

# ВЕСТНИК МГПУ.

**СЕРИЯ «ФИЛОЛОГИЯ. ТЕОРИЯ ЯЗЫКА.  
ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ».**

**MCU JOURNAL OF PHILOLOGY.  
THEORY OF LINGUISTICS.  
LINGUISTIC EDUCATION**

**№ 4 (48)**

**НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ / SCIENTIFIC JOURNAL**

**Издается с 2008 года  
Выходит 4 раза в год**

**Published since 2008  
Quarterly**

**Москва  
2022**

## РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

**Реморенко И. М.**

председатель

ректор ГАОУ ВО МГПУ, доктор педагогических наук, доцент, почетный работник общего образования Российской Федерации, член-корреспондент РАО

**Рябов В. В.**

заместитель председателя

президент ГАОУ ВО МГПУ, доктор исторических наук, профессор, член-корреспондент РАО

**Геворкян Е. Н.**

заместитель председателя

первый проректор ГАОУ ВО МГПУ, доктор экономических наук, профессор, академик РАО

**Агранат Д. Л.**

заместитель председателя

проректор по учебной работе ГАОУ ВО МГПУ, доктор социологических наук, доцент

## РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

**Тарева Е. Г.**

главный редактор

доктор педагогических наук, профессор

**Викулова Л. Г.**

заместитель главного редактора

доктор филологических наук, профессор

**Смирнова А. И.**

заместитель главного редактора

доктор филологических наук, профессор

**Алмазова Н. И.**

доктор педагогических наук, профессор (Санкт-Петербургский государственный политехнический университет Петра Великого)

**Афанасьева О. В.**

доктор филологических наук, профессор

**Беляева И. А.**

доктор филологических наук, профессор

**Бубнова И. А.**

доктор филологических наук, доцент

**Борботько Л. А.**

ответственный секретарь

кандидат филологических наук, доцент

**Геймбух Е. Ю.**

доктор филологических наук, профессор

**Джанумов С. А.**

доктор филологических наук, профессор

**Кафтанджиев Христо**

доктор филологии, почетный доктор, профессор (Софийский университет им. св. Климента Охридского, Болгария)

**Курдюмов В. А.**

доктор филологических наук, профессор

**Матвеева И. И.**

секретарь

кандидат филологических наук, доцент

**Поршнева Е. Р.**

доктор филологических наук, профессор (Нижегородский лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова)

**Прохоров Ю. Е.**

доктор филологических наук, доктор педагогических наук, профессор (Санкт-Петербургский государственный университет)

**Радченко О. А.**

доктор филологических наук, профессор (Московский государственный лингвистический университет)

**Романова Г. И.**

доктор филологических наук, доцент

**Сагаз Мицунори**

доктор филологии, доцент (Университет Сока, Токио, Япония)

**Собянина В. А.**

доктор филологических наук, профессор

**Сулейманова О. А.**

доктор филологических наук, профессор

**Сурьянараян Нилакши**

доктор филологии, профессор (Делийский университет, Индия)

**Тышковска-Каспиак Эльжбета**

доктор филологии, профессор (Вроцлавский университет, Польша)

**Чернявская В. Е.**

доктор филологических наук, профессор (Санкт-Петербургский государственный политехнический университет Петра Великого)

**Чупрына О. Г.**

доктор филологических наук, профессор

**Языкова Н. В.**

доктор педагогических наук, профессор

**Ярыгина Е. С.**

доктор филологических наук, профессор

Журнал входит в Перечень рецензируемых научных изданий ВАК при Министерстве науки и высшего образования Российской Федерации, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук.

## СОДЕРЖАНИЕ

### Литературоведение

- Горбунов Ю. И.* Лингвокультурологический образ Востока в романе Матиаса Энара «Компас» ..... 7
- Сорокина С. П.* Образ героя фольклорного театра в стихотворении А. Черного «Петрушка в Париже» ..... 22
- Ковалева М. Ю., Королева С. Б.* Жертвенность и свобода: образы русских женщин в романах Хью Уолпола ..... 34
- Казмирчук О. Ю.* Стихотворение Б. Л. Пастернака «На пароходе» в контексте символистской и футуристической поэтики ..... 49

### Русистика. Германистика. Романистика

- Чупрына О. Г., Алешина Е. Ю.* Динамика стратегии устрашения в британском политическом дискурсе..... 59
- Шаповал В. В.* Эволюция русско-болгарских разговорников XIX в. .... 73

### Теория языка. Теория межкультурной коммуникации

- Сулейманова О. А., Гуляниц А. Б.* Методика лингвистического исследования как актуальный раздел современной научной публикации ..... 88
- Викулова Л. Г., Корнеева В. А.* Языковые средства популяризации актуальных научных знаний (на материале журнала «Коммерсантъ Наука») ..... 102
- Райскина В. А.* Библиотека писателя как когнитивно-коммуникативное пространство..... 118
- Фомина М. А.* Степень активности субъекта в моделях, описывающих природные процессы и явления..... 126

---

---

## **Языковое образование. Методика преподавания филологических дисциплин**

- Головки Н. В.* Трансъязычие как метод обучения в зарубежной лингводидактике..... 137
- Амелина И. О.* Система обучения аудированию и говорению в курсе русского языка как иностранного (предвузовский этап)..... 155

## **Слово молодым ученым**

- Нуриджанян Р. Г.* Феномен парагвайских траншейных газет ..... 171

## **Критика. Рецензии. Библиография**

- Девятова Н. М.* Рецензия на: Синтаксические средства как экспрессивный ресурс текста: коллективная монография / отв. ред. Т. Е. Шаповалова, зам. отв. ред. В. В. Леденева. М.: Протагор, 2022. 244 с. .... 181
- Требования к оформлению статей.....187

## CONTENTS

### Literary Science

<i>Gorbunov Yu. I.</i> Linguoculturological Image of the East in Mathias Enar's Novel «Compass».....	7
<i>Sorokina S. P.</i> Image of Folklore Theater Character in A. Cherny's Poem «Petrushka in Paris» .....	22
<i>Kovaleva M. Yu., Koroleva S. B.</i> Sacrifice and Freedom: Images of Russian Women in Hugh Walpole's Novels.....	34
<i>Kazmirchuk O. Yu.</i> Boris Pasternak's Poem «On a Steamboat» in the Context of Symbolist and Futuristic Poetics.....	49

### Russian Studies. Germanic Studies. Romance Studies

<i>Chupryna O. G., Aleshina E. Yu.</i> Dynamics of Intimidation Strategy in British Political Discourse .....	59
<i>Shapoval V. V.</i> Evolution of XIX Century Russian-Bulgarian Phrasebooks .....	73

### Linguistic Theory. Cross-Cultural Communication Theory

<i>Suleimanova O. A., Guliyants A. B.</i> Linguistic Research Methods as Essential Part of Academic Publication.....	88
<i>Vikulova L. G., Korneeva V. A.</i> Language Means of Promoting Relevant Scientific Knowledge (Based on «Kommersant Nauka» Journal).....	102
<i>Rayskina V. A.</i> Writer's Library as a Cognitive and Communicative Space .....	118
<i>Fomina M. A.</i> Subject in Russian Models that Convey Information about Elemental Forces of Nature and their Semantic Component Being Active (+/-).....	126

---



---

## **Language Teaching. Methodology of Teaching Philological Disciplines**

- Golovko N. V.* Translanguaging as Instructional Method  
in Linguistic Didactics Worldwide..... 137
- Amelina I. O.* System of Teaching Listening and Speaking  
Skills within the Course of Russian as a Foreign Language  
(Pre-university Stage) ..... 155

## **Young Scientists' Platform**

- Nuridzhanyan R. G.* The Phenomenon of Paraguayan  
Trench Newspapers ..... 171

## **Scholarly Events**

- Deviatova N. M. Review of: Syntactic Means as  
an Expressive Resource of Text: Collective Monograph /  
Rep. Ed. T. E. Shapovalova, Vice Rep. Ed. V. V. Ledeneva.  
Moscow: Protogor, 2022. 244 p. .... 181
- Requirements for the Style of Articles..... 187



Научная статья

УДК 81:811.133.1

DOI: 10.25688/2076-913X.2022.48.4.01

## ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ОБРАЗ ВОСТОКА В РОМАНЕ МАТИАСА ЭНАРА «КОМПАС»

Горбунов Юрий Иванович

Тольяттинский государственный университет,

Тольятти, Россия

yourigorbounov@tltu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5878-6702>

**Аннотация.** В статье рассматривается лингвокультурологический образ Востока, который создается автором романа с помощью лексических единиц, несущих восточный колорит. Среди них выделяются: во-первых, географические названия — топонимы, которые прямо указывают на место действия романа; во-вторых, этноконфессиональная лексика, характеризующая население восточных стран по признакам национальной и религиозной принадлежности; в-третьих, многочисленные заимствования из восточных языков, прежде всего из арабского языка. Топонимика романа дополняется характеристикой населения, проживающего на территории восточных стран: Турции, Сирии и других.

**Ключевые слова:** Восток, топонимы, этнонимы, конфессии, заимствования, диалог культур, свое и чужое, мода на ориентализм.

**Для цитирования:** Горбунов, Ю. И. (2022). Лингвокультурологический образ Востока в романе Матиаса Энара «Компас». *Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование»*, 4(48), 7–21. DOI: 10.25688/2076-913X.2022.48.4.01

**Original article**

UDC 81:811.133.1

DOI: 10.25688/2076-913X.2022.48.4.01

**LINGUOCULTUROLOGICAL IMAGE OF THE EAST  
IN MATHIAS ENAR'S NOVEL «COMPASS»****Yury I. Gorbunov**

Togliatti State University,

Togliatti, Russia

yourigorbounov@tlttsu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5878-6702>

**Abstract.** The article examines the linguocultural image of the East created by the author of the novel through the intermediary of lexical units that carry an oriental flavor. Among them there are the following standing out: first, geographical names — toponyms that directly indicate the setting; secondly, ethno-confessional vocabulary that describes the population of eastern countries on the basis of national and religious affiliation; thirdly, numerous borrowings from oriental languages, primarily from the Arabic. The toponymy of the novel is supplemented with the features of the population living in the eastern countries: Turkey, Syria and others described.

**Keywords:** East, toponyms, ethnonyms, confessions, borrowing, dialogue of cultures, own and others, fashion for orientalism.

**For citation:** Gorbunov, Yu. I. (2022). Linguoculturological image of the East in Mathias Enar's novel «Compass». *MCU Journal of Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education*, 4(48): 7–21. DOI: 10.25688/2076-913X.2022.48.4.01

**Введение**

В конце XX в. на стыке лингвистики и культурологии сложилось новое направление — лингвокультурология, предметом которой является изучение культурной семантики языковых знаков, формирующихся в результате взаимодействия языка и культуры. По мнению В. А. Масловой, языковые знаки способны выполнять функцию языка культуры, что выражается в способности языка отображать культурно-национальную ментальность его носителей (Маслова, 2004). Лингвокультурология непосредственно связана с изучением национальной картины мира, языкового сознания, особенностей ментально-лингвального комплекса. В основе развития лингвокультурологии лежит антропоцентрическая парадигма, которая предполагает новый подход к языку как объекту исследования, новые ключевые понятия и новую терминологию, которая отражает эти понятия и составляет особый метаязык лингвокультурологии (Гринев-Гриневич и др., 2021).

Поскольку антропоцентрическая парадигма на первое место выдвигает человека и его язык, это дает основание для выделения одного из главных понятий лингвокультурологии — понятия языковой картины мира, носителем

которой является собственно человек, или языковая личность. Языковая картина мира представляет собой модель лингвокультурной специфики того или иного народа, сообщества. Она отражает реальность через культурную картину мира. Язык подчиняет себе, организует восприятие мира его носителями. Эта картина мира тесно связана с культурной картиной мира, находится в непрерывном взаимодействии с ней и восходит к реальному миру, окружающему человека (Грушевицкая и др, 2002, с. 160).

Содержание языковой картины мира раскрывается в совокупности понятий, которые принято обозначать общим термином «ментефакты». Ментефакты являют собой элементы «содержания» сознания и включают в себя культурно маркированные знания, концепты и представления (Красных, 2002, с. 36). В общем плане знания — это некие информационные, содержательные единицы, совокупность которых составляет определенным образом структурированную систему. Знания могут быть национально нейтральными или национально маркированными, окруженными культурно значимым ореолом, занимающими в культуре особое положение.

К основным понятиям лингвокультурологии относится также понятие лингвокультурного концепта, или лингвоконцепта. В наиболее важных культурных концептах языка актуализируется ментальность народа, которая представляет собой способ видения мира, уровень общественного сознания, на котором мысль не отчленена от эмоций, латентных привычек и приемов сознания, незримый минимум духовного единения людей, без которого невозможна организация любого общества (Маслова, 2004).

Культурные концепты образуют соответствующие лингвокультурологические поля, которые включают в себя иерархические системы единиц, обладающих общим значением и отражающих в себе систему соответствующих понятий культуры (Воробьев, 2008, с. 60). В связи с понятием культурного концепта возникает понятие лингвокультуремы, которое соответствует комплексной межуровневой единице, представляющей собой диалектическое единство лингвистического и экстралингвистического (понятийного или предметного) содержания. В предметной области французской лингвокультурологии содержится широкий круг прецедентных феноменов, включающий в себя, в частности, прецедентные высказывания, имена, ситуации и тексты, перевод которых на русский язык вызывает определенные трудности и требует тщательного анализа национально-культурной картины мира (Горбунов, 2016, с. 104–128).

Современная лингвокультурология выдвигает на первый план изучение этнокультурного фактора и связанных с ним аспектов культурно обусловленного межличностного взаимодействия представителей разных культур. В результате исследования обнаруживается этнокультурный диссонанс, который обусловлен общественно-политическими факторами и четко отражается в тексте сборника эссе Ф. Мориака «Черная тетрадь» посредством многоуровневой антитезы «свои» – «чужие». Таким образом, французская

национальная идентичность, представленная в данном тексте, тяготеет к замкнутости и настороженному отношению к инаковости, граничащему с враждебностью, демонстрируя четкое разделение на «мы» и «они», т. е. «своих» и «чужих». В данном исследовании рассматриваются ключевые понятия «идентичность» и «инаковость», которые имеют существенный интерес в русле современной лингвокультурологии (Викулова, Кулагина, 2013, с. 33–42).

Помимо этого, пристальное внимание уделяется исследованию диалога культур в художественном тексте, что обусловлено интересом гуманитарного знания к образу «другого» при сохранении национальной идентичности и культурной самобытности. В этом направлении осуществляется, в частности, делимитация рекуррентных элементов образа России во французской литературе второй половины XX – начала XXI в. на материале произведений Анри Труайя, соединившего в своем сознании и творчестве французские и русские ценности (Телешова, Дубнякова, 2017, с. 223–237). В данном исследовании утверждается мысль о том, что модель мира, построенного на столкновении двух культур и двух пространств, образует неразрывную ткань в анализируемых текстах и используется писателем для создания образа России. В работе подтверждается, что посредством использования механизма диалога культур французский писатель А. Труайя приобщает франкоязычного читателя к культуре России и представляет западному миру русский менталитет в контексте французской культуры.

Нет сомнения в том, что лингвокультурологический лейтмотив основательно пронизывает современную французскую художественную прозу. Об этом свидетельствует, в частности, новый роман французского писателя Матиаса Энара «Компас», который вышел в свет в августе 2015 г. в издательстве Actes Sud в Париже (Enard, 2015). Успеху романа среди французских читателей способствовало присуждение ему Гонкуровской премии 3 ноября 2015 г. Роман «Компас» был написан исключительно талантливым писателем, который смело взялся за исследование культурных связей между Востоком и Западом, проявив при этом виртуозное мастерство и высочайшую эрудицию. В 2019 г. роман Матиаса Энара «Компас» был издан на русском языке издательством «Иностранка» при участии издательства «Азбука-Аттикус». Перевод с французского языка был осуществлен талантливыми переводчиками: Ириной Волевич (с. 7–239) и Еленой Морозовой (Энар, 2015, с. 240–457).

## Результаты и их обсуждение

### Сюжет и композиция романа

В основе сюжета романа лежит письмо, которое получает главный герой Франц Риттер — музыковед и большой ценитель восточной культуры. В письме

содержатся неутешительные результаты последнего анализа состояния здоровья героя романа, которые свидетельствуют о приближающемся финале его жизненного пути. Суровый приговор повергает Франца Риттера в глубокий транс, лишает его сна и отдыха, погружает в глубокий поток сознания, который стремительно уносит его в далекое прошлое, полное ярких событий и впечатлений. Композиция романа представляет собой длинную ретроспективу воспоминаний героя романа, вереницу явлений, которые молниеносно сменяют друг друга во времени и цепляются за звенья, оставившие глубокий след в памяти. В структуре романа четко просматриваются отдельные части, первую из которых можно считать вступительной и принять за пролог, за которым следуют строго хронометрированные отрывки одной бессонной ночи: 23:10, 0:55, 2:20, 2:50, 3:45, 4:30, 5:33, 6:00.

На протяжении всего романа его главный герой Франц Риттер пересматривает свою жизнь через воспоминания о своей академической карьере, пребывании на Востоке и моментах, проведенных с той, которую он любит, — Сарой. Эти воспоминания перемежаются отступлениями, тематически сгруппированными в портретах, которые составляют отдельное произведение — текст в тексте — трактат «Разнообразные формы безумия на Востоке» в пяти главах: 1. Влюбленные ориенталисты. 2. Караван травести. 3. Гангрена и туберкулез. 4. Портреты востоковедов как повелителей верующих. 5. Энциклопедия обезглавленных (Enard, 2015, p. 177–457).

### Лингвокультурологический анализ романа

Название романа «Компас» можно понимать как символ притяжения многих жителей Запада к Востоку. Читая этот роман, невольно вспоминаешь эффект Марселя Пруста, автора известного многотомного романа «В поисках утраченного времени». Этот эффект связан с утренним завтраком, когда герой романа Марсель пьет чай с бисквитом «Мадлен» (*madelaine*), при этом аромат чая и вкус «Мадлен» невольно уносят героя в далекое прошлое и в памяти возникает вкус такого же бисквита, но уже с липовым чаем, которым его угощала в детстве тетя Леония, а вслед за этим вкусом в его памяти возникают неизгладимые события детства, юности и взрослой жизни (Proust, 1976, p. 66–69).

Нечто подобное наблюдаем в романе Матиаса Энара «Компас», композиция которого строится в прустовской манере в «поисках утраченного времени», в форме долгих размышлений. Главный герой романа Франц Риттер вспоминает события прожитой жизни под воздействием тех или иных предметов, которые попадают в поле его зрения на протяжении бессонной ночи. Общая нить внутреннего монолога Франца Риттера заключается в воспоминании о моментах, проведенных им ранее как на Востоке, так и в Европе. По мере повествования эпизодов собственной жизни, полной курьезных ситуаций,

в которых нередко оказывался сам герой романа, возникают также судьбы путешественников, художников и специалистов по Востоку, портреты людей с Востока или те, что связаны с Османской империей, Сирией или Ираном.

Жизнь Франца Риттера предстает перед нами в виде долгого блуждания по бесконечному лабиринту памяти, в тисках которого наш герой пробирается с надеждой обрести очередную истину. Путеводной звездой в этом нескончаемом лабиринте выступает его возлюбленная по имени Сара, француженка с древнееврейскими корнями, которая, по меткому замечанию Франца Риттера, австрийца по отцу и француза по матери, говорила на арабском и на фарси гораздо лучше, чем по-немецки. Сара, которая, не успев появиться в его жизни, тотчас пропадает, неожиданно ускользает и оказывается где-то далеко от него, на просторах загадочного Востока. Сара, как и сам Франц Риттер, видит смысл своего существования в благородной миссии познания Древнего Востока, изучения истории и культуры народов, населяющих этот удивительный мир, полный загадок и тайн. Их объединяет общая страсть: любовь к Востоку с его богатым кладезем знаний, удивительным разнообразием в мире культуры и языков, ландшафтов и историй. Мысли о Саре постоянно преследуют Франца Риттера в течение долгой бессонной ночи, когда он лихорадочно перебирает в своей памяти те места и счастливые моменты их встречи. Вдруг Франц Риттер вспоминает о своем докладе, с которым он выступил когда-то на одном из коллоквиумов, и начинает лихорадочно искать очки, чтобы отыскать материалы этого коллоквиума среди сваленных в кучу книг, картин, музыкальных инструментов и прочих вещей. Его взгляд неожиданно падает на висящую на стене запылившуюся фотогравюру «Панорама Стамбула с высоты Галатской башни», которую он купил когда-то в лавке, расположенной на задах Истикляль Каддеси, одной из самых популярных пешеходных улиц в Стамбуле. При взгляде на эту фотогравюру он забывает об очках: в его памяти тотчас возникает картина Востока, которая окружала его тогда, когда он сопровождал в поездке по Сирии известного археолога Бильгера, возглавлявшего информационный отдел Немецкого археологического института в Дамаске. Во время инспекционной поездки по Евфрату они оказались недалеко от многострадальной Ракки, или Эр-Ракки, города на севере Сирии, в 160 километрах к востоку от Алеппо. Этот город за всю свою историю неоднократно подвергался набегам персов, арабов, монголов, турок. А теперь в этих местах местные рабочие в куфиях трудились на раскопках под руководством европейских ученых. В памяти Франца Риттера невольно всплывают географические названия: Телль-Халаф (Tell Halaf), Телль-Халула (Tell Halula), которые принадлежат сирийским поселениям, относящимся к так называемой халавской культуре — неолитической археологической культуре 5-го тысячелетия до н. э. в Северной Месопотамии. В то же время возникает образ Дура-Европоса (Dura Europos) — античного города на Евфрате, существовавшего примерно с 300 г. до н. э. по 256 г. н. э. Затем на память приходит Мари (Mariе) — город-государство

в 3–2 тысячелетиях до н. э. в Северной Сирии, Халабия (Halabiya) — крепость, основанная в 272 г. н. э. царицей Пальмиры Зенобией.

В лингвистическом аспекте эти образы соответствуют названиям стран, городов, крепостей и т. п. и представляют собой **топонимы** (ЛЭС, 1990, с. 515–516; Суперанская, 1985), которые твердо запали в память нашего героя и всплывают всякий раз, когда он оказывается в той или иной местности манящего его Востока. Русская версия романа «Компас» сопровождается приложением в виде примечаний переводчиков, которые значительно содействуют читателю в идентификации географических названий и позволяют нам построить их классификацию как особых лингвокультурем, несущих функцию локации столь притягательного для героев романа мира Востока (Энар, 2019, с. 459–509).

Таким образом, среди фигурирующих в романе топонимов выделяются чаще всего: 1) **хоронимы** — названия ограниченных местностей, которые, в свою очередь, подразделяются на три подгруппы:

а) **хоронимы природные** — названия любых природно-ландшафтных областей, например *Anatolie, ou la Turquie asiatique* — Анатолия, или Азиатская Турция: азиатская часть современной Турецкой Республики; *le Sahel* — Сахель: природная область в Африке, переходная зона от Сахары к саваннам шириной до 400 километров, где преобладают полупустыни и опустыненные саванны;

б) **хоронимы административные** — принятые в официальных документах названия административно-территориальных единиц, в частности **исторических областей**: *la Bithynie* — Вифиния: историческая область, древнее государство и римская провинция, существовавшая на северо-западе Анатолии (Малой Азии) между проливом Босфор и рекой Сангариус; *Hauran* — Хауран: историческая область к северу от Башана (ныне часть Сирии), вероятно идентичная библейскому Харану (*Haran biblique*); *Shoah* — Шоа: провинция Эфиопии по старому административному устройству;

в) **кратонимы** — названия государств: *le Nejd et le Hedjaz* — Неджд и Хиджаз: государство на Аравийском полуострове, образованное после того, как королевство Хиджаз в 1920-х гг. было завоевано Неджом; *Élam* — Элам: древнее государство (3-е тысячелетие – середина VI в. до н. э.) в районе нижнего течения Тигра и Евфрата, в юго-западной части Иранского плоскогорья.

В романе упоминаются также: 2) **ойконимы** — названия населенных мест: *Büyükdere* — Бюйюкдере: дачная местность на Босфоре, в 18 километрах от Стамбула; 3) **комонимы** — сельские поселения: *Dzhaykur* — Джайкур: селение в Ираке.

Значительное место в романе уделяется описанию отдельных восточных городов, названия которых в топонимике составляют отдельный класс **астионимов**. Среди них: *Abadan* — Абадан: город на юго-западе Ирана, на границе с Ираком; *Amol* — Амоль: город на севере Ирана, в провинции Мазендаран; *Ahvaz* — Ахваз: город на западе Ирана, административный центр;

Deir ez-Zor — Дейр-эз-Зор (Дайр-эз-Заур): город на северо-востоке Сирии, на правом берегу реки Евфрат; Zeyla (Saila) — Зейла (Сайла): город и порт в Сомалийской Республике, на берегу Аденского залива; Isfahan — Исфахан: административный центр провинции Исфахан, третий по величине город Ирана; Копуа — Конья: город в Турции в центральной части Анатолии; Médine — Медина, Ryad (El Riyad) — Рияд (Эль Рияд), Taef et Khalil — Таэф и Халиль: города в Саудовской Аравии.

Путешествуя по восточным городам, главный герой романа Франц Риттер невольно обращает внимание на отдельные достопримечательности и вспоминает те или иные события, связанные с этими местами. В результате в его памяти возникает целый класс **урбанонимов**, которые называют различные объекты, расположенные в пределах города, например:

а) **кварталы и районы**: Arnavutkou, Bebek — Арнавуткёй, Бебек: исторические кварталы в районе Бешикташа (Besiktas), расположенные на европейском берегу пролива Босфор (Стамбул, Турция); Bab-Idris — Баб-Идрис: район Бейрута; Vanak — Ванак и Shemiran — Шемиран: районы Тегерана; Cihangir — Джихангир: небольшой район в центре европейской части Стамбула, одна из точек притяжения для творческой интеллигенции и иностранцев; с его вершин открывается прекрасный вид на Босфор и Золотой Рог; Pera — Пера: район в европейской части Стамбула, окруженный водами Босфора и бухты Золотой Рог;

б) **городские объекты**:

• **здания и дворцы**: Pera Palace — Пера-палас: знаменитая стамбульская гостиница, открытая в 1895 г. для пассажиров, прибывающих в Стамбул на Восточном экспрессе; Qasr el-Heur — Каср аль-Хейр: арабский дворец к востоку от Хомса (Сирия), построен в 727 г., сохранился в руинах; Topkapı — Топкапы (*устар.* Serai — Сераль): главный дворец Османской империи до середины XIX в., в историческом центре Стамбула; Haydarpasha — Хайдарпаша: железнодорожный вокзал на азиатской стороне Стамбула; Hasi-Emin-Efendi — Хаси-Эмин-Эфенди: название одной из турецких мечетей;

• **сооружения**: Bab-El-Faraj — Баб-Эль-Фарадж: одни из семи городских ворот Дамаска; La Kaaba — Кааба: мусульманская святыня в виде кубической постройки во внутреннем дворе мечети Масджид-аль-Харам (Заповедная мечеть) в Мекке;

• **крепости**: Ibn Maan — Ибн Маан: сторожевая крепость, построенная в XVII в. по приказу Фахреддина (Фахр ад-Дин аль-Маан II), правившего Ливаном, частью Сирии и Палестины.

Отдельное место в романе занимают названия исторических улиц — **годоимы**, например Istiklal Caddesi — Истикляль Каддеси: одна из самых популярных пешеходных улиц в Стамбуле, расположенная в районе Бейоглу (Beuyoglu). В памяти Франца Рипшера всплывают также картины удивительной природы Востока, широкая панорама географических мест, называющих горы

и возвышенности, — **оронимы**: Djebel-Druz — Джебель-Друз: горная область на юго-востоке Сирии; le Zagros — Загрос: крупнейшая горная система современного Ирана; Nauran — Хауран: нагорье на границе Сирии и Израиля; le Chouf — Шуф: район в Горном Ливане.

В этом контексте возникают также виды водных пространств: рек и озер, морей и океанов с их заливами, лагунами и бухтами. Все эти названия относятся в топонимике к **гидронимам**, которые, в зависимости от вида конкретного водного объекта, подразделяются на две подгруппы:

- **пелагогимы** — названия моря или его части, например la mer de Marmara — Мраморное море: небольшое внутреннее море, отделяющее европейские владения Турции от азиатских; связано через пролив Босфор с Черным морем, а через пролив Дарданеллы — с Эгейским морем; la mer Méditerranée — Средиземное море: море Атлантического океана, между Европой, Африкой и Азией; с востока к морю выходят Турция, Сирия, Ливан и Израиль; la mer Noire — Черное море: Средиземное море Атлантического океана, у берегов России, Украины, Грузии, Болгарии и Турции; соединяется Керченским проливом с Азовским морем и далее через пролив Дарданеллы — с Эгейским и Средиземным морями; la Corne d'Or — Золотой Рог: узкий изогнутый залив, впадающий в Босфор в месте его соединения с Мраморным морем; le Bosphore — Босфор: пролив в Турции между Европой и Азией, соединяет Черное и Мраморное моря;

- **потопонимы** — названия рек: l'Euphrate — Евфрат: река в Азии, которая проходит по территории Турции, Сирии, Ирака; le Tigr — Тигр: река в Азии (Турция, Сирия, Ирак).

В географическом пространстве Востока возникает естественно фигура человека, постоянно проживающего в этих местах, — коренного жителя Востока. Путешествуя из одной страны в другую, наш герой, Франц Риттер, знакомится с различными этническими и конфессиональными группами людей, населяющих ту или иную страну. Среди них выделяются, в частности: сирийские алавиты — les Alaouites syriens: крестьянство горной северо-западной области; друзы — les друзes, населяющие нагорье Хауран на границе Сирии и Израиля, горную область Джебель-Друз на юго-востоке Сирии и селения вдоль путей, соединяющих эти три области.

Прогуливаясь по улицам восточных городов, Франц Риттер разглядывает витрины торговых лавок, которые были абсолютно бессистемно забиты множеством всевозможных предметов: чаш, подсвечников, тфилинов, талесов и прочих атрибутов иудейской религии. **Тфилины** (tephillin), или **филактерии** (phylacteries), буквально: охранные амулеты, относятся к элементам молитвенного облачения: две маленькие коробочки из выкрашенной черной краской кожи, содержащие написанные на пергаменте отрывки из Пятикнижия. Таким образом, предметы религиозного значения давали импульс к новым рассуждениям, связанным с духовной жизнью народов Востока.

Франц Риттер вспоминает также о **зикре** (zikr) — исламской духовной практике, которая заключается в многократном произнесении молитвенной формы, содержащей прославление Бога. В какой-то момент своих ночных размышлений он вспоминает вдруг о **барзахе** (barzakh) — промежуточном состоянии, в котором, в соответствии с исламской эсхатологией, пребывает человеческая душа в период после смерти и до воскресения. Затем ему в голову приходит мысль о **сансаре** — вечной жизни, которая, с точки зрения буддизма и других индийских религий, представляет собой бесконечную череду перевоплощений, или смену телесных оболочек.

Основное население восточных стран — это мусульмане, исповедующие ислам (islam) — одну из мировых религий, возникшую в Аравии в VII в. Термин «ислам» в переводе с арабского на французский соответствует понятию soumission (Nouveau Petit, p. 1407), которому в русском языке соответствуют эквиваленты «подчинение», «покорность» (Французско-русский..., 1991, с. 930). Второй эквивалент — «покорность» — избрала как наиболее подходящий и адекватный действительности Мария Зонина, переводчица романа Мишеля Уэльбека «Soumission» (Houellebecq, 2015; Уэльбек, 2016).

Вспоминая о своих путешествиях по странам Востока, Франц Риттер невольно касается религиозных убеждений местного населения, упоминает имя основателя ислама — Мухаммеда, которого, по преданию, Аллах избрал своим пророком-посланником, рассуждает о догматах — основах вероучения, изложенных в Коране. При этом напоминает о том, что мусульмане делятся по религиозному признаку на шиитов и суннитов (Enard, 2015, p. 158).

В романе упоминаются также различные **династии**, или **кланы**, среди которых выделяются: les Nachémities — Хашимиты: представители одного из основных мекканских кланов, из которого происходил пророк Мухаммед; les Omeyyades — Омейяды: первая халифская династия, правившая арабской империей в 661–750 гг.; les Abbassides — Аббасиды: вторая после Омейядов династия арабских халифов (750–1258), происходившая от Аббаса ибн Абд аль-Мутталиба, дяди пророка Мухаммеда; les Achéménides — Ахемениды: династия царей Древней Персии (705(?) – 330 г. до н. э.).

В романе присутствуют также восточные названия человека по таким признакам, как:

- **род занятости, профессия:** le Bédouin — бедуин (араб.): араб-скотовод Передней Азии и Северной Африки, ведущий кочевой образ жизни; в европейской литературе — полукочевой араб, совмещающий скотоводство и земледелие, араб-воин (Васюкова, с. 110); le derviche — дервиш: нищенствующий мусульманский монах; le méhariste — мехарист: погонщик верблюдов, в тексте романа — верблюжий кавалерист; le muezzin — муэдзин: служитель мечети, в обязанности которого входит призывать верующих на молитву с минарета; le cheikh — шейх: у арабов: глава рода, старейшина общины, иногда вообще — почтенный человек;

• **лицо, носящее тот или иной титул:** le chah — шах (*перс.*): **монарх** в странах Ближнего и Среднего Востока; le calife/khalife — халиф (*араб.*): в странах мусульманского Востока — титул государя, имеющего духовную и светскую власть, лицо, носящее этот титул; le chérif — шериф (*араб.*): шериф Мекки (или шериф Хиджаза), титул лидера Мекканского шарифата, хранителя двух священных городов — Мекки и Медины; l'émir — эмир (*араб.*): глава государства, или военачальник в мусульманских странах Востока.

Погрузившись в воспоминания о своих блужданиях по странам Востока, главный герой романа Франц Риттер в некоторых случаях обращает внимание на отдельные детали, местные реалии, которые особо подчеркивают восточный колорит. Среди них выделяются так называемые фольклорные слова, обозначающие предметы или явления чужого быта, а именно:

• **национальная одежда:** le burnous — бурнус (*араб.*): у арабов плащ с капюшоном из белой шерстяной материи; le keffieh — куфия (*араб.*): неотъемлемая часть мужского гардероба в арабских странах, головной платок, служащий для защиты головы и лица от солнца, песка, жары и холода; le tarbouche — тарбуш (*араб.*): красная шерстяная шапочка с синей кистью; le tchador — чадра (*перс.*);

• **предметы быта:** le bâfour — бафур (*тур.*): глиняная трубка для курения опиума; la simandre — семантра: род колокола для оповещения жителей деревни — изогнутый деревянный брус, в который бьют палкой или молотком;

• **еда, национальные блюда:** la bastourma — бастурма: тюркского происхождения, происходит от слова basdirma, что дословно переводится как «пресованное мясо»; le moutabbal — мутабаль: паста из печеных баклажанов; le soujouk — суджук: родственное бастурме блюдо — восточная колбаса, тонкие вяленые колбаски из говяжьего фарша со жгучими приправами; sangak — сангак: «хлеб на камнях», иранский хлеб, который готовится в печи на раскаленной гальке, большие, плоские прямоугольные ломти, закругленные с одного конца; le houmous — хумус: распространенная на Ближнем Востоке холодная закуска из нута (бараньего гороха) с тхиной — кунжутной пастой;

• **напитки:** l'arak — арак (*араб.*): ароматизированный анисом самогон, популярный в южных странах; hibiscus — каркаде (*греч.*): хорошо утоляющий жажду чай из цветов гибискуса; le pérenthès — непентес (*греч.*): настой/зелье, трава забвения, в древнегреческой мифологии и литературе, происходящее из Египта лекарство от грусти, своего рода средство, чтобы забыть о горестях.

Поскольку Франц Риттер — музыковед и специализируется прежде всего в области музыковедения восточных стран, то вполне естественно появление в тексте романа его рассуждений о музыке, композиторах и исполнителях музыкальных произведений. Преследуемый мыслью о скорой смерти, Франц Риттер в какой-то момент своей долгой бессонной ночи видит себя плывущим на пароходе в Бейрут, где его просят сыграть на лютне. Ему предстоит сделать выбор лада: нахаванд (nahawand) или хеджази (hedjazi). В данном случае речь

идет о разновидностях макамов, представляющих современную ладовую систему арабской и ирано-азербайджанской музыки, исполняемых в определенном ритме, но допускающих значительную импровизацию.

В тексте романа встречаются названия распространенных на Востоке **музыкальных инструментов**, особенности звучания которых привлекают внимание музыковеда. Среди них: *le zarb* — зарб: один из видов восточного барабана; *le tombak* — томбак: небольшой восточный барабан. Особую склонность Франц Риттер имеет к щипковым инструментам, таким как ситар (*la cithatre*): старинный струнный щипковый инструмент, распространенный на всем Востоке. Его привлекает особенно уд (*l'oud*): струнный плекторный инструмент, распространенный в странах Закавказья, Европы, Ближнего Востока и Магриба. Ему знаком тар (*le tar*): струнный инструмент, на котором играют с помощью металлического плектра — мезраба, вставленного в шарик воска. Наконец, он знает толк в игре оркестров, таких как мехтер (*le mehter*): древнейший военный оркестр в мире, который в Османской империи XIV в. создавался как своеобразный элемент штурмовой тактики корпуса янычар. Оркестр всегда находился рядом с боевым знаменем и играл для поднятия боевого духа воинов.

Таков далеко не полный перечень лексических единиц, которые функционируют в романе «Компас» в качестве лингвокультурем и создают лингвокультурологический образ Востока. Перечисленные примеры содержат в основном лексические заимствования из арабского, персидского и турецкого языков, которые оставили заметный след в лексике французского языка. Однако среди них особое место занимает арабский язык.

Как утверждают известные лексикологи Е. М. Чекалина и Т. М. Ушакова, в хронологическом плане можно выделить два пласта арабизмов:

- 1) весьма многочисленный корпус арабских слов, перешедших во французский язык в период с раннего Средневековья до Возрождения;
- 2) более поздние заимствования Нового и Новейшего времени (Чекалина, Ушакова, 2007, с. 198).

По их мнению, арабизмы первой группы представляют собой полностью ассимилированные слова. В Средние века активному проникновению арабских слов способствовали такие социально-исторические факторы, как существование могущественных арабских государств с высокоразвитой наукой и культурой, а также обширная торговля. Что касается заимствований Нового и Новейшего времени, то они перешли во французский язык прямо из арабского, без языков-посредников. В этот период заимствовались в основном арабские фольклорные слова, так как существовала своеобразная литературная мода — ориентализм, — которая проявлялась в путешествиях на Восток с последующим красочным описанием экзотических восточных нравов и обычаев (Чекалина, Ушакова, 2007, с. 198–199).

В свою очередь, И. А. Цыбова отмечает, что большинство заимствований из арабского языка во французский язык произошло через посредство других

языков, среди которых отмечается активная роль как языков-посредников итальянского и испанского языков. Из итальянского во французский язык в результате интенсивного развития торговли проникли такие слова, как: *douane*, *chiffre*, *zéro*. Испанский язык передал французскому языку слова: *alcôve*, *alcade*, *algarade* и другие. Арабский язык также сыграл роль языка-посредника, передав французскому языку ряд турецких (*divan*, *kiosque*, *chacal*) и персидских слов (*bazar*, *caravane*) (Tsybova, 2011, p. 59).

Известный французский лексиколог Жан Прюво, почетный профессор университета Сержи-Понтуаз, считает, что арабский язык занимает третье место после английского и итальянского языков, которые значительно обогатили лексический фонд французского языка (Pruvost, 2017, p. 25). В своей новой книге «*Nos ancêtres les Arabes. Ce que le français doit à la langue arabe*» (2017) он подробно рассуждает о путях и причинах заимствований из арабского языка, ссылаясь прежде всего на исторические походы крестоносцев на Восток, интенсивные торгово-экономические и культурные связи между Западом и Востоком, не исключая при этом значимость периодов колонизации и деколонизации стран Северной Африки и последовавшей затем массовой трудовой иммиграции из этих стран во Францию (Pruvost, 2017, p. 69–93).

### Заключение

Действие романа завершается на рассвете: наступает утро следующего дня. Наш герой еще жив: он перечитывает письма любимой Сары и ловит себя на мысли о том, что он боится ответить ей, ему страшно умереть. И все же приходит новый день, а вместе с ним Восток несет свой свет и возникает желание вновь отдаться чувствам и теплоте солнцу надежды.

Прочитав роман Матиаса Энара «Компас» в оригинале и сравнив его с весьма удачным переводом на русский язык (переводчики: Ирина Волевич и Елена Морозова), можно смело утверждать, что мода на ориентализм во Франции продолжается. Следовательно, продолжается и процесс заимствования новой восточной лексики. Эту тенденцию подтверждает также Жан Прюво, который отмечает наблюдаемое в последнее время активное использование арабизмов в новом жанре — современном французском рэпе (Pruvost, 2017, p. 363–370). Впрочем, это уже новая тема для исследования.

### Список источников

1. Маслова, В. А. (2004). *Лингвокультурология: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений*. Академия.
2. Гринев-Гриневиц, С. В., Сорокина, Э. А., & Викулова, Л. Г. (2021). *Теория языка: антропологистика: учебное пособие*. Издательский дом ВКН.
3. Грушевицкая, Т. Г., Попков, В. Д., & Садохин, А. П. (2002). *Основы межкультурной коммуникации: учебник для вузов*. ЮНИТИ-ДАНА.

4. Красных, В. В. (2002). *Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология: курс лекций*. ИТДГК.
5. Воробьев, В. В. (2008). *Лингвокультурология*. Издательство РУДН.
6. Горбунов, Ю. И. (2016). *Информационно-семиотическая природа и синергетика романских языков: монография*. Издательство ТГУ.
7. Викулова, Л. Г., Кулагина, О. А. (2013). Национальная идентичность в контексте инаковости: языковая репрезентация оппозиции «свои» – «чужие» во французской литературе XX века (на материале сборника эссе Ф. Мориака «Черная тетрадь»). *Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование»*, 2(12), 33–42.
8. Телешова, Р. И., Дубнякова, О. А. (2017). Диалог Франции и России во французской литературе. *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета*, 7(4), 223–237.
9. Enard, M. (2015). *Boussole*. Actes Sud.
10. Энар, М. (2019). *Компас: роман*. В И. Волевич & Е. Морозова (пер.). Иностранка, Азбука-Аттикус.
11. Proust, M. (1976). *A la recherche du temps perdu. Du côté de chez Swann*. Éditions du Progrès.
12. *Лингвистический энциклопедический словарь* (под ред. В. Н. Ярцевой) (1990). Советская энциклопедия.
13. Суперанская, А. В. (1985). *Что такое топонимика*. Наука.
14. *Nouveau Petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française* (2004). Dictionnaires Le Robert.
15. *Французско-русский словарь активного типа* (под ред. В. Г. Гака & Ж. Триомфа). (1991). Русский язык – Либрери дю Глоб.
16. Houellebecq, M. (2015). *Soumission*. Flammarion.
17. Уэльбек, М. (2016). *Покорность* (пер. с фр. М. Зониной). АСТ: CORPUS.
18. Васюкова, И. А. (1998). *Словарь иностранных слов*. АСТ-ПРЕСС.
19. Чекалина, Е. М., Ушакова, Т. М. (2007). *Лексикология французского языка: учебное пособие*. Издательский дом Санкт-Петербургского университета.
20. Tsybova, I. A. (2011). *Lexicologie française*. LIBROCOM.
21. Pruvost, J. (2017). *Nos ancêtres les Arabes. Ce que notre langue leur doit*. J.-C. Lattès.

## References

1. Maslova, V. A. (2004). *Linguoculturology: A textbook for universities*. Academia. (In Russ.).
2. Grinev-Grinevich, S. V., Sorokina, E. A., & Vikulova, L. G. (2021). *Language theory: Anthropolinguistics: a textbook*. VKN Publishing house. (In Russ.).
3. Grushevitskaya, T. G., Popkov, V. D., & Sadokhin, A. P. (2002). *Fundamentals of intercultural communication: Textbook for universities*. UNITY-DANA. (In Russ.).
4. Krasnykh, V. V. (2002). *Ethnopsycholinguistics and linguoculturology: A course of lectures*. ETC. (In Russ.).
5. Vorobyov, V. V. (2008). *Linguoculturology*. RUDN Publishing House. (In Russ.).
6. Gorbunov, Yu. I. (2016). *Informational-semiotic nature and synergetics of Romance languages: monograph*. TSU Publishing House. (In Russ.).

7. Vikulova, L. G., Kulagina, O. A. (2013). National identity in the context of otherness: linguistic representation of the opposition «own» – «strangers» in the French literature of the twentieth century (based on the collection of essays by F. Mauriac «Black Notebook»). *MCU Journal of Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education*, 2(12), 33–42. (In Russ.).
8. Teleshova, R. I., Dubnyakova, O. A. (2017). The dialogue between France and Russia in French literature. *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*, 7(4), 223–237. (In Russ.).
9. Enard, M. (2015). *Boussole. Actes Sud*.
10. Enar, M. (2019). *Compass: roman*. V. I. Volevich, & E. Morozova (trans.). Inostranka-Azbuka-Attikus Publishing House. (In Russ.).
11. Proust, M. (1976). *A la recherche du temps perdu. Du côté de chez Swann*. Éditions du Progrès.
12. *Linguistic encyclopedic dictionary* (edited by V. N. Yartseva). (1990). The Soviet Encyclopedia Press. (In Russ.).
13. Superanskaya, A. V. (1985). *What is toponymy*. Nauka. (In Russ.).
14. *Nouveau Petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. (2004). Dictionnaires Le Robert.
15. *French-Russian dictionary of active type* (edited by V. G. Gak & Zh. Triumph). (1991). Russian – Librerie du Globe.
16. Houellebecq, M. (2015). *Soumission*. Flammarion.
17. Houellebecq, M. (2016). *Submissiveness* (Translated from French by M. Zonina). AST CORPUS Publishing House. (In Russ.).
18. Vasyukova, I. A. (1998). *Dictionary of foreign words*. AST-PRESS. (In Russ.).
19. Chekalina, E. M., Ushakova, T. M. (2007). *Lexicology of the French language: Textbook*. St. Petersburg University Publishing House. (In Russ.).
20. Tsybova, I. A. (2011). *Lexicologie française*. LIBROCOM.
21. Pruvost, J. (2017). *Nos ancêtres les Arabes. Ce que notre langue leur doit*. J.-C. Lattès.

### Информация об авторе

**Юрий Иванович Горбунов** — доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры теории и практики перевода Гуманитарно-педагогического института Тольяттинского государственного университета.

### Information about the author

**Yuri I. Gorbunov** — Doctor of Philology, professor, full professor of the Department of Theory and Practice of Translation, Humanitarian Pedagogical Institute, Togliatti State University.

*Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.*

*The author declares no conflict of interest.*

Научная статья

УДК 82-93

DOI: 10.25688/2076-913X.2022.48.4.02

## ОБРАЗ ГЕРОЯ ФОЛЬКЛОРНОГО ТЕАТРА В СТИХОТВОРЕНИИ А. ЧЕРНОГО «ПЕТРУШКА В ПАРИЖЕ»

Сорокина Светлана Павловна

Институт мировой литературы им. А. М. Горького РАН,  
Москва, Россия

sorokinasp@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6760-0922>

**Аннотация.** В статье рассматривается стихотворение-пьеса А. Черного «Петрушка в Париже». Отмечается, что данное произведение не становилось ранее предметом специального исследования, чем обуславливается новизна и актуальность настоящей работы. Автор статьи, с одной стороны, преследует цель изучения поэтики фольклорного театра в стихотворении; с другой стороны, объясняет причину обращения А. Черного к форме народной кукольной комедии. В исследовании освещаются обстоятельства создания стихотворения-пьесы. Показывается, что данное произведение было написано в наиболее сложный период эмигрантской жизни А. Черного, когда он с трудом мог добывать средства к существованию. Сложными в это время были отношения и в эмигрантских кругах. В статье демонстрируется, как эти автобиографические моменты отразились в тексте стихотворения-пьесы. По мнению автора исследования, основное внимание А. Черного направлено не на воссоздание эмигрантского быта, для чего форма кукольного представления и образ Петрушки малопригодны, а на раскрытие самоощущения человека, оказавшегося в эмиграции. В статье показывается, как для реализации этой цели А. Черный использует поэтику фольклорного комического представления; каким образом переосмысляет ее в трагикомическом плане. В заключительной части делается вывод о том, что выбор образа Петрушки для рассказа об эмигрантской жизни продиктован не только характерным для А. Черного стремлением соединять в своих произведениях «смех и слезы», но и глубоким пониманием сущности фольклорного персонажа: Петрушка не конкретизирован социально, его невозможно полностью идентифицировать с человеком; это кукла, только «притворяющаяся» живой. Использование поэтом данного персонажа для раскрытия душевного состояния эмигранта — человека, вырванного из родной почвы, чувствующего себя неорганично в чужой действительности, утратившего ощущение полноты жизни, — представляется вполне закономерным.

**Ключевые слова:** Петрушка, фольклорный театр, литература русской эмиграции, трагикомедия.

**Для цитирования:** Сорокина, С. П. (2022). Образ героя фольклорного театра в стихотворении А. Черного «Петрушка в Париже». *Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование»*, 4(48), 22–33. DOI: 10.25688/2076-913X.2022.48.4.02

**Original article**

UDC 82-93

DOI: 10.25688/2076-913X.2022.48.4.02

**IMAGE OF FOLKLORE THEATER CHARACTER  
IN A. CHERNY'S POEM «PETRUSHKA IN PARIS»****Svetlana P. Sorokina**A. M. Gorky Institute of World Literature, Russian Academy of Science,  
Moscow, Russiasorokinasp@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6760-0922>

**Abstract.** The article regards the poem-play by A. Cherny «Petrushka in Paris». It is noted that the work has not been previously studied, which determines the novelty and relevance of the research conducted. The author, on the one hand, aims to review the ways of mastering the poetics of folklore theater by A. Cherny; on the other hand, there is an objective to understand why the poet was attracted by the form of folk puppet comedy and its principal character — Petrushka. The study highlights the circumstances of the poem-play creation. It claims that it was actually the most difficult period of A. Cherny's emigrant life, when he could hardly earn a living that saw the poem appear. The relations in emigrant circles were also complicated at that time. The article demonstrates how these autobiographical moments were reflected in the text of the poem-play. Nevertheless, A. Cherny's primary focus is on revealing the self-perception of a person finding himself in emigration rather than on recreating emigrant life, for which the form of a puppet show along with the image of Petrushka are not suitable. The article shows how A. Cherny uses the poetics of folklore comic representation to achieve this goal; the way he rethinks it in tragicomic terms. Finally, it is concluded that the image of Petrushka selected for the story of emigrant life is prompted not only by A. Cherny willing to combine «laughter and tears» in his works, but also by a deep understanding of the folklore character's nature: Petrushka is not portrayed socially, it is impossible to fully identify him with a person; it is a doll, only «pretending to be» alive. The poet turning to this character seeks to reveal the inner state of an emigrant — a person parted from his native land, feeling disoriented in someone else's reality, who has lost the feeling of fullness of life, which appears quite natural.

**Keywords:** Petrushka, folklore theatre, literature of Russian emigration, tragicomedy.

**For citation:** Sorokina, S. P. (2022). Image of folklore theater character in A. Cherny's poem «Petrushka in Paris». *MCU Journal of Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education*, 4(48), 22–33. DOI: 10.25688/2076-913X.2022.48.4.02

**Введение**

**К**омическое и фольклорные стилизации в произведениях Саши Черного не раз становились предметом изучения литературоведов и фольклористов. Большое внимание этой проблематике уделили и такие авторитетные исследователи творчества писателя, как Л. А. Евстигнеева (позже — Спиридонова) (Евстигнеева, 1966; Спиридонова, 1999) и М. А. Жиркова (Жиркова, 2015). Однако стихотворение-пьеса А. Черного

«Петрушка в Париже» относится к числу малоизвестных и не привлекало пристального внимания ученых. В то же время, на наш взгляд, оно занимает важное место в эмигрантском периоде его творчества, поскольку позволило Александру Михайловичу через фольклорную поэтику, через фольклорный образ раскрыть мироощущение российского беженца. Указанными выше причинами обуславливается новизна и актуальность настоящей работы.

### Методология

В статье использован биографический метод для выяснения жизненных обстоятельств создания произведения. Основным методом исследования является сравнительно-текстологический, позволяющий понять, как используется А. Черным поэтика фольклорного театра, как переосмысливается содержательная направленность комедии о Петрушке.

### Результаты исследования

Поэт-сатириконец А. Черный<sup>1</sup> в 1925 г. создал небольшую пьесу под названием «Петрушка в Париже» (автор дал ей жанровое определение «Лубок») и опубликовал в № 20 журнала «Иллюстрированная Россия» (с. 1–2). В этом издании поэт работал с сентября 1924 г., вел страничку для детей под псевдонимом профессор Фаддей Симеонович Смяткин, а с апреля 1925 г. еще и сатирическо-юмористическую рубрику «Бумеранг» (до ноября 1925 г.)<sup>2</sup>.

К моменту написания «Петрушки в Париже» за плечами А. Черного были уже пять лет эмиграции: сначала жизнь в Берлине (март 1920 г. – лето 1923 г.), затем недолгое пребывание в Риме (лето 1923 г. – март 1924 г.) и, наконец, переезд в Париж (март 1924 г.). Из многочисленных мемуаров тех, кто покинул Россию после Октябрьской революции, известно, насколько драматичным был для большинства разрыв с Родиной. Ощущение своей чуждости и ненужности за рубежом, бесконечные унижения, раздоры внутри эмигрантских кругов, бедность и неустроенность — все это довелось испытать и А. Черному. Негативный опыт пришел не сразу. По воспоминаниям жены поэта, в первые два года эмиграции «настроение русской колонии в Берлине было очень бодрое — все верили в скорое падение большевиков, в успех интервенции <...> Почти не было различия политических взглядов. Все были объединены ненавистью к большевикам» (Гликберг, 1993, с. 243). Александр Михайлович в Берлине сотрудничал в «Русской газете», издании весьма скромном, но предложившем

<sup>1</sup> Александр Михайлович Гликберг, известный до отъезда из России как Саша Черный, в эмиграции использовал псевдоним А. Черный.

<sup>2</sup> Подробнее о работе А. Черного в «Иллюстрированной России» см.: (Спиридонова, 1993).

А. Черному максимальный из выплачиваемых газетой гонорар, по приглашению Б. И. Элькина он опубликовал в известном берлинском издательстве сборник «Детский остров», работал в «Гранях» и редактировал литературный отдел журнала «Жар-птица» (Гликберг, 1993, с. 242). Однако два года спустя ситуация изменилась: огромная инфляция привела к закрытию многих русских издательств. Жить в Берлине стало невозможно, и Гликберги перебрались в Рим<sup>3</sup>. Однако этот переезд не принес изменений к лучшему. Жена писателя так описывает период жизни в Италии: «Литературной работы Саша не мог найти в Риме. Он получил там только предложение от одного парижского издательства об издании на французском языке его “Детского острова”. Эта книга вышла под заглавием “Chant de Grenouilles”, и за нее ему заплатили 1000 франков. Этим и ограничился его заработок за 9 месяцев. Мы поняли, что в Риме нам нельзя дольше оставаться и надо перебираться в Париж, где собрались все русские литературные силы и обосновались издательства» (Гликберг, 1993, с. 244). Но и первые месяцы жизни в Париже были также очень тяжелы (Гликберг, 1993, с. 244–245; см. также: Жиркова, 2015, с. 26–27; Миленко, 2014, с. 276–278; Спиридонова, 1993, с. 276–278; Спиридонова, 1999, с. 187–188). Сам переезд был связан с неприятной историей, изложенной М. И. Гликберг: не имея достаточных средств, Александр Михайлович обратился в Союз русских писателей и журналистов в Париже с просьбой о выделении ему ссуды и получил ответ, уведомляющий о том, что пособия выдаются только в случае смерти или неизлечимой болезни (Гликберг, 1993, с. 244). По мнению А. Иванова, именно этот случай послужил толчком к созданию поэтом горького сатирического восьмистишия «Любовь к ближнему» (Черный, 1996, т. 2, с. 209).

В столице Франции Александр Михайлович с Марией Ивановной поначалу жили чрезвычайно скудно в небольшом номере дешевой гостиницы по соседству с другими эмигрантами из России, денег едва хватало даже на еду, жена поэта вспоминала, что им приходилось сидеть на макаронах, рисе и кофе с хлебом (Гликберг, 1993, с. 244); выживали Гликберги в основном за счет платы за переводы, которые делала Мария Ивановна (Гликберг, 1993, с. 244). В мае 1925 г. А. Черный получил приглашение сотрудничать в еженедельнике «Иллюстрированная Россия». Это столь необходимое Александру Михайловичу предложение и обрадовало, и обидело его. М. И. Гликберг вспоминает: «Придя в наш скромный, почти нищенский отельчик, Миронов<sup>4</sup> учел, что Черный сильно нуждается, и предложил самый ничтожный гонорар. Пришлось согласиться за неимением лучшего» (Гликберг, 1993, с. 245).

Небольшое стихотворение-пьеса «Петрушка в Париже» аккумулировала многое из эмигрантского опыта А. Черного. Читатель может найти в ней упоминания бытовых деталей жизни русских парижан. Например, в начале

<sup>3</sup> М. И. Гликберг учила детей Л. Андреева, и вдова писателя пригласила Гликбергов с собой в Рим, взяв их на полный пансион (Гликберг, 1993, с. 243).

<sup>4</sup> Имеется в виду издатель «Иллюстрированной России» М. П. Миронов.

пьесы Петрушка оказывается в затруднительной ситуации из-за того, что не может предъявить полицейскому (Ажану) карт-д'идантите. Известно, что получение этого удостоверения личности было для эмигрантов, в том числе и для Гликбергов, процедурой весьма затруднительной и унижительной (Миленко, 2014, с. 277). Сам А. Черный посвятил ей один из «Афоризмов профессора Ф. С. Смяткина»: «Легче развестись с законной женой и затем жениться на Эйфелевой башне, чем обменять старую карт-д'идантите на новую» (Черный, 1996, с. 110). Появляются в пьесе и топографические приметы обитания русских в Париже. Так, бесприютные Петрушка и Матрена Ивановна отправляются коротать ночь в знаменитое кафе «Ротонда», где собиралась эмигрантская богема. А затем доктор предлагает жене Петрушки ехать к нему на квартиру в Пасси. Именно в этом районе на юго-западе города жило большинство русских эмигрантов, в том числе в начальный период пребывания во Франции и Гликберги (Миленко, 2014, с. 274).

Однако основное внимание А. Черного направлено не на воссоздание эмигрантского быта: для этого и форма кукольного представления, и образ Петрушки подходят менее всего. С какой же целью и каким образом использует поэт материал фольклорного театра?

В целом обращение А. Черного к образу Петрушки не столь уж неожиданно. Стихия смеха для поэта-сатириконца — родная. Хорошо известны также его большой интерес к фольклору, постоянная эксплуатация фольклорных элементов и стилизации фольклорных жанров в его произведениях (Спиридонова, 1993, с. 278, 280–283; Миленко, 2014, с. 12, 223). В. Миленко, рассказывая о юном Александре Гликберге, жившем тогда в Белой Церкви, отмечает и его особое пристрастие к народному театру: «Репертуар балаганов — представления Петрушки, скороговорки и прибаутки карусельных дедов — Саша изучил досконально и впоследствии фольклорные стилизации удавались ему блестяще» (Миленко, 2014, с. 18). Интерес к фольклору А. Черный сохраняет и в эмигрантский период, в частности он неоднократно прибегает к такому жанру народного песенного творчества, как частушка («Советские частушки», 1925; «Парижские частушки», 1930). Среди многочисленных поэтических зарисовок европейского быта встречается и жанровая сценка с участием уличного артиста — шарманщика с дрессированной обезьяной (Цикл «Городские чудеса», II «Обезьянка», 1929).

В то же время для поэтики Саши Черного характерно использование масок (Иванов, 1996, с. 16–19; Спиридонова, 1999, с. 95–100). Причем если в начальный период он наиболее активно прибегает к маске «депрессивного интеллигента»<sup>5</sup>, то с 1910 г. и особенно в годы эмиграции все чаще выступает от имени «наивного существа» (Миленко, 2014, с. 134) — ребенка или животного (именно

<sup>5</sup> Об этой маске впервые написала Л. А. Евстигнеева, обозначив ее в соответствии с традициями советского времени маской «либерального», «нищего духом» интеллигента (Евстигнеева, 1966, с. 16).

во Франции А. Черный создал, возможно, самое известное свое произведение — «Дневник фокса Микки», где повествование ведется от лица собаки). Маска сама по себе ведет к театрализации и драматизации текста; Петрушка — один из вариантов наивного сознания. Таким образом, опыт создания своего варианта пьесы с Петрушкой, на наш взгляд, вполне естественный результат творческого развития Саши Черного.

Сюжетно-композиционные звенья «Петрушки в Париже» довольно точно воспроизводят общую структуру народного представления: выходной монолог главного героя, сцены с полицейским (Ажаном), доктором, чертом, утаскивающим героя на тот свет. Однако внутренняя структура эпизодов отличается от фольклорных. В первых двух у А. Черного важную роль играет еще и жена Петрушки Матрена Ивановна. В фольклорных представлениях (где женский персонаж чаще невеста героя) сцены с участием сразу трех персонажей отсутствуют<sup>6</sup>, что обусловлено техникой театра Петрушки. Кукольник показывал представление в одиночку, следовательно, одновременно мог управлять только двумя куклами. А. Черный нарушает этот принцип, поскольку, вероятно, не предполагал театральной реализации своего произведения и оно мыслилось, как это свойственно поэту, скорее его лирико-сатирическим высказыванием.

Выходной монолог Петрушки очерчивает тот замкнутый круг, в котором оказались эмигранты из России:

*Петрушка (всплескивая руками, появляется из-за ширмы и поет на мотив «Барыни»):*

Укатил я из Москвы,  
Потому что жить там нудно, —  
Но в Париже мне, увы,  
Тоже, братцы, очень трудно.

(Черный, 1996, т. 2, с. 210)

Интересно, что среди «трудностей» жизни в Париже поэт на первое место ставит неостребованность родного языка.

*Петрушка:*

<...> Поступил бы я в Гиньоль,  
Да у них язык французский...  
Переучиваться, что ль?  
Я ведь, миленькие, русский!..

(Черный, 1996, т. 2, с. 210)

По сведениям В. Миленко, в одном из разговоров поэта с А. И. Куприным последний горько сетовал на то, что «французов русская литература

<sup>6</sup> В качестве условно третьего действующего лица мог выступать обычно сопровождавший кукольника реальный музыкант, который для оживления действия подавал Петрушке реплики, или мертвое тело, с которым Петрушка и какой-либо другой персонаж производили комические манипуляции.

мало интересует, русским эмигрантам вообще не до литературы» (Миленко, 2014, с. 276). А. Черный не хотел мириться с сокращением сферы употребления русского языка в эмигрантской среде. Как отмечает Л. А. Спиридонова, его раздражала в эмигрантах готовность отказаться от родной культуры ради куска хлеба (Спиридонова, 1993, с. 277–278). Не последней причиной создания поэтом в 1920-е гг. большого числа произведений для маленьких читателей было его беспокойство о том, «что дети русских эмигрантов растут вне родной языковой стихии» (Спиридонова, 1993, с. 278).

В выходном монологе Петрушки возникает и тема нужды: «Смокинг не на что купить... / В кошельке два су на ужин» (Черный, 1996, т. 2, с. 210). Бедность вынуждает эмигранта хвататься за любую работу: «Стать шофером?» или «В кино, что ли, поступить?». Съемка в массовке или в эпизодических ролях была нередкостью в эмигрантских кругах. Об этом виде заработка С. Черный упоминает и в стихотворении «Парижское житие» (1928), герой которого, «беженец, русский ботаник», в Париже «мчался одним перегоном / На съемку в Сен-Клу / Играть скрипача под вагоном / И лорда на светском балу» (Черный, 1996, т. 2, с. 151). Другой персонаж стихотворения — эмигрант из России, «Пират фильмовой и коллега» (Черный, 1996, т. 2, с. 151).

Заканчивается выходной монолог противопоставлением: «Все, бывало, трын-трава, — / А теперь — уй-ной — как жутко» (Черный, 1996, т. 2, с. 210). Кто адресант этой фразы? И эмигрант, которому в России жилось проще, чем на чужбине, и сам Петрушка. А. Черный, по-видимому, хорошо понимал сущность героя народного представления, никогда не унывающего весельчака с воплощенным в нем принципиально несерьезным отношением к жизни, заставляя по принципу контраста своего, другого, эмигрантского Петрушку взглянуть на реальность не шутливо. Таким образом, поэт задает основной эмоциональный вектор развития действия пьесы — соединение смешного и серьезного, комического и трагического.

Первый эпизод «Петрушки в Париже» отсылает читателя к широко распространенной в народных кукольных представлениях сцене с участием полицейского (городового). В построении диалога А. Черный использует характерные для фольклорного театра приемы рифмовки соседствующих реплик, а также «фальшивого» (или псевдо-) ответа: герой отвечает на поставленный вопрос, но этот ответ лишь имитация: он абсурден, а отрицательное в нем выдается за положительное:

*Ажан:* Эй, гражданин, ваша карт-д'идантите?

*Петрушка* (встряхивается): У сороки на хвосте!

*Ажан:* Ваше ремесло?

*Петрушка:* В Каспийское море под лед унесло.

*Ажан:* Какое у вас поручительство во Франции?

*Петрушка:* Две московских ломбардных квитанции.

*Ажан* (кричит): Кто вас здесь может ре-ко-мен-до-вать?

*Петрушка*: Почтеннейшая барыня, Кузькина мать.

*Ажан* (наступая): Где вы жи-ве-те?!

*Петрушка* (отступая): В Люксембургском саду у голландской тети...

(Черный, 1996, т. 2, с. 210)

Приведем для сравнения два примера из фольклорных пьес:

*Барин*. Самовар наставил?

*Петрушка*. Я самовар наставил, да он убежал.

*Барин*. Куда самовар убежал?

*Петрушка*. На вокзал.

(Фольклорный театр, 1988, с. 294)

Или ответ цыгана на вопрос Петрушки, хорош ли у него конь:

*Цыган*. Не конь, а диво: бежит — дрожит, спотыкается, а упадет — не поднимается. По ветру без хомута гони в три кнута. На гору бежит — плачет, а с горы так скачет, а как завязнет в грязи, так оттуда уж сам вези! Отменная лошадь!»

(Фольклорный театр, 1988, с. 315)

Популярная фольклорная комическая структурная модель позволяет А. Черному воплотить отнюдь не комический смысл: каждая следующая вопросно-ответная пара погружает читателя в безрадостное существование эмигранта: нет гражданства, нет работы, некому поручиться, негде жить. Смешно по речевому облику, но печально по смыслу продолжение сцены — Матрена Ивановна заигрывает с Ажаном, чтобы тот не посадил ее мужа под арест. В народной комедии Петрушка всегда расправляется со своими обидчиками. У Саши Черного он в состоянии лишь наградить свою жену смешным ругательством: «Кувалда!» и огрызнуться полицейскому:

*Ажан* (сладким голосом):

<...> Ну что ж, живите, шут с вами, —

Надо ж сделать снисхождение даме.

Только достаньте поручительство...

*Петрушка* (в сторону):

От месопотамского правительства,

Писанное вилами на воде...

(Черный, 1996, т. 2, с. 211)

В конце сцены Петрушка «устал», «ослабел», близок к смерти, что мотивирует появление в пьесе фрагмента с доктором.

Этот эпизод А. Черным также принципиально переосмыслен, хотя в нем и используются традиционные для соответствующей фольклорной сцены элементы. В народном театре сюжет с доктором обычно включает в себя три составляющие: выходной монолог лекаря, в котором он «расхваливает» себя и свое профессиональное мастерство; диалог между ним и больным, в ходе которого первый выясняет, что болит у пациента, и предлагает абсурдно-комические способы лечения, и, наконец, избиение и изгнание (или убийство)

доктора Петрушкой. А. Черный заменяет в структуре сцены выходной монолог комическим описанием плачевного состояния Петрушки:

*Доктор:*

<...> Пульс, как у клячи,  
Дыханье цыплячье,  
Сердце размякло,  
В голове пакля,  
В животе пусто...

(Черный, 1996, т. 2, с. 212)

В народном театре похожее описание состояния больного встречаем в пьесе «Царь Максимилиан»: «Доктор (*послушав его*): Сердце бьется, нос трясется, глаза как не повыскачат» (Народная драма, 2019, с. 451)<sup>7</sup>. Но не исключено, что подобный фрагмент мог слышать Саша Черный и в исполнении петрушечника, поскольку сцены с доктором в народном кукольном театре и в драме «Царь Максимилиан» представляют собой общее место и переходили из одного текста в другой. Кроме того, монолог доктора из «Петрушки в Париже» вызывает ассоциации с нелепыми способами врачевания, которые использует лекарь в народных пьесах, в том числе и петрушечных. Например:

*Доктор.* Да что у тебя болит?

*Петрушка.* Ой, доктор, голова, голова...

*Доктор.* Тут средство маленькое: обрить ее догола, череп снять, кипятком ошпарить, на плите пожарить, поленом дров приударить, и вот голова опять здорова!

*Петрушка.* Я не поросенок.

*Доктор.* А скажите, что у вас еще болит?

*Петрушка.* Пузо, пузо, пузо!

*Доктор.* Надо съесть тридцать три арбуза, будет здорово пузо!

(Фольклорный театр, 1988, с. 291)

В сцене с доктором находим и упоминание моста. В народном театре «из-под Каменного моста аптекарь» — наиболее распространенный постоянный эпитет — характеристика доктора, встречающийся в его выходном монологе. У А. Черного эта деталь приобретает зловещее значение: доктор, заинтересовавшийся женой Петрушки, предлагает ей:

Бросим его (Петрушку. — С. С.) под мост,

Псу под хвост,

Возьмем такси

И айда ко мне в Пасси...

(Черный, 1996, т. 2, с. 213)

Эпизод завершается полным поражением героя: ослабевший Петрушка пытается ударить доктора палкой, но промахивается. А его жена, будучи

<sup>7</sup> Этот вариант был записан в Новгороде-Северском Черниговской губернии в 1910 г.

не в силах устоять перед имеющимися у лекаря квартирой, ванной, телефоном, отдельной спальней и даже центральным отоплением<sup>8</sup>, бросает мужа.

Таким образом, А. Черный полностью преобразует стратегию развертывания действия традиционного представления и суть главного персонажа: победоносное шествие никогда не терпящего поражения Петрушки, заключающееся энергичной пуантой — герой лупит дубинкой своих врагов, — заменяется историей тотального проигрыша.

Заключительная сцена встречи Петрушки с чертом/собакой, утаскивающим его на тот свет, в фольклорном театре обычно отличается краткостью и заканчивается нередко репликой о скором начале нового представления: «Пропала моя головушка удалая, пропала вместе с колпачком и с кисточкой! Мое почтение!.. До следующего представления!..» (Фольклорный театр, 1998, с. 278). Так подчеркивается «ненастоящая» гибель бессмертного героя, которую А. Ф. Некрылова характеризует следующим образом: «Этот чисто формальный, композиционный прием обычно обставляется как веселая смерть, «невсамделишная», — ведь Петрушка «воскресал» в начале следующего представления и сам напоминал об этом в своем «заклучительном слове» (Некрылова, 1988, с. 256). В произведении А. Черного сцена с чертом по объему не меньше, чем два предшествующих эпизода. Черт у А. Черного приобретает вполне различимую биографию эмигранта более поздней формации: он из Тулы и так описывает послереволюционную жизнь там:

В Туле все посходили с ума, —  
Не жизнь, а тюрьма!  
Люди чертей стали хуже,  
Дела, что ни день, то туже —  
Вот я и прибежал...

(Черный, 1996, т. 2, с. 214)

В отличие от «старого» эмигранта Петрушки, «новый» эмигрант черт лучше приспособляется к парижской жизни: у него есть карт-д'идантите, работа и место жительства — главный фонтан на Place de Concorde, что вполне соответствует его «чертовской» роли. Заканчивается «Петрушка в Париже» тем, что оба героя, как сказано в ремарке, *проваливаются*, как и в фольклорном театре, где Петрушка проваливается в ад или его утаскивает туда собака.

<sup>8</sup> Холод в парижских квартирах без центрального отопления мучил многих русских эмигрантов, в том числе и Гликбергов. На деньги, вырученные за свое выступление в мастерской Ф. А. Малявина в декабре 1924 г., Саша Черный первым делом купил печку (Гликберг, 1993, с. 245; Миленко, 2014, с. 284). Упоминается вожделенное центральное отопление и в стихотворении «Камин» (1925): О, как жадно в туннелях метро / На рекламы известные смотришь / С «Саламандрами» разного типа. / Как горько вздыхаешь, когда у знакомых в гостях / Отопленье центральное видишь у двери...» (Черный, 1996, т. 2, с. 142).

## Заключение

Итак, анализ произведения А. Черного показывает, что писатель был хорошо знаком с содержанием и поэтикой пьес театра Петрушки, но интерпретировал фольклорный материал в соответствии со своими задачами. Используя традиционные комические стилистические приемы театра Петрушки (и шире — фольклорного театра), он создает трагический образ. Такой подход — «синтез комического и трагического», по мнению Л. А. Спиридоновой, «едва ли не самая характерная черта эмигрантской сатиры» А. Черного (Спиридонова, 1999, с. 30). На наш взгляд, однако, выбор образа Петрушки для рассказа об эмигрантской жизни продиктован не только стремлением соединить «смех и слезы». Фольклорный Петрушка — странное существо, он не конкретизирован социально, более того, его нельзя полностью идентифицировать с человеком. Это кукла, только «притворяющаяся» живой. Так и эмигрант: вырванный из родной почвы, он не может чувствовать себя органично в чужой действительности, не способен укорениться в ней. Его жизнь утратила полноту, и в этом смысле он человечески неполноценен. Чтобы рассказать о таком герое, образ Петрушки, безусловно, подходил как нельзя лучше.

## Список источников

1. Гликберг, М. И. (1993). Из мемуаров (Вступит. ст. и публикация Л. А. Спиридоновой). *Российский литературоведческий журнал*, 2, 237–248.
2. Евстигнеева, Л. А. (1966). Поэты-сатириконтцы. *Поэты «Сатириконтца»*. 2-е изд. Сов. писатель.
3. Жиркова, М. А. (2015). Саша Черный как редактор и автор отдела сатиры и юмора «Бумеранг» в парижском журнале «Иллюстрированная Россия». *Вестник РУДН. Серия: Литературоведение. Журналистика*, 2, 67–74.
4. Жиркова, М. А. (2015). «Несерьезные рассказы» Саши Черного: учебное пособие. Флинта: Наука.
5. Иванов, А. (1996). Комментарий. *Саша Черный. Собр. соч.: в 5 т. Т. 2*. Эллис Лак: 443–486.
6. Иванов, А. (1996). Театр масок Саши Черного. *Саша Черный. Собр. соч.: в 5 т. Т. 3*. Эллис Лак: 5–45.
7. Миленко, В. (2014). *Саша Черный. Печальный рыцарь смеха*. Молодая гвардия.
8. *Народная драма «Царь Максимилиан»*. *Тексты* (Вступит. ст., подг. текстов и комм. С. П. Сорокиной). (2019). ИМЛИ РАН.
9. Некрылова, А. Ф. (1988). Театр Петрушки. *Фольклорный театр* (Вступит. ст., подг. текстов, комм. А. Ф. Некрыловой и Н. И. Савушкиной). Современник.
10. Спиридонова, Л. А. (1993). Саша Черный. *Литература русского зарубежья* (отв. ред. О. Н. Михайлов). Наследие, 264–285.
11. Спиридонова, Л. А. (1999). Смех — волшебный алкоголь (А. Черный). *Бессмертие смеха: комическое в литературе русского зарубежья*. Наследие, 167–208.
12. Тиботкина, Н. А. (2014). «Маскарадность» в ранней лирике Саши Черного. *Комическое в русской литературе XX века* (под ред. Д. Д. Николаева). ИМЛИ РАН, 95–101.
13. *Фольклорный театр* (Вступит. ст., подг. текстов, комм. А. Ф. Некрыловой и Н. И. Савушкиной) (1988). Современник.
14. Черный, А. (1996). *Собр. соч.: в 5 т.* Эллис Лак.

## References

1. Glikberg, M. I. (1993). From memoirs (Introductory article and publication by L. A. Spiridonova). *Russian Journal of Literature*, 2, 237–248. (In Russ.).
2. Evstigneeva, L. A. (1966). Satyricon poets. *Poets of the Satyricon*. 2nd ed. Sov. pisatel. (In Russ.).
3. Zhirkova, M. A. (2015). Sasha Chernyi as editor and author of the «Boomerang» department of satire and humor in the Parisian magazine «Illustrated Russia». *Vestnik RUDN. Literary Studies Series. Journalism*, 2, 67–74. (In Russ.).
4. Zhirkova, M. A. (2015). *Non-serious Stories» by Sasha Chernyi*: Textbook. Flinta: Nauka. (In Russ.).
5. Ivanov, A. (1996). Commentary. Sasha Chernyi. *Collected Works in 5 vols. T. 2*. Ellis Lack Publisher. (In Russ.).
6. Ivanov, A. (1996). Theater of Masks of Sasha Chernyi. *Sasha Chernyi. Collected Works. in 5 vols. T. 3*. Ellis Lack Publishing House. (In Russ.).
7. Milenko, V. (2014). *Sasha Chernyi. The sad knight of laughter*. Young Guard. (In Russ.).
8. *Folklore Drama «King Maximilian»*. Texts (Introductory article, preparing texts and comments. S. P. Sorokina). (2019). IMLI RAS. (In Russ.).
9. Nekrylova, A. F. (1988). Petrushka's theater. *Folklore theater* (Introductory article, background texts, comments). Edited by A. F. Nekrylova and N. I. Savushkina. *Sovremennik*. (In Russ.).
10. Spiridonova, L. A. (1993). Sasha Chernyi. *Literature of the Russian Abroad*. Heritage, 264–285. (In Russ.).
11. Spiridonova, L. A. (1999). Laughter is magic alcohol (A. Chernyi). *Spiridonova L. A. Immortality of laughter: the comic in the literature of Russian abroad*. Heritage, 167–208. (In Russ.).
12. Tivotkina, N. A. (2014). «Masquerade» in the early lyrics of Sasha Chernyi. *The comic in Russian literature of the 20th century*. IMLI RAS, 95–101. (In Russ.).
13. *Folkloric theater* (Introductory article, background texts, comments. A. F. Nekrylova and N. I. Savushkina). (1988). *Sovremennik*. (In Russ.).
14. Cherniy, A. (1996). *Collected Works in 5 vols*. Ellis Lak Publishers. (In Russ.).

## Информация об авторе

**Светлана Павловна Сорокина** — кандидат филологических наук, старший научный сотрудник отдела фольклора, Института мировой литературы им. А. М. Горького РАН.

## Information about the author

**Svetlana P. Sorokina** — PhD (Philology), Senior Researcher with the Department of Folklore, A. M. Gorky Institute of World Literature, Russian Academy of Science.

*Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.*

*The author declares no conflict of interest.*

Научная статья

УДК 821

DOI: 10.25688/2076-913X.2022.48.4.03

## ЖЕРТВЕННОСТЬ И СВОБОДА: ОБРАЗЫ РУССКИХ ЖЕНЩИН В РОМАНАХ ХЬЮ УОЛПОЛА

Марина Юрьевна Ковалева<sup>1</sup>,  
Светлана Борисовна Королева<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup> Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова, Нижний Новгород, Россия

<sup>1</sup> kovalevamarina.yu@yandex.ru, <http://orcid.org/0000-0003-2682-705X>

<sup>2</sup> svetlakor0808@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0002-7587-9027>

**Аннотация.** Статья посвящена исследованию образов русских героинь в романах Х. Уолпола. Актуальность исследования данной проблемы обусловлена имагологической проблематикой, в рамках которой активно изучаются образы «своего» и «чужого» в художественной литературе. Представленная статья ставит своей целью описание специфики образов русских женщин в романах английского писателя. Ведущим методом исследования является сравнительно-исторический метод в литературоведении с акцентом на имагопоэтическом анализе художественного текста, а также с опорой на биографический и культурно-исторический литературоведческие методы. Выявлены общие черты русских героинь Уолпола: в первую очередь это забота о своих любимых и близких, открытость и свободолюбие. Существенны для образов русских женщин у Уолпола и другие черты, такие как эмпатичность, жертвенность, неоднозначная сложность характера. Русские героини в исследуемых романах остаются таинственными, непостижимыми для английских персонажей. При этом и загадочность, и непохожесть русских женщин на англичанок являются для англичан-героев залогом их особенного очарования; тогда как сильный дух, независимость и некоторая доля бунтарства в женских образах становятся ключом к пониманию русской культуры, ментальности, свободы.

**Ключевые слова:** Хью Сеймур Уолпол, женские образы, характерология, имагология, имагопоэтика, роман «Темный лес», роман «Зеленое зеркало», роман «Тайный город».

**Для цитирования:** Ковалева, М. Ю., Королева, С. Б. (2022). Жертвенность и свобода: образы русских женщин в романах Хью Уолпола. *Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование»*, 4(48), 34–48. DOI: 10.25688/2076-913X.2022.48.4.03

## Original article

UDC 821

DOI: 10.25688/2076-913X.2022.48.4.03

**SACRIFICE AND FREEDOM:  
IMAGES OF RUSSIAN WOMEN  
IN HUGH WALPOLE'S NOVELS****Marina Yu. Kovaleva**<sup>1</sup>,**Svetlana B. Koroleva**<sup>2</sup><sup>1,2</sup> Linguistics University Nizhny Novgorod,  
Nizhny Novgorod, Russia<sup>1</sup> kovalevamarina.yu@yandex.ru, <http://orcid.org/0000-0003-2682-705X><sup>2</sup> svetlakor0808@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0002-7587-9027>

**Abstract.** The article studies the images of Russian heroines in H. Walpole's novels. The relevance of the study is determined by its essentially imagological character which means that its primary interest is focused on images of national 'others' and their relations to images of the national 'self'. The article aims at describing essential features of H. Walpole's images of Russian women. The leading research method applied is that of comparative literature study, and predominantly its particular branch — imagology or, to be more precise, imagopoetics. There are also elements of biographical and cultural research methods applied to the material under analysis. The article reveals common features typical of all Walpole's Russian heroines: they are caring, open and essentially independent. Capability of empathy and sacrifice, as well as ambiguous complexity of impulses are among their significant features as well. What is more, it is of no less importance that Russian heroines in the studied novels remain mysterious, incomprehensible to those characters that are English. At the same time, both the mystery and the dissimilarity of that tells Russian women from English ones serve as the key to their special charm for the latter; while the strong spirit, independence and a certain amount of rebellion in the images of Russian heroines become a special way to understanding Russian culture, mentality and freedom.

**Keywords:** Hugh Seymour Walpole, female images, character study, imagology, imagopoetics, novel «The Dark Forest», novel «The Green Mirror: A Quite Story», novel «The Secret City».

**For citation:** Kovaleva, M. Yu., Koroleva, S. B. (2022). Sacrifice and freedom: images of Russian women in Hugh Walpole's novels. *MCU Journal of Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education*, 4(48), 34–48. DOI: 10.25688/2076-913X.2022.48.4.03

**Введение**

**П**ервая половина XX в. — особый период в развитии англо-русских литературных отношений (Петрова, 2020, с. 135). Произведения великих русских писателей оказали большое влияние на английскую литературу этого времени; русские персонажи все чаще стали появляться

на страницах английских романов. Попытки постичь загадочную русскую душу нашли свое отражение в произведениях Вирджинии Вулф, Сомерсета Моэма, Бернарда Шоу, Оскара Уайльда, Хью Уолпола (Cross, 1985).

Жизнь и творчество Хью Сеймура Уолпола стоят под знаком особенно глубокой любви к русской культуре. Еще в начале своей творческой карьеры писатель настолько проникся интересом к русской литературе, что решил приехать в Россию без знания языка (Hergesheimer, 2010, p. 20). Он был убежден, что «тайна существования человека скрыта в сердце России» (Бурцева, 2021, с. 130). Эту тайну он стремился раскрыть во время длительного пребывания в стране с 1914 по 1917 г.

Его жизнь в России началась с Москвы, где писатель познакомился с выдающимися деятелями русской культуры (Теличко, 2017, с. 53). Среди его русских собеседников — такие выдающиеся личности, как Тамара Красавина (возможный прообраз героини Анны Петровны Семеновой из романа «The Green Mirror» (1918)), Максим Горький, Федор Шаляпин. Спустя год Х. Уолпол переехал в Петербург, где свел тесное знакомство с писателем Дмитрием Мережковским и поэтом Федором Сологубом, с композиторами Александром Глазуновым и Александром Скрябиным; где художник Константин Сомов стал для английского писателя настоящим другом (Теличко, 2019, с. 230). Именно ему он посвятил один из своих «русских» романов — «The Dark Forest» / «Темный лес» (1916).

Весна 1914 г. становится поворотной точкой в отношениях Х. Уолпола и России (Халтрин-Халтурина, 2006). В мае английского писателя зачисляют в состав русской армии, и вскоре он отправляется на фронт в составе отделения Красного Креста — практически как русский санитар. В 1917 г. писатель стал свидетелем революции в Петрограде (Красавченко, 1998, с. 181).

В связи с богатым опытом общения с русским миром неудивительно, что одной из отличительных особенностей романов Х. Уолпола является попытка постичь русский характер в сравнении с английским. В их сюжетах и образах писатель стремится осуществить встречу двух культур: «таких разных, таких схожих, таких дружелюбных и таких враждебных» (Walpole, 2010, p. 4). В романах «The Dark Forest» / «Темный лес» (1916), «The Green Mirror» / «Зеленое зеркало» (1918) и «The Secret City» / «Таинственный город» (1919) Х. Уолпол пишет о непостижимой свободе русского человека, его особом мировидении.

Русская тема в романах Х. Уолпола была рассмотрена в работах Т. Н. Красавченко «Февральская революция глазами англичанина: Хью Уолпол» (Красавченко, 2017), С. Б. Королевой «Миф о России в британской культуре и литературе (до 1920-х годов)» (Королева, 2014), Т. Г. Теличко «“Фантазии на русские темы” в английской литературе начала XX века» (Теличко, 2017). При этом вопрос о типизации образов русских героинь в романах Х. Уолпола не ставился. Целью настоящего исследования является определение типичных черт русских героинь в контексте их взаимоотношений с английским

миром. В этом аспекте необходимо проанализировать образы трех русских героинь: Марии Ивановны Крассовски из романа «The Dark Forest» (1916), Анны Петровны Семеновой из романа «The Green Mirror» (1918) и Веры Михайловны Маркович из романа «The Secret City» (1919).

### Методы исследования

Основными материалами исследования являются романы Хью Сеймура Уолпола «The Dark Forest» (Walpole, 2006), «The Green Mirror: A Quite Story» (Walpole, 2019) и «The Secret City» (Walpole, 2010). Произведения рассматриваются в тесной связи с дневниками и письмами автора (в первую очередь с материалами о жизни в России), а также в контексте особого внимания к русской культуре, возникшего в британской литературе в конце XIX – начале XX в. (Миллонщикова, 2019, с. 45).

Исследование проведено в соответствии с методом сравнительно-исторического литературоведения с акцентом на имагопоэтическом анализе художественного текста, а также с опорой на биографический и культурно-исторический методы литературоведческого исследования.

### Результаты исследования и их обсуждение

Образ Марии Ивановны Крассовски появляется уже в первой главе романа «The Dark Forest». На Варшавском вокзале в Петрограде только что прибывшего главного героя встречает англичанин мистер Тренчард вместе с русской девушкой «wearing her Sister's uniform» / в одежде санитарки (здесь и далее перевод наш. — М. К., С. К.) (Walpole, 2006, p. 11). Девушка с неподдельным любопытством рассматривает прибывшего, как будто понимает, что это знакомство изменит ее жизнь. Мария Ивановна проявляет инициативу и первой заговаривает с главным героем. В самом начале диалога она отмечает, что буквально вчера состоялась ее помолвка с мистером Тренчардом. При этом автор указывает, что девушка говорит «in the same intimate, confiding whisper» / интимным, доверительным шепотом (Walpole, 2006, p. 12). Эта деталь важна для понимания образа: при знакомстве русская девушка раскрывается перед героем с первых секунд.

Сравним с появлением Анны Михайловны в романе «The Green Mirror». Анна не является самостоятельным персонажем романа — она лишь навязчивое воспоминание героя, англичанина Филиппа Марка, о жизни в России и о своей «русской» любви. Образ героини появляется во второй главе романа в связи с мимолетной мыслью героя: «Much too excited to sleep, simply I suppose because all kinds of things are beginning to reassert themselves on me — <...>

things that Anna and Moscow had so effectually laid to rest» / Я был слишком взволнован, чтобы заснуть, полагаю, потому что некоторые воспоминания вновь хотят заявить о себе — <...> те воспоминания, которые Анна и Москва так действительно похоронили когда-то (Walpole, 2006, p. 47).

Анна — танцовщица, балерина Большого театра. Первая встреча героя с ней произошла в кругу театральных деятелей в загородном доме в Подмоскowie. С первых секунд Анна привлекла Филиппа, однако далеко не внешностью: «She attracted me because she had never known an Englishman before, and I was exactly what she had always thought an Englishman would be» / Она привлекла меня потому, что никогда раньше не знала ни одного англичанина. И я был именно таким, каким она всегда представляла себе типичного англичанина (Walpole, 2019, p. 439). Вольное, свободное поведение девушки, так сильно отличающееся от типичной сдержанности англичанок, и умение расположить к себе с первой встречи оказались для героя необыкновенно привлекательными чертами.

Героиня романа «The Secret City» Вера Михайловна Маркович появляется в четвертой главе. В начале октября главный герой, англичанин Джон Деворд, наносит визит Алексею Петровичу, в доме которого застаёт семью Марковичей. Вера заметно выделяется на фоне остальных членов семьи, однако не столько благодаря внешности, сколько в связи с особенностями характера: «She moved slowly and gracefully, and quite without self-consciousness» / Она двигалась медленно и грациозно, без малейшего стеснения (Walpole, 2010, p. 41). Обратим внимание, что подобно героям предыдущих романов, англичанин поражен свободой и отсутствием стеснения в поведении девушки, даже несмотря на прибывшего нового гостя.

Таким образом, в появлении героинь можно проследить явные сходства: темперамент и характер девушек затмевает их внешность и неизменно привлекает представителей английской культуры. Женщины, столь непохожие на англичанок, становятся загадочно притягательными для англичан — главных героев.

В романе «The Dark Forest», как и в других «русских» романах Х. Уолпола, русская женщина отнюдь не обладает редкой красотой. Внешность Марии Ивановны описана довольно подробно, с особым акцентом на том, что ее нельзя назвать красавицей: «She was most certainly not beautiful; her nose was too short, her mouth too large, her forehead, from which her black hair was brushed straight back, too high. Her complexion was pale <...> Her hands were thin and pale» / Она определенно не была красавицей: ее нос был слишком коротким, рот, напротив, был слишком большим, а лоб, с которого ее черные волосы были зачесаны назад, был слишком высоким. Ее лицо было бледным <...> Ее руки были тонкими и бледными (Walpole, 2006, p. 22). И все же в ее лице есть то, что сразу поражает героя, отвлекая от собственно внешних черт, как бы призывая проникнуть вглубь духовного облика героини: это ее глаза, «большие, круглые

и доверчивые» (Walpole, 2006, p. 23). Взгляд Марии Ивановны подчеркивает ее молодость; иногда в силу юного возраста героини он может быть scornful / презрительным (Ibid.) ко всему новому, еще неиспытанному. Временами ее большие ясные глаза сияют от счастья. Лицо Марии Ивановны может быть with **tenderness** / мягким от нежности (Walpole, 2006, p. 399), хотя в определенные моменты в нем отражается гордость и свободолюбие.

Образ Анны остается нераскрытым, так как она лишь воспоминание. Главный герой старается выбросить из головы черты ее внешности: «He had almost forgotten her appearance. She had a little black mole on her left cheek — or was it her right?...» / Он почти забыл, как она выглядела. Кажется, у нее была маленькая черная родинка на левой щеке — или на правой?.. (Walpole, 2019, p. 299). Поразительно, но образ Анны детально описывается только в эпизоде воспоминаний сцены прощания: герой вспоминает, что Анна была одета в длинную черную шубу и маленькую круглую черную меховую шапочку; что у нее были бледные щеки и насмешливый взгляд. Однако, как будто помимо ее желаний, «there had been **tenderness**» / в ее лице отражалась нежность (Walpole, 2019, p. 662). В силу загадочности, окутывающей русскую девушку, разные герои романа по-разному представляют ее внешность: Милли (сестра Кэтрин, возлюбленной главного героя) рисует для себя образ яркой, худой, несказанно красивой и при этом опасной девушки на фоне вечных снегов, Генри (брат Кэтрин) воображает смеющуюся, тонкую фигуру, которая окружена аурой таинственности, и потому привлекает его.

Внешность Веры Михайловны же детально описывается с первых секунд знакомства героев: «her figure tall and her bosom full, **her dark eyes large and clear**. She had black hair, a vast quantity of it, piled upon her head. Her face was finely moulded, her lips strong, red, sharply marked» / высокая девушка с полной грудью и большими, темными, чистыми глазами. У нее были густые черные волосы, уложенные в прическу. Ее лицо было утонченным, ее губы были большими, красными и резко очерченными (Walpole, 2010, p. 299). Вера Михайловна выглядит как молодая, но уверенная в себе и своих поступках девушка, которая имеет твердые представления о жизни и готова встретиться с любой трудностью. В романе подчеркивается при этом, что зачастую выражение ее лица «was often stern and almost **insolently scornful**, but also she could be **tender**, and her heart would shine from her eyes» / было строгим и почти презрительным, однако иногда она становилась нежной, и в ее глазах сияло сердце (Walpole, 2010, p. 41).

В описании внешности всех трех русских героинь Х. Уолпола можно проследить явные сходства: у девушек стройные фигуры, темные волосы и большие, выразительные темные глаза — врата в их души. Важной деталью в типизации образов русских героинь служит временами презрительное выражение лица, указывающее на гордость, доходящую до высокомерия, и трепетная нежность, обнажающая жертвенность и сострадательность их души.

Нельзя сказать, что героини поражают своей красотой. Напротив, зачастую автор делает акцент на том, что русских героинь нельзя назвать красивыми, однако это не лишает ни одну из них привлекательности: герои-мужчины заочно влюбляются в них.

Важной деталью образов русских героинь у Уолпола становится их отношение к окружающему миру. Так, Мария Ивановна отличается состраданием, милосердием и негибимой волей. Как санитарка Красного Креста, Мария Ивановна помогает многим людям, жертвуя своим комфортом, здоровьем, отчасти самой жизнью: в июльскую жару, под палящим солнцем она работает на кухне в лесу, заботится о людях в холерной деревне. Она добровольно решает идти на войну, чтобы заботиться о раненых. Во время общения с военными она говорит очень мало, но кто бы ни находился в ее присутствии, кто бы ни слышал ее речей, все ощущают «the force of her vitality like some hammer, silent but of immense power, beating relentlessly upon the atmosphere» / силу ее витальности, подобной молоту, который тихо, но мощно и безжалостно сотрясает атмосферу (Walpole, 2006, p. 22). Эффект от ее слов намного сильнее, чем она может вообразить. А нескрываемая растерянность перед событиями войны обнажает ее скрытую силу.

Мария Ивановна всегда честна, прямо и правдива в своих порывах, своим энтузиазме, своих бунтах и своим свободолюбием. Эти ее черты оказываются решающими в сюжетном разворачивании любовной линии романа. В самом начале книги Мария Ивановна обвенчана с англичанином мистером Тренчардом. По его словам, девушка пленила его живостью своего характера, умением слушать, высокими идеалами, стремлением совершить в жизни что-то нужное для других: «She quickly saw my <...> I could talk to her and she liked to listen. She had — she has, great ideals, great hopes and ambitions. <...> I begged her to marry me ... and she accepted. <...> After she had left me <...> I was mad.... I am mad now. That she should love me! <...> my heart will break» / Она быстро заметила мою преданность <...> Я мог говорить с ней о чем угодно, и ей нравилось слушать. У нее были — у нее есть высокие идеалы, большие надежды и амбиции. <...> Я умолял ее выйти за меня замуж... и она согласилась. <...> После того как она ушла <...> я был разгневан. Сейчас я будто сошел с ума. Она должна любить меня! <...> мое сердце разобьется (Walpole, 2006, p. 53). После расторжения помолвки Мария Ивановна влюбляется во врача Алексея Петровича Семенова. Их взаимные чувства вызывают внешние и внутренние перемены друг в друге: Семенов счастливее, чем когда-либо, он выглядит моложе на много лет, ироничный изгиб его губ наконец исчезает, глаза светятся и улыбаются, а его отношение к миру становится более доброжелательным. Мария Ивановна же смеется больше обычного и становится общительнее, в ее лице проявляется смирение, которое приносит настоящая любовь.

Важным эпизодом, раскрывающим образ русской девушки, служит разговор Марии Ивановны и главного героя. Монолог Марии Ивановны можно

назвать исповедью: она делится своей историей о жизни с матушкой, о страхах смерти и вечных переживаниях и, конечно же, о своей любви. Ее морально угнетает собственное состояние эгоистического счастья, довольства: «I don't feel as though anything could touch me today. <...> Is it right to be so happy at such a time as this and in such a place?... And how strange it is that through all the tragedy one can only truly see one's own little affairs, and only feel one's own little troubles and joys. That's bad ... one should be punished for that!» / Я не чувствую, что сегодня со мной что-то произойдет. <...> Разве это правильно: быть такой счастливой в такое время и в таком месте?... И как же странно, что во время общей трагедии человек зациклен только на своих собственных маленьких делах и чувствует только свои маленькие страхи и желания? Это ужасно... за это нужно наказывать! (Walpole, 2006, p. 403).

Главный герой тайно и безответно влюблен в девушку. Он понимает, что не сможет завоевать ее любовь. Постоянно и трепетно следя за ее действиями, поступками, состоянием, он с восхищением отмечает, что в своих прорывах (будь то дружеские, родственные или же любовные) Мария Ивановна «she cared as good women care for the poor» / заботилась об окружающих, как хорошие женщины заботятся о бедных (Walpole, 2006, p. 404). Милосердие, сострадание, заботливость — вот главные черты характера Марии Ивановны.

Для героя-англичанина отличительные черты характера, которые он отмечает в любимой им русской женщине, являются не пугающими, но привлекательными. Так, он неоднократно повторяет, что любовь к свободе, внутреннее стремление к бунту и душевное сострадание — те качества, которых так не хватает многим людям. Неоднократно повторяя мысль о важности сострадания к человеку, герой высоко оценивает милосердие Марии Ивановны, столь резко контрастирующее с равнодушием других русских людей: «...their faces were on the whole cheerful — a brazen indifference to anything and everything...» / их лица были полны радости — наглое безразличие ко всему и всем (Walpole, 2006, p. 396), тогда как лицо Марии Ивановны «was soft with tenderness as she watched them» / было мягким, наполненным нежностью, когда она смотрела на них (Walpole, 2006, p. 396).

Отличительной чертой русской женщины в романе Уолпола является и неугасимый дух свободы. Рассказывая историю Марии Ивановны, герой-рассказчик отмечает, что с самого детства мать позволяла делать героине все, что ей заблагорассудится. Поэтому даже в зрелом возрасте никто не имеет над ней власти. Примечательно, что даже в любви Мария Ивановна хочет чувствовать себя свободной, поэтому ее избранник — «alarmed at her **independence**» / встревожен ее независимостью (Walpole, 2006, p. 394).

Важным элементом авторской оценки характера Марии Ивановны становится то, что он не желает его изменить: «It might be that all her life she might never learn wisdom. I do not know that I wished her to learn it.» / должно быть, за всю свою жизнь она так и не познает мудрости. И я не знаю, хотел бы я,

чтобы она узнала ее (Walpole, 2006, p. 406). Даже внезапные порывы, зачастую застающие врасплох главного героя, а также бунтарские настроения и недостаток знаний автор оценивает положительно.

Сравним образ Марии Ивановны с образом русской балерины Анны. Учитывая его специфику (Анна присутствует в романе лишь как воспоминание героя-англичанина), отношение Анны к окружающему миру остается неизвестным. Но это только подчеркивает яркую любовную линию, в которой раскрывается русская героиня.

Читателю известно, что на протяжении трех лет Анна и Филипп живут вместе. Однако Анна остается непостижимой для героя: попытки разгадать ее тайну, ее душу превращают его жизнь в бесконечный поиск. Анна любит Филиппа, хотя довольно часто ей с ним скучно. Она часто смеется над ним, его английскими нравами, над его злобой на непунктуальность и несерьезность русских людей. Она сильная и независимая личность, более того, она кажется англичанину-герою воплощением самой свободы: «*She seemed to me freedom itself: I fell madly in love with her*» / Она казалась мне самой свободой: вот почему я безумно влюбился в нее (Walpole, 2019, p. 439).

Анна может делать все, что хочет, поэтому ее жизнь полна приключений, ярких красок, волнений, битв и побед. В своей любви она как бы взрослее, самодостаточнее героя-англичанина: в романе говорится, что она «*thought me rather ridiculous, but she felt motherly to me, and that's what most Russian women feel to most men*» / считала меня довольно забавным, но она чувствовала ко мне материнскую заботу, и это именно то, что большинство русских женщин чувствуют по отношению к мужчинам (Walpole, 2019, p. 439). Отношения с ней подобны дороге с резкими поворотами: герой чувствует то безумную любовь, то сильнейшую ненависть. Внезапные порывы, необъяснимые решения причиняют герою душевные муки, тогда как он жаждет любви-гавани, любви-колыбели. Осознав это, Анна решает отпустить Филиппа. Она настаивает на его отъезде и перед самым прощанием описывает ему образ его будущей невесты.

Казалось бы, на этом поставлена точка в их отношениях. Однако на протяжении всего романа образ Анны преследует героя. Более того, Филипп не спешит избавляться от навязчивого воспоминания: в своих мыслях он постоянно возвращается к Анне и размышляет, что в той или иной ситуации только Анна смогла бы понять и поддержать его.

Характер Анны во многом подобен характеру Марии Ивановны. Так, рассказчик-герой «Зеленого зеркала» делает акцент на эмпатии героини. В том числе сюжетно: Анна становится инициатором разрыва отношений не потому, что ею движет эгоизм, но потому, что она заботится о герое, сочувствует ему и понимает его лучше его самого: «*Anna was fond of him... She believed, very seriously, that the greatest thing for him would be to find a nice English girl whom he could love, marry, and make the mother of his children*» / Анна любила его...

Она серьезно верила, что лучшим решением для него было бы найти милую англичанку, которую он смог бы полюбить, жениться и сделать ее матерью своих детей (Walpole, 2019, p. 120). Эмпатичность ее натуры, способность к состраданию и искренней поддержке вызывают у героя неизменное восхищение.

В то же время при сравнительном анализе двух образов становится очевидным, что если в образе Марии Ивановны главенствующей чертой характера является сострадание, то у Анны — стремление быть свободной и сохранять свободу других. В своих воспоминаниях герой сравнивает Анну с самой свободой и отмечает, что «Anna fascinated me — she let me do always as I pleased» / Анна очаровала меня — она всегда позволяла мне поступать так, как я хочу (Walpole, 2019, p. 439). Обратим внимание, что, как и в образе Марии Ивановны, мотив свободы в описании характера восходит не к свободе правовой (liberty), свободе желаний (will) или свободе воли (volitional), а к свободе независимости: «She was simply **independent**» / она была просто независимой (Walpole, 2019, p. 472).

При этом внутреннее бунтарство, напротив, рассматривается героем как черта негативная, угнетающая. Ее протест против замужества и семейной жизни становится камнем преткновения в отношениях Анны и Филиппа. Главный герой, как и сам автор, не принимает подобного отношения к институту семьи и открыто заявляет, что «that ríqued me...» / это задело меня (Walpole, 2019, p. 441). В то же время, несмотря на неприятие перегибов независимого характера Анны, Филипп, уезжая из России, надеется отыскать качества, привлекающие его в характере Анны, в будущей невесте.

Образ Веры Михайловны также имеет типичные черты русских героинь романов Х. Уолпола. Вера Михайловна с первых минут располагает к себе, и Джон Деворд чувствует, что она станет хорошим и верным другом. Она управляет финансовыми, хозяйственными и «духовными» делами своей семьи. Вера Михайловна заботится о своем муже, сестре и о других близких людях. Герой-англичанин отмечает, что из них двоих, пожалуй, именно Веру Михайловну можно назвать мужчиной, ведь в ней живет сильная и храбрая душа, а ее характер можно назвать мужественным. По его мнению, «Vera's most beautiful quality was her motherliness. <...> but let some one appeal to the strength and bravery in her, and she responded magnificently. I believe that to be true of very many Russian women» / Лучшим качеством Веры была ее материнская забота. <...> но стоило хоть кому-нибудь воззвать к ее силе и храбрости, она мгновенно откликнулась. Я считаю, что это характерно для большинства русских женщин (Walpole, 2010, p. 100). Вера Михайловна обладает, как кажется, безграничной силой и уверенностью в том, что сможет защитить любого. Увидев, что Боун одинок и несчастен, она мягко и ненавязчиво старается показать, что она его друг и ей можно доверять. Ее внимание и понимание влюбились в себя одинокого Боуна. Стоит отметить важный эпизод, в котором Вера Михайловна впервые признает свою слабость не только

перед главным героем, но и перед самой собой. Она взывает к помощи. Впервые за всю жизнь Вера Михайловна смогла ощутить и осознать свою уязвимость и дать волю эмоциям: «Do you know that I've never asked any one's help before? I was rather conceited that I could get on always without it» / Ты же знаешь, что раньше я ни у кого не просила помощи? Я была довольно самонадеянна, раз решила, что смогу обойтись без нее (Walpole, 2010, p. 186).

Обратим внимание, как сильно автор восхищается характером Веры Михайловны. На протяжении всего произведения мы видим только положительные черты образа русской героини. Сила ее духа поражает героя. Именно эта сила помогает ей пожертвовать своей любовью во имя ближнего своего: тайная любовь героини к англичанину Лоуренсу остается нереализованной не столько из-за нежелания героини идти против законов общества, сколько в связи с ее жертвенным стремлением остаться заботливой и любящей женой и матерью: «My duty is to Nina and Nicholas. And if they are happy nothing else matters — nothing. And I'm afraid that I'm going to do them harm» / Мой долг перед Ниной и Николасом. И если они будут счастливы, то все остальное для меня не имеет значения. И я боюсь, что могу причинить им боль (Walpole, 2010, p. 192).

Особый акцент автор делает на смелости героини. Только по-настоящему бесстрашный человек может признать собственную слабость перед другими. И именно эта черта делает ее «more intimate, more personal, more appealing» / более близкой, более родной, более привлекательной (Walpole, 2010, p. 74) в глазах автора. Мотив свободы, столь характерный для всех русских героинь романов Уолпола, озаряет собой и образ Веры Михайловны: «I had never before seen Vera Michailovna so fine and **independent**» / Я никогда не видел Веру Михайловну такой веселой и независимой (Walpole, 2010, p. 135). Более того, герой отмечает, что жизнь Веры Михайловны движима ее стремлением не только к жертвованию собой во имя ближнего своего, но и желанием сохранить свою независимость.

В то же время в Вере Михайловне проявляется страстное желание опекать как оборотная сторона эмпатии и жертвенности. Так, на протяжении действия всего романа она не может дать свободу своей сестре. В детстве девочки потеряли родителей, и Вера, как старшая сестра, взяла на себя ответственность за Нину, сестру младшую. Героиня контролировала каждый шаг младшей сестры, лишая ту возможности свободного выбора. Конечно, это страстное желание удержать сестру рядом заставляет Нину совершать безрассудные поступки и довольно часто вступать в ссоры с Верой. Однако на протяжении всего романа герой-англичанин ни разу не трактует эту черту характера как отрицательную. Напротив, Иван Андреевич — как альтер эго автора — уверен, что из-за чрезмерной длительной опеки Нина выросла ребенком, который не способен принимать взрослые решения и брать ответственность за свои поступки.

Таким образом, ключевыми чертами в образах трех русских героинь становятся эмпатия, смелость и желание быть свободными. Однако у каждой героини эти черты соотносятся друг с другом и проявляются по-разному. Так, к примеру, в образе Марии Ивановны эмпатия проявляется через сострадание, у Анны — через сочувствие любимому, а у Веры Михайловны — через заботу о близких. При этом образ каждой из них так или иначе остается сопряженным с загадкой. Безусловно, эта непостижимость, наравне с жертвенностью и свободой, и привлекает английских персонажей в русских девушках.

Важным аспектом русских романов Уолпола становится сравнение английского мира с русским миром. Наблюдать это мы можем сквозь призму сознания героев-англичан. Для них это сравнение начинается сразу после знакомства с русскими героинями.

Образ Марии Ивановны — возлюбленной английского героя — пленителен именно потому, что его черты отличают русскую женщину от англичанок. Так, открытость и обаяние, сострадание и забота, свобода духа и свобода в проявлении себя становятся для героя новыми ценностными ориентирами. Примечательно, что сама Мария Ивановна вслух сравнивает себя и англичанок. Рефлексируя о будущей жизни, героиня прерывает свои размышления фразой: «You think it silly in England to talk about such things. No English girl would, would she? In Russia we are silly if we like» / Вы полагаете, что в Англии глупо говорить о таких вещах? Ни одна англичанка не стала бы размышлять о подобном, верно? Но в России мы настолько глупы, что обсуждаем подобные вещи, если хотите (Walpole, 2006, p. 409).

Подобное можем наблюдать и в романе «The Green Mirror» («Зеленое зеркало»). Однако, если образ Марии Ивановны сравнивается с собирательным образом английской женщины, то образ Анны — бывшей возлюбленной героя — на протяжении всего романа сравнивается с образом Кэтрин — нынешней возлюбленной. Так, герой сравнивает англичанку с убежищем от всего, с чем он так долго боролся в Анне. Кэтрин ясна и правдива, спокойна и уверена в себе. Напротив, Анна относится ко всему легкомысленно и с юмором, она жаждет независимости и идет наперекор обществу. По мнению героя, Анна никогда не воспринимала его всерьез. Но ее способность сочувствовать, ее свобода духа пленяли героя. Контраст с Кэтрин становится очевидным в отдельных эпизодах романа. Так, переживая сложные жизненные моменты, герой вспоминает Анну и думает, что только она (не Кэтрин) смогла бы его по-настоящему поддержать. Напротив, во время свиданий с Кэтрин герой счастлив, что его невеста — спокойная и сдержанная девушка, потому что вечные скандалы с Анной делали его «slack, sleepy, indifferent» / слабым, сонным, безразличным (Walpole, 2019, p. 441).

Подобно Марии Ивановне, Вера Михайловна сравнивает себя с англичанками: «What would a French woman or an English woman have done? Given up the world for their lover. Given up a thousand Nicholases, sacrificed a hundred

Ninas — that's real life. That's real, I tell you» / Что бы сделала француженка или англичанка? Наверняка отказались бы от всего мира ради возлюбленного. Отказались бы от тысячи Николасов, пожертвовали сотней Нин — это настоящая жизнь. Это так, я уверена (Walpole, 2010, p. 703). Обратим внимание, что этой репликой Вера Михайловна превозносит женщин другой культуры над самой собой. Однако герой-англичанин отмечает, что англичанки из-за своей сентиментальности и национальной праздности имеют слабость оставаться с возлюбленным, даже если это поглощает их полностью; даже если от них ничего не останется после. Рациональность Веры Михайловны ярко противопоставляется английскому женскому менталитету не в отрицательном, но в положительном ключе.

### Заключение

Таким образом, Уолпол в своих русских романах сводит в едином времени-пространстве, сопоставляя, два непохожих мира — русский и английский. Образ русской женщины в этом сравнении становится ключевым. Уолпол наделяет русских героинь общими чертами: в первую очередь это забота о любимых и близких, открытость и свободолюбие. Существенны для образов русских женщин у Уолпола и другие черты, такие как эмпатичность, жертвенность, неоднозначная сложность характера. Русские героини в исследуемых романах остаются таинственными, непостижимыми для английских персонажей. При этом и загадочность, и непохожесть русских женщин на англичанок являются для англичан-героев залогом их особенного очарования; тогда как сильный дух, независимость и некоторая доля бунтарства в них становятся ключом к пониманию русской культуры, ментальности, свободы.

### Список источников

1. Петрова, Т. Г. (2020). Русская литература за рубежом. *Сборник материалов VI Международных научных Панковских чтений*, 172–178. Гос. ин-т рус. яз. им. А. С. Пушкина.
2. Cross, A. G. (1985). *The Russian theme in English literature from the XVI-th to 1980: an introductory survey and bibliography*. Oxford.
3. Hergesheimer, J. (2010). *Hugh Walpole: An Appreciation*. Nabu Press.
4. Бурцева, М. А. (2021). Циклическая фабульная модель в готическом рассказе Х. Уолпола «Маленькое приведение». *Russian Linguistic Bulletin*, 2(26), 129–135.
5. Теличко, Т. Г. (2017). Дом и дорога в «русских» романах Х. Уолпола «Темный лес» и «Таинственный город». *Русско-зарубежные литературные связи. Сборник статей*. Нижегородский государственный университет им. К. Минина, 52–59.
6. Теличко, Т. Г. (2019). «Таинственный город» Х. Уолпола: открытие в «чужом» другого. *Филология и культура*, 2(56), 228–233.
7. Халтрин-Халтурина, Е. В. (2006). Англоязычная художественная биография XIX–XX веков и тема «русские на чужбине». *Россия и русские в художественном творчестве зарубежных писателей XVII – начала XX веков: материалы круглого*

стола 15 декабря 2006 г. [http://www.nrgumis.ru/articles/article\\_full.php?aid=52&binn\\_rubrik\\_pl\\_news=196#Halt2](http://www.nrgumis.ru/articles/article_full.php?aid=52&binn_rubrik_pl_news=196#Halt2)

8. Красавченко, Т. Н. (1998). Русская эмиграция в контексте русско-английских литературных связей в первой половине XX в. Социальные и гуманитарные науки. *Отечественная и зарубежная литература. Литературоведение: Реферативный журнал*, 4, 181–188.

9. Walpole, H. (2010). *The Secret City*. George H. Doran Company.

10. Красавченко, Т. Н. (2017). Февральская революция глазами англичанина: Хью Уолпол. *Литературоведческий журнал*, 41, 270–293.

11. Королева, С. Б. (2014). *Миф о России в британской культуре (до 1920-х годов)*. DirectMEDIA.

12. Теличко, Т. Г. (2017). «Фантазии на русские темы» в английской литературе начала XX века. *Россия в литературе Запада: коллективная монография*, 148–163. В. П. Трыков (ред.).

13. Walpole, H. (2006). *The Dark Forest*. George H. Doran Company.

14. Walpole, H. (2019). *The Green Mirror: A Quite Story*. George H. Doran Company.

15. Миллонщикова, Т. М. (2009). *Английская литература от XIX в. к XX, от XX к XXI: проблемы взаимодействия литературных эпох*, 44–51. ИМЛИИ РАН.

16. Ковалева, М. Ю., Королева, С. Б. (2020). Английское и русское в романе Вирджинии Вулф «Орландо». *Палимпсест. Литературоведческий журнал*. 3, 39–51.

17. Топоров, В. Н. (1995). *Миф. Ритуал, Символ. Образ: Исследования в области мифопоэтического: Избранное*. Издательская группа «Прогресс» – «Культура».

18. Соловьёва, Н. А. (1998). *У истоков английского романтизма*. Изд-во Московского ун-та.

## References

1. Petrova, T. G. (2020). Russian Literature Abroad. *VI International Scientific Pankov Conference Proceedings*, 172–178. State. Russian language institute named after A. S. Pushkin. (In Russ.).

2. Cross, A. G. (1985). *The Russian theme in English literature from the XVI-th to 1980: an introductory survey and bibliography*. Oxford.

3. Hergesheimer, J. (2010). *Hugh Walpole: An Appreciation*. Nabu Press.

4. Burtseva, M. A. (2021). Cyclic plot model in H. Walpole's gothic story «The Little Ghost». *Russian Linguistic Bulletin*, 2(26), 129–135. (In Russ.).

5. Telichko, T. G. (2017). *House and road in the «Russian» novels of H. Walpole «Dark Forest» and «Mysterious City»*. *Russian and Foreign Literary Connections. Collected Essays*. Nizhny Novgorod State University K. Minina, 52–59. (In Russ.).

6. Telichko, T. G. (2019). «The Mysterious City» by H. Walpole: the discovery of the «alien» Other. *Philology and culture*, 2(56), 228–233. (In Russ.).

7. Khaltrin-Khalturina, E. V. (2006). An English-language artistic biography of the 19th–20th centuries and the theme «Russians in a foreign land». *Russia and Russians in the Artistic Work of Foreign Writers of the 17th – Early 20th Centuries: Proceedings of the Round Table*, December 15, 2006. [http://www.nrgumis.ru/articles/article\\_full.php?aid=52&binn\\_rubrik\\_pl\\_news=196#Halt2](http://www.nrgumis.ru/articles/article_full.php?aid=52&binn_rubrik_pl_news=196#Halt2) (In Russ.).

8. Krasavchenko, T. N. (1998). Russian emigration in the context of Russian-English literary relations in the first half of the 20th century. *Social and human sciences. Domestic and foreign literature. Literary criticism*, 4, 181–188. (In Russ.).

9. Walpole, H. (2010). *The Secret City*. George H. Doran Company.
10. Krasavchenko, T. N. (2017). The February Revolution through the eyes of an Englishman: Hugh Walpole. *Literary journal*, 41, 270–293. (In Russ.).
11. Koroleva, S. B. (2014). *The myth of Russia in British culture (before the 1920s)*. DirectMEDIA. (In Russ.).
12. Telichko, T. G. (2017). «Fantasy on Russian Themes» in English Literature of the Early 20th Century. *Russia in Western Literature: A Collective Monograph* (pp. 148–163). In V. P. Trykov (Ed.). (In Russ.).
13. Walpole, H. (2006). *The Dark Forest*. George H. Doran Company.
14. Walpole, H. (2019). *The Green Mirror: A Quite Story*. George H. Doran Company.
15. Millionshchikova, T. M. (2009). *English literature from the 19th century. to XX, from XX to XXI: problems of interaction of literary epochs* (pp. 44–51). IMLIN RAN. (In Russ.).
16. Kovaleva, M. Yu., Koroleva, S. B. (2020). English and Russian in Virginia Woolf's Orlando. *Palimpsest. Literary journal*, 3, 39–51. (In Russ.).
17. Toporov, V. N. (1995). *Myth. Ritual, Symbol. Image: Studies in the field of mythopoetic: Selected works*. Publishing group «Progress» – «Culture». (In Russ.).
18. Solovieva, N. A. (1998). *At the origins of English romanticism*. Publishing House of Moscow University. (In Russ.).

### Информация об авторах

**Марина Юрьевна Ковалева** — лаборант-исследователь международной научно-исследовательской лаборатории «Фундаментальные и прикладные исследования аспектов культурной идентификации», Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова.

**Светлана Борисовна Королева** — доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры преподавания русского языка как родного и иностранного, начальник Международной научно-исследовательской лаборатории «Фундаментальные и прикладные исследования аспектов культурной идентификации», Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова.

### Information about the authors

**Marina Yu. Kovaleva** — laboratory assistant-researcher with the International Research Laboratory of Basic and Applied Aspects of Cultural Identification, Linguistics University Nizhny Novgorod.

**Svetlana B. Koroleva** — Doctor of Philology, docent, full professor of the Department of teaching Russian as a native or foreign language, Head of the International Research Laboratory of Basic and Applied Aspects of Cultural Identification, Linguistics University Nizhny Novgorod.

*Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.*

*The authors declare no conflict of interest.*

Научная статья

УДК 82–14

DOI: 10.25688/2076-913X.2022.48.4.04

## СТИХОТВОРЕНИЕ Б. Л. ПАСТЕРНАКА «НА ПАРОХОДЕ» В КОНТЕКСТЕ СИМВОЛИСТСКОЙ И ФУТУРИСТИЧЕСКОЙ ПОЭТИКИ

Казмирчук Ольга Юрьевна

Московский городской педагогический университет,  
Москва, Россия

kazvirchuk@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1359-5931>

**Аннотация.** В статье анализируется стихотворение Б. Л. Пастернака «На пароходе» с целью выявления в его художественном универсуме элементов, восходящих к поэтике символизма и футуризма. Цель обоснована тем, что, работая над вторым поэтическим сборником, в который и вошло стихотворение «На пароходе», Пастернак пытался найти свое место в современном литературном процессе, отдав предпочтение ведущим литературным направлениям (символизму и футуризму). Начинаящий поэт в ранний период творчества осваивал опыт литераторов-современников, что нашло отражение в его текстах, в том числе и в стихотворении «На пароходе». Впоследствии Пастернак в чуть измененном виде включал это стихотворение во все собрания сочинений, что свидетельствует о его особой значимости. В качестве дополнительного материала в статье используется письмо, адресованное Б. Л. Пастернаком отцу, художнику Л. О. Пастернаку, в котором поэт пытается сформулировать собственное литературное кредо, а также отношение к таким ценностным категориям, как любовь и жизненное предназначение.

**Ключевые слова:** «На пароходе», «Поверх барьеров», символизм, футуризм.

**Для цитирования:** Казмирчук, О. Ю. Стихотворение Б. Л. Пастернака «На пароходе» в контексте символистской и футуристической поэтики. *Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование»*, 4(48), 49–58. DOI: 10.25688/2076-913X.2022.48.4.04

**Original article**

UDC 82–14

DOI: 10.25688/2076-913X.2022.48.4.04

**BORIS PASTERNAK'S POEM «ON A STEAMBOAT»  
IN THE CONTEXT OF SYMBOLIST  
AND FUTURISTIC POETICS****Olga Yu. Kazmirchuk**

Moscow City University,

Moscow, Russia

kazmirchuk@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1359-5931>

**Abstract.** The article analyzes Boris L. Pasternak's poem «On the Steamboat» aiming to identify elements going back to the poetics of symbolism and futurism in its artistic universe. The latter were prompted by B. Pasternak, who tried to find his place in the modern literary routine, preferring one of leading literary trends (symbolism or futurism) while working on his second poetry collection, which included the poem «On the Steamboat». The aspiring poet interpreted the experience of contemporary writers, which, of course, was reflected in his own texts, including the poem «On the steamer». Subsequently, Pasternak added this poem to his collected works, though in a slightly modified form, which testifies to its special significance. Additionally, the article uses a letter addressed by Pasternak to his father — Leonid O. Pasternak, artist. The letter features the poet trying to formulate his own literary credo, as well as his attitude to such global axiological categories as love and life purpose.

**Keywords:** «On the Steamboat», «Over the barriers», symbolism, futurism.

**For citation:** Kazmirchuk, O. Yu. Boris Pasternak's poem «On a steamboat» in the context of symbolist and futuristic poetics. *MCU Journal of Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education*, 4(48), 49–58. DOI: 10.25688/2076-913X.2022.48.4.04

**Введение**

Стихотворение Б. Л. Пастернака «На пароходе», входящее в сборник «Поверх барьеров», известно в двух редакциях, как и сам сборник «Поверх барьеров». Готовя в 1928–1929 гг. второе издание сборника, Борис Пастернак весьма критически отнесся к стихотворениям, составившим книгу «Поверх барьеров» 1917 г. (Пастернак Е. Б., 1989, с. 287–288). Лишь немногие тексты вошли во второй сборник без изменения, часть текстов поэт исключил из книги, а стихотворение «На пароходе», как и многие другие произведения, было серьезно отредактировано. Повторное обращение поэта к уже напечатанному произведению свидетельствует о том, насколько данное произведение было важно для автора.

Первый вариант сборника «Поверх барьеров» создавался в то время, когда поэт-дебютант пытался найти свое место в современной литературе, пытался сделать выбор между двумя литературными направлениями: символизмом и футуризмом (Romorska, 1969, p. 129; Флейшман, 1998, с. 252–254; Иванов,

2015, с. 464–465; Клинг, 2002, с. 25–27). Подобные поиски, несомненно, отразились в поэтике стихотворений, составивших сборник «Поверх барьеров», в том числе и в стихотворении «На пароходе». Тем интереснее понять, сохранилось ли влияние символизма и футуризма в последней редакции стихотворения 1928 г.

### Методология исследования

При решении поставленной проблемы — выявление в пастернаковском стихотворении влияния поэтики символизма и поэтики футуризма — доминирующим методом исследования становятся имманентный и сопоставительный анализ поэтических текстов. Материалом исследования в данной статье является последняя редакция стихотворения Б. Л. Пастернака «На пароходе» из поэтического сборника «Поверх барьеров», письмо Б. Пастернака отцу, художнику Л. О. Пастернаку, от 10 мая 1916 г., а также стихотворение А. А. Блока «Незнакомка».

### Специфика художественного универсума стихотворения Б. Л. Пастернака «На пароходе»

Стихотворение «На пароходе» (словосочетание, вынесенное в название, характеризует пространство) начинается с описания временного отрезка (холодное раннее утро): «Был утренник. Сводило челюсти. / И холод листьев был как бред...» (Пастернак, 1989, с. 101). Примечательно, что мир природы описывается здесь через самоощущения человека, лирического героя, чуть позже фиксируются и пространственные координаты (река Кама). Во второй строфе стихотворения пространство сначала сужается до размеров пароходного буфета: «Гремели блюда у буфетчика. / Лакей зевал, сочтя судки», — потом расширяется, поскольку снова описывается река: «В реке, на высоте подсвечника, / Кишмя кишки светляки» (Пастернак, 1989, с. 101), — мотив светлячков (огня, света) сближает мир человека с миром природы (Мир насекомых..., 2020, с. 140–141). Вторая же строфа, как и следующая, третья, «распадается» на две части в соответствии с принципом двучленного параллелизма (Символика воды..., 2022, с. 273): в двух первых строчках описывается мир людей, в двух последних — мир природы, и эти миры сравниваются, соотносятся. Так синхронизируются действия, происходящие в мире природы и в универсуме человека. Значимость подобного эффекта в поэзии Пастернака неоднократно отмечалась исследователями, см., например: (Лекманов, 2017, с. 128).

Примечателен и еще один факт: сниженная (разговорная) лексика, использованная Пастернаком при описании пароходного ресторана (таково просторечное «сочтя»), сохраняется и в описании мира природы (реки): «кишмя кишки светляки». Предпочтение разговорной лексики сближает инструментовку стихотворения с поэтикой футуризма, что неудивительно, поскольку в период работы над первым

вариантом книги «Поверх барьеров» Б. Пастернак входил в группу «Центрифуга» (Иванов, 2015, с. 465; Флейшман, 1989, с. 245). О том, какую роль разговорная и диалектная лексика играла в художественном универсуме поэтов-футуристов, см. подробнее: (Иванов, 2015, с. 472). Примечательно и другое: при последующем редактировании текста Пастернак сохранил разговорную лексику.

В стихотворении «На пароходе» жизнь природы и жизнь человека (быт пароходного ресторанички) описываются как два параллельно существующих мира. Возможно, сама ситуация пребывания лирического героя на пароходе располагает к подобному восприятию бытия, ведь пароход и путешествующие люди (своеобразный островок людской цивилизации) окружены природной стихией.

В двух следующих строфах своеобразное пастернаковское «двоемирие» разрушается, остается один мир, мир природы: «Седой молвой, ползущей исстари, / Ночной былиной камыша / Под Пермь, на бризе, в быстром бисере / Фонарной ряби Кама шла» (Пастернак, 1989, с. 101). Река у Пастернака соотносится с категорией давнего (былинного) прошлого, с категорией вечного, сакрального начала. О подобной трактовке мотива воды в русской литературе см.: (Кольшева, 2021, с. 110; Символика воды..., 2022, с. 434). Сходное восприятие воды (реки) характерно и для поэтического мышления символистов: так, в блоковской книге «Стихи о Прекрасной Даме» героиня является герою не в городе, а на природе, у реки, в лесу.

Обратим внимание и на другую особенность: в универсуме пастернаковского стихотворения «На пароходе» используются два топонима — «Кама» и «Пермь», — оба топонима называют реалии, относящиеся к Уралу, и привносят в стихотворение биографический компонент, о котором необходимо рассказать подробнее.

В автобиографическом очерке «Люди и положения» Пастернак сообщает о том, что он жил на Урале, работал на химических заводах в 1915–1916 гг., тогда как его письма к родителям и друзьям свидетельствуют: поэт приехал на Урал в январе 1916 г. (1916-м годом датируется и первый вариант стихотворения «На пароходе»). Благодаря посредничеству друга, Евгения Лундберга, Б. Пастернак получил приглашение от Б. И. Збарского, главного инженера химических заводов во Всеволодо-Вильве (Александровский район Пермского края). Б. И. Збарский предложил Пастернаку работать в конторе при заводе, вести финансовую отчетность. Работа на заводах, относящихся к оборонной промышленности, позволила Пастернаку избежать воинской повинности. Шла Первая мировая война, освобождение от воинской службы, полученное Пастернаком в мирное время<sup>1</sup>, в военной ситуации лишалось силы (Е. Б. Пастернак, 1989, с. 246–250). Пребывание на Урале впоследствии поэт оценивал как важнейший этап своей жизни, именно здесь Пастернак определился с собственным призванием: ни музыка, ни философия, а литература (Barnes, 1977, с. 35; Е. Б. Пастернак, 1989, с. 246–250). На Урале он закончил работу над книгой «Поверх барьеров», которую считал началом своей литературной биографии.

<sup>1</sup> У Б. Пастернака в детстве был тяжелый перелом бедра, в результате чего нога срослась с укорочением.

Но вернемся к анализу стихотворения «На пароходе». После того как пространство реки было осмыслено как нечто сакральное, о чем свидетельствуют образы светильни и лампы («Нырляла и светильней плавала / В лампаде камских вод звезда» (Пастернак, 1989, с. 101), в тексте вновь возникает мотив сосуществования двух параллельных миров — людей и природы: «На пароходе пахло кушаньем / И лаком цинковых белил. / По Каме сумрак плыл с подслушанным, / Ни пророня ни всплеска, плыл» (Пастернак, 1989, с. 101). Здесь природный мир проявляет интерес к миру человека, а дальше в стихотворении происходит самое важное: в универсуме пароходного ресторана появляется героиня. В первой редакции стихотворения этот фрагмент графически (лишним пробелом) отделялся от предыдущего текста: «Держа в руке бокал, вы суженным / Зрачком следили за игрой / Обмолвок, вившихся за ужином, / Но вас не привлекал их рой. / Вы к былям звали собеседника, / К волне до вас прошедших дней, / Чтобы последнею отцединкой / Последней капли кануть в ней» (Пастернак, 1989, с. 101–102). Героиня противопоставлена окружающему ее бытовому, сниженному миру (ресторану), привносит в мир вещный элементы другого, высшего начала (Девятова, 2022, с. 9, 11). Героиня стихотворения связана со стихией времени, с прошлым, в финале она растворяется в прошлом, как будто возвращается в него. Первоначально стихию прошлого у Пастернака воплощала река, образ героини также соотносится с водным началом, о чем свидетельствуют мотивы волны и капли. О связи мотива реки с темой времени см.: (Символика воды..., 2022, с. 436–437).

Стихотворение Пастернака строится на следующих темах и мотивах: пароходный ресторанчик; героиня, принадлежащая к некоему «другому» миру; герой, который за ней наблюдает. Комплекс вышеназванных тем и мотивов восходит, скорее всего, к лирике А. А. Блока, к стихотворениям «В ресторане» (1910) и «Незнакомка» (1906).

Образ блоковской героини допускает разные трактовки, в том числе и самую распространенную: лирический герой видит во встреченной в ресторане женщине представительницу иного, таинственного, неземного начала. Для Блока это было развитием изложенного В. С. Соловьевым сюжета о поисках и спасении Души Мира, Софии, которая попала в плен к земному бытию (Магомедова, 1997, с. 117). Пастернак вслед за Блоком воспроизводит тот же сюжет, повторяя даже мотив соотносительности образа героини со стихией времени. Интересно, что стихотворение «На пароходе» написано тем же размером, что и «Незнакомка» Блока: четырехстопным ямбом с дактилическими и мужскими окончаниями (Гаспаров, 2020, с. 47). В стихотворении Пастернака заимствованный сюжет гармонично сочетается с деталями, взятыми автором из собственной жизни, о чем свидетельствуют уральские топонимы. Подобное сочетание мифологического и личного начала характерно для творчества младших символистов, особенно для лирики А. А. Блока (Магомедова, 1997, с. 174–175). В сюжет стихотворения «На пароходе» вплетается и личная история Б. Пастернака: во время пребывания на Урале поэт постоянно общался с семьей Збарских, Б. И. Збарским, его женой Ф. Н. Збарской, их сыном Ильей.

Ф. Н. Збарская стала прототипом героини стихотворения «На пароходе». Как вспоминал сам Б. И. Збарский, Фанни Николаевна любила гостей, настаивала на том, чтобы друзья и коллеги супруга селились в их доме, так случилось и с Пастернаком. По вечерам Б. Пастернак и Е. Лундберг читали собственные стихотворения, Пастернак импровизировал на рояле, зима 1916 г. стала последним периодом в жизни Б. Л. Пастернака, когда он думал о возвращении к карьере композитора, к которой серьезно готовился в подростковом возрасте (Barnes, 1977, с. 38; Пастернак Е. Б., 1989, с. 249–253). Збарские сдружились с Пастернаком, 11 мая 1916 г. Б. И. Збарский писал родителям Пастернака о Борисе: «Сейчас он в Перми, куда поехал на пару дней по моему поручению и вместе с Фанни Николаевной. Летом думает поехать к Вам, а к осени я прошу его опять приехать к нам в Тихие Горы и прожить зиму, серьезно работая. <...> Мы стали считать его членом своей семьи» (Пастернак Е. Б., 1989, с. 262–263).

Итак, 10 мая 1916 г. Б. Л. Пастернак и Ф. Н. Збарская ездили в Пермь, гуляли по городу, заходили в магазины, делали покупки. Ф. Н. Збарская вспоминала, что из Перми она возвращалась одна; Пастернак, выполняя поручения Бориса Ильича, задержался в городе еще на несколько дней. Во Всеволодо-Вильву Фанни Николаевна возвращалась на пароходе, Пастернак провожал ее, они до рассвета сидели и разговаривали в пароходном ресторане. Пастернак рассказывал о том, как делал предложение Иде Высоцкой и получил отказ (Пастернак Е. Б., 1989, с. 156–157), Збарская утешала, давала советы, что нашло отражение в тексте стихотворения: «Вы к былям звали собеседника, / К волне до вас прошедших дней...» (Пастернак, 1989, с. 101–102).

В личном архиве Ф. Н. Збарской хранился подаренный Пастернаком автограф, первая редакция стихотворения «Марбург», завершавшего сборник «Поверх барьеров» (стихотворение об отвергнутой любви и перерождении отвергнутого героя). Текст стихотворения сопровождается следующей надписью: «Из Марбургских воспоминаний — черновой фрагмент. Фанни Николаевне в память Энеева вечера возникновения сих воспоминаний. Борис Пастернак. 10.V.1916» (Пастернак Е. Б., 1989, с. 259–261). Вероятно, образ Энея в сознании Пастернака связывается с идеей путешествия, эта тема имплицитно присутствует в стихотворении «На пароходе». В стихотворении идея перемещения в пространстве соотносится с перемещением во времени, нечто похожее происходило и в реальности: беседа в ожидании парохода, воспоминание о пережитой любви. Можно предположить, что не менее актуальными были для Пастернака и другие элементы мифа об Энее: образ Дидоны, влюбившейся в Энея на пиру, когда тот рассказывал о своих скитаниях и подвигах, расставание Энея с Дидоной, тайное отплытие из Карфагена на корабле под покровом ночи, — все это так или иначе соотносится с историей поездки Пастернака и Ф. Н. Збарской в Пермь.

Вернувшись из Перми, Пастернак пишет стихотворение «На пароходе». Набор тем и мотивов, воспроизведенный в стихотворении (река, пароход, герой, героиня, разговор, имплицитно присутствующая тема любви), вполне традиционен для русской поэзии, и Пастернак неоднократно его использовал

(Лекманов, 2017, с. 129–130). Примечательно осознанное объединение определенного «архетипического» набора и реальных событий (своеобразный вариант житнетворчества). Сохранился автограф стихотворения «На пароходе» с посвящением «Г-же Ф. Збарской» и указанием точной даты и места написания: «17 мая 1916 г. Всеволодо-Вильва» (Пастернак Е. Б., 1989, с. 263). Можно предположить, что редкая для Пастернака хронологическая и географическая привязка возникает потому, что стихотворение соотносится с конкретной биографической ситуацией (впоследствии Пастернак никогда не печатал посвящение и две строфы из первоначального варианта стихотворения). Уместно отметить, что знаменитое блоковское стихотворение «Незнакомка» всегда печаталось с указанием времени и места написания: «Озерки, 24 апреля 1906».

И еще несколько слов о биографическом контексте, актуальном для понимания пастернаковского стихотворения: 10 мая, перед отъездом в Пермь с Ф. Н. Збарской, Пастернак начинает письмо к отцу. В письме он размышляет о быстротечности жизни и о бездарно потраченном времени: «Мне страшно то, что пока я расплагал свободно своими желаниями, шли годы. Они шли мимо меня» (ср.: образ проходящей мимо героя реки, символизирующей время, в стихотворении «На пароходе») (Начало пути..., 1998, с. 150). Продолжим цитату из письма Пастернака: «Итак, молодость уходит. ... Я не сделал ничего того, что мог сделать и испытать» (Начало пути..., 1998, с. 151). Перечислив то, чего не сделал, Пастернак задает вопрос: обо всем ли «несделанном» стоит жалеть? Поэт утверждает: отказ от композиторской карьеры был верным решением. Пастернак пытается объяснить отцу (академику живописи, участнику передвижных художественных выставок) особенности своего литературного дебюта, сложность выбора между символизмом и футуризмом: «В литературе я начинал так, как впоследствии думал и хотел начать футуризм, и не мог. И я тебе скажу, папа, живое, молодое, новое и искреннее это было начало» (Начало пути..., 1998, с. 151). Поэт признается, что умерял себя в угоду авторитетам, утратив при этом собственную манеру, которую теперь необходимо восстанавливать (Начало пути..., 1998, с. 152).

Пишет Б. Пастернак еще об одной потере — потере возможности любить (возможности испытывать, переживать это чувство): «Мне хочется рассказать тебе, как однажды в Марбурге с... властной простотой первого чувства произошло оно во мне, как сказалось оно до того подкупающе ясно, что вся природа этому сочувствовала» (Начало пути..., 1998, с. 152), сравним уже не раз фиксируемую нами соотнесенность, параллельность мира природы и мира человека, ставшую основным композиционным принципом стихотворения «На пароходе». А Пастернак продолжает: «Мне хочется рассказать тебе и про то, как проворонил эту минуту глупый... инстинкт той, которая могла стать обладательницей не только личного счастья, но и счастья всей живой природы...» (Начало пути..., 1998, с. 152). Это рассказ про неудачное объяснение с Идой Высоцкой, но в трактовке описываемой ситуации заметно свойственное младшим символистам представление о существовании некой особой, избранной женщины (Магомедова, 1997, с. 118). Так еще до отъезда в Пермь Пастернак

вспоминает свою марбургскую историю, тот же сюжет, как уже отмечалось, возникает в ночной беседе с Ф. Н. Збарской, что красноречиво свидетельствует о том, насколько важны и мучительны были для Пастернака размышления о любви и о творчестве, т. е. размышления о собственном предназначении.

Вернувшись из Перми, Пастернак заканчивает письмо к отцу таким утверждением: «...И в искусстве, и в работе мысли существуют по крайней мере два пласта; один поверхностный... и другой — специфически личный, подпочвенный, вулканического происхождения, живой и рискованный <...>, я <...> принадлежу к тому разряду людей, у которых второй пласт преобладает» (Начало пути..., 1998, с. 153). Так Пастернак пытается осмыслить специфику собственного отношения к миру, собственную поэтическую манеру, пытается понять свое предназначение, в это же время пишется стихотворение «На пароходе», в котором и формируется описываемая Пастернаком стилевая манера.

Рассмотрим финал стихотворения «На пароходе». Предпоследняя строфа повторяет первую строфу: «Был утренник. Сводило челюсти...» (Пастернак, 1989, с. 102). К кольцевой композиции достаточно часто прибегал А. Блок, таковы хрестоматийно известные стихотворения «О доблестях, о подвигах, о славе...» (1908), «Ночь, улица, фонарь, аптека...» (1912). Пастернак не соблюдает закон кольцевой композиции, ему важно движение, изменение. Стихотворение начинается и заканчивается описанием наступающего утра, но в финале утро связано с темой крови и угасания (т. е. смерти): «И утро шло кровавой банею, / Как нефть разлившейся зари, / Гасить рожки в кают-компании / И городские фонари» (Пастернак, 1989, с. 102). Утром заканчивается время воспоминаний, время, когда возможно соприкосновение человека с природой и с вечностью. Поэты-символисты вслед за романтиками воспринимали ночь как особое время суток, когда открывается суть бытия, когда художнику легче творить, и отдавали предпочтение именно ему. Стихотворение Пастернака заканчивается возвращением лирического героя в реальность (мир ночных фантазий умирает, гаснет), а утренняя заря сравнивается с разлившейся нефтью. В предпочтении подобных «приземленных», «неромантических», «техногенно-производственных» сравнений вновь сказывается влияние футуризма, превыше всего ценившего реальную жизнь, технический прогресс (Pomorska, 1969, p. 128).

### Заключение

Итак, в стихотворении «На пароходе» (даже в его последнем варианте, созданном в 1928 г.) заметно влияние поэтики символизма: трактовка образа героини как представительницы некоего высшего, гармонического начала, попытка создания личной мифологии (беседа Б. Л. Пастернака с Ф. Н. Збарской). Есть в стихотворении и отголоски поэтики футуризма: разговорная лексика, использование слов, связанных с профессионально-технологической сферой. Показательно, что Пастернак, склонный редактировать переиздаваемые

произведения и настаивать на приоритете последней редакции, и по прошествии времени сохранил в стихотворении «На пароходе» элементы художественного мировосприятия двух конкурирующих литературных течений. Этот феномен свидетельствует о следующем: в первых поэтических сборниках Б. Пастернак использовал (модифицируя, переосмысляя) художественный опыт ведущих литературных направлений начала XX в., но именно способность не повторять, а переосмыслять, перерабатывать отдельные элементы «чужой» поэтики позволила ему создать собственный поэтический универсум, ставший ориентиром для поэтов конца XX – начала XXI в. (Казмирчук, 2022, с. 27–28).

#### Список источников

1. Пастернак, Е. Б. (1998). *Борис Пастернак: Материалы для биографии*. Сов. писатель.
2. Pomorska, K. (1968–1969). Pasternak and Futurism. *Ricerche Slavistiche* 16 (1968 / 69), 228–246.
3. Флейшман, Л. С. (1998). Пастернак и предреволюционный футуризм. *Пастернаковские чтения*. Вып. 2. Наследие, 244–258.
4. Иванов, Вяч. Вс. (2015). К истории поэтики Пастернака футуристического периода. *Иванов Вяч. Вс. Пастернак. Воспоминания. Исследования. Статьи*. Азбуковник, 464–482.
5. Клинг, О. А. (2002). Борис Пастернак и символизм. *Вопросы литературы*, Март – Апрель, 25–59.
6. Пастернак, Б. Л. (1989). *Собрание сочинений: в 5 т.* Т. 1. Художественная литература.
7. *Мир насекомых в пространстве литературы, культуры и языка: коллективная монография* (2020). Книгодел; МГПУ.
8. *Символика воды в русской словесности и мировой культуре: коллективная монография* (2022). Книгодел; МГПУ.
9. Лекманов, О. А. (2017). Ранний Борис Пастернак — подражая природе. *Лекманов О. А. Ключи к «Серебряному веку»: из курса лекций для сайта Magisteria*. Rosebud publishing, 128–135.
10. Кольшева, Е. Ю. (2021). Пространство «вечного дома» в истории текста романа М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита». *Филологические науки*, 1, 107–118.
11. Barnes, Ch. (1977). Boris Pasternak, The Musician — Poet and Composer. *Slavonica Hierosolymitana. Slavic Studies of the Hebrew University*, Vol. I, 31–39.
12. Девятова, Н. М. (2022). Образ мужчины и женщины в зеркале русских сравнений. *Русская речь*, 1, 7–18.
13. Магомедова, Д. М. (1997). *Автобиографический миф в творчестве А. Блока*. Мартин.
14. Гаспаров, М. Л. (2000). *Метр и смысл: Об одном механизме культурной памяти*. РГГУ.
15. Начало пути. Письма Бориса Пастернака к родителям (1907–1920). (1998). *Знамя*, 5, 150–158.
16. Казмирчук, О. Ю. (2022). Творчество Ю. Д. Левитанского и поэтика Б. Л. Пастернака: вопросы влияния (на материале книги стихов «День такой-то»). *Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование»*, 1(45), 26–37.

### References

1. Pasternak, E. B. (1998). *Boris Pasternak: Materials for a biography*. Soviet writer. (In Russ.).
2. Pomorska, K. (1968–1969). Pasternak and Futurism. *Ricerche Slavistiche* 16(1968 / 69), 228–246.
3. Flejshman, L. S. (1998). Pasternak and pre-revolutionary futurism. *Pasternak readings*. Vol. 2. Heritage. (In Russ.).
4. Ivanov, V. V. (2015). On the History of Pasternak's Poetics of the futuristic period. *Ivanov V. V. Parsnips. Memories. Researches. Articles*. ABC Book. (In Russ.).
5. Kling, O. A. (2002). Boris Pasternak and symbolism. *Literature issues, March – April*, 25–59.
6. Pasternak, B. L. (1989). *Collected works*. In 5 vol. Vol. 1. Artistic literature. (In Russ.).
7. *The world of insects in the space of literature, culture and language: A collective monograph*. (2020). Bookseller; MGPU. (In Russ.).
8. *The symbolism of water in Russian literature and world culture: collective monograph*. (2022). Bookseller; MGPU. (In Russ.).
9. Lekmanov, O. A. (2017). Early Boris Pasternak — imitating nature. *Lekmanov O. A. Keys to the «Silver Age»: from a course of lectures for the website Magisteria*. Rosebud publishing: 128–135. (In Russ.).
10. Kolyisheva, E. Yu. (2021). «Eternal home» in the history of the novel. M. A. Bulgakova «Master and Margarita». *Philological Sciences, 1*. (In Russ.).
11. Barnes, Ch. (1977). Boris Pasternak, The Musician — Poet and Composer. *Slavonica Hierosolymitana*. Slavic Studies of the Hebrew University. Vol. I, 31–39.
12. Devyatova, N. M. (2022). The image of a man and a woman in the mirror of Russian comparisons. *Russian speech, 1*, 7–18. (In Russ.).
13. Magomedova, D. M. (1997). *Autobiographical myth in the works of A. Blok*. Martin. (In Russ.).
14. Gasparov, M. L. (2000). *Meter and meaning: About one mechanism of cultural memory*. RGGU. (In Russ.).
15. The beginning of the journey. Boris Pasternak's letters to his parents (1907–1920). (1998). *Banner, 5*, 150–158. (In Russ.).
16. Kazmirchuk, O. Yu. (2022). The work of Yu. D. Levitansky and the poetics of B. L. Pasternak: issues of influence (based on the material of the book of poems «The Day of Such and Such»). *Vestnik MGPU, 1(45)*, 26–37. (In Russ.).

### Информация об авторе

**Ольга Юрьевна Казмирчук** — кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и методики преподавания филологических дисциплин Института гуманитарных наук, Московский городской педагогический университет.

### Information About the Author

**Olga Yu. Kazmirchuk** — PhD (Philology), associate professor of the Department of Russian language and methods of teaching, Institute of Humanities, MCU.

*Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.*

*The author declares no conflict of interest.*



Научная статья

УДК 811.11-112

DOI: 10.25688/2076-913X.2022.48.4.05

## ДИНАМИКА СТРАТЕГИИ УСТРАШЕНИЯ В БРИТАНСКОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Чупрына Ольга Геннадьевна<sup>1</sup>,  
Алешина Екатерина Юрьевна<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Московский городской педагогический университет,  
Москва, Россия

ochupryna@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5410-3764>

<sup>2</sup> Пензенский государственный университет,  
Пенза, Россия

alcatherine@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0916-1014>

**Аннотация.** Актуальность исследования публичного политического дискурса на предмет реализации стратегии устрашения связана, с одной стороны, с современными геополитическими реалиями, с другой — с необходимостью изучения коммуникативного выражения стратегий войны в политическом дискурсе. Цель статьи — выявить особенности реализации стратегии устрашения в публичном дискурсе британских политиков. Ведущим методом в исследовании является диктемный анализ, который позволяет выявить типы информации в информационном комплексе диктемы как элементарной тематической единицы текста. Исследование проведено на материале выступлений британских премьер-министров У. Черчилля, М. Тэтчер, Т. Блэра и Б. Джонсона. В статье выявлены особенности реализации устрашения как коммуникативной стратегии посредством диктемной информации (фактуальной, коммуникативно-установочной, интеллективной, импрессивной). В результате исследования были установлены инвариантные пропозиции в речевой стратегии устрашения в речах британских премьер-министров и вариативный репертуар лексико-семантических средств развертывания данных пропозиций в текстах их выступлений. Был сделан вывод о том, что сочетаемость фактуальной и эмотивной информации является

одним из способов устрашения, а агональность является индивидуальной переменной речевой характеристикой.

**Ключевые слова:** публичное политическое выступление, стратегия устрашения, диктема, диктемная информация.

**Для цитирования:** Чупрына, О. Г., Алешина, Е. Ю. (2022). Динамика стратегии устрашения в британском политическом дискурсе. *Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование»*, 4(48), 59–72. DOI: 10.25688/2076-913X.2022.48.4.05

#### Original article

UDC 811.11-112

DOI: 10.25688/2076-913X.2022.48.4.05

## DYNAMICS OF INTIMIDATION STRATEGY IN BRITISH POLITICAL DISCOURSE

Olga G. Chupryna<sup>1</sup>,  
Ekaterina Yu. Aleshina<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Moscow City University,  
Moscow, Russia

ochupryna@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0916-1014>

<sup>2</sup> Penza State University,  
Penza, Russia

alcatherine@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0916-1014>

**Abstract.** The issue of inducing fear or awe as a speech strategy is in focus of the current discourse studies relating to the world political reality. It is predetermined by the necessity of examining the communicative elucidation of war strategy in political discourse.

The article aims to reveal linguistic and textual features of intimidation strategy manifestation in the public discourse of British politicians. Dictemic analysis of the text is employed as a key research method. Public speeches of W. Churchill, M. Thatcher, T. Blair and B. Johnson form the empirical material of the research. It is argued that various types of dictemic information serve as a basis of intimidation strategy manifestation in speech. The results of the research comprise invariant propositions underlying the intimidation strategy in public speeches of British prime-ministers, and variable repertoire of lexical and semantic means of unfolding these propositions in their texts. The conclusion was made that combination of factual and emotive information is one of the means of inducing fear and awe, while the agonism is an individual variable speech characteristic.

**Keywords:** public political rhetoric, intimidation strategy, dicteme, dicteme information.

**For citation:** Chupryna, O. G., Aleshina, E. Yu. (2022). Dynamics of intimidation strategy in British political discourse. *MCU Journal of Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education*, 4(48), 59–72. DOI: 10.25688/2076-913X.2022.48.4.05

## Введение

Среди многочисленных дискурсивных исследований изучение политического дискурса занимает одно из центральных мест. При этом особый исследовательский интерес представляет публичное политическое выступление в стадии обострения конфликтной ситуации, на этапе его эскалации, поскольку конфронтация сторон имеет яркое выражение в коммуникации. Поведение сторон конфликта в психологическом аспекте можно описать в терминах психологических стратегий поведения в конфликте, выделенных К. Томасом и Р. Килменном. Противопоставленные стратегии партнерства и напористости имеют выражение в тактиках противоборства, избегания, уступки, компромисса и сотрудничества (Thomas, Kilmann, 1974). Дискурсивное выражение конфликта может быть описано посредством обращения к военным стратегиям, одной из которых, по наблюдениям Роберта Грина, американского автора научно-популярной литературы о мотивах и устремлениях, которые движут людьми в обыденной жизни и политическом и военном соперничестве, является стратегия устрашения (Greene, 2018).

Вслед за учеными, отмечающими «эмоционализацию современного медиадискурса» (Ozyumenko, Larina, 2021, с. 747), можно утверждать, что происходит эмоционализация политического дискурса, которая осуществляется за счет сосредоточения внимания говорящего и слушающего на страхе как основополагающей эмоции человеческого бытия. В этой связи исследователи подчеркивают, что в реализации стратегии устрашения в англо-американских и британских медиатекстах семантический и прагматический баланс языковых средств смещается в сторону таких лексических единиц, как *threat* («угроза») и *fear* («страх») (Ozyumenko, Larina, 2021). По мнению Фрэнка Фуреди, специалиста в области социологии страха, в конце XX в. произошло смещение западного общества от единодушного объединения вокруг гармоничного нравственного поведения к моральному смятению и беспорядку, имевшему своим результатом фатализм. Общество, как считает Ф. Фуреди, стало менее уверенным, более озабоченным рисками и безопасностью, что заставило людей страшиться неизвестности и видеть в будущем угрозу. Ученый разделяет мнения других ученых, постулирующих существование в современном обществе так называемых тихих страхов (*quiet fears*) повседневной жизни, которые вместе с политикой страха (*politics of fear*), страхом преступлений (*fear of crime*) и страхом перед будущим (*fear of the future*) формируют культуру страха и нарратив страха (*the narrative of fear*), который влияет на восприятие и интерпретацию страха (Furedi, 2018). Как отмечают исследователи, страх как производная от интерпретации страха входит в жизнь через нарратив угрозы (Ciovacco, 2020).

Формирование культуры страха началось вскоре после Первой мировой войны, продолжилось до Второй мировой войны и усилилось с наступлением холодной войны. На протяжении всего процесса формирования речевая

стратегия устрашения и задействованные в ее реализации языковые средства динамически развивались, изменяясь в выступлениях исторически сменявшихся британских политических лидеров. Речевая репрезентация угрозы и расчет на производимый ею страх используются политиками как один из способов обоснования принимаемых ими решений в кризисных ситуациях (Ciovasco, 2020).

Исследование речевых приемов внушения страха и способов устрашения конфликтующей стороны осуществляется в рамках дискурсивных исследований (Дискурс..., 2018; Вишневецкая и др., 2017; Блох, Алешина, 2015).

В публичном политическом дискурсе устрашение двунаправленно — воздействие осуществляется с целью вселить страх сообществу, к которому принадлежит оратор, и воздействие на другую сторону, участника реального или имитируемого конфликта, с целью продемонстрировать собственные силы и готовность участвовать в конфликте. В данном типе дискурса, как и во всех прочих, происходит не только формирование, но и «усвоение человеческим индивидом определенной системы знаний, норм и ценностей» (Актуальные..., 2013, с. 5).

Основная содержательная часть текста публичного политического выступления может быть рассмотрена в рамках речей, которые представляют собой суждения, отражающие реальное положение вещей, либо гипотетические суждения о ситуации, объективированные в материале текста. Политики как непосредственные участники публичного дискурса «причастны к процессу создания, изменения и даже навязывания определенной картины мира» (Чупрына, Кригер, 2021 с. 42). При этом пропозиция обобщает идеи автора текста в логическом плане и разворачивается в фактуальном аспекте. В то же время подчеркнем, что пропозиция может быть сформулирована в отношении текста, погруженного в ситуацию общения, т. е. текста, имеющего характеристики дискурса (Алешина, 2020).

### Методология исследования

Основу методологии исследования, результаты которого приведены в данной статье, составляет диктемный анализ текста. Понятие диктемы было предложено М. Я. Блохом в контексте дискуссии о иерархии единиц языка. Диктема является элементарной единицей текста, точнее единицей его тематизации, необходимой для существования текста. Диктема формируется предложениями как нижележащими в уровневой структуре языка единицами. (Блох, 2000). Диктему нельзя приравнять ни к абзацу, ни к сверхфразовому единству. В составе одного абзаца можно выделить несколько диктем. В диктеме реализуется когезия текста, а также его пресуппозиция. Диктема выражает различные аспекты речи: номинацию, предикацию, тематизацию, стилизацию, а также обеспечивает речевую последовательность. Носителем диктемной информации может быть как предложение, так и словосочетание либо слово, входящее в состав предложения. Диктема несет определенную информацию, которая

может быть распределена по отдельным рубрикам: фактуальная, эмотивная, эмоциональная и т. д. Важной функцией диктемы является стилизация, которая в конкретной ситуации общения обеспечивает необходимое воздействие на адресата, соответствующее коммуникативной цели высказывания. Процесс реализации функций номинации, тематизации и стилизации сопровождается формированием диктемной информации, которая может варьироваться. В информационном комплексе диктемы М. Я. Блох выделяет несколько рубрик информации, основными из которых являются следующие: коммуникативно-установочная информация (определяет тип речедеятельностного сотрудничества говорящего и слушающего согласно цели высказывания); фактуальная информация (отражает ситуацию, описываемую в диктеме в контексте фактов и их отношений); интеллективная информация (отражает движение рассуждений говорящего, а также ход его мыслей при оценке ситуации); эмотивная информация (связана с выражением чувств и эмоций говорящего); импрессивная информация (реализует выразительность текста и коннотацию целевого воздействия на слушающего посредством использования стилистических средств и приемов речи) и др. (Блох, 2000, с. 64–65).

Языковая репрезентация информации, инкорпорированной в каждый тип диктемы, складывается как набор единиц разных уровней, служащих средством манифестации вариантов рассматриваемой стратегии утрашения.

Наряду с диктемой понятийный аппарат представленного исследования включает в себя понятия «пропозиция» и «пресуппозиция». Учитывая многообразие трактовок понятия «пропозиция», на которое указывал еще в 1970-х гг. Дж. Лайонз (Lyons, 1977), авторы исходят из того, что в рамках анализа информационного содержания текста пропозиция означает «семантическая репрезентация» (semantic representation) (Brown, Yule, 2012, p. 108) и имеет непосредственное отношение к памяти, остающейся после прочтения текста. Она представляет собой не фактические слова, а идею, которую можно вспомнить («gist, but not the actual words, of a text can be recalled») относительно текста (Brown, Yule, 2012, p. 111). С этой точки зрения отдельное предложение, как и текст, нельзя рассматривать как имеющих одну пропозицию, они есть результат нескольких различных пропозиций (Brown, Yule, 2012, p. 115). Пресуппозиция, в свою очередь, трактуется как «предположение говорящего (оратора) о фонде релевантных знаний и, шире, личности слушающего (аудитории)» (Блох, 2012, с. 57). В сознании говорящего или пишущего складывается образ адресата, обладающего или не обладающего гибкостью мышления, придерживающегося полярных или компромиссных воззрений, разделяющего или не разделяющего определенные стереотипы.

### Результаты исследования и дискуссия

Публичное выступление политика в условиях кризиса имеет двойную цель — на основе представленных фактов и оценок реальности обосновать

перед лицом своей аудитории решения, принимаемые властными элитами, и продемонстрировать противоположной аудитории, вовлеченной или вовлекаемой в кризис, решимость и готовность к принятию политических, военных и иных вызовов. Подобный дуализм отражается в содержательно-тематическом или пропозициональном аспекте текста публичной речи и определяет информацию, «которая и является предметом восприятия любого адресата речи» (Блох, 2000, с. 63). Наряду с потреблением информации происходит формирование в обществе ключевых идей, которые «присутствуют в головах говорящих как некие отпечатки общепринятых представлений» (Американская..., 2019, с. 17). Другой важной особенностью использования стратегии устрашения в кризисных выступлениях является относительный языковой баланс пропозициональных установок «мир в опасности» — «предотвращение опасностей», поскольку «переживания страха сопровождаются активными защитными действиями, направленными на нейтрализацию угрозы» (Баринов, 2019, с. 41).

В речи премьер-министра Великобритании Уинстона Черчилля в Вестминстерском колледже в Фултоне, штат Миссури, США, в 1946 г., заложившей основы речевой стратегии устрашения в британском политическом дискурсе, присутствуют ведущие пропозиции, образующие стабильное семантическое ядро текста: 1) США являются главенствующей мировой державой (The United States stands at this time at the pinnacle of world power; mighty States; a solemn moment for the American Democracy; famous expression in the American Declaration of Independence; the decisive addition of the United States), генерирующей в любой момент времени всеобъемлющую стратегическую концепцию (overall strategic concept); 2) мир поделен на демократическое сообщество и тоталитарные системы (totalitarian systems <...> the free democratic world; the freedom and progress of all the homes and families of all the men and women in all the lands; great principles of freedom and the rights of man which are the joint inheritance of the English-speaking world; by free unfettered elections; freedom of speech and thought should reign; to obtain totalitarian control; police governments; political police; dictators; compact oligarchies); 3) англоговорящие народы и страны едины (the fraternal association of the English-speaking peoples; if we persevere together as we did in the two world wars; they work together at the common task as friends and partners); 4) простые люди нуждаются в защите от двух угроз — войны и тирании (the myriad cottage or apartment homes <...> must be shielded from the two giant marauders, war and tyranny). Выделенные пропозиции составляют «текстово-смысловые центры диктем» (Грицкова, 2018, с. 80) разных типов: установочной, оценочной, эмотивной и т. д., — и их манифестация имеет место в отдельном словосочетании (mighty States), сверхфразовом единстве (but we must never cease to proclaim in fearless tones the great principles of freedom and the rights of man...), отдельном абзаце (например, абзац, начинающийся со слов Let no man underrate the abiding power of the British Empire and Commonwealth) и во всем тексте выступления.

С использованием стратегии устрашения в публичной речи связан селективный характер фактуальной информации: из многочисленного набора фактов, соответствующих коммуникативной ситуации, события и явления избираются по предпочтению политика, диктемное представление которых становится объективной семантической константой страха: *our absolute victory in arms* «наша абсолютная победа в вооружении»; *awful ruin of Europe, with all its vanished glories, and of large parts of Asia* «ужасающие руины Европы, исчезнувшее величие Европы и значительной части Азии»; *famine stalks the earth* «голод охватывает Землю»; *the secret knowledge or experience of the atomic bomb* «секретные сведения или опыт [использования] атомной бомбы»; *if some Communist or neo-Fascist State monopolised for the time being these dread agencies* «если коммунистическое или неонацистское государство на какое-то время монополизировало бы эти смертоносные силы».

В текстах политических выступлений важную роль играют эмотивные мнемонические языковые средства, они способствуют установлению ассоциативной связи между фактуальной и эмотивной информацией, поскольку лучше запоминается то, что стилистически маркировано или обладает отрицательной коннотацией. Как отмечают исследователи, люди не склонны опровергать или анализировать большие базы данных, касающихся угроз, и потому даже пассивное слушание приводит к тому, что люди верят в то, что слышат (Ciovasco, 2022, с. 51). Эмотивы легче запоминаются и потому становятся знаками события или явления. Стратегия устрашения нацелена на создание страха, который «непременно соотносится с неким стимулом, объектом, содержащим конкретную угрозу человеку, его жизни, благополучию, здоровью» (Баринов, 2019, с. 41), из этого следует, что эмотивная информация не менее значима, чем фактуальная информация. В тексте выступления У. Черчилля в рамках стратегии устрашения имеет место пересечение фактуальной и эмотивной информации: так, фактуальная информация, ассоциированная со второй и третьей пресуппозициями, представлена лексемами *danger* — «опасность», *hunger* — «голод», *poverty* — «бедность», эмотивная — коннотативно окрашенными словами: *threat, peril, famine, privation*.

Пропозиции, заложенные в Фултонской речи У. Черчилля, наследуются последующими британскими политиками и обеспечивают единство диктемого или тематико-содержательного слоя текста их публичных выступлений.

В своем выступлении 20 мая 1982 г. по поводу конфликта вокруг Фолклендских островов британский премьер-министр М. Тэтчер информирует членов Палаты общин о сложившейся ситуации, связанной с тем, что в результате проведенной военной операции Аргентина установила контроль над островами. М. Тэтчер подчеркивает меры, которые необходимо принять в ответ. Основными пропозициями рассматриваемого публичного выступления являются следующие:

1. Аргентина нарушила резолюцию Совета Безопасности и отказалась от британских предложений по сотрудничеству в целях урегулирования

кризиса (Argentina has continued to defy the mandatory resolution of the Security Council; total rejection; Argentina <...> rejected them).

2. Великобритания и Аргентина противостоят как демократическая и диктаторская страны (The principles we are defending <...> are the principles of democracy and the rule of law Why should they lose that freedom and exchange it for dictatorship?).

Сопоставление текстов речей У. Черчилля и М. Тэтчер свидетельствует о том, что оппозиция *демократические страны* — *тоталитарные страны*, продекларированная в речи У. Черчилля, становится семантической константой политического выступления в период кризиса и тексто-семантическим центром речевой стратегии устрашения.

В установочной диктеме отсутствуют прямые обращения к противнику, стратегия устрашения реализуется путем косвенной адресации в высказываниях, обращенных к Палате общин. Глагольные предикаты формируют коммуникативную категорию категоричности в диктемном строе текста и отражают безапелляционную позицию оратора: «Sovereignty cannot be changed by invasion. The liberty of the Falkland Islanders must be restored» (M. Thatcher, 1982). Категория категоричности проявляется в диктемной организации текста выступления У. Черчилля с той разницей, что в его речи использовались иные, соответствовавшие тому периоду развития английского языка модальные средства, а именно предикаты с глаголом *shall*: *we shall all be proved again unteachable; shall guide and rule the conduct of the English-speaking peoples in peace.*

Приведенная диктема может быть отнесена к установочному типу, поскольку в ней отмечается преобладание коммуникативно-установочной информации. Ясно выраженная установка сопровождается обвинениями в адрес Аргентины, инкорпорированными в диктему фактуально-оценочного типа, в которой реализация речевого акта обвинения связана с актуализацией фактуальной информации (Argentina began this crisis. Argentina has rejected proposal after proposal). При этом оценочность формируется посредством импрессивной информации, выраженной синтаксическим параллелизмом, повтором слова *Argentina*, эпитетами *peaceful settlement, illegal possession*.

К периоду эскалации военного конфликта относится и речь британского премьер-министра Т. Блэра 20 марта 2003 г., в которой он сообщает о решении присоединиться к США в военной кампании в Ираке (Blair, 2003). Цель выступления — обосновать принятое решение путем устрашения британцев. Премьер-министр опирается на заложенную У. Черчиллем пропозицию — мир делится на демократические и тоталитарные системы. Данная пропозиция усложняется за счет инкорпорирования смысла *терроризм*. Текстовая и языковая репрезентация левой части противопоставления (демократические системы) остается постоянной: *our way of life, freedom, our democracy*; репрезентация его правой части меняется за счет установления семантической и ассоциативной связи между системами, которых не относят к демократическим, и тиранией (*tyrannical states*) и терроризмом (*the terrorists delight; in the frontline of action against terrorism*). Другая, наследуемая из речи У. Черчилля пропозиция — люди

нуждаются в защите от угроз, которую должны предоставить демократические страны, — активно эксплуатируется в стратегии устрашения (Churchill, 1946–1963). Изучение речей У. Черчилля, М. Тэтчер и Т. Блэра установило, что в данной пропозиции меняется субъект, провоцирующий угрозу (Soviet Russia, Argentina, Saddam), но его знаковая номинация остается прежней — dictator, dictatorship. В информационном комплексе диктемной организации речи Т. Блэра коммуникативно-установочная информация (Removing Saddam will be a blessing to the Iraqi people) связана с фактуальной информацией (Four million Iraqis are in exile. Sixty per cent of the population are dependent on food aid...) и эмотивной информацией (Our enemy is not you, but your barbarous rulers).

В выступлениях М. Тэтчер и Т. Блэра стратегия устрашения сопровождается умеренной агональностью высказывания, поскольку ораторы находятся в рамках дипломатических канонов. По сравнению с приведенными выступлениями, современный дискурс политического конфликта более агонален, что можно проиллюстрировать примерами из речи британского премьер-министра Б. Джонсона на Мюнхенской конференции по безопасности 19 февраля 2022 г.: If Ukraine is invaded the shock will echo around the world and those echoes will be heard in East Asia and they will be heard in Taiwan. В этом предложении угроза выражена не только с помощью условного предложения и метафоры, но и поддерживается пресуппозицией, относящейся к спорному международному статусу Тайваня. Речь Б. Джонсона отмечена реализацией трех пропозиций, исходно содержащихся в Фултонской речи У. Черчилля: Запад един; Великобритания (Запад) есть носитель демократических устоев; простые люди должны быть защищены от существующей угрозы агрессии. Что касается первой пропозиции, то ее семантический объем, в сравнении с выступлением У. Черчилля, расширился: в 1946 г. речь шла о единении англоговорящих народов, Б. Джонсон оперирует более широкими, хотя и менее определенными понятиями the unity of the West и trans-Atlantic cooperation.

Как и в предыдущих рассмотренных выступлениях, оратор использует стратегию устрашения с целью аргументировать правильность выбранного курса, что можно проследить, например, в следующей диктеме: If Ukraine is invaded and if Ukraine is overwhelmed, we will witness the destruction of a democratic state, a country that has been free for a generation, with a proud history of elections (Johnson, 2022).

Фактуальная информация подвергается эмоционализации за счет синтаксических повторов: And every time that Western ministers have visited Kyiv, we've assured the people of Ukraine and their leaders that we stand four-square behind their sovereignty and independence. How hollow, how meaningless, how insulting those words would seem if — at the very moment when their sovereignty and independence is imperilled — we simply look away.

В своей речи Б. Джонсон перечисляет количественные данные относительно военного потенциала сторон конфликта, за счет чего происходит устрашение своей аудиторией и оправдание собственной позиции, а также устрашение

противоположной стороны. Другим речевым средством устрашения, направленного на противную сторону, являются условные предложения: «If dialogue fails and if Russia chooses to use violence <...> then we at this conference should be in no doubt that it is in our collective interest that Russia should ultimately fail and be seen to fail» (B. Johnson, 2022).

Устрашение как коммуникативную стратегию можно проследить и в следующей диктете выступления. Б. Джонсон рисует мрачную картину многочисленных потерь российских военных: «I fear that a lightning war would be followed by a long and hideous period of reprisals and revenge and insurgency, and Russian parents would mourn the loss of young Russian soldiers, who in their way are every bit as innocent as the Ukrainians now bracing themselves for attack» (Johnson, 2022).

Установочно-оценочная диктета отмечена актуализацией коммуникативно-установочной информации в сочетании с эмотивной информацией (I fear that a lightning war would be followed..., and Russian parents would mourn...). При этом оценочность формируется наряду с эмотивной информацией, также и импрессивной информацией, обусловленной использованием эпитетов и перечисления (a long and hideous period of reprisals and revenge and insurgency), сравнения (as innocent as the Ukrainians).

### Заключение

Устрашение как речевая стратегия используется для аргументации действий политиков в кризисной ситуации перед британской аудиторией и для демонстрации силы перед противостоящей стороной конфликта.

Ведущие пропозиции, характерные для стратегии устрашения, и тексто-смысловые константы публичных выступлений британских политиков были заложены в Фултонской речи У. Черчилля в 1946 г. Их инвариантами являются следующие:

- США занимают доминирующее положение в мире;
- мир разделен на демократические и тоталитарные системы;
- англоговорящие страны / Запад едины;
- в мире существуют угрозы, защиту от которых простым людям способны предоставить демократические страны.

В речах У. Черчилля, М. Тэтчер, Т. Блэра и Б. Джонсона наблюдается вариативность в раскрытии данных пропозиций — от эксплицитного, стилистически маркированного обозначения положения США в мире (at the pinnacle of world power) до имплицитного представления США как центра принятия самых жестких решений (The UK has worked with the European Union and the United States to put together the toughest and strongest package of sanctions). Репрезентация разделения мирового сообщества в период после 1946 г. впоследствии осложняется расширением правого члена оппозиции (недемократические

страны) за счет присоединения таких языковых единиц, как *terrorist, terrorism*. Утверждение о братской связи англоговорящих народов (*fraternal association of the English-speaking peoples*) как языковой символ единства англоговорящих народов, т. е. Британской империи, Содружества наций и США (*a special relationship between the British Commonwealth and Empire and the United States*) в речи Б. Джонсона сменяется собирательным языковым знаком *the West*.

Устрашение актуализируется за счет наложения фактуальной и эмотивной информации благодаря параллельному использованию нейтральной и эмоционально окрашенной лексики. В целом устрашение как речевая стратегия опирается на представление разных типов диктемной информации: фактуальной, оценочной и эмотивной.

### Список источников

1. Thomas, K., Kilmann, R. (1974). *The Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument*. Mountain View, CA.
2. Greene, R. (2018). *The 33 Strategies of War*. <https://irp-cdn.multiscreensite.com/cb9165b2/files/uploaded/The%2033%20Strategies%20of%20War%20%28%20PDFDrive.com%20%29.pdf>
3. Ozyumenko, V. I., Larina, T. V. (2021). Threat and fear: Pragmatic purposes of emotionalisation in media discourse. *Russian Journal of Linguistics*, 3(25), 746–766. <https://doi.org/10.22363/2687-0088-2021-25-3-746-766>
4. Furedi, F. (2018). *How Fear Works: Culture of Fear in the Twenty-First Century*. Bloomsbury Publishing.
5. Ciovacco, C. (2020). The Shaping of Threat Through Narration. *Journal of Strategic Security*, 2(13), 48–63. JSTOR. <https://www.jstor.org/stable/26918084>
6. Холодова, Д. Д., Манаенко, Г. Н., Плотнокова, С. Н. [и др.]. (2018). *Дискурс как универсальная матрица вербального взаимодействия*. В О. А. Сулейманова (ред.). URSS.
7. Вишневецкая, Н. А., Козлова, О. П., Романова, О. Н. (2017). Понятие речевых стратегий и дискурс. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*, 10–3(76), 86–89. <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-rechevyh-strategy-i-diskurs>
8. Блох, М. Я., Алёшина, Е. Ю. (2015). Дискурсивное выражение стратегии устрашения в политическом тексте конфликтной ситуации (на материале английского языка). *Политическая лингвистика*, 2(52), 75–79.
9. Сергеева, В. П., Подымова, Л. С., Сороковых, Г. В. [и др.]. (2013). *Актуальные каналы социализации личности: от теории к технологиям: коллективная монография*. В В. П. Сергеева (ред.). АПКИППРО.
10. Чупрына, О. Г., Кригер, Е. И. (2021). Языковая репрезентация социополитической реальности в дискурсе американских СМИ. *Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование»*, 1(41), 42–52. DOI 10.25688/2076-913X.2021.41.1.05
11. Алёшина, Е. Ю. (2020). *Публичное выступление, посвященное политическому конфликту*. Прометей.
12. Блох, М. Я. (2000). Диктема в уровневой структуре языка. *Вопросы языкознания*, 4, 56–67.

13. Lyons, J. (1977). *Semantics*. Cambridge University Press.
14. Brown, G., Yule, G. (2012). *Discourse Analysis*. Cambridge University Press.
15. Блох, М. Я. (2012). Философия регуляции речевого общения: от диалога личностей к диалогу культур. *Вестник Иркутского государственного лингвистического университета*, 2(18), 53–59.
16. Афанасьева, О. В., Баранова, К. М., Машошина, В. С., Чупрына, О. Г. (2019). *Американская культурно-языковая картина мира XIX века: время, свобода, судьба, одиночество, достоинство*. Диона.
17. Баринов, Д. Н. (2019). Страх как социальный феномен. *Гуманитарный научный вестник*, 2, 39–48. <http://naukavestnik.ru/doc/gv1902Barinov.pdf>
18. Грицкова, А. В. (2018). Смысловые авторско/нарраторские центры текста. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*, 5–1(83), 80–86. <https://cyberleninka.ru/article/n/smyslovye-avtorsko-narratorskie-tsentry-teksta>
19. Thatcher, M. (1982). *Falkland Speech* (May 20, 1982). <http://www.nytimes.com/1982/05/21/world/text-of-falkland-speech-by-prime-minister-thatcher-in-house-of-commons.html?pagewanted=all>
20. Blair, T. (2003). *Britain Has Never Been a Nation to Hide at the Back* (March 20, 2003). <https://www.theguardian.com/politics/2003/mar/21/uk.iraq>
21. Churchill, W. (1946–1963). *The Sinews of Peace ('Iron Curtain Speech')* (June 10, 2022). <https://winstonchurchill.org/resources/speeches/1946-1963-elder-statesman/the-sinews-of-peace>
22. Johnson, B. (2022). *Speech at the Munich Security Conference 2022* (February 19, 2022). <https://www.gov.uk/government/speeches/pm-speech-at-the-munich-security-conference-19-february-2022>

## References

1. Thomas, K., Kilmann, R. (1974). *The Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument*. Mountain View, CA.
2. Greene, R. (2018). *The 33 Strategies of War*. <https://irp-cdn.multiscreensite.com/cb9165b2/files/uploaded/The%2033%20Strategies%20of%20War%20%28%20PDFDrive.com%20%29.pdf>
3. Ozyumenko, V. I., Larina, T. V. (2021). Threat and fear: Pragmatic purposes of emotionalisation in media discourse. *Russian Journal of Linguistics*, 3(25), 746–766. <https://doi.org/10.22363/2687-0088-2021-25-3-746-766>
4. Furedi, F. (2018). *How Fear Works: Culture of Fear in the Twenty-First Century*. Bloomsbury Publishing.
5. Ciovacco, C. (2020). The Shaping of Threat Through Narration. *Journal of Strategic Security*. 2(13), 48–63. JSTOR. <https://www.jstor.org/stable/26918084>
6. Kholodova, D. D., Manaenko, G. N., Plotnikova, S. N. [et al.]. (2018). *Discourse as a universal matrix of verbal interaction*. In O. A. Suleimanova (Ed.). URSS. (In Russ.).
7. Vishnevetskaya, N. A., Kozlova, O. P., Romanova, O. N. (2017). The concept of speech strategies and discourse. *Philological Sciences. Questions of theory and practice*, 10–3 (76), 86–89. <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-rechevyh-strategy-i-diskurs> (In Russ.).
8. Bloch, M. Ya., Aleshina, E. Yu. (2015). Discursive Expression of the Strategy of Deterrence in the Political Text of a Conflict Situation (on the Material of the English Language). *Political Linguistics*, 2(52), 75–79. (In Russ.).

9. Sergeeva, V. P., Podymova, L. S., Sorokovykh, G. V. [et al.]. (2013). *Actual channels of personality socialization: from theory to technology: collective monograph*. In V. P. Sergeev (Ed.). APKiPPRO. (In Russ.).
10. Chupryna, O. G., Krieger, E. I. (2021). Linguistic representation of sociopolitical reality in the discourse of the American media. *MCU Journal of Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education*, 1(41), 42–52. DOI 10.25688/2076-913X.2021.41.1.05 (In Russ.).
11. Aleshina, E. Yu. (2020). *Public speaking about a political conflict*. Prometheus. (In Russ.).
12. Bloch, M. Ya. (2000). Dikteme in the level structure of the language. *Voprosy' Yazy'-koznaniya*, 4, 56–67. (In Russ.).
13. Lyons, J. (1977). *Semantics*. Cambridge University Press.
14. Brown, G., Yule, G. (2012). *Discourse Analysis*. Cambridge University Press.
15. Bloch, M. Ya. (2012). Philosophy of the regulation of speech communication: from the dialogue of individuals to the dialogue of cultures. *The ISLU Philological Review*, 2(18), 53–59. (In Russ.).
16. Afanas'eva, O. V., Baranova, K. M., Mashoshina, V. S., Chupryna, O. G. (2019). *American cultural and linguistic picture of the world of the 19th century: time, freedom, fate, loneliness, dignity*. Dion. (In Russ.).
17. Barinov, D. N. (2019). Fear as a social phenomenon. *Humanitarian Scientific Bulletin*, 2, 39–48. <http://naukavestnik.ru/doc/gv1902Barinov.pdf> (In Russ.).
18. Gritskova, A. V. (2018). Semantic author/narrator centers of the text. *Philological Sciences. Questions of theory and practice*, 5–1(83), 80–86. <https://cyberleninka.ru/article/n/smyslovye-avtorsko-narratorskie-tsenry-teksta> (In Russ.).
19. Thatcher, M. (1982). *Falkland Speech* (May 20, 1982). <http://www.nytimes.com/1982/05/21/world/text-of-falkland-speech-by-prime-minister-thatcher-in-house-of-commons.html?pagewanted=all>
20. Blair, T. (2003). *Britain Has Never Been a Nation to Hide at the Back* (March 20, 2003). <https://www.theguardian.com/politics/2003/mar/21/uk.iraq>
21. Churchill, W. (1946–1963). *The Sinews of Peace ('Iron Curtain Speech')* (June 10, 2022). <https://winstonchurchill.org/resources/speeches/1946-1963-elder-statesman/the-sinews-of-peace>
22. Johnson, B. (2022). *Speech at the Munich Security Conference 2022* (February 19, 2022). <https://www.gov.uk/government/speeches/pm-speech-at-the-munich-security-conference-19-february-2022>

### Информация об авторах

**Ольга Геннадьевна Чупрына** — доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры английской филологии Института иностранных языков МГПУ.

**Екатерина Юрьевна Алешина** — кандидат исторических наук, доцент, завкафедрой иностранных языков и методики преподавания иностранных языков Педагогического института им. В. Г. Белинского Пензенского государственного университета.

### Information about the authors

**Olga G. Chupryna** — Doctor of Philology, professor, full professor of English Philology Department, Institute of foreign languages, Penza State University.

**Ekaterina Yu. Aleshina** — PhD (History), Docent, Head of Department of Foreign Languages and FLT Methodology, V. G. Belinsky Pedagogical Institute, PSU.

### Вклад авторов:

**Чупрына О. Г.** — научное руководство; концепция исследования; развитие методологии; доработка текста; итоговые выводы.

**Алешина Е. Ю.** — написание исходного текста; концепция исследования; развитие методологии; итоговые выводы.

### Contribution of the authors:

**Chupryna O. G.** — scientific guidance; research concept; development of methodology; revision of the text; final conclusions.

**Alyoshina E. Yu.** — writing the source text; research concept; development of methodology; final conclusions.

*Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.*

*The authors declare no conflict of interest.*

**Научная статья**

УДК 811.16

DOI: 10.25688/2076-913X.2022.48.4.06

**ЭВОЛЮЦИЯ РУССКО-БОЛГАРСКИХ  
РАЗГОВОРНИКОВ XIX в.****Шаповал Виктор Васильевич**Московский городской педагогический университет,  
Москва, Россияshapovalvv@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7615-4389>

**Аннотация.** Русско-болгарский разговорник Савы Филаретова хорошо изучен и высоко оценен, поэтому возможно его рассмотрение в ряду разговорников 1854 г. и с учетом эволюции изданий, обеспечивавших коммуникацию русских воинов во время Русско-турецких войн. Такой подход позволяет уточнить хронологию создания пособия, его функционирование, причины и цели внесения текстуальных отличий от других «синоптических» изданий, место каждого из этих изданий в планировании образа будущего, желательного и возможного с точки зрения русской стороны.

**Ключевые слова:** военный разговорник, Сава Филаретов, 1854 г., Крымская война, текстология, Осип Сенковский.

**Для цитирования:** Шаповал, В. В. (2022). Эволюция русско-болгарских разговорников XIX в. *Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование*, 4(48), 73–87. DOI: 10.25688/2076-913X.2022.48.4.06

**Original article**

UDC 811.16

DOI: 10.25688/2076-913X.2022.48.4.06

**EVOLUTION OF XIX CENTURY  
RUSSIAN-BULGARIAN PHRASEBOOKS****Viktor V. Shapoval**Moscow City University,  
Moscow, Russiashapovalvv@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7615-4389>

**Abstract.** The Russian-Bulgarian phrasebook by Sava Filaretov proves well studied and is highly appreciated. Therefore, it is possible to understand its place among the other 1854 military phrasebooks. It helps to show how those books changed in order to facilitate communication of Russian soldiers with the local population during the Russian-Turkish wars. This approach aimed to clarify when every specific phrasebook was compiled,

how it was used, and why it differed from other «synoptic» books. Every phrasebook, including the Russian-Bulgarian one, served as a sample image of the future, which would be desirable and possible from the Russians' viewpoint.

**Keywords:** military phrasebook, Sava Filaretov, 1854, Crimean war, textual criticism, Osip Senkovsky.

**For citation:** Shapoval, V. V. (2022). Evolution of XIX century Russian-Bulgarian phrasebooks. *MCU Journal of Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education*, 4(48), 73–87. DOI: 10.25688/2076-913X.2022.48.4.06

## Введение

Первые разговорники для военных — уникальный лексикографический проект, тесно связанный с рядом Русско-турецких войн XIX в. Очевидный парадокс состоит в следующем: хотя многие известные отечественные и сочувствующие интеллектуалы того времени и были вовлечены в создание этих карманных книжек, но детальная история их возникновения, и в особенности использования, осталась вне рамок внимания исследователей. Между тем очевидно, что по сложности пионерского замысла и по научному уровню реализации эти лексикографические памятники заметно опережают свое время — Николаевскую эпоху.

## Общая характеристика источников

Кратко перечислим известные нам разговорники из карманных книжек для русских воинов: русско-турецкий прототип О. И. Сенковского 1828 г. порождает ряд переводов 1854 г.: румынский, болгарский, греческий; в 1876 г. появляются болгарская и турецкая версии, условно говоря, третьего поколения, а также близкие по назначению многоязычные издания 1877 г. Дальнейшие переработки в русле этой традиции пришлось уже на XX в.

## Методология исследования

Методы исторической лексикографии, если речь идет не о древности, а о не столь отдаленном времени, как, например, XIX в., охватывают весь комплекс приемов словарной критики. В практическом плане текстология подобных словарных изданий по необходимости включает в себя анализ структуры всего пособия в целом, принципы отбора готовых фраз, оценки фонетической, грамматической, лексической и синтаксической информации. Редкие рекомендации и стилистические пометы также заслуживают анализа. Наряду с оценкой качеств самого издания важно реконструировать и историю его применения,

поскольку памятник прикладной лексикографии всегда создается с достаточно узкой прагматической целью.

### Результаты и дискуссия

Очевидно, что перед нами отчетливая линия преемственности изданий, пусть и относящихся к не вполне почитаемому жанру практической, прикладной лексикографии. Мы попытаемся показать, почему труд Савы Филаретова (Филаретов, 1854), оказавшийся в этом ряду, заслуживает особого внимания как уникальный памятник лексикографии. Как лингвистический проект вся рассматриваемая серия разговорников чрезвычайно интересна. Их несомненная информационная ценность, в частности, объясняется тем, что в них был отражен образ несостоявшегося будущего. Разговорники, адресованные представителям трех по преимуществу православных балканских народов, воссоздают модель коммуникации освободителей и освобождаемых.

Трудно сказать, что было главной причиной следования прототипу Сенковского (Сенковский, 1828) при создании трех разговорников в 1854 г. Имеется в виду: переиздание русско-турецкого разговорника (Сенковский, 1854), а также русско-румынский перевод (в самой книге язык обозначен как «ромынский», или «валахо-молдавский», с выделением двух наречий — «молдавского» и «валахского») (Гинкулов, 1854), русско-болгарский (Филаретов, 1854) и русско-греческий (Гумалик, 1854) переводы. Первое, что приходит на ум, — отсутствие иных образцов. Кроме того, могло повлиять армейское представление о желательности единообразия. Нельзя сбрасывать со счетов и дефицит времени и специалистов. Во всяком случае все четыре версии оказались «синоптическими» в текстологическом смысле и близки по способам передачи иноязычных текстов средствами русской графики. Переключки с разговорником О. Сенковского 1828 г. можно проследить даже в существенно переработанных четырехязычных разговорниках 1877 г. с включением болгарского материала, например: (Военный..., 1877). Один из них даже был издан частным образом (Разговоры..., 1877). На фоне этого сходства заслуживают внимания различия, возникшие явно не без участия авторов отдельных переводов, знакомых с ситуацией в своих странах. Обозначение «автор перевода» выбрано здесь в связи с тем, что переработка требовала заметных творческих усилий.

Задачи разговорника, составившего содержание первого раздела «Карманной книги для Русскихъ воиновъ, находящихся въ походахъ противъ Турокъ по Болгарскимъ землямъ» и названного «1. Разговоры Русско-Болгарскіе», в кратком предисловии «Замѣчанія къ Русско-Болгарскимъ разговорамъ» (Филаретов, 1854, с. III–IV), эксплицитно никак не изложены. Понятно, что разговорник адресовался русским воинам, в первую очередь офицерам.

Использование книги в качестве вспомогательного средства болгарами для общения с русскими вряд ли могло быть столь же эффективным по причине ориентации на русского адресата и своеобразной транслитерации. Впрочем, в ситуации не слишком устойчивого правописания и данная запись болгарской речи, надо полагать, не слишком выпадала из всего наличного орфографического и типографского разнообразия. Кроме того, Сава Филаретов не только имел многолетний опыт взаимодействия с носителями обоих языков, но и представлял проблемы и возможности коллективного адресата своего труда, что позволило ему решить свою задачу вполне успешно.

Образец для болгарского разговорника 1854 г. заслуживает нескольких слов как весьма оригинальное для своего времени сочинение (Унджиева, 1990, с. 27; Бак и Шаповал, 2020, с. 26). Это русско-турецкий разговорник О. И. Сенковского (1800–1858). Еще в 1828 г., в разгар предшествовавшей Русско-турецкой войны, он вышел в свет в составе вполне традиционного для того времени справочного издания, «Карманной книги для русских воинов в турецких походах» (Сенковский, 1828; Сенковский, 1854). Вторая часть — краткая грамматика турецкого языка (Сенковский, 1829; Сенковский, 1854а). Этот труд вызвал заметный интерес исследователей (Мирчева, 2018, с. 54; Serikoff, 2009, p. 118; Şahin, 2010, p. 604; Duranlı, 2018, p. 77–91). Русские фразы и беседы для перевода на турецкий язык, очевидно, были предложены Сенковскому уже в более или менее готовом виде. Возможно, по его инициативе был добавлен раздел «III. Разговоръ на квартирѣ», не вполне обычный для военных разговорников, но ценный как портрет иноземного быта и самопрезентация. Этот раздел и переводчиков 1854 г. заставил детализировать лексические и фразеологические средства для описания повседневности.

О более точной дате окончания этого разговорника Сенковского узнаем из письма виленского историка Миколая Малиновского (1799–1865) из Петербурга их общему с Сенковским наставнику профессору Виленского университета Иоахиму Лелевелю (1786–1861) от 1/13 августа 1828 г.: «Сенковский уже напечатал 1-ю часть своей подручной книги для солдат российских» (Федута, 2009, с. 75). «За эту книгу Сенковскому был пожалован бриллиантовый перстень» императором (Федута, 2009, с. 75, прим. 266; Serikoff, 2010, p. 118, note 17). Примечательно, что книга была разрешена к печати «По Высочайшему повелѣнію» (Сенковский, 1828, с. II), т. е. обычной цензуры не проходила. 14 (26) апреля 1828 г. Николай I объявил войну Турции. Понятно, что Сенковский не обязательно в три месяца закончил свой труд. И в этот раз вокруг «восточного вопроса» тучи сгущались давно, так что и планы создания разговорника созрели задолго до формального начала войны. Вторая часть труда Сенковского вышла в 1829 г. также с некоторыми признаками поспешности при подготовке издания (Бак, Шаповал, 2020, с. 27).

В 1854 г. русско-турецкий разговорник О. Сенковского был переиздан практически в неизменном виде. Но за четверть века многое изменилось, так что

переиздание порой не отражало новых турецких реалий. Например, в 1828 г. регулярные войска европейского типа Низамь-Джедидь (Сенковский, 1828, с. 34; Сенковский, 1854, с. 59) / *Nizam-cedid*, или *Nizam-ı Cedid* были еще новинкой, потребовавшей дополнительного вопроса. Эта терминология позднее была уже вполне освоена русскими офицерами: «Низамъ — регулярное войско, несущее действительную службу. Редифъ — запасные. Мустахфызь — ополчение» (Паренсов, 1901–1908, с. 116, прим.). Однако вопрос с перечислением албанских, боснийских и (противопоставленных им) регулярных отрядов нового строя сохранился не только в турецкой версии 1854 г., но и в болгарской и греческой: «Сколько Арнаутовъ, Босняковъ и новаго войска? — Ко̀лко сѧ Арнау̀ти, Бошпа̀ци (Бошна̀ци! — *В. Ш.*) и низа̀ми?» (Филаретов, 1854, с. 37). В греческой версии упоминание *нового войска* заменено по смыслу на «регулярнаго войска» («По̀сусъ Арванѝтасъ, Боснѝякусь, тактику̀сь э̀хунъ?») (Гумалик, 1854, с. 38) / *Πόσους Αρβανίτας, Βοσνιάκους, τακτικούς έχουν;*). В румынской версии этот фрагмент расспросов о войске противника был опущен (Гинкулов, 1854, с. 52).

Разумеется, и болгарская версия редактировалась с учетом местных особенностей, поэтому вышла с актуальными дополнениями и изменениями. Представляет некоторую сложность вопрос о последовательности и хронологии подготовки всех весьма точных повторений пионерской работы Сенковского, изданных в 1854 г., в начале Крымской войны. Судя по всему, созданию болгарской и греческой версий мог предшествовать заказ на создание «ромынского» («валахо-молдавского») разговорника, если исходить из самых общих целей, хронологии и географии предстоящей военной кампании: Дунайские княжества — Болгария — Греция. Наиболее детально датируется создание греческого разговорника.

Н. А. Добролюбов (1836–1861), будучи первокурсником Главного педагогического института в Петербурге, писал из Петербурга 8 марта 1854 г. своему бывшему учителю: «Кстати, Гумалику поручено в возможно скорейшем времени составить греческо-русские разговоры для русских войск, и недели через (три) явятся в печати эти разговоры с присовокуплением, кажется, таковых же на валахском и болгарском языках» (Добролюбов, 1964, с. 117). Таким образом, в петербургских ученых кругах создание разговорников активно обсуждалось.

Эта датировка детализируется данными из биографии С. Филаретова, где, в частности, уточняется период подготовки болгарской версии и по его письмам: конец февраля 1854 г. (Унджиева, 1990, с. 26). По инициативе славянофила Степана Петровича Шевырева (1806–1864), как обнаружила Цвета Унджиева, Сава Вълчев Филаретов (1825–1863), тогда студент второго курса Московского императорского университета, был направлен в Петербург, где болгарский деятель Спиридон Николаевич Палаузов (1818–1872) представил его министру народного просвещения Абраму Сергеевичу Норову (1795–1869). Инвалид войны 1812 г., Норов не только координировал работу по созданию

разговорников, но и сам в свои почти 60 лет увлеченно занимался как древнегреческим, так и новогреческим (Антонин, 2014, с. 497; Смирнова, 1929, с. 221, 223). Норов же способствовал и появлению в столичном педагогическом институте ученого грека Дмитрия Христофоровича Гумалика (Добролюбов, 1964, с. 101).

Добролюбов в письме родителям пересказывает аргументацию министра относительно важности изучения разговорного греческого, адресованную студентам (Добролюбов, 1964, с. 10). Директор института Иван Иванович Давыдов (1794–1863), известный филолог (Давыдов, 1853), как видим, также довольно прозрачно намекал студентам на новые карьерные перспективы, связанные с владением новогреческим языком.

Итак, работа Гумалика над греческой версией пришлась на первую половину марта, как и работа С. Филаретова над болгарской рукописью. Последний за две недели завершил работу над текстом и третью неделю посвятил корректуре набора (Унджиева, 1990, с. 27). Это около 170 страниц малого формата, которые потребовали напряженной работы: 57 страниц разговоров, 55 страниц словаря и 45 страниц грамматического очерка. Таким образом, кстати, возникли пионерское описание грамматики (Вълчев, 2005, с. 268–285) и первый русско-болгарский словарь (Делева, 2017, с. 137–146).

Появление четырех разговорников весной 1854 г., разумеется, не было случайным стечением обстоятельств. Это лишь один из многих элементов подготовки и обеспечения военной кампании. Греческий разговорник печатался в типографии Императорской академии наук «по определению Конференции Главного Педагогического Института. Санктпетербургъ, 5 марта 1854 года» (Гумалик, 1854, с. II). Если учесть данные Добролюбова, определение было получено еще до полной готовности рукописи. Румынский и болгарский разговорники печатались там же: «Съ разрѣшенія Министерства Народнаго Просвѣщенія» (Гинкулов, 1854, с. II; Филаретов, 1854, с. II). Второе издание турецкого разговорника Сенковского — «Въ Типографіи Штаба Отдельнаго корпуса внутренней стражи» (Сенковский, 1854, с. II). Эта синхронность соотносится с тем, что в марте 1854 г. русские войска переправились через Дунай с намерением двинуться через территории с преобладающим болгарским и греческим населением к Константинополю.

Выбор славянского языка для разговорника 1854 г. не был в то время задачей с очевидным решением. В середине XIX в. убеждение в том, что все языки православных славян на Балканах нам близки, было достаточно распространенным в русском обществе. Однако за доброжелательностью, если говорить даже о лицах, принимавших решения, скрывался также и недостаток информированности. На этом фоне стоит коснуться лишь двух аспектов. Во-первых, письменная практика южных славян даже в середине XIX в. все еще оставляла некоторый простор для надежды на лингвистическую интеграцию на основе церковнославянской традиции. (Хотя Вук Караджич провидчески был

в противофазе к этой исчезающей перспективе.) Во-вторых, и сама Болгария далеко не сразу оказалась в центре внимания геополитических проектов России. В. Таки пишет, что «в первые три десятилетия XIX в. сербы практически монополизировали внимание тех образованных россиян, которые интересовались православным славянским населением Османской империи» (Таки, 2017, с. 162). Следствием этого явился очевидный дисбаланс во внешнеполитическом планировании: «Прочие славяне, в особенности болгары, никогда полностью не исчезали с горизонта российской общественности, однако они оставались в тени греков и сербов вплоть до четвертого десятилетия XIX столетия» (Таки, 2017, с. 162). И в дальнейшем широкие интеграционные планы не вполне гармонизировались с реальным положением вещей. Так, книгу Г. С. Раковского (1821–1867) в 1858 г. русская цензура не пропустила по той причине, что в ней «сѣ споманѣвать нѣкой злоупотреѣбленіѣ грѣцкаго свѣщенства» (Раковски, 1860, с. 5, нenum.) — ‘упоминаются некоторые злоупотребления греческого священства’.

Автору болгарского разговорника 1854 г. Саве Филаретову еще только предстояло столкнуться в Софии в 1860 г. с греческим архиереем и оценить по достоинству «безчинствата на грѣцкото духовенство» (Унджиева, 1990, с. 24). Примечательно, что даже М. П. Погодин (1800–1875) не понимал и не вполне принимал стремления болгар к созданию независимой от греков церковной иерархии (Унджиева, 1990, с. 67). Склонность к оперированию обобщенными геополитическими единицами была характерна для всех главных сторон тогдашнего политического диалога: турецкое обозначение подвластных христиан «Рум-миллет (millet-i Rûm)» в каком-то отношении тождественно понятию «Le Monde Gréco-Slave» как западноевропейскому обозначению объекта российских притязаний на заботу и руководство (Robert, 1842, с. 380–430). Сложные внутренние взаимоотношения оставались не вполне доступны стороннему наблюдателю. В итоге болгарская версия возникла как результат стечения ряда частных обстоятельств. Думается, даже и военно-топографические соображения при этом выходили на первый план.

Практическая транскрипция болгарского разговорника 1854 г. нуждается в комментарии. Транскрипция на основе гражданской кириллицы в каждом из четырех разговорников представляла индивидуальную проблему. Не говоря уже о серьезных различиях в фонетике трех индоевропейских языков, принадлежавших к разным группам: славянской, романской и греческой (Дьячок, Шаповал, 2002, с. 15–16); в ней видится два аспекта: в XIX в. теоретическая основа была далека от фонематического представления материала отдельных языков, что сказывалось и в традиционной графической системе, а любое практическое решение наталкивалось на относительно скромный уровень грамотности как возможных пользователей разговорников, так и их иностранных собеседников. Вышеупомянутые «Замѣчанія къ Русско-Болгарскимъ разговорамъ» представляют правила чтения четырех дополнительных транслитерационных знаков: ā, â, я̇, Ъ̇ (Филаретов, 1854, с. III). (По техническим причинам

нам не удастся показать, что крышка циркумфлекса над *я* и тремá над *ѣ* также были расположены точно над знаками.) Само по себе наличие трех вариантов знака *а* уже представляло затруднение для неискушенного пользователя. В позднейших редакциях разговорников принято было читаемый болгарский знак *ъ* заменять *ы*, а нечитаемый концевой *ъ* и вовсе не изображать. Поскольку, по сравнению с современной болгарской орфографией, прежняя была более консервативной, то и ряд фонем обозначался по-разному в разных позициях. С. Филаретов в своем стремлении к точности выбрал не самое простое компромиссное решение: для гласного, обозначенного *ъ*, использован знак *ā*; для того же гласного, обозначенного как *ж*, использован *â*. Вполне естественно, что грамотный человек того времени стремился отразить и написание, а не только звучание. Так, знаки *ā* и *â* сегодня соответствуют в основном знаку *ъ*: «*Азъ сѣмъ на пѣтъ*» ‘Я въ дорогѣ’ (Филаретов, 1854, с. 3), совр. болг. *Аз съм на път*. Объяснения Филаретова все-таки преодолевают полную зависимость от условной орфографической записи: знак *ā* — «нѣчто среднее между *а* и *ы*» и (практически так же далее) «*â* — какъ средн. звукъ между *а* и *ы*». Напр. «*рака* (рука)» (Филаретов, 1854, с. III). Ср., однако, иначе у П. Берона: *пѣтъ* ‘путь’, *сѣмъ* ‘(я) есмь’, *рака* ‘рука’ (Берон, 1847, с. 2, 19, 25). (Оба, как Филаретов, так и Берон, явно исходят не из написания *ръка* в орфографии до 1945 г. или современной *ръка* ‘рука’.) Более архаичное написание: *сѣ* ‘себя’, *сж* ‘суть (3-е лицо мн. числа)’, *пжтъ* ‘путь’ (Раковский, 1860, с. 3, 4) = *ся*, *сѣ*, *пѣтъ* (Филаретов, 1854, с. 4, 5), современное: *се*, *са*, *път*. Ограничимся минимумом примеров, чтобы показать, что решение С. Филаретова не было самым сложным для того времени и рационально компромиссным.

Отличия русско-болгарской версии 1854 г. от русско-турецкого образца чрезвычайно показательны. «Разговоры Россійко-Турецкіе» в первом разделе содержат четыре подраздела (Сенковский, 1854, с. 1–52), которые воспроизведены и в болгарской версии: «I. Въ развѣздѣ, рекогносцировкѣ и фуражировкѣ» (Филаретов, 1854, с. 3–32; Болгарский, 1876, с. 61–91). Этот раздел не потребовал серьезной композиционной переработки как в греческой (Гумалик, 1854, с. 5–33), так и в румынской (Гинкулов, 1854, с. 3–48) версии.

Второй раздел «II. О взятіи языка и распросѣ плѣннаго» (Сенковский, 1854, с. 52–65) был подвергнут содержательному редактированию по понятным причинам. Христианские народы воспринимались как союзники, поэтому взятие в плен грека, болгарина или румына русским отрядом не рассматривалось как типовая ситуация. Однако сама вероятность того, что пленный турецкий военнослужащий окажется христианином, тоже была вполне очевидной. В румынской версии этот раздел был воспроизведен со снятием этой неприятной однозначности: «III. Распросѣ бывшаго въ плѣну» (Гинкулов, 1854, с. 48–55), что понималось скорее как опрос румына, вернувшегося из турецкого плена. При этом система вопросов, касающихся турецких войск, также была отредактирована в направлении отчуждения. Турецкий вопрос был с местоимением

второго лица: «Много ли пушекъ у васъ? — Качъ пара топъ сизде варъ дырь?» / Каѣ para top sizde var dır? (Сенковский, 1854, с. 53). Румынский обошелся без уточняющих местоимений: «Много ли пушекъ? — Мулте тунурь?» / Multe tunuri? (Гинкулов, 1854, с. 49). Греческий с местоимением третьего лица: «Много ли у нихъ пушекъ? — ‘Эхунъ пола канонья?’ / Ἐχουν πολλὰ κανόνια; ‘Они имеют много орудий?’ (Гумалик, 1854, с. 34). Как в греческом, так и в болгарском по изложенным выше соображениям слово *плен* в заголовке раздела также снято: «II. Еще распросы о непріятельѣ» (Филаретов, 1854, с. 32–40; Болгарский, 1876, с. 92–100). Это сделало заголовок более нейтральным. Здесь тоже выбрано местоимение ‘они’: ««Имать ли млого топове?» ‘Именют ли они много пушекъ?’ (Филаретов, 1854, с. 33; Болгарский, 1876, с. 92). Можно сказать, что это решение было оптимальным: нужные вопросы были сохранены, а вероятные коммуникативные издержки нейтрализованы.

Следующий раздел, «III. На квартирѣ» (Филаретов, 1854, с. 40–51), в основном сохранил материал турецкого прототипа. Примечательны колебания всех переводчиков при переводе эталонной фразы: «Я прихожу къ вамъ въ гости, съ добрымъ желаніемъ и миромъ» (Сенковский, 1828, с. 39; 1854, с. 66). Турецкий аналог был более авторитарен: *işte senin evine geldik, sulh ve silahlan geldik* ‘вот мы пришли в твой дом, пришли с миром и с готовностью’ (или ‘во всеоружии’?) (Сенковский, 1854, с. 66). Упоминание себя в качестве (незваного) гостя в подобной ситуации отдает издевкой, очевидно, не только в русском. Слово «гость» мягко корректируется и в других разговорниках 1854 г. «Вот я къ вамъ въ гости пришелъ. На’ сасъ илѣа мусафирисъ» / На сас ἦλθα μουσαφίρης (Гумалик, 1854, с. 42). Здесь *мусафир* (*misafir*) — путник. Это арабизм, усвоенный из турецкого языка. Такой выбор позволяет обозначить некоторую более комфортную дистанцию для хозяев. В румынском «гость» удален даже и из русского эквивалента: «Я прихожу сюда съ добрыми желаніями и съ миромъ. — Еў віу (вин? — В. III.) аичъ ку буне доринць ши ку паче» / eu vin cu bune dorinți și cu pace (Гинкулов, 1854, с. 56). В болгарском также нет слова «гость»: «Богъ да благословить васъ! Я прихожу къ вамъ въ гости съ добрымъ желаніемъ и миромъ». — «Господь да вы благослови. Азь идѣ при васъ съ добро желаніе и миръ» (Филаретов, 1854, с. 40). В общем, можно предположить, что выбор слова «гость» в данном контексте казался не вполне подходящим.

В версиях разговорника для православных народов в этом разделе обнаруживается более дружелюбная тональность разговора. Стоит упомянуть подходы к рассмотрению конфессионального вопроса. Чрезвычайно важный уже в версии 1828 г. (Бак, Шаповал, 2020, с. 30–31), он еще более детально прорабатывается на лексическом и фразеологическом уровне в 1854 г. При этом фрагменты, касающиеся русской веротерпимости, были переориентированы на православие.

В дополнение к турецкому прототипу был разработан четвертый раздел. В греческой версии добавлен был также и раздел «V. Разговоръ съ архіереемъ»

(Гумалик, 1854, с. 61–64). В дополнительных разделах был представлен апофеоз предполагавшегося акта освобождения. Для Валахии и Молдавии, Болгарии и Греции были разработаны соответствующие разделы. В румынской версии это был «IV. Разговоръ съ духовнымъ лицомъ» (Гинкулов, 1854, с. 76–82). Заметно отличались от него как новогреческая, озаглавленная «IV. Разговоръ съ сельскимъ священникомъ» (Гумалик, 1854, с. 50–60), так и болгарская версии: «Разговоръ Русскаго воина съ Болгарскимъ священникомъ» (Филаретов, 1854, с. 52–57). Если Дунайские княжества были в тот момент под контролем русских войск, то Болгария и Греция оставались в более драматичной ситуации. Этот факт было призвано подчеркнуть примечание, практически идентичное в болгарской и новогреческой (Гумалик, 1854, с. 56) книжках. Уже по одной этой причине оно не могло принадлежать авторам соответствующих переводов. Примечание это чрезвычайно характерно для обоснования целей военной кампании, декларировавшихся с российской стороны. Речь идет о защите православия: «\*) Всякій, кто только ѣзжалъ по провинціямъ въ Турціи, замѣтитъ, до какой степени вѣрны слова сельскаго священника. Не разъ случалось, что Турецкія войска, пройдя чрезъ какое-нибудь христіанское селеніе, прежде всего нападали на церковь и грабили все, что только казалось имъ цѣннымъ, а иногда разрушали и самое зданіе. Поэтому православные храмы въ селеніяхъ обыкновенно не различаются отъ простыхъ домовъ. Строятся гдѣ-нибудь на концѣ деревни между овинами, а иногда даже внѣ деревни, въ лѣсу» (Филаретов, 1854, с. 53, прим.).

Чей же это голос? Разумеется, это мнение составителя обновленной русской версии для православных народов. Этого текста нет в румынском разговорнике, вероятно, по той причине, что с июня 1853 г. турки уже не были активны на территории княжеств. Следовательно, вполне разумно предположить, что и рукопись румынского перевода корректировалась в связи с политическими изменениями во второй половине 1853 г., издана она была также в самом начале 1854 г. Болгарская и греческая версии также спешно готовились к марту 1854 г., после наметившихся успехов русской армии в Болгарии (Унджиева, 1990, с. 28).

Более года русские войска пребывали в княжествах, в марте 1854 г. форсировали Дунай и довольно успешно действовали на его болгарском берегу, но под угрозой вступления в войну Австрии изменили планы и с 13 июля 1854 г. начали обратное движение за реку Серет и далее за Прут (Зайончковский, 2002, с. 363). Таким образом, уже с июля 1854 г. прямая надобность в этих разговорниках отпала.

Тираж этого издания остается неизвестным. Свидетельств современников об использовании его в войне пока не обнаружено, хотя опубликовано много частных воспоминаний и журналов боевых действий отдельных военных частей. Не вполне документировано сообщение: «Учитывая, что многие волонтеры не понимали русского языка, а русские солдаты — болгарского, в частях

были розданы срочно изданные в С.-Петербурге русско-болгарские словари и разговорники О. Сенковского и С. Филаретова» (Белова, 2007, с. 21). Сенковский был автором русско-турецкого пособия, знал сербский, но о его русско-болгарском словаре свидетельств нет. Ср.: практически то же (Унджиева, 1990, с. 28). По логике вещей, так и должно было быть: разговорники должны были немедленно оказаться на фронте. Но данных о способе доставки тиража из Петербурга и условиях продажи или распределения его у нас нет.

Есть косвенное свидетельство о незначительном эффекте от использования этого и других изданий 1864 г. в сравнении с разговорниками 1876 и последующих лет: «Предназначенные для широкого распространения в российских войсках, находившихся на турецкой территории, эти пособия оказались более полезными, чем аналогичные разговорники периода Крымской войны, почти не нашедшие практического применения» (Алексеев, 2010, с. 220).

Среди последних было и переиздание разговорника С. Филаретова в 1876 г., которое претерпело существенные изменения. Оно было названо «Болгарскій собесѣдникъ». Изменилось композиционное устройство издания. «Разговоры русско-болгарскіе» (Болгарский..., 1876, с. 61–100) были помещены после раздела «Основные правила болгарскаго языка», а завершал книгу «Словарь русско-болгарскій». Разговоры с хозяином квартиры (прежде раздел III) и местным священником (раздел IV) не нашли места в «Болгарском собеседнике» 1876 г. Это позволило сократить разговорник, отдавая предпочтение чисто военной тематике. Думается, главная причина этого сокращения — недостаток времени, как говорится в «Предисловіи»: «[З]а совершеннымъ недостаткомъ времени и спѣшностью предлагаемаго изданія, передѣлка не могла быть исполнена въ требуемомъ объемѣ» (Болгарский..., 1876, с. I–II). Внезапность возникшей задачи пересмотра разговорника 1854 г. несколько удивляет. За восемь месяцев до объявления войны даже и первый план войны против Турции был готов в октябре 1876 г. (Свечин, 1928, с. 361). Переработкой болгарского издания занимался подполковник Ронкевич, или Рынкевич, начальник штаба болгарского ополчения в составе русской армии 1877–1878 гг.; предполагаемый тираж — 1200 экземпляров (Козьменко, 1948, с. 155, 194). В третьем существенно и неспешно переработанном издании русско-турецкого разговорника О. Сенковского, также анонимного и названного «Турецкій собесѣдникъ», был сохранен прежний третий раздел «На квартирѣ» (Турецкий..., 1876, с. 60–76). Кроме того, добавлены краткие, но полезные разделы: «Привѣтственныя слова и выраженія» и «Гнѣвныя слова и выраженія» (Турецкий..., 1876, с. 77–80).

### Заключение

Таковы основные вехи истории создания и использования русско-болгарского разговорника Савы Филаретова, рассмотренные в ряду других подобных

изданий в контексте событий и настроений 1854 г. и последующих десятилетий. Как для других, так и для этого издания характерно, что позднее оно используется как основа для разработки переизданий без упоминания авторов первого издания. При этом транскрипция болгарского материала упрощается путем приближения к обычной русской записи (ъ = ы, и пр.), второстепенные разделы исключаются, но все-таки достаточно слабо отражаются новые технические и социальные явления. Примечательно, что к двум карманным «собеседникам», болгарскому и турецкому, в начале кампании 1877–1878 гг. не были добавлены греческая и румынская версии. Дальнейшая эволюция этих изданий была уже связана с XX в.

### Список источников

1. Филаретов, С. В. (1864). *Карманная книга для русских воинов, находящихся в походах против турок по болгарским землям*. Тип. Императорской академии наук.
2. Сенковский, О. И. (1828). *Карманная книга для русских воинов в турецких походах. Ч. 1*. Тип. Министерства народного просвещения.
3. Сенковский, О. И. (1854). *Карманная книга для русских воинов в турецких походах. Ч. 1*. Тип. Отдельного корпуса внутренней стражи.
4. Гинкулов, Я. Д. (1854). *Карманная книжка для русских воинов в походах по княжествам Молдавии и Валахии: в 2 ч. Ч. 1*. Тип. Императорской академии наук.
5. Гумалик, Д. (1864). *Карманная книга для русских воинов в походах по турецко-греческим землям*. Тип. Императорской академии наук.
6. *Военный переводчик с русского языка на турецкий, болгарский и румынский* (1877). Воен.-учеб. ком. Гл. штаба.
7. *Разговоры и словарь на русско-румынско-болгарско-турецком языках* (1877). Изд. и тип. В. А. Кандаурова.
8. Унджиева, Ц. (1990). *Сава Филаретов*. Година.
9. Бак, Х., Шаповал, В. В. (2020). Русско-турецкий разговорник О. И. Сенковского 1828 и 1854 гг. как этнографический и культурологический источник. *Revista de Etnologie și Culturologie*, 27, 26–35.
10. Сенковский, О. И. (1829). *Карманная книга для русских воинов в турецких походах. Ч. 2*. Тип. Министерства народного просвещения.
11. Сенковский, О. И. (1854). *Карманная книга для русских воинов в турецких походах. Ч. 2*. Тип. Отдельного корпуса внутренней стражи.
12. Мирчева, Е. (2018). Българската историческа лексикология — минало и перспективи. Доклады и выступления на заседании Комиссии по лексикологии и лексикографии при Международном комитете славистов. XVI Международный съезд славистов (Сербия, Белград, 23 августа 2018 г.). *ЛЕКСРУС*, 12–61.
13. Serikoff, N. (2009). Thinking in a different language: the Orientalist Senkovskii and Orientalism'. *Acta Orientalia Vilnensia*, 10(1–2), 111–124.
14. Şahin, L. (2010). Russian Turkology: From Past to Present. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 8(15), 591–644.
15. Duranlı, M. (2018). Osip Senkovskiy'in Rus Türkolojinin Gelişimine Katkısı. *Dil ve Edebiyat Dergisi*, 45, 77–91.
16. Федута, А. И. (2009). *Письма прошедшего времени*. Лимариус.

17. Паренсов, П. Д. (1901–1908). *Из прошлого: Воспоминания офицера Ген. штаба. Ч. 1–5*. В. Березовский.
18. Добролюбов, Н. А. (1964). *Собрание сочинений: в 9 т. Т. 9*. Гослитиздат. Ленинградское отделение.
19. Антонин (Капустин, А. И.). (2014). *Иерусалимские письма архимандрита Антонина (Капустина) к графу Н. П. Игнатьеву, 1865–1893*. Индрик.
20. Смирнова, А. О. (1929). *Записки, дневник, воспоминания, письма*. Федерация.
21. Давыдов, И. И. (1853). *Опыт общесравнительной грамматики русского языка*. 2-е изд. Тип. Императорской академии наук.
22. Вълчев, Б. (2005). Българският език в помощ на руските войски по време на Кримската война. *Език и литература, 1–2*, 268–285.
23. Делева, Н. (2017). Наблюдения върху лексиката в първия руско-български речник на Сава Филаретов. *Пловдивски университет «Паисий Хилендарски». Научни трудове, 55(1: А). Филология, 137–146*.
24. Таки, В. (2017). *Царь и султан. Османская империя глазами россиян*. НЛЮ.
25. Раковски, Г. С. (1860). *Нъколко рѣчи о Астъню Първому*. Кн.-Сърб. книгопечатница.
26. Robert, C. (1842). *Le Monde gréco-slave. Revue des Deux Mondes, 29*, 380–430.
27. Дьячок, М. Т., Шаповал, В. В. (2002). *Генеалогическая классификация языков: учебное пособие*. Новосибирский институт экономики, психологии и права.
28. Берон, П. (1847). *Буквар болгарский с различни поученията за болгарските училища*. Тип. на Питара Захари Каркалеки.
29. *Болгарский собеседник*. (1876). Воен.-учеб. ком. Гл. штаба.
30. Зайончковский, А. М. (2002). *Восточная война. 1853–1856, 2(2)*. Полигон.
31. Белова, Е. В. (2007). Формирование волонтерских отрядов из жителей Балкан и Придунайских княжеств во время Крымской войны. *Новый исторический вестник, 2(16)*, 19–31.
32. Алексеев, М. Н. (2010). *Военная разведка в Российской империи — от Александра I до Александра II*. Вече.
33. Свечин, А. А. (1928). *Эволюция военного искусства. Т. II*. Гос. изд-во. Отдел воен. литературы.
34. Козьменко, И. В. (сост.). (1948). Переписка И. С. Аксакова с кн. В. А. Черкасским (1875–1878). *Славянский сборник*. Издательство АН СССР.
35. *Турецкий собеседник*. (1876). Воен.-учеб. ком. Гл. штаба.

## References

1. Filaretov, S. V. (1864). *Pocket book for Russian soldiers on campaigns against the Turks in the Bulgarian lands*. Тип. Imperatorskoj akademii nauk. (In Russ.).
2. Senkovskiy, O. I. (1828). *Pocket book for Russian soldiers in Turkish campaigns. P. I*. Тип. Ministerstva narodnogo prosveshheniya. (In Russ.).
3. Senkovskiy, O. I. (1854). *Pocket book for Russian soldiers in Turkish campaigns. P. I*. Тип. Otdel'nogo korpusa vnutrennej strazhi. (In Russ.).
4. Ginkulov, Ya. D. (1854). *Pocket book for Russian soldiers on campaigns in the principalities of Moldavia and Wallachia. P. I*. Тип. Imperatorskoj akademii nauk. (In Russ.).
5. Gumalik, D. Kh. (1864). *Pocket book for Russian soldiers on campaigns in the Turkish-Greek lands*. Тип. Imperatorskoj akademii nauk. (In Russ.).

6. *Military translator from Russian into Turkish, Bulgarian and Romanian* (1877). Voен.-uсheb. kom. Gl. shtaba. (In Russ.).
7. *Conversations and vocabulary in Russian-Romanian-Bulgarian-Turkish* (1877). Izd. i tip. V. A. Kandaurova. (In Russ.).
8. Undzhieva, Ts. (1990). *Sava Filaretov*. Godina. (In Russ.).
9. Bak H., Shapoval V. V. (2020). Russian-Turkish phrasebook by O.I. Senkovsky 1828 and 1854 as an ethnographic and cultural source. *Journal of Ethnology and Culturology*, 27, 26–35. (In Russ.).
10. Senkovskiy, O. I. (1829). *Pocket book for Russian soldiers in Turkish campaigns*. P. 2. Tip. Ministerstva narodnogo prosveshheniya. (In Russ.).
11. Senkovskiy, O. I. (1854). *Pocket book for Russian soldiers in Turkish campaigns*. P. 2. Tip. Otdel'nogo korpusa vnutrennej strazhi. (In Russ.).
12. Mircheva, E. (2018). Bulgarian historical lexicology — past and perspectives. *Doklady' i vy'stupleniya na zasedanii Komissii po leksikologii i leksikografii pri Mezhdunarodnom komitete slavistov. XVI Mezhdunarodny'j s'ezd slavistov (Serbiya, Belgrad, 23 avgusta 2018 g.)*. LEKSRUS, 12–61. (In Bulg.).
13. Serikoff, N. (2009). Thinking in a different language: the Orientalist Senkovskii and 'Orientalism'. *Acta Orientalia Vilnensia*, 10(1–2), 111–124.
14. Şahin, L. (2010). Russian Turkology: From Past to Present. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 8 (15), 591–644.
15. Duranlı, M. (2018). Osip Senkovskiy'in Rus Türkojinin Gelişimine Katkısı. *Dil ve Edebiyat Dergisi*, 45, 77–91.
16. Feduta, A. I. (2009). *Letters of the past tense*. Limarius. (In Russ.).
17. Parensov, P. D. (1901–1908). *From the Past: Memoirs of an Officer Gen. headquarters, 1–5*. V. Berezovskij. (In Russ.).
18. Dobrolyubov, N. A. (1964). *Collected works: in 9 vols. V. 9*. Goslitizdat. Leningradskoe otdelenie. (In Russ.).
19. Antonin (Kapustin, A. I.). (2014). Jerusalem Letters of Archimandrite Antonin (Kapustin) to Count N.P. Ignatiev, 1865–1893. Indrik. (In Russ.).
20. Smirnova, A. O. (1929). *Notes, diary, memories, letters*. Federatsiya. (In Russ.).
21. Davydov, I. I. (1853). *An experience of comparative grammar of the Russian language. Ed. 2nd*. Tip. Imperatorskoj akademii nauk. (In Russ.).
22. Valchev, B. (2005). The Bulgarian language helped the Russian troops during the Crimean War. *Ezik i literatura*, 1–2, 268–285. (In Bulg.).
23. Deleva, N. (2017). Observations on the vocabulary in Sava Filaretov's first Russian-Bulgarian dictionary. *Plovdivski universitet «Paisij Hilendarski». Nauchni trudove*, 55(1: A). *Filologija*, 137–146. (In Bulg.).
24. Taki, V. (2017). *Tzar and sultan. The Ottoman Empire through the eyes of the Russians*. NLO. (In Russ.)
25. Rakovsky, G. S. (1860). *A few words about Asen the First*. Kn.-Sarb. knigo-pechatnitsa. (In Bulg.).
26. Robert, C. (1842). Le Monde gréco-slave. *Revue des Deux Mondes*, 29, 380–430.
27. Dyachok, M. T., Shapoval V. V. (2002). *Genealogical classification of languages: study guide*. Novosibirskij institut e'konomiki, psihologii i prava. (In Russ.).
28. Beron, P. (1847). *Bulgarian primer with various teachings for Bulgarian schools*. Tip. na Pitara Zahari Karkaleki. (In Bulg.).

29. *Bulgarian interlocutor*. (1876). Voen.-ucheb. kom. Gl. shtaba. (In Russ.).
30. Zayonchkovsky, A. M. (2002). *Eastern war. 1853–1856*, 2(2). Poligon. (In Russ.).
31. Belova, E. V. (2007). Formation of volunteer detachments from the inhabitants of the Balkans and the Danubian principalities during the Crimean War. *Novy'j istoricheskij vestnik*, 2(16), 19–31. (In Russ.).
32. Alekseev, M. N. (2010). *Military intelligence in the Russian Empire — from Alexander I to Alexander II*. Veche. (In Russ.).
33. Svechin, A. A. (1928). *The evolution of military art. V. II*. Gos. izd-vo. Otdel voen. literatury'. (In Russ.).
34. Koz'menko, I. V. (comp.). (1948). Correspondence of I. S. Aksakov with the Prince V. A. Cherkassky (1875–1878). *Slavjanskij sbornik*. Izdatel'stvo AN SSSR. (In Russ.).
35. *Turkish interlocutor*. (1876). Voen.-ucheb. kom. Gl. shtaba. (In Russ.).

### Информация об авторе

**Виктор Васильевич Шаповал** — кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры методики преподавания истории, обществознания и права Института гуманитарных наук МГПУ.

### Information about the Author

**Viktor V. Shapoval** — PhD (Philology), docent, associate professor of the Department of Teaching Methods in History, Social Science and Law, Institute of Humanities, MCU.

*Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.*

*The author declares no conflict of interest.*



Теория языка. Теория  
межкультурной  
коммуникации

Linguistic Theory.  
Cross-cultural  
Communication  
Theory

Научная статья

УДК 8.81.13

DOI: 10.25688/2076-913X.2022.48.4.07

## МЕТОДИКА ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ КАК АКТУАЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ СОВРЕМЕННОЙ НАУЧНОЙ ПУБЛИКАЦИИ

Сулейманова Ольга Аркадьевна<sup>1</sup>,  
Гулиянц Анна Борисовна<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup> Московский городской педагогический университет,  
Москва, Россия

<sup>1</sup> SouleimanovaOA@mgpu.ru, orcid.org/0000-0002-4972-0338

<sup>2</sup> GuliyancAB@mgpu.ru, orcid.org/0000-0001-8904-6395

**Аннотация.** В работе рассматриваются сложившиеся практики представления методики исследования на материале авторефератов диссертаций по лингвистическим специальностям. Предлагается критический анализ описаний методов исследования на материале 100 авторефератов по лингвистическим специальностям, выделяются логические когнитивные операции и собственно лингвистические методы, релевантные для проведения исследования. Уточняется экспланаторный потенциал и познавательные установки распространенных лингвистических методов: компонентный анализ, экспериментальные методики, семантический, дискурсивный, когнитивный корпусный анализ.

**Ключевые слова:** метод, методика исследования, лингвистическое исследование, статья, публикация.

**Для цитирования:** Сулейманова, О. А., Гулиянц, А. Б. (2022). Методика лингвистического исследования как актуальный раздел современной научной публикации. *Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование»*, 4(48), 88–101. DOI: 10.25688/2076-913X.2022.48.4.07

© Сулейманова О. А., Гулиянц А. Б., 2022

## Original article

UDC 8.81.13

DOI: 10.25688/2076-913X.2022.48.4.07

LINGUISTIC RESEARCH METHODS  
AS ESSENTIAL PART OF ACADEMIC PUBLICATIONOlga A. Suleimanova<sup>1</sup>,Anna B. Guliyants<sup>2</sup><sup>1,2</sup> Moscow City University,  
Moscow, Russia<sup>1</sup> SouleimanovaOA@mgpu.ru, orcid.org/0000-0002-4972-0338<sup>2</sup> GuliyancAB@mgpu.ru, orcid.org/0000-0001-8904-6395

**Abstract.** The paper focuses on the current practices in describing research methods in the publications, the empirical data cover 100 abstracts of the theses on linguistics. The authors offer critical analysis of the descriptions and distinguish logical cognitive operations which are universal for the humans in their cognitive activities starting from the early childhood, on the one hand, and linguistic methods per se. The authors define explanatory potential and cognitive backgrounds of the operating linguistic methods, e.g. componential and distributive analyses, experimental techniques, and corpus analysis.

**Keywords:** method, research methods, linguistic research, academic paper, publication.

**For citation:** Suleimanova, O. A., Guliyants, A. B. (2022). Linguistic research methods as essential part of academic publication. *MCU Journal of Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education*, 4(48), 88–101. DOI: 10.25688/2076-913X.2022.48.4.07

## Введение

Глобализация академического пространства неизбежно сказывается не только на формате академического взаимодействия, но в первую очередь на требованиях к научным публикациям, например на оптимизации структуры научной статьи, которую рекомендуется структурировать по формату IMRAD (introduction – method – results – discussion). Необходимо подчеркнуть, что следование данному формату не меняет радикально существовавших ранее требований к формату отечественных публикаций, которые тем не менее не всегда строго соблюдались. Особо значимые изменения касаются разделов статей, описывающих методики исследования и заключения, а именно: данные разделы более не носят вспомогательного характера, напротив, это полноценные разделы работы, по объему либо равные, либо соотносимые с прочими разделами статьи.

Вместе с тем сложившиеся в отечественном академическом, например гуманитарном, публикационном формате традиции не в полной мере соответствуют данным требованиям. Что касается раздела заключения, это условие достаточно безболезненно реализуется авторами, тогда как раздел методики вызывает вопросы и стратегия его представления в публикациях нуждается

в оптимизации. Анализ сложившихся традиций и выявление проблем в данной области определяют актуальность исследования и позволяют сформулировать его цель — проанализировать положение дел и выработать стратегию представления методики анализа материала в академических публикациях.

Материалом исследования послужили 100 авторефератов (АР) кандидатских и докторских диссертаций, защищенных в период 2017–2022 гг., по специальностям: 10.02.19 — «Теория языка»; 10.02.04 — «Германские языки»; 10.02.20 — «Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание»; 10.01.03 — «Литература народов стран зарубежья». Общее число обработанных рефератов составило 100 единиц. Исследование показало, что в восьми случаях из общего числа проанализированных авторефератов методы не обозначены: 4 АР по литературе и 4 — по лингвистике (10.02.20 и 10.02.04), что составило пренебрежимо малую погрешность.

### Методика исследования

В авторефератах отбирались разделы *методы исследования* и анализировался набор представленных в авторефератах методик, которые упомянуты более 5 раз. В рамках выявленного спектра методов выделены общелогические процедуры и специальные лингвистические методы, предложена краткая характеристика методов.

### Традиционные лингвистические методики

Среди методик отбирались и далее статистически учитывались упоминания (не менее 5 раз в 100 авторефератах) известных лингвистических методов исследования, например, таких как *компонентный анализ* (КА). Однако при упоминании КА в изученных текстах не детализировался конкретный формат данного типа анализа, т. е. в виду может иметься компонентный анализ на основе анализа словарных дефиниций или, напротив, КА как составная часть семантического экспериментального метода (Селиверстова, 2004; Сулейманова, 2003). Это означает, что простое упоминание КА не обладает требуемой эксплицитностью и нуждается в специальном пояснении. К данному типу относились также случаи упоминания традиционных методов, таких как *контекстный/валентный/дистрибутивный анализ; сравнительно-исторический метод, дискурсивный анализ, когнитивный анализ* и др. Ср., например, описание методик через указание на «метод сопоставительного анализа, метод компонентного анализа, метод моделирования, метод количественных подсчетов и сравнительный метод», из которого остается неясной разница между сравнительным и сопоставительным методами, не обозначено, что именно моделируется и какую задачу позволяет решить статистический подсчет. Более того, здесь не эксплицирован конкретный лингвистический метод, который позволяет решить поставленную исследовательскую задачу.

### Общенаучные методы

Часто упоминаемые виды исследования типа *анализ*, *синтез*, не квалифицируемые нами как специфические виды лингвистического анализа, составляют еще одну группу. В данной группе отмечаются фактически логические операции, которыми оперирует индивид в процессе познания мира: маленький ребенок начинает освоение мира с познавательных операций анализа (разбивая игрушку или разбирая ее на части) и синтеза (пытаясь собрать игрушку). Ср.: *анализ* — «операция расчленения вещи, явления, свойства или отношения между предметами на составные элементы, выполняемая в процессе познания и практич. деятельности» (ФЭ, 1970, т. 1, с. 55). *Синтез* определяется как «соединение различных элементов в единое целое, выполняемое в процессе познания и практич. деятельности» (ФЭ, 1970, т. 5, с. 15). Синтез и анализ — «фундаментальные процессы, к к-рым в конечном счете сводятся все виды умств. деятельности» (Там же). Из 100 проанализированных авторефератов анализ и синтез во всех случаях совместно упоминается в восьми из них. Данные операции, таким образом, составляют каждодневную когнитивную реальность человека, и, по всей видимости, не имеет смысла обозначать их как специфические методы проведения исследования.

Еще одна операция — сравнение — также часто упоминается в работах. Ср. определение данной операции в Философской энциклопедии: *сравнение* — «познавательная операция..., посредством к-рой на основе нек-рого фиксир. признака — основания С. устанавливается тождество... или различие объектов (вещей, состояний, свойств и пр.) путем их попарного сопоставления» (Там же, с. 120). Мы полагаем, что сравнение как основа специальной лингвистической методики имеет право на упоминание главным образом в случае проведения *сравнительно-исторического* исследования — ср. его определение как общегуманитарного метода: «разновидность историч. метода, в к-рой сравнение подчинено историч. исследованию природных или общественных явлений» (Там же) или как лингвистического: «совокупность приемов и процедур историко-генетического исследования языковых семей и групп, а также отдельных языков, используемая в сравнительно-историческом языкознании для установления исторических закономерностей развития языков» (ЛЭС, 1990, с. 495). В общем массиве АР строго сравнительно-историческое исследование представлено единственной работой. Тем не менее в семи случаях обозначено применение сравнительно-исторического анализа, однако, по всей видимости, в них речь не идет о строго лингвистическом методе, поскольку описана методика литературоведческих работ. Причем в данных случаях говорится не о методе как таковом, это скорее не строго терминологическое обозначение метода, а обозначение логической операции сравнения в исторической перспективе.

Вариант *сравнительной* методики представлен обозначением *сопоставительный*, что также представляет познавательную операцию. Сопоставительный метод упомянут 15 раз, сопоставительно-сравнительный/сравнительно-сопоставительный — 9 раз, в одном случае упомянут компаративистский

метод. По всей видимости, в этих случаях также речь идет о логической операции сравнения, что делает упоминание данной процедуры излишним. В лингвистике действительно существуют хорошо разработанные методики контрастивного анализа (конфронтативная/сопоставительная лингвистика (ЛЭС, 1990)), при этом сопоставительный метод как специальный лингвистический метод (а не логическая операция сопоставления!) предполагает «исследование и описание языка через его **системное** сравнение с другим языком с целью прояснения его специфичности... поэтому называется также контрастивным» (жирный шрифт наш. — О. С., А. Г.) (ЛЭС, 1990, с. 481). В ЛЭС различаются элементы сопоставления, послужившие основой сопоставительного метода, и сопоставление как лингвистический метод. Проанализированные нами АР не соответствуют по своим целям и установкам сопоставительным в строгом смысле слова, предполагая просто когнитивную логическую операцию сопоставления.

Часто упоминаемый *описательный* метод (*описание*) (20 упоминаний) также относится скорее к формату представления результатов практически любого проведенного исследования, поскольку во всех из них **описывается** материал и результаты анализа. Подчеркнем, что данный метод вообще не получил отражения в специальном Лингвистическом энциклопедическом словаре.

Таким образом, общелогические когнитивные операции, которые не являются лингво-специфичными и по определению служат основой любого познавательного процесса, в принципе не составляют специфику используемой в диссертации методики и не могут быть рекомендованы к упоминанию в разделе *методика исследования* как в диссертации, автореферате, так и в научной статье.

### Лингвистические методики

Критический анализ описаний методики исследования позволил представить в качестве результата данной работы стратегию и алгоритм описания релевантных для анализа эмпирического материала методик исследования. Данный алгоритм хорошо согласуется с современными академическими практиками, принятыми в формате научных публикаций, а именно: во-первых, обозначается определяемый парадигмой тип анализа (часто совпадающий с указанным в теме исследования направлением), например *дискурсивный*, *когнитивный* и др. Во-вторых, прописывается процедура практического исследования, его дорожная карта, содержащая все проводимые операции и раскрывающая логику исследования. Данный раздел работы, как и в научных статьях, по объему вполне сопоставим с объемом прочих частей АР: методологией; актуальностью; положениями, выносимыми на защиту, и др.

### Результаты

Анализ эмпирического материала выявил следующие распределения методик исследования:

*Компонентный анализ* (в одном случае *семный анализ*) упоминался в 21 АР: 10 раз в работах по специальности 10.02.19 — «Теория языка»; 7 раз в АР по специальности 10.02.04 — «Германские языки»; 4 раза в АР по специальности 10.02.20 — «Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание». В число частотных упоминаемых методов входят также *когнитивный/семантический анализ, корпусный анализ, дискурсивный анализ, экспериментальные методики* и прочие менее частотные методики.

### Компонентный анализ

Как представляется, в определении методик анализа указание на использование КА недостаточно, прежде всего потому, что в лингвистике к настоящему моменту сложилось несколько алгоритмов КА. Согласно ЛЭС, это «метод исследования содержательной стороны значимых единиц языка, имеющий целью разложение значения на **минимальные** семантические составляющие» (жирный шрифт наш. — О. С., А. Г.) (ЛЭС, 1990, 233–234), в качестве одной из возможных его разновидностей предлагается метод словарных дефиниций. Во-первых, требование разложимости на минимальные семантические составляющие неоднократно подвергалось сомнениям и приводились доказательства его нерелевантности — взамен постулируется требование адекватности семантического описания, признак может быть сколь угодно сложно сформулированным, причем для его практического использования может понадобиться его адаптация (Селиверстова, 2004; Сулейманова и др., 2020). Более того, хорошо известные методики по типу выделения семантических примитивов, например А. Вежбицкой (Вежбицкая, 1999), также подверглись критике: отмечалось, что примитивы не примитивны (например, относимые в работах А. Вежбицкой к примитивам слова *весь, хотеть, этот, я* и др., как показано в работах (Апресян, 1995; Селиверстова, 2004; Сулейманова и др., 2020), имеют многокомпонентную структуру), полученные в рамках данной теории описания неточны — ср. определение слова *хороший* как *такой, видя который я говорю, я хочу такой иметь* (Апресян, 1995), которое необязательно предполагает стремление иметь данный объект, поскольку можно сказать — *это хорошая игра, но я не хочу ее покупать / мне она не нужна* и др.

Далее, разновидность КА на основе анализа словарных дефиниций вызывает серьезные возражения — действительно, неточность словарных определений убедительно продемонстрирована в ряде работ (Дискурс..., 2018; Никитина, 2020; Селиверстова, 2004; Селезнева и др., 2006; Сулейманова и др., 2020), и в 21 описании возникает вопрос о том, насколько можно доверять результатам КА на основе данных дефиниций, если исходные данные неточны. (В одном АР обозначен КА и следом *метод словарных дефиниций* — причем сама формулировка вызывает сомнения — вероятно, скорее речь должна идти о *методе на основе анализа словарных дефиниций, или о дефиниционном анализе.*)

Иными словами, при введении обозначения методики КА представляется необходимым пояснить, какую именно его разновидность использовал автор в своем исследовании.

В ряде работ (17) также постулируется и *дефиниционный анализ*: причем, как стало понятно из одного АР, он может пониматься как фактически разработка метаязыка описания — ср. *дефиниционный анализ для уточнения определений ключевых понятий и формулирование понятийного аппарата исследования*, — и как *метод анализа словарных дефиниций* (6 случаев), что, по всей видимости, предполагает и КА. Причем в четырех случаях обозначен *дефиниционный анализ* без каких-либо пояснений, в других случаях это либо не вполне точное *анализ дефиниций толковых словарей* (вместо более корректного *анализ дефиниций слов в толковых словарях*); невнятна также формулировка *метод терминологической оценки словарных толкований* (?), или избыточное *метод дефиниционного анализа*. По всей видимости, в большинстве случаев речь идет о КА на основе словарных толкований значений слов.

Отметим при этом, что КА как исследовательская методика не проявляет себя как самодостаточный метод (Селиверстова, 2004; Сулейманова и др., 2020), это, скорее, некая исходная посылка о структуре языкового значения, и для его полного описания необходимо привлечение экспериментальных процедур.

### Дискурсивный анализ (ДА)

ДА на данном этапе развития лингвистической науки, представляющий к настоящему времени интегрированную воедино совокупность различных методов, выбираемых исследователем в зависимости от решаемых задач (Герасимова, 2018; Плотникова, 2018; Сулейманова, 2017; Чернявская, 2021; Щепилова и др., 2017), можно признать одним из самых распространенных, о чем, например, свидетельствует библиометрический анализ защищенных в период 2000–2021 гг. диссертаций по двум специальностям — «Теория языка» и «Германские языки», представленный в работе С. А. Потякайло, согласно которому среди парадигмальных индексов лидируют *когнитивный, дискурсивный/дискурс* (Потякайло, 2022). Вариативность видов ДА даже при наличии общих познавательных установок тем не менее требует пояснения при обозначении его как принятой в исследовании методики и обоснования опоры на вспомогательные методы, например корпусный анализ (Чернявская, 2021). Представляется в этой связи возможным: во-первых, различать парадигмальные индексы, например говорить скорее о когнитивном, дискурсивном подходе; во-вторых, обозначать конкретные методики сообразно поставленной задаче, например обозначить корпусные конкретные методики или контекстный анализ и др.

### Когнитивный/семантический анализ

В упомянутом выше библиометрическом анализе когнитивный подход представлен как один из двух, доминирующий наряду с дискурсивным подходом.

Исследователи в ряде случаев объединяют когнитивный и семантический анализ (например, дважды обозначен *семантико-когнитивный* анализ, в одном случае он сопровождается указанием на *когнитивное моделирование*). Они различны прежде всего в том, что в принципе семантика языковой единицы анализируется практически во всех работах хотя бы в силу того, что единицей исследования выступает языковой знак как двусторонняя единица, одной из сторон которого и является его значение, требующее учета в любом лингвистическом исследовании, тогда как когнитивный анализ предполагает анализ именно механизмов когниции, воплощенных в языковом знаке, и учет прагматических факторов. *Когнитивный анализ* (представлен в 12 АР) в принципе можно рассматривать как зонтичный термин, который требует конкретизации, поскольку представлен различными подходами и форматами. В работе следует представить алгоритм исследования и опору на методики, например на одном из этапов когнитивного анализа может использоваться компонентный или дистрибутивный анализ, корпусные методы и, безусловно, контекстный анализ. В девяти случаях встречается *концептуальный анализ*, который, как представляется, может составить одну из разновидностей когнитивного анализа; выявлено по единичному указанию на *когнитивно-дискурсивный*, *фреймовый*, или *фреймо-слововый*, *семантико-когнитивный* (2 случая) анализ, *когнитивное моделирование*.

### Корпусный анализ

Данный вид анализа становится все более распространенным благодаря в первую очередь стремительному развитию сетевых технологий обработки информации. При этом, как показало исследование, в трех из пяти отмеченных случаев фактически речь идет об опоре на базы данных и не предполагается корпусное исследование. Мы различаем по крайней мере два формата работы с корпусными данными (Никитина, 2020; Петрова, 2019; Сулейманова и др., 2020; Suleimanova, Petrova, 2020; Petrova, 2020): во-первых, поисковый формат (search engine) на основе использования корпусов текстов (как одноязычных, так и двуязычных, например в целях переводческого анализа) для создания эмпирической базы работы; во-вторых, в качестве исследовательского ресурса (research engine), как в формате базы хорошо разработанных сетевых платформ (Дискурс..., 2018; Чернявская, 2021), так и в роли экспериментального ресурса (Дискурс..., 2018; Никитина, 2020; Петрова, 2019).

При этом даже поисковый формат требует специального описания поискового запроса и оценки качества получаемого в его результате эмпирического материала, поскольку традиции поиска пока не сложились (Карданова-Бирюкова, 2021; Никитина, 2020). Можно указать тип выбранного дискурса, обозначить единицы, вносимые в поисковую строку, и обосновать словоформу; в случае с синтаксическими исследованиями задать модель структуры, которая позволит получить исчерпывающую выборку высказываний, причем в ряде случаев необходимо задавать и ряд лексических маркеров. Выбор данных компонентов также требует обоснования в каждом случае. Корпусный анализ

может составить часть контент-анализа и в ряде случаев играет убедительную вспомогательную роль (Чернявская, 2021).

### Экспериментальные методики

Экспериментальные методы на современном этапе развития лингвистики получают все более широкое распространение и упомянуты в 15 АР. В современной лингвистике выделяются типологический, психолингвистический (Карданова-Бирюкова, 2021; Сулейманова, 2003), семантический (Никитина, 2020; Селезнева и др., 2006; Сулейманова, 2003; Федорова, 2014 и др.) и даже переводческий метод в различных модификациях (Данилова, 2022). «Лингвисты часто говорят об эксперименте там, где имеет место наблюдение, прежде всего наблюдение над текстами (письменными и устными). Существенно, что текст как таковой, будучи данностью, не может быть объектом Э. м.» (ЛЭС, 1990, с. 590–591). Семантический эксперимент органично встраивается в качестве ключевого компонента гипотетико-дедуктивного метода и далее в триангуляционную процедуру исследования (Сулейманова и др., 2020). Развитие получают также сетевые модификации всех видов эксперимента, например в семантическом — сетевые платформы используются как коллективный информант, когда через запрос, например в Гугл или Яндекс (ср. системное использование именно такого эксперимента в работах И. М. Петровой (Петрова, 2019; Petrova, 2020), В. В. Никитиной (Никитина, 2020) и мн. др.), верифицируется выдвигаемая гипотеза. Таким образом, констатация того, что исследование основано на использовании экспериментальной методики, требует пояснения, какой именно эксперимент выбран автором; далее необходимо кратко изложить алгоритм экспериментальной процедуры. Например, исследование основано на использовании семантического эксперимента: на первом этапе на основе дистрибутивного анализа выдвигается гипотеза о значении языковой единицы, в соответствии с которой исследователь создает высказывания, предъявляя их далее носителю языка для проверки их правильности/неправильности. Если информант оценивает их согласно предварительной разметке исследователя, гипотеза получает подтверждение и переходит в ранг теории. Если у исследователя нет гипотезы, в набранных из текстов примерах использования синонимичных языковых единиц производится их взаимозамена, полученные высказывания также предъявляются информантам для оценки их правильности. В качестве «коллективного информанта» могут также использоваться сетевые ресурсы: так, при анализе различий в семантике слов *храбрый* и *смелый* выдвигается гипотеза, что *храбрый* предполагает активные целенаправленные действия, преимущественно физические, одушевленного субъекта, в сложных и опасных условиях, тогда как *смелый* характеризует описываемое событие (одушевленный субъект, действие, продукт деятельности и др.) как такое, в реализации которого субъект также «действует» вопреки опасности, однако он не маркирован по одушевленности. Далее в Гугл или Яндекс направляются запросы на словосочетания типа *храбрый / смелый солдат, статья, поступок* и др., и отсутствие высказываний с неодушевленным

субъектом при прилагательном *храбрый* позволяет подтвердить гипотезу о его значении.

Специального описания также требуют прочие экспериментальные методики, особенно не имеющие длительную традицию использования, например переводческий эксперимент (Данилова, 2022) в различных форматах или эксперимент на основе сетевых ресурсов (Карданова-Бирюкова, 2021; Никитина, 2020; Петрова, 2019; Suleimanova et al., 2020; Petrova, 2020).

### Прочие менее частотные методики

*Контент-анализ* (в одном случае обозначен как *качественный контент-анализ*, согласно одной из традиций) упоминается в 17 АР как качественно-количественный метод исследования (не сводимый к количественному подсчету). В современной науке он представлен различными разновидностями, которые зависят: во-первых, от области применения (например, в социологии); во-вторых, от оцениваемых характеристик. По всей видимости, имеет смысл обозначать ту его разновидность, которую выбрал исследователь, например на основе использования вариантов системы Tropes (обозначено в четырех случаях, что делает понятной систему обработки данных). Контент-анализ — относительно новая методика в лингвистике (он не получил отражения во время издания ЛЭС в 1990 г.), тем не менее он имеет достаточно длительную историю использования в социологии, политологии и других общественных науках. В ряде АР он практически приравнивается к статистическим методам, что не вполне соответствует его познавательной установке: контент-анализ предполагает не только статистические данные, но и последующую их содержательную интерпретацию. Это означает, что при упоминании данного вида анализа необходимо обозначить, какую интерпретацию получают эти данные.

В ряде случаев (36 АР) авторы дублируют указания на статистические процедуры упоминанием *приемов количественного подсчета, элементов статистического подсчета, статистической обработки материала, метода статистической обработки материала, статистических методик и количественных подсчетов, количественного анализа* и др., используемые как один из значимых критериев в пользу выдвигаемой гипотезы, что вполне традиционно составляет часть исследования.

Чрезвычайно частотное упоминание *контекстного* анализа также представляется избыточным, поскольку в подавляющем большинстве работ при описании языковых явлений всегда учитывается и анализируется контекст, однако он анализируется не сам по себе, а в рамках предпринятого подхода как его интегральная часть.

### Выводы

Таким образом, существующая в настоящее время практика описания методик исследования нуждается в адаптации к активно развивающимся международным

практикам. Это может рассматриваться как дополнительный аргумент в пользу продвигаемого в данной работе и уже во многих изданиях принимаемого подхода; он позволяет получить более убедительное результирующее описание, обладающее значительно более высоким экспланаторным потенциалом, позволяя реконструировать полный ход исследования и повышая тем самым его доказательную силу. В то же время такая практика повышает ответственность исследователя и служит некоторым фильтром, позволяющим как издателю, так и редактору, и рецензенту адекватно оценить представляемую работу.

Констатация того, что используется некоторая методика, оказывается неинформативной. Так, внесение в список методик указания на использование лингвистического эксперимента не позволяет понять, как происходило исследование, если не уточняется тип эксперимента. Сходным образом требует пояснения заявленный компонентный анализ, корпусная методика и т. д.

Можно предложить следующий алгоритм представления методики исследования: начать с обозначения общего подхода, принятого в работе, или обозначения парадигмальных параметров; далее обозначить уже метод исследования, например *анализ семантики выбранных языковых единиц на основе использования гипотетико-дедуктивного метода, основу которого составляет семантический эксперимент, причем реализуемый как в формате опроса носителей языка, так и в корпусном/сетевом варианте. В связи с этим в работе специально разработан алгоритм поиска искомых структур по заданным параметрам (в корпусах текстов, например)*. Здесь можно предложить пример и описать алгоритм эксперимента: *в строку поиска заносится...* Можно далее отметить опору на анализ семантики языковых единиц, который предполагает также учет прагматических факторов и, по сути, дискурсивный анализ, и в этом смысле можно говорить о дискурсивном анализе. Можно — как вариант — начать с указания на дискурсивный анализ — в формате французской школы дискурса, покоящейся на трех китах. В таком случае устанавливается логика работы и соотношение методик (а не предлагается перечисление разноплановых методов). Далее делается опора на поэтапное изложение методики.

Существенно также отсутствие ограничений на объем данного фрагмента АР: чем эксплицитнее изложена пошаговая методика, тем более достоверными представляются результаты исследования, тем понятнее работа.

### Список источников

1. Селиверстова, О. Н. (2004). *Труды по семантике*. Языки славянской культуры.
2. Сулейманова, О. А. (2003). Пути верификации лингвистических гипотез: pro et contra. *Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование»*, 2(12), 60–68.
3. ФЭ — *Философская энциклопедия*. (1970). Т. 5. В Ф. В. Константинов (ред.). Советская энциклопедия.
4. ЛЭС — *Лингвистический энциклопедический словарь*. (1990). В В. Н. Ярцева (ред.). Советская энциклопедия.
5. Сулейманова, О. А., Фомина, М. А., Тивьяева, И. В. (2020). *Принципы и методы лингвистических исследований*. Языки Народов Мира.

6. Вежбицкая, А. (1999). *Семантические универсалии и описание языков*. Языки русской культуры.
7. Апресян, Ю. Д. (1995). *Избранные труды. Т. 1. Лексическая семантика. Синонимические средства языка*. Языки русской культуры.
8. *Дискурс как универсальная матрица вербального взаимодействия*. (2018). В О. А. Сулейманова (ред.). URSS: Ленанд.
9. Никитина, В. В. (2020). Возможности и верификационный потенциал поисковых систем (Big data) при проведении семантического исследования. *Когнитивные исследования языка*, 2(41), 854–860.
10. Селезнева, Г. А., Сулейманова, О. А., Фомина, М. А. (2006). Лингвистический эксперимент и его место в экспериментальной науке. *Семантический анализ единиц языка и речи: процессы концептуализации и структура значения. Вторые чтения памяти О. Н. Селиверстовой*, 256–272. МГПУ.
11. Герасимова, С. А. (2018). Дискурсивные практики в современном филологическом образовании: информационно-аналитический обзор материалов II Международной научно-практической конференции «Когнитивно-дискурсивное пространство в современном гуманитарном знании» (Краснодар, 18–19 мая 2018 г.). *Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование»*, 3(31), 119–132.
12. Плотникова, С. Н. (2018). Концептуальные основания конструирования дискурсивных стратегий. *Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование»*, 3(31), 78–86.
13. Сулейманова, О. А. (2017). К вопросу о нормативности письменного академического дискурса. *Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование»*, 2(26), 52–61.
14. Чернявская, В. Е. (2021). *Текст и социальный контекст: социолингвистический и дискурсивный анализ смыслопорождения*. Ленанд.
15. Щепилова, А. В., Сулейманова, О. А., Фомина, М. А., Водяницкая, А. А. (2017). Учет фактора адресата в современном образовательном дискурсе. *Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование»*, 3(27), 68–82.
16. Потякайло, С. А. (2022). Библиометрический анализ исследовательских парадигм в лингвистике. *Litera*, 6, 129–140.
17. Петрова, И. М. (2019). Потенциал поисковой системы Google при проведении исследований в рамках когнитивной корпусной лингвистики. *Теоретическая и прикладная лингвистика*, 5(3), 127–142.
18. Suleimanova, O. A., Petrova, I. M. (2020). Using Big Data Experiments in Cognitive and Linguo-Cultural Research in English and Russian. *Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences*, 13(3), 385–393.
19. Petrova, I. M. (2020). Using Google Tools For Cross-Cultural Comparison Of Gender Binoms In English And Russian. In E. Tareva, & T. N. Bokova (Eds.). *Dialogue of Cultures — Culture of Dialogue: from Conflicting to Understanding*, 95, 723–731. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. European Publisher.
20. Карданова-Бирюкова, К. С. (2021). Цифровые инструменты в проведении психолингвистического исследования. *Crede Experto: Транспорт, общество, образование, язык*, 4, 123–135.
21. Федорова, О. В. (2014). *Экспериментальный анализ дискурса*. Языки славянской культуры.

22. Данилова, В. А. (2022). *Стратегии и средства передачи культурно значимой информации в переводах романа А. С. Пушкина «Евгений Онегин» на португальский язык* [Дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20].

### References

1. Seliverstova, O. N. (2004). *Proceedings on semantics*. Languages of Slavic culture. (In Russ.).
2. Suleimanova, O. A. (2003). Ways to verify linguistic hypotheses: pro et contra. *MCU Journal of Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education*, 2(12), 60–68. (In Russ.).
3. PE — *Philosophical Encyclopedia*. (1970). T. 5. In F. V. Konstantinov (Ed.). Soviet encyclopedia. (In Russ.).
4. LES — *Linguistic Encyclopedic Dictionary*. (1990). In V. N. Yartsev (Ed.). Soviet encyclopedia. (In Russ.).
5. Suleimanova, O. A., Fomina, M. A., Tivyaeva, I. V. (2020). *Principles and methods of linguistic research*. Languages of the peoples of the world. (In Russ.).
6. Vezhbtskaya, A. (1999). *Semantic universals and description of languages*. Languages of Russian culture. (In Russ.).
7. Apresyan, Yu. D. (1995). *Selected works. Vol. 1. Lexical semantics. Synonymous means of language*. Languages of Russian culture. (In Russ.).
8. *Discourse as a universal matrix of verbal interaction*. (2018). In O. A. Suleimanova (Ed.). URSS: Lenand. (In Russ.).
9. Nikitina, V. V. (2020). Opportunities and verification potential of search engines (Big data) in semantic research. *Cognitive studies of language*, 2(41), 854–860. (In Russ.).
10. Selezneva, G. A., Suleimanova, O. A., Fomina, M. A. (2006). Linguistic experiment and its place in experimental science. *Semantic analysis of units of language and speech: processes of conceptualization and structure of meaning. Second readings in memory of O. N. Seliverstova*, 256–272. Moscow State Pedagogical University. (In Russ.).
11. Gerasimova, S. A. (2018). Discursive Practices in Modern Philological Education: Information and Analytical Review of Materials of the II International Scientific and Practical Conference «Cognitive-Discursive Space in Modern Humanitarian Knowledge» (Krasnodar, May 18–19, 2018). *MCU Journal of Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education*, 3(31), 119–132. (In Russ.).
12. Plotnikova, S. N. (2018). Conceptual foundations for constructing discursive strategies. *MCU Journal of Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education*, 3(31), 78–86. (In Russ.).
13. Suleimanova, O. A. (2017). On the question of the normativity of written academic discourse. *MCU Journal of Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education*, 2(26), 52–61. (In Russ.).
14. Chernyavskaya, V. E. (2021). *Text and social context: sociolinguistic and discursive analysis of meaning generation*. Lenand. (In Russ.).
15. Shchepilova, A. V., Suleimanova, O. A., Fomina, M. A., Vodyanitskaya, A. A. (2017). Taking into account the factor of the addressee in modern educational discourse. *MCU Journal of Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education*, 3(27), 68–82. (In Russ.).
16. Potyakaylo, S. A. (2022). Bibliometric analysis of research paradigms in linguistics. *Litera*, 6, 129–140. (In Russ.).

17. Petrova, I. M. (2019). The potential of the Google search engine in conducting research in the framework of cognitive corpus linguistics. *Theoretical and applied linguistics*, 5 (3), 127–142. (In Russ.).
18. Suleimanova, O. A., Petrova, I. M. (2020). Using Big Data Experiments in Cognitive and Linguo-Cultural Research in English and Russian. *Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences*, 13(3), 385–393.
19. Petrova, I. M. (2020). Using Google Tools For Cross-Cultural Comparison Of Gender Binoms In English And Russian. In E. Tareva, & T. N. Bokova (Eds.), *Dialogue of Cultures — Culture of Dialogue: from Conflicting to Understanding*, 95, 723–731. European Proceedings of Social and Behavioral Sciences. European Publisher.
20. Kardanova-Biryukova, K. S. (2021). Digital tools in conducting psycholinguistic research. *Crede Experto: Transport, society, education, language*, 4, 123–135. (In Russ.).
21. Fedorova, O. V. (2014). *Experimental analysis of discourse*. Languages of Slavic culture. (In Russ.).
22. Danilova, V. A. (2022). *Strategies and means of transmitting culturally significant information in translations of the novel by A. S. Pushkin «Eugene Onegin» into Portuguese* [Dissertation for the PhD (Philology): 10.02.20]. (In Russ.).

### Информация об авторах

**Ольга Аркадьевна Сулейманова** — доктор филологических наук, профессор кафедры языкознания и переводоведения Института иностранных языков МГПУ.

**Анна Борисовна Гулиянц** — доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры языкознания и переводоведения Института иностранных языков МГПУ.

### Information about the authors

**Olga A. Suleimanova** — Doctor of Science (Philology), Professor of Linguistics and Translation Studies Department, Institute of Foreign Languages, MCU.

**Anna B. Guliyants** — PhD (Pedagogics), associate professor of Linguistics and Translation Studies Department, Institute of Foreign Languages, MCU.

*Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.*

*The authors declare no conflict of interest.*

Научная статья

УДК 81

DOI: 10.25688/2076-913X.2022.48.4.08

## ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА ПОПУЛЯРИЗАЦИИ АКТУАЛЬНЫХ НАУЧНЫХ ЗНАНИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ ЖУРНАЛА «КОММЕРСАНТЬ НАУКА»)

Викулова Лариса Георгиевна<sup>1</sup>,  
Корнеева Вера Александровна<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup> Московский городской педагогический университет,  
Москва, Россия

<sup>1</sup> vikulovalg@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1176-1668>

<sup>2</sup> korneeva\_va@mail.ru

**Аннотация.** Статья посвящена исследованию становления и развития одного из научно-популярных изданий — журнала «Коммерсантъ Наука». Актуальность исследования обусловлена возросшим потенциалом научно-популярных журналов в области научного просветительства в молодежной среде с целью привлечения квалифицированных кадров в сферу науки и повышения престижа научной деятельности. В связи с этим в статье уделяется внимание вопросу разграничения научного и научно-популярного стилей, анализируется текст миссии журнала, устанавливается адресант и адресат (целевая аудитория), специфика их деятельности, предпринимается попытка отследить качественные и количественные изменения в рубрикации журнала. Автор проводит анализ содержательного наполнения рубрик на предмет его корреляции с миссией научно-популярного журнала. В статье выявлена основная тематическая направленность статей, определен спектр областей науки, представленных в рубриках журнала. Материалом исследования выступают выпуски журнала «Коммерсантъ Наука» 2011 г. и 2014–2022 гг. Для достижения цели работы были применены методы дедуктивного и индуктивного логического анализа, метод лексико-семантического анализа, количественный и описательный методы, применен инструментарий корпусной лингвистики, а именно составление списка ключевых слов в соответствии с их статистически значимой частотностью при помощи онлайн-программы SEO-анализа текста Istio. Представленные в статье материалы позволяют сделать вывод о том, что научно-популярный журнал как особый вид периодики представляет собой эффективный инструмент просветительской деятельности.

**Ключевые слова:** популяризация науки, научно-популярный журнал, научно-популярный стиль, миссия, рубрика, подрубика, тематика научно-популярного издания.

**Для цитирования:** Викулова, Л. Г., Корнеева, В. А. (2022). Языковые средства популяризации актуальных научных знаний (на материале журнала «Коммерсантъ Наука»). *Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование»*, 4(48), 102–117. DOI: 10.25688/2076-913X.2022.48.4.08

## Original article

УДК 81

DOI: 10.25688/2076-913X.2022.48.4.08

**LANGUAGE MEANS OF PROMOTING  
RELEVANT SCIENTIFIC KNOWLEDGE  
(BASED ON «KOMMERSANT NAUKA» JOURNAL)**Larisa G. Vikulova<sup>1</sup>,Vera A. Korneeva<sup>2</sup><sup>1,2</sup> Moscow City University,  
Moscow, Russia<sup>1</sup> vikulovalg@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1176-1668><sup>2</sup> korneeva\_va@mail.ru

**Abstract.** The article regards the processes of launching and promoting one of the popular science magazines «Kommersant Nauka». The relevance of the study is due to the increased potential of popular science journals in the field of scientific enlightenment of young people in order to attract qualified staff to the field of science and increase the prestige of scientific activity. In this regard, the article focuses on the issue of distinguishing between scientific and popular science genres, analyzes the text of the journal's mission, establishes the addresser and addressee (target audience) links, defines the features of their activities. There is an attempt made to track the qualitative and quantitative changes in the rubrication of the magazine. The authors analyze the content of the headings for their correlation with the mission of the popular science magazine. The article reveals the main thematic focus of the articles, defines the range of scientific areas reflected in the journal headings. The empirical material comprises the 2011 and 2014–2022 editions of the «Kommersant Nauka» journal. The purpose of the study is achieved by applying the methods of deductive and inductive logical analysis, the method of lexico-semantic analysis, quantitative and descriptive methods, using the tools of corpus linguistics, namely, compiling a list of keywords based on their statistically significant frequency using the Istio online SEO text analysis program. The findings allow us to conclude that a popular science magazine, as a special type of periodicals, is an effective tool for educational activities.

**Keywords:** popularization of science, popular science magazine, popular science style, mission, heading, subheading, topic of popular science publication.

**For citation:** Vikulova, L. G., Korneeva, V. A. (2022). Language means of promoting relevant scientific knowledge (based on «Kommersant Nauka» journal). *MCU Journal of Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education*, 4(48), 102–117. <https://doi.org/xxx> DOI: 10.25688/2076-913X.2022.48.4.08

**Введение**

**В**настоящий момент вопросы распространения научного знания актуальны не только в научном сообществе, но и среди широкой аудитории. Научная популяризация предоставляет широкой аудитории возможность понять сложные процессы, изучаемые исследователями, узнать о работе ученых и о передовых достижениях в научной области, приобщиться

к отечественному и мировому научно-техническому развитию. Главной целью проектов по популяризации науки долгое время было просвещение широких масс, не имеющих специальной подготовки в различных научных областях. В условиях современного общества возрастает необходимость научного просветительства с целью привлечения квалифицированных кадров в сферу науки. В этом отношении научно-популярный журнал как особый вид периодики представляет собой эффективный инструмент просветительской деятельности.

В данной статье отражены результаты анализа становления и развития одного из научно-популярных изданий — журнала «Коммерсантъ Наука». Рассматривается предыстория создания журнала, предпринимается попытка проанализировать мотивы создания и запуска издания научно-популярной направленности в рамках коммерческой медиаструктуры «Коммерсантъ», отследить количественные и качественные изменения в рубрикации журнала, выявить основную тематическую направленность статей.

### Методология исследования

Для анализа материала использовался комплексный подход, сочетающий в себе различные методы исследования: индуктивного и дедуктивного логического анализа, лексико-семантического анализа, количественный и описательный методы. Для обеспечения доказательности результатов и их визуализации мы воспользовались инструментарием корпусной лингвистики, а именно возможностью составления списка ключевых слов в соответствии с их статистически значимой частотностью при помощи онлайн-программы SEO-анализа текстов Istio.

В качестве материала исследования были отобраны десять выпусков журнала «Коммерсантъ Наука»: первый номер журнала, вышедший в свет в 2011 г., далее по одному выпуску каждый год в период с 2014 по 2022 г.: № 1 от 04.2011, № 1 от 12.2014, № 5 от 08.2015, № 1 от 10.2016, № 1 от 02.2017, № 45 (3) от 10.2018, № 4 (1) от 02.2019, № 6 (1) от 03.2020, № 9 (1) от 04.2021, № 12 (2) от 05.2022. В 2012–2013 гг. издание журнала было приостановлено и возобновлено лишь в 2014 г.

### Результаты и дискуссия

Популяризаторская деятельность тесно связана с развитием массовых коммуникаций. Сегодня эффективное доведение научной информации до адресата осуществляется через такие инструменты, как СМИ, научно-популярные лекции, научно-популярная литература, в том числе научно-популярные журналы, и Интернет (Сухенко, 2016, с. 18). Исследователи относят популяризацию науки к разновидностям массово-коммуникативной деятельности, подчеркивая самостоятельность популяризации науки как сферы деятельности. Популяризация науки близка к журналистике, поскольку является одной из форм просветительской деятельности (Дивеева, 2014, с. 95).

В настоящее время вопросы популяризации научных знаний освещаются в работах таких исследователей, как А. Г. Ваганов, Н. В. Дивеева, В. Л. Гинзбург, А. И. Акопов, Ю. Д. Вяткина, М. В. Загидуллина, Е. Г. Константинова, И. Ю. Лапина, Е. Е. Макарова, А. Л. Самсонова, Т. Б. Пичугина, Т. И. Фролова, И. П. Хутыз и др. Так, Н. В. Дивеева понимает термин «популяризация науки» как «распространение знаний, ... доступное, понятное изложение информации о сложных процессах в научных исследованиях и практике профессиональной деятельности» (Дивеева, 2015, с. 12); исследователь также рассматривает популяризацию науки как «деятельность по пропаганде различных специальных знаний, не обязательно непосредственно связанных с наукой» (Дивеева, 2015, с. 12).

По мнению О. А. Шапиро, основополагающее различие научного и научно-популярного текстов находится в области прагматики: адресатом научно-популярного текста выступает среднестатистический человек, не являющийся специалистом в обсуждаемой тематике, в научном же тексте «автор обращается к содружеству соратников» (Шапиро, 2018, с. 85). Жанровое разделение научного и научно-популярного текстов, их стилистические особенности обусловлены не только разницей адресатов, но также ростом знания и сужением специализации исследователей (Шапиро, 2018, с. 85).

Современные французские ученые полагают, что между научным и научно-популярным дискурсом существует не разрыв, а преемственность. Открытая наука (или *open science*) является тому символическим примером, поскольку она направлена на то, чтобы сделать научные труды доступными и, таким образом, способствовать распространению знаний (Plane, Rinck, 2021, p. 21).

Исследователи научно-популярной литературы считают ключевыми характеристиками научно-популярной литературы научную глубину, принцип осмысления материала, доступность и занимательность информации (Лазаревич, 1984). Доступность для массового читателя составляет отличительную черту научно-популярных изданий. Очевидно, что язык научно-популярного произведения отличен от языка науки, что неизбежно влечет за собой необходимость решения вопроса о дифференциации научного и научно-популярного стилей. Ученый рассматривает научно-популярный стиль как самостоятельный, сформированный не на основе научной речи, а на базе общелитературного языка (Лазаревич, 1984). Особенности языка научно-популярной литературы определены целями, стоящими перед авторами научно-популярных произведений. В данном случае допустимо применение образных средств языка, в частности метафор, для конкретизации излагаемого материала. В отличие от отвлеченного, безличного и лишеного образности языка науки, язык научно-популярных произведений характеризуется образностью и экспрессивностью: «Научно-популярный стиль... совмещает в себе такие противоречивые черты, как объективность и субъективность, логичность и эмоциональность, торжественность и разговорность» (Дивеева, 2015, с. 21).

Для научно-популярного дискурса, по мнению И. П. Хутыз, характерно интенсивное употребление личных местоимений, использование активно-го залога, вопросительных и восклицательных предложений, директивных

конструкций, коммуникативных формул, свойственных естественному бытовому общению; заимствований, не являющихся узкоспециальной и научной лексикой; оценочной лексики (Хутыз, 2020, с. 144–146).

Перечисленные особенности продиктованы необходимостью приблизить научно-популярный стиль к привычному для адресата стилю общения. В данном случае внимание уделяется прежде всего не интересам адресанта, а потребностям адресата. Л. Г. Викулова, говоря об особенностях издательского дискурса, рассматривает читательский адресат как важнейший структурный элемент в любом издании (Викулова, 2012, с. 66). Ориентированность на адресата способствует выстраиванию диалога между коммуникантами и свидетельствует о наличии категории диалогичности в научно-популярном дискурсе, которая, в свою очередь, является основой для реализации средств персуазивности, усвоения информации адресатом и управления его вниманием (Хутыз, 2017, с. 295). Без учета фактора адресата коммуникация не представляется возможной, поскольку сообщение существует только при условии, что реципиент его принял и интерпретировал (Пром, 2020).

Исследователи отмечают важность прогнозирования потенциального адресата адресантом, что обуславливает успешность избранной коммуникативной стратегии (Zheltukhina et al., 2017, p. 89). Особую роль в построении диалога между адресатом и адресантом играет создание комплексного имиджа адресата, основанного «на учете набора релевантной для него иерархии свойств» и «системного учета особенностей ценностной ориентации целевой группы» (Щепилова и др., 2017, с. 70–79). С позиции антропоцентризма в современном языкознании человек рассматривается как исходная точка, а язык понимается как его экзистенциальная сущность (Zheltukhina et al., 2016, p. 10414). Опираясь на представления ученых, можно предположить, что антропоцентричность лежит в основе адекватной адресации дискурса.

Адресат, к которому обращена совокупность изданий «Коммерсантъ», можно охарактеризовать как массовый, при этом относящийся к группе прагматиков — наиболее активной части населения, участвующей в общественной жизни, для которой важен социальный статус (Викулова и др., 2020, с. 231). Адресат журнала «Коммерсантъ Наука», о котором речь пойдет далее, имеет более широкую аудиторию, включающую в себя как прагматиков, так и интеллектуалов — представителей интеллектуальной элиты, ориентированной на актуальность сообщения и новизну информации (Викулова и др., 2020, с. 231).

Инициатива по изданию в апреле 2011 г. журнала на научно-популярную тематику «Коммерсантъ Наука» принадлежала одновременно частной организации — АО «Коммерсантъ» — и государственной структуре — Министерству образования и науки РФ. Журнал «Коммерсантъ Наука» регулярно выпускается по сегодняшний день. Уже больше десятилетия со страниц журнала ведется научная популяризация передовых достижений «в области актуальных и приоритетных направлений государственной политики, законодательной инициативы и деятельности в сфере науки, техники и инноваций в Российской Федерации» (Текст миссии журнала..., 2022). Аудитория журнала достаточно

широка: издатель обращается прежде всего к молодому поколению, но также к представителям научного сообщества, сообщая актуальную и достоверную информацию о достижениях российской науки.

Немаловажную роль играет формулирование и донесение до адресата ценностей, транслируемых журналом, поскольку, согласно Е. Ф. Серебренниковой, «самое сильное воздействие на человека происходит на основе введения его в определенную систему ценностей» (Серебренникова, 2011, с. 31). Ценности, понимаемые ученым как «обобщенные цели и средства их достижения, выполняющие роль фундаментальных норм или идеальных достижений» (Серебренникова, 2011, с. 27), отражены в тексте миссии журнала «Коммерсантъ Наука».

Миссия, по мнению В. Е. Чернявской, представляет собой модель должного и вместе с тем точку кристаллизации актуальной динамики, а тексты миссий следует рассматривать как адекватное отражение конструируемой средствами языка идентичности и как языковое выражение соответствующей социальной практики (Чернявская, 2019, с. 99–100). Миссия как тип текста декларативна, во многом однозначна и эксплицитна, она определяет стратегические направления развития и пути достижения цели, однако одновременно миссия должна обладать способностью динамично и гибко реагировать на происходящие в обществе изменения (Чернявская, 2019, с. 99–100).

Миссия как институциональный концепт сочетает в себе три ключевых аспекта: выражает назначение определенного социального института, продвигает образ этого института в массовое сознание и определяет ключевые ценности социальной организации (Карасик и др., 2020, с. 87).

Миссия журнала «Коммерсантъ Наука» состоит в том, чтобы «вернуть интерес российских граждан, и особенно молодого поколения, к научной и научно-технической информации», повысить «престиж научной и технологической деятельности», что «скажется на жизненных приоритетах нового поколения россиян и ускорит популяризацию достижений российской науки» (Текст миссии журнала..., 2022).

Ведущую роль в вопросе популяризации научного знания играет государственная инициатива, но заинтересованность в популяризации науки исходит от нескольких субъектов: это государство, заинтересованное в повышении квалификации служащих на ответственных постах; бизнес, заинтересованный в обеспечении притока квалифицированных кадров; и общество, ищущее удовлетворения фундаментальной потребности каждого человека в познании окружающей действительности, и прежде всего ученые, стремящиеся обосновать социальную значимость своей профессии и привлечь в науку новых специалистов (Сухенко, 2016, с. 18).

В журнале «Коммерсантъ Наука» результатами исследований и взглядом на актуальные проблемы науки делятся видные отечественные ученые: академик РАН, д-р экон. наук А. Г. Аганбегян; академик РАН, д-р физ.-мат. наук Е. Б. Александров; академик РАН, д-р физ.-мат. наук Г. В. Трубников; член-корреспондент РАО, д-р филол. наук, д-р биол. наук Т. В. Черниговская и др. Внимания заслуживает состав редакционной коллегии, в которую входят

два научных редактора — д-р физ.-мат. наук А. В. Михеенков и канд. биол. наук С. П. Петухов. По мнению В. И. Карасика, одной из существенных модусных категорий с точки зрения статусных отношений является категория говорящего, а воздействие посредством авторитета или силы превалирует по отношению к воздействию посредством аргументации (Карасик, 1991, с. 325). Статусность исследователей, мнение которых представлено на страницах журнала, авторитетность членов редакционной коллегии повышает уровень доверия читательской аудитории к изданию.

Издатель рассматривает привлечение молодежи в науку, пробуждение интереса к занятию научными исследованиями у широкого круга лиц и возвращение престижа профессии ученого в России как приоритетные задачи журнала. Именно с этой целью в качестве авторов публикаций привлекаются видные российские ученые, квалифицированные научно-популярные журналисты, тип языковой личности которых можно отнести к информационно-медийному типу: авторы обращаются к близким по духу реципиентам, «которых привлекает либо сама персона, либо интерес к представляемой информации» (Сулейманова, 2020, с. 165–166).

В системе общения, включающей в себя автора, издателя и читателя, именно авторы научно-популярных статей журнала «Коммерсантъ Наука» являются индивидуальным адресантом, представленным «автором (авторами), создавшим (и) художественное / учебное издание по своей инициативе или по заказу издательства», а издательский дом «Коммерсантъ» представляет собой институциональный полиадресант — коллегиальный орган, готовящий к изданию и распространению выпуски журнала и выполняющий функцию медиатора (Викулова, 2012, с. 66).

Популяризация науки как процесс распространения научных знаний в современной и понятной для широкой аудитории форме представляется важнейшим инструментом для обеспечения общественного развития, технического и экономического прогресса (Сухенко, 2016, с. 18). Само по себе научное знание с малой долей вероятности способно привлечь внимание большого круга обывателей. Популяризация науки предоставляет аудитории возможность осознать совершенно иную область благодаря научно-популярной информации без обращения к сложным научным текстам (Гедгафова, 2020, с. 133).

Научное знание, адаптированное под не имеющего специальной подготовки в узких областях науки адресата, доступно ему, в большей степени способно его заинтересовать и явиться отправной точкой в его дальнейшем образовании и самообразовании.

О термине «адаптация» говорят, когда речь идет о стилистических особенностях научного и научно-популярного текстов. Н. Б. Руженцева, рассматривающая научно-популярный стиль как подстиль научной речи, отмечает, что тексты, написанные в рамках него, являются именно адаптированными произведениями речи, приспособленными к более легкому восприятию детьми или неспециалистами (Руженцева, 2012, с. 51). В типах дискурса, связанных со сферой СМИ, широко применяется текстовая адаптационная стратегия, понимаемая ученым

как «стратегия популяризаторского типа, приспособление сообщения к текстовой компетенции массового реципиента, в том числе к его лексико-грамматическому тезаурусу, фонду знаний, способности извлекать смысл из произнесенного или написанного высказывания» (Руженцева, 2012, с. 52).

В случае научно-популярного журнала «Коммерсантъ Наука», издатель которого изначально коммерчески ориентирован, нам видится долгосрочная перспектива: повышение престижа научной деятельности и интерес молодого поколения к исследованиям способствуют притоку абитуриентов в образовательные организации технической и технологической направленности, а следовательно, по окончании обучения на рынок труда выйдет большее количество специалистов в данных областях. Дальнейшая работа выпускников по специальности, инновационная и научно-техническая деятельность большого коллектива квалифицированных кадров необходима для создания новых технологий, обеспечения автономности страны в технической и технологической сфере, конкурентоспособности России в данной области на мировой арене.

На эффективность периодического издания влияют как его форма, так и его содержание. По мнению С. Л. Васильева, «читательский путь к содержанию периодического издания лежит через его форму» (Васильев, 2018, с. 237). За свою 11-летнюю историю журнал «Коммерсантъ Наука» претерпел изменения в обоих аспектах. Содержательный аспект преобразований рассмотрим далее.

Для анализа изменений в рубрикации было подсчитано количество печатных знаков (п. зн.) без пробелов, отображающее объем статей под каждой из рубрик в отобранных номерах журнала за 2011 г. и 2014–2022 гг.

Рубрикация видоизменялась в течение более десяти лет с учетом актуальной для аудитории тематики. Одними из постоянных рубрик журнала являются «События», «Исследования», «История науки», «Образование», «Как это делается» и «Интервью».

Обратимся к толковому словарю для анализа рубрикации. Слово «событие» определяется как «то, что произошло, то или иное значительное явление, факт общественной, личной жизни» (Ожегов и др., 1997, с. 740). Это знакомство читателя с новыми явлениями, фактами, реакция авторов на них и предположение развития ситуации. В данной рубрике освещаются вопросы медицины, биологии, а также других областей науки, например экономики, астрофизики или педагогики. Тематическое наполнение рубрики «События» зависит от происходящего как в России, так и в мире, что обуславливает неравномерность объема статей в печатных знаках в изданиях разных лет. Максимального объема текста данная рубрика достигает в выпуске № 6 (1) от 03.2020 — 61 973 п. зн., когда в России и во всем мире одним из самых главных информационных поводов становится пандемия COVID-19.

В рубрике «Исследования» представлены самые разные дисциплины: физика, медицина, история, химия, психология, социология, политология и многие другие. «Исследовать» означает «подвергнуть научному изучению, осмотреть для выяснения, изучения чего-н.» (Ожегов и др., 1997, с. 254). В данной рубрике представлены результаты исследований российских ученых,

а доступная и интересная форма подачи способствует привлечению молодого поколения в отечественную науку, т. е. реализует миссию журнала. Объем статей в данной рубрике варьировался с течением времени, в последние годы намечается тенденция по его укрупнению: в выпусках № 6 (1) от 03.2020 и № 12 (2) от 05.2022 «Исследования» среди всех остальных рубрик лидируют по количеству печатных знаков — 71 188 п. зн. Вероятно, увеличение объема рубрики свидетельствует о возросшем интересе к ее тематическому содержанию со стороны аудитории и об одновременном стремлении издателя к приобщению молодежной аудитории к процессу познания, к исследованию.

Рубрика «История науки» сравнительно невелика по объему (от 8656 п. зн. до 20 976 п. зн.), но регулярно включается в издания на протяжении последних пяти лет. В рубрике речь традиционно идет о жизненном, профессиональном, творческом пути выдающихся советских и российских ученых. Для осуществления миссии журнала немаловажную роль играет создание ориентиров, примеров, которым молодой читатель мог бы подражать.

Одной из постоянных рубрик является «Образование». В нее включают такие подрубрики, как «Высшая школа», «Профорентация», «Цифровизация». Нельзя не отметить ориентированность на интересы молодого поколения: в статьях, посвященных педагогическим измерениям, находят отражение актуальные изменения в системе образования, в частности связанные с проведением ЕГЭ, освещается вопрос выбора профессии и получения высшего образования. Подобного рода тематика, вероятно, весьма интересна учащимся старших классов и абитуриентам. Отдельного внимания заслуживает подрубрика «Новое русское слово», в которой ведется просветительская работа в области отечественной филологии: рассматриваются сложные случаи орфографии, тенденции в словоупотреблении, вопросы семантики некоторых слов в русском языке. Владение родным языком на высоком уровне является неотъемлемой частью навыков специалиста в любой сфере деятельности.

Один из важных вопросов применения науки заключается в том, каким образом научные достижения могут быть использованы на практике. В рубриках, посвященных технологиям, авторы наглядно показывают, что наука может быть рентабельной, а ее внедрение в практическую деятельность приносит пользу. В пилотном выпуске журнала № 1 от 04.2011 фигурируют две рубрики — «Технологии» и «Практика», в последующие годы они объединяются в одну — «Технологии», которая меняет свое название на «Технологии и безопасность». Преодолев путь из нескольких трансформаций, рубрика получает название «Как это делается» в 2018 г. и сохраняет его по сей день. Как и в рубриках-предшественниках, в данной рубрике речь идет о практическом применении технологий в самых разных областях: об инновационных технологиях в обеспечении безопасности, о строительных, цифровых, биотехнологиях. Актуальная формулировка названия рубрики воспринимается как инструкция по применению: она сообщает адресату о том, что переход от науки к практике осуществляется быстро. Объем рубрики «Как это делается» сравнительно стабилен (от 36 261 до 49 372 п. зн.), это одна из самых крупных рубрик в анализируемых выпусках за последние пять лет.

Примечателен выбор названия на латинском языке для заключительной рубрики в номерах журнала за 2011, 2014 и 2015 гг. — Appendix (в переводе на рус. яз. — «приложение», «дополнение»). Название выбивается из ряда других названий на русском языке и, вероятно, призвано привлечь внимание читателя к содержанию рубрики, представляющему собой интервью с одним из видных представителей российской науки. В 2016 г. рубрика была переименована в «Интервью», что нагляднее отражает ее предназначение. Как и в случае рубрики «История науки», «Интервью» способствует созданию ориентиров и примеров для подражания за счет авторитетности и статусности ученых, однако в данном случае в более интерактивной форме — в виде диалога. Несмотря на смену названия, рубрика является постоянной на протяжении всех лет издания журнала, ее объем остается в пределах 12 855–17 238 п. зн. в течение последних пяти лет.

Нельзя не отметить непродолжительное появление в оглавлении журнала такого раздела, как «Лженаука» (№ 1 от 02.2017). «Лже...» выступает как первая часть сложных слов со значением «ложный (в 1-м знач.), неверный» или «ложный (во 2-м знач.), мнимый или намеренно выдаваемый за истинное» (Ожегов, Шведова, 1997, с. 325). Слово «лженаука» оценочное, эмоционально окрашенное, с негативной коннотацией. Введение данной рубрики, пусть и в экспериментальном порядке, объяснимо, поскольку издательский дом «Коммерсантъ» постулирует достоверность и объективность как основные принципы своей работы (Газета «Коммерсантъ», 2022). Текст статьи в данной рубрике посвящен обсуждению эффективности гомеопатии. Появление рубрики в февральском номере 2017 г. и тематики применения неконвенциональных методов лечения не случайно: в феврале 2017 г. комиссия РАН по борьбе с лженаукой и фальсификацией научных исследований официально признала гомеопатию лженаукой.

Спектр областей науки, представленных в рубриках, невероятно широк: физика, химия, биология, медицина, фармакология, экология, социология, языкознание и многие другие. Тематика статей варьируется от квантовой механики до когнитивных искажений. Под каждой рубрикой журнала в оглавлении указаны подрубрики, представляющие собой преимущественно названия наук и анонсирующие читателю научную тематику статьи. В подавляющем большинстве случаев одной подрубрике соответствует одна статья.

Для определения сфер научной тематики, которым уделяется наибольшее внимание со стороны адресанта, и визуализации результатов мы прибегли к составлению списка ключевых слов в соответствии с их статистически значимой частотностью при помощи онлайн-программы SEO-анализа текстов Istio. В список были включены все названия подрубрик, фигурирующих в оглавлении десяти отобранных для данного исследования выпусков журнала. Анализ проводился на основе 192 наименований подрубрик, 25 наиболее частотных ключевых слов представлены на рисунке 1.

Данный рейтинг отражает видение самой актуальной проблематики авторами статей и редакционной коллегией (адресанта), с одной стороны, и сферу интересов адресата, с другой стороны, поскольку текстовое наполнение издания

# ▲	Слово	Кол-во ?	Релевантность ?	% в ядре ?	% в тексте ?
1	технология	9	3	5.8%	5.5%
2	ядерный	5	1.66	3.2%	3%
3	физик	5	1.66	3.2%	3%
4	вирусология	4	1.33	2.5%	2.4%
5	новое русское слово	4	1.33	2.5%	2.4%
6	лингвистика	3	1	1.9%	1.8%
7	прикладной	3	1	1.9%	1.8%
8	школа	3	1	1.9%	1.8%
9	эпидемиология	3	1	1.9%	1.8%
10	медицинский	3	1	1.9%	1.8%
11	исследование	2	0.66	1.2%	1.2%
12	климатология	2	0.66	1.2%	1.2%
13	электротехник	2	0.66	1.2%	1.2%
14	химия	2	0.66	1.2%	1.2%
15	металлургия	2	0.66	1.2%	1.2%
16	иммунология	2	0.66	1.2%	1.2%
17	футурология	2	0.66	1.2%	1.2%
18	медицина	2	0.66	1.2%	1.2%
19	компьютерный	2	0.66	1.2%	1.2%
20	безопасность	2	0.66	1.2%	1.2%
21	политология	2	0.66	1.2%	1.2%
22	физиология	2	0.66	1.2%	1.2%
23	литературоведение	2	0.66	1.2%	1.2%
24	океанология	2	0.66	1.2%	1.2%
25	квантовый	2	0.66	1.2%	1.2%

**Рис. 1.** Рейтинг ключевых слов по результатам SEO-анализа текстов Istio

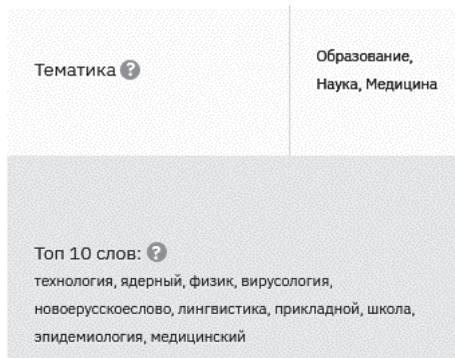
**Drawing 1.** Keyword rankings based on Istio SEO text analysis program

обусловлено представлениями журналистов «об информационных запросах и коммуникативных интересах аудитории» (Викулова, Герасимова, 2018, с. 109).

Программа Istio автоматически определяет тематику подрубок по ключевым словам, таким как «Образование», «Наука» и «Медицина» (рис. 2).

Согласно результату анализа (см. рис. 1), тематика статей разнообразна. Наиболее частотным в названиях подрубок стало слово «технология», что объяснимо в связи с тем, что технологии позволяют бизнесу более эффективно решать свои задачи: способствуют повышению рентабельности, росту продаж, снижению издержек.

На основании первых десяти позиций в списке ключевых слов можно сделать вывод о том, что наиболее встречающейся является также следующая тематика статей: физика и ее разделы, в том числе ядерная физика (ключевые слова «ядерный» и «физик»); медицина и биология, а также их разделы,



**Рис. 2.** Тематика подрубрик по результатам SEO-анализа текстов Istio  
**Drawing 2.** Subjects of subheadings based on Istio SEO text analysis program

посвященные вопросам эпидемиологии и вирусологии (медицинский, вирусология, эпидемиология); лингвистика (новое русское слово, лингвистика); прикладные науки (прикладной); сфера образования (школа).

Читателя заинтересовывают материалами по таким редким и не каждому известным наукам, как, например, гарбология (направление экологии, занимающееся изучением мусорных отходов и методов их утилизации), малакология (раздел зоологии, посвященный изучению мягкотелых, или моллюсков), пирология (наука о пожарах и борьбе с ними) или футурология (совокупность представлений о будущем Земли и человечества, область научных знаний, охватывающая перспективы социальных процессов) (Большая советская энциклопедия..., 2022). Актуальные события на мировой политической арене создают у читателя потребность в знаниях в области политологии и политических технологий, что находит отражение в тематике статей последних двух лет. Особенно актуальной для аудитории остается тема вирусных заболеваний, которая впервые была освещена в выпуске № 6 (1) от 03.2020 в связи с распространением COVID-19 в России и неизменно присутствует в одрубриках «Вирусология» и «Эпидемиология» в изданиях 2021 и 2022 гг. Не осталась без внимания и болезнь под названием «обезьянья оспа», речь о которой идет в выпуске № 12 (2) от 05.2022. Вызовы, с которыми столкнулось общество в связи с распространением заболеваний, сформировали спрос на доступную и понятную информацию по вопросам иммунологии и клинических исследований. Журнал «Коммерсантъ Наука» дает своевременный ответ на данные вопросы.

## Заключение

Создание научно-популярного журнала «Коммерсантъ Наука» стало возможным благодаря государственной и частной инициативе. Миссия журнала заключается в том, чтобы привлечь молодое поколение в отечественную науку, повысить престиж научной деятельности в России. С этой целью журнал осуществляет научно-популяризаторскую деятельность, предоставляя

читателю актуальную информацию о последних достижениях российской науки. Со страниц журнала к аудитории — молодежи и научному сообществу — обращаются ученые самого высокого статуса.

С момента создания журнала трансформации неоднократно касались состава рубрик, варьировался их объем. Одними из постоянных рубрик журнала являются «События», «Исследования», «История науки», «Образование», «Как это делается» и «Интервью». В статьях журнала представлен широкий спектр научной тематики. Предпочтение отдается теме технологий, физики и ее разделов, медицины и биологии, лингвистики, прикладных наук и образования. Особое внимание уделяется вопросу использования технологий на практике.

### Список источников

1. Сухенко, Н. В. (2016). Специфика популяризации науки в России. *Вестник НГТУ им. Р. Е. Алексеева. Серия «Управление в социальных системах. Коммуникативные технологии»*, 4, 18–22.
2. Дивеева, Н. В. (2014). Рекреативная функция популяризации науки и формы ее реализации. *Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Общественные науки*, 2(180), 95–101.
3. Дивеева, Н. В. (2015). *Популяризация науки как разновидность массовых коммуникаций в условиях новых информационных технологий и рыночных отношений* [Дис. ... канд. филол. наук: 10.01.10. Воронеж].
4. Шапиро, О. А. (2018). Трансформация аргументативных стратегий в современной популяризации науки. *Радио.ru*, 1(19), 83–100.
5. Plane, S., Rinck, F. (2021). Les discours de vulgarisation. De leur élaboration et leur circulation à leur place dans la culture professionnelle des enseignants. *Repères*, 63, 19–40. DOI: <https://doi.org/10.4000/reperes.4089>
6. Лазаревич, Э. А. (1984). *С веком наравне: популяризация науки в России. Книга. Газета. Журнал*. Книга.
7. Хутыз, И. П. (2020). *Системный анализ сходств и различий академического и научно-популярного дискурса*. Когнитивно-дискурсивное пространство в современном гуманитарном знании: сборник научных трудов, 141–150. В И. П. Хутыз (Ред.). Кубанский государственный университет.
8. Викулова, Л. Г. (2012). Издательский дискурс в системе общения «автор – издатель – читатель». *Вестник Иркутского государственного лингвистического университета*, 2(18), 63–69.
9. Хутыз, И. П. (2017). Диалогичность как средство управления вниманием адресата. *Когнитивно-дискурсивное пространство в современном гуманитарном знании: сборник научных трудов*, 294–302. В И. П. Хутыз (Ред.). Кубанский государственный университет.
10. Пром, Н. А. (2020) *Фактуализация реальности в медиадискурсе: характеристики, типы, способы выражения*. ПринТерра-Дизайн.
11. Zheltukhina, M. R., Vikulova, L. G., Mikhaylova, S. V., Borbotko, L. A., Masalimova, A. R. (2017). Communicative theatre space in the linguistic and pragmatic paradigm. *Xlinguae*, 10(2), 85–100. DOI: 10.18355/XL.2017.10.02.08
12. Щепилова, А. В., Сулейманова, О. А., Фомина, М. А., Водяницкая, А. А. (2017). Учет фактора адресата в современном образовательном дискурсе. *Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование»*, 3(27), 68–82.

13. Zheltukhina, M. R., Vikulova, L. G., Serebrennikova, E. F., Gerasimova, S. A., Borbotko, L. A. (2016). Identity as an element of human and language universes: Axiological aspect. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(17), 10413–10422.
14. Викулова, Л. Г., Желтухина, М. Р., Герасимова, С. А., Макарова, И. В. (2020). *Коммуникация. Теория и практика: учебник*. Издательский дом ВКН.
15. *Текст миссии журнала «Коммерсантъ Наука»* (2022, 25 июля). [https://www.elibrary.ru/title\\_about.asp?id=55814](https://www.elibrary.ru/title_about.asp?id=55814)
16. Серебренникова, Е. Ф. (2011). *Лингвистика и аксиология. Этносемиотрия ценностных смыслов*. Тезаурус.
17. Чернявская, В. Е. (2019). Корпусно-ориентированный дискурсивный анализ идентичности российского университета 3.0. *Вестник Томского государственного университета. Филология*, 58, 97–114. DOI: 10.17223/19986645/58/7
18. Карасик, В. И., Калькова, Э. А. (2020). Институциональный концепт «миссия»: ценностные характеристики. *Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики*, 2, 80–90. DOI: 10.29025/2079-6021-2020-2-80-90
19. Карасик, В. И. (1991). *Язык социального статуса*. Высшая школа.
20. Сулейманова, О. А., Чернова В. Е. (2020). Информационно-медийная языковая личность в академическом пространстве. *Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке*, 1(17), 165–171. DOI: 10.31079/1992-2868-2020-17-1-165-171
21. Гедгафова, Н. А. (2020). Научно-популярный журнал-тревелог National Geographic Traveller (UK): диахронический аспект. *Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование»*, 1(37), 131–139. DOI: 10.25688/2076-913X.2020.37.1.14
22. Руженцева, Н. Б. (2012). Адаптационная стратегия и фактор адресата в газетно-журнальном и политическом дискурсах: заголовочный комплекс и основной текст. *Политическая лингвистика*, 1(39), 51–56.
23. Васильев, С. Л. (2018). *Эргономика периодического издания: функциональный, семиотический и перцептивный аспекты*. Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта.
24. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. (1997). *Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений*. 4-е изд. РАН. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. Азбуковник.
25. *Газета «Коммерсантъ»* (2022, 20 августа). <https://www.kommersant.ru>
26. Викулова Л. Г., Герасимова С. А. (2018). Коммуникативный потенциал спортивной газеты в медийном Интернет-пространстве: событие, факт, оперативность. *Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики*, 4(32), 105–112. DOI: 10.29025/2079-6021-2018-4(32)-105-112
27. *Большая советская энциклопедия* (2022, 25 августа). <https://bse.slovaronline.com>

## References

1. Sukhenko, N. V. (2016). The specifics of the popularization of science in Russia. *Bulletin of NSTU im. R. E. Alekseev. Series «Management in social systems. Communication Technologies»*, 4, 18–22.
2. Diveeva, N. V. (2014). Recreational function of popularization of science and forms of its implementation. *News of higher educational institutions. North Caucasian region. Social Sciences*, 2(180), 95–101.

3. Diveeva, N. V. (2015). *Popularization of science as a kind of mass communications in the context of new information technologies and market relations* [Dis. ... candidate of philological sciences: 10.01.10. Voronezh].
4. Shapiro, O. A. (2018). Transformation of argumentative strategies in the modern popularization of science. *Ratio.ru*, 1(19), 83–100.
5. Plane, S., Rinck, F. (2021). Les discours de vulgarisation. De leur élaboration et leur circulation à leur place dans la culture professionnelle des enseignants. *Reperes*, 63, 19–40. DOI: <https://doi.org/10.4000/reperes.4089>
6. Lazarevich, E. A. (1984). *On a par with the century: the popularization of science in Russia. Book. Newspaper. Magazine. Book*.
7. Khutyzy, I. P. (2020). System analysis of similarities and differences between academic and popular science discourse. *Cognitive-discursive space in modern humanitarian knowledge: collection of scientific papers*, 141–150. In I. P. Khutyzy (Ed.). Kuban State University.
8. Vikulova, L. G. (2012). Publishing discourse in the communication system «author – publisher – reader». *Bulletin of the Irkutsk State Linguistic University*, 2(18), 63–69.
9. Khutyzy, I. P. (2017). Dialogue as a means of controlling the addressee's attention. *Cognitive-discursive space in modern humanitarian knowledge: collection of scientific papers*, 294–302. In I. P. Khutyzy (Ed.). Kuban State University.
10. Prom, N. A. (2020). *Factualization of reality in media discourse: characteristics, types, ways of expression*. PrintTerra-Design.
11. Zheltukhina, M. R., Vikulova, L. G., Mikhaylova, S. V., Borbotko, L. A., Masalimova, A. R. (2017). Communicative theater space in the linguistic and pragmatic paradigm. *Xlinguae*, 10(2), 85–100. DOI: 10.18355/XL.2017.10.02.08
12. Shchepilova, A. V., Suleimanova, O. A., Fomina, M. A., Vodyanitskaya, A. A. (2017). Consideration of the addressee factor in modern educational discourse. *MCU Journal of Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education*, 3(27), 68–82.
13. Zheltukhina, M. R., Vikulova, L. G., Serebrennikova, E. F., Gerasimova, S. A., Borbotko, L. A. (2016). Identity as an element of human and language universes: *Axiological aspect*. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(17), 10413–10422.
14. Vikulova, L. G., Zheltukhina, M. R., Gerasimova, S. A., Makarova, I. V. (2020). *Communication. Theory and practice: textbook*. VKN Publishing House.
15. *The text of the mission of the Kommersant Nauka magazine* (2022, July 25). [https://www.elibrary.ru/title\\_about.asp?id=55814](https://www.elibrary.ru/title_about.asp?id=55814)
16. Serebrennikova, E. F. (2011). *Linguistics and axiology. Ethnosemiometry of valuable meanings*. Thesaurus.
17. Chernyavskaya, V. E. (2019). Corpus-oriented discursive analysis of the identity of a Russian university 3.0. *Bulletin of Tomsk State University. Philology*, 58, 97–114. DOI: 10.17223/19986645/58/7
18. Karasik, V. I., Kalykova, E. A. (2020). Institutional concept «mission»: value characteristics. *Actual problems of philology and pedagogical linguistics*, 2, 80–90. DOI: 10.29025/2079-6021-2020-2-80-90
19. Karasik, V. I. (1991). *The language of social status*. Graduate school.
20. Suleimanova, O. A., Chernova V. E. (2020). Information and media linguistic personality in the academic space. *Social and Human Sciences in the Far East*, 1(17), 165–171. DOI: 10.31079/1992-2868-2020-17-1-165-171

21. Gedgafova, N. A. (2020). Popular science travelogue National Geographic Traveler (UK): diachronic aspect. *MCU Journal of Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education*, 1(37), 131–139. DOI: 10.25688/2076-913X.2020.37.1.14
22. Ruzhentseva, N. B. (2012). Adaptation strategy and addressee factor in newspaper-magazine and political discourses: heading complex and main text. *Political Linguistics*, 1(39), 51–56.
23. Vasiliev, S. L. (2018). *Ergonomics of the periodical: functional, semiotic and perceptual aspects*. Immanuel Kant Baltic Federal University.
24. Ozhegov S. I., Shvedova N. Yu. (1997). *Explanatory dictionary of the Russian language: 80,000 words and phraseological expressions*. 4th ed. RAN. Institute of the Russian Language. V. V. Vinogradov. Alphabet.
25. *Kommersant newspaper* (2022, August 20). <https://www.kommersant.ru>
26. Vikulova L. G., Gerasimova S. A. (2018). The communicative potential of a sports newspaper in the Internet media space: event, fact, efficiency. *Actual Problems of Philology and Pedagogical Linguistics*, 4(32), 105–112. DOI: 10.29025/2079-6021-2018-4(32)-105-112
27. *Great Soviet Encyclopedia* (2022, August 25). <https://bse.slovaronline.com>

### Библиографический список

1. Журнал «Коммерсантъ Наука» (2022, 13 сентября). <https://www.kommersant.ru/nauka>
2. Istio. SEO анализ текста онлайн (2022, 2 сентября). <https://istio.com>

### Bibliographic list

1. The magazine «Kommersant Nauka» (2022, 13 September). <https://www.kommersant.ru/nauka>
2. Istio online SEO text analysis program (2022, 2 September). <https://istio.com>

### Информация об авторах

**Лариса Георгиевна Викулова** — доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры романской филологии Института иностранных языков МГПУ.

**Вера Александровна Корнеева** — соискатель кафедры романской филологии Института иностранных языков МГПУ.

### Information about the authors

**Larisa G. Vikulova** — Doctor of Philology, professor, full professor of Romance philology Department, Institute of foreign languages, MCU.

**Vera A. Korneeva** — Applicant at the Department of Romance Philology, Institute of foreign languages, MCU.

*Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.*

*The authors declare no conflict of interest.*

**Научная статья**

УДК 81-112

DOI: 10.25688/2076-913X.2022.48.4.09

**БИБЛИОТЕКА ПИСАТЕЛЯ КАК КОГНИТИВНО-КОММУНИКАТИВНОЕ ПРОСТРАНСТВО****Райскина Валерия Александровна**Московский городской педагогический университет,  
Москва, Россияrayskinav@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0610-6458>

**Аннотация.** Статья посвящена описанию личной библиотеки как примера когнитивно-коммуникативного пространства, которое оказывает значительное влияние на формирование творческого и философского сознания. На примере библиотеки ренессансного писателя и философа-гуманиста Мишеля Монтеня представлена опосредованная межкультурная коммуникация и диахроническое взаимодействие картин мира.

**Ключевые слова:** библиотека, личная библиотека, когнитивное пространство, коммуникативное пространство, Мишель Монтень.

**Для цитирования:** Райскина, В. А. (2022). Библиотека писателя как когнитивно-коммуникативное пространство. *Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование»*, 4(48), 118–125. DOI: 10.25688/2076-913X.2022.48.4.09

**Original article**

UDC 81-112

DOI: 10.25688/2076-913X.2022.48.4.09

**WRITER'S LIBRARY AS A COGNITIVE AND COMMUNICATIVE SPACE****Valeriya A. Rayskina**Moscow City University,  
Moscow, Russiarayskinav@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0610-6458>

**Abstract.** The paper presents the description of a personal library perceived as an example of cognitive and communicative space, that has a significant impact on creative and philosophical consciousness. The study reveals that the library of French renaissance writer, philosopher, and humanist Michel Montaigne is a channel of mediated intercultural communication as well as of diachronic interaction of world's perceptions.

**Keywords:** library, personal library, cognitive space, communicative space, Michel Montaigne.

**For citation:** Rayskina, V. A. (2022). Writer's library as a cognitive and communicative space. *MCU Journal of Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education*, 4(48), 118–125. DOI: 10.25688/2076-913X.2022.48.4.09

В современной теории коммуникации одним из актуальных является вопрос об особенностях коммуникативной практики, принятой в определенной лингвокультуре, а также о медиумах общения (Викулова и др., 2020, с. 55). В рамках диахронического подхода к анализу коммуникативной практики обоснованно обращение к историко-культурным факторам эпохи Возрождения, поскольку основополагающей чертой ренессансного мышления является стремление к всеобъемлющему познанию и открытость к «единому пространственно-временному континууму разновременных культур» (Диалог культур, 2017, с. 346). Мировоззрение эпохи Возрождения зиждется на межкультурном взаимодействии античной, средневековой и ренессансной картин мира, которое реализуется в рамках различных коммуникативных пространств. Новизна предпринятого подхода заключается в рассмотрении в качестве коммуникативного пространства личной библиотеки писателя, философа и гуманиста XVI в. Мишеля Монтеня (Michel Eyquem de Montaigne, 1533–1592 гг.).

Библиотека как объект лингвистических и культурологических исследований рассматривается как культурное пространство хранения материальной и духовной памяти (Маркова, с. 87). Рассмотрение личной библиотеки как историко-культурного явления в рамках исторической персонологии позволяет изучить личность, круг общения, кругозор и особенности творчества владельца. Анализ входящих в библиотечный каталог экземпляров и серий, а также текстологическое исследование книг и рукописей делает возможным описание творческих контактов, духовного и эстетического влияния любимых авторов.

Сохранившуюся библиотеку Мишеля Монтеня следует причислить к личным *библиотекам-музеям*, так как прагматическая ориентированность данного пространства направлена на сохранение ценных источников о жизни, творчестве, кругозоре и идеях значимой исторической личности. Персональная библиотека являет собой *портрет* данной личности (Ильина, с. 66), который включает в себя достоверные сведения о его личном и духовном пути. Отечественный библиофил М. В. Рац утверждает, что личная библиотека представляет «микрокосм, овеществленную модель личной культуры» ее владельца (Рац, 2021). Библиотека Мишеля Монтеня, находящаяся в башне XVI в. фамильного замка *château de Montaigne*, представляет собой уникальный культурный, исторический и филологический объект.

В возрасте 37 лет философ окончил политическую карьеру, удалился в свое имение и приказал достроить к фамильному замку круглую башню, в которой расположились кабинет и личная библиотека Монтеня (Компаньон, 2013, с. 31). Данный пассионарный поступок книголюбца согласуется с отмеченными в эпоху Возрождения книжным бумом, вкусом к книге и наличием домашних библиотек (Девятайкина, с. 25–26).

Следует обозначить объем и состав личной библиотеки как результата когнитивной деятельности ее владельца. Знаменитая *librairie* Монтеня состояла из 1000 книг (Breuil, 2013). Масштаб этой библиотеки в контексте XVI в. можно оценить при сопоставлении с Французской национальной библиотекой, которая на первом этапе (XIV–XVIII вв.) являлась королевской библиотекой

и насчитывала всего около 1200 рукописей (Попугаева, Викулова, 2016, с. 59). Таким образом, для рассматриваемой эпохи библиотечный каталог Монтеня представляется исключительным.

Создание библиотеки Мишеля Монтеня стало отправной точкой в его писательском и философском пути, поскольку именно уединение в собственной башне создало благоприятные условия для начала десятилетней работы над «Опытами» («Essais»). Личная библиотека Мишеля Монтеня представляет собой *когнитивное пространство*, определяемое как структурированная совокупность знаний представителя лингвокультурного сообщества. Развивающаяся таким образом *филологическая культура* формирует языковую личность писателя и его коммуникативное поведение (Седых, 2012, с. 16–17). Библиотека является механизмом становления художественного и философского сознания владельца. Лингвистическое объяснение термина *когнитивное пространство* включает в себя представления об индивидуальном языковом сознании личности как части национально-лингвокультурного сообщества (Красных, 1998, с. 41–45; Карасик, 2004, с. 9). Полагаем, что личная библиотека интеллектуала как когнитивное пространство отражает круг чтения, а также демонстрирует уровень эрудиции и сферы интересов.

Отношение Мишеля Монтеня к книгам и к чтению неоднозначно описано в «Опытах». Имея обширную библиотеку, Мишель Монтень подразделяет свои книги по прагматическому критерию на несколько категорий, описанных в главах «Du Pedantisme» (книга I, глава 25) и «De Trois Commerces» (книга III, глава 3): книги для забавы и любопытства — *livres plaisans et faciles* (книги развлекательные и легкие); книги для радости и удовольствия — *pour me donner du plaisir* (чтобы доставить мне удовольствие); книги для успокоения и утешения — *ceux qui me consolent* (книги, которые утешают); книги для практической пользы — *ceux qui me conseillent à regler ma vie et ma mort* (книги, которые советуют, как упорядочить жизнь и смерть) и др.

К аксиологическим характеристикам концепта *чтение* в «Опытах» Мишеля Монтеня относятся: постоянство (*constance*), легкость (*facilité*), послушание и покорность (*ne se mutinent point*). Метафора с сильной аксиологической коннотацией *la meilleure munition que j'aye trouvé à cet humain voyage* (лучшее снаряжение для моего земного похода) содержит сравнение книг с военной амуницией, необходимой для выживания.

Негативный компонент концепта *чтение* передается через его противопоставление другому досугу: более настоящему, живому и естественному (*plus reelles, vives et naturelles*). Пейоративная номинация книг *sorte de meuble* (мебель, домашняя утварь) сочетается с негативно окрашенным описанием чтения как удовольствия нечистого и неточного: *un plaisir qui n'est pas net et pur*. В итоге Мишель Монтень приходит к парадоксальному выводу о том, что он редко обращается к книгам: *je ne m'en sers, en effect, quasi non plus que ceux qui ne les cognoissent point* (Montaigne, 2021) — я и впрямь обращаюсь к ним почти так же часто, как те, кто их вовсе не знает (Монтень, 2015, с. 747). Более того, воспринимаемый последующими поколениями как книгофил и эрудит, Мишель Монтень описывает чтение как пагубную привычку: *je ne sçache excez plus dommageable*

pour moy, ny plus à éviter en cette declinaison d'aage (Montaigne, 2021) — я не знаю излишеств, которые были бы для меня губительнее и которых на склоне лет мне следует избегать с большей старательностью (Монтень, 2015, с. 749).

Мишель Монтень сдержанно описывает себя как читателя малоусидчивого и поверхностного: *les difficultez [...]; je les laisse là, apres leur avoir fait une charge ou deux* (Montaigne, 2021) — какие-нибудь трудности [...], попытавшись разок-другой с ними справиться, прохожу мимо (Монтень, 2015, с. 360). Метафорический перенос *чтение > еда* транслирует привычки Монтеня-читателя, который воспринимает чтение как когнитивный процесс «поглощения» и «переваривания» знаний. Во-первых, в контексте чтения уточняется значение лексемы *apetit* как аппетита к получению новой информации. Во-вторых, кулинарные понятия *alechement* (закуска, аперитив) и *sause* (соус) приобретают контекстуальное значение: введение, вступление и отступления мешают потреблению знаний. Наконец, Мишель Монтень сравнивает свои привычки чтения книг с поеданием сырого мяса: *je mange bien la viande toute crue* (я хорошо ем сырое мясо) (Montaigne, 2021). Таким образом, когнитивный процесс переработки данных происходит через ознакомление с самой сутью трудов, содержащихся в личной библиотеке автора.

В главе «De Trois Commerces» (книга III, глава 3) раскрывается отношение Мишеля Монтеня к книгам и к чтению. Философ разделяет процесс общения на три вида: с друзьями (*la societé et l'amitié* — общество и круг друзей), с женщинами (*un doux commerce des belles et honnestes femmes* — приятная беседа с красивыми и добродетельными женщинами) и с книгами (*celuy des livres* — тот, что из книг). Мишель Монтень раскрывает истинную цель чтения как коммуникативного процесса: познать душу и истинные мысли авторов текстов, которые представляют собой коммуникативный канал вне пространства и времени: *connoistre l'ame et les naïfs jugemens de mes autheurs* (познай душу и наивные суждения моих авторов) (Montaigne, 2021).

Рассматривая чтение как процесс общения Монтеня-читателя с авторами трудов из его личной библиотеки, отметим, что его лингвистическая компетентность позволяет ему воспринимать произведения на нескольких языках. Частотный анализ распознанных книг из собрания монтеневской библиотеки (Villey, 1910, р. 366) показал, что лишь 20 % текстов написаны на среднефранцузском языке — разговорном и родном языке Монтеня. Среди современных изданий представлены труды по истории Древнего Рима, Франции и других европейских территорий. Монтеня также интересуют биографии исторических личностей: римских императоров, древнегреческих известных людей, польских королей. В «Опытах» Монтень называет жизнеописания и труды историков своим любимым видом чтения, положительно оценивая цель таких текстов: *ils s'amuseut plus aux conseils qu'aux evenemens, plus à ce qui part du dedans qu'à ce qui arrive au dehors* (Montaigne, 2021) — их прельщает не само событие, а его подоплека, они задерживаются на том, что происходит внутри, а не на том, что совершается снаружи (Монтень, 2015, с. 366–367). Отмечается, что Монтень стремился познать натуру великих деятелей истории: Александра Македонского, Катона, Сократа и других (Gagnebin, 2009, р. 237). Художественная литература занимает

маргинальную часть библиотеки Монтеня, в которой, в частности, представлено издание «Essais» 1588 г., получившее название *exemplaire de Bordeaux* по месту издания произведения в г. Бордо.

Издания на итальянском и испанском языках составляют 15 % библиотечного фонда. Многие итальянские издания были куплены Монтенем во время его путешествия по Италии. В отношении владения Монтенем греческим языком, сам автор отмечает: *ny aux Grecs, par ce que mon jugement ne sçait pas faire ses besoignes d'une puerile et apprentisse intelligence* (Montaigne, 2021) — не берусь при этом за греческих авторов, ибо мое знание греческого языка не превышает познаний ребенка или ученика (Монтень, 2015, с. 361). Вместе с этим 11 % фонда личной библиотеки Монтеня приходится на классические труды древнегреческих философов и поэтов. Чтение античной философии в оригинале представляется значимым ввиду того, что древнегреческий язык является фундаментальным элементом философской и научной традиции эллинов (Янзина, Корнеев, 2015, с. 1034).

Больше половины монтеневской библиотеки (54 %) составляют издания на латинском языке, среди которых представлены как античные труды начиная со II в. до н. э., так и современные издания XIV–XVI вв. Мишель Монтень признавал латинский язык своим родным (*cette langue estoit la mienne maternelle* — этот язык — мой родной) и владел латинской грамотой с раннего детства. Владение одним или несколькими иностранными языками во все времена являлось фактором успешности творческой и профессиональной деятельности в силу приобретения иноязычной коммуникативной компетенции, которая позволяет получить доступ к информационным ресурсам с целью собственного развития и становления личности (Тарева, Языкова, 2018, с. 3–4). Отметим, что изучение античных языков и культур входило в план базового классического обучения, называемого *solides études*, получение которого было обязательным для писателей, философов, эрудитов и деятелей эпохи Возрождения (Викулова, 2016, с. 269).

Тематической доминантой латиноязычного фонда остается всемирная история, а также историческая хроника римлян и франков. Классическая римская философия репрезентативна, так как в библиотечном фонде представлены философские труды Горация, Теренция, Лукреция, Плотина, Вергилия. Знакомство Монтеня с античной литературой описывается предикатом с положительной коннотацией *enfiler* — пронзить, поразить, поглотить: *j'enfilay tout d'un train Vergile en l'Aeneide et puis Terence, et puis Plaute* (Montaigne, 2021) — я проглотил последовательно «Энеиду» Вергилия, затем Теренция, Плавта (Монтень, 2015, с. 165).

Обилие греческих и латинских трудов делает библиотеку Мишеля Монтеня *фактором паратопии* — «прагматически и социокультурно значимым коммуникативным пространством» (Maingueneau, 1993, p. 28; Михайлова, 2011, с. 110). Открытость библиотечного коммуникативного пространства направлена на продвижение и популяризацию древнегреческой и античной римской лингвокультуры, что связано с просветительской деятельностью гуманистов XIV–XVI вв.

В библиотеке присутствуют естественно-научные труды в оригинальном латинском издании, посвященные вопросам медицины, географии, аграрного

дела, астрономии и химии. Видится, что наиболее актуальные научные публикации XVI в. вызывали любопытство у Монтеня ввиду его постоянного поиска нового знания. Приоритет нового, уникального и разностороннего знания для ренессансной эпохи транслируется через термин *studia humanitatis* — изучение всего, что составляет человеческую культуру и стремление повысить собственную эрудицию (Маркова, 2009, с. 347).

Наряду с классическими произведениями древности, Мишель Монтень собирал также и издания модных авторов, чьи произведения были популярны в интеллектуальных кругах XV–XVI вв. Например, в коллекции представлены два издания шотландского историка-гуманиста Джорджа Бьюкенена, исторический трактат португальского ученого-путешественника Фернана де Каштаньеда, богословский труд великого гуманиста Эразма Роттердамского, а также филологический текст французского издателя Анри Этьенна. Таким образом, прослеживается коммуникативная связь Мишеля Монтеня и современных ему писателей, эрудитов и гуманистов ввиду того, что библиотека является дискурсивным пространством вербального взаимодействия (Дискурс..., 2018, с. 31).

Итак, библиотека Мишеля Монтеня представляет собой коммуникативное пространство, канал для реализации вневременного общения с древними. Отмечается полисемия значений понятия *библиотека* (*librairie, bibliothèque*), так как данному пространству свойственна многозначность (Гринев-Гриневич, Сорокина, 2015, с. 54) на функциональном, коммуникативном и когнитивном уровнях. Личная библиотека философа XVI в. представляет собой когнитивное пространство индивидуального знания, канал коммуникации и помещение для хранения печатных изданий, которые в ренессансную эпоху культа книги рассматриваются как материальная и духовная ценность.

#### Список источников

1. Викулова, Л. Г., Желтухина, М. Р., Герасимова, С. А., Макарова, И. В. (2020). *Коммуникация. Теория и практика*. ВКН.
2. *Диалог культур. Культура диалога: человек и новые социогуманитарные ценности* (2017). НЕОЛИТ.
3. Маркова, Т. Б. (2009). Библиотека-музей как место памяти. *Вестник СПбГУ*. Серия 6. Вып. 4, 87–91.
4. Ильина, О. Н. (2003). Личные библиотеки как источник по истории культуры. *Вестник Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств*, 1(1), 63–69.
5. Рац, М. В. (2021). *Заметки о библиофильстве*. <https://www.fondgp.ru/publications/заметки-о-библиофильстве-2-2/>
6. Компаньон, А. (2013). *Лето с Монтенем*. Ад Маргинем Пресс.
7. Девятаяйкина, Н. И. (2002). Начало формирования гуманистического культа книги в эпоху Петрарки. *Книга в культуре Возрождения*, 24–34. Наука.
8. Breuil, S. (2013). Découverte d'un manuscrit provenant de la «*librairie de Montaigne*». *Les bibliothèques Virtuelles Humanistes*. <https://bv.hypotheses.org/639>
9. Попугаева, А. Ю., Викулова, Л. Г. (2016). Становление коммуникативно-го пространства национальной библиотеки Франции. *Перспективы науки – 2016*.

*Материалы IV Международного заочного конкурса научно-исследовательских работ*, 58–62. Знание.

10. Седых, А. П. (2012). Национальная литература и коммуникативная культура нации. *Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование»*, 2(10), 16–20.

11. Красных, В. В. (1998). Виртуальная реальность или реальная виртуальность? *Человек. Сознание. Коммуникация*. Диалог-МГУ.

12. Карасик, В. И. (2004). *Языковой круг: личность, концепты, дискурс*. Гнозис.

13. Montaigne, M. E. (2021). *Les Essais, d'après l'exemplaire de Bordeaux. The Montaigne project*. <https://www.lib.uchicago.edu/efts/ARTFL/projects/montaigne/>

14. Монтень, М. (2015). *Опыты: полное издание в одном томе*. Эксмо.

15. Villey, P. (1910). Note Sur La Bibliothèque de Montaigne. *Revue d'Histoire Littéraire de La France*, 17(2), 335–353.

16. Gagnebin, C. (2009). La figure de Socrate dans les essais de Montaigne. *Revue de théologie et de philosophie*, 141, 237–242.

17. Янзина, Э. В., Корнеев, О. В. (2015). К вопросу о роли грамматики в создании языка древнегреческой философии. *Индоевропейское языкознание и классическая филология*, 19, 1034–1050.

18. Тарева, Е. Г., Языкова, Н. В. (2018). Факторы модернизации школьного образования в предметной области «иностранные языки». *Иностранные языки в школе*, 4, 2–8.

19. Викулова, Л. Г. (2016). Французский литератор XVII века: энциклопедическая доминанция, лингвистическая компетенция, коммуникативное лидерство. *Древняя и Новая Романья*, 17, 266–278.

20. Maingueneau, D. (2013). *Le contexte de l'œuvre littéraire. Enonciation, écrivain, société*. Dunod.

21. Михайлова, С. В. (2011). Литературный салон XVII века как фактор паратопии. *Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование»*, 1(7), 108–113.

22. *Дискурс как универсальная матрица вербального взаимодействия*. (2018). URSS: Ленанд.

23. Гринев-Гриневиц, С. В., Сорокина, Э. А. (2015). Полисемия в общеупотребительной и в специальной лексике. *Вестник МГОУ. Серия: Лингвистика*, 4, (51–64).

## References

1. Vikulova, L. G., Zheltukhina, M. R., Gerasimova, S. A., Makarova, I. V. (2020). *Communication. Theory and practice*. VKN. (In Russ.).

2. *Dialogue of cultures. Culture of Dialogue: Human and New Socio-Humanitarian Values*. (2017). NEOLITHIC. (In Russ.).

3. Markova, T. B. (2009). Library-museum as a place of memory. *Vestnik of Saint Petersburg University*. Ser. 6. Iss, 4, 87–91. (In Russ.).

4. Ilyina, O. N. (2003). Personal libraries as a source on the history of culture. *Bulletin of Saint Petersburg State University of Culture*, 1(1), 63–69. (In Russ.).

5. Ratz, M. V. (2021). *Notes on Bibliophilia*. <https://www.fondgp.ru/publications/notes-about-bibliophilia-2-2/> (In Russ.).

6. Companion, A. (2013). *Summer with Montaigne*. Ad Marginem Press. (In Russ.).

7. Devyataikina, N. I. (2002). The beginning of the formation of the humanistic cult of the book in the era of Petrarch. *The book in the culture of the Renaissance*, 24–34. The science Press. (In Russ.).

8. Breuil, S. (2013). Découverte d'un manuscrit provenant de la «bibliothèque de Montaigne». *Les bibliothèques Virtuelles Humanistes*. <https://bvh.hypotheses.org/639>
9. Popugaeva, A. Yu., Vikulova, L. G. (2016). Formation of the communicative space of the National Library of France. *Prospects of Science – 2016. Materials of the IV International Correspondence Competition of Research Papers*, 58–62. Knowledge. (In Russ.).
10. Sedykh, A. P. (2012). National literature and communicative culture of the nation. *MCU Journal of Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education*, 2(10), 16–20. (In Russ.).
11. Krasnykh, V. V. (1998). Virtual reality or real virtuality? *Human. Consciousness. Communication*. Dialogue-MGU. (In Russ.).
12. Karasik, V. I. (2004). *Language circle: personality, concepts, discourse*. Gnosis. (In Russ.).
13. Montaigne, M. E. (2021). Les Essais, d'après l'exemplaire de Bordeaux. *The Montaigne project*. <https://www.lib.uchicago.edu/efts/ARTFL/projects/montaigne/>
14. Montaigne, M. (2015). *Experiments: a complete edition in one volume*. Eksmo Press. (In Russ.).
15. Villey, P. (1910). Note Sur La Bibliothèque de Montaigne. *Revue d'Histoire Littéraire de La France*, 17(2), 335–353.
16. Gagnebin, C. (2009). La figure de Socrate dans les essais de Montaigne. *Revue de théologie et de philosophie*, 141, 237–242.
17. Yanzina, E. V., Korneev, O. V. (2015). On the question of the role of grammar in the creation of the language of ancient Greek philosophy. *Indo-European linguistics and classical philology*, 19, 1034–1050. (In Russ.).
18. Tareva, E. G., Zazykova, N. V. (2018). Factors of modernization of school education in the subject area «foreign languages». *Foreign languages at school*, 4, 2–8. (In Russ.).
19. Vikulova, L. G. (2016). French writer of the 17th century: encyclopedic dominance, linguistic competence, communicative leadership. *Ancient and New Romania*, 17, 266–278. (In Russ.).
20. Maingueneau, D. (2013). *Le contexte de l'œuvre littéraire. Enonciation, écrivain, société*. Dunod.
21. Mikhailova, S. V. (2011). Literary salon of the 17th century as a factor of paratopia. *MCU Journal of Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education*, 1(7), 108–113.
22. *Discourse as a universal matrix of verbal interaction*. (2018). URSS: Lenand.
23. Grinev-Grinevich, S. V., Sorokina, E. A. (2015). Polysemy in common and special vocabulary. *Vestnik MGOU. Series: Linguistics*, 4, (51–64).

### Информация об авторе

**Валерия Александровна Райскина** — кандидат филологических наук, доцент кафедры романской филологии Института иностранных языков МГПУ.

### Information about the author

**Valeriya A. Rayskina** — PhD (Philology), associate professor of Roman Philology department Institute of Foreign Languages, MCU.

*Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.*

*The author declares no conflict of interest.*

Научная статья

УДК 811.11

DOI: 10.25688/2076-913X.2022.48.4.10

## СТЕПЕНЬ АКТИВНОСТИ СУБЪЕКТА В МОДЕЛЯХ, ОПИСЫВАЮЩИХ ПРИРОДНЫЕ ПРОЦЕССЫ И ЯВЛЕНИЯ

Фомина Марина Аркадьевна

Московский городской педагогический университет,  
Москва, Россия

FominaMA@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1771-6334>

**Аннотация.** В статье рассматривается семантическая структура с предикатным актантом, представленным природной силой (молния, дождь, буря, землетрясение и т. п.), а также средства ее выражения в русском языке. Задача, связанная с определением роли так называемых стихийных агентов, является особенно актуальной при описании соответствующих моделей русского языка, представленных в нем, помимо полных (двусоставных) моделей, безличной «стихийной» конструкцией *X-a V 3 л. ед. ч. ИГ instr.* Статья ставит целью провести анализ структурных и семантических особенностей русских моделей, описывающих природные процессы и явления. Источником материала для исследования послужили тексты, содержащиеся в основном подкорпусе Национального корпуса русского языка. Исследование семантики рассматриваемых моделей было проведено с применением комплексной исследовательской методики, совмещающей гипотетико-дедуктивную процедуру исследования, обращение к ведущим поисковым системам и корпусный эксперимент. В результате исследования было определено и уточнено положение природных явлений, обозначения которых входят в состав «стихийных» моделей, в системе актантов (семантических ролей) как каузаторов действия или определенного положения дел с учетом содержания признака *активности/неактивности*; предложены критерии организации отбора эмпирического материала на базе корпусов текстов с иллюстрацией в виде примеров сформированных запросов; приведены некоторые результаты исследования в виде описания системы средств выражения рассматриваемой семантической структуры, результатов анализа поверхностной и глубинной структур русских моделей, описывающих природные процессы и явления. Приведенные в статье результаты исследования способствуют развитию функционального подхода к описанию языковых явлений «от семантических структур к языковым средствам», т. е. по принципу «от значения к форме».

**Ключевые слова:** субъект, безличное предложение, модель предложения, агент/каузатор, функциональный подход, природные процессы и явления.

**Для цитирования:** Фомина, М. А. (2022). Степень активности субъекта в моделях, описывающих природные процессы и явления. *Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование»*, 4(48), 126–136. DOI: 10.25688/2076-913X.2022.48.4.10

## Original article

UDC 811.11

DOI: 10.25688/2076-913X.2022.48.4.10

## SUBJECT IN RUSSIAN MODELS THAT CONVEY INFORMATION ABOUT ELEMENTAL FORCES OF NATURE AND THEIR SEMANTIC COMPONENT BEING ACTIVE (+ / –)

**Marina A. Fomina**

Moscow City University,

Moscow, Russia

FominaMA@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1771-6334>

**Abstract.** The paper investigates into the semantic structure that features elemental forces being predicative actants. The study proves relevant as the semantic structure with an elemental agent corresponds to a variety of Russian models — active, passive and impersonal ones. The paper makes a structural and semantic analysis of the models specifying their status within the system of semantic roles with a special focus on the semantic component being active (+/–). The analysis is based on a sample of Russian sentences collected from the Russian National Corpus. The complex research procedure features hypothesis-deduction method (with semantic experiment as its integral part), corpus-based experiment and the analysis of search engine results. The paper 1) determines the status of elemental forces of nature as Causers within the typology of actants; 2) describes the criteria applied to collect the empirical data from the Russian National Corpus; 3) makes a structural and semantic analysis of the models that convey information about elemental forces of nature. The findings contribute to the development of the functional approach to linguistics «from semantic structures to linguistic means», i. e. «from meaning to form».

**Keywords:** semantic subject, impersonal sentence, sentence model, Agent/Causer, functional approach, elemental forces of nature.

**For citation:** Fomina, M. A. (2022). Subject in Russian models that convey information about elemental forces of nature and their semantic component being active (+ / –). *MCU Journal of Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education*, 4(48), 126–136. DOI: 10.25688/2076-913X.2022.48.4.10

### Введение

**В** статье рассматривается семантическая структура с предикатным актантами, представленным природной силой (молния, дождь, буря, землетрясение и под.), а также средства ее выражения в русском языке. Задача, связанная с определением роли так называемых стихийных агентов, является особенно актуальной при описании соответствующих моделей русского языка, представленных в нем, помимо полных (двусоставных —

действительной и страдательной) моделей, безличной «стихийной» конструкцией *X-a V 3 л. ед. ч. ИГ instr*, ср.:

(1) *А внизу тем временем ветер медленно сносил в сторону пыльную тучу, обнажая руины сельских строений и легкомысленных людских надежд.*

(2) *Снег здесь почти весь был снесен ветром, шелестела сухая трава и лежало поваленное ветром дерево.*

(3) *Миньку арестовали по воровскому делу, старик Семён Гервасиевич упал посреди двора, и его отвезли в больницу, а вскоре все остальные Бычковы сгнули неведомо куда, точно их ветром смело* (здесь и далее примеры взяты из Национального корпуса русского языка (НКРЯ) ([ruscorpora.ru](http://ruscorpora.ru)). — М. Ф.).

Высказывания 1–3 описывают положение дел, в котором присутствуют стихия (некая природная сила — ветер) и пациенс. Полагая вслед за автором работы (Мустайоки, 2006, с. 176), что «выбор поверхностной структуры не меняет роль актанта» — во всех трех предложениях природная сила выполняет роль неагентивного, но определяющего субъектного актанта, — отметим, что на уровне поверхностных структур различия между примерами 1–3 можно провести с опорой на понятие носителя предикативного признака (НПП), в качестве которого в высказывании 1 выступает природная сила, а в высказываниях 2 и 3 НПП представлен единицами, соотносимыми с пациенсом (*снег, их*) (см. подробнее об определении типа субъектного актанта с учетом содержания признака активности/неактивности в (Фомина, 2020) и понятии НПП применительно к анализу безличных структур в (Сулейманова, 1999; Сулейманова, 2001; Фомина, 2016; Фомина, 2020)).

Семантические и структурные особенности конструкций, описывающих состояния и процессы в природе и окружающей среде как проявления стихийной силы, являются объектом неизменного пристального внимания со стороны исследователей (см., например, работы (Сальников, 1977; Green, 1980; Сулейманова, 1993; Мельчук, 1995; Сулейманова, 1999; Мустайоки, 2006; Мустайоки и Копотев, 2005; Мустайоки и др., 2019; Галкина-Федорук, 2012 и др.)). Как отмечает А. Мустайоки, прототипические случаи с предикатными актами (т. е. актантами, представляющими собой положение дел и в поверхностных структурах представленными названиями действий и качеств, выраженными существительными, мотивированными глаголом или прилагательным) в принципе являются «достаточно очевидными» — ср.: *Я едва доехал до Финляндского вокзала, хотя до него было рукой подать. Весенняя дачная суета* (=то, что все дачники суетились) *раздражала меня. Куда они все торопятся, о чем хлопчут, чему радуются, когда нужно только одно — чтобы не кружилась голова и не ныла зловеще грудь?* — однако «сама концепция этой категории далеко не ясна», — ср., например, менее очевидные случаи в виде высказываний, в которых подлежащее не соответствует субъектному актанту и в которых прослеживается наличие каузативной связи (Мустайоки, 2006, с. 175): *Способность к работе нарушается даже в том случае, если жмет ботинок*

(=то, что ботинок не соответствует размеру ноги, вызывает следующее физиологическое состояние — человек чувствует боль / испытывает неприятные ощущения из-за трения, давления обуви на стопу) *или зуб болит*. Неагентивный характер таких актантов — положений дел — позволяет ученому отнести к данному типу актантов и природные явления, выполняющие роль каузаторов действия или определенного положения дел. Далее, неоднозначным оказывается и положение природных явлений в системе актантов (подробнее об этом см. далее). Наличие различных трактовок роли природных сил как актанта, различная степень «субъективизации», которой могут подвергаться стихии, связанная с различным их осмыслением, а также необходимость разграничить близкие, но не тождественные модели, сообщающие о действии природных сил, — все это говорит в пользу актуальности проводимого исследования.

### Методология исследования

Для изучения семантики «стихийных» моделей проведено исследование с применением комплексной методики, совмещающей гипотетико-дедуктивную процедуру исследования, обращение к ведущим поисковым системам и корпусный эксперимент. Такой триангуляционный подход «позволяет установить степень сходимости данных, полученных из разных источников, и обеспечивает высокую степень валидности полученных результатов» (Сулейманова, Фомина и Тивьяева, 2020, с. 142) (см. подробнее о лингвистическом эксперименте и триангуляционном подходе в экспериментальной лингвистике в (Селезнева, Сулейманова и Фомина, 2006; Сулейманова и Фомина, 2018)).

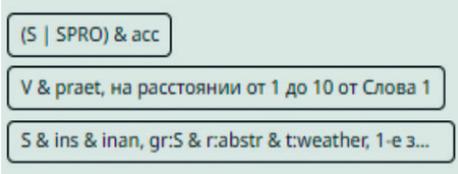
Источником материала для исследования послужили современные письменные тексты преимущественно художественного и массмедийного дискурса, представленные в основном подкорпусе НКРЯ. На начальном этапе исследования были отобраны высказывания, построенные по модели *X-a V 3 л. ед. ч. ИГ instr*. В качестве отдельной исследовательской задачи на данном этапе явилось создание алгоритма поиска «стихийных» моделей. Как отмечают авторы работы (Сулейманова, Фомина и Тивьяева, 2020), при создании качественного поискового запроса к поисковому серверу / корпусу текстов в рамках исследования семантики синтаксических моделей исследователю вряд ли удастся ограничиться только одним параметром. Сложные запросы, представляющие собой комбинацию лексико-грамматических параметров, позволяют значительно сузить область поиска. (Сулейманова, Фомина и Тивьяева, 2020, с. 135). Приведем пример запроса, который был построен в рамках лексико-грамматического поиска НКРЯ на данном этапе исследования, и некоторые высказывания, полученные в качестве результатов поиска (см. табл. 1).

Таблица 1

Пример запроса, построенного в рамках лексико-грамматического поиска НКРЯ

Table 1

## A lexical-grammatical search query in the Russian National Corpus

Запрос с использованием возможностей лексико-грамматического поиска	Примеры результатов поиска
<p>Слово 1: <i>Грам. признаки</i> → сущ., мест.-сущ., винит. падеж</p> <p>Слово 2: <i>Грам. признаки</i> → гл., прошед. время <i>Расстояние</i> → от 1 до 10</p> <p>Слово 3: <i>Грам. признаки</i> → сущ., творит. падеж, неодуш. <i>Семантика основная</i> → непредметные имена → природное явление <i>Расстояние</i> → от 1 до 10</p> <p><b>Содержание запроса на специальном языке запросов НКРЯ</b></p> 	<p><i>К ноябрю (а мы приехали в конце лета) всё завалило снегом.</i></p> <p><i>Мокрая чёрная земля блестела неверными огнями, хрипела гудками. С неба её заливало кривым озлобленным дождём.</i></p> <p><i>В ноябре машину засыпало снегом. «Запорожец» превратился в небольшую снежную гору.</i></p> <p><i>Вот до нынешнего лета фотография здесь была — так стекло разбили, фотографию дождём смыло.</i></p>

Отметим, в приведенном примере запроса не указываются конкретные предикаты и единицы, которые могут обозначать стихийную природную силу. При этом поисковый запрос можно организовать и более фокусно — с указанием конкретного предиката, способного употребляться в данной модели, ср.: *залить, замести, завалить, сбить, убить, сжечь* (молнией), *ударить* (волной) и пр. и/или обозначения той или иной стихии (или объекта-посредника, способного перемещаться), ср.: *дождь, ветер, буря, вода, ураган, метель, песок*. Ср. также высказывания с обозначениями искусственно созданных устройств, орудий, выступающих в роли объектов-посредников, — *Его убило камнем / стукнуло оконной рамой* и пр. Далее, для сокращения числа результатов запроса, представляющих собой высказывания, построенные по иным моделям, в рамках лексико-грамматического поиска рекомендуется вводить словоформу, а не лексему — ср. *залило* (вместо *залить*), *замело* (вместо *замести*), *завалило* (вместо *завалить*) и т. д. Максимально исчерпывающие списки таких единиц можно получить методом сплошной выборки, обратившись к толковому словарю русского языка или идеографическим словарям, например к «Толковому словарю русских глаголов» под редакцией Л. Г. Бабенко (Толковый

словарь русских глаголов, 1999), в котором глагольная лексика организована в виде семантических групп: глаголы с семантикой покрытия объекта (ср.: *заносить, заваливать, заливать* и под.); глаголы с семантикой нанесения удара (ср.: *стукать, хлестать, шлепать, ударять* и под.) и др.

В результате оптимизации поисковых запросов нам удалось значительно сузить область поиска, однако и в этом случае результаты поиска необходимо было далее отфильтровать вручную, чтобы отобрать релевантные для исследования примеры (ср. высказывания, полученные в результате запроса, организованного для поиска «стихийных» моделей типа *X-a V 3 л. ед. ч. ИГ instr.* — *За эти три дня у него заметно изменилось лицо, словно в глаза плеснули светом, и взгляд стал от этого совсем иным — бессмысленным и счастливым; Первые дни в Питере, когда Пинкас с женой были очарованы снегом, двухэтажным номером (если бы они знали, что и он предназначался не им), взаимным общением, шармом, икрой, водкой, балалайками, — всё рухнуло в тартарары, —* и построенные по иной модели).

Далее, сформированная выборка высказываний разбивается исследователем на группы однотипных контекстов, противопоставленных по определенному семантическому признаку (интегральному для группы), например в отдельные группы отбираются высказывания, в которых сообщается о действии, осуществляемом через искусственно созданный объект-посредник, получивший необходимый импульс энергии и способный перемещаться, и высказывания, вносящие информацию о действии силы в чистом виде, без участия орудия и т. д. (см. подробнее о метаязыке, разработанном для семантического описания моделей типа *Крышу сорвало ветром*, в работе (Сулейманова, 1993)). Примеры, вошедшие в каждую из групп, можно далее распределять на подгруппы по другим признакам. Анализ дистрибутивных параметров единиц, входящих в состав рассматриваемых моделей, позволяет исследователю построить гипотезу о значении модели. Далее, выполняется проверка выдвинутой гипотезы в формате интервью с информантами — носителями языка, — которым предлагается оценить правильность предложенных высказываний по определенной шкале. Высказывания, оцененные как неприемлемые, формируют так называемый отрицательный языковой материал, который послужит основой для построения гипотезы о содержании дифференциальных признаков в значениях схожих, но не тождественных моделей. На следующем этапе исследователь снова строит примеры для последующего предъявления их информанту. При этом принцип построения экспериментальной выборки теперь сводится к различным методам верификации сформулированной семантической гипотезы. Вместе с тем, как отмечают авторы (Сулейманова, Фомина, 2018), помимо широко используемых в лингвистическом эксперименте верификационных процедур, исследователи все чаще обращаются к таким методам проверки, как проведение корпусного эксперимента и анализ результатов обращения к ведущим поисковым системам типа Google.

### Результаты исследования

В рамках построенной в результате проведенного исследования типологии природных каузаторов высокой частотностью употребления в составе стихийной модели обладают единицы, обозначающие проявление природных сил с участием ветра и воды, ср.: *ветер, сквозняк, порыв ветра, поток воздуха, вода, волна, течение, поток* и др., что согласуется с результатами исследования на материале электронных архивов системы «Интегрум», приведенных в работе (Мустайоки и Копотев, 2005). Реже встречаются примеры с единицами типа *снег, лед, сугроб, земля, песок*, а также словами, обозначающими природные явления, связанные с экстремальными значениями температуры воздуха, — *мороз, холод, жара, зной*. Интересным представляется вопрос, связанный с ограничениями на употребление в составе «стихийной» модели ряда единиц, которые на начальном этапе исследования рассматривались как потенциально возможные в роли природного каузатора. Так, авторы (Мустайоки и Копотев, 2005) отмечают, что в анализируемом в работе материале не было обнаружено ни одного примера употребления лексемы *землетрясение* в роли каузатора. При этом в работе не приводятся результаты анализа возможных причин ограничений на употребление данной лексемы в рассматриваемой конструкции *X-a V 3 л. ед. ч. ИГ instr*. В работе (Мустайоки, 2006) отмечается, что «при употреблении “стихийной” конструкции положение дел рассматривается с точки зрения единичного объекта» — ср.: *Небо затянуло тучами; Дорогу замело песком* (примеры взяты из работы (Мустайоки, 2006)), поэтому, по мнению автора, для описания денотативных ситуаций бедствия с многочисленными жертвами использование данной конструкции невозможно — ср. \**Землетрясением погибло 10 000 человек* (ср. также корректные *В результате землетрясения погибло 500 человек; В Китае землетрясение унесло сразу более 500 тыс. жизней; Замок леди Эстер был разрушен землетрясением в марте 1956 г.; Землетрясением этот сарай был сдвинут в море и под влиянием небольшого западного ветра дрейфовал из бухты в море; НПЦ покрыл все долги перед планом и бюджетом за Кироваканский завод криогенного машиностроения, который в прошлом году терзали забастовки, а под конец, 7 декабря, накрыло землетрясением и вряд ли возможное Землетрясением унесло сотни жизней*). Однако, как представляется, подобное ограничение на сочетаемость обусловлено значением непереходности предиката *погибнуть* (ср. также непереходные глаголы *увянуть, умереть, зачахнуть, растаять*, которые также не сочетаются с единицами, обладающими инструментальной семантикой) и особенностями семантики существительного *землетрясение* (ср. также \**Бурею/штормом убило 10 000 человек*, а также примеры употребления обозначений иных каузирующих стихийных сил, результатом которых может явиться уничтожение объекта: *Прошлым летом мужика молнией убило; Громом убило в городе двух человек*).

В работе (Сулейманова, 1993) предлагается уточненное описание модели типа *Крышу сорвало ветром*, и принципиальное значение, как представляется, имеет идея, связанная с движением, перемещением энергии либо посредством некоего объекта-посредника (орудия), либо в чистом виде. Как отмечает ученый, рассматриваемая модель *X-a V 3 л. ед. ч. ИГ instr* вносит информацию о том, что: «1) действие осуществляется за счет силы, оторванной от своего создателя: это может быть либо энергия, существующая в природе, либо энергия, произведенная при помощи различных естественных или искусственно созданных устройств; 2) эта сила способна зарядить энергией, необходимой для совершения действия, некий объект-посредник, способный перемещаться; 3) источник силы находится вне объекта, на который действует сила» (Сулейманова, 1993, с. 75).

Так, ветер, вода, снег, дождь и даже молния могут быть осмыслены как участвующие в качестве инструментов, объектов-посредников природных сил, стихии в модели с природным каузатором, в то время как землетрясение, шторм, буря, вероятно, осмысляются говорящим не как орудие какой-то более масштабной природной силы, а уже как само по себе масштабное событие, которое сложно представить какдвигающееся в каком-то определенном направлении (в случае с дождем и снегом релевантным кажется движение потока вещества в вертикальном направлении — сверху вниз).

Значимым также представляется вопрос об определении роли природных сил как актанта, их положения в системе актантов. Как отмечается в (Мустайоки, 2006), при определении этого положения возможны следующие интерпретации: природные явления могут быть интерпретированы как 1) агенсы, 2) как особый тип субъектных актантов и, наконец, 3) как отдельное положение дел (предикация) (Мустайоки, 2006, с. 174). С одной стороны, частотные случаи «субъективизации» действий стихий — ср.: *Через полтора часа, когда каяки находились на середине пути, погода резко ухудшилась, сильный ветер разбросал каяки в разные стороны, а в спустившемся затем тумане люди потеряли друг друга из виду* — позволяют авторам сопоставить стихии с агенсами (ср. также приведенные в работе (Кустова, 1998) высказывания *Хулиган сорвал шляпу с прохожего* и *Ветер сорвал шляпу с прохожего*, позволяющие соотнести роль стихийного каузатора и субъекта-агенса). С другой стороны, возможность расширительной трансформации элемента, выполняющего роль природного каузатора в высказываниях типа *Ударом молнии* (=в результате того, что молния ударила в мачту) *расщепило грот-мачту, обожгло частично палубу, некоторые каюты, борта*, приближает «природный каузатор» к положению дел. Многие исследователи, таким образом, признают особую роль данного актанта и рассматривают стихийный агент как особый тип субъектных актантов, квазиагент, занимающий промежуточное положение между агенсами и отдельным положением дел.

Далее необходимо точнее определить те признаки, которыми обладает природный каузатор как особый тип субъектного актанта, с учетом содержания

признака активности/неактивности. Как представляется, «природные каузаторы» можно отнести к так называемым **неагентивным** (в отличие от агентивных субъектов, прикладывающих усилия и/или проявляющих волеизъявление), но **определяющим** субъектным актантам (в терминологии О. Н. Селиверстовой). Как отмечает О. Н. Селиверстова, такой актант, независимо от себя самого, является источником энергии, которая поддерживает и/или определяет возникновение действия Р (Селиверстова, 1982, с. 111).

### Заключение

В статье рассмотрена семантическая структура с предикатным актантом, представленным природной силой (молния, дождь, буря, землетрясение и под.), а также средства ее выражения в русском языке. Анализ семантических особенностей русских моделей, описывающих природные процессы и явления, проводится с позиций функционального подхода к интерпретации языковых фактов «от значения к форме». В работе рассмотрены критерии организации поиска эмпирического материала на базе корпусов текстов, приводятся примеры сформированных запросов, а также представлены некоторые результаты анализа поверхностной и глубинной структуры моделей с природным каузатором. В результате проведенного исследования определен неагентивный, но определяющий характер «стихийных» каузаторов; предпринята попытка объяснить запрет на употребление отдельных единиц в той или иной реализации рассматриваемой «стихийной» модели.

### Список источников

1. Мустайоки, А. (2006). *Теория функционального синтаксиса: от семантических структур к языковым средствам*. Языки славянской культуры.
2. Фомина, М. А. (2020). Субъект-экспериенцер как квазиагенс: «от значения к форме». *Вопросы прикладной лингвистики*, 40, 112–136.
3. Сулейманова, О. А. (1999). *Проблемы русского синтаксиса: Семантика безличных предложений*. Диалог-МГУ.
4. Сулейманова, О. А. (2001). Безличность: релевантные семантические признаки. *Филология и культура: материалы III Международной конференции, Тамбов, 16–18 мая 2001 г.*, 81–82.
5. Фомина, М. А. (2016). Концептуальные категории в контексте проблемы разработки метаязыка семантического описания. В Т. Д. Шабанова (Ред.). *Контекстуальные аспекты языка: константность и вариативность: сборник статей к юбилею О. А. Сулеймановой*, 223–233. ФЛИНТА.
6. Сальников, Н. М. (1977). Безличные предложения типа «крышу сорвало ветром». *Russian Linguistics*, 3, 271–292.
7. Green, M. C. (1980). *On the Syntax of Impersonal Sentences in Russian, a Study of the Sentence Type «Vetrom uneslo lodku»*. Cornell.
8. Сулейманова, О. А. (1993). Еще раз о предложениях типа *Крышу сорвало ветром*: сборник научных трудов Московского государственного лингвистического университета, 417, 62–76.

9. Мельчук, И. А. (1995). Русский язык в модели «Смысл-Текст». Школа «Языки русской культуры», Wiener slawistischer Almanach.
10. Мустайоки, А., Копотев, М. В. (2005). *Лодку унесло ветром*: условия и контексты употребления русской «стихийной» конструкции. *Russian Linguistics*, 29, 1–38.
11. Мустайоки, А., Сабитова, З. К., Парменова, Т. В., Бирюлин, Л. А. (2019). *Функциональный синтаксис русского языка: учебник для вузов*. Юрайт.
12. Галкина-Федорук, Е. М. (2012). *Безличные предложения в современном русском языке*. ЛИБРОКОМ.
13. Селезнева, Г. А., Сулейманова, О. А., Фомина, М. А. (2006). Лингвистический эксперимент и его место в экспериментальной науке. *Семантический анализ единиц языка и речи: процессы концептуализации и структура значения: Вторые чтения памяти О. Н. Селиверстовой, Москва, 17 октября 2005 г.*, 256–272.
14. Сулейманова, О. А., Фомина, М. А., Тивьяева, И. В. (2020). *Принципы и методы лингвистических исследований*. Языки Народов Мира.
15. *Толковый словарь русских глаголов: Идеографическое описание. Английские эквиваленты. Синонимы. Антонимы* (1999). Л. Г. Бабенко (Ред.). АСТ-ПРЕСС.
16. Сулейманова, О. А., Фомина, М. А. (2018). Триангуляционный подход в экспериментальной лингвистике. *Русистика и компаративистика. Научные труды по филологии*, 12, 220–235.
17. Кустова, Г. И. (1998). Производные значения с экспериментальной составляющей. *Семиотика и информатика*, 36, 19–40.
18. Селиверстова, О. Н. (1982). *Семантические типы предикатов*. Наука.

## References

1. Mustajoki, A. (2006). *Functional syntax theory: from semantic structures to linguistic means*. Jazyki slavjanskoj kultury. (In Russ.).
2. Fomina, M. A. (2020). Experiencer as quasi-agent: «from meaning to the linguistic form». *Issues of Applied Linguistics*, 40, 112–136. (In Russ.).
3. Suleimanova, O. A. (1999). Problems of Russian syntax: Semantics of impersonal sentences. Dialog-MGU. (In Russ.).
4. Suleimanova, O. A. (2001). Impersonality: relevant semantic features. *Philology and Culture: Proceedings of the III International Conference, Tambov, May 16–18, 2001*, 81–82. (In Russ.).
5. Fomina, M. A. (2016). Conceptual categories within the framework of an approach to semantic metalanguage. In T. D. Shabanova (Ed.). *Constensive Aspects of Language: Constancy and Variation: A Collection of Papers for the Anniversary of O. A. Suleimanova*, 223–233. FLINTA. (In Russ.).
6. Salnikov, N. M. (1977). Impersonal sentences like «kryshu sorvalo vetrom». *Russian Linguistics*, 3, 271–292. (In Russ.).
7. Green, M. C. (1980). *On the Syntax of Impersonal Sentences in Russian, a Study of the Sentence Type «Vetrom uneslo lodku»*. Cornell.
8. Suleimanova, O. A. (1993). Once again about sentence type *Kryshu sorvalo vetrom*. *A collection of scientific papers of the Moscow State Linguistic University*, 417, 62–76. (In Russ.).
9. Melchuk, I. A. (1995). Russian language in the «Meaning-Text» model. School «Languages of Russian Culture», Wiener slawistischer Almanach. (In Russ.).

10. Mustajoki, A., Kopotev, M. V. (2005). *Lodku uneslo vetrom: conditions and contexts of the use of Russian impersonal constructions involving an external force. Russian Linguistics*, 29, 1–38. (In Russ.).
11. Mustajoki, A., Sabitova, Z. K., Parmenova, T. V., Biriulin, L. A. (2019). *The Functional syntax of the Russian Language: a textbook for universities*. Urait. (In Russ.).
12. Galkina-Fedoruk, E. M. (2012). *Impersonal sentences in modern Russian language*. LIBROKOM. (In Russ.).
13. Selezneva, G. A., Suleimanova, O. A., Fomina, M. A. (2006). Linguistic experiment and its place in experimental science. *Semantic analysis of language and speech units: processes of conceptualisation and structure of meaning: Second reading in the memory of O. N. Seliverstova, Moscow, October 17, 2005*, 256–272. (In Russ.).
14. Suleimanova, O. A., Fomina, M. A., Tivyayeva, I. V. (2020). *Principles and methods of linguistic research*. Jazyki Narodov Mira. (In Russ.).
15. *Explanatory Dictionary of Russian Verbs: Ideographic Description. English equivalents. Synonyms. Antonyms* (1999). L. G. Babenko (Ed.). AST-PRESS. (In Russ.).
16. Suleimanova, O. A., Fomina, M. A. (2018). Triangulation as a research method in experimental linguistics. *Russian Studies and Comparativism. Research papers in philology*, 12, 220–235. (In Russ.).
17. Kustova, G. I. (1998). Derived values with an experimental component. *Semiotika i informatika*, 36, 19–40. (In Russ.).
18. Seliverstova, O. N. (1982). *Semantic types of predicates*. Nauka. (In Russ.).

### Информация об авторе

**Марина Аркадьевна Фомина** — кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры языкознания и переводоведения Института иностранных языков МГПУ.

### Information about the author

**Marina A. Fomina** — PhD (Philology), Docent, Associate professor of the Department of Linguistics and Translation Studies, Institute of Foreign Languages, MCU.

*Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.*

*The author declares no conflict of interest.*



Обзорная статья

УДК 372.881.1

DOI: 10.25688/2076-913X.2022.48.4.11

## ТРАНСЪЯЗЫЧИЕ КАК МЕТОД ОБУЧЕНИЯ В ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИНГВОДИДАКТИКЕ

Головко Николай Вячеславович

Северо-Кавказский федеральный университет,  
Ставрополь, Россия

ngolovko@ncfu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1703-5042>

**Аннотация.** Статья посвящена анализу актуальных публикаций в англоязычной научной периодической печати, в которых представлено применение трансъязычия (translanguaging) в качестве педагогического метода или инструмента, в том числе на школьных и вузовских занятиях при изучении языков или специализированных предметов на иностранном языке (предметно-языковое интегрированное обучение, CLIL). Актуальность исследования обусловлена новизной теоретической концепции трансъязычия, активно развиваемой в настоящее время зарубежными учеными и педагогами-практиками. Статья направлена на раскрытие сущности трансъязычия как педагогического метода, репрезентацию существующих и перспективных методических разработок в этой области. Ведущими методами в исследовании выступили анализ, синтез, сравнение. Выборка исследования включала в себя 76 публикаций в рецензируемых зарубежных англоязычных научных периодических изданиях, в том числе включенных в международные научные базы и системы цитирования. В статье выявлены основные подходы зарубежных специалистов к применению трансъязычия на занятиях в школе и вузе, формы трансъязыковой работы со школьниками и студентами, отмечены некоторые педагогические ситуации, свидетельствующие об эффективности этих подходов и форм. Представленные в статье материалы позволяют сделать вывод

о том, что хотя трансязычие как совокупность педагогических инструментов в целом находится на стадии развития и совершенствования, в отечественной образовательной среде имеющиеся наработки в области педагогического трансязычия могут с пользой применяться в преподавании русского языка как иностранного, а также на вузовских направлениях подготовки с языком обучения отличным от русского, предназначенных для иностранных граждан.

**Ключевые слова:** трансязычие, педагогика, лингводидактика, предметно-языковое интегрированное обучение.

**Для цитирования:** Головкин, Н. В. (2022). Трансязычие как метод обучения в зарубежной лингводидактике. *Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование»*, 4(48), 137–154. DOI: 10.25688/2076-913X.2022.48.4.11

**Финансирование:** исследование выполнено в рамках проекта «Трансязычные и мультязычные коммуникативные практики иностранных студентов в российском вузе», поддержанного грантом Президента РФ для молодых российских ученых — кандидатов наук (номер гранта: МК-4297.2021.2).

#### Review article

UDC 372.881.1

DOI: 10.25688/2076-913X.2022.48.4.11

## TRANSLANGUAGING AS INSTRUCTIONAL METHOD IN LINGUISTIC DIDACTICS WORLDWIDE

**Nikolai V. Golovko**

North Caucasus Federal University,  
Stavropol, Russia

ngolovko@ncfu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1703-5042>

**Abstract.** The article represents an analysis of recent publications in the English-language scientific periodical press, detailing the application of translanguaging as a pedagogical method or tool, particularly in school and university classes when studying languages or specialized subjects in a foreign language (content-language integrated learning, CLIL). The relevance of the study is due to the novelty of the theoretical concept of translanguaging, which is currently being actively developed by global scholars and practitioners. The article aims at revealing the essence of translanguaging as a pedagogical method, as well as representing the existing and promising methodological developments in this area. The leading methods in the study were analysis, synthesis, comparison. The empirical data comprised 76 publications in peer-reviewed English-language scientific periodicals, counting those included in international scientific databases and citation systems. The article reveals the principal approaches of global specialists to applying translanguaging in both school and university classrooms, as well as forms of translanguaging work with schoolchildren and students; some pedagogical situations are noted to testify to the effectiveness of these approaches and forms. The materials presented in the article enable to conclude that although translanguaging as a set of pedagogical tools as a whole is currently at the stage of its development and improvement, the Russian educational system may welcome the developments in the field of pedagogical translanguaging to be effectively applied in teaching

Russian as a foreign language, as well as in higher education environments with a language of instruction other than Russian, intended for foreign students.

**Keywords:** translanguaging, education, linguistic didactics, content-language integrated learning.

**For citation:** Golovko, N. V. (2022). Translanguaging as instructional method in linguistic didactics worldwide. *MCU Journal of Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education*, 4(48), 137–154. DOI: 10.25688/2076-913X.2022.48.4.11

**Funding:** this study was funded by President of the Russian Federation's grant for state support of young scholars — candidates of sciences (grant ID: МК-4297.2021.2).

## Введение

Зарубежные авторы в целом единодушно связывают зарождение термина «трансьязычие» с педагогической практикой валлийского лингводидакта К. Уильямса, который при работе с билингвами применял в учебном процессе сочетание двух языков: например, задавал учащимся вопрос на одном языке и разрешал давать ответ на другом языке. Впоследствии К. Бейкер перевел термин Уильямса *trawsieithu* на английский язык, получив понятие *translanguaging*. Точкой отсчета современных исследований по трансьязычию, таким образом, считается деятельность валлийского специалиста (1994–1996), но более широкое и активное обсуждение трансьязычия началось уже в XXI в. Впрочем, нельзя не отметить, что К. Уильямс не был принципиальным новатором: идеи о переключении между языками и в педагогическом процессе, и в ходе коммуникации публиковались и раньше. Встречаются, например, отсылки к работам Дж. Гамперца (1980-е гг.), который писал о так называемом переключении кода (code-switching), в том числе в соавторстве с известным теоретиком Д. Хаймсом. В нашей выборке англоязычных публикаций о разделении переключения кода и трансьязычия говорится, например, в тезисах М. С. Парк (Park, 2013), где в качестве ключевого критерия предлагается рассматривать именно педагогические корни понятия «трансьязычие», его изначальную связь с образовательными контекстами. Эту же мысль можно найти и в более позднем обзоре Л. Позы (Poza, 2017), где утверждается, что трансьязычие первым из всей когорты соответствующих терминов оказалось зафиксировано в педагогических пособиях и инструкциях (с. 108). Некоторые теоретические размышления по терминологическому разнообразию представлены и в иных обзорах литературы (см., например, (Hasan et al., 2020)).

На рубеже первого и второго десятилетий XXI в. идею трансьязычия подхватили и начали активно развивать, в частности, американские авторы, которые увидели в ней интересную педагогическую перспективу для обучения детей различного этнического и культурного происхождения, прибывающих в Соединенные Штаты вместе с родителями-иммигрантами. Нам представляется, что особенно инициативно к этому отнеслись ученые Нью-Йоркского городского университета, чей исследовательский коллектив мы для собственного

удобства обобщенно называем нью-йоркской школой трансязычия. Именно на них ссылается подавляющее большинство англоязычных авторов, пишущих о трансязычии в течение последнего десятилетия, и идеи ньюйоркцев мы будем использовать в качестве структурной основы этой статьи.

### **Методология исследования**

Представленное в настоящем материале обобщение является частью выполненного нами аналитического и критического обзора публикаций по теме трансязычия в различных его интерпретациях: педагогический метод, общественная идеология, лингвистическая теория, коммуникативная практика. Обзор в целом охватил 94 научные работы за период с 2011 по 2021 г., из них 76 работ на английском языке, опубликованных в рецензируемых научных изданиях, индексируемых в Web of Science, Scopus, Google Scholar, а также размещенных в репозитории ResearchGate. Публикации объединялись в группы по их основному содержанию, анализировались и сопоставлялись, что позволило выделить ряд опорных идей и концепций и представить их в виде последовательной подробной характеристики нескольких ключевых работ и дополнительных кратких комментариев в отношении прочих статей, примыкающих к ним.

### **Результаты и их обсуждение**

#### **Общее представление о трансязычии в обучении**

Представляется уместным начать с упоминания статьи в Оксфордской исследовательской энциклопедии по образованию, написанной идеологическим лидером нью-йоркской школы О. Гарсией в соавторстве с коллегой по проекту CUNY-NYSIEB («Инициатива Нью-Йоркского городского университета и штата Нью-Йорк по начинающим билингвам») С. Вогель (Vogel et al., 2017). Следуя тематике энциклопедии, авторы посвящают основную часть своей статьи трансязычию в образовании. Этот ресурс ценен не только своим обобщающим характером, но и возможностью получить сжатое и емкое представление ключевых идей ньюйоркцев от них самих.

Для О. Гарсии и ее коллег трансязычие как педагогический метод (педагогическая практика) — это в первую очередь использование склонности многоязычных учащихся к смешиванию известных им языков в качестве ресурса, позволяющего повысить качество обучения и преподавания (с. 2). Ньюйоркцы критикуют традиционную практику разделения языков, в рамках которой применение родного языка учащимся в условиях обучения другому языку или на другом языке (принципиального различия здесь не проводится) осуждается или считается нежелательным. По мнению авторов статьи, есть основания полагать и утверждать, что родной язык — полезный и ценный педагогический ресурс, который можно и нужно применять. Эта идея представляется нам разумной;

она находит развитие в ряде смежных исследований, где обсуждается, в частности, семантизация абстрактной терминологической лексики через повседневный опыт учащихся, связанный с их родным языком (см., напр., (Rueter Veiga, 2020)), которая позволяет наполнить абстракции предметным содержанием.

Заметим также, что ученые из Нью-Йоркского городского университета предлагают различать «слабое» и «сильное» трансязычие в образовании (с. 9). Опираясь на идею о том, что многоязычный человек пользуется единым репертуаром языковых средств, принадлежащих к разным известным ему языкам (см. об этом, в частности, в (Sanagarajah, 2011)), они предлагают учить людей тому, как стратегически выбирать и применять единицы из этого репертуара в соответствии с требованиями коммуникативной ситуации, аналогично тому, как в пределах одного языка человек подбирает, скажем, ресурсы официально-делового стиля для составления высказываний в официальной обстановке. Этот тезис может выглядеть необычно, но нам представляется, что за ним можно признать право на существование. В социолингвистических исследованиях по теме говорится, что многоязычные люди часто находятся в мультиязычной и поликультурной среде, в пределах которой коммуникативное взаимодействие просто не может быть одноязычным (см., напр., (Simpson, 2015; Bradley et al., 2018)). По мнению О. Гарсии и С. Вогель, только в этом сценарии «сильного» трансязычия, подвергающего критическому пересмотру существующие представления о границах между языками, возможен подлинный билингвизм.

Авторы отмечают, что на момент написания их статьи учебное трансязычие в основном вращается вокруг учащихся, в то время как эксплицитные педагогические приемы с ориентацией на преподавателя, позволяющие сознательно пользоваться преимуществами трансязычия, находятся в разработке (с. 9). По этому поводу, как нам представляется, следует сделать несколько замечаний, выходящих за пределы как анализируемой энциклопедической статьи, так и деятельности нью-йоркской школы в целом: преподаватель может применять трансязычие не намеренно, а спонтанно, как коммуникативную практику, позволяющую найти общий язык со студентами, а следовательно, возникают вопросы о том, следует ли в принципе говорить о «педагогическом» измерении трансязычия и есть ли здесь четкие границы.

Работы из нашей выборки дают положительные ответы на эти вопросы. Так, в статье Г. Льюис и соавторов (Lewis et al., 2012) предлагается различать «школьное» (classroom) и «универсальное» трансязычие, где в первом случае смешивание языков практикуется в педагогических целях, а во втором — в коммуникативных. При этом особо оговаривается, что «школьное» трансязычие может быть и спонтанным, и запланированным. Преподаватель может быть просто «склонным» к трансязычию, т. е. характеризоваться принципиальной готовностью ко взаимодействию со студентами на нескольких языках, если это потребуется, или преднамеренно разрабатывать задания и упражнения, эксплуатирующие достоинства трансязычия, — но в обоих этих сценариях трансязычие практикуется не произвольно, а «с педагогическим акцентом»

(Lewis et al., 2012, с. 650). Т. Никула и П. Мур (Nikula et al., 2019) развивают эти идеи дальше, выдвигая тезис о разграничении между педагогическим трансязычием с фокусом на языке и на взаимодействии (в первом случае трансязычие применяется, например, для освоения предметной лексики, а во втором — для управления классом или других форм интеракции). Схожие мысли можно найти, например, в (Ganuza et al., 2017), где подчеркивается преднамеренность педагогического трансязычия.

Именно здесь, на наш взгляд, пролегает граница. Мы полагаем, что говорить о трансязычии как о педагогическом методе или приеме, как о педагогической практике следует в тех случаях, когда преподаватель прибегает к нему намеренно, зная, для чего это делается и к каким последствиям может привести. Преподавателю необязательно особо готовиться к занятию, например разрабатывая специальные учебные материалы на двух языках, но если он приходит в аудиторию, к примеру, с пониманием и осознанием того, что трансязычие со стороны студентов необходимо поддерживать и развивать ради действенности и эффективности учебного процесса, то тогда для него трансязычие становится педагогическим методом, а не коммуникативной практикой. «Предрасположенность учителя к трансязычию может создавать педагогические возможности, которые в монологичной речи были бы недоступны», — пишут Т. Никула и П. Мур (Nikula et al., 2019, с. 13).

В этом контексте заслуживает упоминания короткая заметка исследователя из австралийского университета им. Джеймса Кука А. С. М. Рафи (Rafi, 2020). В ней на материале трех фрагментов занятий по университетскому курсу английской литературы анализируется билингвальное коммуникативное взаимодействие преподавателя и студентов во время работы над учебным материалом; ученый следует концепции К. Уильямса о «естественном» (спонтанном) и «официальном» (преднамеренном) трансязычии и приходит к выводу о том, что неорганизованное трансязычие на занятии не гарантирует успеха: в каждой из трех ситуаций преподаватель могла бы добиться лучших результатов, чем те, которые были ею получены при помощи спонтанной трансязыковой коммуникативной практики, если бы заблаговременно подготовилась к эксплуатации многоязычия учащихся. О полезности осознанного и целенаправленного применения трансязычия в учебном процессе как для учащихся, так и для преподавателей также пишет, к примеру, П. Кларксон (Clarkson, 2020). К хорошо структурированному и организованному применению трансязычия в педагогике призывает южноафриканский исследовательский коллектив во главе с Н. Нгубане (Ngubane et al., 2020).

В этой точке, насколько мы можем судить по результатам изучения нашей выборки публикаций, возникает разнобой между фундаментальной и прикладной составляющими, о котором косвенно говорится у О. Гарсии и С. Вогель (см. выше) — по свидетельству некоторых авторов, «особенно в контекстах высшего образования» (Burton et al., 2019, с. 23). Действительно, представляется возможным утверждать, что весьма многие определения и интерпретации педагогического трансязычия в современной англоязычной литературе

именно студентоцентричны, т. е. строятся вокруг того, что преподаватель должен понимать и принимать трансязычные коммуникативные практики студентов на занятиях, воздерживаясь от попыток ограничить их некими рамками, запретить использовать другой язык, внушить мысль о неприемлемости смешивания языков и т. п. В таких контекстах — интересным примером может служить статья Л. Позы (Poza, 2018) — высшей точкой становится спонтанное «школьное» трансязычие по Г. Льюис и соавторам: преподаватель осознает полезность этой практики, приемлет ее со стороны студентов и создает для них комфортное «трансязыковое пространство» (см. (Li, 2011)), но не разрабатывает специальных заданий или упражнений, нацеленных на развитие и использование трансязычия. В то же время, если мы говорим о трансязычии как о педагогическом методе, мы не можем обойтись без разработки специальных методических материалов, т. е. без преднамеренной, запланированной и заранее особым образом выстроенной работы. Это, в свою очередь, возвращает нас к деятельности нью-йоркских специалистов.

### **Методические разработки, виды и формы учебной работы с привлечением трансязычия**

Инициатива CUNY-NYSIEB, о которой мы упоминали выше, характеризуется плодотворной деятельностью по созданию методических разработок для учителей (сущность этого проекта связана с обучением школьников, поэтому все созданные в его рамках практические руководства предназначены для работы с детьми; заметим, впрочем, что нет непреодолимых препятствий для адаптации материала к обучению студентов университетов, особенно если речь идет, например, о подготовительном отделении для иностранных граждан). На наш взгляд, желание О. Гарсии и ее коллег распространить влияние трансязычия на сколь возможно большее количество учебных заведений приводит их к стремлению предложить конкретные и практически полезные советы и предписания, которые можно было бы незамедлительно пускать в ход после незначительной доработки под конкретные условия. Помимо материалов на веб-сайте проекта ([cuny-nysieb.org](http://cuny-nysieb.org)) нью-йоркская школа отметилась последовательностью книг, опубликованных авторитетными издательствами, такими как Routledge и Macmillan, и получивших положительные отзывы научных рецензентов (см., например, (Fine, 2018; Lynch, 2018; Martin, 2018)).

К сожалению, за пределами этих книг и пособий мы обнаруживаем лишь отдельные попытки разрабатывать трансязыковые учебные материалы. В качестве значимого, на наш взгляд, примера следует привести работу авторов из университета Страны Басков (Испания), где рассматривается особый контекст трехязычной школы (Cenoz et al., 2020). Это исследование примечательно, помимо прочего, тем, что в нем предложено собственное понимание трансязычной педагогики (Cenoz et al., 2020, с. 1). Это может показаться странным, однако подобное событие действительно является редким в нашей

выборке. Большинство авторов опираются на интерпретации от известных теоретиков (главным образом от тех же представителей нью-йоркской школы), не пытаясь указывать, что будет пониматься под трансязычием в рамках конкретной статьи. Испанские специалисты также полагаются на разработки О. Гарсии и ее коллег, перечисляя некоторые стратегии педагогического трансязычия на с. 2 (например, обращение к когнатам, сопоставление многоязычных текстов и т. п.), однако предлагают и собственные идеи на их основе, что, на наш взгляд, ценно. Еще один интересный аспект, выделяющий эту работу среди прочих, — то, что в ней описываются процесс и результаты рассмотрения трансязычия на курсах повышения квалификации для преподавателей, с последующим практическим применением этого метода на занятиях со школьниками. Учителям предлагались руководства по внедрению педагогического трансязычия, на основе которых требовалось разработать план занятия с видами деятельности, подразумевающими применение нескольких языков для педагогических целей (с. 3). Авторы детально описывают три конкретных случая по принципу «кейс-стади», подробно характеризуют контексты, цели занятий, структуру уроков и обратную связь от учащихся.

Другая публикация, заслуживающая упоминания в этой части обзора, — статья К. Силс и В. Ольсен-Ридер (Seals et al., 2020). Исследуя влияние трансязычия на языки малых народов, находящиеся под угрозой исчезновения, авторы разработали пособия для обучения новозеландских детей родной речи на самоанском языке и языке маори. В этой статье также сформулированы педагогические правила по разработке трансязычных учебных материалов и по трансязычному обучению в целом (Там же, с. 16–17). Публикация предлагает интересный и потенциально полезный обмен прикладным опытом.

Примером того, что разработки для школьной среды могут быть адаптированы в том числе и для обучения взрослых, является случай из практики, описанный в статье О. Гарсии «*Problematizing linguistic integration of migrants: the role of translanguaging and language teachers*» (Garcia, 2017). Автор дает детализированное описание того, как преподаватель немецкого языка эксплуатирует особый культурный фон и расширенные языковые ресурсы иммигранта, приехавшего в Германию и стремящегося к коммуникативной эффективности во взаимодействии с окружающими его людьми. О. Гарсия приводит примеры заданий, подготовленных преподавателем (например, коллективно выработать наилучший перевод короткого текста на немецком языке на испанский язык при содействии машинного переводчика), и показывает, как взаимодействие нового мультиязычного студента с группой обогащает его самого и всех остальных участников учебного процесса, включая преподавателя. Также автор формулирует принципы трансязычного обучения взрослых мигрантов: например, развивать их способность достигать поставленных целей с помощью общения, опираться на их сильные стороны и интересы, давать реальные и аутентичные задания коммуникативного толка (с. 21). В завершение статьи

О. Гарсия предлагает преподавателям принимать четыре важные, на ее взгляд, роли: «детектива», «совместно обучающегося», «строителя» и «преобразователя». К примеру, выступая в качестве «детектива», преподаватель выясняет мотивы мигранта и предпочитаемые им способы использования языка, на которые впоследствии можно будет опереться в учебной работе (с. 22).

Как в энциклопедической статье, так и в серии своих книг по трансязычию представители нью-йоркской школы акцентируют внимание на ключевых (ядерных) принципах трансязыковой педагогики, разработанных ими. В наиболее полной форме эти принципы представлены в книге «*Translanguaging with multilingual students: Learning from classroom moments*» под редакцией О. Гарсии и Т. Клейн, вышедшей в издательстве Routledge в 2016 г. (*Translanguaging...*, 2016). В роли фундамента выступают «позиция», «дизайн» и «сдвиги» (*the teacher's stance, design and shifts*, с. 20), которые дополняются «оценкой» (*assessment*). Под позицией авторы понимают убежденность преподавателя в том, что разнообразные языковые практики учащихся представляют собой ценный ресурс, которым следует пользоваться, дизайн — это разработка дидактических материалов на основе вышеупомянутых языковых практик и с намерением предъявить учащимся разные варианты и сценарии использования языков, а сдвиги обозначают способность преподавателя ситуационно адаптироваться к происходящему на занятии и вносить изменения в стратегический план, полученный в результате дизайна (Vogel et al., 2017, с. 10). Оценка, в свою очередь, подразумевает, что преподаватель разрабатывает средства и способы оценивания трансязычия, которые не ограничивались бы измерением уровней владения отдельными языками (*Translanguaging...*, 2016, с. 25). Кроме того, в энциклопедической статье указаны цели стратегического использования трансязычия в образовании (Vogel et al., 2017, с. 10–11), сущность которых можно свести ко всемерной поддержке учащихся и их языковых практик, включающей в себя, например, создание условий для применения этих практик в академических целях.

В качестве примера результатов деятельности проекта CUNY-NYSIEB, о которых говорилось выше, можно привести практическое руководство «*A translanguaging pedagogy for writing*» (Espinosa et al., 2016). В нем предложен вполне обширный перечень методических разработок по трансязычному обучению письму; авторы подробно описывают ряд типов заданий и упражнений (скажем, практику совместного письма, где преподаватель развивает написанную учащимся фразу или наоборот, с. 34) с детализацией того, в каких условиях можно их применять, с какими целями, в виде каких модификаций и т. п. Многие такие пояснения сопровождаются иллюстрациями в виде фотографий работ учащихся.

Отметим в качестве заслуги ньюйоркцев тот факт, что работа над книгами и пособиями в рамках инициативы CUNY-NYSIEB велась в тесном сотрудничестве между университетом и школой. Рецензенты подчеркивают, что роль

школьных учителей в разработке и апробации методических указаний, советов и рекомендаций, пригодных для оперативного внедрения в практику, хорошо ощутима (Fine, 2018, с. 2).

Некоторые представляющиеся нам интересными педагогические идеи возникли в ходе работы британского социолингвистического исследовательского проекта TLang, действовавшего с 2014 по 2018 г. Мы обратим более пристальное внимание на публикацию коллектива соавторов «Translanguaging space and creative activity: theorising collaborative arts-based learning» (Bradley et al., 2018), которая кратко упоминалась выше в ином контексте. В ней описан один из конкретных вариантов трансязыковой учебной деятельности с опорой на визуализацию и творчество: специалисты применили в качестве педагогического приема составление коллажей. Это задание было частью более крупного комплекса действий, в рамках которого учащиеся поощряли заниматься своеобразной этнографической работой, документируя окружающие их материальные контексты. Данная идея не является случайной, поскольку, как отмечают авторы, одной из целей проекта TLang было изучение так называемых языковых ландшафтов (linguistic landscapes, с. 8). Школьникам объясняли понятие коммуникативного репертуара и просили создать полноразмерные автопортреты в технике коллажа, которые представляли бы их личный коммуникативный репертуар; в качестве источника материалов для коллажей служили фотографии, полученные в ходе упомянутой выше самостоятельной этнографической работы (с. 19). В результате анализа полученных результатов авторы пришли к выводу, что работа над коллажами создавала трансязыковое пространство и была насыщена многоязычными коммуникативными практиками (с. 24).

Другая разработка, которая, на наш взгляд, заслуживает упоминания в этом контексте, описана по принципу «кейс-стади» в публикации К. Давидофф и Чж. Тяня «Leveraging translanguaging in role-plays in a U.S. university» (Davidoff et al., 2021). Примечательно, что описываемый сценарий был применен в работе со студентами университета, изучавшими интенсивный курс английского языка как иностранного. Сущность задания, предложенного студентам, заключалась в том, чтобы выбрать историческую личность по своему усмотрению, подготовиться путем усвоения определенного количества фактов о ней и затем провести ролевую игру, в рамках которой персонажи встречаются и вступают в диалоги между собой. Хотя самопрезентация должна была вестись на английском языке, студентам было разрешено готовиться к ролевой игре (изучать своих персонажей) с использованием любых языков, что, по мнению авторов, способствовало проявлению трансязычия (с. 132). Для фасилитации ролевой игры преподаватель предлагал списки вопросов, которые персонажи могли задавать друг другу; ведение видеозаписи позволяло студентам получать более эффективную обратную связь. По мнению авторов, трансязычие обеспечивает более полное выражение мыслей, которые по каким-либо причинам трудно выразить на втором языке (с. 133).

Завершая разговор о методических разработках, отметим статью Э. Карузо «Translanguaging in higher education: using several languages for the analysis of academic content in the teaching and learning process» (Caruso, 2018), которая также посвящена применению трансязычия в учебном процессе высшей школы. Отходя от общих тенденций, автор этой работы предлагает узкое определение трансязычия как педагогической практики, не ограничиваясь общими широкими дефинициями популярных теоретиков: «совокупность стратегий учения и обучения, применяемых студентами и преподавателями с использованием всех их языковых репертуаров для достижения более глубокого общего понимания содержания и для совместного конструирования знаний» (Caruso, 2018, с. 75).

Хотя Э. Карузо интересовалась в основном трансязычием как коммуникативной практикой, деятельность преподавателя в описанном ею сценарии заслуживает отдельного упоминания. Укажем, в частности, что преподаватель установил несколько «языковых правил», которые регламентировали применение трансязычия в аудитории (например, добивался общего понимания всего сказанного, в том числе требуя переводить высказывания на неизвестных ему языках, с. 71), а также дал студентам намеренно поощряющее их к трансязычию задание: следовало подготовить доклад на одном языке с визуальной поддержкой (слайдами) на другом языке, после чего ответить на вопросы аудитории на третьем языке (все три языка — по выбору студента). Этот подход, в частности, выявил несколько интересных закономерностей: например, для устного представления доклада в абсолютном большинстве случаев был выбран родной язык (с. 79). Рассмотренный Э. Карузо случай можно охарактеризовать как удачную иллюстрацию осознанного и намеренного применения трансязычия в учебной деятельности в условиях высшей школы, включающего в себя в том числе предварительную разработку учебных материалов и заданий, изначально нацеленных на стимулирование трансязычия и извлечение из него максимальной возможной пользы. Ценность подобных разработок может показаться самоочевидной, однако нельзя не отметить, что она в том числе подтверждается экспериментально (см., например, (Charamba et al., 2019); примечательно, что авторы этой статьи, так же как и преподаватель из исследования Э. Карузо, обращают внимание на важность полного понимания).

### **Практика использования трансязычия зарубежными педагогами**

Представляется разумным перейти к более конкретным приемам, которые были отмечены разными авторами в ходе их исследований. Выражаясь иначе, мы перемещаемся от общих принципов и методических разработок к действиям преподавателей на занятиях. Эти действия могут представлять собой как преднамеренное, так и спонтанное использование трансязычия. Мы обратим внимание на те из них, которые имеют, на наш взгляд, «педагогический акцент» (см. комментарии по (Lewis et al., 2012) выше), т. е. дают

основания считать, что не являются коммуникативной практикой в чистом виде, где преподаватель «трансьязычит» лишь потому, что является мультилингвом.

Наиболее интересной в этом отношении среди англоязычных статей из нашей выборки нам представляется публикация коллектива шведских исследователей «Multilingual students' use of translanguaging in science classrooms» (Karlsson et al., 2019), где описаны школьные занятия по естествознанию с применением родного языка учащихся (используется принцип CLIL — предметно-языкового интегрированного обучения). Отталкиваясь от мысли о том, что заметное место в научном знании и рассуждении занимают парадигматические по своей природе таксономические отношения, авторы обращают внимание на связь «парадигматика языка — парадигматика научных концепций» и отмечают, что с использованием родного языка учащиеся проще усваивают вышеупомянутые отношения, а следовательно, и научные концепции, которым их обучают. В работе также упоминается о том, что «домашний» язык тяготеет к сфере повседневного общения, а второй (условно говоря, «школьный») — к области научного знания; следовательно, учащиеся склонны применять родной язык, связанный с их жизненным опытом, для семантизации научных терминов на втором языке, т. е. для наполнения абстракций конкретным смыслом (с. 2052–2054; см., например, также (Lin et al., 2017)). Кажется возможным утверждать, что именно этот принцип был использован педагогом (насколько мы можем судить, с непредвиденным результатом) в ситуации, описанной на с. 2060–2063 анализируемого материала, на которой мы задержимся для отдельного комментария.

По свидетельству авторов, при обсуждении темы о строении растений с учащимися пятого класса учитель использовала следующую практику: читая совместно с ними текст и достигнув фрагмента, в котором употреблялись термины «ствол» и «стебель», она попросила одного из учащихся изобразить на доске и то и другое, а затем обратилась к учащимся с просьбой назвать эквивалент шведского слова «ствол» на родном для них языке (арабском). Этот вопрос, как отмечают исследователи, вызвал замешательство в классе, в результате чего ответа не было получено и учителю естествознания пришлось повторить вопрос, получив от присутствовавшего на занятии учителя родной речи (фасилитатора) визуальное подтверждение того, что учащиеся должны быть способны ответить. В ходе последующего обсуждения и дальнейшей учебной работы выяснилось, что в арабском языке для обозначения ствола и стебля используется одна и та же лексическая единица, что и было причиной замешательства. Детально разбирая этот пример, шведские ученые показывают, что в результате этой мультязыковой педагогической практики, сопровождавшейся проявлениями трансьязычия, учащиеся оказались вовлечены в критическое изучение и пересмотр собственной языковой картины мира, получив основания взглянуть на уже известное с иной точки зрения. Мы склонны утверждать, что таким образом на занятии возник сильный и действенный педагогический инструмент, хотя нельзя не отметить: на основании того, как описана ситуация, складывается впечатление, что это произошло случайно.

Нам представляется значимой идея о связи между трансязычием и картиной мира, фоновыми культурными знаниями и другими сопутствующими факторами такого рода. Схожие идеи звучали в кейс-стади К. Давидофф и Чж. Тяня: применение трансязычия может быть сопряжено с попытками выразить реалии иной действительности, феномены культуры и другую подобную семантическую нагрузку, которая отсутствует в целевом языке и не может в нем присутствовать. Преподаватель, соответственно, способен пользоваться этим и при преподавании языков, и при обучении предметному содержанию, как показано выше.

Возвращаясь к конкретным практикам, обратимся к статье Д. Вана «Translanguaging in Chinese foreign language classrooms: students and teachers' attitudes and practices» (Wang, 2019). В фокусе данного исследования находились студенты и преподаватели высшей школы, в том числе в контексте лингводидактики (изучения китайского языка как иностранного). Д. Ван обнаружил, что преподаватели в основном пользовались трансязычием для объяснения материала и для управления ходом занятия («объяснительные стратегии» и «управленческие стратегии», с. 144). В первом случае, насколько можно судить по приведенной в статье информации, языки смешивались с целью достичь лучшего понимания лексики, грамматики и т. п., а во втором случае — для предоставления студентам более понятных и доступных им инструкций, передачи обратной связи, выражения оценочных суждений, проверки понимания. Кроме того, Д. Ван обращает внимание на психологическую ценность трансязычия, т. е. его применение для создания контакта с аудиторией (достижения раппорта).

Британские авторы А. Криз и А. Блэкледж еще до начала проекта TLang, в котором они сыграли заметную роль, изучали трансязычные практики учащихся и преподавателей в частных (complementary) школах диаспорального характера (см., например, (Creese et al., 2010)). В их работе «Translanguaging in the bilingual classroom: a pedagogy for learning and teaching?» упоминаются, в частности, следующие задачи, для решения которых преподаватели прибегали к педагогическому трансязычию: формирование значений, передача информации и представление идентичностей; вовлечение учащихся в учебную деятельность; постановка и разъяснение учебного задания (с. 109); контроль скорости и ритма учебного процесса, разрушение обыденного педагогического цикла «стимул – реакция – обратная связь» (с. 111). Также в статье описываются некоторые конкретные приемы: например, преподаватель вводит важную лексическую единицу и стимулирует языковую догадку по ее поводу на китайском языке, после чего дает разъяснения на английском языке.

Можно также отметить в этом контексте публикацию коллектива авторов из Техасского университета (США), где приведены примеры трансязыковой педагогики в виде поведения учителей на занятиях (Palmer et al., 2014). Утверждается, в частности, что учителя выступали примером динамического двуязычия, создавали психологический комфорт для учащихся и привлекали внимание класса к тем случаям, когда кто-либо из обучающихся замечал точки пересечения между языками (с. 763). Заметим к слову, что последний из этих

трех сценариев нередко упоминается в разных исследованиях под типовым названием «металингвистическая осведомленность» (*metalinguistic awareness*) и, как представляется, рассматривается в качестве важного продукта трансязычия и мультязычия; на его развитие путем, например, работы с когнатами обращают внимание М. Мартин-Белтран (Martin-Beltran, 2014), Т. Никула и П. Мур (Nikula et al., 2019). Также тexasские ученые упоминают о том, что учителя стремились удостовериться в понимании речи учащимися, и о том, что в ряде случаев преподавательское трансязычие было откликом на аналогичные практики со стороны детей. В числе конкретных приемов указаны, например, просьбы в адрес учащихся переводить сказанное одноклассникам. Другой полезный пример в этой области — статья южноафриканских ученых «*Translanguaging pedagogy in selected English First Additional Language writing classrooms*» (Ngubane et al., 2020); в ней отмечены такие практические задачи педагогического трансязычия, как выделение важных моментов для лучшего понимания материала (путем повторения на другом языке, с. 146), вовлечение учащихся в дискуссии за счет расширения их возможностей высказать свою точку зрения (с. 147), а также проверка понимания (с. 148).

### **Сопоставительный комментарий: зарубежная практика vs российская**

Хотя настоящий обзор, как следует из его названия, посвящен зарубежной лингводидактике, представляется уместным дать краткий описательный комментарий, в котором деятельность иностранных специалистов была бы сопоставлена с отечественными подходами и практиками.

Как видно по предшествующему описанию, в зарубежной англоязычной научной литературе последних лет трансязычие как педагогический метод позиционируется в качестве замены господствующей лингводидактической методологии, согласно которой обучение иностранному языку должно вестись исключительно на иностранном языке, а родной язык учащихся рассматривается в качестве помехи, источника интерференции и других негативных явлений. Этот подход, обычно называемый разделением языков, последовательно критикуется всеми сторонниками трансязычия, так же как и представление о том, что двуязычие является суммой двух отдельных компетенций в двух отдельных языках («билингвизм как два монолингвизма»). Для российской образовательной среды, представителями которой мы являемся, этот подход не является преобладающим: хотя обучение полностью на иностранном языке (без языка-посредника) в ряде случаев позиционируется как желательное или необходимое, практика, например, школьного обучения иностранному языку с использованием русского языка остается, на наш взгляд, распространенной и повсеместной. Мы не можем со всей достоверностью судить о том, насколько распространенным и проблемным является принцип разделения языков в зарубежной лингводидактической практике, поэтому пафос авторов, стремящихся бороться с ним при помощи трансязычия, в некоторых случаях

представляется нам чрезмерным, а идея об использовании родного языка как ресурса — не столько новаторской, сколько знакомой и прагматично-логичной, однако мы допускаем, что для зарубежных специалистов она действительно важна и значима.

Не будет существенным преувеличением утверждение, что российские лингводидакты давно и активно пользуются смешиванием языков в учебном процессе, хотя, возможно, не выделяют эту практику как нечто особенное на терминологическом уровне. В то же время следует заметить, что такая практика именно в силу «невыделения» ее как некой особой методической сущности остается спонтанной и не всегда должным образом организованной: трансязычие и мультязычие применяется скорее как вспомогательный коммуникативный инструмент, на оперативном уровне обеспечивающий взаимопонимание между участниками учебного процесса. Несомненно, что и в таком виде смешивание языков оказывается полезным, поскольку способствует психологическому комфорту: сохраняется целостность коммуникативного акта, учащийся уверен в том, что его поймут; кроме того, дидактическая работа отчасти обогащается за счет привлечения разных картин мира и разных языковых ресурсов. В то же время преднамеренное использование нескольких языковых систем, в том числе в виде разработки особых заданий и методических материалов, изначально нацеленных на достижение более глубокого понимания предметного содержания за счет трансязычия и мультязычия, могло бы, на наш взгляд, принести плоды и на отечественной почве.

### Заключение

Подводя общий итог, считаем возможным утверждать следующее.

1. Насколько можно судить по публикациям из нашей выборки, зарубежные специалисты в целом согласны с тем, что прикладная составляющая трансязычия как педагогического метода отстает от фундаментальной. В то время как некоторые теоретические аспекты разработаны вплоть до тонких деталей и сам принцип использования/поощрения трансязычия при работе с учащимися чрезвычайно близок и приятен многим авторам, остается не вполне ясным, как этот принцип должен реализовываться на практике. Выражаясь иначе, нам представляется, что у зарубежных специалистов пока не складывается особая трансязыковая педагогика, которая была бы принципиально отлична от уже существующих методов и приемов: многие методические разработки выглядят как традиционная дидактика или лингводидактика с допущением того, что учащиеся могут смешивать языки. Это заметно, например, по руководству CUNY-NYSIEB по трансязычному письму (Espinosa et al., 2016): в нем, на наш взгляд, велико количество заданий и упражнений, которые трансязычны постольку, поскольку перед их выполнением преподаватель эксплицитно сообщает учащимся, что те могут пользоваться любыми языками по своему усмотрению. Возможно, что сущность трансязыковой педагогики заключается скорее в особом отношении

к многоязычию учащихся, чем в ее способности порождать новые виды и типы учебной работы и дидактических материалов.

2. На наш взгляд, имеются основания утверждать, что под педагогическим трансязычием следует понимать осознанные и преднамеренные действия преподавателя, направленные на повышение эффективности учебного процесса за счет стратегического и тактического использования многоязычия учащихся. Эти действия могут приобретать различные формы — как заблаговременной подготовки специально разработанных материалов, с которыми преподаватель приходит на занятие, так и готовности преподавателя вступать в транс- и мультязычные коммуникативные взаимодействия со студентами на занятии, если это будет содействовать лучшим результатам. Ряд авторов подчеркивают, что только организованное и распланированное применение трансязычия в учебном процессе будет давать положительный эффект.

3. Согласно наблюдениям и исследованиям зарубежных авторов, преподаватели применяют трансязычие в учебном процессе главным образом для того, чтобы обеспечить понимание учащимися учебного материала и (или) учебных задач, которые ставятся перед ними, для контроля усвоения знаний, для установления и поддержания контакта с аудиторией (включая вовлечение учащихся, стимулирование интереса), для управления классом и ходом занятия. Основными направлениями педагогического применения трансязычия можно назвать: 1) лингводидактику; 2) предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL), где распространенной формой учебной деятельности является семантизация абстрактных научных понятий через конкретный повседневный опыт учащихся, связанный с их родным языком. Соответственно, в отечественной университетской среде, которая приоритетна для нашего исследовательского проекта, трансязычная педагогика может быть особенно актуальной для курсов русского языка как иностранного, а также для направлений подготовки с языком обучения, отличным от русского, хотя ее применение возможно и в ряде других сценариев, таких как обучение русскоязычных студентов иностранным языкам.

#### Список источников

1. Bradley, J., Moore, E., Simpson, J., Atkinson, L. (2018). Translanguaging space and creative activity: theorising collaborative arts-based learning. *Language and Intercultural Communication*, 18(1). <http://eprints.whiterose.ac.uk/120599>
2. Burton, J., Rajendram, S. (2019). Translanguaging-as-resource: university ESL instructors' language orientations and attitudes toward translanguaging. *TESL Canada Journal*, 36(1), 21–47.
3. Canagarajah, S. (2011). Translanguaging in the classroom: emerging issues for research and pedagogy. In: Li Wei (Ed.), *Applied Linguistics. Review 2*. Berlin: De Gruyter Mouton.
4. Caruso, E. (2018). Translanguaging in higher education: using several languages for the analysis of academic content in the teaching and learning process. *Language Learning in Higher Education*, 8(1), 65–90.
5. Cenoz, J., Santos, A. (2020). Implementing pedagogical translanguaging in trilingual schools. *System*, 92. <http://doi.org/10.1016/j.system.2020.102273>

6. Charamba, E., Kufakunesu, Z. (2019). Effects of translanguaging as an intervention strategy in a South African Chemistry classroom. *Bilingual Research Journal*, 42(3), 291–307.
7. Clarkson, P. (2020). Reflecting on translanguaging by a monolingual: is that paradoxical? *Cultural Studies of Science Education*, 15, 511–521.
8. Creese, A., Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: a pedagogy for learning and teaching? *The Modern Language Journal*, 94, 103–115.
9. Davidoff, K., Tian, Zh. (2021). Case Study 5.1: Leveraging translanguaging in role-plays in a U.S. university. In: Polina Vinogradova and Joan Kang Shin (Eds.), *Contemporary Foundations for Teaching English as an Additional Language: Pedagogical Approaches and Classroom Applications*. <https://www.researchgate.net/publication/348018627>
10. Espinosa, C., Ascenzi-Moreno, L., Vogel, S. (2016). *A translanguaging pedagogy for writing: a CUNY-NYSIEB guide for educators*. New York: The City of New York University.
11. Fine, C. G. (2018). Translanguaging with multilingual students: Learning from classroom moments, edited by O. Garcia, and T. Kley. *Bilingual Research Journal*, 41(3), 349–352.
12. Ganuza, N., Hedman, C. (2017). Ideology vs. practice: is there a space for translanguaging in mother tongue instruction? In: Paulsrud B-A., Rosén J., Straszer B., Wedin Å (Eds.), *New Perspectives on Translanguaging and Education*. Berlin: De Gruyter Mouton.
13. García, O. (2017). Problematizing linguistic integration of migrants: the role of translanguaging and language teachers. In: *The Linguistic Integration of Adult Migrants. Some Lessons from Research*. Berlin: De Gruyter Mouton.
14. Hasan, M., Shafiqul Islam, A. B. M., Shuchi, I. J. (2020). Translanguaging as an instructional strategy in adult ESL classrooms. *ELT-Echo*, 5(2), 93–107.
15. Karlsson, A., Larsson, P. N., Jakobsson, A. (2019). Multilingual students' use of translanguaging in science classrooms. *International Journal of Science Education*, 41(15), 2049–2069.
16. Lewis, G., Jones, B., Baker, C. (2012). Translanguaging: origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation*, 18(7), 641–654.
17. Li, W. (2011). Moment Analysis and translanguaging space: discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, 43(5), 1222–1235.
18. Lin, A. M. Y., He, P. (2017). Translanguaging as dynamic activity flows in CLIL classrooms. *Journal of Language, Identity & Education*, 16(4), 228–244.
19. Lynch, M. (2018). Materials Review: The Translanguaging Classroom: Leveraging Student Bilingualism for Learning. *NYS TESOL Journal*, 5(1), 61–63.
20. Martin, K. M. (2018). Materials Review: Translanguaging with Multilingual Students: Learning from Classroom Moments. *NYS TESOL Journal*, 5(1), 64–65.
21. Martin-Beltrán, M. (2014). «What Do You Want to Say?»: how adolescents use translanguaging to expand learning opportunities. *International Multilingual Research Journal*, 8(3), 208–230.
22. Ngubane, N., Ntombela, B. X., Govender, S. (2020). Translanguaging pedagogy in selected English First Additional Language writing classrooms. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, 38(2), 142–151.
23. Nikula, T., Moore, P. (2019). Exploring translanguaging in CLIL. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(2), 237–249.
24. Palmer, D. K., Martínez, R. A., Mateus, S. G., Henderson, K. (2014). Reframing the debate on language separation: toward a vision for translanguaging pedagogies in the dual language classroom. *The Modern Language Journal*, 98, 757–772.

25. Park, M. S. (2013). Code-switching and translanguaging: potential functions in multilingual classrooms. *Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*, 13(2), 50–52.
26. Poza, L. (2017). Translanguaging: definitions, implications, and further needs in burgeoning inquiry. *Berkeley Review of Education*, 6(2), 101–128.
27. Poza, L. E. (2018). The language of ciencia: translanguaging and learning in a bilingual science classroom. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(1), 1–19.
28. Rafi, A. S. M. (2020). Shortcomings of validating translanguaging without pedagogic focus in bilingual classroom. *The Newsletter of the Bilingual-Multilingual Education Interest Section*. <https://www.researchgate.net/publication/346411225>
29. Rueter Veiga, J. (2020). Border crossing through translanguaging. *Cultural Studies of Science Education*, 15, 27–30.
30. Seals, C. A., Olsen-Reeder, V. (2020). Translanguaging in conjunction with language revitalization. *System*, 92. <https://sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0346251X2030275X>
31. Simpson, J. (2015). Translanguaging in the contact zone: language use in super-diverse urban areas. In: Colman, H. (Ed.), *Multilingualisms and Development: Selected Proceedings of the 11th Language and Development Conference*. New Delhi.
32. *Translanguaging with multilingual students: Learning from classroom moments*. (2016). Garcia, O., Kleyn, T. (Eds.) New York: Routledge.
33. Vogel, S., Garcia, O. (2017). Translanguaging. In: *The Oxford Research Encyclopedia: Education*. <http://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.181>
34. Wang, D. (2019). Translanguaging in Chinese foreign language classrooms: students and teachers' attitudes and practices. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(2), 138–149.

### Информация об авторе

**Николай Вячеславович Головко** — кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка как иностранного Гуманитарного института Северо-Кавказского федерального университета.

### Information about the author

**Nikolai V. Golovko** — PhD (Philology), docent, associate professor of the department of Russian as a foreign language, Institute of Humanities, North-Caucasus Federal University.

*Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.*

*The author declares no conflict of interest.*

Научная статья

УДК 37.016:811.161.1

DOI: 10.25688/2076-913X.2022.48.4.12

## СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ И ГОВОРЕНИЮ В КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО (ПРЕДВУЗОВСКИЙ ЭТАП)

Амелина Ирина Олеговна

Юго-Западный государственный университет,  
Россия, Курск

amelina.i.o@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3533-6263>

**Аннотация.** Развитые навыки аудирования и говорения являются основой умений ведения устной речи, практического владения русским языком как иностранным, поэтому вопросы оптимизации обучения указанным видам деятельности всегда находятся в центре внимания педагогического сообщества. Обучение устной речи, совершенствование навыков аудирования и говорения остается существенной проблемой лингводидактики, что определяет актуальность настоящего исследования, цель которого состоит в описании системы обучения аудированию и говорению как отдельному блоку в общем курсе русского языка как иностранного на этапе предвузовского обучения и анализе результатов апробирования предложенной системы в рамках опытного обучения инофонов. В исследовании были использованы следующие методы: научно-теоретический метод; наблюдательный метод; метод формального моделирования; экспериментальный метод; статистический метод. Материалом исследования послужила система обучения аудированию и говорению, интегрированная в образовательный процесс на этапе предвузовской подготовки иностранных граждан в Юго-Западном государственном университете. В статье описана система заданий в рамках блока «Аудирование. Говорение» (Первый сертификационный уровень), включающая задания для аудиторной/контактной работы и самостоятельной работы (домашнее задание); в процессе опытного обучения подтверждена валидность системы. Представленные в статье материалы позволяют утверждать, что разработанная система обучения в рамках блока «Аудирование. Говорение» (Первый сертификационный уровень) продуктивно выполняет свою функцию, способствуя эффективному развитию навыков в рассматриваемых видах деятельности, мотивируя инофонов на совершенствование своих коммуникативных способностей.

**Ключевые слова:** обучение аудированию, обучение говорению, методика, русский язык как иностранный.

**Для цитирования:** Амелина, И. О. (2022). Система обучения аудированию и говорению в курсе русского языка как иностранного (предвузовский этап). *Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование»*, 4(48), 155–170. DOI: 10.25688/2076-913X.2022.48.4.12

**Original article**

UDC 37.016:811.161.1

DOI: 10.25688/2076-913X.2022.48.4.12

**SYSTEM OF TEACHING LISTENING  
AND SPEAKING SKILLS WITHIN THE COURSE  
OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE  
(PRE-UNIVERSITY STAGE)****Irina O. Amelina**Southwest State University,  
Russia, Kurskamelina.i.o@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3533-6263>

**Abstract.** Developed listening and speaking skills appear principal for efficient oral speech as well as for better practical knowledge of Russian as a foreign language. Therefore, the issues of optimizing teaching methods applied to these types of activities are always in the focus of the pedagogical community's attention. Mastering oral speech competence, improving listening and speaking skills remains a significant problem of linguodidactics, which determines the relevance of this study, the purpose of which is to describe the system of teaching listening comprehension and speaking skill being a separate unit in the general course of Russian as a foreign language at the stage of pre-university education and to analyze the results of testing the proposed system as part of the teaching experiment that involved foreign language speakers. The following methods were used in the study: scientific-theoretical method; observational method; formal modeling method; experimental method; statistical method. The material of the study was the system of teaching listening comprehension and speaking skills, integrated into the educational process at the stage of pre-university training of foreign students at the South-West State University. The article describes the system of tasks that constitute the block «Listening. Speaking» (First certification level), including the ones for classroom/contact work and self-study (homework). The system proved valid and relevant in the process of experiential teaching. The materials presented in the article allow us to state that the developed teaching system within the framework of the block «Listening. Speaking» (First certification level) productively performs its function, contributing to the effective development of skills in case the types of activities under consideration are employed, motivating foreign students to improve their communication skills.

**Keywords:** teaching listening comprehension, teaching speaking, methodology, Russian as a foreign language.

**For citation:** Amelina, I. O. (2022). System of teaching listening and speaking skills within the course of Russian as a foreign language (pre-university stage). *MCU Journal of Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education*, 4(48), 155–170. DOI: 10.25688/2076-913X.2022.48.4.12

## Введение

Основой развития устной речи иностранных обучающихся является формирование навыков аудирования и говорения в рамках овладения русским языком. Аудирование и говорение как виды речевой деятельности всегда находятся в тесной взаимосвязи, потому что фазы слушания и говорения в процессе коммуникации постоянно сменяют друг друга. При общении с собеседником говорение получает незамедлительный отклик со стороны слушающего (Masuram, 2020, с. 61).

Аудирование предполагает восприятие и понимание звучащей речи. Говорение как вид речевой деятельности реализуется с возникновением у говорящего потребности в речевом воздействии на собеседника. Развитые навыки аудирования и говорения являются основой умения ведения устной речи, практического владения русским языком как иностранным, поэтому вопросы оптимизации обучения указанным видам деятельности всегда находятся в центре внимания педагогического сообщества. Педагоги в своих работах освещают аспекты обучения аудированию, говорению на разных этапах, например на начальном (Коновалова, 2021; Титова, 2020; Товт, 2022), продвинутом (Иванова, 2020; Vhanu, 2022), к тому же нередко в рамках национально ориентированной лингводидактики, например при преподавании русского языка как иностранного китайским студентам (Туана, Губарева, 2022; Иосифова, 2020). В статьях раскрывается специфика обучения видам деятельности в плане описания методик работы, моделей обучения (Сатретдинова, Пенская, 2022; Фидчук, 2021), а также применения различных учебных технологий, например организации дебатов (el Majidi, 2021); использования средств обучения, например научно-популярных фильмов (Дмитриева, 2021), видео YouTube-каналов (Иванова, Ильина, 2021); программ, например PowerPoint, программы распознавания речи (Speech Recognition Software) (Ngyuen, 2022). Безусловно, «постоянные изменения в нашей жизни, вызовы, с которыми сталкивается весь мир, поставили дигитализацию образования на первое место по важности методических вопросов» (Степанова, Амелина, 2021), поэтому в условиях цифровизации образовательного процесса ученые все больше обсуждают вопросы обучения аудированию и говорению в дистанционном формате (Илюнина, 2020; Джанхотова, Абазова, 2021; Спишьякова, 2021).

Таким образом, обучение устной речи, совершенствование навыков аудирования и говорения остается существенной проблемой лингводидактики, что определяет актуальность нашего исследования, цель которого состоит в моделировании и описании системы обучения аудированию и говорению в общем курсе русского языка как иностранного на этапе предвузовского обучения и анализе результатов апробирования предложенной системы в рамках опытного обучения инофонов.

### Методология исследования

Для реализации поставленной цели были выбраны следующие методы:

- научно-теоретический метод (при анализе и обобщении результатов научных исследований, изучении опыта обучения аудированию и говорению);
- обсервационный метод (при наблюдении за учебным процессом);
- метод формального моделирования (при проектировании системы обучения аудированию и говорению для овладения русским языком в объеме Первого сертификационного уровня);
- экспериментальный метод (при апробации предлагаемой системы обучения аудированию и говорению в ходе опытного обучения иностранных граждан на этапе предвузовской подготовки);
- статистический метод (при количественном анализе результатов, полученных в ходе опытного обучения и опроса).

Материалом исследования послужила система обучения аудированию и говорению, интегрированная в образовательный процесс на этапе предвузовской подготовки иностранных граждан в Юго-Западном государственном университете.

### Результаты исследования

Каждый вуз самостоятельно определяет специфику организации образовательного процесса на этапе предвузовской подготовки. В Юго-Западном государственном университете курс русского языка как иностранного делится на три блока: лексика и грамматика, чтение и письмо, аудирование и говорение, — определенных в соответствии с требованиями по русскому языку как иностранному для разных уровней владения языком, в которых в качестве формы контроля выбрано тестирование, предполагающее выполнение пяти субтестов («Грамматика. Лексика», «Аудирование», «Чтение», «Письмо», «Говорение»). Такая структура дает возможность концентрировать внимание инофонов на конкретном аспекте, виде речевой деятельности в целях оптимизации развития коммуникативных навыков.

Рассмотрим систему работы по обучению говорению и аудированию на предвузовском этапе, направленную на овладение русским языком в объеме Первого сертификационного уровня (B1).

Содержание блока «Аудирование и говорение» включает в себя следующие темы: «Биография человека, наши близкие люди», «Внешность человека», «Характер человека», «Развитие науки», «Выбор профессии. Система образования», «Изучение иностранных языков. Память», «Выдающиеся люди науки и культуры», «Город», «История страны», «Страна», «Экология», «Увлечения. Здоровье». Некоторые темы рассматриваются на отдельных занятиях (например, тема «Внешность человека»), другим же темам посвящены циклы занятий (например, «Выдающиеся люди науки и культуры»).

Темы определены исходя из требований государственного стандарта по русскому языку как иностранному (Первый сертификационный уровень — В1. Общее владение), в соответствии с которыми иностранец должен осуществлять речевое общение в рамках актуальной для уровня тематики.

Система работы по обучению аудированию и говорению в рамках темы (если тема рассчитана на 2 часа аудиторной работы) и подтемы (если тема рассчитана на 4 часа и более аудиторной работы) включает две части: аудиторную/контактную работу и самостоятельную работу (домашнее задание).

### **Аудиторная/контактная работа**

Аудиторная/контактная работа выполняется на занятии под руководством преподавателя и включает 4–5 заданий.

В начале темы/подтемы инофонам предлагается познакомиться с актуальной лексикой. Лексика приводится в таблице, где для каждой лексемы дан перевод на английский язык в алфавитном порядке, что облегчает обращение к ней при выполнении заданий темы. При необходимости обучающиеся делают перевод на свой родной язык. Преподаватель ведет обсуждение лексики: обучающиеся вслед за преподавателем (или самостоятельно) читают слова, получают дополнительный комментарий, разъясняющий значение слов и особенности их употребления, приводят примеры употребления лексем. Особое внимание уделяется правильному произношению слов. Словарная работа является значимой составляющей образовательного процесса, поскольку на Первом сертификационном уровне языковая компетенция инофонов все еще формируется. Восприятие обучающимися текста на русском языке часто «влечет лингвистические трудности: незнание лексических единиц, непонимание значения какой-либо грамматической конструкции» (Гулиянц и др., 2020, с. 133).

### **Пример задания (Тема «Экология»)**

*Ознакомьтесь с актуальной лексикой. Запишите новые слова с переводом в тетрадь. Выучите.*

№	Русский язык	Английский язык	Родной язык
1	АЭС (атомная электростанция)	NPP (nuclear power plant)	
2	выброс радиации	release of radiation	
3	вырубка лесов	deforestation	
4	глобальное потепление	global warming	
5	загрязнение	pollution	
...	...	...	
19	шторм	storm	
20	экология	ecology	

Далее инофоны выполняют учебно-коммуникативные и коммуникативные задания. Основными видами заданий в рамках аудиторной/контактной работы

являются следующие: ответы на вопросы; завершение фраз информацией, подходящей по смыслу; прослушивание фраз с их последующим повторением; прослушивание аудиотекста и выполнение теста на выбор правильного варианта ответа; прослушивание аудиотекста и ответы на вопросы по содержанию услышанного; прослушивание, чтение диалогов и подготовка диалогов по аналогии; составление рассказа с использованием актуальной лексики и его представление перед группой; прослушивание аудиотекста и пересказ основной информации; подготовка описания иллюстрации / рассказа по иллюстрации в соответствии с рассматриваемой темой.

***Пример задания (Тема «Изучение иностранных языков. Память»)***

*Слушайте фразы. Повторяйте.*

1. В памяти каждого человека хранится его опыт.
2. Мы часто жалуемся на память.
3. Нам нельзя забывать важные вещи.
4. Каждый день мы получаем огромное количество информации.
5. Многим людям трудно запоминать даты.

Выполнение заданий в рамках аудиторной работы знакомит с новым тематическим материалом, активизируя навыки аудирования и говорения, закладывает основу для успешного осуществления самостоятельной работы.

**Самостоятельная работа**

В качестве самостоятельной работы обучающимся предлагается выполнить два задания.

Основные виды заданий: прослушивание аудиозаписи и выразительное чтение стихотворения; прослушивание аудиозаписи и исполнение песни; прослушивание аудиозаписи, нахождение и исправление фактических ошибок в тексте; прослушивание аудиозаписи и заполнение пропусков в тексте (с последующим пересказом информации); подготовка диалога по ситуации; написание диктанта; подготовка рассказа/презентации по теме; знакомство с изречениями, пословицами, крылатыми выражениями и подготовка высказывания-монолога, отражающего мнение инофона по теме, согласие/несогласие с высказыванием.

***Пример задания (Тема «Выдающиеся люди науки и культуры»)***

*Подготовьте рассказ и презентацию об известном русском человеке (деятеле науки/культуры). Выступите с презентацией перед группой.*

Важной составляющей самостоятельной работы является коммуникативное задание, часто требующее предварительной подготовки: создание рассказов, мультимедийных презентаций, выполнение проектов и т. д. В основе такого задания лежит компетентностный, коммуникативный, личностно ориентированный и метапредметный подходы в их интеграции (Филиппова, Шамсутдинова, 2021, с. 261). Работа над заданием мотивирует обучающихся

обратиться ко всему опыту изучения русского языка, а также проявить свой творческий потенциал, что позитивно влияет «на рост вовлеченности студентов в учебный процесс» (Филиппова, Шамсутдинова, 2021, с. 350), а «создание положительной мотивации при выполнении студентами заданий, соответствующих программе курса и требующих от них необходимых знаний и умений, организация условий для их публичного представления повышают эффективность учебного процесса» (Пустовит, 2021, с. 111).

Предложенная система заданий направлена на комбинированное развитие навыков аудирования и говорения, но при этом работа над отдельным видом речевой деятельности вполне различима: «*прослушайте аудиотекст и...*» (акцент на аудировании), «*подготовьте пересказ/рассказ...*», «*ответьте на вопросы*», «*прокомментируйте...*» (акцент на говорении).

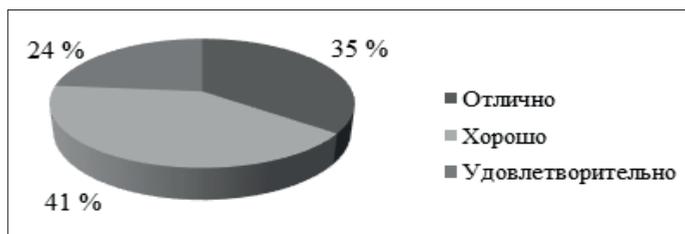
Следует отметить, что при разработке тем мы ориентировались не только на коммуникативный, но и на социокультурный, страноведческий характер материала, чтобы обеспечить ознакомление обучающихся с ценностями русской национальной культуры, а также с традициями этносов, подготовить их к решению не только общекультурных, но и профессиональных задач в процессе коммуникации (Romanova, Amelina, 2019). Таким образом инофоны получают представление о географическом и национальном разнообразии России, богатом культурном наследии народа, повседневной жизни русских людей, что благоприятно влияет на развитие их поликультурной языковой личности и социокультурной адаптации.

Работа над заданиями к темам учит инофонов как пониманию на слух монологической и диалогической речи (коммуникативных намерений, темы, основной идеи, содержания с достаточной полнотой, глубиной и точностью), так и продуцированию ее в виде связных, логичных высказываний с учетом темы, коммуникативно заданной установки, что соответствует требованиям по русскому языку как иностранному для первого сертификационного уровня.

Разработанный нами комплекс дидактических материалов для блока «Аудирование. Говорение» (Первый сертификационный уровень) является составной частью курса русского языка как иностранного на этапе предвузовского обучения. Он размещен нами на платформе Moodle на специально созданном сайте Юго-Западного государственного университета «Электронная информационно-образовательная среда ЮЗГУ. Учебные курсы ЮЗГУ» (do.swsu.ru).

Предложенная система работы по обучению говорению и аудированию была апробирована в образовательном процессе на подготовительном факультете для иностранных граждан Юго-Западного государственного университета в 2021/2022 уч. г. в двух группах (общее количество обучающихся — 17 человек) с целью определения методической эффективности предложенной системы работы и степени удовлетворенности инофонов содержанием обучения. На блок «Аудирование. Говорение» (Первый сертификационный уровень) в рамках общего курса русского языка было отведено 36 занятий, после которых обучающиеся прошли процедуру контроля в форме тестирования. С ориентацией на «Требования по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение»

(Требования по русскому языку..., 2009) тестирование включало в себя две части: субтест «Аудирование» и субтест «Говорение». Задания тестов соответствовали заданиям типового теста по русскому языку как иностранному (Первый уровень. Общее владение). Итоговая оценка успеваемости складывалась из баллов за работу на занятиях, за выполнение самостоятельной работы и из результата тестирования. По итогам обучения 6 инофонов получили оценку «отлично», 7 — «хорошо» и 4 — «удовлетворительно» за владение русским языком и демонстрацию навыков аудирования и говорения (рис. 1). Обучение аудированию и говорению в рамках отдельного блока в структуре общего курса русского языка как иностранного активизирует мыслительную, коммуникативную деятельность обучающихся, направленную на выполнение предложенных заданий, предполагающих акцент на понимании, воспроизведении и устном продуцировании информации, что способствует эффективному развитию необходимых навыков.

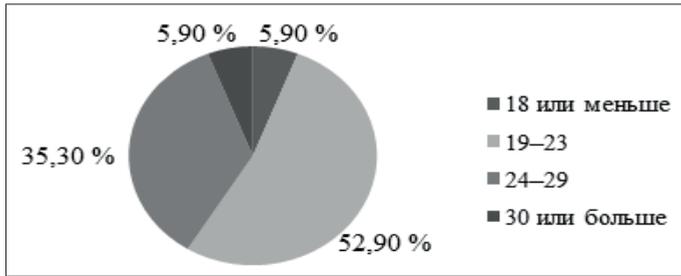


**Рис. 1.** Результативность обучения инофонов в рамках освоения блока «Аудирование. Говорение» (Первый сертификационный уровень)

**Drawing 1.** Effectiveness of teaching foreign speakers within the block «Listening. Speaking» (First certification level)

По завершении обучения иностранным гражданам также был предложен опрос, целью которого являлось выявление степени их удовлетворенности образовательным процессом на занятиях по аудированию и говорению, а также сбор информации, которая позволит повысить эффективность и привлекательность предложенной системы при последующей модернизации образовательного процесса по аудированию и говорению. Обучающиеся, работавшие по рассмотренной системе и принявшие участие в опросе, являются носителями языков с различными языковыми системами, представителями различных государств: Афганистана, Бангладеш, Гаити, Зимбабве, Нигерии, Норвегии, Палестины, Сенегала, Судана, Эквадора. Возраст обучающихся в основном находится в диапазоне от 19 до 29 лет (рис. 2).

По завершении освоения блока «Аудирование. Говорение» (Первый сертификационный уровень) обучающиеся оценили уровень сформированности своих навыков аудирования и говорения (субъективная оценка). Сформированность навыков аудирования 59 % респондентов оценили на хорошо, 23 % — на отлично и 18 % — на удовлетворительно. Оценка сформированности навыков говорения оказалась несколько ниже: 41 % респондентов оценили на хорошо, 12 % — на отлично и 47 % — на удовлетворительно (рис. 3).



**Рис. 2.** Возрастной показатель обучающихся, принявших участие в опросе

**Drawing 2.** Age indicator of students who took part in the survey

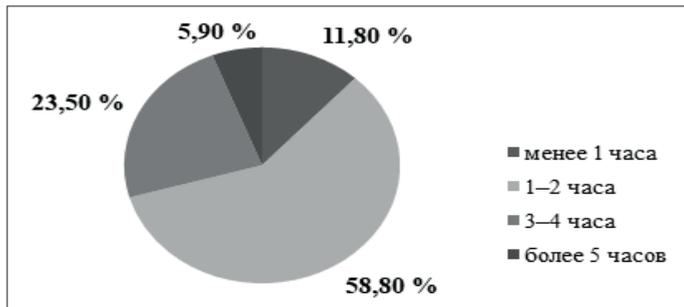


**Рис. 3.** Ответы респондентов на вопросы «Как вы оцениваете сформированность ваших навыков аудирования?» и «Как вы оцениваете сформированность ваших навыков говорения?»

**Drawing 3.** Respondents' answers to the questions «How do you assess the level of your listening skills?» and «How do you rate the level of your speaking skills?»

Самооценка обучающимися развития своих коммуникативных способностей в рассматриваемых видах деятельности является оправданной и в достаточной мере соотносится с достигнутыми ими результатами обучения.

Раскрывая особенности работы по освоению блока «Аудирование. Говорение» (Первый сертификационный уровень), обучающиеся отметили продолжительность выполнения домашнего задания (58,8 % уделяют выполнению домашнего задания 1–2 часа, 23,5 % — 3–4 часа, 11,8 % — менее часа и 5,9 % — более 5 часов) (см. рис. 4), что свидетельствует о понимании



**Рис. 4.** Ответы респондентов на вопрос «Сколько времени вы отводили на выполнение домашнего задания по аудированию и говорению?»

**Drawing 4.** Respondents' answers to the question «How much time did you spend on doing your homework in listening and speaking?»

инофонами важности самостоятельной работы и об их целеустремленности в изучении языка.

При выполнении заданий в рамках изучаемых тем обучающиеся отдавали предпочтение следующим видам заданий: написанию диктанта (58,8 %), прослушиванию аудиозаписи и повторению фраз за диктором (52,9 %), прослушиванию аудиозаписи и подготовке пересказа информации (52,9 %), прослушиванию аудиозаписи и ответам на вопросы по содержанию текста (52,9 %) (табл. 1). Так, инофонам нравится работать с новым материалом по темам, получать информацию и проверять ее понимание. Отметим, что приоритет отдан заданиям, направленным на развитие навыков аудирования, заданиям репродуктивного характера. Низкая степень выбора заданий, связанных с продуцированием высказываний, может объясняться тем, что обучающиеся тратят на их выполнение большее время, сталкиваются с трудностями при выражении мыслей из-за недостаточной сформированности коммуникативных навыков, языковых знаний. В этой связи для таких заданий можно детализировать инструкцию, наполнив ее дополнительными ориентирами, разделить выполнение задания на части, которые в финале будут снова соединены. Преподаватель помогает обучающимся сделать задание посильным для выполнения.

В опросе респондентам был задан вопрос «Какие темы по аудированию и говорению вам понравилось изучать больше всего?». В качестве ответа обучающимися были названы следующие темы: «Экология», «Биография человека», «Характер человека», темы о России (о литературе, о природе, о географии, об истории, о городах), «Увлечения. Здоровье», а также «Выбор профессии. Система образования». Расширить содержание обучения некоторые респонденты предлагали темами, связанными с дополнительной информацией о культуре страны (например, о музыке, фильмах, религии).

В завершении опроса респондентов просили оценить уровень их удовлетворенности содержанием обучения по аудированию и говорению. Результаты опроса свидетельствуют о высокой степени удовлетворенности обучающихся образовательным процессом (от 7 до 10 баллов) (рис. 5).

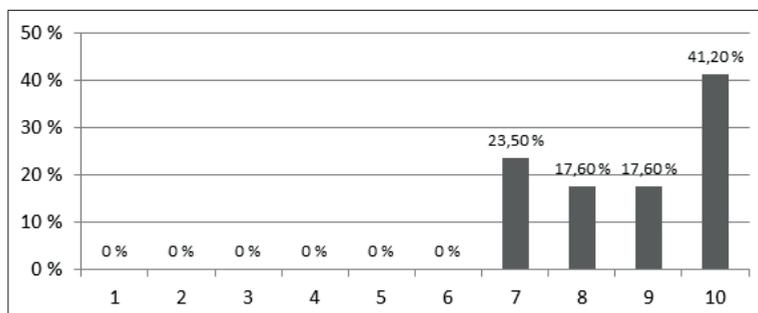
Таблица 1

**Предпочтения обучающихся в видах заданий в рамках тем  
по аудированию и говорению**

Table 1

**Preferences of students in the types of tasks within the topics of listening and speaking**

№	Задание	Показатель выбора, %
1	Писать диктант	58,8
2	Слушать аудиозапись и повторять фразы за диктором	52,9
3	Слушать аудиозапись и подготавливать пересказ информации	47,1
4	Слушать аудиозапись и отвечать на вопросы по содержанию текста	47,1
5	Смотреть видеофрагменты и обсуждать их	47,1
6	Слушать аудиозапись и выполнять тест	41,2
7	Слушать аудиозапись и определять верность утверждения	41,2
8	Отвечать на вопросы	41,2
9	Слушать аудиозапись и восстанавливать порядок фраз в тексте	35,3
10	Слушать аудиозапись и заполнять пропуски	29,4
11	Слушать аудиозапись и находить фактические ошибки в утверждениях	29,4
12	Изучать, обсуждать новые слова и делать с ними примеры фраз	29,4
13	Подготавливать диалог по ситуации	29,4
14	Читать диалоги и делать свои диалоги по аналогии	29,4
15	Подготавливать рассказ по иллюстрации/фотографии	23,5
16	Исполнять песни на русском языке	23,5
17	Подготавливать рассказ по теме	11,8
18	Анализировать цитаты/поговорки, высказывать свое мнение	5,9



**Рис. 5.** Ответы респондентов на вопрос «Насколько вы удовлетворены содержанием обучения по аудированию и говорению?»

**Drawing 5.** Respondents' answers to the question «How satisfied are you with the content of the course in listening and speaking?»

Таким образом, опираясь на данные, полученные по итогам опытного обучения, можно утверждать, что предложенная система обучения в рамках блока «Аудирование. Говорение» (Первый сертификационный уровень) продуктивно выполняет свою функцию, способствуя эффективному развитию навыков в рассматриваемых видах деятельности, мотивируя инофонов на совершенствование своих коммуникативных способностей.

### Заключение

Развитие умений ведения устной речи является важной целью лингвообразовательного процесса. Актуальной проблемой для педагогического сообщества остаются способы оптимизации развития коммуникативной компетенции инофонов.

В условиях преподавания русского языка как иностранного с выделением аспектных блоков в общем курсе необходимо понимание специфики организации работы по обучению аудированию и говорению. Представленная в настоящей статье система заданий в рамках блока «Аудирование. Говорение» (Первый сертификационный уровень), включающая в себя задания для аудиторной/контактной работы и самостоятельной работы (домашнее задание), успешно прошла апробацию и внедрена в образовательный процесс на подготовительном факультете Юго-Западного государственного университета. В ходе исследования были собраны эмпирические данные, позволяющие сделать вывод о методической эффективности предложенной системы работы и высокой степени удовлетворенности инофонов содержанием обучения. Таким образом, рассмотренная система обучения аудированию и говорению может быть рекомендована к применению на занятиях по русскому языку как иностранному на этапе предвузовского обучения.

### Список источников

1. Masuram, Jyothi, & Sripada, Nagini. (2020). Developing speaking skills through task-based materials. *Procedia Computer Science*, 172, 60–65. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2020.05.009>
2. Коновалова, Л. П. (2021). Опыт-экспериментальная работа по развитию навыков говорения по русскому языку как иностранному на начальном этапе обучения в вузе. *Мир науки. Педагогика и психология*, 1, т. 9. <https://mir-nauki.com/PDF/06PDMN121.pdf>
3. Титова, А. В. (2020). Аудирование на начальных этапах обучения русскому языку как иностранному. *Проблемы модернизации современного высшего образования: лингвистические аспекты: материалы VI Междунар. науч.-метод. конф.*, 365–368.
4. Товт, А. М. (2022). Говорение на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному (РКИ): практические рекомендации по работе над формированием навыков устной речи иностранцев. *Русский язык за рубежом*, 2(291), 94–98.
5. Иванова, М. А. (2020). Использование неадаптированных аудио- и видеоматериалов при формировании навыков говорения на продвинутом этапе обучения

русскому языку как иностранному. *Русский язык как иностранный: методика молодых: сб. науч. трудов молодых исследователей*. МГОУ, 44–49.

6. Bhanu, Sajida, & Selvaraj, Vijayakumar. (2022). Developing Speaking Skills at Tertiary Level: Implicit Versus Explicit Approaches. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 14, 4564–4572. <https://doi.org/10.9756/INT-JECSE/V14I2.504>

7. Туана, Е. Н., Губарева, С. А., Краснова, И. А., Смелкова, И. Ю., Погодин, С. Н., Богданова, Н. В. (2022). Обучение китайских студентов говорению на занятиях по русскому языку как иностранному в условиях российского вуза. *Современные проблемы науки и образования*, 3(47). [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_48939825\\_78267342.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_48939825_78267342.pdf)

8. Иосифова, В. Е. (2020). Е. Говорение в практике обучения русскому языку китайских студентов. *Педагогическое образование и наука*, 4, 108–111.

9. Сатретдинова, А. Х., Пенская, З. П. (2022). Методика работы с аудиотекстом на занятиях русского языка как иностранного. *Перспективы науки*, 5(152), 208–211.

10. Фидчук, М. Ю. (2021). К вопросу о модели обучения аудированию на материалах национального корпуса русского языка. *Высшее образование сегодня*, 2, 59–62.

11. el Majidi, Abide & Graaff, Rick, & Janssen, Daniel. (2021). Debate as a pedagogical tool for developing speaking skills in second language education. *Language Teaching Research*, 1–22. <https://doi.org/10.1177/13621688211050619>

12. Дмитриева, Д. Д. (2021). Использование научно-популярных фильмов при обучении говорению на занятиях по русскому языку как иностранному. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*, т. 10, 4(37), 80–82.

13. Иванова, И. С., Ильина, С. А. (2021). Интеграция Youtube-каналов в образовательный процесс при обучении аудированию в дистанционном формате. *Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность. Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан: сб. ст. IV Междунар. конгресса преподавателей и руководителей подготовительных факультетов (отделений) вузов РФ и V Всерос. науч.-практ. конф.*, 328–333.

14. Nguyen, Thi, & Pham, Vu. (2022). Effects of Using Technology to Support Students in Developing Speaking Skills. *International Journal of Language Instruction*, 1, 1–8. <https://doi.org/10.54855/ijli.22111>

15. Stepanova, N. S., Amelina, I. O., Gromenko, M. V., Kovaleva, T. V. (2021). RFL On-line Course in Moodle LMS: Development and Application. *TSNI 2021 – Textbook: Focus on Students' National Identity*, Moscow City University, Russia. April 20 – April 24 2021. *ARPHA Proceedings*, 4, 905–919. <https://doi.org/10.3897/ap.e4.e0905>

16. Илюнина, А. А. (2020). Из опыта преподавания РКИ в дистанционном режиме на примере аудирования. *Вестник Тульского государственного университета. Серия: Современные образовательные технологии в преподавании естественнонаучных дисциплин*, 1(19), 144–145.

17. Джанхотова, З. Х., Абазова, Л. М., Гутаева, Ж. Ж. (2021). Проблемы развития устной речи студентов-инофонов при дистанционном обучении на уроках РКИ. *Перспективы науки*, 1(136), 47–52.

18. Спишьякова, А. (2021). Дистанционное обучение продвинутых студентов разговорной практике русского языка как иностранного. *РКИ: Лингвометодическая образовательная платформа: сб. трудов Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 145-летию Белгородск. гос. нац. исследов. ун-та*. Белгород, 366–371.

19. Гулянец, А. Б., Гулянец, С. Б., Семина, В. В. (2020). Проблема создания лингвокультурного комментария как средства межкультурной коммуникации. *Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование»*, 3(39), 133–140.
20. Филиппова, В. М. (2019). Применение метода проектов на элементарном уровне обучения РКИ. *Открытие русского мира: преподавание русского языка как иностранного и общеобразовательных дисциплин в современном образовательном пространстве: сб. науч. ст. I Междунар. науч.-практ. конф. (Курск, 4–5 декабря 2019 г.) (отв. ред. Н. С. Степанова)*. ЮЗГУ, 261–265.
21. Филиппова, В. М., Шамсутдинова, Р. Р. (2021). Приемы повышения мотивации студентов при обучении РКИ онлайн. *Русский язык в цифровом пространстве в эпоху пандемии (под ред. И. Микулацо)*. Университет Пулы им. Юрая Добрилы, Хорватия, 349–360.
22. Пустовит, М. Ю. (2021). Аспекты преподавания методических дисциплин студентам-филологам в условиях дистанционного обучения. *Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование»*, 2(42), 110–116. <https://doi.org/10.25688/2076-913X.2021.42.2.11>
23. Romanova, N. N., Amelina, I. O., Skorikova, T. P., Petrova, G. M. (2019). Noospheric psychological-educational paradigm as a methodological basis for teaching Russian-language business communication to foreign students. *Journal of Research in Applied Linguistics*, 10 (Special Issue), 158–171. <https://doi.org/10.22055/rals.2019.14681>
24. *Требования по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение. Второй вариант.* (2009). (Н. П. Андрюшина и др.). Златоуст.

## References

1. Masuram, Jyothi, & Sripada, Nagini. (2020). Developing speaking skills through task-based materials. *Procedia Computer Science*. 172, 60–65. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2020.05.009>
2. Konovalova, L. P. (2021). Experimental trial teaching on speaking skills developing for the beginners in Russian as foreign language at the higher educational institution. *World of Science. Pedagogy and psychology*, 1, vol. 9. <https://mir-nauki.com/PDF/06PDMN121.pdf> (In Russ.).
3. Titova, A. V. (2020). Listening at the initial stages of teaching Russian as a foreign language. *Problems of Modernization of Modern Higher Education: Linguistic Aspects. Proceedings of the VI International Scientific and Methodological Conference*, 365–368. (In Russ.).
4. Tovt, A. M. (2022). Speaking at the initial stage of teaching Russian as a foreign language (RCT): practical recommendations for working on the formation of foreigners' oral speech skills. *Russian Language Abroad*, 2(291), 94–98. (In Russ.).
5. Ivanova, M. A. (2020). The use of non-adapted audio and video materials in the formation of speaking skills at the advanced stage of teaching Russian as a foreign language. *Russian as a foreign language: the methodology of young people. Collection of scientific works of young researchers*. Moscow State University, 44–49. (In Russ.).
6. Bhanu, Sajida, & Selvaraj, Vijayakumar. (2022). Developing Speaking Skills at Tertiary Level: Implicit Versus Explicit Approaches. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 14, 4564–4572. <https://doi.org/10.9756/INT-JECSE/V14I2.504>
7. Tuana, E. N., Gubareva, S. A., Krasnova, I. A., Smelkova, I. Yu., Pogodin, S. N., Bogdanova, N. V. (2022). Teaching Chinese Students to Speak in Russian as a Foreign

Language in Russian Universities. *Modern Problems of Science and Education*, 3(47). [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_48939825\\_78267342.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_48939825_78267342.pdf) (In Russ.).

8. Iosifova, V. E. (2020). Speaking in the practice of teaching Russian to Chinese students. *Pedagogical Education and Science*, 4, 108–111. (In Russ.).

9. Satretdinova, A. H., Penskaya, Z. P. (2022). The methodology of working with audio text in Russian as a foreign language classes. *Perspectives of Science*, 5(152), 208–211. (In Russ.).

10. Fidchuk, M. Yu. (2021). Towards a model for teaching listening comprehension on the materials of the national corpus of the Russian language. *Higher Education Today*, 2, 59–62. (In Russ.).

11. el Majidi, Abide & Graaff, Rick, & Janssen, Daniel (2021). Debate as a pedagogical tool for developing speaking skills in second language education. *Language Teaching Research*. <https://doi.org/10.1177/13621688211050619>

12. Dmitrieva, D. D. (2021). The use of popular science films in teaching speaking in Russian as a foreign language classes. *Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, vol. 10, 4(37), 80–82. (In Russ.).

13. Ivanova, I. S., Il'ina, S. A. (2021). Integration of YouTube Channels in the Educational Process of Distance Learning in Listening Education. *Pre-university stage of education in Russia and the world: language, adaptation, society, specialty. Topical Issues of Implementing Educational Programs at Preparatory Departments for Foreign Nationals. Collection of Articles from IV International Congress of Teachers and Heads of Preparatory Faculties (Departments) of Higher Educational Institutions of the Russian Federation and V All-Russian Scientific-Practical Conference*, 328–333. (In Russ.).

14. Nguyen, Thi, & Pham, Vu. (2022). Effects of Using Technology to Support Students in Developing Speaking Skills. *International Journal of Language Instruction*. 1, 1–8. <https://doi.org/10.54855/ijli.22111>

15. Stepanova, N. S., Amelina, I. O., Gromenko, M. V., Kovaleva, T. V. (2021). RFL Online Course in Moodle LMS: Development and Application. *TSNI 2021 – Textbook: Focus on Students' National Identity, Moscow City University, Russia. April 20 – April 24? ARPHA Proceedings*, 4, 905–919. <https://doi.org/10.3897/ap.e4.e0905>

16. Ilyunina, A. A. (2020). From the experience of distance learning in RLI, using listening comprehension as an example. *Bulletin of Tula State University. Series: Modern educational technologies in teaching science disciplines*, 1(19), 144–145. (In Russ.).

17. Dzhahotova, Z. H., Abazova, L. M., Gutaeva, Zh. Zh. (2021). Problems of developing the oral speech of foreign students in distance learning in RLI classes. *Perspectives of Science*, 1 (136), 47–52. (In Russ.).

18. Spishyakova, A. (2021). Distance Learning of Advanced Russian as a Foreign Language Speaking Practice. *RCT: Linguomethodological Educational Platform. Collection of articles from Int. conf. devoted to the 145th anniversary of Belgorod State National Research University*. Belgorod, 366–371. (In Russ.).

19. Guliyanc, A. B., Guliyanc, S. B., Semina, V. V. (2020). The Problem of Creating a Linguocultural Commentary as a Means of Intercultural Communication. *MCU Journal of Philology. Theory of Language. Language Education*, 3(39), 133–140. (In Russ.).

20. Filippova, V. M. (2019). The application of the project method at the elementary level of teaching Russian as a foreign language. *The discovery of the Russian world: teaching Russian as a foreign language and general educational disciplines in the modern educational space. Collection of scientific articles. I Int. sci. conf.* (Kursk, December 4–5, 2019). (N. S. Stepanova, ed.). SUSU, 261–265. (In Russ.).

21. Filippova, V. M., Shamsutdinova, R. R. (2021). Techniques to increase students' motivation when teaching RLI online. *Russian language in digital space in the age of pandemic* (I. Mikulatso, ed.). Juraj Dobrila University of Pula, Croatia, 349–360. (In Russ.).
22. Pustovit, M. Yu. (2021). Aspects of Teaching Methodological Disciplines to Philological Students under Distance Learning Conditions. *MCU Journal of Philology. Theory of Language. Language Education*, 2(42), 110–116. <https://doi.org/10.25688/2076-913X.2021.42.2.11> (In Russ.).
23. Romanova, N. N., Amelina, I. O., Skorikova, T. P., Petrova, G. M. (2019). Noospheric psychological-educational paradigm as a methodological basis for teaching Russian-language business communication to foreign students. *Journal of Research in Applied Linguistics*, 10 (Special Issue), 158–171. <https://doi.org/10.22055/rals.2019.14681>
24. *Requirements for Russian as a foreign language. First level. General proficiency. Second version* (2009). (N. P. Andryushina et al.). Zlatoust.

### Информация об авторе

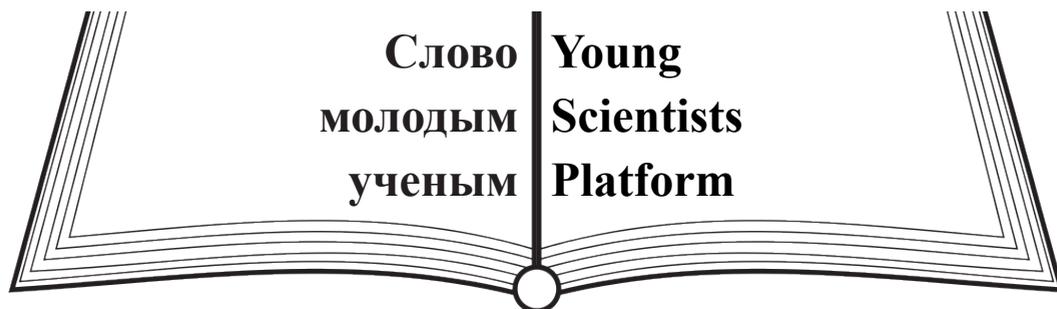
**Амелина Ирина Олеговна** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка и общеобразовательных дисциплин для иностранных граждан, Юго-Западный государственный университет.

### Information about the author

**Irina O. Amelina** — PhD (Pedagogics), associate professor of the Department of the Russian Language and General Education Disciplines for Foreign Citizens, South-West State University.

*Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.*

*The author declares no conflict of interest.*



Научная статья

УДК 811.134.2

DOI: 10.25688/2076-913X.2022.48.4.13

## ФЕНОМЕН ПАРАГВАЙСКИХ ТРАНШЕЙНЫХ ГАЗЕТ

Нуриджанян Роза Геворковна

МГУ им. М. В. Ломоносова,

Москва, Россия

rozanurid@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0159-5654>

**Аннотация.** Статья посвящена анализу формирования особого вида периодических изданий — траншейных, или окопных газет. Автор рассматривает исторические предпосылки возникновения траншейных газет как таковых, а также формулирует отличительные черты парагвайской медиасистемы середины XIX в. При анализе автор обращается к текстам *El Centinela* — двуязычной (гуарани и испанский) траншейной газеты периода войны против Тройственного альянса (*исп.* *Guerra contra la Triple Alianza*, 1864–1870 гг.). В работе также устанавливается роль данного вида периодических изданий в формировании парагвайской национальной идентичности и построении бинарной оппозиции «свой – чужой» в военной прессе.

**Ключевые слова:** испанский язык, язык гуарани, Парагвай, траншейные газеты, национальная идентичность, СМИ.

**Для цитирования:** Нуриджанян, Р. Г. (2022). Феномен парагвайских траншейных газет. *Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование»*, 4(48), 171–180. DOI: 10.25688/2076-913X.2022.48.4.13

**Original article**

UDC 811.134.2

DOI: 10.25688/2076-913X.2022.48.4.13

**THE PHENOMENON  
OF PARAGUAYAN TRENCH NEWSPAPERS****Roza G. Nuridzhanyan**Lomonosov Moscow State University,  
Moscow, Russiarozanurid@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0159-5654>

**Abstract.** The article regards the formation of a special type of periodicals — trench newspapers. The author examines the historical prerequisites for the emergence of trench newspapers as such, and also formulates the distinctive features of the Paraguayan media system in the mid-XIXth century. In the analysis, the author refers to the texts of *El Centinela*, a bilingual (Guarani and Spanish) trench newspaper printed during the war against the Triple Alliance (*Spanish*: Guerra contra la Triple Alianza, 1864–1870). The paper also establishes the role of this type of periodicals in the formation of the Paraguayan national identity and the construction of the binary opposition «friend-or-foe» in the military press.

**Keywords:** Spanish language, Guarani language, Paraguay, trench newspapers, national identity, media.

**For citation:** Nuridzhanyan, R. G. (2022). The phenomenon of Paraguayan trench newspapers. *MCU Journal of Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education*, 4(48), 171–180. DOI: 10.25688/2076-913X.2022.48.4.13

**П**арагвайская траншейная газета иллюстрирует период расцвета латиноамериканских траншейных СМИ второй половины XIX в. Возникновение этого важного этнокультурного феномена обусловлено спецификой культурно-исторического контекста, а также появлением качественно нового типа адресата, в роли которого выступает малообразованный или необразованный индеец, не знающий испанского языка или владеющий им на бытовом уровне. Совокупность данных факторов привела к тому, что траншейная газета стала образцом нового для парагвайской медиасистемы типа издания как в плане смыслового наполнения текстов, так и с точки зрения их технического оформления.

Появление военной прессы как таковой исторически связывают с именем Наполеона Бонапарта (Прутцков, 2010, с. 22). В годы своего правления Наполеон вел большое количество захватнических войн, однако по численности и подготовленности французская армия не всегда превосходила войска противника. В целях поддержания боевого духа и сплоченности солдат государством было принято решение о выпуске специальных внутривойсковых изданий, которые позже, в зависимости от традиции, стали именоваться траншейными, окопными, фронтовыми, или армейскими газетами.

Так, в 1797 г. по указу и инициативе Наполеона Бонапарта были учреждены газеты «Курьер итальянской армии» и «Франция глазами армии», в которых среди прочих заметок и сводок новостей публиковались военные бюллетени и армейские приказы самого Наполеона (Прутцков, 2010, с. 24).

Другим периодом расцвета военной журналистики стали годы Гражданской войны в США (1861–1865), в ходе которой появилась именно военная пресса. Сотрудниками этих газет становились как профессиональные журналисты, так и сами участники военных действий, не владевшие журналистским мастерством, но получавшие базовые знания непосредственно на фронте. Позже такая традиция написания текстов силами самих солдат стала отличительной чертой парагвайских фронтовых газет.

Парагвайский медиаландшафт второй четверти XIX в. не выделялся на общем региональном фоне, что обусловлено технологической отсталостью издательств, а также особенностью местного массового адресата: большую часть населения Парагвая составляли малообразованные индейцы, не умеющие читать, основным каналом восприятия нового для которых являлся обмен информацией друг с другом, т. е. устная коммуникация.

Общий упадок печатной прессы, ее качества и роли в жизни парагвайского общества можно объяснить тремя взаимосвязанными факторами: контролем государства, цензурой, ограничениями на выпуск газет (в первой четверти XIX в. в Парагвае выпускались в основном государственные газеты) (Eguren, 2021, p. 3). Государственный надзор за СМИ стал наиболее жестким во время правления Гаспара Родригеса де Франсия (1814–1840), при котором зарубежные газеты не могли ввозиться на территорию страны и были запрещены, а в президентский срок Карлоса Антонио Лопеса (1844–1862) начали издаваться (все еще под контролем государства) крупнейшие парагвайские газеты *El Paraguayo Independiente*, *El Semanario de Avisos y Conocimientos Útiles*, *Periódico semanal dedicado a los negociantes, labradores e industriales*.

Однако некоторая отсталость медиасистемы сменяется периодом расцвета издательского дела, совпавшего по времени с началом войны против Тройственного альянса (*исп.* Guerra contra la Triple Alianza, 1864–1870 гг.), во время которой впервые начинают издаваться траншейные газеты.

С приходом к власти его сына Франсиско Солано Лопеса в отношении государства к прессе формально ничего не изменилось — СМИ по-прежнему были подконтрольны политическому истеблишменту, — однако Лопес младший обратился к газете не просто как к способу трансляции государственной позиции, но и как к *нацияобразующему* инструменту. У властей оформилось представление о прессе как об одном из эффективных способов репрезентации мнений, позиций и критики. Совокупность этих факторов приводит к тому, что в годы войны санкционируется издание четырех новых траншейных газет: *El Centinela* (1867–1868), *Cabichuí* (1867–1868), *Cacique Lambaré* (1867–1868), *Estrella* (1869).

Особую роль СМИ во время войны подчеркивает и Мауро Сезар Сильвейра, бразильский ученый, исследующий медиасистему риоплатского региона периода середины XIX в.:

«La prensa fue un elemento clave para definir posiciones, criticar actitudes y esgrimir argumentos justificados de cada bando. El enfrentamiento no se produjo solamente en el campo de batalla, sino que fue también una “guerra en el papel”» (Silveira, 2017).

В случае с вышеперечисленными газетами стоит обратить внимание на их вклад не только в развитие прессы как формы отражения и передачи общественных настроений, но и в издательское дело Парагвая в целом. Так, текст парагвайских траншейных газет сопровождался иллюстрациями, что позволяет нам анализировать данные СМИ как образцы креолизованных текстов.

В отличие от соседних стран, таких как Уругвай, Бразилия и Аргентина, в которых для иллюстрирования газет использовался метод литографии — гравюры по камню или металлу, парагвайские издатели применяли особый метод ксилографии — гравирования по дереву для дальнейшего переноса изображения на бумагу (Johansson, 2012, p. 198). Кроме того, важно, что гравюры в траншейных газетах выполнялись самими солдатами, что позволило создать близкие для *народного читателя* образы: как в плане технического исполнения, так и в плане содержания.

Так, участник войны против Тройственного альянса Георг Томпсон пишет в своих воспоминаниях о процессе изготовления ксилографических эстампов:

«El Cabichuí y Centinela estaban ilustrados con grabados en madera, trabajados por dos ó tres soldados, según sus propios dibujos, y abiertos con corta-pluma» (Thompson, 1910, p. 136).

По мнению парагвайской поэтессы Хосефины Пла, географическая и политическая изолированность страны обусловила появление на страницах траншейных газет результатов оригинального народного творчества, отражающих культурный код парагвайской нации (Plá, 1984, p. 74).

Важнейшей особенностью парагвайских окопных газет является и то, что в большей части окопных газет публиковались тексты на языке гуарани. Кроме того, газета *Cacique Lambaré* издавалась только на гуарани, а двуязычные газеты *El Centinela* и *Cabichuí* печатались как на гуарани, так и на испанском языке. Об обращении к индейскому языку в своих материалах подмечают редакторы *El Centinela* в одной из своих статей от 25 апреля 1867:

«Hablando en su idioma nativo nos parece estar bajo el techo de nuestros Padres, recibiendo sus primeros cariños. Por eso El Centinela de vez cuando hablará en su querido guaraní; porque así se espresará con más gusto en su propia lengua» (*El Centinela*, p. 3).

Посредством такого рода манифестов формулируется причина, по которой некоторые статьи газеты будут публиковаться на индейском языке: постулируется особая «*кровная*» связь между парагвайским народом и языком гуарани.

«El Centinela, hijo de esa raza de valientes tiene el especial gusto de hablar a sus compañeros de armas en el idioma de sus mayores, porque él sabe inspirar ese ardor bélico que dio tanta celebridad a la raza guaraní, celebridad que el paraguayo no ha desmentido hasta hoy» (El Centinela, p. 3).

Кроме того, в текстах газеты подчеркивается особое желание общаться на родном языке со своим читателем и «братьями по оружию», так как, по мнению редакторов, только гуарани способен вдохновлять на новые победы. Так, в военное время язык приобретает особую значимость, а также становится инструментом формирования национальных идей (Нуриджанян, 2022).

В период исторических катаклизмов становится важным не только создание мощной армии, способной оказать сопротивление противнику, но и сплочение нации против общего врага. Тогда же в соответствии с нормами конкретной культуры как социальный феномен обществом конструируется категория инаковости (Викулова, 2013, с. 33). Появляется необходимость формулирования концепции национальной идентичности и общей национальной идеи, позволяющей противопоставить себя врагам. Поскольку языковая картина мира формируется не в хаотичном порядке, но складывается как упорядоченный результат культурно-языкового опыта говорящего на данном языке сообщества (Баранова, Чупрына, 2015, с. 9), в траншейных газетах изображение в сочетании с текстами (на гуарани или испанском языке) используется государством в целях укрепления и защиты молодой парагвайской нации.

Эстампы в газетах подчеркивают определенные черты парагвайской идентичности, такие как язык, раса или превосходящая вражескую храбрость страны гуарани. Такой экстралингвистический план в сочетании с текстами на гуарани служит как для того, чтобы противопоставить себя врагам, так и для создания и укрепления единства и братства среди парагвайцев. Данное наблюдение позволяет нам сделать вывод о том, что посредством материалов траншейных газет активно формировалась бинарная оппозиция «свой – чужой».

Текст и иллюстрации в окопных средствах массовой информации призваны сплотить читателей, поднять и укрепить боевой дух солдат как на фронте, так и в тылу и, таким образом, стать выразителем послания, адресованного коллективному адресату. Например, в выпуске газеты El Centinela от 25 сентября 1867 г. появляется эстамп (см. рис. 1), приуроченный к победе парагвайской армии на острове Умбу.

В сопровождающем ксилографическом изображении тексте перечисляется количество убитых, пленных, раненых из числа вражеской армии и одновременно с этим дается указание на то, что «количество героически павших в этом сражении парагвайцев едва достигает 30 человек» (*исп.* «No alcanzan a 50 los paraguayos que gloriosamente perecieron con un valiente oficial»). Обращение к точным цифрам и статистическим данным в этом случае позволяет сфокусировать внимание читателя одновременно на большом количестве жертв из вражеского лагеря и мизерных потерях родной армии.



Рис. 1. Эстамп (ксилография), газета El Centinela, номер от 25.09.1867

Drawing 1. Print (woodcut), newspaper El Centinela, issue dated 09/25/1867

Визуализация дихотомии «свой – чужой» неоднократно встречается на страницах траншейных газет (рис. 2), причем в некоторых случаях она находит самые необычные проявления. На ксилографическом изображении августовского выпуска газеты изображены парагвайские солдаты, выстроенные в шеренгу на плацу, в то время как враг наблюдает за этой сценой с воздушного шара.

Отметим, что в тексте, комментирующем замысел данного эстампа, авторы используют методы комического, в том числе ярко выраженную сатиру. С помощью сатиры в вербальной и невербальной формах траншейная газета высмеивает глупость врага и подчеркивает сообразительность и ловкость парагвайцев. Таким образом, скрытая насмешка, гиперболизированное изображение персонажей на эстампе становится одним из инструментов построения отрицательного образа «другого».

«**Nuestros cañones están en guardia, y los soldados han bajado los calzones para hacer cara feia al enemigo.** Caxias que desde un aerostático divisó los nalgatorios a guisa de cañones [...] ha dado parte al Generalísimo diciéndole, que desde el globo ha observado que **todas las trincheras enemigas están protegidas por cañones de nueva invención**» (El Centinela, p. 3).

Такой прием также помогает в укреплении формирующейся национальной идеи, так как для актуализации идентичности необходим непосредственный контакт с «другим», поскольку именно сквозь призму «другого» индивид

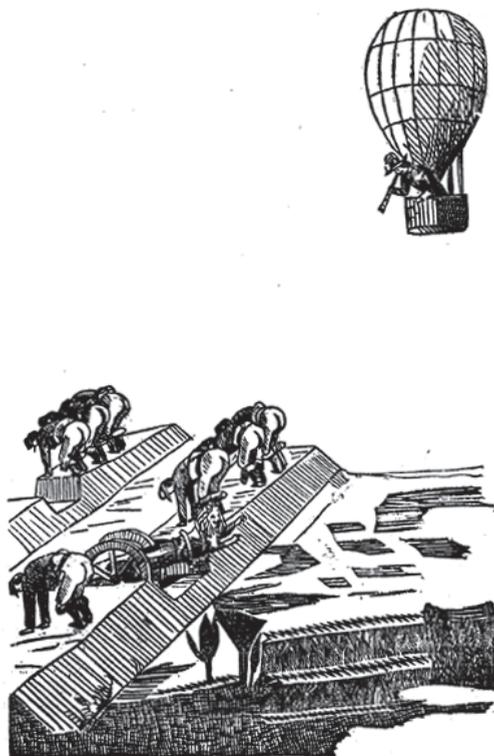


Рис. 2. Эстамп (ксилография), газета El Centinela, номер от 08.08.1867

Drawing 2. Print (woodcut), newspaper El Centinela, issue dated 08/08/1867

способен судить о самом себе и, как следствие, вписывать себя в некоторую общность людей и ассоциировать себя с нацией в целом (Викулова, 2011).

Другими инструментами формирования нужного адресанту газетного текста представления о действительности могут служить средства художественной выразительности. Наиболее продуктивным в этом плане является метафора — обозначение реальности заведомо не предназначенным для нее средством, которое, однако, понятно адресату (Борисова, 2018, с. 12). Так, в выпуске от 6 июня 1867 г. газета El Centinela публикует очередное ксилографическое изображение, сопровождаемое следующим текстом:

«Si todos los árboles **dieran** este mismo fruto ¡qué felices **seriamos**» (Если бы все деревья давали такие же плоды, какими мы были бы счастливыми!)

Используя образ дерева, дающего плоды, редакторы тем самым имплицитно заявляют о тождестве между фруктами, растущими на ветвях деревьев, и тремя повешенными солдатами из вражеского войска. Как следствие, помимо того, что утверждение оказывается в пресуппозиции, оно выводится самим адресатом («Если бы на всех деревьях были бы повешены враги, какими мы были бы счастливыми»), а значит, что и противостоять утверждению, сформулированному самостоятельно, становится еще более трудно (Борисова, 2018, с. 13).

Метод введения скрытой информации, которая далее поддается расшифровке адресатом, часто используется в средствах массовой информации. В девятом номере парагвайской траншейной газеты *Cabichuí* от 10 июня 1867 г. редакторы прибегают к этому же инструменту речевого воздействия.

«Allí tenéis la vigorosa República Paraguaya ceñida en su frente con los laureles que ha recogido en los campos de batalla, firme en su defensa bajo el amparo del valor, la abnegación, el patriotismo y la unidad de todos sus hijos. **Ante la imponente actitud del león, el asno Flores el podenco Mitre a quienes el Brasil ha mandado por delante, medroso y asustados retroceden**».

Редакторы создают образ Парагвая — эталона республиканского духа и перемен, увенчанного лаврами, собранными на поле битвы. Параллельно с этим вырисовываются враги народа-гуарани, метафорически изображенные в образах осла и пса, испуганно отступающих, столкнувшись с внушительным львом, под которым скрывается республиканский Парагвай. Так, создается сложный конструктор, который адресату приходится постоянно подвергать расшифровке. В связи с чем каждый сделанный вывод становится тем более важным, а значит, и более запоминающимся, чем большей декодировке он поддается. Положения, которые изначально исходили от адресанта и были важны ему для создания оппозиции «свой – чужой», таким образом воспринимаются как собственные идеи адресата, и они не будут вызывать отторжения как то, что навязывается со стороны (Борисова, 2012, с. 67).

Роль траншейных газет в укреплении духа и морали армии, ее сплочении подчеркивали в своих воспоминаниях и участники войны: парагваец Хуан Крестосомо Сентурион и англичанин Джорж Томпсон:

«...de esta manera se consiguió lograr el mejoramiento del elemento moral del ejército, conservando la disciplina en medio de tantas privaciones y miserias» (Centurión, p. 242).

Такая модель построения текстов фронтовой газеты переводит военный сценарий в трагикомическое визуальное поле (Johansson, 2012, p. 212), в котором солдаты являются действующими лицами театра военных действий, воссозданными с помощью инструментов военной журналистики. Однако в то же время солдаты являются и целевой аудиторией траншейной газеты, среди основных задач издания которой можно выделить: 1) оказание влияния на внутривойсковую мораль и дисциплину; 2) воспитание патриотизма; 3) формирование концепта парагвайской национальной идентичности; 4) конструирование семантического поля «свой – чужой».

Появление траншейной газеты как лингвокультурного феномена положило начало формированию нового пласта иллюстрированных печатных СМИ Парагвая, отличительной чертой которых можно назвать народно-сатирическую направленность. Посредством такой трансформации парагвайской медиасистемы газеты приобретают новые функции и становятся эффективным инструментом власти, способным оказать влияние на национальную культуру

в целом. Модификация технологии производства газет открыла новые возможности для создания креализованных текстов, а переработка их содержания привела к активному использованию языка гуарани в прессе, а также к ретрансляции социальных феноменов и культурных кодов, легших в основу парагвайской национальной идентичности.

### Список источников

1. Прутцков, Г. В. (2010). *История зарубежной журналистики. 1800–1929: учебно-методический комплект (учебное пособие, хрестоматия)*. Аспект Пресс.
2. Eguren, M. B. (2021). La República en las trincheras. Iconografía republicana en Cabichuí y El Centinela (1867–1868). *CLAVES. REVISTA DE HISTORIA*, 7(12), 71–97.
3. Silveira, M. C. (2017). La batalla en los periódicos. Caricatura como arma en la guerra contra el Paraguay. *Asunción: Arandura Editorial*.
4. Johansson, M. L. (2012). Conflicto bélico y prensa en Paraguay durante la Guerra de la Triple Alianza (1864–1870). *Cuadernos de Marte*, 3, 187–222.
5. Thompson, G. (1910). *La guerra del Paraguay*, Bs. As. Ed. Juan Palumbo.
6. Plá, J. (1984). *El grabado: instrumento de la defensa*. Alcor.
7. *El Centinela*, 2 (25.04), 1867. (2022, 12 августа). <http://bibliotecanacional.gov.py/hemeroteca/el-centinela-1867/>
8. *El Centinela*, 4 (16.05), 1867. (2022, 9 августа). <http://bibliotecanacional.gov.py/hemeroteca/el-centinela-1867/>
9. Нуридджанян, Р. Г. (2022). К вопросу о социолингвистическом статусе языка гуарани в Парагвае. *Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование»*, 3(47), 141–150.
10. Викулова, Л. Г. (2013). Национальная идентичность в контексте инаковости: языковая репрезентация оппозиции «свой» – «чужие» во французской литературе XX века (на материале сборника эссе Ф. Мориака «Черная тетрадь»). *Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование»*, 2(12), 33–42.
11. Баранова, К. М., Чупрына, О. Г. (2015). Диахронический взгляд на константы в американской языковой картине мира. *Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Лингвистика*, 6, 8–15.
12. *El Centinela*, 16 (08.08), 1867. (2022, 20 июля). <http://bibliotecanacional.gov.py/hemeroteca/el-centinela-1867/>
13. Викулова, Л. Г., Серебренникова, Е. Ф., Кулагина, О. А. (2011). Семиометрия рефлексии о ценностях современного общества. *Лингвистика и аксиология: этносемиометрия ценностных смыслов: кол. монография. Тезаурус*.
14. Борисова, Е. Г., Мартыненко, М. Г., Василенко, С. А. (2018). *Лингвистические основы речевого воздействия. Языковой анализ медиатекста*. МГПУ.
15. Борисова, Е. Г. (2012). *Язык общественно-политической коммуникации*. МГПУ.
16. Centurión, J. C. (sin fecha de edición). *Memorias o reminiscencias históricas sobre la guerra del Paraguay*, Asunción, Ed. Guaranía.

### References

1. Prutskov, G. V. (2010). *History of foreign journalism. 1800–1929: Educational and methodical set (textbook, reader)*. Aspect Press. (In Russ.).

2. Eguren, M. B. (2021). La Republica en las trincheras. Iconografía republicana en Cabichuí y El Centinela (1867–1868). *CLAVES. REVISTA DE HISTORIA*, 7(12), 71–97.
3. Silveira, M. C. (2017). *La batalla en los periodicos. Caricatura como arma en la guerra contra el Paraguay*. Asuncion: Arandura Editorial.
4. Johansson, M. L. (2012). Conflicto bélico y prensa en Paraguay durante la Guerra de la Triple Alianza (1864–1870). *Cuadernos de Marte*, 3, 187–222.
5. Thompson, G. (1910). *La guerra del Paraguay*, Bs. As. Ed. Juan Palumbo.
6. Plá, J. (1984). *El grabado: instrumento de la defensa*. Alcor.
7. *El Centinela*, 2 (April 25), 1867. (August 12, 2022). <http://bibliotecanacional.gov.py/hemeroteca/el-centinela-1867/>
8. *El Centinela*, 4 (May 16), 1867. (August 9, 2022). <http://bibliotecanacional.gov.py/hemeroteca/el-centinela-1867/>
9. Nuridzhanyan, R. G. (2022). On the Guarani language in Paraguay sociolinguistic status. *MCU Journal of Philology. Theory of Language. Linguistic Education*, 3(47), 141–150. (In Russ.).
10. Vikulova, L. G. (2013) National Identity in the Context of Otherness: Linguistic Representation of the Opposition «Own» – «Them» in French Literature of the 20th Century (based on the collection of essays by F. Mauriac «The Black Notebook»). *MCU Journal of Philology. Theory of Language. Linguistic Education*, 2(12), 33–42. (In Russ.).
11. Baranova, K. M., Chupryna, O. G. (2015). A diachronic view of the constants in the American language picture of the world. *Bulletin of Moscow State Regional University. Series: Linguistics*, 6, 8–15. (In Russ.).
12. *El Centinela*, 16 (08.08), 1867. (July 20, 2022). <http://bibliotecanacional.gov.py/hemeroteca/el-centinela-1867/>
13. Vikulova, L. G., Serebrennikova, E. F., Kulagina, O. A. (2011). Semiotics of reflection on the values of modern society. *Linguistics and axiology: ethnosemantics of value meanings: collective. monograph*. Thesaurus. (In Russ.).
14. Borisova, E. G., Martynenkova, M. G., Vasilenko, S. A. (2018). Linguistic foundations of speech influence. *Language analysis of media text*. MGPU. (In Russ.).
15. Borisova, E. G. (2012). *The language of social and political communication*. MGPU. (In Russ.).
16. Centurión, J. C. (sin fecha de edición). *Memorias o reminiscencias historicas sobre la guerra del Paraguay*, Asunción, Ed. Guarania.

### Информация об авторе

**Роза Геворковна Нуридджанян** — аспирант кафедры иберо-романского языкознания Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова.

### Information about the author

**Rosa G. Nuridzhanyan** — post-graduate student of the Department of Iberian Romance Linguistics, Lomonosov Moscow State University.

*Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.*

*The author declares no conflict of interest.*



**Рецензия**

УДК 811.161.1'37

DOI: 10.25688/2076-913X.2022.48.4.14

### **РЕЦЕНЗИЯ НА:**

**Синтаксические средства как экспрессивный ресурс текста:  
коллективная монография / отв. ред. Т. Е. Шаповалова,  
зам отв. ред. В. В. Леденева. М.: Протагор, 2022. 244 с.**

**Девятова Надежда Михайловна**

Московский городской педагогический университет,  
Москва, Россия

deviatovan@mail.ru

*Для цитирования:* Девятова, Н. М. (2022). Рецензия на: Синтаксические средства как экспрессивный ресурс текста: коллективная монография / отв. ред. Т. Е. Шаповалова, зам. отв. ред. В. В. Леденева. М.: Протагор, 2022. 244 с. *Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование», 4(48), 181–186.*  
DOI: 10.25688/2076-913X.2022.48.4.14

Review

UDC 811.161.1'37

DOI: 10.25688/2076-913X.2022.48.4.14

**REVIEW OF:**  
**Syntactic means as an expressive resource of text:**  
**collective monograph / rep. ed. T. E. Shapovalova,**  
**vice rep. ed. V. V. Ledeneva. Moscow: Protagor, 2022. 244 p.**

**Nadezhda M. Deviatova**

Moscow City University,

Moscow, Russia

deviatovan@mail.ru

*For citation:* Deviatova, N. M. (2022). Review of: Syntactic means as an expressive resource of text: collective monograph / rep. ed. T. E. Shapovalova, vice rep. ed. V. V. Ledeneva. Moscow: Protagor, 2022. 244 p. *MCU Journal of Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education*, 4(48), 181–186. DOI: 10.25688/2076-913X.2022.48.4.14

Коллективная монография, подготовленная кафедрой русского языка имени П. А. Леканта, посвящена юбилею доктора филологических наук, профессора Натальи Аркадьевны Герасименко. Издание развивает научные идеи юбиляра, изложенные в ее основных трудах. Ключевой объект исследования ученого — бисубстантивные предложения, чему посвящена ее монография (Герасименко, 2012), см. также нашу рецензию (Девятова, 2014).

В книгу вошли работы Н. А. Герасименко, ее учеников и коллег, разделяющих научные идеи автора.

О значимости объекта бисубстантивных предложений, его категориального богатства пишет В. Е. Иосифова, называя их «продуктивным способом выражения характеристики, оценки персонажа, событий, фактов явлений» (с. 10).

Исследования бисубстантивного предложения, нашедшие отражение в рецензируемой монографии, демонстрируют современные представления о грамматике неглагольности.

Работы, входящие в коллективную монографию, дополняют, развивают идеи Н. А. Герасименко, изложенные в нескольких разделах книги.

Большое внимание в исследованиях авторов занимают проблемы структурных компонентов бисубстантивного предложения — подлежащего и субъекта, сказуемого и предиката. Внимание к комплексному предикату, в состав которого входит связка, дает возможность показать антропоцентрическую сущность таких единиц, позволяющих по-разному представлять автора высказывания.

О разных аспектах изучения бисубстантивного предложения речь идет в пяти главах монографии, позволяющих раскрыть различные стороны объекта, в том числе роль в составе всевозможных типов текста.

В работе «Типология двусоставного неглагольного предложения» дан комплексный анализ двусоставного бисубстантивного предложения с вниманием к разным его аспектам: форме, значению, прагматике, роли в тексте. В работах Н. А. Герасименко при описании бисубстантивного предложения приведена «многоступенчатая таксономия». Как отмечается, не имеют ограничений в выборе формы сказуемого номинативно-подлежащие предложения. Различия номинативно-глагольного и номинативно-неглагольного предложений автор связывает с типом пропозиции, с позицией говорящего по отношению к отражаемой действительности — «позиция наблюдателя или позиция информатора» (с. 19). Введение в описание предложения названных факторов существенно раздвигает границы этого описания.

Бисубстантивное предложение разнообразно с точки зрения формального и семантического устройства, что определяет его важную роль в моделировании картины мира говорящего.

Особое внимание уделяется такому структурному компоненту бисубстантивных предложений, как связка, «определяющая семантическую структуру и разновидность БС» (с. 29). В монографии дано описание двух типов связок: специализированных и неспециализированных, — употребляющихся только в этом типе предложений. Существенным фактором описания семантики бисубстантивных предложений и его номинативных возможностей является различие связок диктумных и модальных, вводящих в структуру высказывания точку зрения говорящего, а также связок, совмещающих оба эти значения.

Семантика таких предложений, как утверждает автор, — это значения отождествления или характеристики, между которыми выстроена система переходных зон.

В монографии рассматривается и проблема системных отношений бисубстантивных и инфинитивно-субстантивных предложений, обладающих «обобщенным оценочным и модально-оценочным значением» (с. 77). В книге содержится описание его семантических типов.

Г. Д. Фигуровская обращает внимание на предложения, включающие в структуру сказуемого метаслова *человек, лицо, дело, свойство, качество* и др., связанные с выражением семантики характеристики. Их валентностные свойства, по мнению автора, определяют сочетаемость подобных предложений.

Вторая глава монографии имеет название «Подлежащее современного русского языка в аспекте квалификации», где обозначаются основные проблемы его изучения, новые подходы к исследованию традиционного синтаксического объекта. С. Г. Букаренко выделяет основные признаки подлежащего: предметность и отношение к этой категории разных способов выражения подлежащего. Инфинитив в системе подлежащего, по мнению автора, также включается в предметность, при этом характеризуется нулевой степенью. Вслед за П. А. Лекантом автор различает среди способов выражения подлежащего центр и периферию, «в которой не все признаки считаются присущими всем ее элементам» (с. 91).

В связи со вторым признаком подлежащего — независимостью формы — поднимается дискуссионный вопрос о подлежащих, выраженных формами косвенных падежей. Речь идет о субъектной форме дательного падежа: *Студенту не спалось*; нечленимых сочетаниях: *Пять яблок лежало в тарелке* (*Около пяти яблок лежало в тарелке*). Автор предлагает следующее решение: подлежащим следует считать те формы, замена которых не приводит к существенной перестройке предложения.

Автор предлагает оригинальное решение и при рассмотрении предложений с родительным падежом — *Пароходов было два*: «Думается, что в рассматриваемых предложениях подлежащим можно считать словосочетание с опущенным главным компонентом в форме именительного падежа, выраженным существительным количество/число: Количество/число пароходов было пять» (с. 95).

В этой же главе обсуждаются проблемы семантического субъекта в бисубстантивном предложении. Н. В. Целикова строит классификацию семантических субъектов, различая субъекты диктума и субъекты модуса (в работе используются термины «рациональные» и «эмоциональные» субъекты).

Е. П. Волкова затрагивает проблему субъекта в предложениях со значением необдуманности действия.

Третья глава коллективной монографии посвящена исследованию предикатов в бисубстантивном предложении.

А. В. Пряников исследует предложения с предметным субъектом. Автор дает семантическую классификацию предикатов такого предложения (с. 115) и характеризует роль падежных форм в передаче разных характеристик. По его мнению, «переход от характеристики предмета к характеристике состояния в анализируемых конструкциях происходит плавно» (с. 115).

В статье Т. Е. Шаповаловой исследуются текстовые возможности бисубстантивного предложения. Их семантические и стилистические возможности раскрываются на примере «Записных книжек...» Евгения Сатановского.

Место и роль моделей со значением состояния человека на газетной полосе показаны в работе М. А. Степанчикова.

Четвертая глава монографии посвящена исследованию бисубстантивного предложения как стилистического ресурса текста. Здесь рассматриваются разные типы текстов и разнообразные проблемы: проблема эллипсиса и возможности таких конструкций в художественном и публицистическом текстах, функции частиц в предложении, жанр русского романа, проблемы языковой организации словесного образа.

Особенности жанра русского романа анализирует С. М. Колесникова, характеризуя его «романтическую идею и эмоциональное пространство» (с. 166).

Н. В. Халикова обращает внимание на языковые особенности словесного образа-описания. Традиции описания, как отмечает автор, представлены в таких образах, как пейзаж, портрет, интерьер, событие, ментальное

и эмоциональное состояние (с. 178). Словесный образ строится с опорой на «визуально-перцептивную ситуацию», описываемую с помощью таких признаков, как «1) субъект перцепции, 2) обозначение характера перцептивного процесса, 3) объект восприятия (словесный образ)» (с. 179). Автор приводит перечень облигаторных констант портретного описания.

К бытийному предложению обращается В. В. Тихонова.

Пятая глава коллективной монографии посвящена исследованию роли и места бисубстантивных предложений в тексте, в идиолекте отдельных писателей.

Место бисубстантивного предложения в составе сложного синтаксического целого и его конструктивную роль исследует И. С. Папуша. Она отмечает отдельные их экспрессивные свойства, объясняющие их широкое употребление в устной и художественной речи. Экспрессивные возможности бисубстантивного предложения демонстрируются при анализе стихотворения В. Сосноры «Рогнеда».

Бисубстантивные предложения как элемент идиолекта И. С. Тургенева исследуются в работе Т. П. Ковиной. Материалом являются не только художественные произведения, но и эпистолярное наследие. Автор показывает, как богатый потенциал бисубстантивных предложений — «выражение жизненной и творческой позиции, авторской художественно-эстетической концепции, хода мысли писателя при создании целостного текста, система оценок» использует И. С. Тургенев (с. 210). Автор исследует частотные модели с разными падежными формами в позиции предиката, выступающими в предложениях отождествления и характеристики, и видит в бисубстантивном предложении отличительный признак исследуемых текстов.

Коллективная монография отличается широтой представленного материала. Исследуются не только художественные тексты, эпистолярии, но и публицистический текст. В работе В. В. Леденовой предметом изучения становятся эссе В. М. Пескова о «братьях наших меньших». Тексты В. М. Пескова позволяют продемонстрировать богатство бисубстантивного предложения, оформляющего такие ментальные акты, как «собственно отождествление в виде значений идентификации, толкования, выявления сущности понятия и его содержания, а также именование, уподобление, проявляющееся в значениях подобия и сходства, и сравнение в процессе предикации» (с. 217). Автор отмечает важную роль бисубстантивных предложений в языке В. М. Пескова, считает их «значимым стилистическим ресурсом песковской эстетики» (с. 223).

Монография дает широкое представление о разнородных сторонах бисубстантивного предложения: его структуре и семантике, его антропоцентрической сущности, стилистических возможностях. Издание намечает и дальнейшие пути исследования такого сложного и интересного синтаксического объекта.

### Список источников

1. Герасименко, Н. А. (2012). *Бисубстантивные предложения в русском языке: структура, семантика, функционирование*. МГОУ.
2. Девятова, Н. М. (2014). Рецензия на монографию Н. А. Герасименко «Бисубстантивные предложения в русском языке: структура, семантика, функционирование» (М.: МГОУ, 2012. 292 с.). *Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование»*, 15(3), 134–137.

### References

1. Gerasimenko, N. A. (2012). *Bisubstantive sentences in Russian: structure, semantics, functioning*. MGOU. (In Russ.).
2. Devyatova, N. M. (2014). Review of N. A. Gerasimenko's monograph «Bisubstantive sentences in Russian: structure, semantics, functioning» (M.: MGOU. 2012. 292 p.). *MCU Journal of Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education*, 15(3), 134–137. (In Russ.).

### Информация об авторе

**Девятова Надежда Михайловна** — доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры русского языка и методики преподавания филологических дисциплин Института гуманитарных наук МГПУ.

### Information about the author

**Nadezda M. Devyatova** — Doctor of Philology, docent, Professor at the Department of Russian Language and methods of teaching philological disciplines of the Institute of Humanities, MCU.

*Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.*

*The author declares no conflict of interest.*

## ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ

Уважаемые авторы!

В нашем журнале публикуются как оригинальные, так и обзорные статьи по филологии (литературоведению, русскому языку, германским языкам, романским языкам, восточным языкам), теории языка, языковому образованию, межкультурной коммуникации.

Журнал адресован преподавателям высших и средних учебных заведений, учителям школ, аспирантам, соискателям ученой степени и студентам.

Редакция просит авторов при подготовке материалов, предназначенных для публикации в «Вестнике МГПУ. Серия «Филология. Теория Языка. Языковое образование» (далее — «Вестник»), руководствоваться данными требованиями к оформлению научной литературы, рекомендованными Редакционно-издательским советом университета и разработанными в соответствии с ГОСТ Р 7.07–2021 об оформлении статей в журналах и сборниках.

Авторами статей «Вестника» могут быть ученые, исследователи (докторанты, аспиранты).

Научные статьи принимаются в течение года и в случае положительного решения редколлегии включаются в рукопись одного из очередных номеров журнала в порядке поступления.

Не принимаются ранее опубликованные статьи и материалы, не отвечающие предъявляемым далее требованиям.

Журнал публикует только оригинальные высококачественные научные работы (не менее 85 % по результатам проверки в системе обнаружения текстовых заимствований «Антиплагиат»: <https://mgpu.antiplagiat.ru/>)

## ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

**Научная статья**

УДК 82-1: 82-193.3

DOI (указывается издательским центром)

**Строфика и жанровое разнообразие поэзии О. Уайльда****Николаева Марина Николаевна**

Московский городской педагогический университет,

Москва, Россия

NikolaevaM@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0152-1647>

**Аннотация.** Статья посвящена ... Актуальность исследования обусловлена ... Статья направлена на раскрытие / обоснование / разработку ... Ведущим методом в исследовании выступил ... Выборка исследования включала ... В статье выявлено / обосновано / раскрыто ... Представленные в статье результаты / материалы позволяют ... (200–250 слов).

**Ключевые слова:** жанр, строфика, классическая стихотворная форма, катрен, терцет, рифма (3–15 слов / словосочетаний).

**Для цитирования:** Николаева, М. Н. (2022). Строфика и жанровое разнообразие поэзии О. Уайльда. *Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование»*, 1(45), \_\_\_\_. <https://doi.org/xxx>

**Original article**

UDC 82-1: 82-193.3

DOI (указывается издательским центром)

**Strophic and genre diversity of O. Wilde's poetry****Marina N. Nikolaeva**

Moscow City University,

Moscow, Russia

NikolaevaM@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0152-1647>

**Abstract.** The article regards / features/ studies ... The study proves relevant due to ... The article aims at ... The principal research method is... The empirical data include ... The paper reveals / claims ... The findings contribute to ... 200–250 words.

**Keywords:** genre, stanza, classical poetic form, quatrain, tercet, rhyme (3–15 words).

**For citation:** Nikolaeva, M. N. (2022). Strophic and genre diversity of O. Wilde's poetry. *MCU Journal of Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education*, 1(45), \_\_\_\_. <https://doi.org/xxx>

## Введение / Introduction

Творческая индивидуальность Оскара Уайльда, представителя англо-ирландской литературы, ключевой фигуры эстетизма и западноевропейского модернизма, формировалась под воздействием философско-эстетических доктрин Уолтера Пейтера, оксфордского наставника Уайльда и идей Джона Рёскина. Так, У. Пейтер утверждал, что «only organizing power of art could arrest the rush of time <...> and would allow the individual's awareness 'to burn always with this hard, gem-like flame'» (Varty, 2000, p. X).

Современные исследователи отмечают, что изучение творчества О. Уайльда «through a contextualized historical perspective has become an important approach» (Yang, 2020, p. 36). Мы согласны, что важно рассматривать творчество писателя с опорой на жизненные факты. Однако сформировавшийся за столетие «феномен Уайльда», который «проявился в особом внимании к личности О. Уайльда, в какой-то степени заслонила для многих его творчество не только в массовом сознании, но и в трудах исследователей, как его современников, так и уайльдоведов последующих поколений» (Луков, 2007).

Текст .....

Во введении четко формулируются цели и задачи. Концепция исследования базируется на доказанных научных положениях.

## Методология исследования / Methodology

В разделе **Методология исследования** приводится обоснование выбора методологического подхода, дается описание эксперимента, материала и процедуры исследования. Текст .....

Текст текст текст текст

## Результаты и дискуссия / Результаты исследования / Ход исследования / Results and discussion

В разделе **Результаты** приводится описание того, что было получено, а не сделано. Важно придерживаться последовательного логического изложения. Результаты иллюстрируются минимально необходимыми примерами. В разделе **Дискуссия** полученные результаты анализируются в контексте уже имеющихся данных. Рассматриваются возможные причины и следствия. Текст .....

Текст текст текст текст

## Заключение / Conclusion

В **Заключении** подводятся теоретически, методологически и практически значимые итоги и перспективы исследования. Новая информация не вводится. Текст .....

Текст текст текст текст

## Список источников

1. Varty, A. (2000). Introduction. *The Collected Poems of Oscar Wilde*. Wordsworth Edition Limited. III–XXVI.
2. Yang, Yu. (2020). The Aesthetics of Exhibitionism: Oscar Wilde as a Public Aesthete. *English Language, Literature & Culture*, 5(1), 36–44. <https://doi.org/10.11648/j.ellc.20200501.14>
3. Луков, Вл. А., & Соломатина, Н. В. (2007). *Феномен Уайльда: тезаурусный анализ*. Издательство Московского гуманитарного университета. [https://mosgu.ru/nauchnaya/publications/monographs/Lukov%26Solomatina\\_Wilde/](https://mosgu.ru/nauchnaya/publications/monographs/Lukov%26Solomatina_Wilde/)
4. Чупрына, О. Г., Баранова, К. М., & Меркулова, М. Г. (2018). Судьба как концепт в языке и культуре. *Вопросы когнитивной лингвистики*, 3, 120–125.
5. Тетельман, А. И. (2007). *Взаимодействие жанров в творчестве Оскара Уайльда* [Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.01.03. Казань].
6. Рауд, Н. П. (2007). *Образный строй поэзии Оскара Уайльда* [Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.01.03. Санкт-Петербург].
7. Бахнова, Ю. А. (2010). *Поэзия Оскара Уайльда в переводах поэтов Серебряного века* [Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.01.03. Томск].
8. Уайльд, О. (2017). *Критик как художник. Искусство и действительность*. Рипол Классик.
9. *Литературная энциклопедия терминов и понятий* (под ред. А. Н. Николюкина). (2001). ИНИОН РАН: Интелвак.
10. *Твердые стихотворные формы*. (2021, 18 мая). <https://myfilology.ru//137/tverdye-stikhotvornye-formy>
11. Бехер, Р. И. (1965). Философия сонета, или Маленькое наставление по сонету. *Вопросы литературы*, 10, 190–208.
12. Николаева, М. Н. (2015). Языковые особенности стихотворных «пейзажных картин» О. Уайльда. *Вестник МГПУ. Сер.: «Филология. Теория языка. Языковое образование»*, 1(17), 50–57.

## References

1. Varty, A. (2000). Introduction. *The Collected Poems of Oscar Wilde*. Wordsworth Edition Limited. III–XXVI.
2. Yang, Yu. (2020). The Aesthetics of Exhibitionism: Oscar Wilde as a Public Aesthete. *English Language, Literature & Culture*, 5(1), 36–44. <https://doi.org/10.11648/j.ellc.20200501.14>
3. Lukov, Vl. A., & Solomatina, N. V. (2007). Phenomenon of O. Wilde's: thesaurus analysis. Moscow Humanities University Publishing house. [https://mosgu.ru/nauchnaya/publications/monographs/Lukov%26Solomatina\\_Wilde/](https://mosgu.ru/nauchnaya/publications/monographs/Lukov%26Solomatina_Wilde/) (In Russ.).
4. Chupryna, O. G., Baranova, K. M., & Merkulova, M. G. (2018). Fate as a concept in language and culture. *Voprosy kognitivnoy lingvistiki*, 3, 120–125. (In Russ.).
5. Tetelman, A. I. (2007). *Genre interrelation in O. Wilde's works* [Abstract of the dissertation for the PhD (Philology): 10.01.03, Kazan] (In Russ.).

6. Raud, N. P. (2007). *Image system in O. Wilde's poetry* [Abstract of the dissertation for the PhD (Philology): 10.01.03, Saint-Petersburg] (In Russ.).
7. Bakhnova, Yu. A. (2010). *O. Wilde's poetry in Silver Age poets' translation* [Abstract of the dissertation for the PhD (Philology): 10.01.03, Tomsk] (In Russ.).
8. Wilde, O. (2017). *Critic as artist. Art and reality*. Ripol Klassik. (In Russ.).
9. *Literary encyclopaedia of terms and concepts*. (2001). INION RAN: Intelvak. (In Russ.).
10. *Fixed verse*. (2021, May 18). <https://myfilology.ru//137/tverdye-stikhotvornye-formy/> (In Russ.).
11. Beher, R. I. (1965). Sonnet philosophy or a small guidebook on sonnets. *Voprosy literatury*, 10, 190–208. (In Russ.).
12. Nikolaeva, M. N. (2015). Language features of O. Wilde's Impressionism poems. *MCU Journal of Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education*, 1 (17), 50–57. (In Russ.).

### Информация об авторе

**Марина Николаевна Николаева** — кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры английской филологии Института иностранных языков МГПУ.

### Information about the author

**Marina N. Nikolaeva** — PhD (Philology), Docent, Associate professor of English Philology Department, Institute of Foreign Languages, MCU.

*Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.*

*The author declares no conflict of interest.*

Рукопись статьи отправляется по электронной почте секретарям «Вестника» (Л. А. Борботько, И. И. Матвеева) **в зависимости от принадлежности статьи той или иной тематике:**

– литературоведение (иностраные языки), германистика, романистика, теория языка, теория межкультурной коммуникации языковое образование, лингводидактика (иностраный язык): [ludmilaborbotko@gmail.com](mailto:ludmilaborbotko@gmail.com);

– литературоведение (русский язык, славянские языки), русистика, языковое образование: [vestnikmgpu@mail.ru](mailto:vestnikmgpu@mail.ru)

Научный журнал / Scientific Journal

**Вестник МГПУ.**

**Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование».**

**MCU Journal**

**of Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education**

**2022, № 4 (48)**

Зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Регистрационный номер и дата принятия решения о регистрации:  
серия ПИ № ФС77-82093 от 17 октября 2021 г.

**Главный редактор:**

доктор педагогических наук, профессор *Е. Г. Тарева*

Главный редактор выпуска:

кандидат исторических наук, старший научный сотрудник *Т. П. Веденеева*

Редактор:

*Е. С. Терновскова*

Корректор:

*К. М. Музамилова*

Перевод на английский язык:

*Л. А. Борботько*

Техническое редактирование и верстка:

*Г. П. Васильева, О. Г. Арефьева*

Научно-информационный издательский центр МГПУ  
129226, Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4.

Телефон: 8-499-181-50-36.

[https://www.mgpu.ru/centers/izdat\\_centre/](https://www.mgpu.ru/centers/izdat_centre/)

Подписано в печать: 27.12.2022 г.

Формат: 70 × 108 1/16. Бумага: офсетная.

Объем: 12 печ. л. Тираж: 1000 экз.