.
32. *Turoma S., Ratilainen S., Trubina E.* At the intersection of globalization and ‘civilizational originality’: Cultural production in Putin’s Russia. *Cultural Studies*. 2018. Vol. 32(5). P. 651–675. DOI: 10.1080/09502386.2018.1428645.

*Л. Е. Ляпина*

### ОБУЧЕНИЕ ОСНОВАМ СТИХОВЕДЕНИЯ: ПРИНЦИПЫ, МЕТОДИКА, ЭТАПЫ

*Статья посвящена методическим проблемам обучения основам стиховедения на современном этапе. Определяются место и статус поэзии в литературном процессе, роль знания о стихе и пути его изучения. Предложена модель формирования системы стиховедческих представлений у учащихся, с выделением наиболее ответственных ее моментов.*

**Ключевые слова:** стиховедение, стихосложение, метрика, рифма, интерпретация, обучение.

*L. Liapina*

### FUNDAMENTALS OF POETRY STUDIES: PRINCIPLES, METHODS AND STAGES OF TEACHING POETRY

*The article is devoted to the methodological issues of teaching poetry in the modern times. The authors define the position and status of poetry in the literary process, the role of knowledge about poetry and the ways of studying verse. The article offers a model that will enable students to gain systematic knowledge about poetry and identifies the model’s principal elements.*

**Keywords:** poetry studies, versification, metre, rhyme, interpretation, education.

Статья написана в русле решения фундаментальной и актуальной для любого читателя задачи: успешной рецепции и интерпретации стихотворных художественных текстов. Особую сложность их вос-

приятия представляет версификационная составляющая, компоненты которой (метрико-ритмическая структура, фонический, строфический, интонационный строй) активно участвуют в формировании содержа-

тельного — смыслового и эстетического — единства произведений. Возможности версификации для читателя во многом определяются развитостью ритмического слуха, умением улавливать и дифференцировать стиховые ритмы, порождающие ассоциативно-семантические оттенки целого при проекции на исторически сложившиеся в литературе традиции использования разнообразных стиховых форм. Повысить уровень такого умения может владение основами стиховедческих знаний и навыков, в связи с чем начала стиховедения издавна изучаются в средней школе, а для выбирающих после окончания школы филологическую специальность — в вузах и университетах.

Опыт общения со школьниками, студентами и рядовыми читателями, однако, свидетельствует о том, что результативность этого изучения для практики самостоятельного чтения на сегодняшний день часто недостаточна: реальный содержательный потенциал стихотворных текстов реализуется лишь в небольшой степени. При этом обращает на себя внимание, что приобретенные в процессе обучения знания о стихе и его формах носят, как правило, отвлеченный, фрагментарный характер, оставаясь в дальнейшем для обладателей этих знаний невостребованными. Они быстро выветриваются из их памяти и сознания; а если какие-либо причины обуславливают необходимость их актуализации для решения конкретных задач, приходится осваивать основы стиховедения заново.

Все это заставляет обратиться к методической стороне соответствующего обучения, определяющего пути приобщения начинающего читателя к стиховедческому знанию.

Самый факт появления вопросов в этой сфере может вызвать недоумение: ведь существует большое количество учебных и популярных изданий, призванных решить эту задачу. Более того: современное отечественное стиховедение представляет собой

давно и успешно развивающееся научное направление, сформировавшее свою школу, методологическую и технологическую базу и пользующееся заслуженным признанием в международном масштабе благодаря достигнутым результатам в уяснении специфики и законов развития стиховых форм и систем. Таковы обстоятельно разработанная типология и история отечественного стихосложения [5]; учение о семантике метрических форм [3]; методология анализа поэтических произведений [2, 9]; и пр.

Однако и в плане научно-академического исследования стиха также могут возникать вопросы, связанные с тем, что эти результаты и открытия во многом остаются достоянием собственно стиховедческого знания: филологи широкого профиля (не говоря уж о рядовых читателях) редко проявляют интерес к этой проблематике. Почему это происходит?

Представляется, что сущностный ответ на эти вопросы можно получить, обратившись к самым глубинным, универсальным законам развития художественной словесности в целом. Ее история начиналась, как известно, именно со стиха. В его основе изначально лежал специфически организованный ритм, который А. Н. Веселовский квалифицировал как универсалию, выполнявшую «руководящую роль» «нормирования», вслед за мелодией, структуры словесных текстов: вначале наиболее ценностных (сакральных, обрядовых), а потом и собственно художественных произведений [1, с. 200]. Литературная проза сложилась позже, как вторичное явление, опиравшееся на поэтику «минус-приема» в отношении к многоуровневой и богато декорированной стихотворной речи [9, с. 23–33].

Соответственно, поэзия с древнейших времен воспринималась как репрезентант художественного слова, а знание ее структурных особенностей и владение поэтикой стихотворства — как основа словесного творчества. В условиях господства прин-

ципов традиционализма это базовое знание было нормативным и актуальным. Но по мере исторического усиления роли индивидуального художественного сознания устойчивые литературные нормы начинают нарушаться (что воспринимается как прием) [4, с. 126–159], позже — размываться; это происходит, в частности, в области версификации. Одновременно все большую популярность обретает художественная проза; начиная с XIX в. она соперничает с поэзией, выходя в итоге победительницей. В этом контексте поэзия, конечно, продолжает свое существование, но обеспечение ее жизнеспособности усложняется, становясь все более проблемным. Традиции и самый язык поэзии, сохраняющиеся в памяти не благодаря, а вопреки все крепнущей тенденции отхода от канонов, требуют теперь специальных усилий, выучки — в том числе для воспринимающего сознания. Без этого постепенно утрачивается богатство внутреннего содержания поэтических текстов — что, собственно, и происходит в наше время с чтением стихотворных произведений (в том числе классических), апеллирующих к устойчивым традициям художественного строя. Конечно, для непосредственно-сюжетного понимания стихотворного текста необязательно, к примеру, знание сонетного канона (если это стихотворение — сонет) или семантики шестистопного цезурованного ямба (если оно написано этим размером), но глубина рецептивной интерпретации при этом падает; и не только в отношении петраркистских или шекспировских сонетов либо «Александрийского стиха» П. Вяземского, но и при знакомстве, скажем, с поэзией И. Бродского (зачастую построенной на значимых нарушениях канона). Иными словами, стиховедческая грамотность остается полезной и в наше время.

Именно этим обуславливается, с одной стороны, продолжающаяся традиция обучения основам стиховедения в школе и позже, с другой — все возрастающая

сложность и «энергоемкость» такого обучения. В рамках данной статьи первый конструктивный вывод (который представляется важным сформулировать) состоит в необходимости понимания того, что происходит с поэзией и превращает овладение стиховедческой грамотностью в весьма непростую задачу. Решающая роль в успешности этого процесса овладения принадлежит, конечно, методике обучения. А на нее, естественно, важное влияние оказывает культурный контекст.

Установка на создание системного представления о стихе изначально была присуща всем учебным пособиям по литературе. Так, в учебнике «Теория словесности» А. Шалыгина, предназначенного для гимназий (допущенного также для I курса духовных семинарий) и неоднократно переизданного в начале XX в. [14], находим раздел «Стихосложение», состоящий из трех глав: «Стихотворные размеры», «Рифма» и «Учение о периодах» (интонация). Этот раздел представляет изложение основ стиховой и прозаической речи, с включением опорных стиховедческих понятий и терминов, снабженных примерами и отсылками к текстам составленной тем же автором хрестоматии. Раздел хорошо продуман. Но при этом его аксиоматика немыслима для начала XXI в. в силу явной ориентации на принципы древнегреческой (квантитативной) версификации (естественной для гимназий, где много внимания уделялось древним языкам) — и одновременно «недоучета» освоенных поэтами XX в. и введенных в научный обиход особенностей тонического стиха.

Что касается последующих десятилетий, то на протяжении первой половины XX в. стиховедение в школах почти не изучалось. Это было связано с общей ситуацией в стране, где формализм (к которому было причислено и стиховедение) не приветствовался. Этого рода установки были поколеблены лишь в 1960-е гг. Тогда начинается бурное развитие научного стиховеде-

ния: ежегодные научные стиховедческие конференции в ИМЛИ под руководством Л. И. Тимофеева, подготовка серии метрико-ритмических справочников, организованная М. Л. Гаспаровым, издания научных сборников и монографий.

И вопрос обучения основам стиховедения становится актуальным, к нему обращаются как специалисты-филологи, так и педагоги, методисты [6, 11, 16]. Знание о стихе в школьных программах и пособиях этого времени, как правило, оформлено в виде системы общих представлений и понятий, воспроизводящей в упрощенном виде концепцию стиха, сложившуюся в научном мире.

С течением времени, однако, и с развитием педагогической мысли происходит переоценка сложившегося опыта, и в 1980-х гг. интерес к изучению стиха принимает критический, полемический характер. Среди методистов появляются специалисты новой ориентации, предлагающие свои концепции школьного образования, которые вдохновляют конкретные разработки и их учеников (студентов, аспирантов). Так, представленные к защите в 1998 г. кандидатские диссертации Н. А. Кузнецовой [7] и Л. А. Шараповой [15], посвященные изучению стиховедения в школе, открываются обстоятельным анализом накопленных недостатков такого изучения, явившихся, по мнению диссертантов, следствием ряда противоречий. В частности, обращается внимание на несогласованность изучаемых стиховедческих терминов и понятий с поэтическим материалом, то есть отсутствие связи между системой теоретических понятий и читательским освоением стихотворных текстов. Так, в центре внимания оказывается проблема подачи стиховедческого знания школьникам и этапность в формировании этого знания.

В результате обсуждений и экспериментов в школьных программах нового поколения (под редакцией В. Г. Маранцмана [10], затем под редакцией И. Н. Сухих [8])

кардинально меняются логика и характер репрезентации стиховедения в школьном обучении. На первый план был вынесен принцип функциональности, содержательности стиховых форм, способствующий глубине интерпретации поэтических художественных текстов. Этот подход, а также многие из предложенных идей и методических ходов были в высшей степени своевременными.

Но проблемность в сфере обучения основам стиховедения осталась. Об этом свидетельствует, в частности, уровень стиховедческой грамотности современных абитуриентов, выбирающих своей специальностью филологию. Главное, что определяет качество этого уровня, — это отсутствие системности знаний и связанная с этим неспособность практически использовать их при анализе конкретного материала.

Важнейшей задачей является определение путей формирования этой системности в области стихотворства в процессе обучения (школьного и вузовского) с целью перспективной возможности самостоятельного использования и практического применения полученных знаний. Под последним понимается прежде всего способность к углубленному чтению поэзии. Но говорить о содержательности стиховых форм можно лишь в том случае, если они узнаваемы для читателя. Логично, что в число заданий к ЕГЭ по литературе входит самостоятельное определение стихотворных размеров поэтических произведений. Но (повторим): это возможно только в случае, если сведения о стихе и его возможностях в сознании выпускника составляют внятную для него и доказательную, верифицируемую систему.

Между тем в современных школьных программах стремление к выявлению функциональности приемов (форм) подчиняет себе сам способ подачи материала. Стиховедческие понятия вводятся в контексте изучения конкретных поэтических произведений, т. е. эпизодически, фрагментарно. Это, по замыслу составителей, не

отменяет необходимости систематизации этих теоретических знаний на более поздних этапах. Но собственно методика такого рода систематизации остается не до конца понятной. Например, неясно, каким образом можно достигнуть системности представления о стихотворных размерах, если ямб и хорей изучаются в 5-м классе, а трехсложники — в 7-м. Или: как реализовать заявленную в программе 7-го класса задачу свести в единую систему понятия о тонической и силлабо-тонической системах, стопе, классических стихотворных размерах, пиррихии и спондее, ритмике и строфике и особенностях рифмования в течение всего двух (!) отведенных на это учебных часов, причем все это в контексте изучения стихотворений В. Маяковского «Послушайте!» и «Необычайное приключение, бывшее с Владимиром Маяковским летом на даче», на фоне характеристики поэтического творчества Маяковского в целом [8, с. 53].

Однако критика конкретных учебных программ не входит в задачи данной статьи. Вернемся к вопросу о характере и путях систематизации стиховедческих понятий. В ее основу логично положить концепцию стихотворчества, сформированную современной наукой. Так строятся учебные пособия для вузовского обучения. Наиболее удачным, то есть соединяющим профессиональное владение научным материалом с продуманной методикой его подачи, признается учебник В. Е. Холшевникова [12], четырежды переизданный. Но очевидно, что для школьной аудитории его материал должен быть сокращен и адаптирован, не потеряв при этом своей целостности. Здесь может встать вопрос о том, как это сделать: чем конкретно можно поступиться, сохранив целостность и сквозную концептуальность?

Попробуем внести посильную помощь в ответ на этот гипотетический вопрос с опорой на собственный опыт преподавательской работы. Для этого предлагаем

ниже тезисное, предельно сжатое описание модели вузовского стиховедческого обучения. Оно дается поэтапно, с выделением наиболее ответственных моментов, требующих специального внимания — несмотря на как будто частный характер некоторых из них. Надеемся, что это сможет оказаться полезным для коллег-педагогов, заинтересованных в организации знания о стихе у своих учеников — знания системного, надежного, которое даст им возможность самостоятельно и творчески ориентироваться в мире поэзии.

Методически принципиальным представляется так построить обучение, чтобы на каждом этапе освоения предмета система понятий и представление о феномене стихотворчества были внутренне непротиворечивыми, типологические признаки — взаимодополнительными, результаты анализа — верифицируемыми. Это требование (соответствующее фактической истории версификации и ее рефлексии) должно оставаться приоритетным для адекватного представления о всех стиховых формах и далее (при обращении к метрической, фонической, строфической организации поэтических текстов).

На этом — начальном — этапе обучения первостепенным выступает развитие ритмического слуха, позволяющего улавливать и далее квалифицировать разного рода проявления стихового ритма. Лучшим способом достижения этого является освоение метода скандовки, скандовочного чтения стихотворных текстов (с акцентированием сильных слоговых позиций в тексте). Заметим, что более верным было бы использовать вместо слова «освоение» — «совершенствование», учитывая, что умение и желание скандировать изначально присущи ребенку на первых стадиях его знакомства со стихотворениями [13, с. 324; 12, с. 26]. Целенаправленное возвращение к практике скандовки в старшем возрасте вызвано необходимостью напоминания о звуковой природе стихотворного текста, что и делает

скандирование надежным способом определения основополагающих стиховых характеристик, особенно в ситуации активно нарастающего зрительного способа рецепции текстов в современной культуре.

На основе скандовочного чтения лучше всего осваивать понятия ритма, стиховых метров и размеров, а также таких важных явлений, как пропуски метрических ударений («пиррихийев») и добавочных, внеметрических ударений («спондеев»).

На втором этапе изучения стиха можно использовать также иллюстративный — «глазной» — способ интерпретирования стиховых текстов, позволяющий уже не только услышать, но и увидеть изображенными ритмические ряды сильных и слабых слогов.

Самый ответственный момент здесь — адекватная характеристика пиррихийев и спондеев. Особенно важно объяснить функциональные различия между ними (языковую необходимость и порожденную этим органичность, незаметность и частотность использования пиррихийев, с одной стороны; отсутствие языковых причин для появления, эффект «сбоя» и соответствующий смыслопорождающий потенциал «спондеев» — с другой), что в дальнейшем обезопасит от ошибок при определении стиховых размеров.

Далее следует обратить внимание на то, что определение стопы опирается на различие не ударных/безударных, а сильных/слабых слогов. Очень важно при определении стопы подчеркнуть ее повторяемость (в скандовочном варианте) и возможность варьирования заударных окончаний концов строк, а при рассмотрении пиррихийев — обязательную полноударность завершающих строки стоп. Недоучет этих факторов чреват последующими ошибками в определении стопностей (разговор об исторической природе всех этих особенностей возможен и полезен, но в старшем возрасте и при наличии достаточного учебного времени).

Понятие о системах стихосложения и их обусловленности фоническими свойствами языка можно подавать в опоре как на звуковое, так и на «глазное» восприятие.

Роль звучания стиха вновь актуализируется при изучении такого явления, как цезура. Здесь может помочь метод группового (хорового) скандирования текста, обычно интуитивно выделяющего цезурную паузу.

Третий — и крайне ответственный — этап изучения основ стиховедения связан с необходимостью представить и охарактеризовать неклассические (собственно тонические) размеры. Опорным для их практического выделения вновь должен стать метод скандовки — для ответа на вопрос о наличии или отсутствии сквозного единообразного ритмического чередования сильных и слабых слогов.

И наконец, последний этап изучения стиховедения логично специально посвятить вопросам семантики стиховых форм, их образотворческой роли. Здесь важно определить базовые условия семантизации (ассоциативный потенциал, влияние культурных и собственно литературных контекстов), опираясь, естественно, на конкретные примеры. Это не противоречит практике эпизодического введения иллюстративных примеров «работающих» стиховых форм и раньше, по ходу знакомства с ними в учебном процессе; но в заключение освоения стиховедческого материала эта аналитическая работа может (и должна) стать целенаправленной и многообразной.

Повторю уже сказанное выше: предложенная модель, нацеленная на формирование системного представления о стихотворстве, носит условно-идеальный характер, играя для преподавателя, приспособляющего ее к соответствующей аудитории, роль путевода.

Что же касается приоритета в выборе между систематизацией стиховедческого знания и содержательной интерпретацией стихотворного текста, то, очевидно, эти

задачи не должны решаться одна за счет другой. Обе важны; хотя между ними есть и существенное качественное различие: система стиховедческих представлений должна изначально входить в сознание учащихся целостной и осмысленной (чтобы ею можно было пользоваться), а овладение содержательно-функциональным анализом — процесс, который, начавшись, должен иметь перспективу и возможности

продолжения. Если его началом может быть имплицитное интуитивное впечатление о том, что, например, выбранный поэт для данного стихотворения размер лучше всего соответствует замыслу, то в дальнейшем, при попытках разобраться в том, чем вызвано и обусловлено это впечатление, четкое различие и квалификация метрико-ритмических и других стиховых форм безоговорочно необходимы.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Веселовский А. Н.* Историческая поэтика. Л.: Художественная литература, 1940. 648 с.
2. *Гаспаров М. Л.* Избранные труды. Т. IV: Лингвистика стиха. Анализ и интерпретации. М.: Языки славянской культуры, 2012. 720 с.
3. *Гаспаров М. Л.* Метр и смысл. Об одном механизме культурной памяти. М.: Фортуна ЭЛ, 2012. 416 с.
4. *Гаспаров М. Л.* Поэзия и проза — поэтика и риторика // Историческая поэтика. Литературные эпохи и типы художественного сознания. М.: Наследие, 1994. С. 127–159.
5. *Гаспаров М. Л.* Современный русский стих. Метрика и ритмика. М.: Наука, 1974. 486 с.
6. Изучение стихосложения в школе: сборник. М.: Учпедгиз, 1960. 216 с.
7. *Кузнецова Н. А.* Изучение основ стиховедения на начальном этапе литературного развития школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 1998.
8. Литература: программа для 5–9 классов общеобразовательных учреждений: основное общее образование / под ред. И. Н. Сухих. М.: Академия, 2009. 128 с.
9. *Лотман Ю. М.* Анализ поэтического текста. Л.: Просвещение, 1972. 172 с.
10. *Маранцман Е. К., Ядровская Е. Р., Маранцман В. Г.* Программы общеобразовательных учреждений. Литература / под ред. В. Г. Маранцмана. М.: Просвещение, 2007. 186 с.
11. *Тодоров Л. В.* Работа над стихом в школе. М.: Просвещение, 1965. 184 с.
12. *Холиевников В. Е.* Основы стиховедения. Русское стихосложение. М.: Academia, 2002. 204 с.
13. *Чуковский К. И.* От двух до пяти // Чуковский К. И. Собрание сочинений: в 15 т. Т. 2. М.: ТЕРРА — Книжный клуб, 2001. С. 5–388.
14. *Шалыгин А.* Теория словесности. 2-е изд. СПб., 1909. 208 с.
15. *Шарапова Л. А.* Принципы и пути изучения стихосложения в школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 1998.
16. *Эткинд Е. Г.* Разговор о стихах. М.: Детская литература, 1970. 240 с.

### REFERENCES

1. *Veselovskiy A. N.* Istoricheskaya poetika. L.: Hudozhestvennaya literatura. 1940. 648 s.
2. *Gasparov M. L.* Izbrannyye trudyi. T. IV: Lingvistika stiha. Analizyi i interpretatsii. M.: Yazyiki slavyanskoy kulturyi, 2012. 720 s.
3. *Gasparov M. L.* Metr i smysl. Ob odnom mehanizme kulturnoy pamyati. M.: Fortuna EL, 2012. 416 s.
4. *Gasparov M. L.* Poeziya i proza — poetika i ritorika // Istoricheskaya poetika. Literaturnyie epohi i tipyi hudozhestvennogo soznaniya. M.: Nasledie, 1994. S. 127–159.
5. *Gasparov M. L.* Sovremennyiy russkiy stih. Metrika i ritmika. M.: Nauka, 1974. 486 s.
6. Izuchenie stihoslozheniya v shkole: sbornik. M.: Uchpedgiz, 1960. 216 s.
7. *Kuznetsova N. A.* Izuchenie osnov stihovedeniya na nachalnom etape literaturnogo razvitiya shkolnikov: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. SPb., 1998.
8. Literatura: programma dlya 5–9 klassov obsheobrazovatelnyih uchrezhdeniy: osnovnoe obschee obrazovanie / pod red. I. N. Suhih. M.: Akademiya, 2009. 128 s.

9. Lotman Yu. M. Analiz poeticheskogo teksta. L.: Prosveschenie, 1972. 172 s.
10. Marantsman E. K., Yadrovskaya E. R., Marantsman V. G. Programmyi obsheobrazovatelnykh uchrezhdeniy. Literatura / pod red. V. G. Marantsmana. M.: Prosveschenie, 2007. 186 s.
11. Todorov L. V. Rabota nad stihom v shkole. M.: Prosveschenie, 1965. 184 s.
12. Holshevnikov V. E. Osnovy stihovedeniya. Russkoe stihoslozhenie. M.: Academia, 2002. 204 s.
13. Chukovskiy K. I. Ot dvuh do pyati // Chukovskiy K. I. Sobranie sochineniy: v 15 t. T. 2. M.: TERRA — Knizhnyy klub, 2001. S. 5–388.
14. Shalyigin A. Teoriya slovesnosti. 2-e izd. SPb., 1909. 208 s.
15. Sharapova L. A. Printsipy i puti izucheniya stihoslozheniya v shkole: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. SPb., 1998.
16. Etkind E. G. Razgovor o stihah. M.: Detskaya literatura, 1970. 240 s.

**В. А. Чукиш**

### **О РОЛИ ДИАЛЕКТНОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ В АВСТРИЙСКОЙ ЭТНОКУЛЬТУРЕ**

*Проблема многоаспектного изучения австрийской диалектной фразеологии продолжает сохранять научную значимость. В статье представлен опыт исследования австрийских диалектных фразеологизмов; дается характеристика австрийского диалектного фразеологического фонда; анализируются австрийские диалектные пословицы и коммуникативные формулы; делаются выводы о роли диалектной фразеологии в этнокультуре австрийцев; рассматривается вопрос о взаимовлиянии диалектной и литературной фразеологии австрийского национального варианта немецкого языка. Материалом для анализа служат современные диалектологические источники: диалектные словари и справочная литература.*

**Ключевые слова:** австрийский национальный вариант немецкого языка, австрийские диалектные фразеологизмы, австрийские пословицы, австрийские диалектные коммуникативные формулы.

**V. Chukshis**

### **ON THE ROLE OF THE DIALECTAL PHRASEOLOGY IN AUSTRIAN ETHNIC CULTURE**

*Multidimensional research in Austrian dialectal phraseology continues to present scientific challenges. The article describes an attempt to study Austrian dialectal idiomatic phrases. The authors characterise the Austrian dialectal idiomatic pool, analyse Austrian dialectal proverbs and communicative formulas and draw conclusions regarding the role of dialectal phraseology in Austrian ethnic culture. The issue of interaction and mutual influence between literary and dialectal phraseology of the Austrian national variant of German is also considered in the article. The data for the study was taken from modern dialectological sources, i. e. dialectal dictionaries and reference materials.*

**Keywords:** Austrian national variant of German, Austrian dialectal phraseologisms, Austrian proverbs, Austrian dialectal communicative formulas.

Национальное своеобразие австрийского варианта немецкого языка стало в лингвистике последних трех десятилетий объек-

том целого ряда специальных исследований. Это работы отечественных лингвистов Э. Г. Ризель, А. И. Домашнева, Г. А. Гаев-