

ВЕСТНИК МГПУ.

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

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

№ 3 (59)

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ / SCIENTIFIC JOURNAL

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

**Published since 2008
Quarterly**

**Москва
2025**

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

Реморенко И. М.

председатель

ректор ГАОУ ВО МГПУ, доктор педагогических наук, доцент, почетный работник общего образования Российской Федерации, 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, член-корреспондент РАО (Санкт-Петербургский государственный политехнический университет Петра Великого)

Аминева В. Р.

доктор филологических наук, доцент (Казанский (Приволжский) федеральный университет)

Афанасьева О. В.

доктор филологических наук, профессор

Беляева И. А.

доктор филологических наук, профессор (МГУ им. М. В. Ломоносова)

Богданова Л. И.

доктор филологических наук, профессор (МГУ им. М. В. Ломоносова)

Васильев С. А.

доктор филологических наук, профессор

Геймбух Е. Ю.

доктор филологических наук, профессор

Гиллеси Д. Ч.

кандидат педагогических наук, профессор

Джумайло О. А.

доктор филологических наук, доцент (Южный федеральный университет)

Журавлева Е. А.

доктор филологических наук, профессор (Евразийский национальный университет им. Л. Н. Гумилева, Астана, Казахстан)

Колесников А. А.

доктор педагогических наук, доцент

Колмогорова А. В.

доктор филологических наук, профессор (НИУ ВШЭ, Петербургская школа гуманитарных наук и искусств)

Курдюмов В. А.

доктор филологических наук, профессор

Лесневска Д. С.

доктор филологии, доцент (Университет национального и мирового хозяйства, София, Болгария)

Матвеева И. И.

ответственный секретарь

кандидат филологических наук, доцент

Матюшина Н. В.

ответственный секретарь

кандидат филологических наук, доцент

Меркулова М. Г.

доктор филологических наук, профессор

Романова Г. И.

доктор филологических наук, доцент

Серебrenникова Е. Ф.

доктор филологических наук, профессор (Иркутский государственный университет)

Собянина В. А.

доктор филологических наук, профессор

Сулейманова О. А.

доктор филологических наук, профессор

Тивьяева И. В.

доктор филологических наук, доцент

Турамуратова И. И.

доктор филологических наук, доцент (Узбекский государственный университет мировых языков, Ташкент, Узбекистан)

Чернявская В. Е.

доктор филологических наук, профессор, член Санкт-Петербургского союза ученых (Санкт-Петербургский государственный политехнический университет Петра Великого)

Чупрына О. Г.

доктор филологических наук, профессор

Якушевич И. В.

доктор филологических наук, доцент

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

- Беляева И. А., Ушакова Е. И.* От анакреонтической до цыганской песни: история романса «Век юный, прелестный...» из рассказа И. С. Тургенева «Конец Чертопханова» 7
- Лоскутникова М. Б., Хлебцова А. В.* Исторический принцип художественной ретроспекции в трилогии К. М. Симонова «Живые и мертвые» 20
- Старостина Ю. С.* Лингвоаксиологический портрет педагога в англоязычном драматургическом дискурсе 35
- Яковлев М. В.* М. Ю. Лермонтов и мифопоэтическая концепция вестничества Д. Л. Андреева 48

Русистика. Германистика. Романистика

- Катермина В. В.* Категория времени в англоязычном неологическом дискурсе 60
- Логинова П. Г.* Метафорический компонент как предмет исследования политической медиариторики (на материале традиционных французских СМИ) 76

Теория языка. Теория межкультурной коммуникации

- Алпатов В. М.* Российская лингвистика: от структурализма к функционализму 92
- Курдюмов В. А.* Отличительные особенности современного тайваньского языка гоюй (Taiwan Mandarin): фразовые частицы 109
- Фомина М. А.* Объекты культурного наследия Москвы в семиотике QR-кода: реконструкция адресата 123

Языковое образование. Методика преподавания филологических дисциплин

<i>Барышников Н. В.</i> Профессионализм учителя иностранного языка в условиях цифровизации образования: проблемы и пути их решения.....	141
<i>Бокова Т. Н., Милованова Л. А.</i> Компаративный подход в лингводидактике: сущность, методология и перспективы.....	154
<i>Матюшина Н. В., Прибылова Н. Г.</i> Формирование лингвокультурной компетентности студентов филологического направления (на примере категории отрицания в английском языке).....	166
<i>Еремина Е. А.</i> Отбор и лингводидактический анализ аутентичных текстов как профессиональные задачи преподавателя РКИ.....	186
Требования к оформлению статей	203

CONTENTS

Literary Science

- Belyaeva I. A., Ushakova E. I.* From Anacreontic to Gypsy Song: the Story of the Romance «A Young, Charming Age...» from the Story «The End of Chertopkhanov» by I. S. Turgenev 7
- Loskutnikova M. B., Khlebtsova A. V.* The Historiosophical Principle of Artistic Retrospection in the Trilogy of K. M. Simonov «The Living and the Dead» 20
- Starostina J. S.* Linguaxiological Portrait of a Pedagogue in English Drama Discourse 35
- Yakovlev M. V.* M. Y. Lermontov and the Mythopoetic Concept of D. L. Andreev's Herald 48

Russian Studies. Germanic Studies. Romance Studies

- Katermina V. V.* The Category of Time in English Neological Discourse 60
- Loginova P. G.* Role of Metaphoric Expressions in French Political Mediarhetoric (as Exemplified in up-to-date French Newspapers) 76

Linguistic Theory. Cross-Cultural Communication Theory

- Alpatov V. M.* Russian Linguistics: from Structuralism to Functionalism 92
- Kurdyumov V. A.* Distinctive Features of Contemporary Taiwanese Guoyu (Taiwanese Mandarin): Phrasal Particles 109
- Fomina M. A.* Moscow Cultural Heritage Sites in the Semiotics of QR Codes: Reconstruction of the Addressee 123

Language Teaching. Methodology of Teaching Philological Disciplines

<i>Baryshnikov N. V.</i> Foreign Language Teacher Professionalism in the Context of Digitalization of Education: Problems and Solutions	141
<i>Bokova T. N., Milovanova L. A.</i> Comparative Approach in Linguodidactics: The Essence, Methodology and Prospects	154
<i>Matyushina N. V., Pribylova N. G.</i> How to Form Linguistic and Cultural Competence in Philology Students (on the Example of English Negation)	166
<i>Eremina E. A.</i> Selection and Linguodidactic Analysis of Authentic Texts as Professional Tasks of a RFL Teacher.....	186
Style Sheet	203



Научная статья

УДК 821.161.1Тургенев.091

DOI: 10.24412/2076-913X-2025-359-7-19

ОТ АНАКРЕОНТИЧЕСКОЙ ДО ЦЫГАНСКОЙ ПЕСНИ: ИСТОРИЯ РОМАНСА «ВЕК ЮНЫЙ, ПРЕЛЕСТНЫЙ...» ИЗ РАССКАЗА И. С. ТУРГЕНЕВА «КОНЕЦ ЧЕРТОПХАНОВА»

Беляева Ирина Анатольевна¹,

Ушакова Екатерина Ильинична²

¹ Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова,
Институт мировой литературы им. А. М. Горького РАН,
Москва, Россия,
belyaeva-i@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2840-4034>

² Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова,
Москва, Россия,
ek.ushakova@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0003-6708-1124>

Аннотация. В рассказе И. С. Тургенева «Конец Чертопханова» важным сюжетным элементом является развязка любовной линии: цыганка Маша, покидая Чертопханова, в знак прощания поет песню «Век юный, прелестный...». Авторский выбор романса представляется глубоко обоснованным: романс имеет долгую историю, существует комплекс связанных с ним ассоциаций, актуализирующих мотив свободы в рассказе Тургенева. Анализ истории песни, которую Тургенев привлекает в качестве цыганского романса, позволяет уточнить ее роль в структуре рассказа. Текст романса «Век юный, прелестный...» (также известен под названиями «Песня», «Ария») принадлежит Н. М. Коншину. Он указал одну строку произведения, на мелодию которого должна была исполняться «Песня». Источником песни является анакреонтическое стихотворение «Le delire bachique» французского шансонье М.-А.-М. Дезожье. Творчество Дезожье было известно в России: в статье приводятся доказательства знакомства литературного круга, в котором вращался Коншин, с творчеством этого французского автора. В «Песне» воспевается любовь как преходящая,

но единственная ценность этого мира. Стихотворение Коншина предположительно унаследовало от первоисточника смысл, который был ясен современникам: в призыве наслаждаться любовью звучит протест против гнета окружающей действительности (песни Дезожье писались во время правления Наполеона I), что подтверждает рецепция творчества Дезожье в критических работах Ш. О. де Сент-Бева и А. С. Пушкина. Превращение анакреонтической песни в популярный романс, вошедший в цыганский репертуар, связано с именем А. Л. Гурилева. Приблизительно в 1830-е гг. он написал музыку к стихам Коншина. Автор слов постепенно был забыт, а романс обрел новую жизнь, став визитной карточкой цыганских хоров. В качестве цыганской песни он и был привлечен Тургеневым в текст рассказа «Конец Чертопханова», сохранив при этом свой вольнолюбивый смысл, дополненный мотивом тоски.

Ключевые слова: литература XIX века, И. С. Тургенев, источники текста, цикл «Записки охотника», цыганский романс, анакреонтика, М.-А.-М. Дезожье, Н. М. Коншин.

Для цитирования: Беляева, И. А., Ушакова, Е. И. (2025). От анакреонтической до цыганской песни: история романса «Век юный, прелестный...» из рассказа И. С. Тургенева «Конец Чертопханова». *Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование»*, 3(59), 7–19. <https://www.doi.org/10.24412/2076-913X-2025-359-7-19>

Original article

UCD 821.161.1Тургенев.091

DOI: 10.24412/2076-913X-2025-359-7-19

FROM ANACREONTIC TO GYPSY SONG: THE STORY OF THE ROMANCE «A YOUNG, CHARMING AGE...» FROM THE STORY «THE END OF CHERTOPKHANOV» BY I. S. TURGENEV

Irina A. Belyaeva¹,

Ekaterina I. Ushakova²

¹ Lomonosov Moscow State University,
A. M. Gorky Institute of World Literature of the Russian Academy of Sciences,
Moscow, Russia,
belyaeva-i@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2840-4034>

² Lomonosov Moscow State University,
Moscow, Russia,
ek.ushakova@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0003-6708-1124>

Abstract. In I. S. Turgenev's story «The End of Chertopkhanov» an important plot element is the denouement of the love line: gypsy Masha, leaving Chertopkhanov, sings a song «A young, charming Age...» as a sign of farewell. The choice of song seems to be deeply justified: the song has a long history, there is a complex of associated associations that actualize the motif of freedom in Turgenev's story. An analysis of the history of the song, which Turgenev uses as a gypsy song, makes it possible to clarify its role in the structure

of the story. The text of the song «A young, charming Age...» (also known as «Song», «Aria») belongs to N. M. Konshin. Konshin pointed out one line of the piece, to the melody of which the «Song» was to be performed. The source of the song is the anacreontic poem «Le delire bachique» by the French chansonnier M.-A.-M. Désaugiers. Désaugiers' work was known in Russia, and the article provides evidence of the acquaintance of the literary circle in which Konshin moved with the work of this French author. The «Song» celebrates love as transitory, but the only value of this world. Konshin's poem presumably inherited from the original source a meaning that was clear to contemporaries: the appeal to enjoy love is a protest against the oppression of the surrounding reality (Désaugiers' songs were written during the reign of Napoleon I), which confirms the reception of Désaugiers' poems in the critical works of S. O. de Sainte-Beuve and A. S. Pushkin. The transformation of the Anacreontic song into a popular song, included in the Gypsy repertoire, is associated with the name of A. L. Gurilev. Around the 1830s, he wrote music to Konshin's poems. The author of the words was gradually forgotten, and the song found a new life, becoming the hallmark of gypsy choirs. As a gypsy song, it was brought in by Turgenev to the text of the story «The End of Chertopkhanov», while retaining its freedom-loving meaning, complemented by the motif of longing.

Keywords: literature of the 19th century, I. S. Turgenev, sources of the text, «A Sportsman's sketches», gypsy song, anacreontics, M.-A.-M. Désaugiers, N. M. Konshin.

For citation: Belyaeva, I. A., Ushakova, E. I. (2025). From anacreontic to Gypsy song: the story of the romance «A young, charming Age...» from the story «The End of Chertopkhanov» by I. S. Turgenev. *MCU Journal of Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education*, 3(59), 7–19. <https://www.doi.org/0.24412/2076-913X-2025-359-7-19>

Введение

Рассказ И. С. Тургенева «Конец Чертопханова» (1872) был добавлен писателем в цикл «Записки охотника» как продолжение рассказа «Чертопханов и Недопускин». Внимание исследователей привлекала оригинальность характера Чертопханова (Петров, 1961, с. 106), трагичность судьбы героя, которая связывалась с судьбой всего русского дворянства (Сахаров, 2002; Прозоров, 2017, с. 17). Важным сюжетным элементом произведения является развязка любовной линии: цыганка Маша, покидая Чертопханова, в знак прощания поет песню «Век юный, прелестный...». Образ цыганки Маши рассматривался в соотнесении с традицией изображения цыганок, причем акцент делался на связи героини с природой, ее естественности и стремлении к свободе (Волкова, 2016, с. 22; Круглова, 2023, с. 289). Актуальность исследования обусловлена тем, что музыкальный элемент образа героини не привлекал пристального внимания. Между тем музыка, пение являются неотъемлемой составляющей образа Маши, и авторский выбор романса «Век юный, прелестный...» представляется глубоко обоснованным: романс имеет долгую историю, существует комплекс связанных с ним культурных ассоциаций, актуализирующих мотив свободы в рассказе Тургенева. В задачи настоящего исследования входит анализ истории песни, которую Тургенев привлекает

в качестве цыганского романса, что позволяет уточнить роль романса «Век юный, прелестный...» в структуре рассказа.

Результаты исследования

История романса «Век юный, прелестный...» началась в 1826 году, когда Н. М. Коншин опубликовал в «Невском альманахе» стихотворение под заглавием «Песня». Коншин родился в 1793 году, был военным, полевым офицером, участвовал в заграничных походах русской армии. А. И. Кирпичников, составивший описание его жизни по автобиографической записи «Для немногих», отмечает, что Коншин с юности хорошо владел французским языком и проявлял интерес к литературе (Кирпичников, 1903, с. 92). Коншин известен как близкий к Е. А. Боратынскому поэт: в 1819 году судьба привела его в Финляндию в Нейшлотский полк, где в скором времени состоялось знакомство, которое он сам отмечал как важное и которое сделало его поэтом. Интерес к литературе под влиянием Боратынского выливается в пробы пера, первым стихотворением становится послание к Боратынскому (Степина, 2022, с. 138). Он же становится для Коншина проводником в литературные круги: Коншина принимают в Вольное общество любителей российской словесности, он знакомится с А. А. Дельвигом, печатается. Элегическая и анакреонтическая лирика преобладает в творчестве Коншина (см.: Вацуро, 1972, с. 348–349; Песков, 1998, с. 20, 101, 106). На тот момент, когда публикуется песня «Век юный, прелестный...», общая тональность стихотворений Коншина уже успела измениться: отчасти это может быть объяснено жизненными обстоятельствами, так как к этому времени Коншин оставляет военную службу и дружеские послания, в которых воспеваются в том числе и походная жизнь, и пирушки, отходят на второй план. «Песня» же представляет собой обращение к друзьям, содержит упоминание о скоротечности жизни и призыв принести «все в жертву» юности дней. Строфы замыкаются рефреном «Лови, лови часы любви, пока любовь горит в крови!». Этому произведению суждено было стать одним из самых известных стихотворений Коншина, при том что впереди у автора было близкое общение с А. С. Пушкиным, издание альманаха «Царское село», прозаические опыты, долгая служба директором училищ и лицей в Ярославле, занятия историей и написание мемуаров.

В «Невском альманахе» «Песне» предпослано примечание: «на голос *Nargons la tristesse*» (Коншин, 1825, с. 187), то есть сам автор имел представление об определенной мелодии, на которую должен был быть положен его текст, и прямо указывал на соотнесение его с французской песней. «*Nargons (nargeons) la tristesse*» переведено в сборнике «Поэты 1820–1830-х годов» как «отбросим печаль», буквально — «презрим печали», «посмеемся над печалью» (Коншин, 1972, с. 362). Такая помета отсылает к чему-то общеизвестному, к тому, что на слуху, к популярной в 1820-е годы французской песне.

Содержание стихотворения Коншина могло как перекликаться с текстом исходной французской песни, так и быть вполне самостоятельным. Наиболее очевидный кандидат на роль французского источника — это стихотворение известного шансонье М.-А.-М. Дезожье (Marc-Antoine-Madeleine Désaugiers) «Вакхическое безумие» («Le delire bachique») 1810 года. Именно в нем содержатся строки «narguons la faux du Temps, de la tristesse fuyons l'écueil» (Désaugiers, 1861, p. 58–62) («посмеемся над косою Времени, избежим ловушек печали» (здесь и далее перевод наш. — Е. У.).

Содержание части «Le delire bachique» (это стихотворение гораздо больше по объему, чем «Песня») соответствует содержанию «Песни» Коншина. Можно сказать, что «Песня» Коншина представляет собой перепев первой части стихотворения Дезожье, в которой как раз содержится призыв отказаться от печали и насладиться мгновениями юности (табл.).

Таблица / Table

Сравнение стихотворений Н. М. Коншина и М.-А.-М. Дезожье
Comparison of poems by N. M. Konshin and M.-A.-M. Désaugiers

Стихотворение Н. М. Коншина	Первые строфы стихотворения М.-А.-М. Дезожье	Наш перевод стихотворения М.-А.-М. Дезожье
Век юный, прелестный, Друзья, улетит; Нам всё в поднебесной Изменой грозит; Летит стрелой Наш век молодой; Как сладкий сон, Минует он. Лови, лови Часы любви, Пока любовь горит в крови! Затмится тоскою Наш младости пир; Обманет мечтою Украшенный мир; Беднеет свет; Что день, то нет Мечты златой, Мечты живой! Лови, лови Часы любви, Пока любовь горит в крови! Как май ароматный —	Quand on est mort, c'est pour longtemps, Dit un vieil adage Fort sage; Employons donc bien nos instants, Et contents, Narguons la faux du Temps. De la tristesse Fuyons l'écueil; Évitons l'œil De l'austère sagesse. De sa jeunesse Qui jouit bien, Dans sa vieillesse Ne regrettera rien». (Désaugiers, 1861, p. 58)	Если умрешь, то это надолго, Так говорит старая мудрая пословица, Проведем же счастливо наш краткий век, И в веселье Посмеемся над косою Времени. Избежим ловушек печали, Убежим от взора суровой мудрости. Кто в юности насладится сполна, Тот в старости ни о чем не пожалеет.

Стихотворение Н. М. Коншина	Первые строфы стихотворения М.-А.-М. Дезожье	Наш перевод стихотворения М.-А.-М. Дезожье
Веселье весны; Как гость благодатный Родной стороны, — Так юность дней, Вся радость в ней... Друзья, скорей Всё в жертву ей! Лови, лови Часы любви, Пока любовь горит в крови! (Коншин, 1972, с. 362)		

Сложно сказать, когда именно могло произойти знакомство Коншина с творчеством Дезожье. Но совершенно точно известно, что в литературном кругу, в котором вращался Коншин, творчество Дезожье было известно. Об опубликованных в 1819–1822 годах подражаниях Дезожье О. М. Сомова пишет В. Э. Вацуро (Вацуро, 2000, с. 261). Как о явлении общеизвестном, не требующем никаких пояснений, упоминает в 1830-е годы о фигуре Дезожье, выведенной в водевиле «Les chansons de Désaugiers», А. И. Тургенев: «Все знакомое, но все оживлено действием. Лафонтеновский характер Дезожье изображен в анекдотах его жизни и в песнях его, коими он выкупал из тюрьмы, давал приданое. Скриб называет его: “Le premier chansonnier peut-être de tous les temps, qui faisoit des chansons, comme Lafontaine faisoit des fables” (Первым куплетистом, может быть, всех времен, который создавал песенки, как Лафонтен писал басни (фр.))» (Тургенев, 1964, с. 75). К 1820-м годам произведения Дезожье добираются и до русской сцены, его водевили переводятся (например, комедия «Г. Блажнин, или Старый друг лучше новых двух» П. Н. Арапова, заимствованная из водевиля Дезожье и М.-Ж. Жантиля де Шаваньяка «M-r Sans-gene ou L’ami de college», идет в бенефис Рыкалова 4 мая 1825 года в Большом театре в Москве). Таковы свидетельства в пользу предположения, что Коншин был знаком с творчеством Дезожье и цитата, приведенная им в качестве примечания к собственной песне, — это действительно цитата из Дезожье. А то, как воспринималась поэзия Дезожье современниками, может дать объяснение появлению этой «Песни» у Коншина в 1825 году.

Дезожье был сыном композитора М.-А. Дезожье и сам прославился как автор песен и водевилей. В 1811 году выходит сборник нот П. Капелья «Ключ от погребка» («La clé du caveau»), адресованный шансонье, любителям, авторам, актерам водевиля и всем друзьям песни, там опубликованы и ноты мелодии для «Вакхического безумия» («Le delire bachique») (Capelle, 1811, р. 456). Это название сборника не случайно, Caveau — «Погребок» — место

сбора поэтов в XVIII веке, место поэтических ужинов, имевшее свою летопись и возрожденное в годы Империи в виде *Caveau moderne* — «Нового погребка», председателем которого в 1811 году и стал Дезожье. Заслуги Дезожье резюмированы в некрологе, помещенном в «*Journal des débats politiques et littéraires*» 12 августа 1827 года¹, ему же посвящена большая хвалебная статья Ш. О. де Сент-Бева «Современные поэты и писатели Франции» («*Poetes et romanciers moderne de la France*») в «*Revue de deux Mondes*» в июле 1845 года. Сент-Бев особенно подчеркивает, что жизненные испытания Дезожье преодолевал с помощью веселости, сравнивает стремление жить и наслаждаться дарами природы в страшное время террора 1790-х с позицией героев «Декамерона» Д. Боккаччо². Критик цитирует «*Le delire bachique*»

¹ «Дезожье, на философскую жизнерадостность которого не повлияли опасности и страдания, полностью отдался своему веселому призванию; он сочинял песни для дружеских встреч; его самые известные соперники вскоре провозгласили его своим мэтром в этом жанре и в ознаменование его превосходства передали ему то, что римляне называли председательством на пиру, и то, что в более скромных выражениях тогда называлось президентством общества *Момуса*, или *Нового погребка*. Песни Дезожье передавались из рук в руки и были у всех на устах задолго до того, как были напечатаны. Почти всегда под маской вакхического веселья и эпикурейского сладострастия они скрывают добрые и полезные уроки морали. <...> В качестве увеселения для общества нет ничего более увлекательного, чем эти небольшие произведения; но в литературном отношении они являются шедеврами искусства, совершенные миниатюры, в которых лупа критики с трудом найдет изъян» («*Désaugiers, dont les dangers et les souffrances n'avoient point altéré la gaieté philosophique, s'abandonna tout entier à sa joyeuse vocation; il composa des chansons pour des réunions amicales; ses rivaux les plus renommés ne tardèrent pas à le proclamer leur maître en ce genre, et à reconnoître sa supériorité en lui déferant ce que les Romains appelloient la royauté de la table, et ce qu'en termes plus modestes, on nommoit alors la présidence de la Société de Momus, ou du Caveau moderne. Les chansons de Désaugiers circuloient dans toutes les mains, et passoient par toutes les bouches bien long-temps avant qu'elles fussent imprimées. Presque toujours, sous les accens de la gaieté bachique, et sous l'air de la volupté épicurienne, elle renferment de bonnes et utiles leçons de morale. <...> Comme divertissement de société, rien de plus amusant que ces petits ouvrages; mais, sous le rapport littéraire, ce sont des chefs-d'oeuvres, des miniatures parfaites, dans lesquelles la loupe de la critique auroit de la peine à trouver un défaut*») (Nécrologie. M. Désaugiers, 1827, p. 4).

² «Это было время предельного разгула Директории и всеобщей вакханалии. Мы были свидетелями, как в годину самых тяжких бедствий человеческое существо отзывалось на происходящее каким-то странным головокружением и опьянением. Самый прекрасный, хоть и немного искусственный пример этой ситуации мы имеем в «Декамероне» Боккаччо. Но, хотя в этом пире во время чумы всегда есть что-то противоестественное, нет ничего более простого и более понятного, чем чувство облегчения на следующий день после минувшей опасности. Это то, что почувствовала Франция, после того как были пережиты зверства террора. Тогда все снова вернулись к жизни, к тому, чтобы жить с упоением, безмерно наслаждаясь природными дарами, игрой своих чувств, удовольствиями свободными и легкими, очарованием сердечного воссоединения за праздничными застольями. Тогда обедали, ужинали, много пели» («*C'était le moment de l'extrême orgie du Directoire et de la bacchanale universelle. On a vu quelquefois, au plus fort des calamités et des fléaux, le cœur humain réagir bizarrement et prendre sa revanche par une sorte d'étourdissement et d'ivresse. On a l'idéal le plus charmant de cette disposition un peu artificielle dans le cadre du Decameron de Boccace. Mais, s'il y a toujours quelque chose contre nature dans ce contraste d'un oubli volontaire et factice au*

как одну из самых знаменитых песен Дезожье и также упоминает о том, что «вакхические девизы» — «люби, смейся и пой, ты живешь один только раз» («*aime, ris, chante et bois, Tu ne vivras qu'une fois*») — были способом ухода от повседневной реальности, от страха перед смертью (о поэзии «Нового погребка» и ее значении для современников см. также: (Пинковский, 2018, с. 287)). Сент-Бев называет Дезожье выразителем духа жизнелюбия, национального типа веселья, подчеркивая невиданную популярность его песен, их жизнеутверждающий пафос на фоне событий, происходивших во Франции в начале XIX века (Sainte-Beuve, 1845, с. 18).

Сходным образом песню вообще и творчество Дезожье в частности воспринимали и наши соотечественники. В данном контексте обращает на себя внимание статья Пушкина «Французская академия», в ней, отзываясь на речь О. Э. Скриба, произнесенную в Академии (в которой упоминается и Дезожье), Пушкин отмечает: «В конце речи своей остроумный оратор представляет песню во всегдашнем борении с господствующею силою: он припоминает, как она воевала во времена лиги и фронды, как осаждала палаты кардиналов Ришелье и Мазарини, как дерзала порицать важного Лудовика XIV, как осмеивала его престарелую любовницу, бесталантных министров и несчастных генералов; как при умном и безнравственном регенте и при слабом и холодном Лудовике XV нападения ее не прекратились; как, наконец, в безмолвное время грозного Наполеона она одна возвысила свой голос» (Пушкин, 1978, с. 264). Если песни Дезожье воспринимались как глоток свободы и радости в мрачное и темное время, то аналогичный посыл мог быть и у стихотворения Коншина: смутная атмосфера конца александровского царствования вполне могла побудить его отдать в «Невский альманах» невинную «Песню», за которой тянулся тем не менее шлейф ассоциаций, внятных для современников.

В дальнейшем произведение Коншина практически оторвалось от своего создателя, мало кто помнил автора известной песни, музыку которой написал А. Л. Гурилев. Интересно свидетельство М. Н. Горошкова о том, как в бытность гимназистами он сам, Н. А. Некрасов и прочие их однокашники катались в лодке, распевая песню «Век юный, прелестный...» (Горошков, 1971, с. 37). Воспоминания Горошкова относятся к 1832–1836 годам. Установить, когда Гурилевым были положены на музыку слова Коншина, вряд ли возможно. Самый ранний автограф композитора, известный исследователям, — это автограф романса «Падучая звезда» 1832 года (Левашева, 1988, с. 171). Таким образом, до конца непонятно, на какой мотив распевали гимназисты в начале 1830-х годов «Век юный, прелестный...». Следует также учесть,

sein des fléaux, rien n'est plus simple au contraire et plus concevable que l'expansion et la détente au lendemain même de la crise. C'est ce qui eut lieu en France au sortir des atrocités de la Terreur. On se remit à l'instant à vivre, à vivre avec délices, à jouir éperdûment des dons naturels, de l'usage de ses sens, des plaisirs libres et faciles, du charme des réunions surtout et de la cordialité des festins. On déjeuna, on dîna, on chanta beaucoup» (Sainte-Beuve, 1845, p. 13).

что сообщение Горошкова было записано почти через семьдесят лет после описываемых событий, что заставляет с осторожностью относиться к этому свидетельству.

Существует прижизненное издание романа Гурилева от 1849 года (Гурилев, 1849, с. 1). В этом издании песня получает наименование «цыганская». Впрочем, уже в рецензии 1847 года на выступление хора Ильи Соколова упоминается исполняемый цыганами романс «Лови часы любви» Гурилева (Григорьев, 1847, с. 174). Итак, на промежутке от 1826 до 1847 года «Песня» Коншина превратилась из французской анакреонтической в цыганскую, закрепившись в этом качестве как визитная карточка цыганских хоров. «Отбор романсов цыганами достаточно показателен: среди названных преобладала тематика любовного порыва и тоски, по контрасту использовались темы удалства и беспечной веселости», — так отзывается о репертуаре цыганских хоров Т. А. Щербакова (Щербакова, 1984, с. 77). Была ли «беспечная веселость» «Песни» Коншина той причиной, по которой «Век юный, прелестный...» стал известной цыганской песней, достоверно неизвестно, но в высшей степени простое сочетание эпитетов «юный» и «прелестный» с выраженной в стихотворении идеей бренности встретило горячее сочувствие в русском слушателе и обеспечило песне непреходящую популярность.

Именно в таком качестве — в качестве цыганской песни — «Век юный, прелестный...» был привлечен Тургеневым в текст рассказа «Конец Чертопханова». С образом цыганки Маши связан постоянно возникающий в поздних рассказах цикла «Записки охотника» мотив тоски: «Она перед тем просидела дня три в уголку, скорчившись и прижавшись к стенке, как раненая лисица, — и хоть бы слово кому промолвила — всё только глазами поводила, да задумывалась, да подпрыгивала бровями, да слегка зубы скалила, да руками перебирала, словно куталась» (Тургенев, 1979, с. 292). Такой «стих» находил на Машу не единожды: если обратиться к рассказу «Чертопханов и Недопюскин», можно видеть, что сменялся этот «стих» буйным весельем — разгулом. Но под конец героиня подавлена тоской настолько, что разгул не спасает, а страх смерти не существует для нее: «Маша улыбнулась; ее лицо оживилось. — Что ж? убейте, Пантелей Еремич: в вашей воле; а вернуться я не вернусь» (Тургенев, 1979, с. 294). Уходя от Чертопханова, Маша поет «Век юный, прелестный...»; песня в данном случае — единственное, что освобождает человека от тоски, символизирует свободу. Веселая и беззаботная песня, завершающая историю Чертопханова и Маши (о мотиве завершения см.: (Андреева, 2021, с. 206)), звучит «жалобно и знойно», и странный выбор песни для прощания на поверку оказывается вовсе не странным: ответом на тягостные раздумья, страх перед бессмысленностью существования является вечная, пусть и безнадежная погоня за весельем и любовью, стремление к движению — куда угодно, лишь бы прочь от «тоски-разлучницы».

Заключение

Итак, доподлинно неизвестно, был ли Тургенев знаком с французскими корнями романа, прямых указаний на то нет. Он мог читать статью Сент-Бева о Дезожье, был впоследствии лично знаком с критиком, сотрудничал с журналом «Revue de deux mondes» — возможностей узнать о стихотворении Дезожье и том значении, которое имела легкая, веселая песня во Франции начала XIX века, было достаточно много. Актуализация исторического контекста представляет замысел рассказа «Конец Чертопханова» философски многогранным. Песня «Век юный, прелестный...» действительно утверждает любовь, страсть как главную ценность; идея свободы, исторически связанная с произведением, реализуется в сюжете рассказа, в развязке любовной линии. Однако Тургенев также изображает постепенную утрату радостей жизни, час конца Чертопханова, когда все принесено в жертву любви — и все утрачено. Таким образом, романс «Век юный, прелестный...» является своеобразным центром рассказа: в нем транслируется жизненная философия представляющих собой уходящие национальные типы героев, а сюжетные перипетии показывают, к чему привела их эта философия.

Список источников

1. Петров, С. М. (1961). *И. С. Тургенев: Творческий путь*. Гослитиздат.
2. Сахаров, В. И. (2002). Народ: от поэзии к правде. Еще о «Записках охотника» И. С. Тургенева. *Библиотека. Русский писатель И. С. Тургенев*. http://www.turgenev.org.ru/e-book/esho_o_zapiskah_ohotnika.htm
3. Прозоров, Ю. М. (2017). В поисках русской идентичности. Национальный характер в «Записках охотника» И. С. Тургенева. *Спасский вестник*, (25), 5–28.
4. Волкова, А. А. (2016). Реалистическое воплощение цыганской темы в русской литературе XIX века. *Художественное образование и наука*, (4), 19–27.
5. Круглова, Е. Е. (2023). Лошадь Малек-Адель как проблемно-семантический фокус рассказов И. С. Тургенева из «Записок охотника». *Жизнь животных в зеркальных отражениях: литература – культура – язык* (с. 287–294). Коллективная монография. А. И. Смирнова (Ред.). Книгодел, МГПУ.
6. Кирпичников, А. И. (1903). *Очерки по истории новой русской литературы*. Книжное дело.
7. Степина, С. А. (2022). Н. М. Коншин — сотрудник «Ученой республики». *Русская литература*, (2), 135–142. <https://www.doi.org/10.31860/0131-6095-2022-2-135-142>
8. Вацуρο, В. Э. (1972). Н. М. Коншин. *Поэты 1820–1830-х годов*, 1, 348–350. Л. Я. Гинзбург. (Ред.). Советский писатель.
9. *Летопись жизни и творчества Е. А. Боратынского. 1800–1844*. (1998). А. М. Песков (Сост.). Новое литературное обозрение.
10. Коншин, Н. М. (1825). Песня. *Невский альманах... издаваемый Е. Аладьиным*. ... на 1826 г., XXII, 187–188.
11. Коншин, Н. М. (1972). Ария. *Поэты 1820–1830-х годов*, 1, 362–363. Л. Я. Гинзбург (Ред.). Советский писатель.

12. Désaugiers, M.-A.-M. (1861). *Chansons choisies de Désaugiers*. Renault et Co, libraires-éditeurs.
13. Вацуро, В. Э. (2000). *Пушкинская пора*. Академический Проект.
14. Тургенев, А. И. (1964). *Хроника русского. Дневники (1825–1826 гг.)*. М. И. Гиллельсон (Изд. подг.). Наука.
15. Capelle, P. (1811). *La clé du Caveau*. Capelle et Renand.
16. Nécrologie. M. Désaugiers. (12 août 1827). *Journal des débats politiques et littéraires*, 3–4.
17. Sainte-Beuve, C. A. de. (1er Juillet 1845). Poètes et romanciers modernes de la France. *LI. Désaugiers. Revue des Deux Mondes*, 11(1), 5–28.
18. Пинковский, В. И. (2018). Поэзия «Нового погребка» (1806–1817): содержание, пафос, место в культурном контексте эпохи. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*, 9-2(87), 286–289. <https://doi.org/10.30853/filnauki.2018-9-2.16>
19. Пушкин, А. С. (1978). *Полное собрание сочинений*: в 10 т. Б. В. Томашевский (Ред.). Наука. Т. 7.
20. Горошков, М. Н. (1971). Гимназические годы. *Н. А. Некрасов в воспоминаниях современников* (с. 33–38). В. В. Григоренко, С. А. Макашин, С. И. Машинский, В. Н. Орлов (Ред.). Художественная литература.
21. Левашева, О. Е. (1988). А. Л. Гурилев. *История русской музыки*: в 10 т. Ю. В. Келдыш, О. Е. Левашева, А. И. Кандинский (Ред.). Музыка. Т. 5, 169–184.
22. Гурилёв, А. Л. (1849). *Век юный, прелестный: цыганская песня на два голоса с сопровождением фортепиано*. У М. Бернарда.
23. Григорьев, А. А. (1847). Концерт цыган. *Московский городской листок*, 43, 174.
24. Щербакова, Т. А. (1984). *Цыганское музыкальное исполнительство и творчество в России*. Музыка.
25. Тургенев, И. С. (1979). *Полное собрание сочинений и писем*: в 30 т. М. П. Алексеев (Ред.). Наука. Т. 3.
26. Андреева, В. Г. (2021). Эпический синтез в позднем творчестве И. С. Тургенева. *Научный диалог*, (11), 202–215. <https://doi.org/10.24224/2227-1295-2021-11-202-215>

References

1. Petrov, S. M. (1961). *I. S. Turgenev: A creative path*. Goslitizdat. (In Russ.).
2. Sakharov, V. I. (2002). The folk: from poetry to truth. More about I. S. Turgenev's «A Sportsman's sketches». *Library. Russian writer I. S. Turgenev*. http://www.turgenev.org.ru/e-book/esho_o_zapiskah_ohotnika.htm (In Russ.).
3. Prozorov, Yu. M. (2017). In search of Russian Identity. The National Character in I. S. Turgenev's «A Sportsman's sketches». *Spassky Bulletin*, (25), 5–28. (In Russ.).
4. Volkova, A. A. (2016). Realistic embodiment of the Gypsy theme in Russian literature of the 19th century. *Art Education and Science*, (4), 19–27. (In Russ.).
5. Kruglova, E. E. (2023). Malek-Adel's horse as a problem-semantic focus of I. S. Turgenev's short stories from «A Sportsman's sketches». *Animal life in mirror images: Literature – culture – language* (p. 287–294). A collective monograph. A. I. Smirnova (Ed.). Knigodel, MCU. (In Russ.).
6. Kirpichnikov, A. I. (1903). *Essays on the history of new Russian literature*. Knizhnoe delo. (In Russ.).

7. Stepina, S. A. (2022). N. M. Konshin is an employee of the «Scientific Republic». *Russian Literature*, (2), 135–142. (In Russ.). <https://www.doi.org/10.31860/0131-6095-2022-2-135-142>
8. Vatsuro, V. E. (1972). N. M. Konshin. *The Poets of the 1820s and 1830s, 1*, 348–350. L. Ya. Ginzburg (Ed.). Sovetsky pisatel. (In Russ.).
9. *Chronicle of the life and work of E. A. Boratynsky. 1800–1844*. A. M. Peskov (Comp.). (1998). Novoe literaturnoe obozrenie. (In Russ.).
10. Konshin, N. M. (1825). Song. *Nevsky Almanac... edited by E. Aladin. ... for 1826, XXII*, 187–188. (In Russ.).
11. Konshin, N. M. (1972). Aria. *The Poets of the 1820s and 1830s, 1*, 362–363. L. Ya. Ginzburg (Ed.). Sovetsky pisatel. (In Russ.).
12. Désaugiers, M.-A.-M. (1861). *Chansons choisies de Désaugiers*. Renault et Co, libraires-éditeurs.
13. Vatsuro, V. E. (2000). *Pushkin's time*. Academicheskyy Proekt. (In Russ.).
14. Turgenev, A. I. (1964). *The chronicle of the Russian. Diaries (1825–1826)*. Edition prepared by M. I. Hillelson. Nauka. (In Russ.).
15. Capelle, P. (1811). *La clé du Caveau*. Capelle et Renand.
16. Nécrologie. M. Désaugiers (12 août 1827). *Journal des débats politiques et littéraires*, 3–4.
17. Sainte-Beuve, C. A. de. (1er Juillet 1845). Poètes et romanciers modernes de la France. *LI. Désaugiers. Revue des Deux Mondes*, 11(1), 5–28.
18. Pinkovsky, V. I. (2018). Poetry of the «New Cellar» (1806–1817): content, pathos, place in the cultural context of the epoch. *Philological sciences. Questions of Theory and Practice*, 9-2(87), 286–289. (In Russ.). <https://doi.org/10.30853/filnauki.2018-9-2.16>
19. Pushkin, A. S. (1978). *Complete works: in 10 vol.* B. V. Tomashevsky (Ed.). Nauka. Vol. 7. (In Russ.).
20. Goroshkov, M. N. (1971). The gymnasium years. *N. A. Nekrasov in the memoirs of contemporaries* (p. 33–38). V. V. Grigorenko, S. A. Makashin, S. I. Mashinsky, V. N. Orlov (Eds.). Hudozhestvennaya literatura. (In Russ.).
21. Levasheva, O. E. (1988). A. L. Gurilev. *The History of Russian Music: in 10 vols.* Yu. V. Keldysh, O. E. Levasheva, A. I. Kandinsky (Eds.). Muzyka. Vol. 5, 169–184. (In Russ.).
22. Gurilev, A. L. (1849). *A young, charming age: Gypsy song for two voices with piano accompaniment*. From M. Bernard. (In Russ.).
23. Grigoriev, A. A. (1847). Gypsy concert. *Moskovsky gorodskoy listok*, 43, 174. (In Russ.).
24. Shcherbakova, T. A. (1984). *Gypsy musical performance and creativity in Russia*. Muzyka. (In Russ.).
25. Turgenev, I. S. (1979). *Complete works and letters: in 30 vol.* M. P. Alekseev (Ed.). Nauka. Vol. 3. (In Russ.).
26. Andreeva, V. G. (2021). Epic synthesis in the late work of I. S. Turgenev. *Scientific Dialogue*, (11), 202–215. (In Russ.). <https://doi.org/10.24224/2227-1295-2021-11-202-215>

Информация об авторах

Ирина Анатольевна Беляева — доктор филологических наук, профессор кафедры истории русской литературы филологического факультета Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова; ведущий научный сотрудник Института мировой литературы имени А. М. Горького РАН.

Екатерина Ильинична Ушакова — аспирант кафедры истории русской литературы филологического факультета Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова.

Information about the authors

Irina A. Belyaeva — D. Sc. (Philology), Professor of Russian Literature Department, Faculty of Philology, Lomonosov Moscow State University; Leading researcher, A. M. Gorky Institute of World Literature of the Russian Academy of Sciences.

Ekaterina I. Ushakova — Postgraduate of Russian Literature Department, Faculty of Philology, Lomonosov Moscow State University.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflicts of interest.

Научная статья

УДК 821.161.1Симонов.06

DOI: 10.24412/2076-913X-2025-359-20-34

ИСТОРИОСОФСКИЙ ПРИНЦИП ХУДОЖЕСТВЕННОЙ РЕТРОСПЕКЦИИ В ТРИЛОГИИ К. М. СИМОНОВА «ЖИВЫЕ И МЕРТВЫЕ»

Лоскутникова Мария Борисовна¹,Хлебцова Анастасия Витальевна²

^{1,2} Московский городской педагогический университет,
Москва, Россия,

¹ maria.loskutnikova@mail.ru

² sizova.a.v@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению принципов историсофского осмысления военной действительности 1941–1944 годов в трилогии К. М. Симонова «Живые и мертвые». Актуальность исследования состоит в необходимости полномасштабного возвращения в литературный процесс имени писателя как одного из наиболее ярких авторов XX века. Цель работы при изучении творческой систематики жанрового образования заключается в установлении документальной и психологической достоверности сюжетного времени, с конкретизацией семантики ретроспективного изображения событий и судеб в романе «Последнее лето». Методологическим основанием работы служит инструментарий телеологического анализа художественного целого, предполагающий, в частности, конкретику типологического освещения литературных фактов.

Показано, что сюжетно-композиционная организация трилогии детерминирована реальным ходом истории. Трехчастное единство романного цикла обеспечено сквозными характерами и мотивами, что позволяет автору воссоздать картины войны в модусах героики, трагического и ужасного. В диалектике и метафизике военных будней негативное случайное предстает как заведомо закономерное. Продуктивными приемами поэтики в каждом из романов являются разноплановая функциональная нагрузка героев и персонажей с аксиологически-оценочной коррекцией их миропонимания и линии поведения со стороны «всеведущего» повествователя, а также опора на событийный ряд, в компаративном аспекте которого значимы фабульно-хронологические начала, подержанные мотивно-архитектоническими средствами. Доказано, что отличительными особенностями заключительного романа трилогии стали высокочастотная практика наложения оценочного субъектно-персонажного сознания на речь повествователя, а также устойчивое обращение автора к бинарной оппозиции «тогда – сейчас».

Ключевые слова: историсофия, телеология ретроспекции, сюжет, литературный характер.

Для цитирования: Лоскутникова, М. Б., Хлебцова, А. В. (2025). Историсофский принцип художественной ретроспекции в трилогии К. М. Симонова «Живые и мертвые». *Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование»*, 3(59), 20–34. <https://www.doi.org/10.24412/2076-913X-2025-359-20-34>

Original article

UCD 821.161.1СИМОНОВ.06

DOI: 10.24412/2076-913X-2025-359-20-34

THE HISTORIOSOPHICAL PRINCIPLE OF ARTISTIC RETROSPECTION IN THE TRILOGY OF K. M. SIMONOV «THE LIVING AND THE DEAD»

Maria B. Loskutnikova¹,Anastasiia V. Khlebtsova²^{1,2} Moscow City University,
Moscow, Russia,¹ maria.loskutnikova@mail.ru² sizova.a.v@mail.ru

Abstract. The article is devoted to the consideration of the principles of historiosophical understanding of the military reality of 1941–1944 in the trilogy of K. M. Simonov «The Living and the Dead». The relevance of the study lies in the need for a full-scale return to the literary process of the name of the writer as one of the most prominent authors of the XXth century. The purpose of the work in studying the creative systematics of genre formation is to establish the documentary and psychological reliability of the plot time, with the specification of the semantics of the retrospective depiction of events and destinies in the novel «The Last Summer». The methodological basis of the article is the toolkit of teleological analysis of the artistic whole, which presupposes, in particular, the specificity of typological illumination of literary facts.

It is shown that the plot and compositional organization of the trilogy is determined by the real course of history. The three-part unity of the novel cycle is ensured by the through characters and motives, which allows the author to recreate pictures of war in the modes of heroism, tragedy and horror. In the dialectic and metaphysics of everyday military life, the negative of chance appears as something obviously natural. Productive poetic techniques in each of the novels are the multifaceted functional load of the novel characters, with an axiological-evaluative correction of their worldview and line of behavior on the part of the «omniscient» narrator, as well as reliance on a series of events, in the comparative aspect of which the plot-chronological principles are significant, supported by motivic-architectonic means. It has been proven that the distinctive features of the final novel of the trilogy are the high-frequency practice of superimposing an evaluative subject-character consciousness on the narrator's speech, as well as the author's persistent appeal to the binary opposition «then – now».

Keywords: historiosophy, teleology of retrospection, plot, literary character.

For citation: Loskutnikova, M. B., Khlebtsova, A. V. (2025). The historiosophical principle of artistic retrospection in the trilogy of K. M. Simonov «The Living and the Dead». *MCU Journal of Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education*, 3(59), 20–34. <https://www.doi.org/10.24412/2076-913X-2025-359-20-34>

Введение

Имя К. М. Симонова (1915–1979) стало широко известным уже в годы Великой Отечественной войны — в связи с появлением стихотворения «Жди меня». К 1985 году жизненный и творческий путь Симонова как писателя, поэта, драматурга, публициста был освещен в 4 259 публикациях (Берман, Толочинская, 1985). Наиболее последовательно наследие Симонова было рассмотрено в монографиях 1960–1980-х годов И. Л. Вишневской, С. Я. Фрадкиной, Л. И. Лазарева, Л. А. Финка, В. С. Синенко. Однако в 1990-е годы ситуация изменилась: не касаясь огромного творческого наследия писателя, «окололитературные» деятели корили его за работу в Союзе писателей, при этом «любое симоновское доброе дело» критиканами игнорировалось (Кравченко, 1999). Лишь к середине 2000-х годов интерес к Симонову как к выдающемуся русскому автору XX века начинает постепенно возвращаться: в диссертациях рассматривается лирика Симонова (Герасимова, 2008; Коржова, 2023), а в отдельных публикациях — его публицистика (Асадова, 2019; Поль, 2023). Обращения же к прозе, и прежде всего к романной трилогии «Живые и мертвые», пока нечасты (Гареев, 2006; Лейдерман, 2010).

Актуальность данного исследования определяется не только необходимостью полномасштабного возвращения имени Симонова-романиста в текущий литературный процесс, но и тем, что систематика представлений писателя о динамическом развитии истории Великой Отечественной войны в векторах «большой» истории требует современного осмысления. *Научная новизна* статьи состоит в обращении к такой историософской проблеме, как взаимосвязь случая и закономерности в условиях войны, что предполагает значимую модусную окрашенность изображаемого, а для Симонова еще и использование приема аксиологических акцентов в комментариях повествователя. *Достижение исследовательской цели статьи определено задачами*, во-первых, установления принципа документальной и психологической достоверности в воссоздании событий и судеб в трилогии «Живые и мертвые» и, во-вторых, определения особенностей ретроспективной семантики в заключительном произведении жанрового образования — романе «Последнее лето», в котором в характерологии героев и персонажей наиболее ярко представлена бинарная оппозиция «тогда – сейчас/теперь».

Опорным методологическим принципом в анализе художественного целого при рассмотрении его авторской телеологии является положение о литературном произведении как о «системе соотнесенных между собою факторов» (Тынянов, 1977, с. 227). Такое понимание произведения было намечено в работах представителей русской научно-формальной школы ОПЯЗ, а также в трудах В. М. Жирмунского и А. Ф. Лосева (Лоскутникова, 2014). Продуктивными для изучения романной трилогии Симонова являются также монографические исследования М. М. Бахтина, в частности его концепция «всеобъемлющего и всезнающего авторского кругозора» (Бахтин, 2003, т. 6), отражающегося в субъектно-речевой организации образа повествователя.

Результаты исследования

1. Документальная и психологическая достоверность сюжетного времени в трилогии Симонова как объективная основа историософской системы всего жанрового образования

Сюжетной основой трилогии «Живые и мертвые» (1959–1971) является хронологически-фактографический принцип изображения событий Великой Отечественной войны и судеб, захваченных ею. Конкретика же отбора Симоновым материала, детерминированная реальным ходом истории, обусловлена стремлением показать этапные периоды военного трехлетия — от вторжения немецко-фашистских армий на территорию СССР до изгнания врага за пределы страны летом 1944 года.

Так, в сознании романских героев и персонажей в первом романе «Живые и мертвые» (1959), посвященном трагическому периоду лета – начала зимы 1941 года, вплоть до контрнаступления Красной армии под Москвой, существует лишь настоящее, часто сужающееся до нескольких мгновений. В этой связи Симонов неуклонно, как вехи «судьбы человеческой и судьбы народной» (Пушкин, 1936, т. V, с. 330), начинает расставлять знаки жизни и смерти.

Сюжетным центром второго романа «Солдатами не рождаются» (1962) стало воссоздание более чем полугодовых событий — героической обороны Сталинграда (начавшейся 17 июля 1942 года), с дальнейшим проведением стратегической наступательной операции «Уран» (19 ноября 1942 года – 2 февраля 1943 года), когда настоящим для романских героев и персонажей оказываются события одного месяца — от новогодней ночи 1943 года до окончательной капитуляции противника, а происходящее на волжских рубежах летом – зимой 1942 года воплощается сквозь призму субъектно-персонажного сознания как совсем недавнее прошлое, на которое вместе с тем уже накладываются воспоминания действующих лиц о дистанцированном предвоенном прошлом, как личном, так и государственно-идеологическом.

Третий роман «Последнее лето» (1971) на кульминационном этапе сюжетного действия обращен к Белорусской наступательной операции, получившей название «Багратион» (23 июня – 29 августа 1944 года), которую историки в дальнейшем охарактеризуют как одну из «крупнейших стратегических операций Великой Отечественной войны» (История..., 1978, т. 9, с. 41). Настоящее, недавнее военное прошлое и воспоминания о предвоенной жизни прорастают в романном мировосприятии героев и персонажей мыслями о будущем и его «устройстве» — о послевоенной жизни, тогда как «до Сталинграда это слово мало кому приходило в голову» (Чудакова, 2002).

Психологическая достоверность изображаемого определяется тем, что в войну, будучи фронтовым корреспондентом газеты «Красная звезда»,

Симонов вел личные дневники и в работе над трилогией опирался на них¹. В этих дневниках зафиксированы эпизоды фронтового быта, представлены портреты людей: солдат и командиров, мужчин и женщин, храбрецов и «маленьких» тружеников на передовой и в ближнем и дальнем тылу. В результате такое знание войны «изнутри» позволило Симонову от детального освещения *быта* войны подняться к изображению *бытия* Человека и Народа в условиях смертельного испытания.

Иными словами, непосредственно-перцептивное мировосприятие, представленное в дневниках, в творческом сознании автора переплавляется в трилогии в апперцептивно-художественную систематику национальной картины мира. В модусном сплаве романного жанрового образования проявляются *героические* контуры повседневности в сражениях на передовой, освещенные духоподъемным оптимистическим началом, и *ужасные* данности войны с авторским пониманием конечности любого индивидуального присутствия на земле, вовлеченного в страшный случайно-закономерный водоворот и не допускающего видения жизненных перспектив, — при всеохватности *трагического*, осуществляющегося в антиномии «оптимистических – пессимистических» горизонтов действительности.

Центральное место в этих дневниках занимают размышления о цене победы на войне и о бесценности человеческой жизни. В этой связи Симонов обращается к работе государственной военной машины и, по сути, впервые в отечественной художественной литературе пристально рассматривает фигуру И. В. Сталина и особенности его личности, что неизбежно ведет за собой необходимость взгляда в 1930-е годы, обусловленного требованиями понять причины поражения Красной армии в начале войны с тяжелейшими людскими и материальными потерями и осмыслить факты довоенных репрессий.

Такая телеологическая установка привела писателя к укрупнению образа повествователя, которому делегирована функция корректирующего «всеведущего» субъектного сознания: это «голос» из будущего, когда сюжетное настоящее рассматривается и оценивается как прошлое. От лица повествователя Симонов формирует сквозной для всего трехчастного романного жанрового образования мотив «они еще не знали». Начиная с первого романа трилогии, автор наделяет повествователя правом сопрягать минувшее и будущее. Так, говоря о первых днях войны, повествователь констатирует положение романых героев и персонажей: «Они не знали и не могли знать, что генералы еще победоносно наступавшей на Москву, Ленинград и Киев германской армии через пятнадцать лет назовут этот июль сорок первого года месяцем обманутых ожиданий, успехов, не ставших победой» (Симонов, 1989б, т. 1, с. 150).

Истоки же такого принципа изображения Симоновым событий и судеб в трилогии лежат в прямом сочленении военных дневников и послевоенного

¹ Двухтомник «Разные дни войны» (Т. 1, 1941 год; Т. 2, 1942–1945 годы), а также посмертно опубликованные воспоминания «Глазами человека моего поколения».

знания. Особенности этой творческой лаборатории писателя стали в полной мере известны уже после его смерти. Так, в воспоминаниях «Глазами человека моего поколения» Симонов, фиксируя свое дневниковое миропонимание начала войны, писал: «Когда я прочел речь Сталина 3 июля [1941 года], я почувствовал, что это речь, <...> говорящая народу правду до конца, и говорящая ее так, как только и можно было говорить в таких обстоятельствах», а дальше писатель уточнял это суждение из далекого (в отношении войны) будущего 1950–1970-х годов: «Перечитывая сейчас то место в дневнике, где говорится о речи Сталина, я не испытываю желания спорить с самим собой. Мне и сейчас кажется, что мое тогдашнее восприятие этой речи, в общем, соответствовало ее действительному значению в тот трудный исторический момент» (Симонов, 1982). Иными словами, очевидно, что в трилогии «Живые и мертвые» Симонов стремился приблизиться к правде «большой» истории, поднимаясь от «окопной» правды рядовых воинов к документальному освидетельствованию фронтовых операций, рожденных при их стратегическом планировании в кабинетах высшего руководства, а от непосредственного воссоздания чувств, переживаний, надежд и упований романых героев и персонажей прийти к осознанию причинно-следственных ипостасей в социально-исторических судьбах страны и к осмыслению театра войны в экзистенциальных масштабах цивилизации.

Для воплощения задуманного в конкретике художественной образности Симонов разработал в первую очередь концепцию трех центральных персонажей: генерала Федора Федоровича Серпилина как человека с трудной судьбой, прошедшего в числе прочего «не по доброй воле» четыре года в лагере на Колыме, командира с профессиональным мышлением уровня «карты-глобуса»; секретаря редакции армейской газеты политрука Ивана Синцова, ставшего солдатом, — человека с детальным пониманием «карты-двухверстки»; наконец женщины на передовой — «маленькой докторши» Тани Овсянниковой, выпускницы зубо врачебного института, на войне сначала медсестры, а затем военврача (Симонов, 1989б, ч. 1. с. 98, 129). Эта опорная в расстановке романых фигур тройка обрастает значительным количеством второстепенных персонажей — как драматическим, трагическим и героическим их «сопровождением» семьями (женами и мужьями, детьми и родителями, родственниками), а также друзьями и недругами, сослуживцами, знакомыми и ранее неизвестными людьми. А от этих последних Симонов протягивает сюжетные нити к многочисленным внесценическим персонажам.

Таким образом, творческая историософская устремленность Симонова к объективно-исторической достоверности изображаемого, помноженная на безусловное знание автором реалий военного быта и бытия, позволила ему показать многослойность прошлого, выявляя в нем контуры и объемы настоящего и прорастающего будущего. Взаимоотношения случая и закономерности, возникающие в трагических условиях войны, представлены как в процессах героической борьбы, так и в конечности ужасного. «Ярусы» прошлого

освещаются в динамике субъектного сознания героев и персонажей, а также в аксиологически значимых комментариях повествователя.

2. Семантика художественной ретроспекции в романе «Последнее лето»

Сюжетной основой завершающего трилогию романа «Последнее лето» стали события «после Сталинграда», когда «остались позади самые критические дни войны» (Симонов, 1989а). В этом романе больше, чем в первых двух произведениях трилогии, проявляется фактографическая скрупулезность автора в изображении исторических событий. Воссоздавая подготовку к Белорусской наступательной операции, Симонов документально-точно указывает даты, тем самым актуализируя мысль о том, что реальное физическое время оказывается безоговорочной вехой в развитии времени художественного. Акцентирующе отмечено несколько летних дней 1944 года. Так, известно, что предварительный этап стратегической операции, когда 1-й Прибалтийский, 2-й и 3-й Белорусские фронты успешно провели разведку боем (История... 1978, т. 9, с. 48), был осуществлен 22 июня — в особый для мировосприятия советских людей день. В связи с этим романский повествователь сообщает: «Наступление началось в третью годовщину войны именно там, где немцы три года назад нанесли нам самое жестокое поражение» (Симонов, 1989в, ч. 3, с. 297). В последующем сюжетно-фабульном развитии событий этот принцип отображения действительности стойко сохраняется.

Воссоздавая происходящее в летние месяцы 1944 года, с акцентом на рубеж июня — июля, писатель завершает целостность своего трехтомного жанрового образования указанием на перенос фронтовой линии на пределы СССР. Иными словами, Симонов заканчивает текстуальный корпус своей трилогии открытым финалом: война будет продолжаться уже на территории Центральной Европы, поскольку необходимо уничтожить врага в самой столице III рейха. Поэтому военные пути героев и персонажей не исчерпаны.

2.1. Смыслообразующие начала в сопоставлении текущих военных событий с событиями военного прошлого

Конструктивной особенностью повествования в романе «Последнее лето» оказывается телеологически-системная ретроспективность, поскольку, следуя историографии войны, Симонов возвращает своих героев в белорусские леса, где в 1941 году проходили первые бои и где для Серпилина, Синцова, Тани Овсянниковой и многих второстепенных романских персонажей началась война. Контрастное сопоставление в изображении текущих военных будней лета

1944 года с обращением к военному же опыту предшествующих лет направлено на констатацию тех изменений, которые произошли не только на фронте, но и в массовом сознании людей.

В воспоминаниях романских героев и персонажей о недавнем военном прошлом Симонов выделяет два временных отрезка: лето 1941 года и существенные этапы 1943 года. При этом переключка текущей ситуации лета 1944 года с памятью о событиях 1943 года качественно иная, по сравнению с воспоминаниями о событиях 1941 года, поскольку связана с масштабными изменениями на фронте. Эта доминантная для романа «Последнее лето» интенция представлена в экспозиционной первой главе романа, в которой повествователь удостоверяет: «Тогда, год назад, война шла еще в глубине России, <...> а теперь шагнула далеко на запад, за Днепр...» (Симонов, 1989в, ч. 3, с. 6).

Так, находясь в Белоруссии, Серпилин узнает местность, с которой связано начало его пути на этой войне. Такое узнавание провоцирует в герое особенное, нечастое для него, психологическое состояние — взволнованность. Накладывая на речь повествователя субъектное сознание Серпилина, Симонов вносит эпизод, в котором генерал, изучая топографию будущего сражения, понимает, что «три года назад» именно здесь проходили его первые бои: это была «та же самая позиция, только в перевернутом виде» — «Могилев не позади, а впереди, и немцы не войти в него хотят, а выйти из него!» (Симонов, 1989в, ч. 3, с. 424). В результате «в душе [Серпилина] переворачивалось что-то тяжелое, словно все не дожитое и не додуманное тогда, в сорок первом, доживало свою жизнь сейчас...» (Симонов, 1989в, ч. 3, с. 423).

В сознании героя-командарма не могут померкнуть и воспоминания о недавнем прошлом: «позади был опыт сталинградских боев», «после сталинградского разгрома» фашистов, «как тогда, после Сталинграда», «после капитуляции немцев» и др. (Симонов, 1989в, ч. 3, с. 21, 22). Наряду со Сталинградом, в его памяти живы и события на Курской дуге летом 1943 года, в результате которой стратегическая инициатива уже прочно закрепилась за советским командованием. Серпилин постоянно мысленно сравнивает численный состав и техническое оснащение собственных дивизий тогда, в 1943 году, и теперь, накануне Белорусской наступательной операции: «У него только один раз было восемь дивизий — на Курской дуге. <...> Но тринадцати дивизий еще не бывало. Поддерживать наступление к нему пришло двенадцать тяжелых артиллерийских полков, артиллерийская дивизия прорыва, несколько бригад гвардейских минометов, две противотанковые бригады» (Симонов, 1989в, ч. 3, с. 303).

В характеристике романа «Последнее лето» показателен ряд деталей. Останемся на одной — на реакции героев и персонажей на приметы героической трагедии 1941 года. Это, в частности, реакция на сохранившиеся за три года войны материальные знаки — остовы сожженной советской техники, которые фашистскими оккупантами не только не вывозились с поля боя, а сознательно демонстрировались на устрашение оставшимся жителям деревень

и городов. Такая сцена представлена в разговоре Синцова, ко времени возвращения на землю Белоруссии офицера в оперативном отделе штаба армии, инвалида (у которого протез вместо кисти левой руки), с близкими ему со времен Сталинграда людьми — Завалишиным и Ильиным. Возникает общая для всех троих картина: по дороге к территории подразделения видны груды искореженного металла — уничтоженные фашистами еще в 1941 году три советских танка, на которых и «краска зеленая <...> местами осталась» (Симонов, 1989в, ч. 3, с. 115). Общее единодушное впечатление от этой трагической детали фронтового бытия озвучено голосом подполковника Ильина: «такое зло за сорок первый год берет!» (Там же). Подобные гневные чувства испытывает и командарм Серпилин. Симонов вводит внутренний монолог генерала: «Свое они [фашисты] всегда [с поля боя] убирают»; а «наши сожженные ими в сорок первом коробочки, хоть им и нужен железный лом, за всю войну так и не убрали»; «свои сразу с глаз долой!» — «как будто мы тогда так ничего у них не сожгли!» (Симонов, 1989в, ч. 3, с. 424). В результате, вводя субъектно-персонажную оценку, заключенную в таких наблюдениях, автор с трагической иронией подчеркивает, что даже общепризнанную хозяйственную расчетливость немцев подавляет их преступное желание повседневно и повсеместно нагнетать страх на мирных жителей.

По справедливому мнению Л. А. Финка, роман «Последнее лето» был важным шагом в творческом развитии Симонова, поскольку ранее писатель «никогда не пытался выстроить такую сложную многофигурную композицию» (Финк, 1979, с. 273). Основанием для такого телеологического решения автора была мысль о сущностной близости воспоминаний фронтовиков, с разницей лишь в ракурсе их мировидения: частные впечатления характерны для рядового состава и младших командиров, а более системные — для офицеров из руководящего состава крупных подразделений.

Таким образом, в воспоминаниях героев и персонажей в завершающем романную трилогию произведении пульсирует мысль и о Сталинградской битве, поскольку это было одно из переломных событий в ходе войны, определившее переход Красной армии от обороны к стратегическому наступлению, и о сражении на Курской дуге, упрочившем расстановку сил.

Поминая погибшего командарма Серпилина, новый командарм Бойко констатирует: до границы Восточной Пруссии «осталось <...> сто сорок километров» (Симонов, 1989в, ч. 3, с. 587). В этой финальной сцене романа Симонов посчитал нужным подчеркнуть, что генерал Бойко, «хотя сам был украинец и освобождал Белоруссию», указал, определяя вектор движения — «Освобождение России заканчиваем. Дальше Европа», — прежде всего на точку историко-софского отсчета государственности, вложив в понятийное слово «Россия» «всё разом <...>, как в ту пору делали и другие, воевавшие на всех фронтах русские и нерусские люди» (Симонов, 1989в, ч. 3, с. 588). Так в поэтике финала в романе «Последнее лето», заключительном в трилогии «Живые и мертвые»,

Симонов завершает историософское развитие мысли, синтезируя в знаке «Россия» его понятийно-аллегорический и идейно-символический смыслы.

2.2. *Оппозиция «тогда – сейчас/теперь» и ее семантическое наполнение*

Это суждение подтверждается, согласно нашему исследованию, тем, что Симонов последовательно использует прием введения слова «тогда», в котором Симонов, определяя прошлое, сосредоточивает разные его пласты. Это слово в указанном значении малочастотно в первом романе трилогии и высокочастотно в последующих двух произведениях: в последних двух именно потому, что это воспоминания героев и персонажей о пережитом *в войну* — о драматических испытаниях, о вовлеченности в трагические ситуации или, напротив, о неожиданных, но молитвенно ожидаемых встречах с близким человеком. Кроме того, это осмысление и подчас переосмысление собственных суждений, относящихся к «разным дням войны», как позже назовет свои дневники сам Симонов.

Продуктивное в этой связи наблюдение было сделано исследователем отечественной военной прозы в 1970-е годы: в своей трилогии Симонов использует «логику сравнительного анализа», в том числе в заключительном романе трилогии — «логику сравнительного воспроизведения войны в первое и последнее лето» (Бочаров, 1978, с. 130). Это подтверждается тем, что Симонов последовательно использует прием введения слова «тогда» (в значении «минувшее») в качестве мысленного обращения героев и персонажей к прошлому. При этом в аксиологии романа «Последнее лето» писатель активизирует бинарную оппозицию «тогда – сейчас/теперь». Такое стилистическое подчеркивание становится отличительной творческой установкой Симонова именно в заключительном романе трилогии.

Мировидение «тогда – сейчас/теперь» дано в первую очередь генералу Серпилину, поскольку в этом образе автор воплотил ряд черт эпического героя. Последний этап его жизни и его смерть представлены Симоновым в романе «Последнее лето» средствами кольцевой композиционной организации сюжета. Роман начинается с изображения в первой главе психологического состояния Серпилина, готовящегося к возвращению в свою армию, — и заканчивается целым рядом из шести глав (с 23-й по 28-ю), в которых запечатлена глубокая скорбь окружающих о погибшем Серпилине и одновременно ни на минуту не останавливающаяся работа военной машины: герой выполнил свою романную (для всей трилогии) миссию стратега и погиб «в разгар операции» в Белоруссии, через несколько дней после ее начала, 5 июля 1944 года (Симонов, 1989в, ч. 3, с. 534, 548) — погиб на тех рубежах западной границы, с которых начиналась *его* страна как страна *равновеликого ему* народа.

В экспозиции композиционного развития сюжета показано, как Серпилин, разбившийся на «виллисе», когда идущая впереди машина подорвалась

на mine, находится после операционной помощи в подмосковном военном санатории и в конце мая 1944 года дожидается там врачебной комиссии. С помощью приема наложения субъектно-персонажного сознания на речь повествователя Симонов отображает мыслительный процесс Серпилина. Так, командарм вспоминает тяжелейшие бои на территории Белоруссии летом 1941 года: «Тогда, прорываясь к своим из-под Могилева, он ночью с остатками дивизии пересекал <...> железную дорогу Кричев – Орша, а *теперь*, через три года, его армия после зимних боев сосредоточивалась в этих же самых местах перед все еще занятым немцами Могилевом» (Симонов, 1989в, ч. 3, с. 7) (здесь и далее курсив наш. — М. Л., А. Х.). Командарм «мысленно видел перед собою <...> карту-двухверстку и на ней <...> тот участок фронта <...>, когда они *тогда*, в июле сорок первого, вырвались из Могилева», — а «*теперь*» туда «вышла его армия» (Симонов, 1989в, ч. 3, с. 17).

Стремление раскрыть особенности в движении военной истории становится постоянным спутником Серпилина перед возвращением в Белоруссию. К сравнительным картинам «тогда – сейчас/теперь» герой обращается и в разговорах с близким, еще с лета 1941 года, другом, комиссаром Шмаковым, который к лету 1944 года, потеряв ногу, вернулся к преподавательской работе — «на кафедру экономики в Московском университете» (Симонов, 1989в, ч. 3, с. 223). Слушая Шмакова, Серпилин «с уважением» вспоминал, «как еще *тогда*, летом сорок первого, идя из окружения, его комиссар говорил, что немцы зарываются, спешат заглотить больше, чем могут»: Шмаков «видел в этом их страх перед долгой войной, на которую не хватит потенциала. *Теперь*, задним числом, корень из этой задачки извлечь не так уж мудрено, но в сорок первом надо было иметь хорошую голову на плечах, чтобы при непосильной тяжести обстоятельств продолжать думать, а не просто выть от горя» (Симонов, 1989в, ч. 3, с. 224).

В сознании Серпилина возникают и аналогии, почерпнутые им из уроков Курской битвы, когда шли жестокие бои и «уверенность, что устоим» (Симонов, 1989в, ч. 3, с. 23) требовала реальных успехов. Однако уже «утром шестого дня [с момента начала той операции] Серпилин почувствовал, что *теперь* никакая сила не сдвинет его армию с места» (Симонов, 1989в, ч. 3, с. 23).

Смещая внимание с характера Серпилина на фигуры других героев и персонажей, прежде всего на характер Синцова, Симонов показывает, что выход к западным границам СССР тревожит мысли и чувства фронтовиков: «боль за сорок первый год продолжала беречь память» (Симонов, 1989в, ч. 3, с. 15). Иван Синцов «впервые за много времени» почувствовал, что он еще возвратится к своей профессии журналиста: «он когда-нибудь еще напишет об этой войне. Сам напишет» (Симонов, 1989в, ч. 3, с. 584). Это ощущение героя поддерживает «чернота ночи», в которой «над лесом, там, где днем был бой, <...> зажглась далекая ослепительно белая осветительная ракета»: «Зажглась, как в *первую* ночь войны, около Минского шоссе. *Тогда* она висела

прямо над Синцовым, держа его распластанным на земле под своим томительным белым светом. А *сейчас* горела над лесом, над погибшими немцами» (Симонов, 1989в, ч. 3, с. 584). Синцов понимает: «в этом ее далеком горении было и сейчас что-то томительное, напоминавшее о всей длине пути *оттуда*, из сорок первого, *сюда* — в сорок четвертый...» (Симонов, 1989в, ч. 3, с. 584). Так в живой выстраданной человеческой памяти рождаются метафорически-эмблематические картины, сохраняющие бесспорность представлений и о ценности человеческой жизни, и о цене Победы.

Таким образом, вводя устойчиво-стилистически оформленную бинарную оппозицию «тогда – сейчас/теперь», Симонов телеологически закрепляет не только знаковые события Великой Отечественной войны и ее этапные даты, но и психологические доминанты в сознании романых героев и персонажей, отражающие миропонимание и мирочувствование современных XX веку поколений советских людей. В разноплановости модусной окрашенности, присущей переключке событийного прошлого и действенного настоящего, с безусловным в отношении войны главенством трагизма памяти, Симонов последовательно сохраняет понимание величия подвига и одновременно — хрупкости индивидуального бытия.

Выводы

Историософские принципы художественной ретроспекции, выработанные Симоновым в ходе работы над трилогией «Живые и мертвые», ориентированы на выявление социально-духовных и нравственно-психологических ценностей общественного и индивидуального бытия в «судьбе народной» и «судьбе человеческой». Сюжетно-композиционная организация всего жанрового образования детерминирована реальным ходом истории. Цикл романов, объединенных сквозными характерами и мотивами, позволил их автору воссоздать героические, трагические и ужасные картины Великой Отечественной войны. В диалектике и метафизике войны негативное случайное предстает как заведомо закономерное.

Сюжетное движение художественного времени передано автором с документальной достоверностью — с исторически точной регистрацией событий. Такая фиксация позволяет детально проследить объективно-субъективную логику общенародного миропонимания на пройденном пути — от первоначального признания того, что «немец несет смерть» в первом романе трилогии (Симонов, 1989б, ч. 1, с. 65), до всеобщего чувства, что «немцу плохо» в произведении, завершающем романное жанровое образование (Симонов, 1989в, ч. 3, с. 407).

Продуктивными телеологическими приемами в организации художественного целого каждого из романов трилогии являются функциональная

систематика характеров с введением особого образа «всеведущего» повествователя и опора на событийный ряд, значимый в компаративной подаче замысла в фабульно-хронологическом, сюжетно-композиционном и мотивно-архитектоническом отношениях. Специфическими средствами в достижении масштабности и пронзительной убедительности в изобразительно-выразительной картине мира в романе «Последнее лето» стали прежде всего высокочастотная практика наложения оценочного субъектно-персонажного сознания на речь повествователя и перманентное обращение к контрастной бинарности указания «тогда – сейчас/теперь».

Список источников

1. Берман, Д. А., & Толочинская, Б. М. (1985). *К. М. Симонов: библиографический указатель*. Книга.
2. Кравченко, Т. Ю. (1999). Константин и Валентина. *Независимая газета*. 11 сентября. <https://www.ng.ru/style/1999-09-11/lyubov.html>
3. Герасимова, И. Ф. (2008). *Человек и время: поэзия К. М. Симонова периода Великой Отечественной войны в контексте литературной эпохи* [Диссертация ... канд. филол. наук: 10.01.01. Моск. гос. гуманитар. ун-т им. М.А. Шолохова]. РГБ.
4. Коржова, И. Н. (2023). *Поэзия К. М. Симонова как художественная система* [Диссертация ... д-ра филол. наук: 5.9.1. Московский гос. ун-т им. В. М. Ломоносова]. РГБ.
5. Асадова, У. М. (2019). Специфика историко-литературных портретов в публицистике К. Симонова. *Наука и инновации — современные концепции* (с. 60–64). Инфинити.
6. Польш, Д. В. (2023). Тема плена в публицистике и прозе К. М. Симонова, М. А. Шолохова и И. Г. Эренбурга 1941–1942 гг. *Первые Кулаковские чтения: На полях воинской славы России* (с. 60–75). МАКС Пресс.
7. Гареев, М. А. (2006). *Константин Симонов как военный писатель: история Великой Отечественной войны в творчестве Симонова и ее современные толкования*. ИНСАН.
8. Лейдерман, Н. Л. (2010). Опыт несостоявшегося синтеза: (Трилогия К. Симонова «Живые и мертвые»). Н. Л. Лейдерман. *Теория жанра* (с. 294–307). УрГПУ.
9. Тынянов, Ю. Н. (1977). Ода как ораторский жанр. Ю. Н. Тынянов. *Поэтика. История литературы. Кино* (с. 227–252). Наука.
10. Лоскутникова, М. Б. (2014). *Отечественное литературоведение XX века: Вопросы теории и методологии*. МГПУ.
11. Бахтин, М. М. (2003). Проблемы поэтики Достоевского. М. М. Бахтин. *Собрание сочинений: в 7 т. Русские словари*. Т. 6, 6–300.
12. Пушкин, А. С. (1936). Заметки о народной драме и о «Марфе Посаднице» М. П. Погодина. А. С. Пушкин. *Полное собрание сочинений: в 6 т. Academia*. Т. V, 329–336.
13. *История второй мировой войны. 1939–1945 гг.: в 12 т.* (1978). Воениздат. Т. 9.
14. Чудакова, М. О. (2002). Военное стихотворение Симонова «Жди меня...» (июль 1941 г.) в литературном процессе советского времени. *Новое литературное обозрение*, 6(58), 223–259. <https://magazines.gorky.media/nlo/2002/6/voennoe-stihotvorenie-simonova-zhdi-menya-iyul-1941-g-v-literaturnom-procессе-sovetskogo-vremeni.html>

15. Симонов, К. М. (1989а). *Глазами человека моего поколения: Размышления о И. В. Сталине*. Книга. https://royallib.com/book/simonov_konstantin/glazami_cheloveka_moego_pokoleniya_razmishleniya_o_i_v_staline.html
16. Симонов, К. М. (1982). Разные дни войны: Дневник писателя. Т. 1: 1941 год. К. М. Симонов. *Собрание сочинений*: в 10 т. Художественная литература. Т. 8. <https://prussia.online/books/raznie-dni-voyni-1>
17. Симонов, К. М. (1989б). Живые и мертвые. Трилогия: Часть I. К. М. Симонов. *Живые и мертвые*. Художественная литература.
18. Симонов, К. М. (1989в). Живые и мертвые. Трилогия: Часть III. К. М. Симонов. *Последнее лето*. Художественная литература.
19. Финк, Л. А. (1979). *Константин Симонов: Творческий путь*. Советский писатель.
20. Бочаров, А. Г. (1978). *Человек и война*. Советский писатель.

References

1. Berman, D. A., & Tolochinskaya, B. M. (1985). *K. M. Simonov: bibliographic index*. Book. (In Russ.).
2. Kravchenko, T. Yu. (1999). Konstantin and Valentina. *Independent Newspaper. September 11*. <https://www.ng.ru/style/1999-09-11/lyubov.html> (In Russ.).
3. Gerasimova, I. F. (2008). *Man and time: K. M. Simonov's Poetry during the Great Patriotic War in the context of the literary era* [Dissertation for the PhD (Philology): 10.01.01. Mosk. gos. humanitar. un-t im. M.A. Sholoxova]. RSL. (In Russ.).
4. Korzhova, I. N. (2023). *K. M. Simonov's Poetry as an artistic system* [Dissertation ... Doctor of Philological Sciences: 5.9.1. Moskovskij gos. un-t im. V. M. Lomonosova]. RSL. (In Russ.).
5. Asadova, U. M. (2019). Specificity of historical and literary portraits in journalism K. Simonova. *Science and innovation — modern concepts* (p. 60–64). Infinity. (In Russ.).
6. Paul, D. V. (2023). The theme of captivity in the journalism and prose of K. M. Simonov, M. A. Sholokhov, and I. G. Ehrenburg in 1941–1942. *The First Kulakov Readings: On the Fields of Russia's Military Glory* (p. 60–75). MAKSS Press. (In Russ.).
7. Gareev, M. A. (2006). *Konstantin Simonov as a Military Writer: the History of the Great Patriotic War in Simonov's Work and its Modern Interpretations*. INSAN. (In Russ.).
8. Leiderman, N. L. (2010). An experience of failed synthesis: (K. Simonov's Trilogy «The Living and the Dead»). N. L. Leiderman. *Theory of Genre* (p. 294–307). UrGPU. (In Russ.).
9. Tynyanov, Yu. N. (1977). Ode as an oratorical genre. Yu. N. Tynyanov. *Poetics. History of Literature. Cinema* (p. 227–252). Science. (In Russ.).
10. Loskutnikova, M. B. (2014). *Domestic literary criticism of the Twentieth Century: Theoretical and methodological issues*. MCU. (In Russ.).
11. Bakhtin, M. M. (2003). Problems of Dostoevsky's Poetics. M. M. Bakhtin. *Collected Works*: in 7 Vol. Russian Dictionaries. Vol. 6, 6–300. (In Russ.).
12. Pushkin, A. S. (1936). Notes on folk drama and on «Marfa Posadnitsa» by M. P. Pogodin. A. S. Pushkin. *Complete Works*: in 6 Vol. Academia. Vol. V, 329–336. (In Russ.).

13. *History of the Second World War. 1939–1945*: in 12 vol. (1978). Voenizdat. Vol. 9. (In Russ.).
14. Chudakova, M. O. (2002). Simonov's War Poem «Wait for Me...» (July 1941) in the literary process of the soviet era. *New Literary Review*, 6(58), 223–259. <https://magazines.gorky.media/nlo/2002/6/voennoe-stihotvorenie-simonova-zhdi-menya-iyul-1941-g-v-literaturnom-procессе-sovetskogo-vremeni.html> (In Russ.).
15. Simonov, K. M. (1989a). *Through the eyes of a man of my generation: Reflections on I. V. Stalin*. Book. https://royallib.com/book/simonov_konstantin_glazami_cheloveka_moego_pokoleniya_razmishleniya_o_i_v_staline.html (In Russ.).
16. Simonov, K. M. (1982). Different Days of War: A Writer's Diary. Vol. 1: 1941. K. M. Simonov. *Collected Works*: in 10 Vol. Fiction. Vol. 8. <https://prussia.online/books/raznie-dni-voyni-1> (In Russ.).
17. Simonov, K. M. (1989b). The Living and the Dead. Trilogy: Part I. K. M. Simonov. *The Living and the Dead*. Fiction. (In Russ.).
18. Simonov, K. M. (1989v). The Living and the Dead. Trilogy: Part III. K. M. Simonov. *The Last Summer*. Fiction. (In Russ.).
19. Fink, L. A. (1979). *Konstantin Simonov: Creative Path*. Sovetskij pisatel'. (In Russ.).
20. Bocharov, A. G. (1978). *Man and War*. Sovetskij pisatel'. (In Russ.).

Информация об авторах

Мария Борисовна Лоскутникова — кандидат филологических наук, доцент, доцент департамента филологии Института гуманитарных наук Московского городского педагогического университета.

Анастасия Витальевна Хлебцова — аспирант департамента филологии Института гуманитарных наук Московского городского педагогического университета.

Information about the authors

Maria B. Loskutnikova — PhD (Philology), Docent, Associate Professor of the Department of Philology, Institute of Humanities, Moscow City University.

Anastasiia V. Khlebtsova — Postgraduate Student of the Department of Philology, Institute of Humanities, Moscow City University.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflicts of interest.

Научная статья

УДК 821.111.05-2

DOI: 10.24412/2076-913X-2025-359-35-47

ЛИНГВОАКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ ПЕДАГОГА В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ДРАМАТУРГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Старостина Юлия Сергеевна

Самарский национальный исследовательский университет
им. академика С. П. Королёва,
Самара, Россия,

juliatim@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1578-7590>

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме лингвоаксиологического маркирования профессионального педагогического сообщества в сфере стилизованного межличностного общения. Цель исследования — выявление механизмов конструирования лингвоаксиологического портрета профессиональной группы, а именно школьных педагогов, в англоязычном драматургическом дискурсе. В качестве исследовательского инструмента была избрана дискурсивно-аксиологическая интерпретация, подразумевающая совокупное использование методов ценностно-оценочного анализа и дискурс-анализа с привлечением метода стилистического анализа коммуникативных фрагментов. По результатам исследования десяти произведений англоязычной драматургии XXI века, в которых находит отражение образ школьного учителя, представлено новое понятие «лингвоаксиологический портрет педагога как представителя профессионального сообщества», намечены принципы его дискурсивной манифестации, картографированы структурные и содержательные компоненты. Определены ключевые характеристики ценностно-оценочной парадигмы педагога, формирующие лингвоаксиологический портрет. Выявлено, что лингвоаксиологический портрет педагога представляет собой многомерный комплексный конструкт, отражающий личностную речевую специфику при выражении позитивных и негативных оценочных отношений, профессионально обусловленные ценностные доминанты, а также актуальную оценку педагога в современном лингвокультурном сообществе. Доказано, что в исследованном фрагменте драматургического дискурса наиболее ярко аспекты профессиональной лингвоаксиосферы проявляются при речевом взаимодействии педагога как с учениками, так и с родственниками учеников. Зафиксировано, что оценочные высказывания персонажей-педагогов системно транслируют следующие ценностные доминанты: мотивирование учеников, поддержку их стремлений и достижений, уверенность в их силах и способностях. Социальное мнение о педагогах имеет позитивную направленность и формируется в основном родительской общественностью, что также находит вербальное маркирование в пределах драматургического дискурсивного пространства.

Ключевые слова: лингвоаксиология, дискурсивно-аксиологический подход, лингвоаксиологический портрет, оценка, ценность, драматургия, дискурс.

Для цитирования: Старостина, Ю. С. (2025). Лингвоаксиологический портрет педагога в англоязычном драматургическом дискурсе. *Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование»*, 3(59), 35–47. <https://www.doi.org/10.24412/2076-913X-2025-359-35-47>

Original article

УДК 821.111.05-2

DOI: 10.24412/2076-913X-2025-359-35-47

LINGUAXIOLOGICAL PORTRAIT OF A PEDAGOGUE IN ENGLISH DRAMA DISCOURSE

Julia S. Starostina

Samara National Research University,
Samara, Russia,

juliatim@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1578-7590>

Abstract. The article addresses the topical problem of linguaxiological marking of the professional pedagogical community in the sphere of stylised interpersonal communication. The aim of the study is to identify the mechanisms involved in constructing the linguaxiological portrait of a professional group, namely school teachers, in English drama discourse. Discourse-axiological interpretation was chosen as a research tool, which implies the combined use of the methods of value-evaluation analysis and discourse analysis together with the method of stylistic analysis of communicative fragments. Based on the results of the study of ten plays by English playwrights of the XXI century that reflect the image of a school teacher, a new concept of ‘linguaxiological portrait of a pedagogue as a representative of a professional community’ is presented, the principles of its discourse manifestation are outlined, the key structural and content components are mapped. The key characteristics of the educator’s value-evaluation paradigm, which form the core of the linguaxiological portrait, are also defined. It is revealed that the linguaxiological portrait of a pedagogue is a multidimensional complex construct reflecting personal speech specificity in expressing positive and negative evaluative attitudes, professionally conditioned value dominants, as well as the actual evaluation of a teacher in the contemporary linguocultural community. It is proved that within the studied fragment of drama discourse the aspects of professional linguo-axiosphere are most vividly manifested in the speech interaction of a teacher with both pupils and pupils’ relatives. It has been found that the evaluative utterances of pedagogues systematically manifest the following value dominants: ability to motivate pupils, support of their aspirations and achievements, confidence in their strengths and abilities. Social opinion about teachers is positive and is mainly formed by the parental community, which also finds its verbal labelling within the drama discourse space.

Keywords: axiological linguistics, discourse-axiological approach, linguaxiological portrait, evaluation, value, drama, discourse.

For citation: Starostina, J. S. (2025). Linguaxiological portrait of a pedagogue in English drama discourse. *MCU Journal of Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education*, 3(59), 35–47. <https://www.doi.org/10.24412/2076-913X-2025-359-35-47>

Введение

Ценностные ориентиры и оценочные отношения профессионального педагогического сообщества представляют особый интерес, поскольку учитель традиционно выступает ролевой моделью для молодого поколения как с позиций трансляции аксиологической парадигмы, так и в терминах речевого оформления оценочных суждений. Языковые характеристики педагога в основном исследуются учеными на материале аутентичного дискурса: в частности, уже были систематизированы речевые акты порицания и похвалы в педагогических дискурсивных практиках (Глушак и др., 2021), обозначена вербальная и невербальная специфика учительской речи (Андриянова, 2023; Никитина, 2023; Deng et al., 2024), намечены ведущие коммуникативные стратегии педагогического дискурса (Коренев, 2022; Катермина, Чернова, 2023; Зайцева, 2025), изучены его лингвокультурные особенности (Чернова, 2022; Карасик, 2023), выделены смысловые коды профессии (Рягузова, Черняева, 2023; Рыбалко, 2023; Нерсисян, 2024). На материале художественной литературы были выявлены типичные модели поведения педагога (Качалова, 2023) и исследован образ учителя как целостность (Федотова и др., 2023). В терминах аксиологии педагогическая деятельность однозначно рассматривается учеными как высокодуховная и высоконравственная практика (Vikulova et al., 2022; Буланкина, Соболев, 2023).

Настоящее исследование посвящено проблеме лингвоаксиологического маркирования профессионального педагогического сообщества в пространстве стилизованной (драматургической) коммуникации с позиций дискурсивно-аксиологического подхода. Ученые единогласны во мнении, что межличностный диалог, в том числе в его художественном воплощении, выступает ценным источником знаний о лингвокогнитивных, лингвопрагматических, лингвокультурных особенностях речевого взаимодействия (Богачанова и др., 2019; Миронова, Сокольская, 2021; Бабаян, Купцов, 2023; Toktorova, Orozbaeva, 2021; Kiose et al., 2023). Англоязычный драматургический дискурс, наиболее объемной частью которого выступает именно диалог, на наш взгляд, дает уникальную возможность проследить и лингвоаксиологическую специфику, в частности в ракурсе картографирования аспектов, участвующих в формировании лингвоаксиологического портрета педагога как представителя профессиональной группы.

Необходимо отметить, что в современной лингвистике достаточно активно проводятся исследования, нацеленные на социальную лингвоаксиологическую портретизацию жителей городских пространств (Шкуран, 2020; Пром, 2024). Изучение ценностно-оценочных характеристик профессиональной группы, особенно такой социально значимой, как педагогическая, представляется в равной степени актуальным и правомерным. Подчеркнем, что комплексный лингвоаксиологический портрет крайне значим для более глубокого и всестороннего понимания специфики педагогической деятельности в англоязычной лингвокультуре.

Цель настоящего исследования заключается в выявлении компонентов и механизмов конструирования лингвоаксиологического портрета профессионального сообщества, а именно школьных педагогов, в англоязычном драматургическом дискурсе. Круг задач, необходимых для достижения цели, следующий: по-первых, на основе анализа и систематизации эмпирического материала необходимо определить ряд компонентов, задействованных в формировании лингвоаксиологического портрета педагога; во-вторых, детализировать компоненты портрета на основе их проявлений в англоязычном драматургическом диалоге, т. е. выявить и проиллюстрировать конкретные характеристики данного конструкта; в-третьих, предложить определение лингвоаксиологического портрета педагога на основе обобщения полученных данных. Соответственно, новизна исследования обусловлена разработкой определения лингвоаксиологического портрета педагога как самостоятельного понятия, представлением алгоритмов ценностно-оценочного портретирования, а также выявлением структурных и содержательных характеристик лингвоаксиологического портрета во фрагменте дискурсивного пространства англоязычной драматургии. Новизну также можно усмотреть в привлечении современного языкового материала, не выступавшего ранее базой ракурсного аксиологического исследования.

Методология исследования

Материалом исследования послужили десять произведений англоязычной (британской и американской) драматургии XXI века, в которых педагоги либо являются активными участниками стилизованного диалога, либо рекуррентно выступают объектами оценки в коммуникации других персонажей. Данные пьесы варьируются по объему: две пьесы британских драматургов (Fegan, 2017; Weatherer, 2021) представляют собой произведения в несколько действий, пьесы американских драматургов — одноактные драмы, опубликованные в сборнике-антологии (105 Five-minute Plays, 2017). Уточним, что для исследования были отобраны пьесы, не обладающие интенциональной дидактической направленностью: драматургические произведения, написанные исключительно для постановки в школьных театрах, во внимание не принимались. Также поясним, что драматургические произведения в пределах настоящего исследования рассматривались нами с языковедческих позиций, т. е. исключительно как текстовые продукты дискурсивной деятельности и как фрагменты стилизованной коммуникации вне их литературно-художественных характеристик и вне специфичных национальных литературных традиций. В качестве исследовательского инструмента была избрана дискурсивно-аксиологическая интерпретация, подразумевающая совокупное использование методов ценностно-оценочного анализа и дискурс-анализа с привлечением метода стилистического анализа коммуникативных фрагментов.

Результаты исследования

По итогам исследования было выявлено, что в пределах драматургического диалога лингвоаксиологический портрет профессионального педагогического сообщества формируется при помощи вербально маркированных единиц когнитивного уровня, а именно ценностных ориентиров персонажей как представителей социальной группы, в сочетании с характеристиками речевого уровня, детерминирующих специфику языкового оформления оценочных мнений в процессе стилизованной межличностной коммуникации. Обозначенные компоненты лингвоаксиологического портрета педагога дополняются внешними оценками членов профессионального сообщества со стороны представителей иных социальных групп, которые находятся в регулярном взаимодействии с педагогами. Все ценностно-оценочные атрибуты системно связаны и определяют друг друга, выстраивая целостный конструкт.

Систематизация оценочных высказываний педагогов-персонажей драматургических произведений по критерию оценочного знака показала, что в их речи преобладают позитивно-оценочные высказывания как эмоциональной, так и рациональной направленности. Негативно-оценочные высказывания в основном характеризуются рациональностью, с логическим обоснованием оценочной позиции. Спорадические эмоционально-оценочные высказывания фиксируют факт высокой психологической нагрузки учителя в школе, что очевидно в следующей реплике педагога, который вернулся с работы в разгар домашнего конфликта между женой и тещей: «*Arnie: I teach in a madhouse all day, then come home for another at night!*» (105 Five-minute plays, 2017) (*Арни: Я весь день преподаю в сумасшедшем доме, а потом возвращаюсь домой вечером и попадаю в другой сумасшедший дом!* (перевод всех примеров наш. — Ю. С.)). Оценочность высказывания в данном случае формируется за счет метафоры, усиленной семантическим повтором, а преобладание эмоционального начала подчеркивается при помощи восклицательной синтаксической конструкции.

Важно, что способы выражения оценочного отношения в речевых партиях педагогов отражают диверсифицированность реплик в аспекте рационально-эмоционального соотношения, но относительную однородность высказываний по критерию отсутствия нелитературных языковых элементов. Стилистическое разнообразие оценочных реплик учителей в пределах англоязычного драматургического дискурса достигается за счет использования метафор и сравнений, а также тщательного подбора оценочных лексических единиц из ряда синонимов. Данная стилистическая характеристика проявляется в оценочных высказываниях педагогов при коммуникативном взаимодействии с представителями всех социальных групп и, безусловно, влияет на восприятие образа педагога широкой общественностью, причем как на уровне персонажей-реципиентов внутри стилизованного диалога, так и на уровне внешних реципиентов, т. е. читательской и зрительской аудитории драматургического произведения.

По итогам интерпретации эмпирического материала было зафиксировано, что оценочные высказывания персонажей-педагогов системно транслируют следующие ценностные доминанты: мотивирование учеников, поддержку их стремлений и достижений, уверенность в их силах и способностях. Уточним, что терминологическая единица «ценностная доминанта» активно используется современными дискурсологами (см., в частности, (Айбазова, 2023; Погодаева, 2020) для обозначения элемента ценностной системы как комплекса аксиологических идей о важном и желаемом (Boyd et al., 2015, p. 31).

Обозначенные ценности могут актуализироваться как по отдельности, так и совокупно в одном высказывании, что можно наблюдать во фрагменте пьесы «The Ruck», а именно в следующей оценочной реплике учителя физкультуры Спена в его разговоре со старшеклассницами, которые являются членами школьной футбольной команды: «*Spen*: I have faith in you, girls. No girls' team has done it before. They said it couldn't be done. But I know you girls can do it» (Fegan, 2017) (*Спен*: Я верю в вас, девочки. Ни одна женская команда еще этого не делала. Говорили, это невозможно. А я знаю, что вы, девочки, можете). Дискурсивный контекст коммуникативного фрагмента следующий: спортивная команда из провинциальной британской школы, выиграв несколько местных турниров, была приглашена на международные соревнования в Австралию, где девочкам предстояло играть на чужом поле с футболистками более высокого уровня подготовки. В аксиологически нагруженной реплике, состоящей из последовательности четырех интенционально кратких предложений, педагог выражает свою веру в учениц, подчеркивая их силу и исключительность, что, безусловно, поддерживает и мотивирует взволнованных спортсменок и формирует нужный настрой. Подобное вербальное поведение учителя, его полное понимание и принятие психологического состояния старшеклассниц перед сложной поездкой манифестирует опору педагога на комплекс обозначенных ценностных ориентиров, маркируя когнитивные компоненты лингвоаксиологического портрета.

На основе аналогичного аксиологического комплекса, а именно ценностей поддержки, мотивации, уверенности в способностях ученика, выстраивается речевая партия педагога в следующем фрагменте стилизованного диалога из американской пьесы «Doubt»: «*Ms Aloysius*: Donald, I know you're struggling. School isn't always easy, but you have something special. You're bright, and you have a good heart. Don't let anyone tell you otherwise. *Donald*: Sometimes I feel like I'm just not good enough. *Ms Aloysius*: Listen to me. You are more than good enough. You have the power to make your own future. Work hard, stay focused, and don't be afraid to stand up for yourself. I believe in you» (105 Five-minute Plays, 2017) (*Мисс Алоизиус*: Дональд, я знаю, тебе тяжело. В школе не всегда легко, но в тебе есть что-то особенное. Ты умный, и у тебя доброе сердце. Не позволяй никому говорить тебе обратное. *Дональд*: Иногда мне кажется, что я просто недостаточно хорош. *Мисс Алоизиус*: Послушай меня. Ты более

чем хорош. У тебя есть сила, чтобы самому строить свое будущее. Усердно работай, будь сосредоточен и не бойся постоять за себя. Я верю в тебя.)

Выявленные ценностные доминанты рекуррентно проявляются в высказываниях педагогов при их коммуникативном взаимодействии не только с самими учениками, но и с родителями. Например, в разговоре с отцом одной из учениц перед отъездом команды на спортивные соревнования учитель подчеркивает свою уверенность в способности девочки отлично справляться с повседневными задачами: «*Pete*: I hope you'll take good care of my little princess. *Spen*: Your Emley's more than able to take care of herself» (Fegan, 2017) (*Пит*: Я надеюсь, вы хорошо позаботитесь о моей маленькой принцессе. *Спен*: Ваша Эмли более чем способна позаботиться о себе сама).

Оценочные высказывания представителей других социальных групп (прежде всего, членов родительской общественности) относительно педагогов характеризуются позитивной направленностью и транслируют такие ценностные доминанты, как обеспечение педагогом безопасности детей, его авторитет и контроль ситуации. Это очевидно в следующем фрагменте стилизованного диалога из пьесы «Parents»: «*Steff*: (...) What a terror she [son's classmate] sounds, I'd hate to have to hear about one of mine doing something like that! *Gilly*: Yeah, same here. Still, Ms. Dooley sounds like she has it under control» (Weatherer, 2021) (*Стефф*: Какая ужасная девочка [одноклассница сына]! Не хотела бы я услышать, что кто-то из моих детей делает что-то подобное! *Джилли*: Да, я тоже так думаю. Но судя по всему, мисс Дули держит ситуацию под контролем). Перед началом родительского собрания в британской начальной школе мамы учеников обсуждают дисциплину в классе, которую иногда нарушают некоторые особо непослушные учащиеся. Одна из коммуникантов посредством положительно-оценочного высказывания подчеркивает, что учитель (мисс Дули) владеет ситуацией. Далее по ходу развития драматургического диалога действия учителя не вызывают каких-либо критических замечаний со стороны родителей младшеклассников. Учитель признается ценной и уважаемой фигурой, обладающей профессиональными знаниями и педагогическими компетенциями.

Положительную оценку школьного учителя можно наблюдать и в следующем примере из американской пьесы «The Closing Argument»: «*Veronika*: Mrs. Bowden was very clear about that in her report. She witnessed the whole thing. *Alan*: Oh, yes. Mrs. Bowden. Very capable woman. I like her. She gets straight to the point. *Michael*: (nods) Oh, Mrs. Bowden? Tough, but fair. Been there forever. Knows how to handle the little monsters» (105 Five-minute Plays, 2017) (*Вероника*: Миссис Боуден очень четко об этом написала в своем отчете. Она была свидетелем всего происшедшего. *Алан*: А, да. Миссис Боуден. Очень способная женщина. Мне она нравится. Она всегда переходит прямо к делу. *Майкл* (кивает): О, миссис Боуден? Строгая, но справедливая. Работает там уже вечность. Знает, как обращаться с этими маленькими монстрами). Родители одноклассников встречаются, чтобы обсудить конфликтную ситуацию между детьми, приведшую

к перепалке. И хотя действия самих детей получают разнознаковую оценку со стороны взрослых, фигура учителя характеризуется исключительно с позитивной стороны. Оценочная позиция родителей школьников относительно педагога формируется с опорой на ценность опыта и способности к контролю ситуации в классе.

Обобщая полученные результаты лингвоаксиологической интерпретации десяти драматургических произведений, следует заключить, что лингвоаксиологический портрет учителя в изученном фрагменте англоязычного драматургического дискурса формируется синкретичной комбинацией следующих ценностно-оценочных аспектов:

- оценочными репликами персонажа-педагога при его коммуникативном взаимодействии с учениками и представителями родительского сообщества. Значимыми характеристиками здесь являются соотношения оценочных знаков, рационально и эмоционально обусловленных оценочных реплик, объектов оценочных суждений. Кроме того, важен учет стилистического оформления оценочных реплик, под чем подразумевается как выражение оценки любого знака строго в пределах литературных норм языка, так и стилистическое разнообразие высказываний за счет интеграции разноуровневых экспрессивных средств;

- транслируемыми при помощи оценочных высказываний ценностными доминантами, формирующими аксиосферу профессионального педагогического сообщества в рамках англоязычной лингвокультуры;

- ценностно-оценочными суждениями представителей родительской общественности о педагогах; в данном случае особо значима позитивная и уважительная тональность подобных высказываний в потоке коммуникативного взаимодействия.

Заключение

На основе обобщения исследованного материала целесообразно предложить следующее определение лингвоаксиологического портрета педагога как самостоятельного понятия: лингвоаксиологический портрет профессионального педагогического сообщества как устойчивой социальной группы представляет собой многомерный комплексный конструкт, отражающий, во-первых, речевую специфику его представителей при выражении оценочных отношений, во-вторых, значимые для профессиональной деятельности ценностные доминанты, в третьих, внешнюю оценку членов социальной группы в лингвокультурном сообществе.

По результатам лингвоаксиологической интерпретации десяти произведений англоязычной драматургии XXI века зафиксировано, что персонажи-учителя представлены как носители ценностей гуманной педагогики, что транслируется в основном при помощи корректных, строго литературных

позитивно-оценочных высказываний при коммуникативном взаимодействии с другими персонажами. Судя по исследуемому материалу, общественное мнение о педагогах в целом имеет положительную направленность, что также находит эксплицитное вербальное маркирование в пределах дискурсивного пространства стилизованной коммуникации.

В качестве перспективы исследования следует наметить детализацию полученных выводов за счет увеличения исследовательской базы, анализ эволюционного развития лингвоаксиологического портрета педагога в англоязычном художественном дискурсе, а также расширение набора ценностно-оценочных характеристик профессиональной группы при изучении иных дискурсивных формаций.

Список источников

1. Глушак, В. М., Мюллер, Ю. Э., & Ковач, М. (2021). Вербализация интенций порицания и похвалы в немецкоязычном педагогическом дискурсе. *Дискурс профессиональной коммуникации*, 3(3), 52–64. <https://doi.org/10.24833/2687-0126-2021-3-3-52-64>
2. Андриянова, М. В. (2023). Вербальная и невербальная инвектива в педагогическом дискурсе. *Вестник Российского нового университета. Серия: Человек в современном мире*, (1), 97–100. <https://doi.org/10.18137/RNU.V925X.23.01.P.097>
3. Никитина, Л. Б. (2023). Речевая культура в контексте педагогического образования. *Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования*, 2(39), 110–116. <https://doi.org/10.36809/2309-9380-2023-39-110-116>
4. Deng, W., Zhu, M., Ma, M., & Tian, Y. (2024). Analysis of speech prosody characteristics of teachers. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*, 34, 197–203. <https://doi.org/10.54254/2753-7048/34/20231974>
5. Коренев, А. А. (2022). Коммуникативные виды деятельности как часть профессионально-коммуникативной компетенции языкового педагога. *Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация*, (2), 152–163.
6. Катермина, В. В., & Чернова, И. В. (2023). Когнитивно-прагматические особенности коммуникативной толерантности в педагогическом дискурсе. *Когнитивные исследования языка*, 3-2(54), 450–454.
7. Зайцева, А. В. (2025). Языковые стратегии в педагогическом дискурсе: от авторитарности к сотрудничеству. *Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия: Филологические науки*, 1(123), 34–39.
8. Чернова, В. А. (2022). Школьный дискурс как источник знаний о социально-культурных и образовательных традициях. *Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова*, 3(89), 111–120. <https://doi.org/10.25587/SVFU.2022.85.20.010>
9. Карасик, В. И. (2023). Лингвокультурные характеристики педагогического дискурса. *Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование»*, 2(50), 118–129. <https://doi.org/10.25688/2076-913X.2023.50.2.10>
10. Рягузова, Е. В., & Черняева, Т. И. (2023). Смысловые коды современной профессии «Учитель»: инварианты и инновации. *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика*, 23(2), 203–210. <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2023-23-2-203-210>

11. Рыбалко, С. А. (2023). Учебно-педагогический дискурс в проекции исследований когнитивной лингвистики: подходы к анализу. *Мир науки. Социология, филология, культурология*, 14(3).
12. Нерсисян, Г. Р. (2024). Научно-популярный педагогический дискурс как инструмент формирования профессиональной идентичности преподавателя иностранных языков (на материале английского языка). *Профессиональная коммуникация: актуальные вопросы лингвистики и методики*, 17-1, 36–43.
13. Качалова, Л. Е. (2023). Модели поведения адресанта речи через призму ситуаций педагогического дискурса художественного текста. В Т. Д. Богачанова, Л. Г. Викулова, Г. Р. Власян (Ред.). *Язык и коммуникация в контексте культуры* (с. 110–116). Материалы международной научно-практической конференции, Ростов-на-Дону, 12 апреля 2023 г. Ростовский государственный экономический университет «РИНХ».
14. Федотова, М. Г., Афанасьева, О. Ю., & Никитина, Е. Ю. (2023). Формирование целостной картины мира будущего учителя иностранного языка. *Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета*, 1(173), 199–213. <https://doi.org/10.25588/CSPU.2023.173.1.009>
15. Vikulova, L. G., Kozlova, A. G., Borovskaya, E. R., & Semyannikov, S. N. (2022). Preparation of teachers for spiritual and moral education. *ARPHA Proceedings: IFTE 2021 – VII International Forum on Teacher Education, Kazan, May 26–28, 2021*, 5, 1787–1800. <https://doi.org/10.3897/ap.5.e1787>
16. Буланкина, Н. Е., & Соболев, А. Г. (2023). Методологическая готовность педагога-наставника к реализации духовно-нравственного воспитания современной молодежи. *Московский педагогический журнал*, (4), 16–29. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2023-4-16-29>
17. Богачанова, Т. Д., Викулова, Л. Г., Власян, Г. Р., и др. (2019). *Диалогическая лингвистика*. Алтайский государственный педагогический университет.
18. Миронова, Ю. В., & Сокольская, Т. И. (2021). Художественный дискурс как когнитивный диалог о «языке – доме духа». *Дискурс профессиональной коммуникации*, 3(2), 33–42. <https://doi.org/10.24833/2687-0126-2021-3-2-33-42>
19. Бабаян, В. Н., & Купцов, А. Е. (2023). Лингвопрагматические особенности высказываний-реплик англоязычного диалогического художественного дискурса. *Верхневолжский филологический вестник*, 2(33), 142–151. https://doi.org/10.20323/2499_9679_2023_2_33_142
20. Toktorova, D. K., & Orozbaeva, V. E. (2021). Functions of various types of dialogue in artistic work. *Bulletin of Osh State University*, 4(4), 225–231. https://doi.org/10.52754/16947452_2021_4_4_225
21. Kiose, M. I., Leonteva, A. V., Agafonova, O. V., & Petrov, A. A. (2023). Multi-modal communicative moves in expositive dialogue: Common and novel topic elaboration. *RUDN Journal of Language Studies, Semiotics and Semantics*, 14(4), 1013–1035. <https://doi.org/10.22363/2313-2299-2023-14-4-1013-1035>
22. Шкуран, О. В. (2020). Лингвоаксиологический портрет современного Луганска (по данным ассоциативного эксперимента). *Вопросы этнополитики*, 2, 131–151. <https://doi.org/10.28995/2658-7041-2020-2-131-151>
23. Пром, Н. А. (2024). Лингвоаксиологические характеристики образа города: послевоенная Москва в публицистическом тексте. *Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование»*, 3(55), 134–149.

24. Fegan, K. (2017). *The Ruck*. <http://www.kevinfegan.co.uk/wp-content/uploads/2020/04/THE-RUCK-by-Kevin-Fegan-final-draft-for-book-converted.pdf>
25. Weatherer, D. (2021). *Parents*. <https://offthewallplays.com/wp-content/uploads/2021/02/Parents-half-script.pdf>
26. *105 five-minute plays for study and performance*. (2017). Capecchi, J., & Ziegler, I. (Eds.). Smith and Kraas Publishers. <https://www.coursehero.com/file/83590074/105-Five-Minute-Plays-For-Study-and-Performancepdf/>
27. Айбазова, А. М. (2023). Лингвоаксиологический анализ как исследование культурных доминант в кинодискурсе. *Профессиональная коммуникация: актуальные вопросы лингвистики и методики*, 16, 19–26.
28. Погодаева, С. А. (2020). Ценностная доминанта во французском туристическом дискурсе. *Французский язык на перекрестке культур: актуальные вопросы и перспективы исследования*, 2, 29–34.
29. Boyd, R. L., Wilson, S. R., & Pennebaker, J. W. (2015). Values in Words: Using Language to Evaluate and Understand Personal Values. *Proceedings of the Ninth International AAAI Conference on Web and Social Media*, 31–40.

References

1. Glushak, V. M., Müller, Y. E., & Kovach, M. (2021). Verbalization of intentions of blame and praise in German-language pedagogical discourse. *Discourse of Professional Communication*, 3(3), 52–64. <https://doi.org/10.24833/2687-0126-2021-3-3-52-64> (In Russ.).
2. Andriyanova, M. V. (2023). Verbal and nonverbal invective in pedagogical discourse. *Bulletin of the Russian New University. Series: Human in the Modern World*, (1), 97–100. <https://doi.org/10.18137/RNU.V925X.23.01.P.097> (In Russ.).
3. Nikitina, L. B. (2023). Speech culture in the context of teacher education. *Bulletin of Omsk State Pedagogical University. Humanities Research*, 2(39), 110–116. <https://doi.org/10.36809/2309-9380-2023-39-110-116> (In Russ.).
4. Deng, W., Zhu, M., Ma, M., & Tian, Y. (2024). Analysis of speech prosody characteristics of teachers. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*, 34, 197–203. <https://doi.org/10.54254/2753-7048/34/20231974>
5. Korenev, A. A. (2022). Types of communicative activities as part of the professional-communicative competence of a language teacher. *Bulletin of Moscow University. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, (2), 152–163. (In Russ.).
6. Katermina, V. V., & Chernova, I. V. (2023). Cognitive-pragmatic features of communicative tolerance in pedagogical discourse. *Cognitive Studies of Language*, 3-2(54), 450–454. (In Russ.).
7. Zaitseva, A. V. (2025). Language strategies in pedagogical discourse: From authoritarianism to cooperation. *Bulletin of the Luhansk State Pedagogical University. Series: Philological Sciences*, 1(123), 34–39. (In Russ.).
8. Chernova, V. A. (2022). School discourse as a source of knowledge about socio-cultural and educational traditions. *Bulletin of the North-Eastern Federal University named after M. K. Ammosov*, 3(89), 111–120. <https://doi.org/10.25587/SVFU.2022.85.20.010> (In Russ.).
9. Karasik, V. I. (2023). Linguocultural characteristics of pedagogical discourse. *MCU Journal of Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education*, 2(50), 118–129. <https://doi.org/10.25688/2076-913X.2023.50.2.10> (In Russ.).

10. Ryaguzova, E. V., & Chernyaeva, T. I. (2023). Semantic codes of the modern teaching profession: Invariants and innovations. *Izvestia of Saratov University. New Series. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 23(2), 203–210. <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2023-23-2-203-210> (In Russ.).
11. Rybalko, S. A. (2023). Educational-pedagogical discourse in the projection of cognitive linguistics research: Approaches to analysis. *World of Science. Sociology, Philology, Cultural Studies*, 14(3). (In Russ.).
12. Nersesyan, G. R. (2024). Popular science pedagogical discourse as a tool for the formation of professional identity of foreign language teachers (based on English). *Professional Communication: Actual Issues of Linguistics and Methodology*, 17-1, 36–43. (In Russ.).
13. Kachalova, L. E. (2023). Models of speech sender's behavior through the prism of situations in the pedagogical discourse of a literary text. In T. D. Bogachanova, L. G. Vikulova, G. R. Vlasyan (Eds.). *Language and Communication in the Context of Culture* (p. 110–116). Proceedings of the International Scientific and Practical Conference, Rostov-on-Don, April 12, 2023. Rostov State University of Economics «RINH». (In Russ.).
14. Fedotova, M. G., Afanasyeva, O. Yu., & Nikitina, E. Yu. (2023). Formation of a holistic worldview of a future foreign language teacher. *Bulletin of the South Ural State Humanitarian Pedagogical University*, 1(173), 199–213. <https://doi.org/10.25588/CSPU.2023.173.1.009> (In Russ.).
15. Vikulova, L. G., Kozlova, A. G., Borovskaya, E. R., & Semyannikov, S. N. (2022). Preparation of teachers for spiritual and moral education. *ARPHA Proceedings: IFTE 2021 – VII International Forum on Teacher Education, Kazan, May 26–28, 2021*, 5, 1787–1800. <https://doi.org/10.3897/ap.5.e1787>
16. Bulankina, N. E., & Sobolev, A. G. (2023). Methodological readiness of a mentor teacher to implement spiritual and moral education of modern youth. *Moscow Pedagogical Journal*, (4), 16–29. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2023-4-16-29> (In Russ.).
17. Bogachanova, T. D., Vikulova, L. G., Vlasyan, G. R., et al. (2019). *Dialogical linguistics*. Altai State Pedagogical University. (In Russ.).
18. Mironova, Yu. V., & Sokolskaya, T. I. (2021). Literary discourse as a cognitive dialogue about «language as the home of the spirit». *Discourse of Professional Communication*, 3(2), 33–42. <https://doi.org/10.24833/2687-0126-2021-3-2-33-42> (In Russ.).
19. Babayan, V. N., & Kuptsov, A. E. (2023). Linguopragmatic features of utterance-replies in English-language dialogic literary discourse. *Verhnevolzhski Philological Bulletin*, 2(33), 142–151. https://doi.org/10.20323/2499_9679_2023_2_33_142 (In Russ.).
20. Toktorova, D. K., & Orozbaeva, V. E. (2021). Functions of various types of dialogue in artistic work. *Bulletin of Osh State University*, 4(4), 225–231. https://doi.org/10.52754/16947452_2021_4_4_225
21. Kiose, M. I., Leonteva, A. V., Agafonova, O. V., & Petrov, A. A. (2023). Multi-modal communicative moves in expositive dialogue: Common and novel topic elaboration. *RUDN Journal of Language Studies, Semiotics and Semantics*, 14(4), 1013–1035. <https://doi.org/10.22363/2313-2299-2023-14-4-1013-1035>
22. Shkuran, O. V. (2020). Linguoaxiological portrait of modern Luhansk (based on an associative experiment). *Issues of Ethnopolitics*, 2, 131–151. <https://doi.org/10.28995/2658-7041-2020-2-131-151> (In Russ.).
23. Prom, N. A. (2024). Linguoaxiological characteristics of the image of the city: Postwar Moscow in a journalistic text. *MCU Journal of Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education*, 3(55), 134–149. (In Russ.).

24. Fegan, K. (2017). *The Ruck*. <http://www.kevinfegan.co.uk/wp-content/uploads/2020/04/THE-RUCK-by-Kevin-Fegan-final-draft-for-book-converted.pdf>
25. Weatherer, D. (2021). *Parents*. <https://offthewallplays.com/wp-content/uploads/2021/02/Parents-half-script.pdf>
26. *105 five-minute plays for study and performance*. (2017). Capecchi, J., & Ziegler, I. (Eds.). Smith and Kraas Publishers. <https://www.coursehero.com/file/83590074/105-Five-Minute-Plays-For-Study-and-Performancepdf/>
27. Aybazova, A. M. (2023). Lingvoaxiological analysis as a study of cultural dominants in film discourse. *Professional communication: current issues of linguistics and methodology*, 16, 19–26. (In Russ.).
28. Pogodaeva, S. A. (2020). Value dominant in French tourist discourse. *French at the crossroads of cultures: current issues and research prospects*, 2, 29–34. (In Russ.).
29. Boyd, R. L., Wilson, S. R., & Pennebaker, J. W. (2015). Values in Words: Using Language to Evaluate and Understand Personal Values. *Proceedings of the Ninth International AAAI Conference on Web and Social Media*, 31–40.

Информация об авторе

Юлия Сергеевна Старостина — доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры английской филологии Самарского национального исследовательского университета имени академика С. П. Королёва.

Information about the author

Julia S. Starostina — Dr. Sc. (Philology), Docent, Professor of English Philology Department, Samara National Research University named after academician S. P. Korolev.

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

The author declares no conflict of interest.

Научная статья

УДК 821.161.1Лермонтов.08

DOI: 10.24412/2076-913X-2025-359-48-59

**М. Ю. ЛЕРМОНТОВ И МИФОПОЭТИЧЕСКАЯ
КОНЦЕПЦИЯ ВЕСТНИЧЕСТВА Д. Л. АНДРЕЕВА****Яковлев Михаил Владимирович**

Государственный гуманитарно-технологический университет,

Орехово-Зуево, Россия;

Государственный университет просвещения,

Москва, Россия,

79104310619@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5211-6994>

Аннотация. Статья посвящена исследованию отдельных стихотворений М. Ю. Лермонтова в системе мифопоэтической концепции вестничества, сформированной в трактате Д. Л. Андреева «Роза Мира» (1958). В таком контексте классические тексты Лермонтова рассматриваются как образцы визионерской лирики. На основе герменевтического метода устанавливается эстетическая роль и идейно-художественная актуальность мифопоэтических элементов образного мира Лермонтова. Обнаруживается гностическая природа понимания лирического Я, мистическая перспектива любовной поэзии, русского пейзажа, социальных мотивов. С помощью мифопоэтической интерпретации лермонтовских стихотворений «Ночь. I» (1830), «Предсказание» (1830), «Ангел» (1831), «Мой демон» (1831), «Когда волнуется желтеющая нива...» (1837), «Как часто пестрою толпою окружен...» (1840), «Из-под таинственной холодной полумаски...» (1841), «Выхожу один я на дорогу...» (1841), «Пророк» (1841), «Родина» (1841) и др. раскрываются отдельные смысловые пласты образности, связывающей поэзию Лермонтова с русским мифопоэтическим художественным пространством, приобретающим роль пророческого гипертекста.

Делается вывод о том, что в ряде стихотворений М. Ю. Лермонтова присутствуют образы и идеи, повлиявшие на формирование теории и практики русского символизма и постсимволизма в качестве образцов мифопоэтического мышления. Результаты исследования расширяют и дополняют представления о мифопоэтических параллелях и традициях в целостном художественном пространстве русской лирики, историко-литературном контексте и возможностях интерпретации классических стихотворений М. Ю. Лермонтова в системе дискуссионности и герменевтического феномена приращения смыслов.

Ключевые слова: вестничество, мифопоэтика, гипертекст, душа, ангел, демон, женственность, пророк, родина, символ.

Для цитирования: Яковлев, М. В. (2025). М. Ю. Лермонтов и мифопоэтическая концепция вестничества Д. Л. Андреева. *Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование»*, 3(59), 48–59. <https://doi.org/10.24412/2076-913X-2025-359-48-59>

Original article

UDC 821.161.1Лермонтов.08

DOI: 10.24412/2076-913X-2025-359-48-59

M. Y. LERMONTOV AND THE MYTHOPOETIC
CONCEPT OF D. L. ANDREEV'S HERALD

Mikhail V. Yakovlev

State University of Humanities and Technology,

Orekhovo-Zuyevo, Russia;

State University of Enlightenment,

Moscow, Russia,

79104310619@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5211-6994>

Abstract. The article is devoted to the study of individual poems by M. Y. Lermontov in the system of the mythopoeic concept of heraldry, formed in D. L. Andreev's treatise «The Rose of the World» (1958). In this context, Lermontov's classical texts are considered as examples of visionary lyrics. Based on the hermeneutic method, the aesthetic role and ideological and artistic relevance of the mythopoeic elements of Lermontov's figurative world are established. The gnostic nature of understanding the lyrical «I», the mystical perspective of love poetry, the Russian landscape, and social motives are revealed. With the help of the mythopoeic interpretation of Lermontov's poems «Night. I» (1830), «Prediction» (1830), «Angel» (1831), «My Demon» (1831), «When the yellowing field is agitated...» (1837), «How often is surrounded by a motley crowd...» (1840), «From under a mysterious cold half mask...» (1841), «I Go out alone on the Road...» (1841), «The Prophet» (1841), «Homeland» (1841), and others reveal separate semantic layers of imagery linking Lermontov's poetry with the Russian mythopoeic artistic space, which acquires the role of prophetic hypertext. The conclusion is drawn that in a number of M. Y. Lermontov's poems there are images and ideas that influenced the formation of the theory and practice of Russian symbolism and post-symbolism as examples of mythopoeic thinking. The results of the research expand and complement the ideas about mythopoeic parallels and traditions in the integral artistic space of Russian lyrics, the historical and literary context and the possibilities of interpreting classical poems by Mikhail Lermontov in the system of discussion and the hermeneutic phenomenon of increment of meanings.

Keywords: heralding, mythopoetics, hypertext, soul, angel, demon, femininity, prophet, homeland, symbol.

For citation: Yakovlev, M. V. M. Y. Lermontov and the mythopoeic concept of D. L. Andreev's herald. *MCU Journal of Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education*, 3(59), 48–59. <https://doi.org/10.24412/2076-913X-2025-359-48-59>

Введение

В 2024 году отмечался 210-летний юбилей со дня рождения М. Ю. Лермонтова. Этому событию были посвящены различные научные мероприятия, среди которых Всероссийский с международным участием методологический семинар «М. Ю. Лермонтов. Проблемы

творчества и эстетической жизни наследия» в Государственном университете просвещения (14–15 октября 2024), Международная конференция «Творчество М. Ю. Лермонтова в лингвистическом, литературоведческом и историко-культурном аспектах» в Государственном гуманитарно-технологическом университете (10 декабря 2024) и другие события. К юбилею поэта был подготовлен специальный выпуск журнала «Отечественная филология», где также была опубликована наша статья «Лермонтов и мифопоэтика русского символизма» (Яковлев, 2024а).

Круглая дата — это всегда повод по-новому взглянуть на художественное наследие уникального мастера словесности. Однако очевидно, что среди отдельных важных проблем, исследованных литературоведами, всегда остаются не до конца раскрытые аспекты творчества. Среди них мистическая, визионерская поэзия Лермонтова.

Цель настоящей статьи — определение особенностей лирики М. Ю. Лермонтова, повлиявших на формирование мифопоэтических произведений XX века, среди которых важное место занимает наследие Д. Л. Андреева — автора книги «Русские боги» (1955), поэмы «Железная мистерия» (1950–1956), трактата «Роза Мира» (1950–1958). В последнем произведении Андреев создает и развивает оригинальную версию истории русской литературы, рассматривая ее в рамках разработанной им концепции художественного вестничества — специфической формы духовно-художественной словесности, обладающей визионерским, пророческим содержанием образности. Это свидетельствует об актуальности заявленной темы. Проблема влияния стихотворений М. Ю. Лермонтова на развитие неомифологического гипертекста русской художественной литературы все еще далека до окончательного решения, чем обусловлена новизна настоящего исследования. В ряду русских писателей-неомифологов Д. Андреев называет и Лермонтова. Представляется интересным установить, в чем именно заключается это духовное послание, почему выдающийся русский художник-мистик XX века называет Лермонтова поэтом-вестником.

Методы исследования

Выяснение жанровых и духовно-эстетических аспектов стихотворений Лермонтова, их влияния на формирование русской мифопоэтической лирики XX века, существующей как гипертекст, предполагает комплексный герменевтический метод исследования произведений в системе уяснения символов и смыслов духовно-художественного послания поэта. Данная статья векторно обозначает ключевые факторы этой объемной и многозначной историко-литературной проблемы.

Результаты исследования

Мифопоэтическая образность стихотворений М. Ю. Лермонтова оказала существенное влияние на формирование теории и практики русского символизма, что было показано в нашей статье «Лермонтов и мифопоэтика русского символизма». Ярким представителем и продолжателем этой традиции в первой половине XX века был Д. Л. Андреев (1906–1959). Поэт считал свой художественный мир развитием пророческой, визионерской ветви русской литературы в аспекте сформированной им в теории и реализованной на практике мифопоэтической концепции вестничества. Ее идейно-художественное осмысление представляет научно значимый вектор в истории русской литературы XX века.

Концепция вестничества в мифопоэтике Д. Л. Андреева

Восходящая к символизму концепция вестничества оформляется и развивается в трактате «Роза Мира», в книге X «К метаистории русской культуры», в главах «Дар вестничества», «Миссии и судьбы», «Падение вестника». В них Андреев формулирует духовно-эстетическую природу вестничества и его осуществление в историко-литературном процессе. Дар вестничества Д. Андреев обнаруживает в творчестве М. Ю. Лермонтова, которого он называет «художественным гением и русским вестником» (Андреев, 2009, с. 522).

В «Розе Мира» Андреев дает развернутое определение визионерской творческой способности. Он переводит греческое слово «ангел» (ἄγγελος, «ангелос» – «посланник, вестник») на русский язык, придавая ему специфический эстетический смысл. Различая дар и служение *пророка* и *вестника*, Андреев говорит: «Вестник — это тот, кто, будучи вдохновляем даймоном, дает людям почувствовать сквозь образы искусства <...> высшую правду и свет, льющиеся из миров иных» (Андреев, 2009, с. 492). Слово «даймон» не следует путать с «демоном» (Андреев, 2009, с. 193). Это не падший ангел-искуситель и богоборец, а духовное существо из ангельского мира, «высшее человечество Шаданакра», которое проходит «путь становления, схожий с нашим» (Андреев, 2009, с. 791). По Андрееву, устойчивый мифопоэтический образ музы — это «даймоны женственной природы» (Андреев, 2009, с. 193). Для мистического, или, по Андрееву, «трансфизического» (Андреев, 2009, с. 94), понимания художественного творчества личное вдохновение автора — это воздействие духа-вдохновителя, при котором поэт ощущает и осознает себя в качестве творческого посредника между миром иным и миром земным, природным и социальным.

Высшим духовно-эстетическим жанром такого искусства становится «откровение», или по-гречески Ἀποκάλυψις — «апокалипсис». В его основе — «трансфизические» озарения, преодолевающие пространственно-временные

границы земного мира, художественное визионерство. В частности, в библейском тексте «Откровения святого Иоанна Богослова» авторство формулируется следующим образом: «Откровение Иисуса Христа, которое дал Ему Бог, чтобы показать рабам Своим, чему надлежит быть вскоре. И Он показал, послав оное через Ангела Своего рабу Своему Иоанну» (Откр. 1:1) (Библия, 1990, далее текст Библии цитируется по тому же изданию с указанием канонической книги и стиха. — М. Я.). Получается сложная иерархия «авторства»: Бог, Иисус Христос, Ангел, Иоанн Богослов, который, вероятно, текст не писал, а диктовал ученику или ученикам.

Характеризуя творческую биографию Лермонтова, Андреев отмечает обычную для многих художественных гениев двойственность: вовлеченность в жизнь светского общества, земной круг самоопределения, с одной стороны, и осознание своего мистического призвания — с другой. Вспомним признание Пушкина в стихотворении «Поэт» (1827): «Пока не требует поэта / К священной жертве Аполлон...» (Пушкин, 1974, т. 2, с. 110). Или конфликт поэта и общества в стихотворении «Поэт и толпа» (1828): «Подите прочь — какое дело / Поэту мирному до вас!...» (Пушкин, 1974, т. 2, с. 167).

Андреев в «Розе Мира» связывает творческую судьбу Лермонтова с «мучительными поисками, к чему приложить разрывающую его силу» (Андреев, 2009, с. 522–523). Ни университет, ни богемная жизнь не могли удовлетворить его исканий. Размышляя о будущем Лермонтова (проживи он еще 40 или 50 лет), Андреев отверг и «семейный круг», и «военную эпопею», и «революционное движение шестидесятых и семидесятых годов», и даже «поэтическое уединение в Тарханах» (Андреев, 2009, с. 523). Называя поэта «духовным атлетом», автор «Розы Мира» представляет возможным аскетический подвиг в монастыре (вспомним, однако, в этой связи катастрофический сюжет поэмы «Мцыри» (1840), связанный с неоднозначным символическим топосом православного монастыря). И, действительно, как далее отмечает Андреев, иночество было несовместимо с художественным творчеством того типа, которое закрепилось в современной Лермонтову литературе (Андреев, 2009, с. 523).

Прижизненный конфликт с обществом и богоборческую тенденцию творчества поэта Андреев объясняет не столько социальными причинами, сколько внутренним конфликтом между глубинной мистической памятью и интеллектуальной одаренностью, поскольку «Лермонтов был не только великий мистик; это был <...> один из величайших у нас в XIX веке — ум» (Андреев, 2009, с. 521). Андреев объясняет «кутежи и бретерство», «юношеский разврат» (Андреев, 2009, с. 521) Лермонтова своеобразным экзистенциальным экспериментом над собой, напоминающим искусительный путь Фауста и в итоге приобретшим форму «холодного и горького скепсиса, <...> развешивающе-пессимистических раздумий чтеца человеческих душ» (Андреев, 2009, с. 521).

Сравнивая биографический опыт Лермонтова и Байрона, Андреев противопоставляет близкие для обоих романтиков темы бунта против современного

общества и Бога, выразившиеся в индивидуальной версии люциферизма и демонизма, Андреев указывает не на литературную традицию, а на «опыт души», вызванный у Лермонтова собственной «глубинной памятью» встречи с «грозной и могущественной иерархией» темного мира (Андреев, 2009, с. 520). Аналогичным образом оценивается и образ ангела из стихотворения «Ангел». По Андрееву, это не «литературный прием, как это было у Байрона, а факт» (Андреев, 2009, с. 522). По мнению мистика XX века, персонаж стихотворения Лермонтова — это лирический документ, свидетельство о духе-покровителе и вдохновителе художника-вестника. Как уже отмечалось, ангельскую иерархию этих духов автор «Розы Мира» называет сократовским термином «даймон», или «даймонион», устанавливая своеобразную преемственность с древнегреческой традицией.

Формулируя *духовно-художественную миссию Лермонтова*, Андреев видит ее в «победе утверждающего начала и достижении наивысшей мудрости и просветленности творческого духа» (Андреев, 2009, с. 522). Эта «просветленность» выражается в образном визионерстве. Так, в классических стихах поэта («Ветка Палестины», «Русалка», «Спор» и др.) Андреев предлагает увидеть свидетельство «о второй реальности, просвечивающей сквозь зримую всеми» (Андреев, 2009, с. 522).

Согласно мистическому откровению Д. Андреева, таких миров на «многогослойной» планете Земля 242. Каждый из них имеет свое топонимическое название и локацию восходящего и нисходящего направлений. Космос «Розы Мира» напоминает систему миров в «Божественной Комедии» (1321) Данте Алигьери, но имеет более сложную и причудливую структуру, развивающую целостную неомифологию и художественное пространство книги «Русские боги» (1955). В стихотворении «Шаданакар» 1955 года (так в «Розе Мира» именуется система миров, состоящая из огромного числа инопространственных и иновременных слоев) поэт пишет:

И не найдем ни в одном словаре мы,
Что это значит:

Шаданакар.

Это — вся движущаяся
колесница

Шара земного: и горы, и дно, —

Все, что творилось,

все, что творится,

И все,

что будет

сотворено.

(Андреев, 1993, т. 1, с. 101)

Конечно, в поэтическом космосе Лермонтова нет такой сложной образной структуры, однако свидетельство о существовании иного мира выражено

однозначно, с реалистической достоверностью. Романтизм поэта воспринимается и трактуется Андреевым как мифологический или трансфизический реализм.

Подводя итог своим размышлениям о возможном творческом развитии Лермонтова как художника-вестника, Д. Андреев высказывает мысль о том, что, если бы не «пятигорская катастрофа», жизненный путь «привел бы Лермонтова-старца к вершинам, где этика, религия и искусство сливаются в одно» и человечество «взирает на этих владык горных вершин культуры с благоговением, любовью и трепетом радости» (Андреев, 2009, с. 523). Стихотворные молитвы Лермонтова автор «Розы Мира» считает образцами духовной поэзии в форме гимнографии.

Споря с литературоведами-материалистами, он восклицает: «Нужно быть начисто лишенным религиозного слуха, чтобы не почувствовать <...> глубину его переживаний, породивших лирический акафист “Я, Матерь Божия, ныне с молитвою...”» (Андреев, 2009, с. 522). Среди возможных для Лермонтова-вестника неомифологических жанров Андреев называет задуманную, но не воплощенную поэтом трилогию, а также «роман идей», «эпопею-мистирию типа “Фауста”» (Андреев, 2009, с. 524), а возможно и совершенно оригинальный жанр — провозвестник «небывалого творения, <...> предвосхищающего те времена, когда поднимется из этого лона цветок всемирного братства — Роза Мира» (Андреев, 2009, с. 524).

Оставим это метаисторическое ожидание без комментариев и обратимся к отдельным стихотворениям М. Ю. Лермонтова в системе герменевтических кодов, выстраивающихся в своеобразную духовно-художественную автобиографию.

Визионерская поэзия Лермонтова. Система мифологических мотивов в формате примечаний

«Поэт» («Когда Рафаэль вдохновенный...») (1828). В стихотворении обыгрывается легенда о Рафаэле в рассказе Вакенродера и Жуковского о видении-сновидении Рафаэля, которому явилась Святая Дева (см.: Поташова, 2014; Яковлев, 2024б, № 3, т. 2, с. 100). Художественное творчество здесь понимается как визионерство. Его источник — мистическое видение, откровение иного мира.

«Ночь. I» (1830). В произведении развивается сюжет посмертного странствия души, понимаемой как наказание, что порождает метафизический бунт против Бога. В произведении юного поэта обозначается его конфликт с Судьбой, будущее несчастье в любви и дружбе, одиночество, иноприродность жизни его личности, осознание своей «странности».

«Предсказание» (1830). В стихотворении воплощается видение краха русской монархии. Ее сменяет власть диктатора, имеющего демоническую природу.

«Ангел» (1831). Визионерское стихотворение о предсуществовании телесно рождающейся души, определяющем ее одиночество в земном мире, но в то же время и творческий выход к иному миру.

«Мой демон» (1831). Произведение о мистическом двойнике лирического героя, являющем недостижимую красоту иного мира, но также и отбирающего ее, что становится источником страдания. Вместо красоты и гармонии лирическому сознанию предлагается демоническое самоутверждение, выражающееся в самоубийственном и опьяняющем стремлении к опасности.

«Когда волнуется желтеющая нива...» (1837). Визионерское стихотворение, построенное, по «вестнической» терминологии Д. Андреева, на «сквожении» (Андреев, 2009, с. 99) пейзажа, на переживании «прозрачности физического слоя» одухотворенной природы (Андреев, 2009, с. 100). Ср. у Тютчева: «Что сквозит и тайно светит / В наготе твоей смиренной» (Тютчев, 1980, т. 1, с. 142), или пейзажный цикл самого Андреева «Сквозь природу» (1935–1955). Через софийную красоту природы лирическому герою Лермонтова открывается невидимый Бог, несмотря на то что «Бога человеком невозможно видеть, на Него же не смеют чини Ангельские взирати...», — «Канон покаянный ко Господу нашему Иисусу Христу». Песнь 9. Ирмос (Православный Молитвослов и Псалтирь, 1995, с. 48). Красота природы являет не Самого Бога, а Его Славу или Софию Божию.

«Молитва» («Я, Матерь Божия, ныне с молитвою...» (1837, 1840)). Стихотворение представляет собой поэтическую молитву Богородице, которая мыслится как заступница невинных душ. Сравним рефрен из «Акафиста Пресвятой Богородице в честь чудотворной иконы Ее Казанской»: «Радуйся, Заступнице усердная рода христианского» (Акафистник, 1992, ч. 1, с. 77). Можно предположить, что поэт знал текст этого акафиста.

«Молитва» («В минуту жизни трудную...») (1839). В стихотворении передается молитвенный транс, переживание благодатной радости, близкой к поэтике жанра акафиста. Можно предположить, что «благодатная сила в созвучье слов» (Лермонтов, 1961, т. 1, с. 457) заключена либо в архангельском приветствии и молитве к Богородице, именуемом «Песнь Пресвятой Богородице»: «Богородице Дева...», — где есть такое обращение: «Радуйся, Благодатная Марие, Господь с Тобою...» (Православный Молитвослов и Псалтирь, 1995, с. 17). Тот же мотив действия Благодати Божьей выражается в «Молитве Святому Духу», именуемому «Царю Небесный, Утешителю, Душе истины...». Молящийся призывает Силу Божию: «...прииди и вселися в ны...» (Православный Молитвослов и Псалтирь, 1995, с. 4).

«Как часто пестрою толпою окружен...» (1840). В стихотворении возникает конфликт мертвенного мира людей, надевающих обманывающие маски приличия, и мечта-видение Возлюбленной, видение Любви. Развивая мифологию Любви как Персонифицированной Премудрости, Божественной Художницы (Притч. 2: 22–30), Вл. Соловьев напрямую (со ссылкой на чужое авторство)

цитирует строчки Лермонтова в знаменитой визионерской поэме «Три свидания» (1898). Обозначая явление Вечной Женственности, он лишь заменяет слово *глаза* на сакрально возвышенное *очи*:

И в пурпуре небесного блистанья
Очами, полными лазурного огня,
Глядела ты, как первое сиянье
Всемирного и творческого дня.

(Соловьев, 1994, с. 409)

Впоследствии поэты, теоретики символизма и мыслители софиологического направления увидели в Лермонтове одного из визионеров Софии, мистической Вечной Женственности (Яковлев, 2024а, № 5, с. 128).

«Из-под таинственной холодной полумаски...» (1841). В стихотворении возникает символ мистической Незнакомки, а также «мечта» об Идеальной Возлюбленной, персонификация Любви. Двойственностью женского образа определяется его магическая притягательность (Киселева, Поташова, 2024).

«Нет, не тебя так пылко я люблю...» (1841). В стихотворении возникает конфликт двух образов женщин: реальной и идеальной, вдохновленной видением персонифицированной Любви.

«Выхожу один я на дорогу...» (1841). В произведении раскрывается конфликт между лирическим героем и Божьим миром. Формулируется чувство метафизического одиночества и богооставленности. Возникает потребность пережить мистический транс в виде сновидения-видения о Вечности и Древе Жизни.

«Пророк» (1841). Лирический герой выходит на путь служения Богу, подобно Иисусу Христу, проповедуя «любви и правды чистые ученья» (Лермонтов, 1961, т. 1, 547). Это вызывает агрессивное непонимание окружающих пророка людей.

«Есть речи — значенье...» (1841). В публикации 1846 года стихотворение называлось «Волшебные звуки». Произведение передает мистическое восприятие слова как материи, состоящей «из пламя и света» (Лермонтов, 1961, т. 1, с. 474). Эта метафора в действительности раскрывает теургические силы, заключенные в слове. Символика «пламени» отсылает к атрибутике ангелов, именуемых серафимами, т. е. буквально «огненными», «пламенными». Ср.: «Творяй Ангелы Своя духи, и слуги Своя пламень огненный» (Пс. 103:4) (Православный Молитвослов и Псалтирь, 1995, с. 379). «Пламенное» слово в таком контексте — это невидимое, но осязаемое явление ангела. Символика «света» — свойство Божественного Слова, Логоса: «Свет истинный, Который просвещает всякого человека, приходящего в мир» (Ин.1:9). Или: «Бог есть свет, и нет в Нем никакой тьмы» (1-е Ин. 1:5). Тогда по грамматической логике ключевая фраза стихотворения «из пламя и света рожденное слово» может пониматься примерно так: «Из *пламени светом* рожденное слово»! Отсюда та огромная власть, которую над душой имеет энергия и сила слова — молитвы

и слова поэтического. Вспомним название программной работы К. Н. Бальмонта «Поэзия как волшебство» 1915 года.

«Родина» (1841). Лирический герой переживает иррациональное слияние с Родиной. «Странная» любовь к отчизне объясняется духовным «сквожением» сельского пейзажа, иррациональным софийным трансом, а также глубинным воспоминанием о Небесной Родине, откуда Ангел принес его душу матери-земле. Показательна амбивалентность определения России как *отчизны* (как в автографе текста) с мифологемой *отца* и как *родины* (в названии произведения) с мифологемой Матери. В русском символизме XX века соединение образов земной и небесной родины реализуется как мифология России-Софии, судьбы Родины в аспекте становления Премудрости как Царствия Божия на земле, Богочеловечества, Вселенской Церкви, Града Господня, «женственного» схождения на землю Небесного Иерусалима: «И я Иоанн увидел святы́й город Иерусалим, сходящий с неба, приготовленный как невеста, украшенная для мужа своего» (Откр. 21:2).

«Сон» (май – начало июля 1841). Визионерское произведение, возможно, навеянное казачьей песней «Ох, не отстать-то тоске-кручинушке...». Стихотворное сновидение-видение собственной смерти также отсылает читателя к лирике Ф. Вийона «Разговор души и тела» («Спор между Вийоном и его душой»), «Балладе повешенных» и др. или к собственным стихотворениям «Ночь. I» (1830) и «Ангел» (1831), где душа существует отдельно от тела. Круг рождения, жизни и смерти сомкнулся.

Эти и другие мифологические архетипы и символы обнаруживаются в ряде классических стихотворений М. Ю. Лермонтова, что позволяет интерпретировать их в рамках мифопоэтической концепции вестничества, разработанной Д. Л. Андреевым в трактате «Роза Мира». Лирика Лермонтова приобретает свойства визионерской поэзии, являя или приоткрывая образы мира иного, который переживается как параллельная земному миру духовная реальность.

Заключение

Мифопоэтические стихотворения М. Ю. Лермонтова выходят за традиционные рамки поэтики романтизма, которые Д. Л. Андреев связывает с наследием Дж. Г. Байрона. Концепция вестничества придает отдельным стихотворениям Лермонтова черты мифологического реализма. Лирическое вдохновение или интеллектуальная рефлексия автора понимаются как формы гностического откровения иного мира, являющегося душе лирического героя в образах глубинной памяти или мистического созерцания и трансфизического озарения. Соединяясь в единый гипертекст, визионерские стихотворения читаются как свидетельство об иной реальности, как духовное послание, передающее знание о душе и судьбе человека, о присутствии иноприродных духов и Бога в земном пространстве. Сияние красоты осознается как Духовный Свет, затемняемый

или искажаемый во времени темными духами или физической материей. Однако искусство слова преобразует земной мир явлением Софии, Творца в творении, Вечности в потоке времени.

Список источников

1. Яковлев, М. В. (2024а). Лермонтов и мифопоэтика русского символизма. *Отечественная филология*, (5), 122–131.
2. Андреев, Д. Л. (2009). *Роза Мира*. Эксмо.
3. Библия. (1990). Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета. Канонические. С параллельными местами. Издание Московской Патриархии.
4. Пушкин, А. С. (1974). *Собрание сочинений*: в 10 т. Художественная литература.
5. Андреев, Д. Л. (1993). *Собрание сочинений*: в 3 т. Т. 1. Русские боги: Поэтический ансамбль. Московский рабочий; Фирма Алеся.
6. Поташова, К. А. (2014). Феномен Рафаэля в творчестве А. С. Пушкина и М. Ю. Лермонтова: к проблеме родного и вселенского. *Современные проблемы науки и образования*, (4). <https://science-education.ru/ru/article/view?id=14154>
7. Яковлев, М. В. (2024б). Генезис и трансформация образа Мадонны в поэзии А. С. Пушкина. *Отечественная филология*, 2(3), 96–105.
8. Тютчев, Ф. И. (1980). *Сочинения*: в 2 т. Правда.
9. *Православный Молитвослов и Псалтирь*. (1995). Издание Свято-Данилова монастыря.
10. *Акафистник*: в 2 ч. Ч. 1. (1992). Издание Московской Патриархии.
11. Лермонтов, М. Ю. (1961). *Собрание сочинений*: в 4 т. Издательство Академии наук СССР.
12. Соловьев, В. (1994). *Чтения о Богочеловечестве. Статьи. Стихотворения и поэма. Из «Трех разговоров»: Краткая повесть об Антихристе*. Художественная литература.
13. Киселева, И. А., & Поташова, К. А. (2024). Стихотворение М. Ю. Лермонтова «К портрету» (1840): поэтика текста и образа. *Проблемы исторической поэтики*, 22(2), 25–49. <https://doi.org/10.15393/j9.art.2024.13463>

References

1. Yakovlev, M. V. (2024a). Lermontov and the Mythopoetics of Russian Symbolism. *Russian Studies in Philology*, (5), 122–131. (In Russ.).
2. Andreev, D. L. (2009). *The Rose of the World*. Eksmo. (In Russ.).
3. *The Bible*. (1990). Books of the Holy Scriptures of the Old and New Testaments. Canonical ones. With parallel locations. Edition of the Moscow Patriarchate. (In Russ.).
4. Pushkin, A. S. (1974). *Collected works*: in 10 vols. Hudozhestvennaya literatura. (In Russ.).
5. Andreev, D. L. (1993). *Collected works*: in 3 vols. Vol. 1. Russian Gods: A Poetic ensemble. Moskovskij rabochij; Firma Alesya. (In Russ.).
6. Potashova, K. A. (2014). The phenomenon of Raphael in the works of A. S. Pushkin and M. Y. Lermontov: towards the problem of the native and universal. *Modern problems of science and education*, (4). <https://science-education.ru/ru/article/view?id=14154> (In Russ.).

7. Yakovlev, M. V. (2024b). The Genesis and Transformation of Madonna's Image in the Poetry of A. S. Pushkin. *Russian Studies in Philology*, 2(3), 96–105. (In Russ.).
8. Tyutchev, F. I. (1980). *Essays in two volumes*. Pravda. (In Russ.).
9. *The Orthodox Prayer Book and Psalter*. (1995). Edition of the St. Daniel Monastery. (In Russ.).
10. *Akathistnik*: in 2 parts. Part 1. (1992). Publishing House of the Moscow Patriarchate. (In Russ.).
11. Lermontov, M. Y. (1961). *Collected works*: in 4 vols. Publishing House of the USSR Academy of Sciences. (In Russ.).
12. Solovyov, V. (1994). *Readings on God-manhood; Articles; Poems and a poem; From «Three Conversations»: A short story about the Antichrist*. Hudozhestvennaya literatura. (In Russ.).
13. Kiseleva, I. A., & Potashova, K. A. (2024). M. Y. Lermontov's poem «To the portrait» (1840): poetics of text and image. *Problems of historical poetics*, 22(2), 25–49. <https://doi.org/10.15393/j9.art.2024.13463> (In Russ.).

Информация об авторе

Михаил Владимирович Яковлев — доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры русского языка и литературы Государственного гуманитарно-технологического университета; профессор кафедры русской и зарубежной литературы Государственного университета просвещения.

Information about the author

Mikhail V. Yakovlev — PhD (Philology), Docent, Professor of Department of Russian Language and Literature, State University of Humanities and Technology; Professor of the Department of Russian and Foreign Literature at the State University of Enlightenment.

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

The author declares no conflict of interest.



Научная статья

УДК 811.111'373.45'42

DOI: 10.24412/2076-913X-2025-359-60-75

КАТЕГОРИЯ ВРЕМЕНИ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ НЕОЛОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Катермина Вероника Викторовна

Кубанский государственный университет,
Краснодар, Россия,

veronika.katermina@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9141-9867>

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена непрерывным расширением корпуса англоязычной неологической лексики, постоянным интересом ученых к данной, наиболее востребованной части неологического дискурса, необходимостью научной интерпретации отображения коллективного опыта в анализируемом пласте лексики. Английские неологические единицы с темпоральной семантикой формируют информационную картину мира, отражая национально-культурные особенности мировосприятия и систему ценностных отношений. Цель статьи — описать употребление неологических единиц в англоязычном дискурсе с точки зрения категории времени. Научная новизна работы заключается в том, что впервые в рамках англоязычного неологического дискурса проводится исследование новых слов с темпоральной семантикой, в результате чего выделяются пять тематических групп (типы воздержания; праздники, дни недели, названия месяцев; экономика и экология; номинация поколений; возраст человека). Материалом исследования послужили английские неологизмы со значением времени и с компонентами, обозначающими время, полученные методом сплошной выборки из электронных лексикографических источников. Анализ данных неологизмов позволил подробно рассмотреть их семантику и выявить оценочный потенциал. В статье отмечается, что неологические единицы отражают особенности ментальности английского народа, выраженные посредством компонента с темпоральной семантикой. Время играет исключительную роль среди когнитивных структур и процессов, участвующих в восприятии реального мира. С его помощью реальный мир трансформируется в «проецируемый мир», который и является доступным

человеческому сознанию. В работе применялись такие методы научного познания, как анализ литературы, обобщение опыта, классификация и дедукция. Образование и существование данных неологических единиц в англоязычном дискурсе говорит об их значимости при отражении национально-культурных особенностей мировосприятия и системы ценностных отношений.

Ключевые слова: категоризация, темпоральность, английский язык, дискурс, неологизм, оценка, аксиология, семантика.

Для цитирования: Катермина, В. В. (2025). Категория времени в англоязычном неологическом дискурсе. *Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование»*, 3(59), 60–75. <https://doi.org/10.24412/2076-913X-2025-359-60-75>

Original article

UDC 811.111'373.45'42

DOI: 10.24412/2076-913X-2025-359-60-75

THE CATEGORY OF TIME IN ENGLISH NEOLOGICAL DISCOURSE

Veronika V. Katermina

Kuban State University,
Krasnodar, Russia,

veronika.katermina@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9141-9867>

Abstract. The relevance of the study is due to the continuous expansion of the corpus of English neological vocabulary, the constant interest of scholars in this popular part of the neological discourse, the need for scientific interpretation of the display of collective experience in the analyzed layer of vocabulary. English neological units with temporal semantics form an information picture of the world reflecting national and cultural features of worldview and the system of value relations. The purpose of the article is to describe the use of neological units in English discourse from the point of view of the category of time. The scientific novelty of the work lies in the fact that for the first time in the framework of English neological discourse a study of the temporality of new words is carried out, as a result of which five thematic groups are distinguished (types of abstinence; holidays, days of the week, naming of months; economy and ecology; nomination of generations; human age). The material for the study was English neologisms with the meaning of time and with components denoting time obtained by the method of continuous sampling from electronic lexicographic sources. The analysis of these neologisms allowed us to consider their semantics in detail and identify their evaluative potential. The article notes that neological units reflect the peculiarities of the mentality of the English people expressed through components with temporal semantics. Time plays an exceptional role among the cognitive structures and processes involved in the perception of the real world. With its help the real world is transformed into a “projected world”, which is accessible to human consciousness. The work used such methods of scientific knowledge as literature analysis, generalization of experience, classification and deduction. The formation and existence of these

neological units in the English discourse speaks of their significance in reflecting the national and cultural characteristics of worldview and the system of value relations.

Keywords: categorization, temporality, the English language, discourse, neologism, evaluation, axiology, semantics.

For citation: Katermina, V. V. (2025). The category of time in English neological discourse. *MCU Journal of Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education*, 3(59), 60–75. <https://doi.org/10.24412/2076-913X-2025-359-60-75>

Введение

В статье о концепции времени в языке и тексте Н. Грушина пишет: «Time has always been a subject of study in different fields including history, philosophy, religion or science. Thinkers have conceptualized and analysed time in different ways. Plato, Aristotle, Saint Augustine, Kant, Newton, Einstein, Spengler, Vernadsky, Bergson and other philosophers and scientists discussed the nature of time and its physical and psychological aspects. Time is one of the basic concepts related to our perception of reality» (Grushina, 2020, p. 143). (Время всегда было предметом изучения в различных областях, включая историю, философию, религию или науку. Мыслители концептуализировали и анализировали время по-разному. Платон, Аристотель, Святой Августин, Кант, Ньютон, Эйнштейн, Шпенглер, Вернадский, Бергсон и другие философы и ученые обсуждали природу времени и его физические и психологические аспекты. Время является одним из основных понятий, связанных с нашим восприятием реальности) (здесь и далее перевод наш. — В. К.; см. также работы: Болдырев, 2018; Бондаренко, 2009; Бронник, 2020; Гак, 1997; Гуревич, 1969, и др.).

Время как универсальная категория «несет в себе как инвариантное содержание — ядро, так и изменчивые составляющие. Поэтому по-разному реализуясь в различных сферах (физике, биологии, психологии, культуре, языке), категория времени проявляет идентичные свойства, составляющие модель времени» (Михеева, 2006, с. 11).

В современной лингвистике время и человек неразрывно связаны между собой: «фактор времени... — указывает Н. Д. Арутюнова, — играет важнейшую роль в создании модели человека, а фактор человека — в моделировании времени» (Арутюнова, 1997, с. 52).

Как считает И. П. Кудрявцева, «в разные периоды жизни, в разных эмоциональных или физических состояниях человек по-разному оценивает время. Особенности восприятия времени человеком с точки зрения психологии зависят от физиологического состояния (возраст, здоровье, воздействие успокоительных или возбуждающих медицинских препаратов) или от эмоционального состояния (наличие или отсутствие интереса, волнение, беспокойство, стресс). Такие состояния человека определяют характер и точность восприятия времени» (Кудрявцева, 2017, с. 96).

По словам Л. Н. Михеевой, «внутренний мир человека представлен в языке, как известно, двумя типами: ментальным и эмоциональным, поэтому ученые называют два уровня восприятия времени — уровень чувства и уровень сознания, следовательно, существуют два вида представлений о времени — перцептуальное и концептуальное, где первичным является чувственное, иррациональное, психологическое восприятие времени. Однако оба существуют и актуализируются в сознании людей в тесной взаимосвязи, особенно когда это касается отношения к таким фундаментальным категориям, как время. Поэтому при исследовании проблемы времени важно учитывать и перцептуальный, и когнитивный аспекты в их взаимодействии» (Михеева, 2006, с. 19).

Также стоит отметить и вовлеченность времени в аксиологический контекст: время — «одна из форм отношения человека к миру и аксиологическая концепция этого отношения» (Михеева, 2006, с. 10).

Аксиология — это раздел философии, который фокусируется на изучении ценностей и систем ценностей. Он исследует природу, происхождение, структуру, классификацию и роль ценностей в жизни человека и культуре, изучает вопросы, связанные с оценкой ценности, критерии, используемые для оценки и сравнения различных ценностей, а также формирование и трансформацию систем ценностей в различных обществах и культурах (Токарев, 2024; Berger, Luckmann, 1967; Lemos, 1995; Smith, 2017).

Лингвистическая аксиология — это подраздел лингвистики, который изучает связь между языком и системами ценностей. Данный подраздел исследует, как языковые выражения и структуры отражают ценности и ценностные суждения, распространенные в определенной культуре или обществе. Лингвистическая аксиология изучает, какие языковые формы используются для передачи ценностей и оценок. Она анализирует лексические элементы, фразы и конструкции, связанные с выражением ценностей, а также то, как эти представления отражаются в языке.

Анализ неологических единиц является значимым при изучении языка, поскольку он позволяет проследить динамику развития словарного запаса, выявить социальные, культурные и технологические изменения в обществе (см.: Абросимова, 2011; Зенина, 2019; Катермина, Липириди, 2021; Кондрашева, 2019; Криворучко, 2022; Самойлова, 2023, и др.). По словам В. В. Катерминой и С. Х. Липириди, «возникновение неологизмов отражает развитие языка и становление новых культурных ценностей и социальных отношений. Неологизмы отображают механизмы познания мира, являясь инструментом категоризации действительности. Неологизмы являются репрезентацией изменений ценностной картины мира» (Катермина, Липириди, 2021, с. 61).

Рассмотрение темпоральной категории, выраженной неологическими единицами англоязычного дискурса, является актуальным, поскольку позволяет выявить влияние различных временных представлений на восприятие новых концепций и явлений в обществе, а также открыть новые горизонты для межкультурной коммуникации и перевода в эпоху глобализации.

Методология исследования

Цель данной статьи — рассмотрение категории времени сквозь призму англоязычного неологического дискурса. Основным методом выступает метод сплошной выборки неологических единиц со значением времени и с компонентами, обозначающими время, из электронного неографического источника Cambridge Dictionaries Online Blog (Cambridge Dictionaries Online¹) за период 2017–2024 годов, а также описательный метод.

Результаты и дискуссия

Язык играет решающую роль в формировании нашего восприятия и оценочности. Язык — основное средство, с помощью которого индивиды выражают и понимают себя, мир и других. Язык не только отражает восприятие и ценности, но и активно способствует их формированию. Это не просто инструмент для передачи информации или облегчения коммуникации. Скорее, это уникальная форма существования, которая предоставляет доступ к миру и позволяет индивидам интерпретировать и понимать его (Smith, 2017).

Язык неразрывно связан с культурой и историей, в рамках которых он развивался. Каждый язык включает в себя определенные идеи, ценности, концепции и способы мышления, которые были сформированы определенной культурной средой.

По справедливому замечанию исследователей, «все явления действительности, всё сущее в мире воспринимается сквозь призму концептуальной модели времени, нашедшей отражение в системах языковых знаков и форм» (Мелерович и др., 2024, с. 115).

В ходе работы было выделено пять тематических групп: *типы воздержания; праздники, месяцы, дни недели; экономика и экология; номинация поколений; возраст человека*.

1. Типы воздержания.

В англоязычном неологическом дискурсе выделяется группа новых слов, обозначающих период времени, в течение которого человек отказывается от чего-либо.

Воздержание (или абстиненция, от *лат. abstinere* — воздерживаться) — добровольный волевой отказ от чего-либо, подавление в себе каких-либо влечений в течение определенного промежутка времени или на протяжении всей жизни.

Среди неологических единиц анализируемой группы выделим следующие: *dryathlon* — *a prolonged period of abstinence from alcohol, usually undertaken for charity* [длительный период воздержания от алкоголя, обычно проводимый

¹ URL: <http://dictionaryblog.cambridge.org/tag/neologisms>

в благотворительных целях]; *dryuary* — a January during which a person consumes no alcohol; a campaign to encourage abstinence from alcohol during January [январь, в течение которого человек не употребляет алкоголь; кампания, призывающая воздерживаться от алкоголя в январе]; *Janopause* — the practice of abstaining from alcohol for the month of January [практика воздержания от алкоголя в январе]; *digital detox* — a period in which a person abstains from using electronic devices such as smartphones, usually in an endeavour to lower stress levels and re-engage with the physical world [период, в течение которого человек воздерживается от использования электронных устройств, таких как смартфоны, обычно в попытке снизить уровень стресса и возобновить взаимодействие с физическим миром]; *phast* — a ‘phone fast’: a period of time during which someone chooses not to use their smartphone [период времени, в течение которого кто-то решает не использовать свой смартфон]; *friendship recession* — a period when many people have few or no friends [период, когда у многих людей мало или совсем нет друзей].

Ключевыми лексемами являются следующие компоненты: *addictive drugs* [детоксикация организма, особенно от алкоголя или нелегальных наркотиков, вызывающих привыкание]; *fast* — *nocm* (the act or practice of fasting, religious abstinence from food [акт или практика поста, религиозного воздержания от пищи]); *recession* — *снад, рецессия* (the act or an instance of receding or withdrawing [акт или случай отступления или ухода]); *pause* — *пауза* (a temporary stop or rest; an intermission of action; interruption; suspension; cessation [временная остановка или отдых; перерыв в действии; прерывание; приостановка; прекращение]).

Как видно из материала, данные единицы связаны как непосредственно с личностью человека (*dryuary, digital detox, phast, friendship recession, Janopause*), так и с проблемами, возникающими в обществе (*dryathlon, social recession*).

Особо выделим неологизмы, в которых поднимаются вопросы, связанные с цифровизацией общественной жизни: *digital detox, phast, social recession, friendship recession*. С одной стороны, попытка воздерживаться от использования электронных устройств и телефонов может благотворно влиять на возобновление отношений между людьми; с другой — засилие цифровых устройств ведет к уменьшению контактов и нежеланию проводить время друг с другом.

2. Праздники, дни недели, названия месяцев.

Достаточно большая группа неологизмов, в которых присутствует темпоральный компонент, включает в себя единицы, обозначающие праздники, месяцы и дни недели.

Среди праздников отметим Рождество и День святого Валентина.

Рождество, будучи важным праздником, отражено в изучаемых неологизмах. В англоязычном неологическом дискурсе можно выделить такие новые слова, как *Twixmas* — *the days between Christmas Day and New Year's Day* (период времени между Рождеством и Новым годом), *Christmas creep* — *the phenomenon of the Christmas shopping season starting earlier and earlier each year, with retailers promoting and selling Christmas-related items well in advance*

(феномен рождественского сезона распродаж, который начинается все раньше и раньше с каждым годом, когда розничные торговцы рекламируют и продают рождественские товары задолго до их поступления), *reverse advent calendar — an activity filling every day with items of food or clothing that can then be taken to a food bank or charity in order to help those less fortunate that are struggling at Christmas time* (занятие, которое подразумевает откладывание одного продукта питания в день в течение декабря, а затем передачу всех продуктов в продовольственный банк в канун Рождества, чтобы помочь нуждающимся людям).

Помимо отражения лингвистических тенденций, в данных неологических единицах можно проследить лингвокультурологические особенности, что ярко выражено в неологических единицах, содержащих темпоральный компонент, — *Christmas* и *St. Valentine's Day*.

Название месяца в данном контексте ярко представлено январем: *Janxiety — feelings of unhappiness and worry that people often have at the beginning of a new year* (чувства несчастья и беспокойства, которые люди часто испытывают в начале нового года); *January brain — a feeling of tiredness and a lack of energy and motivation that some people experience when they go back to work in the new year after the Christmas holidays* (чувство усталости, а также отсутствия энергии и мотивации, которое испытывают некоторые люди, возвращаясь на работу в новом году после рождественских праздников).

Например, ничего так лучше не описывает «январское беспокойство», как время, когда люди собираются с духом и становятся лучше — более сосредоточенными, с хорошим банковским счетом и способностью влезть в самые узкие джинсы. Но, к сожалению, люди чувствуют то же самое, что и на прошлой неделе. За исключением того, что их банковский счет исчерпан. Это стремление начать заниматься пилатесом и отказаться от сахара сменяется тягостным ощущением, немного похожим на чувство вины при похмелье.

Тревожность также может возникнуть из-за мысли о возвращении к привычной работе и домашней рутине после окончания праздников. Это временное чувство неловкости, связанное с проблемой невыполнения новогодних обещаний.

Что касается «январского мозга», то это явление можно прокомментировать следующим образом: когда мы возвращаемся на работу после этого странного, славного периода рождественских каникул, многим из нас сложно приспособиться. Наш мозг может быть затуманенным, наша мотивация может отсутствовать, и нам, вероятно, будет очень трудно соответствовать нашей обычной производительности. Давайте назовем это сбитое с толку ощущение «январским мозгом»: общее чувство умственной вялости, как будто мы работаем с небольшой задержкой или в замедленном темпе (*When we get back to work after that strange, glorious post-Christmas hinterland period, many of us struggle to adjust. Our brains might feel foggy, our motivation lacking and we're likely to seriously struggle to match our usual productivity. Let's call that befuddled*

sensation «January brain»: a general sense of mental sluggishness, as if we're operating on a slight time delay or in slow motion [independent.co.uk, 13 January 2024]).

Еще один январский день — *Quitter's Day — the second Friday of January, the day when most people abandon their New Year's resolutions and go back to their old habits* — вторая пятница января, день, когда большинство людей отказываются от своих новогодних обещаний и возвращаются к старым привычкам.

Согласно статистике, в среднем только 8 % придерживаются своих целей в течение целого месяца. А 23 % людей бросают к концу первой недели. Согласно опросу Forbes Health 2024 года, 62 % вообще никогда не хотели давать себе новогодние обещания.

Неологизмы с днями недели (целый день либо часть дня) посвящены Дню благодарения:

Gray Thursday — the official day when Christmas shopping begins (серый четверг — вечер Дня благодарения в США, когда некоторые розничные торговцы устраивают распродажи и работают до раннего утра или всю ночь).

Sofa Sunday — a day of intensive online shopping after the Thanksgiving holiday (день интенсивных покупок в Интернете после Дня благодарения).

Cyber Monday — the annual online shopping event that is celebrated on the Monday after Thanksgiving (ежегодное событие онлайн-торговли, которое отмечается в понедельник после Дня благодарения).

Ключевыми в данных неологизмах, кроме номинаций дней недели, являются *цвет* (gray), *место* (sofa) и *принадлежность к цифровым реалиям* (cyber).

Среди неологизмов с компонентом «часть суток или день недели» также отметим следующие: *the weekend effect — the spike in death rates in hospitals at the weekend* (резкое увеличение смертности в больницах в выходные дни); *runch — a run that you do for exercise during your lunch break* (пробежка, совершаемая в качестве упражнения во время обеденного перерыва); *brinner — a meal served in the evening which consists of foods traditionally eaten at breakfast* (вечерняя трапеза, состоящая из блюд, которые традиционно едят на завтрак).

Они могут быть связаны со спецификой приема пищи, определенным графиком работы (*brinner — a meal served in the evening which consists of foods traditionally eaten at breakfast* [вечерняя трапеза, состоящая из блюд, которые традиционно едят на завтрак]), попыткой держать себя в хорошей физической форме (*runch — a run that you do for exercise during your lunch break* [пробежка, совершаемая в качестве упражнения во время обеденного перерыва]), а также тенденцией увеличения смертности в больницах в выходные дни (*the weekend effect — the spike in death rates in hospitals at the weekend* [резкое увеличение смертности в больницах в выходные дни]).

Во всех приведенных неологизмах присутствует лексема, указывающая на часть суток или день недели, выраженная либо эксплицитно, либо имплицитно (*weekend — конец недели, lunch break — обеденный перерыв, evening — вечер, week — неделя, day — день*).

Английские неологизмы с компонентом «время года» немногочисленны и представлены единицами, в которых присутствуют лексемы **season** — **время года**, **fall** — **осень**, **winter** — **зима** (*cuffing season* — *late fall and early winter when single people seek exclusive relationships to help them get through the coming cold months* [поздняя осень и ранняя зима, когда одинокие люди ищут исключительных отношений, которые помогут им пережить предстоящие холодные месяцы]), **summer** — **лето** (*danger season* — *a new way of referring to summer because of the increased likelihood of droughts, wildfires and extreme heat caused by climate change* [новый способ обозначения лета из-за возросшей вероятности засух, лесных пожаров и экстремальной жары, вызванной изменением климата]), а также непосредственно названия месяцев **January** — **январь**, **February** — **февраль**, **March** — **март** (*Q1 = first quarter, in other words January, February or March* [первый квартал, то есть январь, февраль или март]).

3. Экономика и экология.

Еще одна достаточно большая группа неологических единиц, в которых присутствует темпоральный компонент, включает в себя неологизмы, относящиеся к экономическому и экологическому видам дискурса.

Основными семами, свидетельствующими о временной тематике, являются названия дней недели и месяцев года (*Monday* — *понедельник*, *Friday* — *пятница*, *October* — *октябрь*, *December* — *декабрь*), конкретные годы (1996, 2020, 2021), фразы (*a period* — *период*, *a period of time* — *период времени*).

Рассмотрим сначала группу неологизмов, относящихся к экономическому дискурсу.

Тема торговли присуща неологизмам, в которых временной период обозначен как названием дней недели, так и периодом, состоящим из трех месяцев:

Green Friday — *an anti-Black Friday movement started in 2015 to create awareness about the negative impacts of society's shopping habits* (движение против «черной пятницы» началось в 2015 году в целях повышения осведомленности о негативном влиянии привычек общества в плане покупок).

В «зеленую пятницу» покупателей призывают сократить ненужные траты, покупая только те продукты, которые им нужны, и выбирая устойчивые бренды и продукты. «Зеленая пятница» призвана удержать людей дома с семьями в выходные по случаю Дня благодарения, одновременно повышая осведомленность о привычках экологичных покупок и поощряя людей практиковать этичные покупки в Интернете.

Green Monday — *a term used to describe a shopping holiday that falls on the second Monday of December* (слово, используемое для описания торгового праздника, который приходится на второй понедельник декабря).

Этот день также называют киберпонедельником 2, потому что это второй по величине день для онлайн-покупок в праздничные дни (как было сказано выше, киберпонедельник — это первый понедельник после Дня благодарения, и это самый загруженный день онлайн-покупок в году).

Golden quarter — an intense period for retailers, with expectations high and marketing teams under pressure to deliver (напряженный период для ритейлеров, с высокими ожиданиями и давлением со стороны маркетинговых команд, которые должны были выполнить поставленные задачи; трехмесячный период с октября по декабрь, когда ритейлеры обычно получают наибольшую прибыль).

Важность данного периода, а также прибыльность достигается колоративами *green* — *зеленый* и *golden* — *золотой*, несущими в своей семантике увеличение и рост продукции, а также связь торговли и экологии или ослабление запретов.

В экономике любой страны важны периоды, когда на рынке труда происходят изменения.

Так, в 2020 и 2021 годах число уволившихся с работы людей было гораздо больше обычного, что и вызвало к жизни появление неологизмов *the Great Resignation — the collective trend of millions of employees leaving their jobs due to a variety of factors, most notably the COVID-19 pandemic* (коллективная тенденция, в результате которой миллионы сотрудников покидают свои рабочие места из-за различных факторов, наиболее заметным из которых является пандемия COVID-19); *silver exodus — the number of people aged 50–64 who are economically inactive in the U.K.* (число экономически неактивных людей в возрасте 50–64 лет в Великобритании). Это означает рост почти на 10 %, по сравнению с периодом до пандемии, что является убедительным доказательством «исхода серебра» с рабочих мест после COVID-19. Данная тенденция поднимает также и вопрос дискриминации по возрасту (*ageism*), и юридические фирмы не в состоянии принять во внимание группу людей, которые предлагают ценные навыки и опыт.

Период, в течение которого люди испытывают сильную обеспокоенность и пессимизм по поводу экономики, хотя на самом деле она находится в фазе оживления, отражен в неологизме *vibecession* — бленд, состоящем из слов *vibe* (вайб) и *recession* (спад), а время, когда кто-то решает не работать, потому что хочет проводить больше времени со своими детьми-подростками, — *teen-ternity leave* — еще один бленд, в состав которого входят слова *teenager* (тинейджер, подросток) и *maternity* (материнство).

В экологическом дискурсе при помощи темпорального компонента могут обозначаться определенные климатические условия, характерные для метеорологического дискурса.

Flash drought — a sudden period of little or no rain (внезапный период с небольшим количеством осадков или их полным отсутствием).

Heat day — a day when children do not have to go to school, and sometimes adults do not have to go to work, because the weather is too hot (день тепла — день, когда детям не нужно ходить в школу, а иногда и взрослым не нужно ходить на работу, потому что погода слишком жаркая).

Megadrought — a drought period spanning 20 years or more (in use since 1996) (мегазасуха — период засухи, длящийся 20 лет и более [используется с 1996 года]).

4. Номинация поколений.

Достаточно большая группа неологизмов, имеющая в семантике элемент периодизации времени, принадлежит и единицам, обозначающим поколения.

Первая подгруппа представлена новыми словами, в состав которых входит временной промежуток.

Generation Jones — a baby boomer who was born between approximately 1954 and 1965, from the expression keep up with the Joneses (поколение Джонсов — бэби-бумеры, родившиеся примерно между 1954 и 1965 годами, от выражения «идти в ногу с Джонсами»).

Generation X — a term used for the generation of Americans born between 1965 and 1980, following the Baby Boomers and preceding Millennials (поколение X — термин, используемый для обозначения поколения американцев, родившихся между 1965 и 1980 годами, следующих за бэби-бумерами и предшествующих миллениалам).

Xennial — someone born between 1977 and 1983, between Generation X and the millennial generation (Xennial — человек, родившийся между 1977 и 1983 годами, между поколением X и поколением миллениалов).

Gen Z — a way of referring to the group of people born between the late 1990s and the early 2010s (поколение Z — способ обозначения группы людей, родившихся в период с конца 1990-х до начала 2010-х годов).

Zalpha — someone who was born during a time period between the end of Generation Z and the beginning of Generation Alpha (Зальфа — человек, родившийся в период между концом поколения Z и началом поколения Альфа).

Generation Alpha is the demographic cohort succeeding Generation Z. Researchers and popular media use the early 2010s as the starting birth years and the mid-2020s as the ending birth years (поколение Альфа — демографическая когорта, которая следует за поколением Z. Исследователи и популярные СМИ используют начало 2010-х годов как начальный год рождения, а середину 2020-х годов — как конечный год рождения).

Generation Beta — a way of referring to the group of people who will be born between 2025 and 2039 (поколение Бета — способ обозначения группы людей, которые родятся между 2025 и 2039 годами).

Generation Omega is the cohort born in the Third Millenium born after 2040 (поколение Омега — это группа людей, родившихся в третьем тысячелетии и родившихся после 2040 года).

Как видно из материала, ключевыми словами в данной группе выступают буквы латинского и греческого алфавитов (X, Y, Z, Alpha, Beta, Omega).

Во вторую подгруппу входят неологизмы, имеющие в своем составе дополнительные компоненты.

Так, неологическая единица *multigen* — *including people of several different age groups* включает дополнительную коннотацию «люди нескольких разных возрастов», а в неологизмах *clipped wing generation* — *the generation of young adults who are unable to be independent from their parents because they cannot afford independent living costs*; *linkster* — *someone born after the year 2002, said to be «linked» into technology since birth*; *Generation T* — *the generation of people who heavily use asynchronous communication methods such as cell phone texting and Twitter*, «невозможность жить отдельно из-за расходов на проживание» (*cannot afford independent living costs*), «наличие богатства, обеспеченности» (*to be well-off*), «связь с технологиями с момента рождения» («*linked*» into technology since birth), «активно использовать асинхронные методы коммуникации, такие как текстовые сообщения на мобильном телефоне и Twitter» (*heavily use asynchronous communication methods such as cell phone texting and Twitter*).

5. Возраст человека.

Большой пласт англоязычных неологизмов занимают единицы, номинирующие возраст человека. Мы посчитали возможным проанализировать такие слова в рамках данной статьи, поскольку возраст включает в себя компонент «время». Возраст — это продолжительность периода от момента рождения живого организма до настоящего или любого другого определенного момента времени.

Изучение данной группы новых слов позволило выделить несколько подгрупп.

1. «Молодой возраст» — неологизмы, в состав которых входит лексема *young*: *Barbie flu* — *the trend for young women to dramatically alter their appearance to make themselves look like human Barbie dolls* [тенденция среди молодых женщин кардинально менять свою внешность, чтобы стать похожими на живых кукол Барби]; *yo-pro* — *a young professional* [молодой специалист]; *yuccie* — *young urban creative; someone who wants to be creative and free-spirited but also wealthy* [молодой творческий человек, живущий в городе; тот, кто хочет быть творческим и свободным духом, но также и богатым].

Отдельные единицы содержат компоненты *early twenties* и *under 30*: *quarterlife crisis* — *the feeling that some people in their early twenties suffer of being unsettled and unfulfilled* [чувство неустроенности и неудовлетворенности, которое испытывают некоторые люди в возрасте двадцати с небольшим лет]; *yummy* — *young urban male: a professional man under 30 who is interested in fashionable appearance and is likely to spend money on expensive goods* [молодой человек, живущий в городе: мужчина-профессионал моложе 30 лет, который интересуется модной внешностью и склонен тратить деньги на дорогие товары].

Дополнительными семами являются компоненты, обозначающие социальный статус, изменение внешности в угоду моде, а также профессиональные особенности.

Так, одна из неологических единиц описывает молодежь, которые сдают свое жилье в аренду (*generation rent*); некоторые молодые девушки стремятся кардинально изменить свою внешность, чтобы стать похожими на живых кукол Барби (*Barbie flu*), а молодые профессионалы хотят быть творческими и свободными духом, но также и богатыми (*yo-pro; yuccie*).

Неудовлетворенность работой и жизнью раскрывается в неологизме *quarterlife crisis* — кризис первой четверти жизни. В профессиональной жизни акцент также смещается на желание иметь модный внешний вид и тратить деньги на дорогие товары — *yummy*.

2. «Средний возраст» — в данную группу нами были включены неологизмы с компонентом *middle age*: *MAMIL — a middle-aged man who is a devotee of cycling or some other sport that requires or encourages the wearing of Lycra* [мужчина среднего возраста, увлеченный велоспортом или каким-либо другим видом спорта, подразумевающим ношение лайкры]; *grey gapper — people who are 55 and over, and who have decided to take a gap year* [люди в возрасте 55 лет и старше, принявшие решение взять годовой перерыв на работе]; *midult — someone, especially a woman, in the middle stage of adulthood who has interests more associated with those of younger people* [(особ.) женщина среднего возраста, чьи интересы больше связаны с интересами молодых людей].

Данные неологизмы принадлежат разным видам дискурса и описывают увлечения, хобби и стиль жизни людей среднего возраста (*a devotee of cycling or some other sport* — любитель велоспорта или какого-либо другого вида спорта; *people who are 55 and over, and who have decided to take a gap year* — люди в возрасте 55 лет и старше, решившие взять годовой перерыв; *a woman in the middle stage of adulthood who has interests more associated with those of younger people* — женщина, находящаяся в среднем возрасте и имеющая интересы, больше связанные с интересами молодых людей).

Некоторые неологизмы указывают на интересы, которые свойственны более молодому поколению (*interests more associated with those of younger people* — интересы, больше связанные с интересами молодых людей; *interests and attitudes are traditionally thought to be those of younger women* — интересы и взгляды, традиционно присущие молодым женщинам).

Заключение

Постоянный интерес к изучению неологических единиц связан с их важной ролью, которую они играют в обществе, указывая на изменения языка по отношению к происходящим событиям под влиянием лингвистических и экстралингвистических факторов.

Впервые в рамках англоязычного неологического дискурса было проведено комплексное исследование новых слов с темпоральной семантикой, в результате чего нами было выделено пять тематических групп (типы воздержания;

праздники, дни недели, названия месяцев; экономика и экология; номинация поколений; возраст человека).

Отдельно отметим важность присутствия темпоральных компонентов, несущих лингвокультурологическую нагрузку (название праздников *Christmas* и *St. Valentine's Day, Thanksgiving Day*), которые обеспечивают связь между темпоральными концептами и общепринятыми культурными символами, насыщают контекст дополнительным смыслом и эмоциональной окраской.

Анализ данных неологизмов позволил говорить об определенной образно-эстетической заряженности данных неологизмов в англоязычном дискурсе, об их несомненной значимости в структуре создаваемых ими образов, а также о субъективной оценке времени носителями языка. Изучая внутреннее и внешнее восприятие мира, «человек осваивает все новые аспекты бытия и вместе с тем все новые аспекты времени, так как время представляет собой общий кадр, в котором имеет место бытие и всякое бытие может переходить во время и время может переходить в различные формы бытия» (Гак, 1997, с. 124). В языковой картине мира время занимает «определенное ноэтическое поле», иначе называемое семантическим пространством времени (Гак, 1997, с. 122). Образование и существование данных неологических единиц в англоязычном дискурсе говорит об их значимости при отражении национально-культурных особенностей мировосприятия и системы ценностных отношений.

Список источников

1. Grushina, Natalia. (2020). Concept of time in language and text (contextual time markers). *JĘZYKOZNAWSTWO*, 1(14), 143–149. https://doi.org/10.25312/2391-5137.14/2020_09ng
2. Болдырев, Н. Н. (2018). Антропоцентризм пространства и времени как форм языкового сознания. *Когнитивные исследования языка*, вып. XXXII, 26–35.
3. Бондаренко, Е. В. (2009). Категория «время» как параметр изучения языковой системы. *Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования: языки и специальность*, (2), 34–38.
4. Бронник, Л. В. (2020). Категория пространства в языке и науке о языке. *Гуманитарные и социальные науки*, (5), 2–13.
5. Гак, В. Г. (1997). Пространство времени. Логический анализ языка. *Язык и время* (с. 122–130). Индрик.
6. Гуревич, А. Я. (1969). Время как проблема истории культуры. *Вопросы философии*, (3), 105–116.
7. Михеева, Л. Н. (2006). *Время как лингвокультурологическая категория*. Флинта: Наука.
8. Арутюнова, Н. Д. (1997). Время: модели и метафоры. *Логический анализ языка. Язык и время* (с. 51–61). Индрик.
9. Кудрявцева, И. П. (2017). Выражение субъективного восприятия времени фразеологическими единицами современного английского языка (на материале художественной литературы). *Вестник ТГПУ*, 10(187), 96–102.
10. Токарев, Г. В. (2024). О лингвокультурологической интерпретации проблемы идентичности. *Тулеский научный вестник. Серия: История. Языкознание*, вып. 2(18), 69–75. <https://doi.org/10.22405/2712-8407-2024-2-69-75>

11. Berger, Peter L., & Luckmann, Thomas. (1967). *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Doubleday & Company, Inc.
12. Lemos, Ramon M. (1995). *The Nature of Value: Axiological Investigations*. University Press of Florida.
13. Smith, Sarah. (2017). Heidegger's Notion of Being: A Phenomenological Perspective. *Journal of Existential Philosophy*, 15(2), 35–52.
14. Абросимова, Л. С. (2011). Неологизмы как фактор изменения языковой картины мира. *Вопросы когнитивной лингвистики*, 1(26), 106–110.
15. Зенина, И. Н. (2019). Когнитивные и прагматические факторы образования новых слов в английском языке. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*, 12(3), 23–27.
16. Катермина, В. В., & Липириди, С. Х. (2021). *Прагматико-аксиологический потенциал сетевых английских неологизмов туристического дискурса*. Кубанский государственный университет.
17. Кондрашева, Е. В. (2019). Новая лексика языка интернета: способы образования, причины появления. *Эпоха науки*, (18), 134–139.
18. Криворучко, И. С. (2022). Неологическая метафора как изобразительное средство современной деловой коммуникации. *Вестник Костромского государственного университета*, 28(2), 224–227. <https://doi.org/10.34216/1998-0817-2022-28-2-224-227>
19. Самойлова, А. В. (2023). Англоязычные политические неологизмы: от семантики к прагматике использования. *Вестник Новосибирского государственного университета. Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация»*, 21(1), 145–159.
20. Мелерович, А. М., Мокиенко, В. М., & Якимов, А. Е. (2024). Фразеология, репрезентирующая космический хронотоп в пространстве русской поэтической картины мира (с использованием материалов словаря «Фразеологизмы в русской поэзии XIX–XXI вв.»). *Вестник Костромского государственного университета*, 30(3), 114–132. <https://doi.org/10.34216/1998-0817-2024-30-3-114-132>

References

1. Grushina, Natalia. (2020). Concept of time in language and text (contextual time markers). *JĘZYKOZNAWSTWO*, 1(14), 143–149. https://doi.org/10.25312/2391-5137.14/2020_09ng
2. Boldyrev, N. N. (2018). Anthropocentrism of space and time as forms of linguistic consciousness. *Kognitivnye issledovaniya yazyka*, vyp. XXXII, 26–35. (In Russ.).
3. Bondarenko, E. V. (2009). The category «time» as a parameter for studying the language system. *RUDN Journal of Language Education and Translingual Practices*, (2), 34–38. (In Russ.).
4. Bronnik, L. V. (2020). Category of space in language and the science of language. *Gumanitarnye i social'nye nauki*, (5), 2–13. (In Russ.).
5. Gak, V. G. (1997). Space of Time. Logical Analysis of Language. *Yazyk i vremya* (p. 122–130). Indrik. (In Russ.).
6. Gurevich, A. Ya. (1969). Time as a problem of the history of culture. *Voprosy'filosofii*, (3), 105–116. (In Russ.).
7. Mikheeva, L. N. (2006). Time as a linguacultural category. Flinta: Nauka. (In Russ.).
8. Arutyunova, N. D. (1997). Time: models and metaphors, *Yazy'k i vremya* (p. 51–61). Indrik. (In Russ.).

9. Kudryavtseva, I. P. (2017). Expression of subjective perception of time by phraseological units of the modern English language (based on fiction). *TSPU Bulletin*, 10(187), 96–102. (In Russ.).
10. Tokarev, G. V. (2024). On the linguacultural interpretation of the problem of identity. *Tul'skij nauchny'j vestnik. Seriya: Istorija. Yazy'koznanie*, vy'p. 2(18), 69–75. <https://doi.org/10.22405/2712-8407-2024-2-69-75> (In Russ.).
11. Berger, Peter L., & Luckmann, Thomas (1967). *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Doubleday & Company, Inc.
12. Lemos, Ramon M. (1995). *The Nature of Value: Axiological Investigations*. University Press of Florida.
13. Smith, Sarah. (2017). Heidegger's Notion of Being: A Phenomenological Perspective. *Journal of Existential Philosophy*, 15(2), 35–52.
14. Abrosimova, L. S. (2011). Neologisms as a factor in changing the linguistic picture of the world. *Issues of Cognitive Linguistics*, 1(26), 106–110. (In Russ.).
15. Zenina, I. N. (2019). Cognitive and pragmatic factors in the formation of new words in the English language. *Philological Sciences. Issues of Theory and Practice*, 12(3), 23–27. (In Russ.).
16. Katermina, V. V., Lipiridi, S. Ch. (2021). Pragmatic and axiological potential of network English neologisms of tourist discourse. *Kubanskij gos. un-t.* (In Russ.).
17. Kondrasheva, E. V. (2019). New vocabulary of the Internet language: methods of formation, reasons for the emergence. *Epoha nauki*, (18), 134–139. (In Russ.).
18. Krivoruchko, I. S. (2022). Neological Metaphor as a Visual Means of Modern Business Communication. *Tul'skij nauchny'j vestnik. Seriya: Istorija. Yazy'koznanie*, vy'p. 28(2), 224–227. <https://doi.org/10.34216/1998-0817-2022-28-2-224-227>. (In Russ.).
19. Samoylova, A. V. (2023). English-language political neologisms: from semantics to pragmatics of use. *NSU Vestnik. Series «Linguistics and Intercultural Communication»*, 21(1), 145–159. (In Russ.).
20. Melerovich, A. M., Mokienko, V. M., & Yakimov, A. E. (2024). Phraseology representing the cosmic chronotope in the space of the Russian poetic picture of the world (using materials from the dictionary «Phraseologisms in Russian poetry of the XIX–XXI centuries»). *Vestnik of Kostroma State University*, 30(3), 114–132. <https://doi.org/10.34216/1998-0817-2024-30-3-114-132> (In Russ.).

Информация об авторе

Вероника Викторовна Катермина — доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры английской филологии Кубанского государственного университета.

Information about the author

Veronika V. Katermina — PhD (Philology), Professor, Professor of English Philology Department, Kuban State University.

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

The author declares no conflict of interest.

Научная статья

УДК 811.133.1'38

DOI: 10.24412/2076-913X-2025-359-76-91

МЕТАФОРИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ КАК ПРЕДМЕТ ИССЛЕДОВАНИЯ ПОЛИТИЧЕСКОЙ МЕДИАРИТОРИКИ (НА МАТЕРИАЛЕ ТРАДИЦИОННЫХ ФРАНЦУЗСКИХ СМИ)

Логинова Полина Гарриевна

Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова,
Москва, Россия,

polina-loginova@inbox.ru

Аннотация. В современную эпоху становления социально-гуманитарного знания политический дискурс реализуется посредством массмедиа, при этом его содержание остается политическим, а способы выражения являются медийными, чем обусловливается стремительное развитие политической медиариторики как системы вербального и поликодового воздействия на реципиентов. Франция как государство с многопартийной политической системой, являясь страной развитой демократии с республиканско-президентской формой правления, имеет богатый опыт политической медиариторики, которая подвержена различным изменениям и еще недостаточно изучена в отечественной лингвистике, что свидетельствует об актуальности настоящей работы.

Цель статьи — репрезентация когнитивной, эстетической и коммуникативно-персуазивной функций метафорических словоупотреблений во французском политическом медиапространстве. В работе использован метод стилистического анализа, элементы дискурс-анализа, а также метод анализа контента. В качестве материала исследования послужили статьи из периодических изданий *Le Figaro* и *Libération*, отражающие правые и левые взгляды современного французского электората.

В статье доказано, что специфика актуализации метафорического компонента в современных общественно-политических французских текстах представляет собой одну из задач политической медиариторики как полигуманитарной науки, в фокусе которой находится проблематика актуализации речевых медиапрактик политической медиакоммуникации. В работе подчеркивается, что становление политической медиариторики как отдельного направления медиариторических изысканий детерминруется неугасающим интересом к исследованию риторического аспекта политического дискурса в условиях современного общественно-политического контекста. Отмечается, что благодаря процессу метафоризации и в значительной степени реализации когнитивной функции метафоры в языке традиционных французских медиа осуществляется моделирование сознания французского электората.

Практическая значимость работы определяется возможностью включения фрагментов проведенного лингвокогнитивного и риторико-стилистического анализа в практический курс перевода (французский язык).

Ключевые слова: политическая медиариторика, метафорический компонент, когнитивная функция метафоры, французская политическая медиакommunikация, персуазивность.

Для цитирования: Логинова, П. Г. (2025). Метафорический компонент как предмет исследования политической медиариторики (на материале традиционных французских СМИ). *Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование»*, 3(59), 76–91. <https://doi.org/10.24412/2076-913X-2025-359-76-91>

Original article

UDC 811.133.1'38

DOI: 10.24412/2076-913X-2025-359-76-91

ROLE OF METAPHORIC EXPRESSIONS IN FRENCH POLITICAL MEDIARHETORIC (AS EXEMPLIFIED IN UP-TO-DATE FRENCH NEWSPAPERS)

Polina G. Loginova

Moscow Lomonosov State University,

Moscow, Russia,

polina-loginova@inbox.ru

Abstract. The article considers the role of metaphorical word usage in French on-line news sheets within political mediарhetoric, the new area of research to the investigation of political communication proposed and implemented by the author. It is mentioned that political mediарhetoric is constituted on the basis of key assumptions of classical rhetoric, media linguistics and media stylistics. It is attempted to illustrate that by means of such figurative figures of speech as metaphors, the French journalists manage to model electors' consciousness. The French language units that are subjected to rhetorical analysis were extracted from the outstanding French periodicals representing so-called left and right wings on the French political stage such as *Le Figaro* and *Libération*. The author attempts to envisage the role of the metaphorization process in contemporary French political communication and to draw attention to the fact that by linguistic usage of figurality in the language of the French newspapers the contemporary political framework could be revealed. By the conducted analysis it is determined that metaphors represent the immanence of French political mediарhetoric. The research is focused on up-to-date extracted language units therefore it seems possible to include the examples mentioned in the article in such option course as contrastive phraseology while teaching the French language at Universities to students of philology and future international journalists.

Keywords: political media rhetoric, metaphorical component, metaphor's cognitive function, French political media communication, persuasiveness.

For citation: Loginova, P. G. (2025). Role of metaphoric expressions in French political mediарhetoric (as exemplified in up-to-date French newspapers). *MCU Journal of Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education*, 3(59), 76–91. <https://doi.org/10.24412/2076-913X-2025-359-76-91>

Введение

Изучение языка как средства актуализации государственной власти, анализ ораторского мастерства акторов современной политической арены наравне с изучением стилистической специфики газетно-публицистического стиля периодических изданий, в частности языка традиционных СМИ, представляет собой одно из перспективных направлений современной гуманитаристики, составляя предмет исследования политической медиариторики, частной риторики языка политики как нового направления в сфере анализа речевых медиапрактик современной политической медиакommunikации. Текст политического содержания, репрезентирующий *политический медиадискурс*, предполагает свою особую структуру и использование особых языковых средств, а именно так называемого языка политики. Медиадискурс, или медийный дискурс, понимается вслед за Д. Ю. Гулиновым как высказывания участников медиакommunikации (Гулинов, 2024, с. 14). По мнению Л. Г. Викуловой и соавторов, «дискурсивно-аналитический подход к исследованию позволяет определить коммуникативную структуру, жанровую принадлежность текста, охарактеризовать стратегии концептуального развертывания публичного выступления» (Викулова и др., 2024, с. 10). В равной степени ученым подчеркивается, что «в лингвистике наблюдается усиление интереса к проблемам текстовой периферии в русле прагматического аспекта письменной литературной коммуникации» (Викулова, 2024, с. 33), что в полной мере свойственно также и политической коммуникации. А. П. Чудинов, в свою очередь, полагает, что политический язык манифестируется в процессе политической коммуникации, т. е. в процессе общения между участниками политической деятельности (Чудинов, 2008, с. 31).

Политическая коммуникация виртуализирована и локализована в коммуникативной медиасреде; цифровое пространство, таким образом, представляет собой средство осуществления и существования политической коммуникации. Как феномен политических коммуникаций текст исследуется в рамках политической метафорологии, семиотики, журналистики, репрезентирующих современное медиапространство, что свидетельствует о когерентности социально-гуманитарного знания. Как лингво-семиотический феномен текст восходит к структурализму и постмодернизму, актуализируясь в трудах Д. Деррида, М. Фуко (Деррида, 2000; Фуко, 1997, 1996), а также прочих представителей структурализма. Тексты политического содержания как семиотически сложные единицы медиапространства обусловлены гипертекстуальностью.

В политической медиариторике гибридность форм медиакommunikаций играет огромную роль, способствуя реализации успешной политической коммуникации. В связи с возрастающим бурным ритмом современной жизни возникает необходимость максимально эффективно и быстро доставить информацию реципиенту (к примеру, выступления политиков возможно прослушивать и со смартфона, как и смотреть их, равно как и читать газетные статьи,

не говоря уже о социально значимых сетях, активно используемых акторами политической арены в целях максимального охвата аудитории и большей персуазивности).

Французская политическая коммуникация определяется мощным когнитивно-риторическим потенциалом в силу того, что Франция обладает огромным риторическим наследием, а также плодотворной риторической традицией, укорененной во французской лингвокультуре, включающей в себя наследие афинской и римской дискурсивных практик, а также ораторов Великой французской революции 1789 года. В современном французском политическом медиaprостранстве метафорическому компоненту в статьях политического содержания отводится особая роль: метафоры обогащают язык, обуславливая реализацию когнитивной, эстетической, популяризаторской и одновременно коммуникативной функций. Подчеркнем, что именно благодаря когнитивной функции метафорических словоупотреблений представляется возможным осуществление лингвосемиотического и прагмалингвистического исследования лексических единиц (лексем)¹, репрезентирующих актуальный политический контекст.

Эмпирическую базу и материал исследования составляют подвергнутые риторико-стилистическому и когнитивному анализу лексические единицы, детерминирующие французскую политическую метафору в языке современных французских периодических изданий, репрезентирующих идеологемы французских правых и левых формаций, а именно тексты статей 2024 года интернет-версий общенациональных газет *Le Figaro*² и *Libération*³.

Актуальность исследования обусловлена нестихающим интересом к анализу риторических особенностей мирового политического дискурса в условиях турбулентности существующего миропорядка, в частности французского, а также определяется необходимостью проведения исследований когнитивно-дискурсивного характера в современной гуманитаристике в целом.

Объект работы детерминирован французским политическим медиaprостранством, репрезентированным электронными версиями традиционных французских газет, в которых актуализируется современная политическая коммуникация. В качестве предмета исследования выступили лексические единицы, содержащие метафорический компонент, извлеченные из текстов указанных французских традиционных периодических изданий.

Новизна исследования определяется, с одной стороны, попыткой анализа риторического аспекта французского политического медиадискурса с точки зрения реализации стратегии персуазивности с учетом глубокой и плодотворной риторической традиции во французской лингвокультуре и значимости метафоры как активного лингвокогнитивного ресурса во французском языке

¹ Термины *лексическая единица*, *лексема* выступают в настоящей статье как синонимы, понимаемые в широком смысле как слово, понятие или предмет, обладающие собственным значением и функционалом.

² URL: www.lefigaro.fr

³ URL: www.liberation.fr

и, с другой стороны, выборкой аутентичных лингвистических примеров из актуальных выпусков газет *Le Figaro* и *Libération*, иллюстрирующей усиление роли метафорических словоупотреблений как риторико-стилистических средств воздействия на читателей традиционной французской прессы в современном французском политическом медиапространстве.

Анализ современного состояния изученности проблемы. Политическая медиариторика как перспективное направление гуманитаристики

Политическая медиариторика представляет собой высокоперспективное направление медиалингвистических и риторических исследований. Научный фундамент политической медиариторики — постулаты классического риторического учения, медиалингвистики и медиастилистики как ключевых дисциплин современного социального-гуманитарного знания. В равной степени в качестве научных предпосылок политической медиариторики выступают мировые теории коммуникаций. Именно в фокусе постулатов мировых теорий коммуникаций, в рамках которых сообщение, а именно высказывание того или иного актора политической арены рассматривается как культурно-семиотический конструкт, участвующий в процессе передачи смысла, продуцируется неугасающий интерес к риторическому аспекту политической коммуникации, полидисциплинарному по своей природе и актуализированному в таких областях современной гуманитаристики, как филология, социология, журналистика, политология и пр. Согласимся в данной связи с Е. И. Черкашиной, отмечающей, что «на сегодняшний день сформировано научное знание, междисциплинарное по своей природе, разноаспектное, интегрированное» (Черкашина, 2012, с. 59), а также с Т. В. Сластниковой, подчеркивающей, что «la langue est une réalité multiforme, jamais figée, que nul ne peut prétendre connaître dans toutes ces dimensions. Elle s'est toujours adaptée et continuera de s'adapter aux besoins de ceux qui la parlent» (Slastnikova, 2014, p. 67), «язык многогранен, динамичен и никто не может претендовать на то, чтобы познать его во всех его ипостасях. Язык всегда адаптировался и будет продолжать адаптироваться к нуждам его носителей» (перевод наш. — П. Л.).

Метафора как когнитивный феномен политической медиариторики. Значимость теории когнитивной метафоры при метафорическом моделировании политической сферы

Риторико-стилистическим феноменом современного французского политического медиадискурса, предметом исследования политической медиариторики представляется метафора как когнитивная структура языковой

модели мира, изучение которой составляет сферу научных интересов таких ученых, как Дж. Лакофф, М. Джонсон, Р. Н. Thibodeau, L. Boroditsky, L. A. Shapiro, А. П. Чудинов, А. Н. Баранов, Ю. Н. Караулов, Э. В. Будаев, Е. А. Шейгал, П. И. Болдаков, Н. Н. Болдырев, Н. В. Бугакова, Е. В. Дзюба, М. В. Ларионова, а также прочих экспертов. Метафорические словоупотребления как важнейшие риторико-стилистические приемы свойственны современной политической медиакommunikации в целом; репрезентация метафор в языке современной прессы обуславливает восприятие реципиентами современного политического контекста, формируя гражданскую позицию читателя. По мнению Г. Г. Хазагерова, «метафоры очень активно размечают смысловое пространство, а если они к тому же запоминаются, то надолго определяют картину мира» (Хазагеров, 2010, с. 43). Аристотель уделял особое внимание метафоре, считал ее тропом и понимал как «перенесение слова с изменением значения из рода в вид, из вида в род, или из вида в вид, или по аналогии» (Аристотель, 2000, с. 170). В ракурсе политической медиариторики метафора понимается как своего рода трансляция свойств одного объекта действительности на другой по принципу их понятийного (когнитивного сходства), с одной стороны, и как гештальт, сетевая модель, узлы которой связаны отношениями различной природы (Чудинов, 2004, с. 91).

В современном социально-гуманитарном знании теория когнитивной метафоры, в частности когнитивной политической метафоры, занимает отдельную нишу, составляя предмет исследований суггестивной лингвистики, представляющей собой одно из активно развивающихся направлений когнитивистики и, как следствие, политической медиариторики. В настоящей работе в значительной степени исследованию подлежит именно когнитивная функция французской политической метафоры, актуализированная в современном французском политическом медиапространстве. Согласимся с Мишелем Фуко, утверждавшим, что «власть производит знание (и не просто потому, что поощряет его, поскольку оно полезно)... власть и знание непосредственно предполагают друг друга; нет ни отношения власти без соответствующего образования области знания, ни знания, которое не предполагает и вместе с тем не образует отношений власти» (Фуко, 2019, с. 37).

Нестихающий интерес к проблематике когнитивной теории метафоры обусловлен ключевой ролью метафоры в декодировании и познании современной политической реальности в условиях турбулентности миропорядка. Когнитивная функция метафоры как риторического приема конституирует ядро так называемой концептуальной метафоры, в соответствии с которой, следуя за концепцией М. Джонсона и Дж. Лакоффа, в частности изложенной ими в труде «Метафоры, которыми мы живем» (Лакофф, Джонсон, 2004), моделируются политические интенции и, как следствие, стратегия персуазивности в современном французском политическом медиапространстве. Подчеркивается, что «наша обыденная понятийная система, в рамках которой мы думаем и действуем, по сути своей метафорична» (Лакофф, Джонсон, 2004). Согласимся с Д. А. Федосеевой, отмечающей, что «согласно Лакоффу, неметафорическая мысль возможна только

тогда, когда мы говорим о физической реальности» (Федосеева, 2017, с. 307). Значимым представляется также и тот факт, что учеными было доказано, что «истина и знание зависимы от воплощенного познания, сознание же не является отдельным или независимым от тела» (Lakoff, Johnson, 1999, p. 551–568), что обуславливает возникновение так называемого имбодимент-подхода, или теории воплощенного познания, интерес к которой на протяжении последних десятилетий в лингвистической науке лишь возрастает, находя свое отражение в политической медиариторике. Для французской политической медиариторики особую важность приобретает синкретичный характер когнитивной теории метафоры и французского структурализма, построения, а также философской герменевтики. К примеру, идеи К. Леви-Стросса, Ж. Лакана (Лакан, 2002), Ж. Делеза (Делез, 2010), П. Рикёра (Рикёр, 1990, с. 416–434), в той или иной форме нашли свое отражение в современной теории когнитивной метафоры, выступив в качестве ее методологии.

В равной степени проблематика когнитивной функции метафоры в сфере политической коммуникации разрабатывается такими выдающимися российскими учеными, как А. Н. Баранов и Э. В. Будаев. К примеру, посредством проведения метафорического анализа А. Н. Барановым было доказано, что, несмотря на существование внешней системы неодобрения коррупции и взяточничества, «политики и предприниматели предпочитают в основном использовать органическую метафору, воспринимая данное явление как естественное» (Баранов, 2004). По мнению Э. В. Будаева и А. П. Чудинова, «в основе когнитивной теории метафоры лежит идея о том, что метафора — это феномен не лингвистический, а ментальный: языковой уровень лишь отражает мыслительные процессы. Метафорические значения слов — это не украшение мыслей, а лишь поверхностное отражение концептуальных метафор, заложенных в понятийной системе человека и структурирующих его восприятие, мышление и деятельность» (Будаев, Чудинов, 2006, с. 36). Таким образом, в политической медиариторике теории когнитивной метафоры отводится особая роль: метафора представляет собой лингвистический инструмент моделирования современного политического медиaprостранства, используемого для актуализации стратегии персуазивности в рамках репрезентации той или иной политической идеологии.

В целях уточнения реализуемого подхода к анализу языковых единиц в настоящей работе, учитывая плодотворную риторическую традицию во французской лингвокультуре и значимость метафоры как важнейшего лингвокогнитивного ресурса во французском языке, видится следующее соотнесение когнитивной теории метафоры с теорией метафоры как тропа в стилистике, а именно: риторико-стилистические фигуры — ключевые средства выразительности во французской политической ораторской речи, играющие огромную роль при определении параметров красноречия. В настоящей работе под тропами понимается система элементов, участвующих в контекстуальных отношениях семантического переноса. Апеллируя к теории стилистических фигур в концепции М. Л. Гаспарова, в соответствии с античной традицией не принимающего разграничения

между терминами «фигура» и «прием» и относящего тропы к фигурам речи, полагаем, что под тропами и фигурами подразумеваются «любые обороты речи, отступающие от некоторой нормы разговорной “естественности”»⁴. Таким образом, опираясь на теорию М. Л. Гаспарова, думается, что метафору следует относить к фигурам переосмысления, или тропам.

Функции метафоры как риторического приема в языке французской прессы

Чрезвычайно репрезентативным метафорический компонент представляется именно в так называемом языке французских газет, языке традиционных периодических изданий, как общенациональных, так и региональных, доступных как в печатном исполнении, так и в электронных версиях, репрезентирующих современное французское политическое медиапространство. По мнению В. Г. Гака и Б. Б. Григорьева, «язык французских газет — это язык политической борьбы, насыщенный лексемами с положительной или отрицательной эмоциональной окраской» (Гак, Григорьев, 2019, с. 27). В настоящее время, несмотря на невероятную популярность так называемых новых французских медиаресурсов, стремительное развитие которых в значительной степени обусловливается активным ростом медиатизации французской политики, традиционные СМИ продолжают сохранять свою популярность, большинство периодических изданий представлены также и в онлайн-версиях.

Во французской политической медиариторике метафоре как когнитивному феномену отводится огромная роль: посредством использования метафоры реализуется функция персуазивности. Статьи традиционных французских медиа моделируют современный политический контекст. На суггестивном уровне авторы статей традиционных французских СМИ стремятся донести до реципиента свою мысль и в той или иной форме повлиять на мнение реципиента, его точку зрения и, таким образом, осуществить моделирование политической реальности. Целью политической коммуникации представляется персуазивность, а именно умение убеждать и склонять к своей точке зрения (Голоднов, 2011), что во французской прессе в значительной степени манифестируется именно посредством метафорических словоупотреблений с различными стержневыми компонентами достаточно высокой степени продуктивности.

Под традиционными французскими медиа подразумеваются газеты и журналы; под новыми медиа понимаются, в свою очередь, сетевые издания, блоги, аккаунты акторов политической арены. Политическое медиапространство понимается как цифровая среда, в которой реализуется политическая медиакommunikation во всем своем разнообразии медийных форм.

⁴ Гаспаров М. Л. Тропы и фигуры речи // Большая российская энциклопедия (2004–2017). URL: <https://old.bigenc.ru/literature/text/4205291>

Ход и результаты исследования

К наиболее авторитетным французским традиционным медиа принято относить периодические издания *Le Monde*, *Le Parisien*, *Le Figaro*, *Libération*, *Les Échos*, *Canard Enchaîné*, *L'Humanité*, *Marianne*, представленные также в онлайн-версиях.

Рассмотрим метафорические словоупотребления на примере анализа газетных текстов из статей таких французских периодических изданий, как *Libération* (издание, отражающее воззрения французских левых формаций, в частности, транслирующее идеи Жана-Люка Меланшона, лидера партии «Непокоренная Франция»), а также *Le Figaro*, старейшей французской газеты, репрезентирующей и пропагандирующей воззрения французского правого крыла (в частности, партии «Национальное Объединение», «Le Rassemblement National», в настоящее время возглавляемой Джорданом Барделла, а также политической партии «Реконкиста», «Reconquête», лидером которой является Эрик Земмур, бывший журналист и обозреватель газеты *Le Figaro*). Необходимо подчеркнуть, что французские журналисты прибегают к использованию метафоры с целью повлиять на точку зрения реципиента, склонить к голосованию за того или иного кандидата на выборах или поддержать ту или иную политическую партию. Посредством вербальных знаков в форме такого риторического приема, как метафора, реализуется фасциативное, а подчас и суггестивное воздействие на граждан французского государства. Отметим, что процентное соотношение метафорических словоупотреблений в рассматриваемых традиционных французских медиа диаметрально противоположной идеологической направленности примерно одинаковое, а именно стабильно высокое. Встретить статью из рубрики *Politique*, не содержащую метафорический компонент, практически не представляется возможным. При осуществлении перевода метафорических конструкций переводчику часто необходимы фоновые знания, а также знания экстралингвистического характера. Н. С. Автономова, осуществлявшая перевод трудов французского философа, создателя концепции деконструкции Жака Деррида, утверждает, что «перевод — это не просто лингвистическая процедура, но этап в становлении духа» (Автономова, 2008, с. 437–438). Необходимо также подчеркнуть, что метафорическое моделирование в системе французской политической медиариторики, репрезентируя культуру страны, представляет собой предмет лингвистического анализа в ходе занятий со студентами старших курсов высших учебных заведений, где овладение французским языком представляет собой обязательный элемент образовательной программы. Согласимся с Е. Г. Таревой, отмечающей, что «проблема интеграции культуры в систему обучения иностранному языку является одной из краеугольных в методике обучения иностранным языкам с конца XX в.» (Тарева, 2017, с. 10).

Рассмотрим примеры актуализации метафорического компонента, посредством которого реализуются одновременно стратегия персуазивности, а также когнитивная, эстетическая и коммуникативная функции метафоры во французских

текстах политического содержания. В приведенных примерах при необходимости в скобках дается дословный перевод лексических единиц; подвергнутые анализу лексемы выделены курсивом. Перевод примеров выполнен автором статьи.

1. В статье из газеты *Le Figaro* «*Fabius menace l'État de droit*»: *passé d'armes entre Marine Le Pen et le président du Conseil constitutionnel*», «Фабиус угрожает правовому государству: стычки между Марин Ле Пен и президентом Конституционного Совета», словосочетание *passé d'armes* означает дословно «передача оружия», метафора используется как риторический прием для привлечения внимания реципиента. Думается, что автор статьи ставит своей целью стимулировать читателя к рефлексии, домыслить изложенное, сделав соответствующие выводы. Приведем примеры из данной публикации.

- «*le premier des Sages de la Rue de Montpensier*», «первый из мудрецов улицы Монпансье (т. е. председатель Конституционного совета. — П. Л.)», — реализуется социоморфная политическая метафора (Timsit, 2024);

- «*le parti à la flamme*» (Timsit, 2024), дословно «партия “с пламенем”» в значении «побеждающая партия, лидирующая партия» (речь идет о партии «Национальное объединение», «*Le Rassemblement National*», RN. — П. Л.)», — реализуется природоморфная метафора;

- «*une réponse au vitriol*» (Timsit, 2024), «язвительный ответ, гневный ответ» (дословно лексема *vitriol* означает «купорос»). В данном примере прослеживается отсылка либо к вредоносным для человека свойствам медного купороса, либо к его непосредственному использованию для борьбы с грибковыми заболеваниями у растительных культур, — реализуется природоморфная метафора;

- «*des coups portés contre le garant du texte de 1958*» (Timsit, 2024), «удары, наносимые гаранту текста 1958 года» (т. е. Конституции). В данном примере имеет место актуализация военной политической метафоры.

2. В статье «*Un chef de l'État français ne devrait pas dire ça*»: *Macron sous le feu des critiques après ses propos sur la dissuasion nucléaire*» (Par le Figaro avec AFP, 2024), «Главе французского государства не следовало бы этого говорить: Макрон подвергся яростной критике после своих слов о политике ядерного сдерживания», дословно «находится под огнем критики». Автор материала намеренно прибегает к использованию метафорического компонента в целях привлечения внимания читателя и акцентирования внимания на столь остром аспекте, как ядерная проблематика:

- «*Macron sous le feu des critiques*», «Макрон под шквалом критики / огнем критики», — реализуется природоморфная политическая метафора;

- «*Nous touchons au nerf même de la souveraineté française*», «Мы затрагиваем самый нерв французского суверенитета», — реализуется антропоморфная (физиологическая) метафора;

- «*L'atome «ne se partage pas»*», «Атом нельзя делить» (в контексте статьи фраза приобретает переносное значение, речь идет о политических действиях, а не о физике), — реализуется природоморфная политическая метафора;

■ «Emmanuel Macron *«vient de porter un nouveau coup à la crédibilité de la dissuasion nucléaire française»*, «Э. Макрон только что нанес новый удар по доверию к ядерным силам сдерживания Франции», — актуализация военной метафоры;

■ «La construction d'une Europe de la défense est depuis très longtemps un objectif de la France, mais elle s'est souvent heurtée aux réticences de ses partenaires qui jugeaient plus sûr *le parapluie de l'Otan*», «Безопасная Европа — давно цель Франции, однако эта цель часто наталкивается на препятствия в виде так называемого «Зонтика НАТО» (в данном контексте речь идет об оборонной политике НАТО, а именно об «Американском расширенном ядерном сдерживании», гарантии союзникам, так называемом зонтике. — П. Л.), — реализуется артефактная политическая метафора.

3. В статье «*Européennes: Glucksmann dénonce l'échec d'Emmanuel Macron face au succès de Bardella*» (Gentilhomme, 2024), «Выборы в Европарламент: Глюксманн отрицает провал Э. Макрона перед лицом успеха Дж. Барделла», метафоры как изобразительно-выразительные средства языка и риторические приемы используются главным образом в целях актуализации эстетической функции как когнитивного феномена:

■ «*garder la tête froide*», «сохранить хладнокровие, спокойствие, дословно «холодную голову», — имеет место реализация антропоморфной метафоры;

■ «*talonner le camp*», «наступать на пятки», лексема *talonner* этимологически восходит к лексеме «каблук»;

■ «*coude-à-coude*», «вровень», «плечом к плечу», «бок о бок», дословно «локоть к локтю»;

■ «*la réduction en cendres*», дословно «сожжение дотла», русский эквивалент данного словосочетания — «стереть с лица земли»;

■ «*la gauche a perdu pied*», «левые партии потеряли опору», дословно «левые потеряли ступню», — реализуется антропоморфная метафора;

■ «*Jordan Bardella, qui continue de caracoler à 30 % dans les sondages*», Барделла, который продолжает лидировать, превосходя на 30 % своих конкурентов в опросах, дословно «гарцевать», «подпрыгивать» в значении «одерживать победу в опросах общественного мнения»;

■ «*Décocher une dernière flèche*», дословно «выпускать последнюю стрелу», русский эквивалент — «нанести последний удар», — реализуется военная политическая метафора;

■ «*Des patriotes de pacotille*», «мнимые патриоты», дословно «фальшивые патриоты». Образный компонент в составе метафорического словоупотребления способствует усилению фасцинативного воздействия на реципиента.

4. Приведем примеры метафорических словоупотреблений из статьи, извлеченные из газеты *Libération*, репрезентирующей идеи левых формаций, под колоритным названием «*Présidentielle américaine: Donald Trump lève 50 millions en un soir mais reste à la traîne de Biden*» (*Libération* et AFP, 2024),

«Выборы президента США: Дональд Трамп поднял 50 миллионов за вечер, однако продолжается тащиться за Байденом» (в значении «сильно отставать»):

- «Dans la vie électorale américaine, l'argent, loin d'être un tabou, est un motif de fierté pour le camp qui en amasse le plus», «В американской избирательной жизни деньги далеко не табу и являются предметом гордости для той стороны, которая загребает их больше всех», — репрезентируется артефактная метафора;

- «Ce concours de grosses coupures», «Это состязание больших купюр», — имеет место реализация социоморфной метафоры;

- «Parmi les invités figuraient l'homme d'affaires Robert Bigelow, qui a fait fortune dans l'hôtellerie avant de diriger une société de recherche aérospatiale», «Среди гостей были бизнесмен Роберт Бигелоу, *сколотивший состояние* на гостиничном бизнесе, перед тем как возглавить авиационный исследовательский центр». Метафорический компонент в составе словосочетания *faire fortune*, «сколотить состояние», усиливает суггестивное воздействие на читателя, моделируя в той или степени отношение читателя к упомянутой фигуре;

- «Don le fauché», дословно «разорившийся Дон» в значении «хозяин, господин»;

- «Joe Biden, qui aime s'ériger en héros de la classe Moyenne», «Джо Байден, который любит выставять себя героем среднего класса». Метафорический компонент в составе приведенного словосочетания обладает определенным фасцинативным потенциалом, моделируя отношение реципиента к упомянутому актору политической арены.

Заключение

Проблематика метафорических словоупотреблений в языке французских традиционных СМИ представляет собой одно из направлений лингвокогнитивных изысканий, составляющих предмет исследования политической медиариторики как частной риторики языка СМИ и политики и нового направления исследования в области социально-гуманитарного знания. Образность и метафорика детерминируют газетно-публицистический стиль французского политического медиапространства. Во французской политической медиариторике метафора как риторический прием обладает определенным фасцинативным потенциалом. Благодаря когнитивной функции метафорических словоупотреблений во французском политическом медиапространстве на стилистическом уровне актуализируется персуазивная стратегия, осуществляется манипулятивное воздействие, т. е. раскрывается манипулятивный потенциал языка, благодаря чему имеет место достижение определенных политических целей.

Необходимо подчеркнуть, что процентное соотношение метафорических употреблений в газетах диаметрально противоположной идеологической направленности примерно одинаковое, а именно стабильно высокое: встретить

статью из рубрики *Politique*, не содержащую метафорического компонента, практически невозможно, что свидетельствует о продуктивности французской политической метафоры как когнитивного феномена в целом и риторического приема. В приведенных примерах в рамках статьи доминирует репрезентация антропоморфной политической метафоры.

При переводе политических медиатекстов необходима передача стилистической характеристики лексемы. Подчеркнем, что осуществление перевода подобных языковых единиц представляет собой как научный, так и творческий процесс, требующий знаний экстралингвистического характера. Как когнитивный феномен и важнейший риторический прием, метафора способствует актуализации суггестивного воздействия на реципиента, что и является главной целью политического дискурса.

В качестве перспектив видится необходимость исследования проблематики метафорических словоупотреблений европейского политического медиадискурса, в том числе сетевого.

Список источников

1. Гулинов, Д. Ю. (2024). Дискурсивное измерение языковой политики. Романские тетради. Вып. 3: *Романский мир: языки и культуры в пространстве и времени* (с. 5–20). Сборник научных статей. (Л. Г. Викулова, отв. ред.). Языки Народов Мира.
2. Викулова, Л. Г., Короленко, О. И., & Ткаченко, Ю. Г. (2024). Дискурс самопрезентации в академическом коммуникативном пространстве. *Научный диалог*, 13(10), 9–27.
3. Викулова, Л. Г. (2024). Как продвигает классику французский книгоиздательский дискурс. *Романские тетради. Вып. 3: Романский мир: языки и культуры в пространстве и времени* (с. 33–44). Сборник научных статей. (Л. Г. Викулова, отв. ред.). Языки Народов Мира.
4. Чудинов, А. П. (2008). *Политическая лингвистика*. Учебное пособие. 3-е изд., испр. Флинта: Наука.
5. Деррида, Ж. (2000). *О грамматологии*. (Н. Автономова, пер.). Ad Marginem.
6. Фуко, М. (1997). *Слова и вещи*. Археология гуманитарных наук. Les mots et les choses. Прогресс.
7. Фуко, М. (1996). *Археология знания*. (Бр. Левченко, пер., ред.). Ника-Центр.
8. Черкашина, Е. И. (2012). Современные тенденции профессиональной подготовки преподавателя иностранного языка. *Вестник ТГПУ*, 5(120), 58–64.
9. Slastnikova, T. (2014). Pourquoi étudie-t-on les sms? *Cahiers franco-russes de linguistique et de didactique*. Романские тетради, 1, 63–68. Éditions multilingues fractions.
10. Хазагеров, Г. Г. (2010). *Убеждающая речь*. Учебное пособие. Издательство Южного федерального университета.
11. Аристотель. (2000). *Риторика*. (О. П. Цыбенко, пер.). (О. А. Сычев, И. В. Пешков, ред.). Поэтика. (В. Г. Аппельрот, пер.). (Ф. А. Петровский, ред.). (В. Н. Марков, сопр. статья). Лабиринт.
12. Чудинов, А. П. (2004). *Когнитивно-дискурсивное исследование политической метафоры*. *Вопросы когнитивной лингвистики*, 1(001). <https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivno-diskursivnoe-issledovanie-politicheskoy-metafory>
13. Фуко, М. (2019). *Надзирать и наказывать: Рождение тюрьмы*. Ад Маргинем Пресс, Музей современного искусства «Гараж».

14. Лакофф, Дж., & Джонсон, М. (2004). *Метафоры, которыми мы живем.* (А. Н. Баранов, ред.). Едиториал УРСС.
15. Федосеева, Д. А. Когнитивная теория метафоры и обзор имбодимент-подхода к познанию. *Московский ежегодник трудов из обществоведческих дисциплин.* Сборник научных трудов. (М. В. Ильин, гл. ред.). Вып. 7: Трансдисциплинарные методы в общественности. (М. В. Ильин ред.-сост.). (15.06.2025). <https://inion.ru/ru/publishing/elektronnye-izdaniia/metod-moskovskii-ezhegodnik-trudov-iz-obshchestvovedcheskikh-distiplin/vypusk-7-transdistiplinarnye-metody-v-obshchestvoznanii/>
16. Lakoff, G., & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenge to western thought.* Basic books.
17. Лакан, Ж. (2002). *Образования бессознательного.* (Семинары: Книга V (1957/1958). Гнозис, Логос.
18. Делез, Ж., (2010). *Тысяча плато: Капитализм и шизофрения.* Астрель.
19. Рикёр, П. (1990). Метафорический процесс как познание, воображение и ощущение. *Теория метафоры.* Прогресс.
20. Баранов, А. Н. (2004). Метафорические грани феномена коррупции. *Общественные науки и современность*, (2), 70–79.
21. Будаев, Э. В., & Чудинов, А. П. (2006). *Метафора в политическом интердискурсе.* Монография. Уральский государственный педагогический университет.
22. Гак, В. Г., & Григорьев, Б. Б. (2019). *Теория и практика перевода: Французский язык.* Учебное пособие. 12-е изд., стер. Ленанд.
23. Голоднов, А. В. (2011). *Персуазивность как универсальная стратегия текстообразования в риторическом метадискурсе (на материале немецкого языка)* [Диссертация ... д-ра филол. наук: 10.02.04. Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена]. РГБ.
24. Автономова, Н. С. (2008). *Познание и перевод. Опыты философии языка.* Российская политическая энциклопедия.
25. Тарева, Е. Г. (2017). *Система культуросообразных подходов к обучению иностранному языку.* (23.05.2025). <https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-kulturosoobraznyh-podhodov-k-obucheniyu-inostrannomu-yazyku/viewer>
26. Timsit, J. (2024). Fabius menace l'État de droit: passe d'armes entre Marine Le Pen et le président du Conseil constitutionnel. *Le Figaro*. (24.04.2024). <https://www.lefigaro.fr/politique/fabius-menace-l-etat-de-droit-passe-d-armes-entre-marine-le-pen-et-le-president-du-conseil-constitutionnel-20240423>
27. Un chef de l'État français ne devrait pas dire ça»: Macron sous le feu des critiques après ses propos sur la dissuasion nucléaire. (2024). *Le Figaro*. (28.04.2024). <https://www.lefigaro.fr/politique/un-chef-de-l-etat-francais-ne-devrait-pas-dire-ca-macron-sous-le-feu-des-critiques-apres-ses-propos-sur-la-dissuasion-nucleaire-20240428>
28. Gentilhomme, C. (2024). Européennes: Glucksmann dénonce «l'échec d'Emmanuel Macron» face au succès de Bardella. *Le Figaro*. (07.04.2024). <https://www.lefigaro.fr/politique/europeennes-glucksmann-denonce-l-echec-d-emmanuel-macron-face-au-succes-de-bardella-20240407>
29. Présidentielle américaine: Donald Trump lève 50 millions en un soir mais reste à la traîne de Biden. (2024). *Libération et AFP*. (07.04.2024). https://www.liberation.fr/international/amerique/presidentielle-americaine-donald-trump-leve-50-millions-de-dollars-soit-plus-que-joe-biden-20240407_54FDGDPVYNHAXEMYXPDBB7UQJY/

References

1. Gulinov, D. Ju. (2024). The discursive dimension of language policy. *Roman notes. Issue 3: The Roman world: languages and cultures in space and time* (p. 5–20). Collection of scientific articles. (L. G. Vikulova, Editor-in-Chief). Yazy'ki Narodov Mira. (In Russ.).
2. Vikulova, L. G., Korolenko, O. I., & Tkachenko, Yu. G. (2024). Discourse of self-presentation in the academic communicative space. *Nauchny'j dialog*, 13(10), 9–27. (In Russ.).
3. Vikulova, L. G. (2024). How the french book publishing discourse promotes classics. *Roman Notes. Issue 3: The Roman World: languages and cultures in space and time* (p. 33–44). Collection of scientific articles. (L. G. Vikulova, Editor-in-Chief). Yazy'ki Narodov Mira. (In Russ.).
4. Chudinov, A. P. (2008). *Political linguistics*. Textbook. 3rd ed., revised. Flinta: Nauka. (In Russ.).
5. Derrida, J. (2000). *On Grammatology*. (N. Avtonomova, Trans.). Ad Marginem. (In Russ.).
6. Foucault, M. (1997). *Words and things*. Archaeology of the Human Sciences. Les mots et les choses. Progress. (In Russ.).
7. Foucault, M. (1996). *Archaeology of knowledge*. (B. Levchenko, Trans., Ed.). Nika-Center. (In Russ.).
8. Cherkashina, E. I. (2012). Modern trends in the professional training of foreign language teachers. *Vestnik TGPU*, 5(120), 58–64. (In Russ.).
9. Slastnikova, T. (2014). Pourquoi étudie-t-on les sms? *Cahiers franco-russes de linguistique et de didactique. The Roman World*, 1, 63–68. Éditions multilingues fractions.
10. Khazagerov, G. G. (2010). *Persuasive Speech*. Textbook. Izdatel'stvo Yuzhnogo federal'nogo universiteta. (In Russ.).
11. Aristotle. (2000). *Rhetoric*. (O. P. Tsybenko, trans.). (O. A. Sychev, I. V. Peshkov, Eds.). *Poetics*. (V. G. Appelrot, Trans.). (F. A. Petrovsky, Ed.). (V. N. Markov, accompanying article). Labirint. (In Russ.).
12. Chudinov, A. P. (2004). Cognitive and discursive study of political metaphor. *Voprosy' kognitivnoj lingvistiki*, 1(001). <https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivno-diskursivnoe-issledovanie-politicheskoy-metafory> (In Russ.).
13. Foucault, M. (2019). *To Watch and punish: The birth of the prison*. Ad Marginem Press, Muzej sovremennogo iskusstva «Garazh». (In Russ.).
14. Lakoff, J., & Johnson, M. (2004). *Metaphors we live by*. (A. N. Baranov, Ed.). Editorial URSS. (In Russ.).
15. Fedoseeva, D. A. Cognitive theory of metaphor and a review of the embodiment approach to cognition. *Moscow yearbook of social sciences*. Collection of Scientific Papers. (M. V. Ilyin, Editor-in-Chief). Vol. 7: Transdisciplinary methods in social sciences. (M. V. Ilyin, Editor-in-Chief). (15.06.2025). <https://inion.ru/ru/publishing/elektronnye-izdaniia/metod-moskovskii-ezhegodnik-trudov-iz-obshchestvovedcheskikh-distiplin/vypusk-7-transdistiplinarnye-metody-v-obshchestvoznanii/> (In Russ.).
16. Lakoff, G., & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenge to western thought*. Basic books.
17. Lacan, J. (2002). *The Formation of the Unconscious*. (Seminars: Book V (1957/1958). Gnozis, Logos. (In Russ.).
18. Deleuze, J., (2010). *Thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia*. Astrel. (In Russ.).

19. Ricoeur, P. (1990). The metaphorical process as cognition, imagination, and feeling. *Theory of metaphor*. Progres. (In Russ.).
20. Baranov, A. N. (2004). Metaphorical aspects of the corruption phenomenon. *Obshchestvenny'e nauki i sovremennost'*, (2), 70–79. (In Russ.).
21. Budayev, E. V., & Chudinov, A. P. (2006). *Metaphor in political interdiscourse*. Monograph. Ural'skiy gosudarstvenny'y pedagogicheskiy universitet. (In Russ.).
22. Gak, V. G., & Grigoriev, B. B. (2019). *Theory and practice of translation: French*. Textbook. 12th edition, stereotype. Lenand. (In Russ.).
23. Golodnov, A. V. (2011). *Persuasiveness as a universal strategy of text formation in rhetorical metadiscourse (based on the German Language)* [Dissertation ... Doctor of Philological Sciences: 10.02.04. Rossijskiy gosudarstvenny'y pedagogicheskiy universitet im. A. I. Gercenaj. RSL. (In Russ.).
24. Avtonomova, N. S. (2008). *Cognition and translation. Essays on the philosophy of language*. Rossijskaya politicheskaya e'nciklopediya. (In Russ.).
25. Tareva, E. G. (2017). *System of cultural approaches to teaching a foreign language*. (23.05.2025). <https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-kulturosoobraznyh-podhodov-k-obucheniyu-inostrannomu-yazyku/viewer> (In Russ.).
26. Timsit, J. (2024). Fabius menace l'État de droit: passe d'armes entre Marine Le Pen et le président du Conseil constitutionnel. *Le Figaro*. (24.04.2024). <https://www.lefigaro.fr/politique/fabius-menace-l-etat-de-droit-passe-d-armes-entre-marine-le-pen-et-le-president-du-conseil-constitutionnel-20240423>
27. Un chef de l'État français ne devrait pas dire ça»: Macron sous le feu des critiques après ses propos sur la dissuasion nucléaire. (2024). *Le Figaro*. (28.04.2024). <https://www.lefigaro.fr/politique/un-chef-de-l-etat-francais-ne-devrait-pas-dire-ca-macron-sous-le-feu-des-critiques-apres-ses-propos-sur-la-dissuasion-nucleaire-20240428>
28. Gentilhomme, C. (2024). Européennes: Glucksmann dénonce «l'échec d'Emmanuel Macron» face au succès de Bardella. *Le Figaro*. (07.04.2024). <https://www.lefigaro.fr/politique/europeennes-glucksmann-denonce-l-echec-d-emmanuel-macron-face-au-succes-de-bardella-20240407>
29. Présidentielle américaine: Donald Trump lève 50 millions en un soir mais reste à la traîne de Biden. (2024). *Libération et AFP*. (07.04.2024). https://www.liberation.fr/international/amerique/presidentielle-americaine-donald-trump-leve-50-millions-de-dollars-soit-plus-que-joe-biden-20240407_54FDGDPVYNHAXEMYXPDBB7UQJY/

Информация об авторе

Полина Гарриевна Логинова — доктор филологических наук, доцент факультета мировой политики Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова.

Information about the author

Polina G. Loginova — D. Sc. (Philology), Associate Professor of School of World Politics, Lomonosov Moscow State University.

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

The author declares no conflict of interest.



Обзорная статья

УДК 81'32, 81-11

DOI: 10.24412/2076-913X-2025-359-92-108

РОССИЙСКАЯ ЛИНГВИСТИКА: ОТ СТРУКТУРАЛИЗМА К ФУНКЦИОНАЛИЗМУ

Алпатов Владимир Михайлович

Институт языкознания РАН,

Москва, Россия,

v-alpatov@ivran.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4323-2832>

Аннотация. В 1960–1970-е годы в советской лингвистике важное место занимали структурные методы изучения языка, особо популярна была модель «Смысл ↔ Текст» И. А. Мельчука. Представлялось, что модель для конкретного языка — совокупность правил, которые должны иметь «чисто механическое применение» на вычислительной машине. Лингвистика понималась как естественная наука. В последние десятилетия в России, наоборот, в центре внимания — гуманитарные аспекты, от структуры языка фокус интереса переместился на изучение функционирования языка. Области исследования значительно расширились, но резко снизилась строгость подходов.

Ключевые слова: теоретическая лингвистика, модель «Смысл ↔ Текст», И. А. Мельчук, А. Е. Кибрик.

Для цитирования: Алпатов, В. М. (2025). Российская лингвистика: от структурализма к функционализму. *Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование»*, 3(59), 92–108. <https://doi.org/10.24412/2076-913X-2025-359-92-108>

Благодарности: автор благодарит С. А. Крылова и А. К. Поливанову за высказанные замечания.

Review article

UDC 81'32, 81-11

DOI: 10.24412/2076-913X-2025-359-92-108

RUSSIAN LINGUISTICS: FROM STRUCTURALISM TO FUNCTIONALISM

Vladimir M. Alpatov

The Institute of Linguistics of the Russian Academy of Sciences,
Moscow, Russia,

v-alpatov@ivran.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4323-2832>

Abstract. In the 1960s and 1970s, structural methods of language learning occupied an important place in Soviet linguistics, and the «Meaning ↔ Text» model by I. A. Melchuk was particularly popular. It seemed that a model for a specific language was a set of rules that should have a «purely mechanical application» on a computer. Linguistics was understood as a natural science. In recent decades, on the contrary, the focus in Russia has been on humanitarian aspects, and the attention has shifted from the structure of language to the study of language functioning. The fields of research have expanded significantly, but the rigor of the approaches has decreased dramatically.

Keywords: theoretical linguistics, the «Meaning ↔ Text» model, I. A. Melchuk, A. E. Kibrik.

For citation: Alpatov, V. M. (2025). Russian linguistics: from structuralism to functionalism. *MCU Journal of Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education*, 3(59), 92–108. <https://doi.org/10.24412/2076-913X-2025-359-92-108>

Acknowledgements: the author expresses his gratitude to S. A. Krylov and A. K. Polivanova for their comments.

Введение

В статье речь идет о развитии теоретической лингвистики в СССР, затем России в период с 60-х годов XX века до современности. При этом лишь эпизодически затрагиваются процессы, происходившие в то же время в других странах; систематическое сопоставление с ними того, что было и есть в России, — особая задача.

Разумеется, автор не ставит перед собой задачи подробно охарактеризовать все направления советской/российской науки о языке за указанный период. Они в странах с развитыми научными традициями всегда бывают разнообразными и разнородными: одни из них влиятельны и заметны (не всегда при этом многочисленны: ср. глоссематику в Дании или школу Э. Сепира в США), другие маргинальны. Одни направления предлагают нечто новое (или забытое старое, подвергшееся трансформации), другие идут по накатанным путям. Меня прежде всего интересует динамика развития лингвистики в данной стране,

выделение влиятельных и в той или иной степени господствующих парадигм, смена приоритетов, при которых степень их влиятельности может меняться.

Вторая половина 1950-х годов для советской науки о языке была ознаменована проникновением идей и методов западной структурной лингвистики. Если до того по-русски были изданы еще в 1930-е годы лишь немногие, хотя важнейшие работы: «Курс общей лингвистики» Ф. де Соссюра, «Язык» Э. Сепира и «Язык» Ж. Вандриеса, то в это время появились и другие значительные публикации структуралистских работ разных времен и направлений (Балли, 1955; Трубецкой, 2000; Ельмслев, 1960; Глисон, 1959). В 1960 году была организована серия «Новое в лингвистике» (позднее — «Новое в зарубежной лингвистике»), выходившая до конца советской эпохи. В журнале «Вопросы языкознания» в те годы был раздел «Консультации», где специально объяснялись недостаточно известные идеи и методы западной лингвистики. Разумеется, западные лингвистические работы изучали и в оригинале (ранее существовавшие ограничения в доступе к ним уже были отменены). Именно тогда начал использоваться, в том числе как самоназвание, термин «структурная лингвистика». В те годы, вплоть до второй половины 1960-х годов (отчасти и позже), в СССР, безусловно, господствовало представление о структурализме как о лице мировой науки о языке.

Все это, конечно, не значит, что ранее идеи и методы современной западной науки у нас совсем не были известны. Например, в год начала войны появилась статья А. А. Реформатского, где рассматривалась структурная фонология американских дескриптивистов; ее автор писал:

«Фонологические работы американских лингвистов имеют много пересечений с трудами советских языковедов, что вызывает особый интерес к американским исследованиям» (Реформатский, 1941/1970, с. 241) (указаны годы первой и последующей публикации. — В. А.).

Тем более нельзя говорить, что советская наука о языке не развивалась по пути структурализма. Здесь прежде всего следует назвать московскую фонологическую школу (В. Н. Сидоров, П. С. Кузнецов, А. А. Реформатский, Р. И. Аванесов, А. М. Сухотин), сложившуюся в начале 1930-х годов. В ее рамках развивалась фонологическая концепция, подобная пражской. Среди лингвистов, близких к структурализму, следует отметить также А. И. Смирницкого.

Однако знакомство с западной наукой принесло и нечто принципиально новое: это была математизация и формализация лингвистики. В западной науке, прежде всего в американской, этот процесс начался несколько раньше, чем в Советском Союзе. Однако к середине прошлого века определенные теоретические и практические результаты уже были получены. В нашей стране это было время массового увлечения физикой и другими точными науками, связанного с успехами страны в освоении атома, космоса и др., основой этой точности считалась математика. Придя с Запада, идея математизации лингвистики легла в СССР на хорошо подготовленную для этого почву. В то время главенствовала идея о том, что от математизации науки напрямую зависит степень

ее развития. Из всех гуманитарных наук именно в лингвистике применение точных методов оказалось наиболее распространенным. В 1960-х годах стали популярными и прикладные исследования, посвященные методам автоматической обработки текста и машинному переводу. Подобные лингвистические разработки прикладного характера инициировали структурные исследования, оказывая им своеобразное прикрытие.

Можно сказать, что с середины XX века в лингвистике СССР задавали тон структуралисты, пусть не составлявшие большинства. Однако в США тогда уже начиналась эпоха генеративизма: «Синтаксические структуры» Н. Хомского вышли еще в 1957 году. Но в СССР это было оценено не сразу, хотя на книгу Н. Хомского сразу появилась рецензия (Падучева, 1959), а вскоре она была издана по-русски (Хомский, 1962). Но она долго воспринималась лишь как наиболее существенная попытка распространить идеи дескриптивизма на синтаксис. Понимание качественного отличия генеративизма от структурализма пришло лишь к концу 1960-х годов (Ревзин, 1967, с. 20, и др.).

Впрочем, прямое освоение генеративного подхода за редкими исключениями (Ю. С. Мартемьянов, К. И. Бабицкий) в СССР не происходило. Более характерными были попытки создания альтернативы генеративизму, самой заметной из них стала модель «Смысл ↔ Текст», занимавшая видное место в отечественной науке 1960–1970-х годов. Лидером этого направления стал И. А. Мельчук (ряд работ он издавал вместе с А. К. Жолковским). Его новаторские для того времени идеи и личная харизма привлекли многих лингвистов, особенно молодых. Наиболее подробно эти идеи были изложены в книге (Мельчук, 1974). Как нам представляется, эта книга четко выразила принципы ведущего направления советского структурализма 1960–1970-х годов. И. А. Мельчук определил место модели в мировой науке:

«Наша теоретическая база — это “генеративно-трансформационное” учение Н. Хомского, естественным развитием которого и является, по нашему мнению, данная модель (Мельчук, 1974, с. 17).

В то же время он многое не принимал в этом учении, в том числе излишнее сосредоточение на формальном аппарате (так, по крайней мере, он высказывался устно). Представляется, что большее влияние на его модель оказали идеи Р. Якобсона, выделявшего в речевой коммуникации согласно ролям два языковых аспекта: говорящий и слушающий, кодирующий и декодирующий:

«В процессе общения наличествуют оба пути, и отношения между ними основываются как сказал бы Бор, на принципе дополнительности» (Якобсон, 1965, с. 401).

Аналогично считал и И. А. Мельчук:

«Естественный язык — это особого рода преобразователь, выполняющий переработку заданных смыслов в соответствующие им тексты и заданных текстов в соответствующие им тексты» (Мельчук, 1974, с. 9).

Модель «Смысл ↔ Текст» задумана не как преобразующее, а как порождающее устройство. В задачи данной модели входил, во-первых, переход

от текста, созданного на естественном языке, к формальному представлению смысла данного текста, во-вторых, переход уже от смысла к тексту, несущему смысл (Мельчук, 1974, с. 5). Автор подчеркивал, что решение данных задач должно происходить параллельно.

И. А. Мельчук пишет, что описание языка или фрагмента языка означает построение модели «Смысл ↔ Текст» для данного языка или фрагмента языка (Мельчук, 1974, с. 5). Модель для конкретного языка представляет собой организованный определенным образом комплекс правил, при этом их «*чисто механическое применение*» (здесь и далее курсив мой. — В. А.) призвано производить оба перехода (Мельчук, 1974, с. 5). Кроме того, для обеспечения проведения научного исследования нужно описать смысл на формальном языке (Мельчук, 1974, с. 10). Иными словами, речь идет от стандартизации как структурной, так и семантической составляющих языка:

«Модель “Смысл ↔ Текст” должна быть задана *совершенно формально* — посредством однозначных и логически последовательных формулировок, не требующих привлечения какой-либо добавочной информации. В качестве контрольного критерия выдвигается принципиальная осуществимость модели или любого его фрагмента на вычислительной машине» (Мельчук, 1974, с. 20).

Однако И. А. Мельчук признавал, что на современном этапе развития лингвистики построение полной модели определенного языка нельзя признать возможной (Мельчук, 1974, с. 5). Главную причину автор видел в недостаточной разработке разделов языкознания (синтаксиса и семантики):

«Мы отметим следующий (впрочем, общеизвестный) факт: семантика — наименее разработанная область лингвистики. В самом деле, главные успехи лингвистики до 50-х гг. XX в., как сравнительно-исторической, так и описательной, относятся прежде всего к фонологии, в меньшей степени — к морфологии и в еще меньшей степени — к синтаксису; при этом в морфологии и в синтаксисе изучалась в основном чисто формальная сторона — правила комбинирования означающих» (Мельчук, 1974, с. 53).

И. А. Мельчук не следовал идеям Н. Хомского о центральной роли синтаксиса, его модель включала в себя на равных правах семантический, два синтаксических и два морфологических компонента (полная модель должна была включать в себя и фонетический компонент, но в книге он не рассмотрен). Однако в семантике было труднее всего формулировать правила, осуществимые на вычислительной машине. В этом вопросе И. А. Мельчук (как и сам Н. Хомский) апеллировал к интуиции носителей языка:

«С формальной точки зрения понятие равнозначности является у нас неопределяемым... Понятие равнозначности текстов принимается как интуитивно очевидное» (Мельчук, 1974, с. 10).

Возникает вопрос о том, как обращение к носителям языка сочеталось с формализацией, необходимой для модели. В сущности, в основе лежал естественно-научный взгляд на объект изучения. В случае отсутствия формальных

процедур (например, с равнозначностью) автор обращался к антропоцентризму. Тем не менее основополагающим оставался машинный подход к языку.

Отметим еще некоторые черты концепции И. А. Мельчука, важные для ее сравнения с тем, что возобладало в СССР позже. Он, в частности, писал:

«Подход к естественному языку как к преобразователю “Смысл ↔ Текст” вытекает, по существу, из общепринятого положения о том, что язык — это, прежде всего, орудие общения между людьми, т. е. средство передачи мыслей. Это положение давно стало прописной истиной, из которой, однако, не всегда делаются надлежащие выводы» (Мельчук, 1974, с. 12).

Иными словами, И. А. Мельчук придерживался распространенной в то время точки зрения, которую принимали многие ученые — от Ф. Энгельса до Р. Якобсона. Тем не менее он признавал следующее:

«Функция преобразования “Смысл ↔ Текст” отнюдь не является для естественного языка единственной. По-видимому, не менее важной (а возможно даже, что более важной, во всяком случае — исторически) следует считать роль языка как средства оформления мыслей, как средства организации не только интеллектуального, но и всего иного опыта и поведения человека. Хорошо известны и другие существенные функции языка (которые, впрочем, тесно связаны с коммуникативной функцией, т. е. именно с преобразованием “Смысл ↔ Текст”») (Мельчук, 1974, с. 26).

К тому времени уже существовал иной подход: признавая, разумеется, и коммуникативную функцию, он ставил на первое место функцию, которую Э. Сепир называл символической, а позже стали именовать когнитивной.

Далее приведем два высказывания:

«Поскольку лингвист как таковой не занимается и — по крайней мере в настоящее время — не должен заниматься нейрофизиологическим (нейрофизическим, нейрохимическим и т. п.) исследованием того, что в точности происходит в мозгу при говорении или понимании, постольку язык-преобразователь выступает для лингвистики в роли широко известного “черного ящика”» (Мельчук, 1974, с. 13).

И далее:

«Язык моделируется сугубо функционально, без попыток связать нашу модель с психологической (нейрофизиологической и т. п.) реальностью речевого поведения» (Мельчук, 1974, с. 27).

Важным представляется заимствование из кибернетики понятия черного ящика, вошедшего в отечественную и зарубежную лингвистическую науку. Реальные процессы речи И. А. Мельчука и его коллег не интересовали, на модель возлагалось решение задачи обеспечения результата, а не поиска адекватных реальности путей. Реальность описывали узкие специалисты лингвистики (например, представители казавшейся в то время маргинальной экспериментальной фонетики) и исследователи, чьи изыскания находились вне рамок языкознания того времени (психолог А. Р. Лурия и его ученики).

В модели «Смысл ↔ Текст» не рассматривались и другие аспекты. Так, не учитывались историческая, социальная и другие функции языка (Мельчук, 1974, с. 27). Предполагалось возможным сосредоточиться на первоочередной цели, а затем, когда она будет достигнута, можно было бы заняться и другими проблемами, пути решения которых с помощью формальных методов пока неясны. По сути, на таких позициях стояли многие лингвисты, начиная с Ф. де Соссюра, отделявшего внутреннюю лингвистику от всего остального.

И. А. Мельчук полагал, что «дать теоретической (= научное) описание какого-либо объекта значит, прежде всего, указать некоторые элементарные (по крайней мере, более простые, чем сам объект) компоненты, из которых он состоит (плюс правила соединения этих компонентов)» (Мельчук, 1974, с. 57).

Такая точка зрения, пришедшая из естественных наук, также была широко распространена в структурной лингвистике (ее придерживались пражцы, глоссематики). В частности, вслед за чехословацким лингвистом В. Скаличкой выделялись элементарные единицы значения — семы, образующие «базовый алфавит семантического представления» (Мельчук, 1974, с. 57). Интересно, что И. А. Мельчук сравнивал лингвистику с естественно-научными дисциплинами, в частности с химией:

«Без использования инвентаря сем развитие теоретической лингвистики становится столь же утопичным делом, сколь, например, развитие химии без представления об атомном строении материи вообще и без знания атомного строения химических элементов» (Мельчук, 1974, с. 59).

Модель И. А. Мельчука отражала идеи своего времени о том, что язык следует изучать исходя из естественно-научных принципов с непосредственным применением математических методов. Таким образом, языковеды тех лет выводили лингвистику из гуманитарной сферы и переводили ее в область точных наук. Структуралисты полагали, что формальные модели языка, осуществимые при помощи вычислительных моделей, возможны в ближайшем будущем. Такое мнение нашло отражение и в литературе. Так, в повести «Попытка к бегству» братьев Стругацких (Стругацкий, Стругацкий, 1964) люди, один из которых лингвист, из XXIII века оказываются на чужой планете. Проблема коммуникации с представителями другой цивилизации успешно решается лингвистом путем дешифровки и разработки системы машинного перевода. Авторы полагали, что подобная деятельность через триста лет станет обыденной и распространенной, см.: (Вельмезова, 2014, с. 337–382).

Модель «Смысл ↔ Текст» с середины 1960-х до конца 1970-х годов была в СССР самым массовым и самым популярным направлением такого рода в науке о языке, имевшим фанатичных приверженцев. У него появлялись конкуренты, наибольшую активность среди них выказывала группа разработчиков аппликативной модели во главе с С. К. Шаумяном. Встречались и исследователи-одиночки: И. И. Ревзин, Ю. К. Лекомцев, И. Ф. Вардуль, Б. В. Сухотин и др.

Близкие к модели «Смысл ↔ Текст» идеи без использования какого-нибудь формального аппарата высказывал в то время В. Г. Гак.

Разумеется, развитие науки о языке в СССР 1950–1970-х годов далеко не исчерпывалось структурной лингвистикой. Она была довольно резко противопоставлена «традиционной лингвистике», количественно преобладавшей. Это направление не составляло какого-то единства, особенно в научном плане. Некоторые ученые этого лагеря (Ф. П. Филин) сочетали традиционное понимание лингвистики как исторической науки и подчеркнутый эмпиризм с поверхностным социологизмом, см. об этом: (Алпатов, 2005, с. 221–222). Однако среди традиционалистов могли быть и языковеды, испытавшие влияние эстетического идеализма (Р. А. Будагов), и ученые, остававшиеся на позициях структурализма 1920–1930-х годов (Р. И. Аванесов, к тому времени разошедшийся с друзьями по московской фонологической школе, и его ученики), и просто далекие от размышлений над теорией специалисты по конкретным языкам. В основном вне теоретических споров развивались компаративные исследования. Им уделяли внимание параллельно с иными сюжетами некоторые ученые структуралистского лагеря (В. В. Иванов, В. Н. Топоров), но в большинстве этот лагерь был сосредоточен на синхронии. Показательно, что на отделении структурной и прикладной лингвистики филологического факультета Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова (МГУ), являвшемся центром подготовки лингвистов нового типа, в то время сравнительно-историческое языкознание не преподавалось вообще. Ряд впоследствии известных компаративистов в 1960–1970-е годы получали подготовку в данной области за пределами МГУ, прежде всего на семинарах Института славяноведения и балканистики Академии наук СССР (здесь велика была роль А. Б. Долгопольского и В. А. Дыбо).

Многие из традиционалистов критически оценивали деятельность новаторов, их аргументация чаще всего не была убедительной. В. И. Абаев писал, что «в языке переплетаются две системы: познавательная и знаковая. Элементы первой соотносимы с элементами объективной действительности и отражают в конечном счете структуру последней. Вторая (знаковая) система определяется внутриязыковыми корреляциями. В первой системе элементами структуры являются значения, во второй — чистые отношения. Лексика есть преимущественная сфера первых, фонетика — вторых. Промежуточное положение между этими двумя полюсами занимают морфология и синтаксис» (Абаев, 2006, с. 103).

Автор считал, что структурные методы применимы только для изучения знаковой системы; поэтому они успешно используются в фонологии, к ним частично обращаются ученые — морфологи и синтаксисты. Однако в семантических исследованиях подобные методы не принесли результатов. В. И. Абаев критиковал и математизацию науки о языке в целом. Математическую лингвистику как отдельную дисциплину он называл скрещением «псевдолингвистики

с псевдоматематикой» (Абаев, 2006, с. 119) и бегством «от человеческого фактора» (Абаев, 2006, с. 122). Это мнение было спорным и вызвало резко негативную реакцию со стороны советских структуралистов, однако некоторые его оценки структурализма с позиций извне имели основания. Например, об отставании структурной семантики писал и И. А. Мельчук, но он верил во всемогущество формальных методов. В. И. Абаев же вообще подвергал сомнению возможность ее построения. Однако и многие бывшие сторонники модели «Смысл ↔ Текст» впоследствии признали, что семантику надо строить иначе, чем в классическом структурализме, где, в частности, переоценивалось значение компонентного анализа.

К началу 1980-х годов ситуация в советской лингвистике заметно стала меняться. Здесь играли роль и внешние события, особенно эмиграция И. А. Мельчука в 1977 году. Но влияло и развитие самой науки. Ее новый этап, как представляется, особенно явно отразился в статье А. Е. Кибрика «Лингвистические постулаты», которая впервые была издана в 1983 году на основе доклада, произнесенного годом раньше; далее цитируется окончательный вариант статьи в авторском сборнике 1992 года (Кибрик, 1992). Безусловно, в ней отразились идеи, высказывавшиеся тогда, а иногда и раньше, и другими лингвистами в СССР. Автор статьи начинал работать в рамках модели «Смысл ↔ Текст», но в данной публикации предложил во многом иную концепцию. Среди постулатов особо отметим следующие:

«Адекватная модель языка должна объяснять, как он устроен “на самом деле”» (Кибрик, 1992, с. 19).

«Всё, что имеет отношение к существованию и функционированию языка, входит в компетенцию лингвистики» (Кибрик, 1992, с. 20).

«Как содержательные, так и формальные свойства синтаксиса в значительной степени преодолены семантическим уровнем» (Кибрик, 1992, с. 21).

«Исходными объектами лингвистического описания следует считать суть смысла» (Кибрик, 1992, с. 25).

Сам автор отмечал, что данные постулаты уже озвучивались в науке, однако именно в то время они стали наиболее актуальны. Так, о первом постулате А. Е. Кибрик писал:

«Что такое “язык на самом деле”? Это совокупность тех знаний, которыми располагает человек, осуществляя языковую деятельность на соответствующем языке. В отличие от метода “черного ящика” “естественное” моделирование языка должно осуществляться с учетом того, как человек реально пользуется языком, то есть, как он овладевает языком, как хранит в своей памяти знания о языке, как использует эти знания в процессе говорения, слушания, познавательной деятельности, и т. д. <...> Предполагается, что различные по своему устройству объекты такого класса сложности, к которому относится естественный язык, не могут иметь идентичных “входов” и “выходов”. Конечно, далеко не все из перечисленных здесь процессов сейчас могут изучаться

непосредственно, о многом мы можем судить лишь по косвенным данным, а во многих случаях пока что можно лишь высказывать более или менее правдоподобные гипотезы. Но стремление к указанной в вышеприведенной цитате адекватности очень важно, а оно заставляет расширять границы науки о языке и сближать ее с другими науками о человеке» (Кибрик, 1992, с. 19–20).

Ф. де Соссюр, Н. Хомский и И. А. Мельчук сужали объект лингвистики. А. Е. Кибрик же, наоборот, расширяет его в значительной степени. То, что исключается из лингвистики на одном этапе, подключается к изучению на другом (Кибрик, 1992, с. 20).

Постулаты А. Е. Кибрика также были направлены против генеративной лингвистики, считающей строение языка независимым от его использования и подчиняющей семантику синтаксису; и в модели «Смысл ↔ Текст» не было приоритета семантики: она ставилась в один ряд с синтаксисом. Для автора постулатов иерархия иная: «Можно было бы, нарочито утрируя, сказать прямо противоположное: в лингвистике ничего (или почти ничего) нет, кроме проблемы значения» (Кибрик, 1992, с. 20).

Автор подчеркивал, что грамматическое описание должно быть неформальным, необходимо понять, как «устройство грамматической формы отражает суть смысла» (Кибрик, 1992, с. 20).

Относительно формальных методов А. Е. Кибрик высказывался иначе, чем его современники. Признавая необходимость разработки формального аппарата, автор подчеркивал, что его применение для описания естественных языков должно быть аккуратным. Безусловно, формализация способствует упорядочению и дисциплине, однако любое формальное описание можно изложить и неформально (Кибрик, 1992, с. 42–43). А. Е. Кибрик считал, что:

«Далеко не все языковые явления поддаются описанию с помощью правил-предписаний... Все это заставляет усомниться в универсальности алгоритмического способа мышления и строить деятельностьную модель на принципе *неполной детерминированности*» (Кибрик, 1992, с. 33).

В заключении статьи А. Е. Кибрик высказывает спорную идею о том, что язык устроен просто, представления же о языке, высказываемые учеными, довольно сложны (Кибрик, 1992, с. 25). Иными словами, математизация лингвистики оказалась полезна, но показала определенные ограничения по ее использованию.

В 1980-е годы XX века новое поколение лингвистов смотрело на объект исследования сходным образом. Например, Е. В. Рахилина выделила два взгляда на язык: антропоцентризм, учитывающий интуицию и интроспекцию, и системноцентризм, стремящийся к строгости и математизации по образцу естественных наук, порождающих абсолютно различные подходы к исследованию языка (Рахилина, 1989, с. 51) (ср. различие двух направлений у В. Н. Волошинова). Автор поднимает важный вопрос о том, какие результаты получаются при опоре на один из двух подходов:

«Серьезные достижения словоцентричным подходом были получены в фонологии, морфологии, типологии (синхронной и диахронической)», но «в семантических исследованиях нельзя обойтись без учета личности носителя языка» (Рахилина, 1989, с. 51).

Е. В. Рахилина вряд ли знала то, что до этого писал В. И. Абаев, но выводы оказались схожие. Однако, в отличие от В. И. Абаева или В. Н. Волошинова, Е. В. Рахилина признает оба подхода нужными, но применимыми для решения различных задач.

В 1982 году новаторские взгляды А. Е. Кибрика не нашли понимания у большинства его современников. Тем не менее лингвистика уже тогда начала двигаться в этом направлении, что наиболее эксплицитно прослеживалось в более широкой тематике исследований. К 1970-м годам стали развиваться новые дисциплины (прагматика, теория речевых актов, лингвистика текста, дискурсивный анализ). В них «на первый план выдвигаются задачи исследования коммуникации» (Николаева, 1978, с. 19). Коммуникативная функция языка признавалась главной и у И. А. Мельчука, но в его модели сам процесс коммуникации оставался в стороне. Теперь обратились и к нему, и он все чаще оказывался в центре внимания.

Лингвистика в СССР, затем в России перешла от преимущественного изучения проблемы «Как устроен язык?» к изучению проблемы «Как функционирует язык?». Место модели «Смысл ↔ Текст» оказалось ничем не занято, а генеративизм в стране так и не стал ведущим направлением, хотя отдельные его рабочие приемы и термины могут использоваться довольно многими.

В России в качестве обобщающего термина иногда употребляется понятие «функционализм», которое понимается либо в широком, либо в узком смысле. В первом случае к нему относят современные лингвистические направления, нацеленные на изучение функционирования языка и использование его человеком (прагматика, теория речевых актов, исследование языковых картин мира, социолингвистика и т. д.). Узкое понимание функционализма подразумевает включение традиционных лингвистических направлений (типология, грамматическая и лексическая семантика и др.), но подходящих к ней иным образом. Что касается влияния западных ученых, то наиболее значимыми оказались концепции лингвистов, работавших вне рамок хомскианства, включая американских (Ч. Филлмор, Т. Гивон и др.). Помимо этого, среди предшественников современных исследований особенно активно используются идеи таких ученых прошлого, как Э. Сепир, М. М. Бахтин и др.

Ранее говорилось о том, что И. А. Мельчук, признавая роль языка средства организации не только интеллектуального, но и иного опыта человека, изучал язык как лишь как средство передачи мыслей. Современные российские лингвисты изучают две языковые функции: когнитивную и коммуникативную. При этом в объект исследования когнитивной лингвистики включают и изучение коммуникативных процессов, благодаря чему «когнитивная лингвистика»

отождествляется с функциональной лингвистикой, см., например: (Кибрик, Кошелев, 2015, с. 22). Ряд авторов говорит о двух режимах существования языка: онлайн и офлайн, — при этом первый из них связан с дискурсом и коммуникацией, использованием языка в реальном времени. Второй же, по мнению авторов, — это «язык как хранилище знаний, сюда относятся хранение языка в долговременной памяти, лексическая семантика, статические аспекты грамматики» (Кибрик, Кошелев, 2015, с. 22).

«В основе современного когнитивного подхода к языку лежит идея целенаправленной реконструкции когнитивных структур по данным внешней языковой формы. Реконструкция опирается на *постулат об исходной мотивированности языковой формы*: в той мере, в какой языковая форма моитирована, она “отражает” стоящую за ней когнитивную структуру» (Кибрик, 2015, с. 32).

Это отражение, разумеется, не идентично исходной структуре, но варьирование исходной формы ограничено.

В последние годы существования Советского Союза и в дальнейшем в России активно развивались семантика и типология. В обеих дисциплинах возникали идеи, противопоставленные структурализму, сфокусированному на устройстве языка в отрыве от его использования, и генеративизму, постулирующим независимость строения языка от его функционирования.

Для типологических исследований последних десятилетий характерна общность в одном отношении: по-разному они стремятся выйти за рамки формальной описательной типологии. Как писал А. Е. Кибрик, «на смену безраздельного господства... КАК — типологии приходит *объяснительная ПОЧЕМУ* — типология, призванная ответить не только на вопросы о существовании, но и о причинах существования / несуществования тех или иных явления» (Кибрик, 1977/1989, с. 29).

Ранее типология придерживалась направления от формы к значению, теперь же воплощается концепция движения от значения к форме, причем не только к грамматическому, но и к лексическому выражению. В области типологии российская лингвистика смогла получить признание за рубежом.

Другой областью стала семантика, доля семантических исследований заметно выросла, по сравнению со структурной лингвистикой. В 1970-е гг. формируется московская семантическая школа во главе с Ю. Д. Апресяном; большое значение имели выполненные в эти годы исследования Н. Д. Арутюновой, Е. В. Падучевой и др. К тому времени стало ясно, что для построения семантики нужна выработка новых методов, направленных на изучение не только устройства языка, но и его функционирования (об этом еще в 1960-е гг. писал В. Г. Гак). И у нас стали развиваться новые области исследований, ранее считавшиеся не относящимися к лингвистике: теория речевых актов, прагматика и др. Стало окончательно ясно, что семантика не может сводиться к изучению значений отдельных слов и грамматических форм, что, впрочем, признавал и И. А. Мельчук. Необходим анализ целых высказываний, не сводимый к компонентному анализу, в том числе к выделению сем.

В качестве объекта исследования семантика стала выступать лишь вместе с появлением работы по прагматике и/или в русле теории речевых актов.

«Прагматизация значения имела далеко идущие последствия: значение высказывания стало считаться неотделимым от прагматической ситуации, а значение многих слов начали определять через указание на коммуникативные цели речевого акта. ... Значение слова стало рассматриваться в связи с коммуникативной направленностью речевого акта, то есть как орудие, посредством которого мы совершаем действие» (Арутюнова, Падучева, 1985, с. 13).

Таким образом, тезис Н. Хомского о ведущей роли синтаксиса опровергался и опровергается почти всеми советскими и российскими лингвистами.

С семантикой тесно связано изучение так называемых языковых картин мира, основанное на идеях немецкого ученого В. фон Гумбольдта и начатое американцами Э. Сепиром и Б. Уорфом в 30-е годы прошлого века. Некоторое время изучение языковых картин мира оставалось вне фокуса внимания лингвистов, но в последнее время ученые все чаще проявляют интерес к изучению данного аспекта, во многом опираясь на подходы А. Вежбицкой. Лингвисты ставят себе задачу описать национальную картину мира носителей различных языков.

На данном этапе ученые обратили свой взор на происходящее в реальности, т. е. на то, как порождается и воспринимается речь. Данный аспект стал одним из центральных объектов изучения в лингвистике, в отличие от науки 1960-х гг. Отметим, что артикуляционные механизмы изучаются с XIX века, в то время как работа мозга долго оставалась вне поля зрения лингвистов, т. е. преобладала концепция черного ящика. Такие исследования ведутся давно, однако в рамках психологии и физиологии. Лингвистика же обратила внимание на данную проблематику сравнительно недавно. Первые шаги в этом направлении активно предпринимают отечественные лингвисты (Т. В. Черниговская и ее сотрудники и др.).

Функциональная лингвистика находится на стадии постоянного расширения своих интересов. Но параллельно с этим заметно снижение уровня научной строгости: не только потерял интерес к математизации лингвистической науки, но и стали возможными исследования, в которых не применяются строгие методы вовсе. Иными словами, мы впадаем в другую крайность: в отличие от ученых 60–70-х гг. прошлого века, современные лингвисты далеки от строгости в своих чисто гуманитарных исследованиях. Безусловно, надо считаться с тем, что формализация прагматики или когнитивных процессов значительно сложнее, скажем, построения формальной словоизменительной морфологии русского языка, когда-то блестяще осуществленного А. А. Зализняком, поскольку намного сложнее сам объект. Но все-таки задача формализации не только не откладывается на потом, что делал в ряде случаев И. А. Мельчук, но вообще не имеет в виду.

И. А. Мельчук ратовал за присоединение лингвистики к естественно-научным дисциплинам, в современном же языковедении преобладают гуманитарные

аспекты. Есть и точка зрения, согласно которой лингвистика как одновременно естественный феномен и продукт деятельности человека находится посередине между гуманитарными и естественно-научными дисциплинами (Кибрик, Кошелев, 2015, с. 21). Однако чисто гуманитарная направленность проявляется чаще.

Это особенно наглядно видно в публикациях, описывающих различные картины мира. Авторы подобных работ связывают язык с нравственными ценностями, образом жизни того или иного социума, с душой целого народа.

Другой пример. В России, особенно в регионах (Пермь, Волгоград, Саратов, Красноярск и др.), сегодня активно развивается изучение речевых жанров. Следуя идеям М. М. Бахтина, ученые изучают структурные, прагматические особенности тех или иных жанров (комплименты, разговоры по душам и пр.). Однако разграничения жанров на данном этапе детально не выявлены.

Можно согласиться с тезисом А. Е. Кибрика о том, что расширение границ лингвистики не означает, что она должна поглотить чуть ли не всю гуманитарную проблематику. Но как очертить эти границы? В этой связи вспоминается тезис В. Н. Волошинова о том, что отечественная лингвистика перешла от объективизма к крайнему субъективизму.

Как нам представляется, изучение картин мира отражает некий шаг вперед, стремление перепрыгнуть через необходимые этапы анализа, пропустив этап разработки метода изучения. Например, известная гипотеза языковой относительности Э. Сепира и Б. Уорфа находит подтверждение во многих языковых фактах, но ведь есть и другие факты, которые ее опровергают. Поскольку до сих пор не выработаны критерии оценки данных фактов, гипотеза остается недоказанной.

Безусловно, забегание вперед — естественное явление в истории науки о языке. Праязык индоевропейской семьи реконструировали, когда еще ничего не знали о многих ее ветвях. Прологомены Л. Ельмслева так и остались прологоменами. Во многом забеганием вперед была и модель И. А. Мельчука, включавшая в себя семантический компонент при неразработанности семантики. Однако такие не обеспеченные тылами прорывы вперед могут оказаться полезными, даже если цель будет признана утопической. Но теперь лишь историческое значение имеют попытки ученых XIX века на основе праязыковых реконструкций перейти к проблеме происхождения языка. И вопрос о том, можно ли из наблюдений над языком вывести, скажем, этику его носителей, остается открытым.

Исследователь речевых жанров В. В. Дементьев пишет, что в функциональной лингвистике мы имеем «поле, на котором выделяются..., с одной стороны, ряд нетривиальных, содержательных, *красивых* теоретических моделей, с другой — определенное множество образцов... прокомментированного материала» (Дементьев, 2013, с. 31).

«Самыми оригинальными и интересными... оказываются, как правило, чисто дедуктивные, постулатные модели, которые могут быть очень красивы сами по себе, но при этом не иметь большого отношения к особенностям

конкретного материала и возможностям его непротиворечивой оценки» (Дементьев, 2013, с. 42).

Конечно, язык не только представляет собой внешнюю форму, но и является важнейшим компонентом человеческой культуры. И, несмотря на то что история лингвистических исследований уже довольно долгая, особая сложность объекта такого рода исследований обуславливает тот факт, что ученые находятся все еще в самом начале пути. И до построения здесь формального аппарата очень далеко.

Представляется, что в лингвистике уже не первое столетие соперничают два подхода. Их справедливо выделил В. Н. Волошинов, хотя с его оценочностью нельзя согласиться; скорее, права была Е. В. Рахилина, говорившая об истине посередине. Подходу, последовательно проводимому в структурализме, но существовавшему и ранее, свойственны стремление к проведению строгих границ, обособлению лингвистики от других наук, рассмотрению объекта как замкнутой системы, ограничению задач своей науки относительно узким их кругом, будь то сравнение родственных языков и реконструкция праформ или же структурный анализ фонологии и морфологии. Таким образом, он стремится к упорядочению. Подход В. фон Гумбольдта, напротив, расширяет рамки лингвистики, включая ее в междисциплинарные исследования, поощряет постановку глобальных задач, не требует строгости и обязательной проверки полученных результатов. Некоторым образом это увеличивает хаос, и отечественная лингвистика наших дней, по-видимому, имеет данный вектор движения. А как удастся справиться с хаосом — будущее покажет. Если провести аналогию с математикой, развитие науки — «метод последовательных приближений» к истине, и, видимо, пути здесь могут быть разными.

Список источников

1. Балли, Ш. (1955). *Общая лингвистика и вопросы французского языка*. (Е. В. Вентцель, Т. В. Вентцель, пер.). Издательство иностранной литературы.
2. Трубецкой, Н. С. (2000). *Основы фонологии*. Аспект Пресс. 2000.
3. Ельмслев, Л. (1960). Прологомены к теории языка. *Новое в лингвистике*, Вып. I, 264–389. Издательство иностранной литературы.
4. Глисон, Г. (1959). *Введение в дескриптивную лингвистику*. (Е. С. Кубрякова, В. П. Мурат, пер.). Издательство иностранной литературы.
5. Реформатский, А. А. (1970). *Из истории отечественной фонологии*. Очерк. Хрестоматия. Наука.
6. Падучева, Е. В. (1959). Рецензия на: Хомский Н. Синтаксические структуры. *Вопросы языкознания*, (1), 13–138.
7. Хомский, Н. (1962). Синтаксические структуры. *Новое в лингвистике*, вып. 2, 412–527. Издательство иностранной литературы.
8. Ревзин, И. И. (1967). *Метод моделирования и типология славянских языков*. Наука.
9. Мельчук, И. А. (1974). *Опыт теории лингвистических моделей «Смысл ↔ Текст»*. Семантика, синтаксис. Наука.

10. Якобсон, Р. (1965). Выступление на первом международном симпозиуме «Знак и система языка». В В. А. Звягинцев. *История языкознания XIX–XX веков в очерках и извлечениях*: в 2 т. Т. 2. С. 395–402. Просвещение.
11. Стругацкий, А., & Стругацкий, Б. (1964). *Попытка к бегству*. [Фантастическая повесть]. Молодая гвардия.
12. Вельмезова, Е. В. (2014). *История лингвистики в истории литературы*. Индрик.
13. Алпатов, В. М. (2005). *Волошинов, Бахтин и лингвистика. Языки славянских культур*.
14. Абаев, В. И. (2006). Об историзме в описательном языкознании. *Статьи по теории и истории языкознания* (с. 99–107). Наука.
15. Кибрик, А. Е. (1992). *Очерки по общим и прикладным вопросам языкознания*. Издательство МГУ.
16. Рахилина, Е. В. (1989). О концептуальном анализе в лексикографии А. Вежбицкой. *Язык и когнитивная деятельность* (с. 46–51). Институт языкознания АН СССР.
17. Николаева, Т. М. (1978). Лингвистика текста. Современное состояние и перспективы. *Новое в лингвистике. Вып. VIII. Лингвистика текста*, 5–39. Прогресс.
18. Кибрик, А. А., & Кошелев, А. Д. (2015). От составителей: когнитивная лингвистика — в поисках единства. *Язык и мысль. Современная когнитивная лингвистика* (с. 21–28). Языки славянских культур.
19. Кибрик, А. А. (2015). Когнитивный подход к языку. *Язык и мысль. Современная когнитивная лингвистика* (с. 29–59). Языки славянских культур.
20. Кибрик, А. Е. (1989). Типология: таксономическая или объяснительная, статическая или динамическая? *Очерки по общим и прикладным вопросам языкознания* (с. 5–15). Издательство МГУ.
21. Арутюнова, Н. Д., & Падучева, Е. В. (1985). Истоки, проблемы и категории прагматики. *Новое в лингвистике. Вып. XVI. Лингвистическая прагматика*, 8–42. Прогресс.
22. Дементьев, В. В. (2013). *Коммуникативные ценности русской культуры. Категория личности в лексике и прагматике*. Глобал Ком.

References

1. Bally, S. (1955). *General linguistics and issues of the French language*. (E. V. Ventzel, T. V. Ventzel, Trans.). Izdatel'stvo inostrannoj literatury'. (In Russ.).
2. Trubetskoy, N. S. (2000). *Fundamentals of phonology*. Aspect Press. (In Russ.).
3. Yelmslev, L. (1960). Prolegomena to the theory of language. *New in linguistics*. Issue I, 264–389. Izdatel'stvo inostrannoj literatury'. (In Russ.).
4. Gleason, G. (1959). *Introduction to descriptive linguistics*. (E. S. Kubryakova, V. P. Murat, Trans.). Izdatel'stvo inostrannoj literatury'. (In Russ.).
5. Reformatsky, A. A. (1970). *From the history of Russian phonology*. Essay. Anthology. Nauka. (In Russ.).
6. Paducheva, E. V. (1959). Review of: Chomsky N. Syntactic structures. *Voprosy yazykoznaniya*, 1, 13–138. (In Russ.).
7. Chomsky, N. (1962). Syntactic structures. *New in linguistics*, Issue II, 412–527. Izdatel'stvo inostrannoj literatury'. (In Russ.).
8. Revzin, I. I. (1967). *Method of modeling and typology of Slavic languages*. Nauka. (In Russ.).

9. Melchuk, I. A. (1974). *The experience of the theory of linguistic models «Meaning ↔ Text». Semantics and syntax*. Nauka. (In Russ.).
10. Jakobson, R. (1965). Speech at the first international symposium «The sign and the system of language». In V. A. Zvyagintsev. *History of linguistics of the XIX–XX centuries in essays and extracts: in 2 vols. Vol. 2*. P. 395–402. Prosveshchenie.
11. Strugatsky, A., & Strugatsky, B. (1964). *Escape Attempt to*. [A fantastic story]. Molodaya Gvardiya. (In Russ.).
12. Velmezova, E. V. (2014). *The history of linguistics in the history of literature*. Indrik. (In Russ.).
13. Alpatov, V. M. (2005). *Voloshinov, Bakhtin and linguistics*. Yazy`ki slavyanskix kul'tur. (In Russ.).
14. Abaev, V. I. (2006). On historicism in descriptive linguistics. *Articles on the theory and history of linguistics* (p. 99–107). Nauka. (In Russ.).
15. Kibrik, A. E. (1992). *Essays on general and applied issues of linguistics*. Izdatel'stvo MGU. (In Russ.).
16. Rakhilina, E. V. (1989). On conceptual analysis in A. Vezhbitskaya's lexicography. *Language and cognitive activity* (p. 46–51). Institut yazy`koznaniya AN SSSR. (In Russ.).
17. Nikolaeva, T. M. (1978). Linguistics of the text. Current state and prospects. *New in linguistics. Issue VIII. Linguistics of the text* (p. 5–39). Progress. (In Russ.).
18. Kibrik, A. A., & Koshelev, A. D. (2015). From the compilers: cognitive linguistics — in search of unity. *Language and thought. Modern cognitive linguistics* (p. 21–28). Yazy`ki slavyanskix kul'tur. (In Russ.).
19. Kibrik, A. A. (2015). Cognitive approach to language. *Language and thought. Modern cognitive Linguistics* (p. 29–59). Yazy`ki slavyanskix kul'tur. (In Russ.).
20. Kibrik, A. E. (1989). Typology: Is it taxonomic or explanatory, static or dynamic? *Essays on general and applied issues of linguistics* (p. 5–15). Izdatel'stvo MGU. (In Russ.).
21. Arutyunova, N. D., & Paducheva, E. V. (1985). The origins, problems and categories of pragmatics. *New in linguistics. Issue XVI. Linguistic pragmatics*, 8–42. Progress. (In Russ.).
22. Dementiev, V. V. (2013). *Communicative values of Russian culture. The category of personality in vocabulary and pragmatics*. Global Com. (In Russ.).

Информация об авторе

Владимир Михайлович Алпатов — доктор филологических наук, профессор, член-корреспондент РАН, главный научный сотрудник Института языкознания РАН.

Information about the author

Vladimir M. Alpatov — D. Sc. (Philology), Professor, full member of the Russian Academy of Sciences, Chief Scientific Officer, The Institute of Linguistics of the Russian Academy of Sciences.

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

The author declares no conflict of interest.

Научная статья

УДК 811.581.171

DOI: 10.24412/2076-913X-2025-359-109-122

ОТЛИЧИТЕЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОГО ТАЙВАНЬСКОГО ЯЗЫКА ГОЮЙ (TAIWAN MANDARIN): ФРАЗОВЫЕ ЧАСТИЦЫ

Курдюмов Владимир Анатольевич

Московский городской педагогический университет,

Москва, Россия,

kurdyumovva@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1810-4508>

Аннотация. Статья посвящена описанию перечня фразовых частиц, используемых в повседневной коммуникации жителями Тайваня — носителями тайваньского языка гоюй (ТГЮ). Актуальность исследования обусловлена противоречием между растущим интересом к Тайваню как к объекту изучения и стереотипами в представлениях китаистов о языке и дискурсивной реальности жителей острова. Статья направлена на обоснование отличий фразовых частиц ТГЮ от частиц континентального языка путунхуа (КонтПТХ) с учетом плана выражения и семантических, синтаксических и прагматических особенностей. Ведущим методом в исследовании выступил сравнительно-сопоставительный анализ, дополненный корпусным подходом и контекстуальным анализом употребления. Выборка исследования включала в себя аутентичные тексты на языках гоюй и путунхуа, в том числе устные диалоги, переписку в мессенджерах, письменные источники и медиаконтент. Выявлено, что фразовые частицы ТГЮ обладают собственным планом выражения, семантическими и прагматическими функциями, отличающими их от частиц КонтПТХ, что обусловлено диахронией формирования ТГЮ как обособленного варианта. К примеру, тайваньцы повсеместно заменяют нормативные частицы серии /a/: /-a/, /ya/, /wa/ на частицы серии /o/: /-o/, /yo/, огубленный вариант /^uo/, часто используют частицы серии /lo/: вместо серии /la/, широко используют архаичные для КонтПТХ частицы /er yi/, /ye/, /ei/. Статья продолжает серию исследований автора в области лингвистики, культурологии, антропологии, дискурсивной реальности Тайваня. Представленные в статье результаты и материалы позволяют углубить понимание роли фразовых частиц ТГЮ, а также разработать рекомендации использования в учебном процессе в контексте понимания синологии как комплексного и объективного изучения целостного китайского мира.

Ключевые слова: китайский язык, фразовые частицы, тайваньский язык гоюй, путунхуа, индигенизация.

Для цитирования: Курдюмов, В. А. (2025). Отличительные особенности современного тайваньского языка гоюй (Taiwan Mandarin): фразовые частицы. *Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование»*, 3(59), 109–122. <https://doi.org/10.24412/2076-913X-2025-359-109-122>

Original article

UDC 811.581.171

DOI: 10.24412/2076-913X-2025-359-109-122

DISTINCTIVE FEATURES OF CONTEMPORARY TAIWANESE GUOYU (TAIWANESE MANDARIN): PHRASAL PARTICLES

Vladimir A. Kurdyumov

Moscow City University,

Moscow, Russia,

kurdyumovva@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1810-4508>

Abstract. The article studies the inventory of phrasal particles used in everyday communication by native speakers of Taiwanese Guoyu (TGYu). The study proves relevant due to the contradiction between the growing interest in Taiwan as a subject of academic inquiry and the persistent stereotypes among Sinologists regarding the language and discursive reality of its residents. The article aims at substantiating the distinctions between phrasal particles in TGYu and those in Mainland Putonghua (PTH) by examining their expression, semantic, syntactic, and pragmatic features. The principal research method is a comparative-contrastive analysis, supplemented by a corpus-based approach and contextual analysis of usage. The empirical data include authentic texts in TGYu and PTH, encompassing oral dialogues, messenger correspondence, written sources, and media content. The paper reveals that TGYu phrasal particles possess a distinct expression plan and unique semantic-pragmatic functions, differentiating them from PTH particles, which is attributed to the diachronic development of TGYu as a distinct variant. For instance, Taiwanese speakers frequently replace normative particles of the /a/ series (/a/, /ya/, /wa/) with those of the /o/ series (/o/, /yo/, labialized /uo/), prefer /lo:/ series over /la/, and widely use particles like /er yi/, /ye/, /ei/, considered archaic in PTH. The findings contribute to a deeper understanding of the role of TGYu phrasal particles and offer recommendations for their integration into educational processes within the framework of Sinology as a comprehensive and objective study of the Chinese world.

Keywords: Chinese language, phrasal particles, Taiwanese Guoyu, Putonghua, indigenization.

For citation: Kurdyumov, V. A. (2025). Distinctive features of contemporary Taiwanese Guoyu (Taiwanese Mandarin): phrasal particles. *MCU Journal of Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education*, 3(59), 109–122. <https://doi.org/10.24412/2076-913X-2025-359-109-122>

Введение

Исследование языкового разнообразия в китайском (китайскоязычном) мире приобретает все большую актуальность в условиях дальнейшего признания условных региональных вариантов китайского языка как самостоятельных систем, сформированных под влиянием исторических, культурных и социальных факторов. Тайваньский язык гоюй (ТГЮ), вариант, производный от языка гоюй всего Китая до 1949 года, представляет интерес благодаря

формированию в диахронии как достаточно автономной системы по сравнению с континентальным языком путунхуа (КонтПТХ). Среди особенностей ТГЮ значимое место занимают лексико-грамматические средства, а именно фразовые частицы. Безусловно, частицы являются лексическими единицами, находятся в собственном частеречном диапазоне («междометие ↔ частица» — в соответствии с концепцией позиционной морфологии) (Курдюмов, 1999), при этом выполняемые ими функции можно охарактеризовать как грамматические на уровне предложения (маркирование модуса высказывания), стилистические (возможность выбора частицы в зависимости от типа экспрессии), текстовые (маркирование завершения высказывания и когезия в диалоге или монологе).

Несмотря на растущий интерес к дискурсивной реальности Тайваня, среди китаистов сохраняются стереотипы, так или иначе отождествляющие ТГЮ с КонтПТХ и игнорирующие его индигенизированные черты. Настоящее исследование направлено на преодоление подобного пробела путем анализа фразовых частиц ТГЮ, обоснования их отличий от частиц КонтПТХ и выявления их роли в формировании тайваньских коммуникативных/дискурсивных практик.

Цель исследования заключается в проведении комплексного анализа фразовых частиц ТГЮ в сравнении с (общеизвестными, прописанными в учебниках китайского языка) частицами КонтПТХ с акцентом на их плане выражения, семантических, синтаксических и прагматических свойствах. Для достижения этой цели ставятся следующие задачи: 1) представить перечень базовых частиц ТГЮ, используемых в повседневной коммуникации; 2) провести сравнительно-сопоставительный анализ частиц ТГЮ и КонтПТХ с использованием корпусного и контекстуального подходов, привести примеры высказываний с такими лексемами; 3) определить семантические и прагматические функции частиц ТГЮ; 4) по возможности прокомментировать диахронные факторы, обусловившие расхождение с КонтПТХ. Концепция исследования опирается на доказанные научные положения, включая (частично, насколько это приемлемо для динамического структурного описания языка) теорию функциональной грамматики (Halliday, 1985), рассматривающую частицы как маркеры дискурса и прагматических интенций, а также концепции лингвистической индигенизации в целом (Ansaldi, 2010) и применительно к Тайваню (Хэ, 2010), объясняющие адаптацию изначально пекинского варианта стандартного языка в коммуникативном контексте Тайваня. Опираясь на данные исследования, мы, безусловно, хотели бы сделать более ясным и аргументированным понимание языковой идентичности ТГЮ и его значения для синологии и языкового образования.

Методология исследования

Исследование опирается на комплексный подход, включающий в себя сравнительно-сопоставительный анализ, (частично) корпусные методы и контекстуальный анализ. Выбор методов обусловлен задачей выявления

семантических, синтаксических и прагматических особенностей частиц, описание их роли в тайваньском коммуникативном контексте. Теоретическую основу составляет авторская предикационная концепция языка (Курдюмов, 1999), концепции лингвистической индигенизации У. Ансалдо (Ansaldo, 2010) и Хэ Вань-шуня (Хэ, 2010), обеспечивающие многоуровневый анализ языковых явлений. Частично привлечены данные функциональной грамматики М. А. К. Холлидея (Halliday, 1985).

Предикационная концепция языка подразумевает, что язык рассматривается как динамический объект в синхронии и диахронии, (минимально, синхронно) моделируется как двумерная система с осями уровней языка и процессами порождения и восприятия и представляет собой совокупность предикационных цепей (Курдюмов, 1999). Фразовые частицы интерпретируются как предикационные маркеры, которые формируют субъективную модальность применительно к единству адреса, модуса и диктума в реальной коммуникации.

Методы исследования: сравнительно-сопоставительный анализ для выявления отличий фразовых частиц ТГЮ от КонтПТХ по фонетической форме (план выражения), синтаксической позиции и дискурсивным функциям, к примеру серия /o/ в ТГЮ сравнивалась с серией /a/ в КонтПТХ; контекстуальный анализ — для изучения прагматической роли частиц в реальных коммуникативных ситуациях, например серия /lo:/ маркирует завершенность высказывания в тайваньских диалогах; корпусный подход, который применялся для сверки результатов при необходимости (Taiwan Mandarin Corpus 政治大學中文口語語料庫 и Sinica Corpus 中央研究院現代漢語標記語料庫4. 0), простой поиск частиц по диалогам в мессенджерах и домовых чатах (исследовались частотность и контексты употребления).

Результаты и дискуссия

Данный текст является составной частью серии трудов об особенностях тайваньского языка гоюй и его отличиях от континентального языка путунхуа и отражает результаты исследований автора в 2008–2025 годах.

О тайваньском языке гоюй

Современный язык гоюй, соответствующий нормам и реальной практике говорения на Тайване, можно было бы считать региональным вариантом, регионолектом (Прошина, 2021), — если (все же — ошибочно) принимать за точку отсчета континентальный, или так называемый мировой учебный (изучаемый во всем мире при помощи преподавателей из Китайской Народной Республики (КНР) и на основе принятых в КНР стандартов) китайский язык (КонтПТХ). В реальности же формирование (индигенизация) ТГЮ не определялось

влиянием КонтПТХ: с 1949 года по 1980–1990-е годы. Тайвань не контактировал с континентом, источником и того и другого вариантов был язык гоюй Китайской Республики 中華民國 (условно: «всего Китая» до 1949 года), затем и на континенте, и на островах, контролируемых Тайванем, формирование и трансформация языковой нормы пошли по собственному пути. В континентальном Китае были упрощены иероглифы, лексика подверглась частичной (но значимой) идеологизации, нормы грамматики и произношения все более приводились в соответствие с пекинским стандартом согласно унифицированным императивам языковой политики. На Тайване же до 1945 года (до передачи острова в юрисдикцию Китайской Республики; с 1895 года остров являлся колонией и де-факто — с конца 1920-х годов — интегрируемой частью Японии) официальным языком был японский, в быту преобладал так называемый тайваньский 台語 / *tái yǔ*/, т. е. местный миньнаньский язык 閩南語 / *mǐn nán yǔ*/ (или диалект, что для данной статьи не столь важно; нами предложена концепция диалектного процесса, где разграничение вариантов — вопрос динамики).

С 1945 года на острове стал внедряться пекинский гоюй, а в 1949 году с полным перемещением на Тайвань правительства партии Гоминьдан 國民黨 началось обособленное (пере)формирование этого языка. Следует отметить, что в начальный период в ТГЮ сохранялись и (в том числе и репрессивно) поддерживались континентальные произносительные нормы, но примерно с конца 1950-х годов язык стал неизбежно «тайванизироваться». При эмиграции на Тайвань, как отмечается в источниках, носители пекинского диалекта не являлись преобладающей частью: вопреки бытующим представлениям, на фоне иммиграции из других провинций (хотя и незначительно, но) преобладали жители провинции Фуцзянь (миньнаньцы), поэтому материковые нормы гоюй поддерживались, скорее всего, лишь двумя факторами: политической волей руководства и армии, сохранявших представления о единстве большого государства (хотя, к примеру, президент Цзян Цзин-го 蔣經國 говорил с ярко выраженным чжэцзянским акцентом, <https://daydaynews.cc/zh-tw/video/6459729.html>), и определенным процентом выходцев из других провинций Китая, для которых гоюй стал универсальным языком общения. Согласно данным профессора Хэ Вань-шуня (Хэ, 2010, с. 9), среди одного миллиона опрошенных в 1956 году: из Фуцзяни прибыло 15,35 % «вайшэнов» 外省 («приезжих»), из Чжэцзяна — 12,37 %, в то время как из Бэйпина (Пекина) — лишь 0,85 %, из Шанхая — 1,74 %, Нанкина (тогдашней столицы Китайской Республики) — 1,35 %. Подробный обзор процесса индигенизации (термин антропологии: автономной локализации, укоренения, см.: Ansaldo, 2010) гоюй представлен, к примеру, в трудах профессора Хэ Вань-шуня (Хэ, 2010); особенности ТГЮ на русском языке частично описаны в статьях и учебниках Тан Мэн Вэя (Тан, 2019, 2020). Факторами формирования современного ТГЮ стали: коммуникационная изоляция острова от континента, влияние миньнаньского языка, логика диалектного процесса как обособления, влияние японского и (отчасти) американского английского языков. Таким образом, ТГЮ может рассматриваться как «регионолект в диахронии» по отношению (лишь) к общему/

исходному и теперь уже несуществующему языку гоюй до 1949 года, но не как регионолект в синхронии по отношению к КонтПТХ.

Достаточно объемлющий перечень источников по проблеме индигенизации ТГЮ можно найти в статье Су Си-яо (Су, 2018).

Во избежание путаницы с терминами следует упомянуть, что в тайваньском лексиконе: *путунхуа* 普通話 — нормативный язык континентального Китая, *гоюй* 國語 — нормативный язык Тайваня ТГЮ (и разговорное название КонтПТХ в южных регионах КНР), *хуаюй* 華語 — китайский язык как иностранный (華語中心 — Центр китайского языка как иностранного, 華語系 — факультет китайского языка как иностранного); *ханьюй* 漢語 — письменный китайский язык (именно язык, не литература), *чжунвэнь* 中文 — либо разговорный китайский язык, либо китайская филология как объект изучения (предмет 中文 — литература, 中文系 — факультет китайского языка как китайской литературы/филологии). При этом в континентальном лексиконе 中文 *чжунвэнь* и 漢語 *ханьюй*, наоборот, обычно означают соответственно письменный нормативный и разговорный языки, и это одна из тех путаниц, с которыми сталкиваются российские студенты на Тайване (при этом в Сингапуре 華語 *хуаюй* — китайский язык в целом).

Поскольку неизбежно приходится сравнивать с КонтПТХ (де-факто стандартом изучения в нынешней России), то наиболее заметными чертами ТГЮ являются следующие: отсутствие 兒化音 эризации, отсутствие 輕聲 нулевого тона (кроме нескольких служебных элементов), смешение конечных носовых звуков, условно обозначаемых как /-n/ и /-ng/: 酒精 /jiǔjīn/ спирт ср. /jiǔjīng/ в КонтПТХ, 露營 /lùyín/ кемпинг, ср.: /lùyíng/ в КонтПТХ, региональные аллофоны: иная артикуляция фонем и слогов (к примеру, /r/ → /l/, /ü/ → /i/), значительные различия в знаменательной — как в бытовой, так и в терминологической лексике (вплоть до 60–70 %), заметные отличия в грамматике и служебных элементах (Тан, 2019, 2020). Кроме того, (что наиболее заметно студентам-китаистам из России) на острове используются несокращенные иероглифы 正體字、繁體字 и азбука *чжуинь* ㄆㄨㄠ 注音符號 (оптимально, по сравнению с латиницей *ханьюй* ㄆㄧㄣˊ ㄣㄧㄣˊ цзыму 漢語拼音字母, отражающая формулу китайского слога).

О фразовых частицах

Проблематика фразовых частиц (китайские термины 語氣助詞, 語尾助) затрагивалась нами в одной из статей (Курдюмов, 2014) и достаточно подробной главе второго (так и не изданного) тома книги «Курс китайского языка. Теоретическая грамматика». Частица является носителем дополнительного модусного значения типа: *Мне нравится, что...*, *Я в восторге от того, что...*, *Я раздосадован тем, что...*, *Я удивлен тем, что...* и пр.

В ходе изучения тайваньской специфики фразовых частиц мы убедились в том, что необходимо рассматривать в целом — трехчастную топиковую структуру сообщения. В рамках предикационной концепции (Курдюмов, 1999)

отражаемому на письме / в устной речи предложению соответствует более комплексная единица, называемая нами сообщением и состоящая из *диктума* (так называемой локутивной части), *модуса* (присутствия отправителя: как явного, так и неявного), *адреса* (предположения собеседника, также явного и неявного). Язык рассматривается нами в динамике: как поток преобразований бинарных структур «топик – комментарий», которые могут проявляться как в виде поверхностных синтаксических категорий (вследствие чего китайский язык типологически характеризуется как язык с выдвижением топика), так и в виде категорий психолингвистических (при порождении и восприятии речи), и большинство остальных категорий могут быть представлены как трансформы топика и комментария или результат взаимодействия (процесса предикации: топик — как предизируемый компонент, комментарий — как предизирующий, ср.: понятия предиканда, предикатора и предикации в системологической концепции Г. П. Мельникова (Мельников, 1990)).

Топики адреса («ты») и модуса («я») можно рассматривать и как топика по отношению к диктуму — абстрактному «не-присвоенному» предложению (характеризует и собеседника, и говорящего и в данной бинарной оппозиции является комментарием), при этом фразовые частицы китайских (синитических языков, и в частности ТГЮ) маркируют ввод дополнительных (дискурсивных) предикатов.

Нормы говорения на Тайване предполагают максимальную вежливость и толерантность по отношению к собеседнику, стремление не обидеть, и многие частицы (подробно см. далее) реализуют именно предикат адреса *Я уважаю тебя и не хочу задеть или проявить неуважение или доставить беспокойство...*

В рамках концепции позиционной морфологии (Курдюмов, 1999) сущность позиции частицы вообще и ее маршрут в диахронии описываются как (свернутая и развертываемая при восприятии) оценочная или иная маркировка диктума в движении от (развернутых) вводных оценочных предикатов субъективной модальности. Напомним, частеречная принадлежность в китайском языке не присуща единице «словарно», а обретается в синтаксическом контексте, является морфологической позицией — в современном разговорном языке *байхуа* 白話, чаще всего, в рамках *диапазона*, относительно устойчивой серии смежных позиций («глагол ↔ предлог», «существительное ↔ относительное прилагательное ↔ качественное прилагательное ↔ глагол» и т. п.). Частицы — не исключение, на письме они обычно совпадают с междометиями и в бытовом сознании от междометий не отделяются (Курдюмов, 2014) (кроме частиц группы /la / luo / lo/), — находясь в диапазоне «междометие ↔ фразовая частица», что подтверждается нашими статистическими данными: при задании в поиске той или иной частицы примерно 60 % примеров выпадало на «омонимичные» («ино-позиционные») междометия. При этом междометие предшествует основному высказыванию, а частица такое высказывание (будучи в его составе) завершает, хотя, так или иначе, и та и другая позиция маркируют дополнительный предикат, который может быть вербализован самостоятельно.

喔！原來如此！ О, вот как оказывается на самом деле!

哦！好的！謝謝！我來找找看！ А, хорошо, спасибо! Я поищу!

嘿！這邊走，別走錯路了。 Эй, пойдёмте здесь, не ошибитесь с маршрутом.

Следует отметить, что выбор частицы из ряда (относительно) близких по звучанию (囉 / 咯, 喔 / 哦 / 噢) часто маркирует и индивидуальность, вкусы и, естественно, настроение говорящего (см. далее). При этом значительную роль играет тайваньская традиция не формализовывать отдельные аспекты как языка, так и повседневной жизни.

Очевидно, что, в отличие от многих случаев в русском языке (*А дети придут на елку?*, *Ну приходи же!*), фразовые частицы в китайском (строго) постпозитивны по отношению к (основному) предложению (чистому диктуму) или экспрессивно выделяемой части.

Мы отмечали (Курдюмов, 2014), что частицы в китайском языке не тонируются, однако тайваньская речь дает повод сомневаться в таком утверждении: многие частицы имеют либо тон, либо полутон, что указано в словарях¹ и заметно в звучащей речи (собственно, в рамках более общей — и уже сформированной — тенденции ТГЮ к отказу от нулевого тона). Равно как и любая часть лексики, «составляющей словарь того или иного языка», лексико-грамматика в виде частиц «позволяет познать обычаи и повседневную жизнь человека в тот или иной период» (Гринев-Гриневич и др., 2021).

Специфика фразовых частиц в языке гоюй

Ранее (Курдюмов, 2014, с. 40–41) на материале КонтПТХ нами выделялись следующие группы (или серии) частиц:

– частицы группы ba: 吧 (罷) /ba/, 喂 (欸) /bei/, 罷了 /bale/ (архаичный вариант — 而已 /éyǐ/), — которые в общем и целом маркируют оттенки побуждения;

– частица 呢 /ne/ (吶, возможные чтения /ni/, /na/), — которая в общем и целом маркирует топик (в том числе и топик — целое высказывание) и необходимость дальнейшего пояснения топика;

– частицы группы ma: 嗎 /ma/ (麼 /ma/, /me/), 嘛 /ma/, — которые в общем и целом маркируют вопрос и убеждение-очевидность;

– частицы группы /la/: 了 /le/, 啦 /la/, 咯 /lo/, — которые в общем и целом маркируют изменение ситуации;

– частицы группы /a/: частица 啊 /a/ и ее варианты 呀 /ya/, 哇 /wa/, 哪 /na/;

– (атрибутивная) частица 的 /-de/ в позиции фразовой частицы (переход: структурная частица → фразовая частица).

¹ Revised Mandarin Chinese Dictionary. Taiwan Academic Network Version 6. Ministry of Education, 2021. (重編國語辭典修訂本, 臺灣學術網路第六版). (19.08.2025). <https://dict.revised.moe.edu.tw/>

Условно назовем эти серии континентальными, т. е. свойственными нормативному КонтПТХ. Серии /-de/, /ma/, /ne/ универсальны в пределах ТГЮ и КонтПТХ и поэтому в данном исследовании не обсуждаются.

При этом следует подчеркнуть, что в учебниках китайского языка на Тайване частицы из перечня выше признаются нормативными и достойными описания, тем не менее реальность коммуникации (узус) расходится и с письменной нормой гоюй до 1949 года, и с нормами всемирного китайского. Далее мы опишем частицы, типичные именно для повседневной устной коммуникации и общения в мессенджерах (наиболее распространенным мессенджером на Тайване является «Лайн» (Line, 賴 /lài/, <https://www.line.me/tw/>).

Применительно к частицам группы /ba/:

распространенность «архаичной» частицы 而已 /ér yǐ/

Обычно в справочниках (наша статья не исключение (Курдюмов, 2014)) пишут, что 而已 /ér yǐ/ *лишь, всего лишь навсего* — архаичный (присущий классическому языку *вэньянь*) эквивалент частицы 罷了 /bà le, bà liǎo/. Однако на Тайване 罷了 /bà le/ в речи не встречается, в то время как 而已 /ér yǐ/ (как в рамочной конструкции с ограничительными наречиями типа 才 /cái/, 僅 /jǐn/, 只 /zhǐ/, так и без таковых) — обычный элемент узуса:

我(只)吃了一口而已。 Я съел лишь один (пельмень).

她(才)三歲而已。 Ей всего три года.

這件事跟他們無關，這是我的責任而已。 Данный вопрос их не касается, это лишь моя обязанность.

Узуальность частицы 耶 /yé/ – 欸 /èi/

Частица 耶 /yé/ по отношению к КонтПТХ также считается архаичной и свойственной прежде всего классическому языку *вэньянь*. Однако на Тайване в разговорной речи она употребляется повсеместно, иногда — в фонетически трансформированной форме 欸 /èi/. Дополнительный предикат говорящего, выражаемый этой частицей, — *однако, а вот напротив, о как, оказывается*. Достаточно типична фраза 沒有耶! /Méi yǒu yé!/, произносимая со специфической интонацией, приблизительно соответствующая русскому *Не-а!* (= *А вот нет!*).

這真的太誇張耶... Но Вы действительно преувеличиваете...

這個東西只要兩百元而已耶! (Оказывается), эти два предмета стоят всего двести тайваньских долларов!

你插隊欸! (Однако) встал бы ты в очередь!

Применительно к группе /a/: частицы группы /o/ 哦, 喔, 噢, 哟, 唷

Такие частицы можно рассматривать как милый и приятный эквивалент нормативных частиц серии 啊 /a/, 呀 /ya/, при этом в учебниках и справочниках они, как ни парадоксально, обычно не описываются (предпочтение отдается норме).

喔 /ǒ/, невыделенный третий тон: (вежливый) оттенок сомнения (*неужели?! ой ли?*):

是喔, 我沒想到。 Да? Я и подумать не мог.

是喔, 是這樣嗎? Да? (Именно) так?

喔 o, нулевой тон, — отражает полное одобрение (*Ну да!, Ведь!*):

對喔! Ну да, правильно!

Частицу 哦 /o/ чаще рассматривают как полный эквивалент 喔 /o/:

室外機已經過保固了哦。 А (ведь) гарантия на внешний кондиционер уже кончилась.

好哦! 我這幾天來聯繫廠商看看! Хорошо! Я в ближайшие дни свяжусь с фирмой-изготовителем, и посмотрим!

При написании в варианте 噢 /o/ частица обычно отражает оттенок укора, капризного напоминания:

不要忘記了我噢! Не надо меня забывать!

妳應該是邀錯我了, 我自己先退出噢! Ты, должно быть, по ошибке пригласила меня (в эту группу), я тогда сам выйду из нее!

При переписке в мессенджере Line градация частиц этой подгруппы достаточно стабильно соответствует следующей шкале: 喔 /o/ — общий вариант, 哦 /o/ — более личный, интимный, 噢 /o/ — укоряющий, несколько капризный.

Частицы подгруппы 哟, 唷 /yō / yo/ отражают оттенок: *а вот так, а если так, предлагаю так*:

今天我比較忙, 要明天了哟! Сегодня я достаточно занят, давай (тогда) завтра!

我9:30到你家唷。 (Тогда) я в 21:30 буду у тебя.

Закономерен вопрос об эквиваленте континентальной частицы 哇 /wa/ в ТГЮ. Обычно в словарях и пособиях отсутствует передача звучания как /wo/, точнее, /^uo/, но в ряде акцентов и произношений происходит стяжение, и фразы типа 對哦! /duì ó/ стягиваются до /dù-^uó/ с потерей 4-й позиции слога в первой морфеме и лабиализацией звучания частицы, при этом отдельного иероглифа для такого звучания не предусмотрено. Совершенно естественно лабиализация происходит в сочетании с финалью и в выражениях типа 好哦! /hǎo ó/.

Применительно к группе /la/:**частицы группы /luō/ 囉 / 嘍 / 嚟 и частица 咯 /lo/**

Частицы этой группы приблизительно/относительно соответствуют 啦 /la/ в КонтПТХ, отражая значение утверждения: *да, конечно, уже*. Концовка «на – о» опять же отражает милый и приятный оттенок речи на острове:

那就不打擾你工作囉! Тогда не буду мешать твоей работе!

萬華下雨嘍! В (районе) Ваньхуа (уже) пошел дождь!

При этом в словарях отмечается, что 咯 /lo/ наиболее соответствует переходу ситуации в новое качество с точки зрения говорящего (приблизительный аналог так называемого фразового 了 /le/ в КонтПТХ).

時間不早咯! Однако уже поздно!

那我幫你吧時間空下來咯。 Тогда я (уже) освобожу время для тебя.

Следует отметить, что в неофициальной речи (социальные сети и т. п.) носителей КонтПТХ также может употребляться 咯 /lo/, что может объясняться и дискурсивным взаимодействием после 1990 года (частотное заимствование милой интонации из ТГЮ), и традиционными особенностями южных акцентов КонтПТХ, но в любом случае статус группы /lo/ на Тайване гораздо более узуален, чем в континентальном Китае. В ТГЮ она может быть более частотной из-за влияния тайваньского миньнаньского языка, где аналогичные частицы усиливают эмоциональность.

Частица 嘿 /hēi/, /he/, /hə/

В рамках милой и вежливой нормы общения частица 嘿 /hēi/, /he/, /hə/ в финале предложения отражает смягчение повелительности, стремление побудить к действию, но при этом не обидеть и не посягнуть на свободу действий собеседника — нечто подобное сослагательному *бы* в повелительном значении в русском языке:

各位同學，週末囉，上完課再出去玩嘿! Уважаемые слушатели курсов, уже конец недели, пойдемте отдохнем после окончания занятий!

不要忘記吃飯嘿! (Будь добр,) Не забудь поесть!

不要吵我睡午覺嘿! (Будь добр,) Не тревожь меня во время послеобеденного сна (своим) шумом!

В словарях Министерства образования Тайваня (<https://dict.concised.moe.edu.tw/>; <https://dict.revised.moe.edu.tw/>) обычно фиксируется лишь употребление 嘿 /hēi/ «Эй!», «О!», «Ох!», «Ой!» как междометия в начале высказывания 嘿! 幾年不見，你的孩子已經長得這麼大了! «Ох, давно не виделись, твой ребенок уже так вырос!», но не как разговорное /he/, /hə/ в позиции частицы, повсеместное для тайваньского узуса, что заставило нас проводить дополнительные опросы информантов.

Заключение

Таким образом, фразовая частица выражает или маркирует дополнительные: модусный предикат типа *Я чувствую, думаю, влияю так...* и адресный предикат типа *Ты уважаем мною, и я не хочу тебя обидеть...*, а также оттенки значения предикатов, свойственных той или иной группе (серии) или отдельной частице — применительно к ситуации общения. В реальном разговоре ТГЮ по употреблению и частотности частицы отличаются от так называемых всемирных, учебных стандартов (и тем более от КонтПТХ) и отражают стремление коммуникантов быть милыми и приятными в соответствии с нормами поведения на Тайване. Описаны наиболее показательные (и ломающие банальные представления о китайском языке) группы частиц. Вопреки представлениям, частицы /ér yǐ/, /yé, èi/ не являются архаичными. Частицы группы /o/ приблизительно эквивалентны группе /a/ нормы и при этом при употреблении (в мессенджерах) находятся в градации от относительной нейтральности / дистанции к собеседнику до интимности и оттенка каприза. Частицы группы /luō, lo/ приблизительно соответствуют фразовым /la, le₂/ нормы, частица /hə/ смягчает повелительность модуса.

Предполагается, что материал данной статьи в дальнейшем должен стать очередным компонентом нашего комплексного описания ТГЮ и может быть использован в учебниках, пособиях, учебных материалах при изучении китайского языка как комплексного и мультирегионального/мультивариантного феномена.

Список источников

1. Курдюмов, В. А. (1999). *Идея и форма. Основы предикационной концепции языка*. Военный университет.
2. Halliday, M. A. K. (1985). *An introduction to functional grammar*. Edward Arnold.
3. Ansaldo, U. (2010). *Contact languages: Ecology and evolution in Asia*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511642203>
4. Хэ, Ван-шунь. (2010). Лунь Тайвань Хуаюйдэ Цзайдихуа (One-Soon Her) 何萬順. 論台灣華語的在地化 (On the Indigenization of Taiwan Mandarin). 澳門語言學刊 (*Journal of Macau Linguistics Association*), 35(1), 19–29.
5. Прошина, З. Г. (2021). Вариантность языка и нормативная вариативность в языке. *Методология современного языкознания*. Сборник статей в честь юбилея В. А. Пищальниковой. (К. С. Карданова-Бирюкова, отв. ред.). Вып. 3. С. 200–208. Р. Валент.
6. Тан, М. В. (2019). Китайский язык в Китае и на Тайване: Особенности лексического строя и проблемы его изучения. *Международная конференция «Языки в полиэтническом государстве: развитие, планирование, прогнозирование»: доклады и сообщения* (с. 200–204). Институт языкознания РАН, Институт монголоведения, буддологии и тибетологии СО РАН.
7. Тан, М. В. (2020). К вопросу о различиях фонетической системы китайского языка в материковом Китае и на Тайване (в аспекте преподавания китайского языка как иностранного в России). *Преподаватель XXI век*, (3), 173–181.

8. Су, Си-яо. (2018). Тайвань хуаюйдэ цзайдихуа цзи бяоцзихуа. 蘇席瑤 台灣華語的在地化及標記化 (*The indigenization and enregisterment of Taiwan Mandarin*). 台灣學誌, (17), 1–35.
9. Курдюмов, В. А. (2014). Морфологический уровень китайского языка как изолирующего топикового. Сущность и содержание позиции частицы. *Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование»*, 1(13), 37–46.
10. Мельников, Г. П. (1990). *Принципы и методы системной типологии языков* [Диссертация ... д-ра филол. наук: 10.02.19. Университет дружбы народов им. П. Лумумбы]. РГБ.
11. Гринев-Гриневич, С. В., Сорокина, Э. А., & Викулова, Л. Г. (2021). *Теория языка: антропологистика*. Учебное пособие. Издательский дом ВКН.

References

1. Kurdyumov, V. A. (1999). *Idea and form. Fundamentals of the predication concept of language*. Voennyj universitet. (In Russ.).
2. Halliday, M. A. K. (1985). *An introduction to functional grammar*. Edward Arnold.
3. Ansaldo, U. (2010). *Contact languages: Ecology and evolution in Asia*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511642203>
4. Her, One-soon. (2010). 何萬順. 論台灣華語的在地化 (On the Indigenization of Taiwan Mandarin). 澳門語言學刊 (*Journal of Macau Linguistics Association*), 35.1, 19–29.
5. Proshina, Z. G. (2021). Language variation and normative variability in language. *Methodology of modern Linguistics*. A collection of articles in honor of the anniversary of V. A. Pischalnikova. (K. S. Kardanov-Biryukov, Ed.). Issue 3. P. 200–208. R. Valent. (In Russ.).
6. Tan, M. V. (2019). The Chinese language in China and Taiwan: Features of the lexical structure and problems of its study. *International Conference «Languages in a multiethnic State: development, planning, forecasting»: reports and messages* (p. 200–204). Institute of Linguistics of the Russian Academy of Sciences, Institute of Mongolian Studies, Buddhology and Tibetology SB RAS. (In Russ.).
7. Tan, M. V. (2020). On the issue of the differences between the phonetic system of the Chinese language in mainland China and Taiwan (in terms of teaching Chinese as a foreign language in Russia). *Prepodavatel' XXI vek*, (3), 173–181. (In Russ.).
8. Su, Xi-yao. 蘇席瑤 (2018). 台灣華語的在地化及標記化 (*The indigenization and enregisterment of Taiwan Mandarin*). 台灣學誌, (17), 1–35.
9. Kurdyumov, V. A. (2014). The morphological level of the Chinese as an isolating language. The essence and content of the particle position. *MCU Journal of Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education*, 1(13), 37–46. (In Russ.).
10. Melnikov, G. P. (1990). *Principles and methods of system typology of languages* [Dissertation ... Doctor of Philological Sciences: 10.02.19. Universitet druzhby narodov im. P. Lumumby]. RSL. (In Russ.).
11. Grinev-Grinevich, S. V., Sorokina, E. A., & Vikulova, L. G. (2021). *Theory of language: anthropolinguistics*. The textbook. Izdatel'skiy dom VKN. (In Russ.).

Информация об авторе

Владимир Анатольевич Курдюмов — доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры китайского языка Института иностранных языков Московского городского педагогического университета.

Information about the author

Vladimir A. Kurdyumov — D. Sc. (Philology), Professor, Professor of Chinese Language Department, Institute of Foreign Languages, Moscow City University.

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

The author declares no conflict of interest.

Научная статья

УДК 81'37; 003.295.8:908(470-25)

DOI: 10.24412/2076-913X-2025-359-123-140

ОБЪЕКТЫ КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ МОСКВЫ В СЕМИОТИКЕ QR-КОДА: РЕКОНСТРУКЦИЯ АДРЕСАТА

Фомина Марина АркадьевнаМосковский городской педагогический университет,
Москва, Россия,fominama@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1771-6334>

Аннотация. В статье обобщены результаты анализа содержания малоформатных полимодальных текстов, ссылки на которые закодированы в QR-коды, расположенные на объектах культурного наследия Москвы. Несмотря на то что в современном мире QR-коды имеют невероятно широкую область применения, QR-технология все еще является относительно новой, а ее потенциал с точки зрения активизации познавательного процесса, формирования сознания и трансляции базовых идеологических установок и ценностей, информации о культурном наследии города до сих пор не становился объектом специальных исследований, что обуславливает актуальность настоящей публикации. В работе ставится задача выявить основные средства трансляции информации о культурном наследии города с учетом ценностей адресата, предполагаемых у него фоновых знаний, его особенностей восприятия аудиовизуального и лингвистического контента страницы с закодированным текстом. Материалом исследования стали более 200 табличек с указанием названия объекта культурного наследия и QR-кода, позволяющего при сканировании пройти на соответствующую страницу интернет-портала «Узнай Москву» (um.mos.ru). Автором проводится анализ малоформатного коммеморативного текста с позиций семиотического подхода. Устанавливаются особенности структуры текстов в соответствии с четырехмерной моделью локализации описываемых исторических/культурных событий, связанных с объектом культурного наследия. При этом физические пространственные характеристики реализуются через указание номеров домов, названий улиц и пр. (для определения геопозиции объекта культурного наследия), тогда как временные характеристики актуализируются при помощи языковых структур, выполняющих функцию обстоятельства времени. Проведенный контент-анализ позволил выявить структурные и семантические особенности анализируемых полимодальных текстов с учетом соотношения в них вербальных и невербальных элементов, а также сформулировать некоторые предложения относительно концепции их содержания с учетом фактора адресата.

Ключевые слова: QR-код, малоформатный коммеморативный текст, адресат, цифровая глобализация, объект культурного наследия.

Для цитирования: Фомина, М. А. (2025). Объекты культурного наследия Москвы в семиотике QR-кода: реконструкция адресата. *Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование»*, 3(59), 123–140. <https://doi.org/10.24412/2076-913X-2025-359-123-140>

Благодарности: автор выражает глубокую и искреннюю благодарность доктору филологических наук, профессору Ольге Аркадьевне Сулеймановой за возможность стать частью команды и руководство научно-исследовательскими работами по проектированию и декодированию поликодового информационного пространства современного мегаполиса в условиях многоязычной среды, выполняемыми на кафедре языкознания и переводоведения Московского городского педагогического университета (МГПУ) с 2015 года, в том числе и в рамках государственных заданий МГПУ. Автор также благодарит студентов третьего курса кафедры языкознания и переводоведения МГПУ, которые внесли значительный вклад в формирование эмпирической базы исследования.

Original article

UDC81'37; 003.295.8:908(470-25)

DOI: 10.24412/2076-913X-2025-359-123-140

MOSCOW CULTURAL HERITAGE SITES IN THE SEMIOTICS OF QR CODES: RECONSTRUCTION OF THE ADDRESSEE

Marina A. Fomina

Moscow City University,
Moscow, Russia,

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

Abstract. The paper focuses on a small-format multimodal text ‘embedded’ in Quick Response (QR) codes on Moscow historical buildings and aims to reveal what means the city uses to translate the national legacy taking into account the values of the addressee, his background knowledge, his perception of audiovisual and linguistic content of the page with the encoded text. The QR code being a relatively innovative one has not received a comprehensive analysis yet in terms of its information power and mind-framing potential. The empirical data collected make more than two hundred items – plastic plaques on Moscow historical buildings which, when scanned, direct the user to Know Moscow navigation and tourist internet portal (um.mos.ru). The paper follows semiotic approach to consider the commemorative capacity of the small-format texts and analyses their commemorative dimensions (the connoted component). The author treats QR coded texts as featuring 4W model in which where-dimension is actualized through geographical addressing and geo-coding (house numbers, postal codes, street names), while when-dimension can be represented by adverbial modifiers of time. Then the paper proceeds to structural and semantic analysis of the multimodal texts — which combine audio-, visual and verbal codes — to cover the way the texts can be tailored to the needs of the addressee.

Keywords: QR codes, small-format commemorative texts, addressee, digital globalization, cultural heritage sites.

For citation: Fomina, M. A. (2025). Moscow cultural heritage sites in the semiotics of QR codes: reconstruction of the addressee. *MCU Journal of Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education*, 3(59), 123–140. <https://doi.org/10.24412/2076-913X-2025-359-123-140>

Acknowledgements: the author expresses her deep and sincere gratitude to professor Suleimanova for making the author part of the research team. Olga Suleimanova has been in charge of the scientific projects on urban semiotics and multilingual environment at the Chair of Linguistics and Translation Studies, Moscow City University (MCU) since 2015. The author would also like to thank MCU third-year students (the Chair of Linguistics and Translation Studies) who collected the photographs for the project which made up the empirical data for the study.

Введение

Современные исследователи отмечают, что в глобальном контексте цифровой революции и на фоне протекающих в социальной среде инновационных процессов способность человека «быстро реагировать на постоянно изменяющуюся реальность» и соответствовать новым требованиям общества оказывается значимой как никогда — «в противном случае новые поколения неизбежно попадают в эволюционный тупик» (Сулейманова, Водяницкая, 2020, с. 91). Зависимость современного человека от мобильных устройств, позволяющих «получать информацию просто “из воздуха”» и не «запоминать целые пласты цивилизационного фонда, которые могут и не пригодиться в дальнейшей жизни» (Suleimanova, 2020, p. 40), является маркером новой реальности. Инновационные процессы, представленные в цифровом формате и принадлежащие лингвосемиотическому городскому пространству, становятся формообразующими факторами общественного сознания и поведения и, таким образом, нуждаются в исследовании.

Создание единого комплексного коммеморативного пространства представляет собой актуальную задачу как на государственном уровне, так и на уровне правительства Москвы. При этом элементами данного пространства могут выступать и дореволюционные, и советские, и постсоветские символы (Беседина и др., 2020). В качестве коммеморативных ресурсов, «вербальных форм фиксации коллективной памяти в дискурсивном пространстве» (Разливинская, Тивьяева, 2021, с. 107) мегаполиса выступают элементы городского лингвистического пространства, мемориальные доски, городская топонимика, информационные таблички с QR-кодами, которые размещены на многих московских памятниках истории и культуры.

Первые таблички с QR-кодами в рамках проекта Департамента культурного наследия «Культурные коды Москвы» были установлены на исторических зданиях Тверской улицы от Манежной до Пушкинской площади в 2012 году. В 2013 году на основе проекта «Культурные коды Москвы» был запущен проект «Узнай Москву». Для проекта было разработано специальное мобильное приложение «Узнай Москву». Интернет-портал и мобильное приложение предусматривают навигацию с помощью системы QR-кодов. Коды представлены мультимодальными малоформатными текстами, которые декодируются с помощью мобильного приложения или встроенного считывателя QR-кода, расположенного в камере смартфона.

Вслед за работой автора технологии QR-кода М. Хара (Hara, 2019), в которой обсуждаются перспективы QR-кода и раскрываются особенности технологии распознавания образов, обусловившие дальнейший стремительный рост популярности общедоступной технологии создания и чтения QR-кодов во всем мире, появилось множество исследований в различных областях знаний, вдохновленных широким спектром применения QR-кодов, их эффективностью и удобством в качестве бесплатного инструмента коммуникации (Das, Das, 2021; Tan, Chee, 2021; Jiang et al., 2021, и др.). Несмотря на то что в современном мире QR-коды имеют невероятно широкую область применения, QR-технология все еще является относительно новой, а ее потенциал с точки зрения активизации познавательного процесса, формирования сознания и трансляции базовых идеологических установок и ценностей, информации о культурном наследии города до сих пор не становился объектом специальных исследований, что обуславливает актуальность настоящей работы.

Цель статьи, таким образом, состоит в проведении анализа содержания малоформатных полимодальных текстов, зашифрованных в QR-коды (отсканировав QR-код, пользователь переходит на страницу конкретного объекта на сайте «Узнай Москву»), расположенные на объектах культурного наследия Москвы, и в выявлении основных средств трансляции информации о культурном наследии столицы с учетом ценностей адресата, предполагаемых у него фоновых знаний, его особенностей восприятия аудиовизуального и лингвистического контента страницы с закодированным текстом.

Прежде чем перейти к обзору методов и изложению результатов исследования, представляется релевантным определить особенности рассматриваемых малоформатных текстов, выявить причины стремительного роста популярности технологии QR-кодирования, а также охарактеризовать коммеморативный потенциал анализируемых текстов, зашифрованных в QR-коды, с позиций семиотического подхода.

Понятие малоформатного текста

Малоформатные тексты, представленные в городской среде, позволяют выявить определенные модели интерпретации события, которые, в свою очередь, отражают сложные многомерные структуры представления интегрированного знания о мире (Беседина и др., 2020). Исследователи отмечают, что тексты данного жанра обладают «обозримостью и отдельностью, интертекстуальностью и прагматической функциональностью, формальной и семантической самодостаточностью, тематической определенностью и завершенностью» (Беседина и др., 2020, с. 78) (см. также: (Беседина, Буркова, 2015)). Согласно данным критериям тексты, представленные в виде QR-кодов, в полной мере могут быть признаны малоформатными. Более того, анализируемые в работе тексты можно отнести и к институциональному дискурсу (см. подробнее о структурных особенностях

институционального дискурса в (Карасик, 2000)), который в коммеморативных текстах реализуется через указание точной информации об описываемом событии — о соответствующих датах, содержании самого события, месте, архитектурном стиле, участниках описываемого события и их роли в нем и т. д. (Беседина и др., 2020, с. 78–79). Таким образом, содержание подобных текстов реализуется через некий «стандартный набор модулей» (Беседина и др., 2020, с. 79) и помимо формирования у адресата нового знания часто задействует фоновые знания: в текстах встречаются аллюзии, культурно-специфические реалии, позволяющие говорить о полимодальности анализируемых текстов.

Как представляется, тексты, зашифрованные в QR-коды, размещенные на городских улицах, с учетом коммуникативной установки адресанта распадутся на две основные категории — *информативные* (например, информирующие о расписании, правилах и регламентирующих предписаниях различного рода) и *коммеморативные*, ориентированные на любознательных туристов и тех, кто интересуется историко-культурным наследием города, т. е. тексты, представляющие собой «событийно-информативный нарратив, направленный на изложение событий, фактов, обстоятельств, которые необходимо довести до сведения адресата» (Тивьяева, 2020а, с. 154) (см. также: (Тивьяева, 2020б)). Для текстов каждой из категорий характерны определенные особенности с точки зрения их содержания, структуры организации текста, синтаксиса и лексики, что и позволяет предложить выделение двух соответствующих жанровых разновидностей рассматриваемых текстов.

Коммеморативные тексты, закодированные в QR-коды, содержат информацию об объекте культурного наследия, в отношении которого в соответствии с действующим законодательством введены ограничения в форме запрета на проведение работ, которые могут повлечь изменение объекта культурного наследия: его облика, конструктивных решений и структуры, интерьера и пр. (ср. также памятные таблички на зданиях, сообщающие об исторических событиях и выдающихся деятелях прошлого, или таблички в метро с информацией о датах основания станции (см. рис. 1–2)). В отличие от обычных памятных табличек, на табличках с QR-кодами содержится закодированная информация о том, чем прославился конкретный дом, а статью портала объединяют как вербальные (текст, аудиоконтент в виде аудиогuida), так и невербальные (например, архивные фотографии, карта с возможностью проложить маршрут и пр.) компоненты. Таким образом, данные тексты можно охарактеризовать как гибридные, или полимодальные, сочетающие вербальные и невербальные визуальные коды; кроме того, содержание данных текстов становится доступным только в результате специального цифрового декодирования.

На сайте портала «Узнай Москву» функционирует и англоязычная версия (um.mos.ru/en). На сегодняшний день эта версия портала включает в себя информацию о более чем 500 различных зданиях с их историческими описаниями на английском языке, а также многочисленными фотографиями. Пополняются новыми материалами разделы *Museums* («Музеи»), *Places* («Места») и *Persons*



Рис. 1. Табличка на здании в память о Герое Советского Союза летчике Алексее Алексеевиче Артамонове

Fig. 1. Plaque on the building in commemoration of Hero of the Soviet Union, pilot Alexey Artamonov



Рис. 2. Памятная табличка в Московском метрополитене на станции «Кутузовская»

Fig. 2. Plaque in Moscow metro marking the foundation date of Kutuzovskaya station

(«Личности»). При соотнесении русскоязычной и англоязычной версий описания объектов может возникнуть вопрос (сразу подчеркнем, что анализ содержания текстов англоязычной версии не входил в задачи настоящей работы), должно ли содержание обеих версий полностью совпадать или некоторые, предположительно не поддающиеся передаче понятия могут быть опущены, а также насколько оправданно использование в текстах обеих версий, ориентированных на массового адресата, узкоспециальных терминов.

Причины популярности QR-кодов

По мнению создателя QR-кода М. Хара, основные причины стремительного роста популярности QR-кода состоят в «высоком уровне эффективности, качества и безопасности» коммуникационного процесса, который обеспечивает разработанная технология (Hara, 2019, p. 19). В отличие от обычного штрих-кода, QR-код читается в двух направлениях: по горизонтали и по вертикали (2D), — что позволяет существенно увеличить плотность хранения данных и их объем, а при сканировании QR-кода пользователь получает доступ к закодированным данным мгновенно. QR-код отвечает запросам новой цифровой эпохи и цифрового поколения, так как в основу концепции данного изобретения положены следующие принципы: 1) соответствие требованиям передовой информационной эпохи; 2) высокий уровень считываемости; 3) создание среды, в которой пользователи могут свободно и безопасно использовать данную технологию (Hara, 2019, p. 19). Более того, на фоне растущего уровня беспокойности экологическими проблемами (см. подробнее в (Plautz, 2020)) QR-коды явились одним из решений, отвечающих требованиям современного общества, особенно молодежи, или поколения Z: высокая плотность печати, которую предусматривает технология QR-кода, позволяет сокращать объем потребления бумаги и, следовательно, темпы вырубки лесов, что согласуется с принципами экологически устойчивого образа жизни (Hara, 2019, p. 20).

Действительно, в настоящее время человечество столкнулось с невиданными ранее глобальными изменениями, среди которых значимое место занимает обилие информационных ресурсов, доступных в режиме 24/7. «Это делает жизнь более динамичной, удобной во всех отношениях и более приятной», однако при этом мы в полной мере осознаем и негативную сторону цифровой революции и начинаем все больше переживать из-за нашей зависимости от гаджетов (Suleimanova, 2020, p. 40). Однако можно рассматривать происходящие изменения и иначе: «человечество не деградирует, оно просто становится другим», нам больше не нужно запоминать данные, «которые мы вряд ли будем использовать хотя бы раз в жизни» (Suleimanova, 2020, p. 40). В контексте нового цифрового образовательного ландшафта, предлагающего новые форматы коммуникации и многообразие новых дискурсивных жанров, человечеству нужна информация в режиме «здесь и сейчас» — в условиях постоянного дефицита

времени возможность мгновенного доступа к информации о заинтересовавшем объекте культурного наследия посредством расположенного на здании QR-кода вряд ли можно переоценить.

Коммеморативный потенциал текстов, зашифрованных в QR-коды, расположенные на объектах культурного наследия Москвы: единство денотативного и коннотативного компонентов

С позиций семиотического подхода малоформатные тексты, зашифрованные в QR-коды, представляют собой симбиоз вербального и невербального компонентов (аудио-, визуального и вербального кодов). Такой симбиоз является непосредственным ответом на запрос современного общества и призван оказывать синергетическое дискурсивное воздействие на получателя информации.

Проблемы семиотического пространства города давно находятся в центре внимания исследователей (Yeoh, 1992; Bigon, 2008; Kearns, Berg, 2002; Monmonier, 2006; Rose-Redwood et al., 2010; Suleimanova, Holodova, 2014; Зоц, Сулейманова, 2019). Целью подобных работ становится моделирование (реконструкция) многомерного городского пространства, например в результате анализа содержания мемориальных досок (см. подробнее в работе (Беседина и др., 2020), авторы которой проводят междисциплинарный анализ на основе выборки из более чем 400 мемориальных досок, установленных в российских городах с 1917 года и посвященных историческим событиям). В ряде работ представлены результаты анализа практик именования объектов городского ландшафта как инструмента самоопределения (см. о понятии «топонимической войны», введенном в (Kadmon, 2004)) (Yeoh, 1992; Bigon, 2008; Kearns, Berg, 2002; Monmonier, 2006).

QR-коды, являясь одной из составляющих мультимодального топонимического ландшафта, размещаются на объектах, обладающих историко-архитектурной, художественной, научной и мемориальной ценностью¹, имеющих особое значение для истории и культуры Российской Федерации и часто выступающих в качестве воплощения общественной власти (Rose-Redwood et al., 2010). При этом объекты денотации таких знаков оказываются вовлеченными в культурно-семиотическое пространство города, приобретая статус объекта познания, того, что теперь может явиться объектом исследования (Carter, 1987, р. 28, 67), информацию о котором теперь можно получить через QR-код. Такая интерпретация мемориального потенциала QR-кодов согласуется с семиотическим подходом М. Азарьяху к анализу мемориальных топонимов, которые, по мнению ученого, представляют собой взаимодействие первичных утилитарных функций, реализуемых денотативным компонентом знака, и вторичных

¹ См.: Федеральный закон от 25.06.2002 № 73-ФЗ (ред. от 20.10.2022) «Об объектах культурного наследия (памятниках истории и культуры) народов Российской Федерации» // КонсультантПлюс. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_37318/

функций, принадлежащих сфере его коннотации (Azaryahu, 1996). В свою очередь, подход М. Азарьяху основывается на понимании соотношения между денотацией и коннотацией, предложенном в работе У. Эко: коннотативный компонент мемориального знака вносит информацию о культурных ценностях, принятых социальных нормах и действующей политической идеологии (Есо, 1986), в то время как за денотативной составляющей закреплена «утилитарная функция топонимов», состоящая в обозначении объектов урбанистического пространства как элементов «общей системы пространственной ориентации» (Rose-Redwood et al., 2010, p. 458). Как представляется, такой же подход применим к любому знаку, включая тексты, зашифрованные в QR-коды и обозначающие объекты культурного наследия Москвы, а также увековечивающие память о политических и национальных лидерах, выдающихся личностях, деятелях культуры.

Интересная интерпретация утилитарной функции представлена в работе (Rose-Redwood et al., 2010). Большинство исследователей, говоря об утилитарной функции топонимического знака, сводят ее к функции пространственной денотации, в то время как авторы указанной работы обращают внимание на то, что номера домов, почтовые индексы, а также названия улиц также представляют собой геоданные, благодаря которым действующая власть осуществляет контроль за деятельностью физических и юридических лиц (например, в сфере налогообложения или оказания широкого диапазона государственных услуг), а коммерческие организации с опорой на данные геодемографических информационных систем выявляют потенциальных клиентов. Таким образом, подобный геолокационный режим становится неотъемлемым компонентом повседневной жизни граждан (Rose-Redwood et al., 2010, p. 461).

Рассмотрим содержание коннотативного компонента зашифрованного в QR-код текста, реализующего в числе прочих **коммеморативную функцию**. Авторы работы (Беседина и др., 2020) отмечают, что структура текстов коммеморативного дискурса отражает трех- или четырехмерную локализацию исторического/культурного события, в таких текстах можно выделить указание: 1) на дату описываемого события (временные характеристики); 2) конкретное место (квартиру, здание и пр.) (пространственные характеристики); 3) само событие; 4) участников данного события (известных деятелей культуры и искусства, политических деятелей и пр.). Как показало исследование, зашифрованные в QR-коды тексты построены по четырехмерной модели. При этом физические пространственные характеристики реализуются через указание номеров домов, названий улиц и пр. (для определения геопозиции объекта культурного наследия), тогда как временные характеристики актуализируются при помощи языковых структур, выполняющих функцию обстоятельства времени, ср.: *Главный дом усадьбы построен в 1817–1822 годах, возможно, архитектором А. Г. Григорьевым...* (Главный дом усадьбы Лопухиных – Станицкой (Музей Льва Толстого)); *В XIX веке здесь квартировал бренд-майор — главный пожарный Москвы (Московское пожарное депо); Вплоть до 1930-х гг. здесь*

находились техническая контора завода «Красный металлист», мастерская по сборке и ремонту швейных машин треста «Госшвеймашина» (Доходный дом Мишина). Тексты могут содержать информацию **об уникальности и особой культурной/исторической значимости здания** и связанных с ним событий, ср.: *Этот особняк — один из первых в Москве, построенный, что называется, «по-иностранному», то есть с красивым фасадом вдоль улицы. <...> Владение сформировалось в 1694 году и до сегодняшнего дня оно находится почти в неизменных границах, являясь одним из самых крупных в центре города* (Усадьба, первая половина XIX в., улица Знаменка, дом 12/2, стр. 3); *Впоследствии именно здесь прошла и первая в Москве электрическая трамвайная линия* (Чугунный павильон трамвайной остановки, первая четверть XX в., Красностуденческий пр., дом 17).

Отдельный кластер языковых средств, вносящих информацию о первенстве, образуют глаголы фазовой семантики, ср.: *начинать, учреждать* (*set up / establish*), *организовывать* (*to set up / organize*), *открывать* (*to start / begin / launch*) и т. п. (Беседина и др., 2020, с. 83).

Таким образом, полимодальность рассматриваемых текстов обуславливает их многофункциональность: данные тексты не только выполняют информационно-коммуникационную функцию, но и выступают как средство коммеморации объектов культурного наследия, связанных с ними исторических событий и выдающихся личностей. Знаковая природа анализируемых текстов и их статус как элементов ономастического пространства подразумевает единство денотативного и коннотативного компонентов, позволяет актуализировать фоновые и выводные знания реципиента, транслировать культурные ценности, представление о социальных нормах, политической идеологии, что составляет содержание коннотативного компонента текста.

Методология исследования

На начальном этапе исследования осуществлялся сбор эмпирического материала. Авторский корпус малоформатных текстов составлен на основе более 200 табличек с указанием названия объекта культурного наследия и QR-кода (рис. 3), позволяющего при сканировании пройти на соответствующую страницу навигационно-туристического интернет-портала «Узнай Москву», на которой представлены биография объекта — история здания (на русском и иногда на английском языках), его метаданные (адрес здания, имя архитектора), фотографии, сделанные в разные периоды эксплуатации здания, аудио-записи (рис. 4).

Поставленные в работе цель и задачи обусловили выбор методов исследования. Автором применяется анализ малоформатного коммеморативного текста с позиций семиотического подхода, позволивший определить коммеморативный потенциал QR-кодов.



Рис. 3. Табличка на главном доме усадьбы Лопухиных – Станицкой на улице Пречистенке

Fig. 3. Plastic plaque on Main House of the Lopukhins – Stanitsky Estate in Prechistenka Street

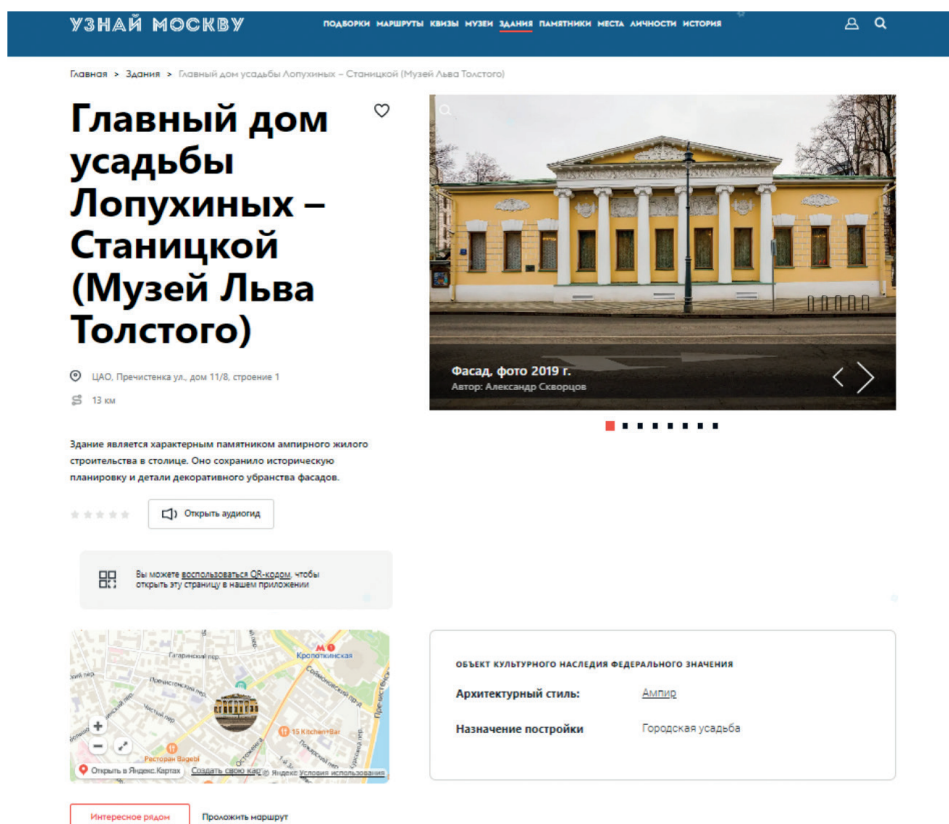


Рис. 4. Страница интернет-портала «Узнай Москву» (um.mos.ru): главный дом усадьбы Лопухиных – Станицкой на улице Пречистенке

Fig. 4. Know Moscow internet portal (um.mos.ru): Main House of the Lopukhins – Stanitsky Estate

Проведенный контент-анализ позволил выявить структурные и семантические особенности анализируемых полимодальных текстов с учетом соотношения в них вербальных и невербальных элементов, а также сформулировать некоторые предложения относительно концепции их содержания с учетом фактора адресата.

Результаты и дискуссия

Структурные и содержательные особенности текстов

Компактное представление релевантной информации об объекте культурного наследия делает текст семантически прозрачным и облегчает его восприятие.

Проведенное исследование позволило выявить в мультимодальном тексте, зашифрованном в QR-код, следующие структурные элементы:

- метаданные объекта (адрес здания, имя архитектора, архитектурный стиль, назначение здания);
- история здания (на русском и иногда на английском языках) (архитектурный стиль, личности, имеющие отношение к данному объекту культурного наследия, и т. д.);
- фотографии, сделанные в разные периоды эксплуатации здания;
- аудио- и видеозаписи.

Далее, как показало проведенное исследование, в композиции самих текстовых описаний (раздел «Информация о здании»), графически организованных в виде абзацев, каждый из которых начинается с новой строки, можно выделить структурные элементы, описывающие архитектурный стиль и особенности здания; сообщающие информацию об именах и статусе владельцев, именах архитекторов, назначении постройки, ключевых датах в истории здания (см., например, описание главного дома усадьбы Лопухиных – Станицкой (Музея Льва Толстого) (<https://um.mos.ru/houses/glavnyy-dom-usadby-lopukhinykh-stanitskoy-muzey-lva-tolstogo>)). В тексте (общим объемом в 24 предложения) предлагается подробное описание элементов интерьера и архитектуры здания, того, как с годами менялся облик здания и его состояние. При этом в приводимых на страницах интернет-портала описаниях встречаются узкоспециальные термины, которые требуют пояснения и были бы более уместны в архитектурном или энциклопедическом издании, а также содержится фактическая информация, которая не входит в фоновые знания обычного туриста или даже москвича, ср.: *ионический* портик; ограда с *пилонами* ворот; фасад оформлен широким поясом *руста*; портик декорирован многофигурным *фризом* за колоннами и *ионическими капителями*; внутри дома сохраняется парадная *анфилада* (Главный дом усадьбы Лопухиных – Станицкой (Музей Льва Толстого)); *бренд-майор*; *сложно раскрепованный* портик на *аркаде*; первый этаж его (дома) отмечен *рустом*; сложный карниз дополнен *модульонами* в центральной части (Московское пожарное депо); угол дома был обозначен *квадратным объемом* (Жилой дом с магазином, Тверская, 8).

Как представляется, при создании подобных текстов необходимо более четко определить целевую группу, воссоздать образ адресата, что позволит полнее задействовать имеющиеся у него фоновые и инферентные знания — так, первостепенной видится задача создания более простых и структурированных описаний объектов культурного наследия, не содержащих перегружающих текст и затрудняющих его понимание технических деталей и узкоспециализированных терминов, которые могут быть непонятны массовому адресату; важным представляется подчеркнуть ключевые (и интересные) исторические и культурные факты об объектах, которые могут быть интересны как туристам, так и жителям Москвы (включая, например, как историков, студентов, так и просто любознательных людей), не вдаваясь в излишние детали.

Мультимодальность

Анализируемые тексты сочетают вербальные и невербальные визуальные коды. В совокупности данные коды призваны реализовывать «функцию трансфера знаний» (Беседина и др., 2020, с. 79), обозначая и сообщая информацию о том здании, на котором размещена табличка с соответствующим QR-кодом.

Как справедливо отмечается, в последние десятилетия «значение невербальных знаков в контексте коммеморативного дискурса возрастает» — невербальные компоненты теперь не просто дополняют текст, а вступают с ним в отношения паритета, усиливая и подчеркивая транслируемую информацию, активизируя и раскрывая фоновые и инферентные знания (Беседина и др., 2020, с. 79). Действительно, все элементы проанализированной выборки представляют собой комбинацию текстовых описаний и аудиовизуального контента: содержат аудиогид (за редким исключением — менее 2 % в нашей выборке), фотографии (с возможным включением панорамных снимков), на страницах отдельных объектов также присутствуют видеозаписи и виртуальные туры.

Для всех рассмотренных нами объектов имеется возможность построить маршруты к зданию с использованием встроенной интерактивной карты от «Яндекс.Карты». Графические и цветовые решения, объем и соотношение текстовой информации и остальных элементов на странице интернет-портала или приложения — все это также способствует синергетическому эффекту, который подобные полимодальные тексты оказывают на реципиента. Полимодальность облегчает восприятие передаваемой информации об объекте культурного наследия, позволяет четче соотнести содержание текста с денотативным компонентом QR-кода, а также сформировать визуальную составляющую семиотического пространства города.

Реконструкция адресата

Выявленные особенности текстовой и невербальной составляющих анализируемых текстов позволяют как бы воссоздать тот образ адресата, потребителя

анализируемого контента, на который ориентируются действующие властные структуры, выступающие в качестве адресанта сообщения. Сразу заметим, что решение данной задачи не исключает возможности сформулировать определенные предложения относительно концепции содержания рассматриваемых текстов с учетом фактора адресата, например, представляется целесообразным исключить из текстов узкоспециальные термины, которые требуют пояснения и были бы более уместны в архитектурном или энциклопедическом издании, а также фактическую информацию, которая не входит в фоновые знания обычного туриста или даже москвича.

Рассматриваемые тексты ориентированы на массового адресата, представленного туристами (в том числе англоговорящими), интересующимися историей города и его культурой; самими жителями столицы, которые также могут быть заинтересованы в изучении истории своего города, его архитектуры и культурного наследия; студентами и исследователями, находящимися в поисках материалов для образовательных целей и более глубокого анализа архитектурных стилей и исторических контекстов; QR-коды могут привлекать внимание и случайных прохожих, которые просто любопытствуют или хотят узнать больше о том, что их окружает. Таким образом, тексты, зашифрованные в QR-кодах, должны быть написаны с учетом различных уровней подготовки и интересов массового адресата, быть доступными и интересными для всех категорий пользователей. По сути, образ адресата, на которого ориентируется адресант сообщения, транслируемого городом в лице действующей власти своим жителям и гостям столицы, воссоздается на протяжении всей статьи. Так, уже в разделе *Причины популярности QR-кодов* говорится о современном пользователе, предъявляющем запрос на информацию в режиме «здесь и сейчас» — в условиях постоянного дефицита времени возможность мгновенного доступа к информации о заинтересовавшем объекте культурного наследия посредством расположенного на здании QR-кода оказывается одним из главных требований адресата. Житель современного города предъявляет высокие требования к информационному контенту городского дискурсивного пространства, к уровню безопасности коммуникационного процесса. Такие параметры текста, как малоформатность (так, высокий уровень редукции текстов обеспечивает высокую скорость потребления контента) и полимодальность (ср., например, возможность построить маршрут к зданию с использованием встроенной интерактивной карты), возможность придерживаться принципов экологически устойчивого образа жизни (так, QR-технология позволяет получить мгновенный и безопасный доступ к удобному цифровому контенту, не требующему печати) — все это отвечает запросам современного массового адресата и формирует его интегральные характеристики.

Заключение

В условиях резко возросшей информационной насыщенности общества и развития индивидуального доступа к различным информационным ресурсам

особенно значимыми, способными удовлетворять потребности цифрового поколения становятся технологии, обеспечивающие мгновенный и безопасный доступ к основному активу современного общества — информации. Такой технологией стало QR-кодирование. Как отмечает М. Хара, QR-код отвечает запросам новой цифровой эпохи и цифрового поколения, так как в основу концепции данного изобретения положены следующие принципы: 1) соответствие требованиям переходной информационной эпохи; 2) высокий уровень считываемости; 3) создание среды, в которой пользователи могут свободно и безопасно использовать данную технологию (Hara, 2019, p. 19). С позиций семиотического подхода малоформатные тексты, зашифрованные в QR-коды, расположенные на объектах культурного наследия Москвы, представляют собой симбиоз вербального и невербального компонентов (аудио-, визуального и вербального кодов). Такой симбиоз соответствует потребностям современного общества и призван оказывать синергетическое дискурсивное воздействие на получателя информации.

Как показало исследование, зашифрованные в QR-коды тексты построены по четырехмерной модели и сообщают информацию об архитектурном стиле и архитектурных особенностях здания; об именах и статусе владельцев, именах архитекторов, назначении постройки, ключевых датах в истории здания.

Полиmodalность рассматриваемых текстов обуславливает их многофункциональность: данные тексты не только выполняют информационно-коммуникационную функцию, но и выступают как средство коммеморации объектов культурного наследия, связанных с ними исторических событий и выдающихся личностей. Знаковая природа анализируемых текстов и их статус как элементов ономастического пространства подразумевает единство денотативного и коннотативного компонентов, позволяет актуализировать фоновые и выводные знания реципиента, транслировать культурные ценности, представление о социальных нормах, политической идеологии, составляющие содержание коннотативного компонента текста.

Проведенный контент-анализ рассматриваемых текстов позволил определить ряд их количественных показателей. Так, объем текста в разделе «Информация о здании» варьируется в диапазоне 350–700 слов, 3 000–5 000 знаков с пробелами, 20–40 предложений. Все тексты являются мультимодальными и включают в себя невербальную составляющую и за редким исключением аудиоинформацию. Выявленные особенности текстовой и невербальной составляющих текстов, зашифрованных в QR-коды, расположенные на объектах культурного наследия города Москвы, позволили определить модель описания объектов культурного наследия, а также выделить некоторые интегральные характеристики адресата.

Список источников

1. Сулейманова, О. А., & Водяницкая, А. А. (2020). Сетевые технологии в системе обучения learning by doing. *Общество. Коммуникация. Образование*, 11(1), 90–99. <https://doi.org/10.18721/JHSS.11107>
2. Suleimanova, O. A. (2020). Towards synergetic combination of traditional and innovative digital teaching and research practices. *Training, Language and Culture*, 4(4), 39–50. <https://doi.org/10.22363/2521-442X-2020-4-4-39-50>

3. Беседина, Е. А., Буркова, Т. В., & Мичурин, А. Н. (2020). Модели интерпретации событий в текстах российских мемориальных досок XX – начала XXI в. (междисциплинарный анализ). *Вопросы когнитивной лингвистики*, (2), 77–85. <https://doi.org/10.20916/1812-3228-2020-2-77-85>
4. Разливинская, Н. А., & Тивьяева, И. В. (2021). Коммеморативные практики в дискурсивном пространстве города: историко-политический аспект. *Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики*, (4), 104–113. <https://doi.org/10.29025/2079-6021-2021-4-104-113>
5. Hara, M. (2019). Development and popularization of QR code – code development pursuing reading performance and market forming by open strategy. *Synthesiology*, 12(1), 19–27.
6. Das, I., & Das, D. (2021, May 26). QR code and it's effectiveness in library services. *Library Philosophy and Practice*. <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=10617&context=libphilprac>
7. Tan, K. H., & Chee, K. M. (2021). Exploring the motivation of pupils towards the implementation of QR codes in pronunciation learning. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 10(1), 204–213. <https://doi.org/10.36941/ajis-2021-0018>
8. Jiang, Y., Ahmad, H., Butt, A. H., Shafique, M. N., & Muhammad, S. (2021). QR digital payment system adoption by retailers: the moderating role of COVID-19 knowledge. *Information Resources Management Journal*, 34(3), 41–63. <https://doi.org/10.4018/IRMJ.2021070103>
9. Беседина, Е. А., & Буркова, Т. В. (2015). Мемориальная доска как малоформатный текст. *Когнитивные исследования языка*, (22), 317–319.
10. Карасик, В. И. (2000). Структура институционального дискурса. В В. Е. Гольдин и др. (Ред.). *Проблемы речевой коммуникации* (с. 25–33). Межвузовский сборник научных трудов. Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского.
11. Тивьяева, И. В. (2020а). Мнемический нарратив в когнитивно-коммуникативной перспективе. В С. А. Васильев (Гл. ред.), Т. Е. Автухович и др. (Ред.). *Русистика и компаративистика* (с. 145–163). Сборник научных трудов по филологии. Вып. XIV. Книгодел. <https://doi.org/10.25688/2619-0656.2020.14.10>
12. Тивьяева, И. В. (2020б). Структурная организация мнемического нарратива. *Сибирский филологический журнал*, (1), 303–315. <https://doi.org/10.17223/18137083/70/24>
13. Plautz, J. (2020, February 3). The Environmental Burden of Generation Z. *The Washington Post Magazine*. <https://www.washingtonpost.com/magazine/2020/02/03/eco-anxiety-is-overwhelming-kids-wheres-line-between-education-alarmism/>
14. Yeoh, B. (1992). Street names in colonial Singapore. *Geographical Review*, 82(3), 313–322.
15. Bigon, L. (2008). Names, norms and forms: French and indigenous toponyms in early colonial Dakar, Senegal. *Planning Perspectives*, 23(4), 479–501.
16. Kearns, R., & Berg, L. (2002). Proclaiming place: towards a geography of place name pronunciation. *Social and Cultural Geography*, 3(3), 283–302.
17. Monmonier, M. (2006). *From squaw tit to whorehouse meadows: how maps name, claim, and inflame*. University of Chicago Press.
18. Rose-Redwood, R., Alderman, D., & Azaryahu, M. (2010). Geographies of toponymic inscription: new directions in critical place-name studies. *Progress in Human Geography*, 34(4), 453–470. <https://doi.org/10.1177/0309132509351042>
19. Suleimanova, O., & Holodova, D. (2014). The latinization of Moscow street signs as an approach to urban navigation in a multilingual environment. *English Studies at NBU*, 1(1), 97–115.

20. Зоц, И. В., & Сулейманова, О. А. (2019). Проблемные «зоны» современной урбанистики в глобальном пространстве: транслитерация урбанонимов. *Вопросы ономастики*, 16(4), 134–150. https://doi.org/10.15826/vopr_onom.2019.16.4.049
21. Kadmon, N. (2004). Toponymy and geopolitics: the political use – and misuse – of geographical names. *The Cartographic Journal*, 41(2), 85–87.
22. Carter, P. (1987). *The road to Botany Bay: an essay in spatial history*. Faber and Faber.
23. Azaryahu, M. (1996). The power of commemorative street names. *Environment and Planning D: Society and Space*, 14(3), 311–330.
24. Eco, U. (1986). Function and sign: semiotics of architecture. In M. Gottdiener, A. Lagopoulos (Eds.). *The City and the Sign: an Introduction to Urban Semiotics*. Columbia University Press.

References

1. Suleimanova, O. A., & Vodyanitskaya, A. A. (2020). Digital engines in learning-by-doing education format. *Society. Communication. Education*, 11(1), 90–99. <https://doi.org/10.22363/2521-442X-2020-4-4-39-50> (In Russ.).
2. Suleimanova, O. A. (2020). Towards synergetic combination of traditional and innovative digital teaching and research practices. *Training, Language and Culture*, 4(4), 39–50. <https://doi.org/10.22363/2521-442X-2020-4-4-39-50> (In Russ.).
3. Besedina, E. A., Burkova T. V., & Michurin, A. N. Models of events interpretation in the Russian memorial plaques texts of the XX – beginning of the XXI century (interdisciplinary analysis). *Voprosy kognitivnoy lingvistiki*, (2), 77–85. <https://doi.org/10.20916/1812-3228-2020-2-77-85> (In Russ.).
4. Razlivinskaya, N. A., & Tivyaeva, I. V. (2021). Commemorative practices in urban discourse space: historical-political projection. *Current Issues in Philology and Pedagogical Linguistics*, (4), 104–113. <https://doi.org/10.29025/2079-6021-2021-4-104-113> (In Russ.).
5. Hara, M. (2019). Development and popularization of QR code – code development pursuing reading performance and market forming by open strategy. *Synthesiology*, 12(1), 19–27.
6. Das, I., & Das, D. (2021, May 26). QR code and it's effectiveness in library services. *Library Philosophy and Practice*. <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=10617&context=libphilprac>
7. Tan, K. H., & Chee, K. M. (2021). Exploring the motivation of pupils towards the implementation of QR codes in pronunciation learning. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 10(1), 204–213. <https://doi.org/10.36941/ajis-2021-0018>
8. Jiang, Y., Ahmad, H., Butt, A. H., Shafique, M. N., & Muhammad, S. (2021). QR digital payment system adoption by retailers: the moderating role of COVID-19 knowledge. *Information Resources Management Journal*, 34(3), 41–63. <https://doi.org/10.4018/IRMJ.2021070103>
9. Besedina, E. A., & Burkova, T. V. (2015). Memorial plaque as small size text. *Kognitivnye issledovaniya yazyka*, (22), 317–319. (In Russ.).
10. Karasik, V. I. (2000). The Structure of institutional discourse. In V. E. Goldin et al. (Eds.). *Problemy rechevoi kommunikatsii* (p. 25–33). Interuniversity collection of scientific papers. Saratov Chernyshevsky State University. (In Russ.).
11. Tivyaeva, I. V. (2020a). Memory narrative: a cognitive-communicative perspective. In S. A. Vasilyev (Chief Ed.). T. E. Avtuhovich et al. (Eds.). *Русистика и компаративистика* (p. 145–163). Collection of scientific papers on Philology. Issue XIV. Книгодел. <https://doi.org/10.25688/2619-0656.2020.14.10> (In Russ.).

12. Tivyayeva, I. V. (2020b). Structural organization of memory narrative. *Siberian Journal of Philology*, (1), 303–315. <https://doi.org/10.17223/18137083/70/24> (In Russ.)
13. Plautz, J. (2020, February 3). The Environmental Burden of Generation Z. *The Washington Post Magazine*. <https://www.washingtonpost.com/magazine/2020/02/03/eco-anxiety-is-overwhelming-kids-wheres-line-between-education-alarmism/>
14. Yeoh, B. (1992). Street names in colonial Singapore. *Geographical Review*, 82(3), 313–322.
15. Bigon, L. (2008). Names, norms and forms: French and indigenous toponyms in early colonial Dakar, Senegal. *Planning Perspectives*, 23(4), 479–501.
16. Kearns, R., & Berg, L. (2002). Proclaiming place: towards a geography of place name pronunciation. *Social and Cultural Geography*, 3(3), 283–302.
17. Monmonier, M. (2006). *From squaw tit to whorehouse meadows: how maps name, claim, and inflame*. University of Chicago Press.
18. Rose-Redwood, R., Alderman, D., & Azaryahu, M. (2010). Geographies of toponymic inscription: new directions in critical place-name studies. *Progress in Human Geography*, 34(4), 453–470. <https://doi.org/10.1177/0309132509351042>
19. Suleimanova, O., & Holodova, D. (2014). The latinization of Moscow street signs as an approach to urban navigation in a multilingual environment. *English Studies at NBU*, 1(1), 97–115.
20. Zots, I. V., & Suleimanova, O. A. (2019). Problem areas of modern urban planning in global space: romanization of Russian urbanonyms. *Problems of Onomastics*, 16(4), 134–150. https://doi.org/10.15826/vopr_onom.2019.16.4.049 (In Russ.).
21. Kadmon, N. (2004). Toponymy and geopolitics: the political use – and misuse – of geographical names. *The Cartographic Journal*, 41(2), 85–87.
22. Carter, P. (1987). *The road to Botany Bay: an essay in spatial history*. Faber and Faber.
23. Azaryahu, M. (1996). The power of commemorative street names. *Environment and Planning D: Society and Space*, 14(3), 311–330.
24. Eco, U. (1986). Function and sign: semiotics of architecture. In M. Gottdiener, A. Lagopoulos (Eds.). *The City and the Sign: an Introduction to Urban Semiotics*. Columbia University Press.

Информация об авторе

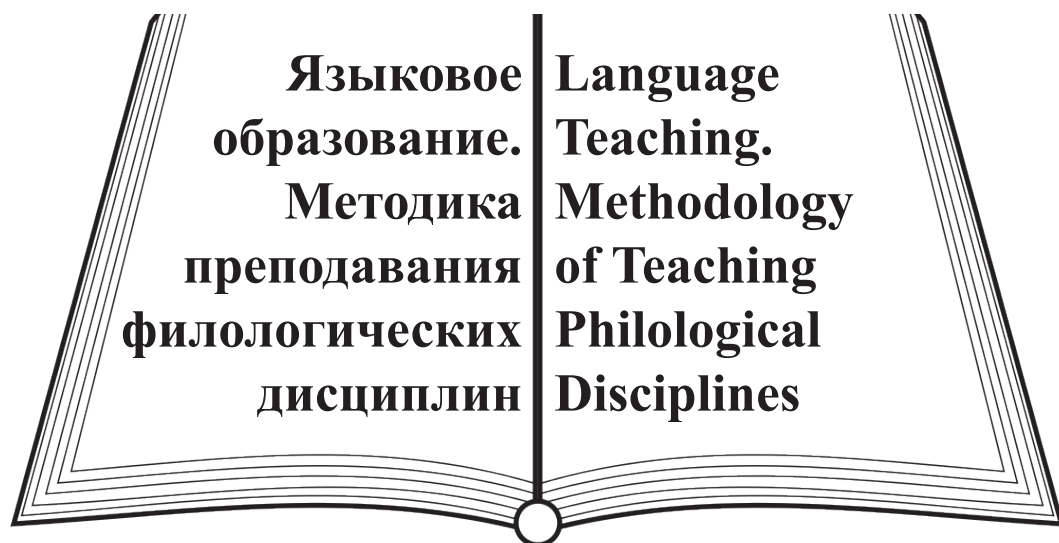
Марина Аркадьевна Фомина — кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры языкознания и переводоведения Института иностранных языков Московского городского педагогического университета.

Information about the author

Marina A. Fomina — PhD (Philology), Docent, Associate Professor of the Department of Linguistics and Translation Studies, Institute of Foreign Languages, Moscow City University.

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

The author declares no conflict of interest.



Научная статья

УДК 37.016:81

DOI: 10.24412/2076-913X-2025-359-141-153

ПРОФЕССИОНАЛИЗМ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

Барышников Николай Васильевич

Пятигорский государственный университет,

Пятигорск, Россия,

baryshnikov@pgu.ru

Аннотация. В статье рассматривается ряд взаимосвязанных трудноразрешимых проблем профессионализма учителя иностранного языка и его реализации в условиях стремительной и недостаточно научно обоснованной цифровизации системы образования в целом и процесса обучения иностранному языку в частности. В ходе анализа противоречивых позиций по вопросу использования искусственного интеллекта (ИИ) в обучении иностранному языку аргументирована авторская точка зрения о необходимости научного обоснования методической целесообразности использования цифровых технологий и разработки не наносящего вреда здоровью обучающихся регламента использования ИИ в преподавании предмета «Иностранный язык» на различных этапах обучения. Выявлены такие проблемы и трудности реализации профессионализма учителя иностранного языка, как отсутствие условий для методического творчества, снижение уровня профессионализма учителя ввиду нерегулируемого, а часто хаотического

использования ИИ в процессе языковой подготовки обучающихся, унификации практик обучения иностранным языкам, формализации повышения квалификации учителя.

Предложены наиболее приемлемые, по мнению автора, пути решения изложенных проблем и устранения выявленных трудностей реализации профессионализма учителя иностранного языка.

Ключевые слова: учитель иностранного языка, профессионализм, искусственный интеллект, снижение профессионализма, повышение квалификации, проблемы и трудности, методическое творчество, пути решения проблем, варианты устранения трудностей.

Для цитирования: Барышников, Н. В. (2025). Профессионализм учителя иностранного языка в условиях цифровизации образования: проблемы и пути их решения. *Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование»*, 3(59), 141–153. <https://doi.org/10.24412/2076-913X-2025-359-141-153>

Original article

UDC 37.016:81

DOI: 10.24412/2076-913X-2025-359-141-153

FOREIGN LANGUAGE TEACHER PROFESSIONALISM IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION OF EDUCATION: PROBLEMS AND SOLUTIONS

Nikolay V. Baryshnikov

Pyatigorsk State University,

Pyatigorsk, Russia,

baryshnikov@pgu.ru

Abstract. The article looks at a number of interrelated intractable problems of foreign language teacher professionalism and its implementation in the context of rapid and insufficiently scientifically substantiated digitalization of the education system in general and the process of teaching a foreign language in particular.

In the course of the analysis of contradictory opinions on the use of artificial intelligence (AI) in teaching a foreign language, the author's point of view on the need for scientific justification of the methodological expediency of using digital technologies and the development of regulations for the use of AI in teaching the subject «foreign language» at various stages of education is argued.

The problems and difficulties of implementing foreign language teacher professionalism have been identified, such as the lack of conditions for methodological creativity, a decrease in the level of teacher professionalism due to the unregulated and often chaotic use of AI in the process of teaching foreign language competencies among students, the unification of educational processes and formal ways of teacher training.

The author suggests the most acceptable ways to solve the problems outlined and eliminate the identified difficulties in implementing the professionalism of a foreign language teacher.

Keywords: foreign language teacher, professionalism, artificial intelligence, decline in professionalism, advanced training, problems and difficulties, methodological creativity, ways to solve problems, options for eliminating difficulties.

For citation: Baryshnikov, N. V. (2025). Foreign language teacher professionalism in the context of digitalization of education: problems and solutions. *MCU Journal of Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education*, 3(59), 141–153. <https://doi.org/10.24412/2076-913X-2025-359-141-153>

Введение

Анализ образовательной практики обучения иностранным языкам, анкетирование учителей и регулярные беседы с ними свидетельствуют о том, что технологии искусственного интеллекта (ИИ) в преподавании иностранного языка используются sporadically или хаотично. Выявлен некий психологический дискомфорт, который испытывают учителя — заслуженные мастера педагогического труда, имеющие солидный опыт результативного преподавания своего предмета, ввиду того что по объективным причинам они не используют информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), но при этом добиваются высоких показателей в овладении обучающимися иноязычными компетенциями. А представители нового поколения учителей, еще не успевшие достичь сколько-нибудь значительных результатов в профессиональной деятельности, но применяющие модные технологии ИИ, оказываются в приоритетном положении, получая дополнительные баллы за внедрение инновационных методов обучения.

Приходится констатировать, что как в образовании в целом, так и в преподавании иностранного языка в частности модные тенденции существовали и продолжают иметь место до сего времени. В различные периоды большие надежды возлагались на звукотехнику, видео, кинофильмы, компьютер как на средства обучения иностранному языку. В настоящее время ИИ превзошел всех своих предшественников и в интерпретации приверженцев всеобщей цифровизации образования является подлинным методическим чудом, однако оказывающим, как будет доказано, негативное влияние на здоровье обучающихся и квалификацию учителя.

Цель данной статьи — аргументировать позицию, в соответствии с которой главным актором в образовательной практике, даже в условиях цифровизации, является не ИИ, а учитель, но не равнодушный урокодатель, а учитель-творец, учитель новой формации.

Проблема профессионализма учителя и использования ИИ в обучении иностранному языку

В связи со всеобщей цифровизацией и внедрением ИИ в процесс обучения иностранному языку возникают проблемы развития и реализации профессионализма учителя. Дело в том, что, несмотря на повышенный интерес исследователей к проблеме использования ИИ в обучении иностранному

языку, она до сего времени не получила однозначного научно обоснованного решения. Дискуссия о роли и значении ИИ в современном образовании далека от завершения (Барышников, Барышников, 2024). Консолидированного мнения об ИИ не сформировано и в сообществе лингводидактов.

Сторонники всеобщей цифровизации считают, что в скором времени ИИ заменит учителя. Ряд авторов убедительно доказывает, что ИИ является помощником учителя/преподавателя в процессе преподавания иностранного языка в образовательных организациях различного типа (Арутюнян, 2025; Зюкова, 2025; Попова, 2024). Другие исследователи обосновывают методические постулаты, смысл которых заключается в безальтернативности технологий ИИ. В частности, П. В. Сысоев утверждает, что «ИКТ уже воспринимаются в качестве не дополнительных, а альтернативных и, в некоторых случаях, практически безальтернативных средств» (Сысоев, 2023, с. 7).

Существует, однако, более оптимистическая точка зрения, в соответствии с которой учитель был, есть и будет главной фигурой в системе всех звеньев образования. Главенствующая роль в образовании принадлежит не ИИ, а Его Величеству Учителю, но при одном существенном условии, что учитель не статист, не урокодатель, а профессионал высокого класса, способный к самостоятельному решению сложных задач обучения и воспитания, это учитель-созидатель, учитель-творец, автор образовательных практик, иными словами, учитель новой формации. Под еще не приобретшим статуса терминологической единицы понятием «учитель иностранного языка новой формации» в данном контексте подразумевается специалист с высшим педагогическим образованием, имеющий солидную теоретическую профессионально-методическую подготовку и прочные основы методического мастерства, в том числе развитую информационно-коммуникационную компетенцию, способный самостоятельно принимать методические решения и преподавать предмет «Иностранный язык» не по готовым методическим рекомендациям, а на основе своего методического кредо с учетом конкретной педагогической ситуации (об этом подробнее см.: (Барышников, 2023)). Сказанное означает, что учитель новой формации — это мастер, в известной мере волшебник, который на уроках иностранного языка совершает методическое чудо. А качество преподавания отдельного предмета и образования в целом находится, как известно, в прямой зависимости от уровня профессионально-методического мастерства учителя.

Из приведенного тезиса вытекает другой, не менее существенный и также не требующий доказательств. Только учитель — мастер педагогического труда может обеспечить высокое качество образования. И даже самый авангардный, самый передовой, самый инновационный метод обучения не принесет ожидаемого результата в образовательной практике, если он окажется в руках учителя-непрофессионала. Эта истина неподвластна времени. Почти семьдесят лет назад Б. Д. Лемперт писал: «Один и тот же научно обоснованный и на практике проверенный метод может давать различные результаты в зависимости...

от профессиональной подготовки самого учителя и от его умения пользоваться не одним, а различными методами и приемами... Учитель представляет собой... важный фактор, от которого зависит эффективность метода» (Лемперт, 1957, с. 56).

Приведенная цитата является свидетельством того, что проблема профессионализма учителя, его педагогического мастерства не утрачивает своей актуальности, ее правомерно отнести к категории вечных ввиду того, что под влиянием новых технологий, реализация которых требует более высокого уровня методического мастерства учителя, трансформируется сущностное содержание самого понятия «профессионализм учителя».

В этой связи в эпоху цифры и ИИ целесообразно рассматривать не вопросы противостояния, соревновательности ИИ и учителей и уж тем более замены учителя ИИ, а проводить фундаментальные исследования по проблеме профессионализма современного учителя, которая приобретает исключительную актуальность и особую остроту. Дело в том, что технический прогресс опережает систему профессиональной подготовки учителя, ввиду чего образование оказалось не готовым к использованию ИИ, и тем не менее цифровые технологии и ИИ уже стали частью образовательной практики, несмотря на отсутствие единого мнения относительно целесообразности их использования. Как ни парадоксально, но до настоящего времени отсутствуют достоверные сведения о влиянии технологий ИИ на повышение качества преподаваемых учебных предметов и соответственно качества образования. Конкретного теоретически обоснованного и экспериментально верифицированного ответа на этот вопрос не существует. По крайней мере, в доступной нам научно-педагогической литературе обнаружить его не удалось.

Важно, однако, обратить внимание на другой аспект ИИ. Педагоги, психологи, методисты выражают озабоченность по поводу пагубного влияния цифровых технологий на психическое и соматическое здоровье обучающихся. Противоречивые позиции относительно цифровизации образования со всей очевидностью обнаружились в рамках обсуждений во время заседания круглого стола «Цифровая школа: вопросы безопасности детей, роль учителя», который был организован «Учительской газетой» несколько лет назад. Характерно, что представители точных наук однозначно высказывались в пользу цифровой среды и использования цифровых инструментов. В частности, А. Л. Семенов, главный научный сотрудник Физтех-школы прикладной математики и информатики, доктор физико-математических наук, академик РАН, сказал: «Цифровые средства должны прийти в школу». По его мнению, школа воздвигла барьер между реально существующим цифровым миром и доцифровой школой, и этот барьер должен обязательно обрушиться. «Иначе школа, — заключил академик, — станет не нужной, потому что все, что делает школа, не будет иметь отношения к реальной жизни» (Цифровая школа..., 2019).

В. Р. Кучма, заместитель директора по научной работе Национального медицинского исследовательского центра здоровья детей (НМИЦ здоровья детей) Минздрава России, доктор медицинских наук, профессор, член-корреспондент РАН, со всей определенностью говорил о негативном влиянии цифры на психическое здоровье детей и подростков: «Цифровая среда обитания оказывает серьезное влияние на рост расстройств поведения, влияет на стиль, образ жизни и формирует дополнительные факторы риска для здоровья детей и подростков» (Цифровая школа..., 2019). По его словам, чтобы обеспечить безопасность цифровой образовательной среды, следует предусмотреть междисциплинарные научные и научно-организационные мероприятия, способные показать, как современные информационно-коммуникационные технологии влияют на функциональное состояние, психическое развитие и здоровье в целом у детей и подростков. Благодаря таким мероприятиям становится возможным сформулировать требования к применению современных цифровых образовательных инструментов (интерактивных панелей, планшетов), использованию электронных ресурсов для проведения дистанционного обучения. Следует разработать безопасные для зрения условия работы с цифровыми образовательными средствами, для чего необходимо уточнить требования к шрифтовому оформлению содержания электронных учебников. Иными словами, надлежит учитывать психофизиологические возможности детей разного возраста, современные требования, обеспечивающие гигиеническую безопасность применения цифрового оборудования. Следует предусмотреть специальные образовательные и просветительские программы для всех участников образовательного процесса, в доступной форме транслирующие информацию о правилах безопасного использования цифровых инструментов и Интернета.

На круглом столе была затронута и проблема деструктивного влияния цифровой техники на психосоматическое состояние учителей (головная боль, плохой сон, утомление). Старший научный сотрудник НМИЦ здоровья детей Минздрава России М. Степанова в своем выступлении отметила, что страдают не только дети, но и педагоги. Этого можно было избежать, если бы цифровизация образования сопровождалась должным мониторингом со стороны гигиенистов, физиологов, психологов (Цифровая школа..., 2019).

Несмотря на медицинские противопоказания, цифровизация образования стала реальностью, вследствие чего в настоящее время значительная часть обучающихся образовательных организаций среднего общего образования стала «оцифрованной», а среднестатистический учитель, поверивший в магическую силу цифры, сам того не подозревая, оказался запертым в «цифровой клетке», вследствие чего утрачивается духовная связь учителя и обучающихся.

Все изложенное позволяет заключить, что педагогически неоправданное использование технологий ИИ может нанести системе образования невосполнимый урон. И в этой связи важнейшая задача науки об образовании

и всего научно-педагогического сообщества заключается в том, чтобы не допустить духовной деградации новых поколений граждан России, ибо ИИ и духовное начало несовместимы. Педагогически необоснованное использование ИИ в образовании обесценивает школу как очага «духовного и нравственного становления растущих людей», ввиду того что «ограничение себя обучающей функцией снижает необходимость школы для общества» (Амонашвили, 2000, с. 11).

Данная проблема применительно к обучению иностранному языку вполне может быть решена. Следует создать обоснованную программу цифровизации процесса преподавания предмета «Иностранный язык», которая была бы безопасной для здоровья обучающихся. В такой программе надо, во-первых, предусмотреть научное обоснование методической целесообразности использования цифровых технологий в ходе обучения иностранному языку и, во-вторых, представить безопасный и оправданный регламент применения ИИ на различных этапах обучения иностранному языку.

Методическое творчество учителя иностранного языка как условие становления развития его профессионализма

Трудноразрешимая проблема реализации методического творчества учителя иностранного языка образовалась несколько десятилетий назад, когда в практику преподавания иностранного языка были введены учебно-методические комплекты (УМК), преимущество которых считалось наличие в них основного компонента — книги для учителя, в которой, как известно, представлены подробные поурочные планы, разработанные авторами УМК. Первоначально такая книга рассматривалась как полезный методический путеводитель для учителя.

Потребовался существенный период времени, чтобы понять, что книга для учителя из методического добра трансформировалась в нечто противоположное, так как «учитель вольно или невольно приобщается к готовым методическим решениям, за короткое время превращается в сторонника рецептурной методики, довольствуется обучающими штампами, утрачивает стремление к методическому творчеству» (Барышников, 2024, с. 39). Сказанное означает, что обучение иностранному языку по готовым методическим правилам и рекомендациям оказывает учителю медвежью услугу. В результате многолетней практики преподавания своего предмета с опорой на книгу для учителя он утрачивает важнейшие компоненты профессионализма, прежде всего творческое начало. Оказалось, что обучение на основе УМК не требует от учителя ни методического творчества, ни самостоятельно принимаемых им методических решений. Если первое поколение учителей, преподававших иностранный язык на основе УМК, как правило, вносили коррективы в планы уроков по своему усмотрению, то в настоящее время большинство учителей

окончательно смирилось со своей профессиональной судьбой и руководствуется в преподавании иностранного языка методическими рекомендациями книги для учителя без попыток их адаптации к конкретным педагогическим условиям обучения и сложившейся педагогической ситуации, которые, как известно, фактически не повторяются. Лишь отдельные учителя-энтузиасты стараются привнести в процесс обучения что-то свое, проявить методическое творчество, однако подобные инициативы не поощряются, а нередко пресекаются и квалифицируются как противоречащие требованиям федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС).

Необходимо отметить также, что проблема реализации методического творчества учителя иностранного языка усугубляется очевидной тенденцией к унификации образовательной практики обучения иностранному языку. Обращает на себя внимание одно интересное наблюдение: степень унификации процесса обучения иностранному языку — явление, имеющее региональный характер. Оказывается, в каждом регионе требования к неукоснительному следованию учителями рекомендациям книги для учителя УМК различные. Как показали результаты анкетирования учителей английского языка школ нескольких городов Ставропольского края, Министерство образования Ставрополя занимает в данном вопросе весьма лояльную позицию. Об этом свидетельствуют ответы опрошенных: «Учитель полностью свободен в выборе приемов, способов и технологий обучения», — на вопрос анкеты: «Какова практика использования книги для учителя в процессе обучения иностранному языку?» (91,3 % от числа принимавших участие в анкетировании).

Что касается путей решения проблемы методического творчества учителя иностранного языка как неперемennого условия становления и совершенствования его профессионализма, то можно со значительной долей вероятности утверждать, что вариантов может быть множество. Оптимальным путем ее решения нам представляется создание условий для методической свободы учителя, которая открывает безграничные возможности развития и совершенствования его методического мастерства (Барышников, 2024, с. 41). Заметим, что методическая свобода учителя способствует мирному разрешению проблемы использования ИИ в обучении иностранному языку, ввиду того что учитель самостоятельно решает, какие методы, приемы, средства обучения он будет использовать, чтобы обучающиеся овладели запланированными иноязычными компетенциями, в полной мере соответствующими требованиям ФГОС.

Проблема повышения квалификации учителя иностранного языка в контексте прогрессирования ИИ

В процессе исследования проблем использования ИИ в обучении иностранному языку самой большой ошибкой является упование на то, что с ИИ

все само собой как-то отрегулируется и образуется. Нельзя также игнорировать тот факт, что ИИ стал брендовым средством формирования иноязычных компетенций у обучающихся образовательных организаций различных типов и уровней. В этой связи в лингводидактике наблюдается динамика в изучении методического потенциала ИИ, сформулированы принципы обучения иностранному языку на основе технологий ИИ (Сысоев, 2024), обобщается и теоретически осмысливается опыт использования ИИ в обучении иностранному языку (Попова, 2024, Трунова, 2025). Однако подобных инициативных исследований явно недостаточно. Требуются согласованные действия, объединенные в программу поэтапного овладения учителями иностранных языков технологиями ИИ и приемами их методически оправданного применения. Необходимо отдавать себе отчет в том, что цифровизация образования — это закономерная фаза научно-технического прогресса и ИИ получит свое дальнейшее развитие в различных образовательных практиках. Важно обеспечить учителей иностранных языков сведениями и рекомендациями, касающимися целесообразного и безопасного применения этого инструмента, повысить их профессиональную квалификацию для формирования готовности к оправданному применению технологий ИИ при обучении иностранному языку.

Система повышения квалификации педагогических кадров в настоящее время функционирует преимущественно формально. Известно, что регулярное повышение квалификации, предусмотренное нормативными документами, на уровень профессионализма учителя существенного влияния не оказывает. На практике в большинстве случаев повышение квалификации означает предоставление администрации сертификата/удостоверения установленного образца. Нельзя не упомянуть того обстоятельства, что даже в тех случаях, когда курсы повышения квалификации для учителей иностранных языков организованы на должном уровне, коэффициент их полезного действия остается незначительным, ввиду того что после повышения квалификации учитель возвращается на круги своя — к преподаванию иностранного языка не на основе приобретенных методических знаний, а в соответствии с рекомендациями книги для учителя УМК.

Как бы ни преувеличивали сторонники ИИ его лингводидактический потенциал, учителям иностранных языков важно помнить о том, что бесконтрольное использование технологий ИИ оказывает пагубное влияние на здоровье как обучающихся, так и самого учителя. В этой связи в программе повышения квалификации необходимо предусмотреть специальный раздел «Негативные последствия использования искусственного интеллекта и их нейтрализация», в содержании которого должно найти отражение новое направление в науке об образовании — предотвращение негативных последствий использования ИКТ.

На сегодняшний день уже накоплено достаточно материала для обеспечения полноценного повышения квалификации учителей в данном аспекте

их профессиональной деятельности. В частности, А. Л. Димова разработала и теоретически обосновала систему подготовки будущих учителей к предотвращению негативных последствий ИКТ для здоровья обучающихся, а также учебно-методические комплексы для освоения данного курса и методические рекомендации к ним (Димова, 2022). Авторская модель могла бы быть положена в основу разработки аналогичного курса для системы повышения квалификации учителей иностранного языка.

Все изложенное позволяет заключить, что на этапе разработки методически оправданного, безопасного для здоровья обучающихся регламента использования ИИ в преподавании иностранного языка одной из важнейших задач является повышение квалификации учителей-практиков, предусматривающего развитие методического творчества, выработку индивидуального стиля в рациональном формировании у обучающихся иноязычных компетенций. Данная важнейшая задача может быть реализована при условии тесного и заинтересованного взаимодействия науки об образовании, структур управления образованием различного уровня и учителя-практика. Такое взаимодействие выступает своего рода гарантом разумного использования ИИ не только в преподавании отдельных учебных дисциплин, но и в системе образования в целом.

Заключение

Искусственный интеллект перевернул обычное представление о многих привычных вещах и явлениях, он стремительно ворвался в сферу образования, в том числе в процесс обучения иностранному языку. Как следствие, многие ученые и преподаватели-практики интерпретируют его как всеобщее благо и методическое чудо, не упоминая о рисках его применения или лишь незначительно касаясь этого вопроса. Анализ проблем, вызванных неоправданным использованием технологий ИИ в образовании, со всей очевидностью показал, что преимущества применения этого инструмента в образовательной практике далеко не так однозначны.

Во-первых, ИИ небезопасен для здоровья обучающихся, что служит главным основанием для разработки Положения о безопасном для здоровья обучающихся регламенте использования ИИ в обучении всем предметам школьного цикла, в том числе иностранному языку. Во-вторых, несмотря на искусственно подогреваемый ажиотаж вокруг использования ИИ, до настоящего времени отсутствуют научно обоснованные и экспериментальным путем апробированные доказательства того, что ИИ существенным образом повышает качество преподавания предмета «Иностранный язык» и образования в целом. В-третьих, сторонники тотальной цифровизации образования вопреки здравому смыслу противопоставляют ИИ главному актору системы образования — учителю, тем самым не только наносят репутационный ущерб профессии учителя,

но и создают дополнительные трудности реализации профессионализма учителя в образовательной практике обучения иностранным языкам. В-четвертых, для того чтобы сохранить и приумножить нравственные духовные ценности отечественного образования, необходимо разработать программу методически целесообразного использования ИИ в обучении, предусматривающую неразрывную духовную связь учителя и обучающихся. В-пятых, в упреждающем порядке необходимо обеспечить качественное повышение квалификации учителей, которое позволило бы им овладеть нейросетями, технологиями ИИ, а также способностью предотвращать негативные последствия использования ИКТ для здоровья обучающихся.

Наконец, самое главное, в процессе исследования проблем использования ИИ в обучении иностранному языку необходимо исходить из приоритетного методологического постулата о том, что человек — мера всех вещей. ИИ создан человеком, поэтому учитель-профессионал был, есть и будет душой образовательной практики при условии, что он не равнодушный урокодатель, а учитель-творец, мастер педагогического труда.

Список источников

1. Барышников, Н. В., & Барышников, П. Н. Искусственный интеллект в современном образовании: pro et contra. *Антропоцентрические науки в образовании: вызовы, трансформации, ресурсы* (с. 9–13). Сборник научных статей международного форума профессионального образования, 9–10 апреля 2024 года (Воронеж, Россия). Э. П. Комарова (отв. ред.). Научная книга.
2. Арутюнян, А. М. (2025). Онлайн-ресурсы как средство развития методического мастерства учителя иностранных языков. *Профессионализм учителя иностранных языков и его реализация в процессе обучения* (с. 3–9). Сборник статей по материалам научно-методического симпозиума с международным участием «Лемпертовские чтения – XXVII» 15–17 мая 2025 года. Издательство Пятигорского государственного университета.
3. Зюкова, А. С. (2025). Преподаватель иностранного языка технического вуза и искусственный интеллект. *Профессионализм учителя иностранных языков и его реализация в процессе обучения* (с. 294–302). Сборник статей по материалам научно-методического симпозиума с международным участием «Лемпертовские чтения – XXVII» 15–17 мая 2025 года. Издательство Пятигорского государственного университета.
4. Попова, А. В. (2024). Информационные технологии в контексте полимодального обучения иностранным языкам. *Иностранные языки в школе*, (7), 12–18.
5. Сысоев, П. В. (2023). Технологии искусственного интеллекта в обучении иностранному языку. *Иностранные языки в школе*, (3), 6–16.
6. Барышников, Н. В. (2023). Методическое кредо учителя иностранного языка как основа его профессионализма. *Вестник Минского государственного лингвистического университета. Серия 2. Педагогика, психология, методика преподавания иностранных языков*, 1(43), 57–66.
7. Лемперт, Б. Д. (1957). К вопросу о методах обучения иностранным языкам. *Иностранные языки в школе*, (4), 50–55.

8. Цифровая школа: вопросы безопасности детей, роль учителя. (2019). Стенограмма круглого стола. *Учительская газета*, (27), 2 июля, 2019, с. 10–11.
9. Амонашвили, Ш. А. (2020). Оценки. Школа нуждается в многообразии и свободном творчестве. *Учительская газета*, (41), 13 октября 2020. <https://ug.ru/ocenki/>
10. Барышников, Н. В. (2024). *Обучение иностранным языкам и методическое творчество учителя*. ИНФРА-М.
11. Трунова, О. В. (2025). Искусственный интеллект как информационно-образовательная платформа. *Профессионализм учителя иностранных языков и его реализация в процессе обучения* (с. 355–368). Сборник статей по материалам научно-методического симпозиума с международным участием «Лемпертовские чтения – XXVII» 15–17 мая 2025 года. Издательство Пятигорского государственного университета.
12. Димова, А. Л. (2022). *Теоретические основы подготовки будущих учителей к предотвращению негативных последствий использования информационных и коммуникационных технологий в образовательном процессе* [Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 5.8.7. Институт стратегии развития образования РАО]. РГБ.

References

1. Baryshnikov, N. V., & Baryshnikov, P. N. Artificial intelligence in modern education: pro et contra. *Anthropocentric sciences in education: challenges, transformations, and resources* (p. 9–10). Collection of scientific articles from the international forum on professional education, April 9–10, 2024 (Voronezh, Russia). E. P. Komarova (Editor-in-Chief). Nauchnaya kniga. (In Russ.).
2. Arutyunyan, A. M. (2025). Online resources as a means of developing the methodological skills of a foreign language teacher. *Professionalism of a foreign language teacher and its implementation in the learning process* (p. 3–9). Collection of articles on the materials of the scientific and methodological symposium with international participation «Lempert Readings – XXVII» on May 15–17, 2025. Izdatel'stvo Pyatigorskogo gosudarstvennogo universiteta. (In Russ.).
3. Zyukova, A. S. (2025). A teacher of a foreign language at a technical university and artificial intelligence. *Professionalism of a teacher of foreign languages and its implementation in the learning process* (p. 294–302). Collection of articles on the materials of the scientific and methodological symposium with international participation «Lempert Readings – XXVII» on May 15–17, 2025. Izdatel'stvo Pyatigorskogo gosudarstvennogo universiteta. (In Russ.).
4. Popova, A. V. (2024). Information technologies in the context of polymodal foreign language teaching. *Inostranny'e yazy'ki v shkole*, (7), 12–18. (In Russ.).
5. Sysoev, P. V. (2023). Artificial intelligence technologies in foreign language teaching. *Inostranny'e yazy'ki v shkole*, (3), 6–16. (In Russ.).
6. Baryshnikov, N. V. (2023). Methodical credo of a foreign language teacher as the basis of his professionalism. *Vestnik Minskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Seriya 2. Pedagogika, psixologiya, metodika prepodavaniya inostranny'x yazy'kov*, 1(43), 57–66. (In Russ.).
7. Lempert, B. D. (1957). On the issue of methods of teaching foreign languages. *Inostranny'e yazy'ki v shkole*, (4), 50–55. (In Russ.).
8. Digital school: child safety issues, the role of the teacher. (2019). The transcript of the round table. *Uchitelskaya gazeta*, (27), July 2, 2019, p. 10–11. (In Russ.).

9. Amonashvili, S. A. (2020). Assessments: the school needs diversity and free creativity. *Uchitel'skaya gazeta*, (41), October 13, 2020. <https://ug.ru/oczenki/> (In Russ.).
10. Baryshnikov, N. V. (2024). *Teaching foreign languages and methodical creativity of teachers*. INFRA-M. (In Russ.).
11. Trunova, O. V. (2025). Artificial intelligence as an information and educational platform. *Professionalism of a foreign language teacher and its implementation in the learning process* (p. 355–368). Collection of articles on the materials of the scientific and methodological symposium with international participation «Lempert Readings – XXVII» on May 15–17, 2025. Izdatel'stvo Pyatigorskogo gosudarstvennogo universiteta. (In Russ.).
12. Dimova, A. L. (2022). *Theoretical foundations of the preparation of future teachers to prevent the negative consequences of the use of information and communication technologies in the educational process* [Abstract of the dissertation ... Doctor of Philological Sciences: 5.8.7. Institut strategii razvitiya obrazovaniya RAO]. RSL. (In Russ.).

Информация об авторе

Николай Васильевич Барышников — доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой межкультурной коммуникации, лингводидактики, педагогических технологий обучения и воспитания Пятигорского государственного университета.

Information about the author

Nikolay V. Baryshnikov — D. Sc. (Pedagogy), Professor, Head of the Chair of Intercultural Communication, Linguodidactics, Pedagogic Technologies of Education, Pyatigorsk State University.

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

The author declares no conflict of interest.

Научная статья

УДК 37.016:81

DOI: 10.24412/2076-913X-2025-359-154-165

КОМПАРАТИВНЫЙ ПОДХОД В ЛИНГВОДИДАКТИКЕ: СУЩНОСТЬ, МЕТОДОЛОГИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Бокова Татьяна Николаевна¹,

Милованова Людмила Анатольевна²

^{1,2} Московский городской педагогический университет,
Москва, Россия,

¹ bokovatk@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3173-1928>

² milovanovale@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1822-1453>

Аннотация. Статья посвящена комплексному исследованию компаративного подхода в лингводидактике, нацеленного на научный анализ сходств и различий между лингводидактическими процессами и системами в целях установления закономерностей и специфики их развития в разных странах. Особое внимание уделено функциям компаративного подхода в лингводидактике, а также методам компаративных исследований, таким как вертикальный/исторический и горизонтальный/актуальный. Авторы дают обобщенную характеристику компаративному подходу в лингводидактических исследованиях, что позволяет глубже понять изучаемые явления через их сопоставление, требует четкой методологии и учета социального контекста. Обосновывается мысль о том, что компаративный подход делает процесс иноязычного обучения более осознанным, эффективным и адресным, минимизируя влияние негативных и усиливая понимание положительных тенденций развития национальных систем иноязычного образования.

Ключевые слова: сравнительная педагогика, лингводидактика, компаративный подход, сознательно-сопоставительный метод, иноязычное образование, методическая система.

Для цитирования: Бокова, Т. Н., Милованова, Л. А. (2025). Компаративный подход в лингводидактике: сущность, методология и перспективы. *Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование»*, 3(59), 154–165, <https://doi.org/10.24412/2076-913X-2025-359-154-165>

Original article

UDC 37.016:81

DOI: 10.24412/2076-913X-2025-359-154-165

**COMPARATIVE APPROACH IN LINGUODIDACTICS:
THE ESSENCE, METHODOLOGY AND PROSPECTS****Tatyana N. Bokova¹,****Ludmila A. Milovanova²**^{1,2} Moscow City University,
Moscow, Russia,¹ bokovatn@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3173-1928>² milovanova@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1822-1453>

Abstract. The article presents a comprehensive study of the comparative approach in linguodidactics, focused on the scientific analysis of similarities and differences between language teaching processes and systems. The aim is to identify the patterns and specific features of their development in different countries. Particular attention is paid to the functions of the comparative approach in linguodidactics, as well as to comparative research methods, such as the vertical/historical and horizontal/current approaches. The authors provide a generalized characterization of the comparative approach in linguodidactics research, demonstrating how comparing phenomena lead to a deeper understanding. It requires a clear methodology and consideration of the social context. The authors claim that the comparative approach makes foreign language learning more conscious, effective, and targeted, minimizing the impact of negative trends and enhancing understanding the national foreign language education system positive development.

Keywords: comparative pedagogy, linguodidactics, comparative approach, consciously comparative method, foreign language education, methodological system.

For citation: Bokova, T. N., Milovanova, L. A. Comparative approach in linguodidactics: the essence, methodology and prospects. *MCU Journal of Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education*, 3(59), 154–165, <https://doi.org/10.24412/2076-913X-2025-359-154-165>

Введение

Специфика лингводидактического исследования заключается в поиске путей оптимизации и интенсификации процесса обучения, что подразумевает совершенствование критериев и принципов отбора содержания обучения, разработку методов и приемов обучения, проектирование новых эффективных технологий обучения, способствующих в комплексе достижению современных целей иноязычного образования. Спроектировать корректные векторы такого процесса невозможно без анализа и оценки того, что уже достигнуто в отечественной и зарубежной методических системах, определения и обоснования его методологических и теоретических основ.

Решение данной исследовательской задачи предопределено той методологической парадигмой, которая максимально эффективно описывает концептуальные контуры рассматриваемого объекта исследования (Тарева и др., 2022). В современной отечественной и зарубежной лингводидактике для теоретического обоснования и организации процесса языкового образования применяются различные подходы к обучению: межкультурный, коммуникативно-когнитивный, компетентностный, личностно-деятельностный, социокультурный, культурологический и др. Каждый из них обладает своей миссией, целью и конкретной реализацией через номенклатуру принципов обучения (Цыбанева и др., 2023).

Особое место среди них занимает компаративный подход, который получил широкое распространение в общей педагогике. Как справедливо заметил Г. Свенсон, «мышление без сравнения немислимо. И при отсутствии сравнения немислимы всякая научная мысль и научное исследование» (Swanson, 1971, с. 144). Приведенные аргументы обосновывают актуальность компаративного подхода как методологической основы для выявления совместимых и вариативных тенденций и закономерностей развития национальных систем образования при конструировании нового научного знания.

Методология

Обратимся к понятийной стороне рассматриваемого явления с философских и общедидактических позиций. Исследователи в области компаративной дидактики (А. Н. Джуринский, З. А. Малькова, И. А. Тагунова, С. В. Иванова, Т. Н. Бокова и др.) выделяют несколько основных типов сравнительных исследований: это может быть исследование методических систем одной или нескольких стран, однако часто компаративные исследования направлены на сопоставление родной и зарубежной образовательных систем. Авторы отмечают, что существует два метода компаративных исследований: вертикальный/исторический и горизонтальный/актуальный. Как следует из названия, вертикальный метод нацелен на исторический анализ методических региональных систем в диахроническом аспекте, т. е. в их временном развитии. Второй метод — горизонтальный — показывает линейный срез состояния систем иноязычного образования в нескольких странах подобно синхроническому подходу, считывающему различные региональные системы иноязычного образования в нескольких странах в одном и том же историческом отрезке времени.

В этой связи можно выделить две базовые позиции: 1) употребление термина «компаративный» в разных научных областях указывает на его многомерность и дискуссионность; 2) лингводидактика как системная область гуманитарного знания может использовать его в качестве своей методологической базы.

Примечательно, что в связи с геополитическими событиями последних лет рассмотрение процесса иноязычного образования через призму компаративного подхода становится все более востребованным.

Однако следует признать, что идея упорядочить региональные и межрегиональные закономерности развития образовательных систем, систематизировать и интерпретировать уникальные лингводидактические практики, подвергнуть научному осмыслению возможность их инкорпорирования в отечественную образовательную среду не является в лингводидактике абсолютно новаторской.

В 50–60-х годах прошлого века в методике обучения иностранным языкам широкую известность приобрел сознательно-сопоставительный метод. В «Новом словаре методических терминов» этот метод получил следующую дефиницию: «Метод обучения языку, предусматривающий осознание учащимися значения языковых явлений и способов их применения в речевой деятельности, а также опору на родной язык для более глубокого проникновения в родной и изучаемый языки. Опирается на общие с сознательно-практическим методом обучения лингвистическую и психологическую концепции. Считается ведущим методом обучения иностранным языкам в высшей школе, готовящей преподавателей языка. В преподавании русского языка как иностранного концепция метода наиболее последовательно реализуется в учебниках и пособиях, ориентированных на родной язык учащихся»¹.

Еще в середине прошлого века мысль о роли сознательно-сопоставительного метода при обучении иностранным языкам блестяще сформулирована Л. В. Щербой. Выдающийся ученый полагал: «Исключительно важное значение придается сравнению фактов и явлений изучаемого иностранного языка с аналогичными фактами и явлениями родного языка» (Щерба, 1974, с. 4).

Для нашего исследования важным является признание известным отечественным методистом-теоретиком А. А. Миролюбовым в авторской монографии «История отечественной методики обучения иностранным языкам» (2002) роли сознательно-сопоставительной методики, в «рамках которой оформился дифференцированный и гибкий подход в реализации основных положений при разных возрастных особенностях учащихся и их подготовке в родном языке» (Миролюбов, 2002, с. 48). Рассуждая об основных принципах сознательно-сопоставительного метода, автор определяет их как «сознательный подход к овладению операциями с языковым материалом и сопоставление с родным языком» (Миролюбов, 2002, с. 286). И хотя идеи сознательно-сопоставительного метода были в дальнейшем подвергнуты ревизии и критике и с течением времени трансформировались в сознательно-практический метод, примечательно, что в одном из первых отечественных методических фундаментальных трудов — «Общей методике обучения иностранным языкам в средней школе» под редакцией А. А. Миролюбова, И. В. Рахманова, В. С. Цетлин —

¹ Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий: (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2010. С. 284.

постулировалась как положительная идея о том, «что одной из сторон в решении проблемы преодоления интерференции родного языка является понимание учащимися различий в способах выражения мысли в иностранном и родном языках» (Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе, 1967, с. 68).

Эти отечественные лингводидактические исследования становятся основой для понимания единых проблем, имеющих в сопоставляемых образовательных реалиях, и поиска идей для создания общих рекомендаций, что определяет значимость компаративного подхода в лингводидактических исследованиях.

Результаты и дискуссия

Компаративный подход в процессе иноязычного образования может служить основой для сопоставления компонентного состава иноязычной коммуникативной компетенции как целевой доминанты процесса обучения иностранным языкам.

Более того, как полагают Т. Н. Бокова и В. А. Цыбанева, основные положения теории компаративистики позволяют рассматривать особенности межкультурного подхода к обучению иностранным языкам через призму диалога культур и цивилизаций (Бокова, Цыбанева, 2024).

Как отмечают философы (Ф. И. Щербатский, О. О. Розенберг, М. Хайдеггер, К. Ясперс, А. Швейцер, К. Г. Юнг и др.), изучающие компаративный подход к образованию, содержание и структура педагогического объекта обусловлены его функциями. В этой связи считаем важным проанализировать функции, которые осуществляет компаративный подход в лингводидактике.

Так, *информационно-аналитическая* функция подразумевает сбор, обработку, систематизацию и анализ информации о сходствах и различиях между языками, что способствует сравнению языковых систем контактирующих и неконтактирующих языков, помогает спрогнозировать возможные трудности обучающихся при овладении иностранным языком (например, интерференцию).

Кумулятивная функция предполагает подробный анализ оригинальных источников литературы и практики. В этой связи считаем значимым появление в ряду отечественных исследований «Англо-русского терминологического справочника по методике преподавания иностранных языков» единственным в своем роде опытом сопоставительного анализа терминов, используемых в отечественной и зарубежной теории методики (Колесникова, Долгина, 2001).

Регуляционно-прогностическая функция позволяет прогнозировать и планировать векторы развития национальной системы образования, учитывая подобные зарубежные, при этом корректируя их в соответствии с национальным контекстом. Например, прямой перенос технологий, учебных пособий по обучению иностранному языку в отечественную образовательную практику

без учета национальных российских методических традиций, специфических условий и задач отечественного иноязычного образования способен нанести непоправимый урон методической науке.

Адаптивная функция предполагает учет принципа персонализации процесса обучения, когда предлагаемые в зарубежной методике преподавания иностранных языков технологии и средства обучения можно положительно адаптировать в условиях российского опыта, обогащая при этом отечественную лингводидактику.

Объектами сопоставления и анализа лингводидактического исследования могут служить методологические основы (концептуальные подходы и системы принципов, их реализующих), целевые и содержательные основы, а также технологические решения конкретных методических задач. В рамках проводимого компаративного анализа важно учитывать лингвокультуру обучающихся, что в дальнейшем при разработке методики обучения аспекту языка или виду речевой иноязычной деятельности будет способствовать положительному переносу лингвокультурного опыта родного языка на изучаемый или поможет спрогнозировать и нивелировать трудности, которые могут возникнуть.

Традиционно в компаративных лингводидактических исследованиях предлагается следующая последовательность (этапность) действий:

- 1) сбор и систематизация данных, подлежащих дальнейшему анализу и сравнению;
- 2) анализ полученной информации с учетом возможных сходств и различий, формулировка рабочей исследовательской гипотезы;
- 3) определение критериев сопоставления и обработка первичных данных, полученных путем сравнения с учетом критериев;
- 4) корректировка критериев сравнения в случае необходимости;
- 5) проверка сформулированной гипотезы, проведение основного этапа сопоставления, формулировка выводов;
- 6) создание технологии или методики с опорой на полученный опыт.

Здесь уместно уточнить, что любое сравнение национальных методических систем возможно благодаря двум подходам: последовательному и параллельному.

Последовательное сравнение двух и более национальных методических систем подразумевает пошаговый анализ их характеристик, параметров, с переходом от одного объекта к другому для обобщения результатов сравнения.

Параллельное сравнение предполагает перекрестное сопоставление методических систем в целом или отдельных их компонентов для выявления преимуществ и недостатков каждой.

Все вышеизложенное дает право констатировать, что компаративный подход в лингводидактике позволяет выявить сходства и различия в методике обучения иностранным языкам в разных национальных методических системах, в психологических подходах к условиям и способам усвоения иностранного

языка обучающимися, провести сравнение лингводидактических явлений в диахроническом и синхроническом аспектах. При этом важно соблюдать следующие условия: 1) сравниваемые объекты или процессы должны быть сопоставимы; 2) отобранные критерии сопоставления должны быть корректны, как с точки зрения параметров сравнения, так и с точки зрения оценочных шкал; 3) важно избегать субъективности при формулировании выводов и пренебрегать учетом национальной специфики.

Данный подход позволяет рассматривать объекты не только на уровне отдельных методик или технологий, но и на уровне их развития. Лингводидактические феномены выступают как самостоятельные целостные динамические компоненты лингводидактики, которые имеют внутреннюю логику развития и отражают логику развития лингводидактики.

В рамках реализации компаративного подхода предполагается движение научной мысли от систематизации иерархий, структур и категорий лингводидактического исследования или отдельного лингводидактического феномена к всестороннему изучению и описанию данной лингвометодической модели с использованием компаративного подхода, а также сравнение и анализ рассматриваемой лингводидактической проблемы/феномена. На третьем этапе изучения лингводидактической проблемы/феномена на международном уровне (сравнение методик, технологий, методов, приемов при обучении иностранным языкам в разных странах) необходимо ориентироваться на системно-концептуальный анализ.

В этой связи заслуживают внимания проведенные компаративные исследования, которые внесли вклад в теорию компаративистики с учетом решения лингводидактических проблем. Актуальными для нашей работы являются исследования Л. А. Каримовой о содержании и технологии обучения иностранным языкам в условиях модернизации высшей профессиональной школы (Каримова, 2009); О. О. Чертовских — о значимости межкультурной коммуникации как методологической основы построения учебного процесса в университетах Великобритании и Российской Федерации (Чертовских, 2003). Ученым Н. Н. Кукуевой проводится сравнительно-педагогическое исследование лингводидактического тестирования в образовательных контекстах России и Великобритании конца XX века (Кукуева, 2006). Работа А. А. Коренева посвящена стандартизированному контролю по иностранному языку в России, Японии и Великобритании на материале единого государственного экзамена (ЕГЭ), Центрального экзамена и экзаменов GCE A Levels (Коренев, 2012); а Х. Г. Сайфуллаева в своих исследованиях анализирует условия формирования лингвосоциокультурной компетенции студентов в полиэтнических группах педагогических вузов Республики Таджикистан на материале немецкого языка (Сайфуллаев, 2014). Представляет интерес исследование К. А. Депонян, в котором акцент сделан на национально ориентированном подходе к обучению русскому языку как иностранному в Республике Корея (на материале русской

антропонимической системы) (Депонян, 2015). В данных исследованиях, основу которых составляют фундаментальные идеи компаративного подхода, определяются возможности преодоления путем воспитания и образования обучающихся иностранному языку барьеров между странами.

Обобщив вышеизложенное, мы можем констатировать, что компаративный подход в обучении иностранным языкам в вариативных национальных контекстах предполагает исследование и анализ различных и сходных позиций в определении основных методических категорий, таких как цель обучения, содержание, средства, методы и подходы, технологии и условия обучения (Иванова, Елкина, 2020).

Миссия подхода заключается в том, чтобы выявить логику и тенденции развития национальных образовательных систем, объяснить факторы и мотивы рассматриваемых отличий, а также спроектировать динамику образовательного процесса с учетом положительного опыта.

Таким образом, мы определяем компаративный подход в общепедагогическом и дидактическом аспектах как методологический подход к исследованию, который сопоставляет и анализирует образовательные системы, тенденции, практики и процессы в разных странах, культурах или контекстах в целях выявления в них общих закономерностей, сходства и различия, а также установления причины этих различий.

В лингводидактическом аспекте мы определяем компаративный подход как подход к сопоставлению и анализу закономерностей развития национальных методических систем, представленных такими компонентами, как цели и задачи иноязычного образования, соответствующее им содержание обучения, принципы и технологии, средства и формы обучения одному или нескольким иностранным языкам на примере двух и более стран.

Целью компаративного подхода в лингводидактическом аспекте является:

- определение наиболее эффективных национальных методических теорий и практик обучения аспектам языка и видам речевой деятельности, которые возможно диссеминировать на широкий межкультурный контекст;
- анализ тенденций развития национальных методических теорий и практик, учитывающих сложившуюся социокультурную, социальную и образовательную ситуацию;
- поддержка новых технологий обучения иностранному языку, доказавших свою значимость и эффективность с учетом положительного опыта других стран;
- совершенствование и оптимизация в конечном счете национальных систем языкового образования.

Компаративный подход, как и любой другой методологический подход к обучению иностранному языку, предполагает свою номенклатуру принципов, с помощью которых подход реализуется в образовательной практике, комплекс исследовательских методов, как теоретических, так и эмпирических,

диагностический инструментарий, способный эффективно и надежно определить уровень исполнения требований к реализации национальных образовательных языковых программ. Важно помнить, что непосредственное сопоставление методов, приемов, средств обучения может быть затруднительным, поскольку национальные образовательные языковые программы часто различаются в подходах и условиях реализации. В этом случае гораздо эффективнее достичь понимания различающихся обстоятельств, а также установить те факторы, которые способствуют прогрессу и достижению положительного эффекта в овладении обучающимися иностранным языком.

Компаративный подход в лингводидактике основывается на ряде принципов, которые способствуют проектированию искомой методической системы или технологии с учетом компаративного анализа.

Номенклатура принципов представлена далее.

1. *Принцип системности.* Как мы уже упоминали ранее, целесообразно определить критерии и параметры, которые будут использоваться для сравнения. Принцип системности помогает четко определить все компоненты методических систем (цель, содержание, методы, приемы, средства обучения и т. п.), подвергающихся сравнению.

2. *Принцип аналогии и различий.* Важно не только выявить соответствие в методических национальных системах, но и определить степень расхождений, что способствует достижению наибольшего успеха в языковом образовании и нивелирует отрицательные практики.

3. *Принцип контекстной обусловленности.* При сопоставлении различных методических систем важно учитывать социальные, социокультурные, экономические и другие параметры реализации национальных языковых образовательных систем. Методическая система, способствующая успешному достижению определенного уровня языковой компетенции обучающихся в одной стране, может не быть столь эффективной в другой.

4. *Принцип непредвзятости и нейтральности* способствует достаточно объективному сравнению и анализу языковых методических систем при условии использования наиболее эффективных и доказавших свою независимость от внешних субъективных факторов диагностик.

5. *Принцип связи теории с практикой, т. е. практичности,* предполагает не только описание успешных практик, но и возможность их диссеминации в другой национальный контекст.

Реализация названных принципов компаративного подхода в лингводидактике способствует продуктивному анализу и эффективному сравнению национальных методических систем обучения иностранному языку, что в конечном счете будет благоприятствовать повышению качества языкового образования.

Заключение

Итак, в качестве основного итога можно констатировать, что роль компаративного подхода в лингводидактических исследованиях значительна, поскольку такой анализ позволяет: 1) определить совместимые и вариативные тенденции и закономерности развития национальных систем образования, в том числе иноязычного; 2) диссеминировать положительный опыт обучения иностранным языкам в разных странах на отечественную методическую почву; 3) в сложных глобальных современных условиях способствовать развитию непрямого профессионального межкультурного общения, поскольку компаративный подход затрагивает аксиологические и социокультурные аспекты образовательных систем.

Перспективы компаративных исследований связаны с их способностью объединять теорию и практику, преодолевать дисциплинарные границы и отвечать на вызовы современного социума. Ключевыми направлениями остаются цифровизация иноязычного образования, межкультурный подход как методологическая основа, гармонизация лучших образовательных практик.

Список источников

1. Тарева, Е. Г., Тарев, Б. В., & Савкина, Е. А. (2022). Полиподходность и междисциплинарность — *perpetuum mobile* развития лингводидактики. *Язык и культура*, (57), 274–291. <https://doi.org/10.17223/19996195/57/14>
2. Цыбанева, В. А., Серединцева, А. С., Бокова, Т. Н., & Милованова, Л. А. (2023). *Подходы в обучении иностранному языку*. Учебное пособие. Сфера.
3. Swanson, G. E. (1971). Frameworks for comparative research: Structural anthropology and the theory of action. In I. Vallier (Ed.). *Comparative methods in Sociology: Essays on trends and applications* (p. 141–202). University of California Press.
4. Щерба, Л. В. (1974). *Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики*. (И. В. Рахманов, ред.). 2-е изд. Высшая школа.
5. Миролубов, А. А. (2002). *История отечественной методики обучения иностранным языкам*. Учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению «Лингвистика и межкультурная коммуникация». Ступени: ИНФРА-М.
6. Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе. (1967). А. А. Миролубов (Ред.). Просвещение.
7. Бокова, Т. Н., & Цыбанева, В. А. (2024). Компаративный подход в лингводидактике: сущность и перспективы. *Образование и саморазвитие*, 19(1), 81–91.
8. Колесникова, И. Л., & Долгина, О. А. (2001). *Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков*. Справочник для преподавателей иностранных языков и студентов педагогических вузов. Русско-Балтийский информационный центр БЛИЦ: Cambridge University Press.
9. Каримова, Л. А. (2009). *Содержание и технологии обучения иностранным языкам в условиях модернизации высшей профессиональной школы (на примере неязыковых вузов стран-участниц Болонского процесса)* [Диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.01. Институт педагогики и психологии РАО]. РГБ.

10. Чертовских, О. О. (2003). *Межкультурная коммуникация как методологическая основа построения учебного процесса в университетах Великобритании и Российской Федерации* [Диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.01. Московская государственная технологическая академия]. РГБ.
11. Кукуева, Н. Н. (2006). *Тестирование в образовательных контекстах России и Великобритании конца XX – начала XXI века: сравнительно-педагогическое исследование* [Диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.01. Ростовский государственный педагогический университет]. РГБ.
12. Корнев, А. А. (2012). *Стандартизированный контроль по иностранному языку в России, Японии и Великобритании (на материале ЕГЭ, Центрального экзамена и экзаменов GCE A Levels)* [Диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.02. МГУ им. М. В. Ломоносова]. РГБ.
13. Сайфуллаев, Х. Г. (2014). Формирование лингвосоциокультурной компетенции студентов педвузов в условиях поликультурного образования. *Вестник педагогического университета*, 1-1(56), 150–155.
14. Депонян, К. А. (2015). Национально ориентированный подход к обучению русскому языку как иностранному за рубежом (на примере корейских университетов). *Теория и практика общественного развития*, (4), 140–142.
15. Иванова, С. В., & Елкина, И. М. (2020). Применение метода компаративного анализа в философии образования. *Отечественная и зарубежная педагогика*, 1, 4(69), 25–35.

References

1. Tareva, E. G., Tarev, B. V., & Savkina, E. A. (2022). Multiple approaches and interdisciplinarity — perpetum mobile for the development of linguodidactics. *Language and Culture*, (57), 274–291. <https://doi.org/10.17223/19996195/57/14> (In Russ.).
2. Tsybaneva, V. A., Seredintseva, A. S., Bokova, T. N., & Milovanova, L. A. (2023). *Approaches in teaching a foreign language*. Study guide. Sfera. (In Russ.).
3. Swanson, G. E. (1971). Frameworks for comparative research: Structural anthropology and the theory of action. In I. Vallier (Ed.). *Comparative methods in Sociology: Essays on trends and applications* (p. 141–202). University of California Press.
4. Shcherba, L. V. (1947). Teaching foreign languages in secondary schools. General issues of methodology. (I. V. Rakhmanov, Ed.). *Vyshshaya shkola*. (In Russ.).
5. Mirolubov, A. A. (2002). *The history of Russian methods of teaching foreign languages*. A textbook for university students studying in the field of Linguistics and Intercultural Communication. Stupeni, INFRA-M. (In Russ.).
6. *General methods of teaching foreign languages in secondary schools*. (1967). A. A. Mirolubov (Ed.). Prosveshchenie. (In Russ.).
7. Bokova, T. N., & Tsybaneva, V. A. (2024). Comparative approach in linguodidactics: essence and prospects. *Education and Self Development*, 19(1), 81–91. (In Russ.).
8. Kolesnikova, I. L., & Dolgina, O. A. (2001). *English-Russian terminological reference book on the methodology of teaching foreign languages*. Handbook for foreign language teachers and students of pedagogical universities. Russian-Baltic Information Center BLITZ: Cambridge University Press. (In Russ.).
9. Karimova, L. A. (2009). *Content and technologies of teaching foreign languages in the context of modernization of higher professional schools (on the example of non-*

linguistic universities of the Bologna Process member countries) [Dissertation for the PhD (Pedagogical Sciences): 13.00.01. Institut pedagogiki i psixologii RAO]. RSL. (In Russ.).

10. Chertovskikh, O. O. (2003). *Intercultural communication as a methodological basis for building the educational process at universities in the UK and the Russian Federation* [Dissertation for the PhD (Pedagogy): 13.00.01. Moskovskaya gosudarstvennaya tekhnologicheskaya akademiya]. RSL. (In Russ.).

11. Kukueva, N. N. (2006). *Testing in the educational contexts of Russia and Great Britain at the end of the XX – beginning of the XXI century: comparative pedagogical research* [Dissertation for the PhD (Philology): 13.00.01. Rostovskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet]. RSL. (In Russ.).

12. Korenev, A. A. (2012). *Standardized control of a foreign language in Russia, Japan and the United Kingdom (based on the USE, Central Exam and GCE A Levels exams)* [Dissertation for the PhD (Pedagogical Sciences): 13.00.02. Lomonosov Moscow State University]. RSL. (In Russ.).

13. Sayfullaev, H. G. (2014). The formation of linguistic and socio-cultural competence of pedagogical university students in the context of multicultural education. *Vestnik pedagogicheskogo universiteta, 1-1*(56), 150–155. (In Russ.).

14. Deponyan, K. A. (2015). A nationally oriented approach to teaching Russian as a foreign language abroad (using the example of Korean universities). *Theory and Practice of Social Development, 4*(4), 140–142. (In Russ.).

15. Ivanova, S. V., & Elkina, I. M. (2020). Application of the comparative analysis method in the philosophy of education. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika, 1, 4*(69), 25–35. (In Russ.).

Информация об авторах

Татьяна Николаевна Бокова — доктор педагогических наук, доцент, профессор РАО, профессор кафедры английского языка и лингводидактики, заместитель директора Института иностранных языков Московского городского педагогического университета.

Людмила Анатольевна Милованова — доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой английского языка и лингводидактики Института иностранных языков Московского городского педагогического университета.

Information about the authors

Tatyana N. Bokova — D. Sc. (Pedagogy), Docent, Professor of RAE, Professor at the Department of the English Language and Linguodidactics, Deputy Director of the Institute of Foreign Languages, Moscow City University.

Ludmila A. Milovanova — D. Sc. (Pedagogy), Professor, Head of the Department of the English Language and Linguodidactics, Institute of Foreign Languages, Moscow City University.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflict of interest.

Научная статья

УДК 378.016:811.111

DOI: 10.24412/2076-913X-2025-359-166-185

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ КАТЕГОРИИ ОТРИЦАНИЯ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ)

Матюшина Наталия Владимировна¹,

Прибылова Наталья Геннадьевна²

^{1,2} Московский городской педагогический университет,
Москва, Россия,

¹ matushinanv@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6982-5305>

² pribilovang@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6667-3836>

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования у российских студентов, изучающих иностранные языки на продвинутом уровне, лингвокультурной компетентности через изучение базовых грамматических категорий в английском языке. Авторами анализируются эксплицитные и имплицитные способы выражения отрицания в английском языке. Утверждается роль умений вариативно использовать отрицательные конструкции в успешной межкультурной коммуникации и профессиональной подготовке будущих филологов. В работе представлена технология комплексного формирования и развития лингвокультурной компетентности студентов филологического направления, предполагающая в теоретическом и практическом воплощении анализ языковых единиц с негативной семантикой, их прагматических функций и культурно обусловленных коннотаций. Особое внимание уделяется интеграции лингвистических и культурологических знаний в процессе обучения, что способствует более глубокому пониманию специфики английского языка и формированию интракультурной и межкультурной компетентностей у бакалавров. Результаты исследования демонстрируют эффективность предложенной концепции в образовательной практике и ее значение для профессионального становления студентов филологического направления.

Ключевые слова: лингвокультурная компетентность, филологи, эксплицитное отрицание, имплицитное отрицание, английский язык как иностранный.

Для цитирования: Матюшина, Н. В., Прибылова, Н. Г. (2025). Формирование лингвокультурной компетентности студентов филологического направления (на примере категории отрицания в английском языке). *Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование»*, 3(59), 166–185, <https://doi.org/10.24412/2076-913X-2025-359-166-185>

Original article

UCD 378.016:811.111

DOI: 10.24412/2076-913X-2025-359-166-185

HOW TO FORM LINGUISTIC AND CULTURAL COMPETENCE IN PHILOLOGY STUDENTS (ON THE EXAMPLE OF ENGLISH NEGATION)

Nataliya V. Matyushina¹,Natalia G. Pribylova²^{1, 2} Moscow City University,
Moscow, Russia,¹ matushinanv@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6982-5305>² pribilovang@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6667-3836>

Abstract. The paper addresses the issue how to boost linguistic and cultural competence in advanced-level Russian students of foreign languages through the study of core English grammatical categories. The authors analyze explicit and implicit means of expressing negation in English. The paper emphasizes the value of opting for various negative constructions in both professional training for aspiring philologists and effective cross-cultural communication. It presents a holistic methodological framework for enhancing linguistic and cultural skills along with understanding cultural background, analysis of pragmatic functions, conditioned connotations and studying language units with negative semantics. A key emphasis is placed on integrating linguistic and cultural knowledge into the syllabus to foster a deeper language awareness, intracultural and intercultural competences in undergraduate philology students. The research results validate the efficiency of the suggested approaches in classroom instruction and their significance for shaping prospective language professionals.

Keywords: linguistic and cultural competence, philologists, explicit negation, implicit negation, English as a foreign language.

For citation: Matyushina, N. V., Pribylova, N. G. (2025) How to form linguistic and cultural competence in philology students (on the example of English negation). *MCU Journal of Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education*, 3(59), 166–185, <https://doi.org/10.24412/2076-913X-2025-359-166-185>

Введение

В современном обществе наблюдается высокий спрос на специалистов, обладающих культурной компетенцией, способных вести профессиональный диалог с представителями иных культур (Тарева, 2022; Орехова и др., 2022).

Понятия компетенция и компетентность являются предметом многочисленных исследований в современной методике преподавания иностранных языков. При этом данные термины находятся в стадии определения. Мы вслед

за А. И. Сурыгиным (Сурыгин, 2015) и А. В. Хуторским (Хуторской, 2017) склонны полагать, что *компетенция* описывает определенные нормативные требования к образовательной подготовке обучающегося (внешне заданная норма), в то время как *компетентность* представляет собой набор личных качеств обучающегося, подтверждающий владение им соответствующей компетенцией.

В составе культурной компетентности выделяется лингвокультурная, т. е. часть культурной компетентности, обеспечивающая коммуникативное поведение, принятое в данной культуре (Городецкая, 2009, с. 49).

Под *лингвокультурной компетентностью* мы вслед за А. А. Подгорбунских понимаем «способность и готовность к адекватному взаимопониманию и взаимодействию с представителями другого лингвокультурного социума на основе овладения знаниями о мире, отраженными в единицах языка и образующими когнитивный фундамент коммуникации» (Подгорбунских, 2011, с. 102). В целях формирования лингвокультурной компетентности студентов языкового вуза необходимо обучить их правильно интерпретировать речевое поведение носителей другой культуры, предотвращать коммуникативные ошибки, вызванные культурными различиями.

Иными словами, выпускники вузов должны уметь использовать положительный эффект воздействия коммуникации на личность (Антонова и др., 2023), обнаруживать и при необходимости избегать отрицательный эффект (Викулова и др., 2023). Для этого важно обеспечить обучающихся «инвентарем трансформационных замен при выражении речевых интенций с учетом особенностей лингвокультуры» (Подгорбунских, 2011, с. 103).

В качестве значимости лингвокультурной компетентности Л. А. Шкатова выделяет тот факт, что ее лингвистические индикаторы могут выступать в качестве показателей «культурной грамотности и социальной адаптированности» (Шкатова, 2009, с. 739).

В состав лингвокультурной компетентности входят различные аспекты, в том числе умение использовать грамматические конструкции в соответствии с лингвокультурными нормами изучаемого иностранного языка. Речь идет не о грамматических навыках как таковых, а о важности «сопоставления грамматических явлений в культурологической парадигме» (Алмазова, 2003, с. 201). Например, при сравнении англо- и русскоязычных контрактов обнаруживается разница в исключении «повелительного наклонения, жестких форм прескрипции» в английских текстах подобного жанра (Алмазова, 2003, с. 203).

С. В. Мотов, говоря о подготовке будущих филологов в системе высшего образования, отмечает многоплановость выражения отрицания и подчеркивает важность включения данного аспекта в обучение будущих специалистов, а также переводчиков и учителей (Мотов, 2018а). Автор также справедливо замечает, что обусловленный неосведомленностью студента узкий спектр выражения отрицания в английском языке, а именно опора лишь на эксплицитные

средства выражения негативного смысла, имеет следствием коммуникативную неудачу, поскольку может восприниматься носителем языка как излишне категоричное суждение (Мотов, 2018б, с. 10). Таким образом, представляется **актуальным** разработать технологию комплексного формирования и развития лингвокультурной компетентности студентов филологического направления, а именно умения использования категории отрицания в английском языке.

Цель настоящего исследования состоит: 1) в выявлении наличия взаимосвязи между умением использовать негативные конструкции в соответствии с лингвокультурными нормами изучаемого иностранного языка и уровнем владения иностранным языком, а также продолжительностью обучения в вузе по направлению «Филология»; 2) в разработке технологии формирования и совершенствования лингвокультурной компетентности будущих филологов.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие **задачи**:

1) определить особенности использования отрицательных конструкций различного вида, в частности эксплицитных и имплицитных, в английском языке на фоне русского языка;

2) проанализировать работы студентов разных лет обучения и разного уровня владения английским языком на предмет частотности в них эксплицитных и имплицитных отрицательных конструкций;

3) установить перечень дисциплин учебного плана направления «Филология», в рамках которых осуществляется формирование лингвокультурной компетентности, в частности умения выражать негативный смысл в соответствии с нормами англосаксонской ментальности;

4) разработать технологию комплексного формирования и развития лингвокультурной компетентности студентов филологического направления.

В качестве **материала** исследования выступили эссе, написанные в 2024/2025 учебном году студентами 1–4-х курсов, обучающихся на кафедре англистики и межкультурной коммуникации Института иностранных языков МГПУ по направлению 45.03.01 «Филология».

Особенности отрицательных конструкций в английском языке на фоне русского языка

Перейдем к детальному описанию решения поставленных задач.

Языковая категория отрицания, являясь одной из базовых, выступает предметом многочисленных исследований лингвистов, таких как Н. Д. Арутюнова, Д. О. Добровольский, И. Б. Левонтина (Логический анализ языка, 2009) и др.

Исследованием данной категории занимаются также представители других наук, например логики. Однако в языке отрицание имеет ряд особенностей, поскольку одним из достоинств языка является его неподчинение требованиям

логического ригоризма (Григорьева, 2010, с. 144). Так, лексические и грамматические средства отрицания, применяемые в немецком рекламном дискурсе, могут придавать не только отрицательное, но и положительное значение высказываний, в частности значение косвенного выражения утверждения или побуждения к действию (Половинина, 2009, с. 94).

Отрицание отрицания в языке не всегда означает ослабленное утверждение, оно может выражать чистое утверждение (*Им совсем не безразличны ваши проблемы*) (Григорьева, 2010, с. 143–144). Иными словами, языковое отрицание представляет собой самостоятельную категорию, имеющую свой объем значения и выполняющую определенные функции (Лузина, 2002, с. 128).

Современная лингвистика постулирует, что, будучи универсальной категорией, т. е. находящей отражение во всех языках, отрицание выражается в каждой лингвокультуре специфичным образом. «Эта специфика обнаруживает себя как на уровне системы, так и — особенно — на уровне реализации этой системы, т. е. в конкретном функционировании» (Милосердова, Милосердова, 2009, с. 268).

Сравнивая лексические и стилистические особенности языков, ученые описывают преобладающие в лингвокультуре тенденции. Многие авторы подчеркивают, что при таком контрастивном анализе описывается «и нечто более, на первый взгляд, эфемерное — преобладающие в том или ином языке способы описания действительности» (Палажченко, 2013а, с. 30). П. Р. Палажченко отмечает практическую значимость подобных сопоставительных исследований английского и русского языков, в результате которых выявляются некоторые типологические черты, полезные для переводчиков и изучающих иностранные языки на продвинутом уровне (Палажченко, 2013а, с. 30).

В языках существуют различные способы выражения отрицания. Прежде всего негацию соотносят с морфологическими и синтаксическими единицами, определяя ее «как синтаксическую категорию и называя в качестве первичной функции отрицание предиката» (Лузина, 2002, с. 131). Однако данная категория может находить свое выражение и путем особой интонации, изменения порядка слов, лексико-фразеологических единиц (Радченко, 2012, с. 67).

Остановимся на особенностях выражения отрицания в русском и английском языках. Первое, на что обращают внимание лингвисты, переводчики и изучающие русский язык как иностранный, — это тот факт, что английское отрицание связано с глаголом, в то время как «русское — “гуляет” по всему предложению» (Палажченко, 2013а, с. 31). Количество отрицательных предложений в английском тексте в два раза меньше, чем в русском. П. Р. Палажченко также отмечает, что носители русского языка склонны выражать мысль «через отрицание» (Палажченко, 2013а, с. 31), т. е. при помощи эксплицитных негативных конструкций. В английском языке описание аналогичных контекстов чаще происходит в утвердительной форме (Палажченко, 2013б, с. 34), т. е. используется имплицитное отрицание. Более того, автор подчеркивает, что «русское отрицание отличается семантической гибкостью и часто служит не собственно

отрицательным, а иным целям» (Палажченко, 2013а, с. 32), например оно может демонстрировать «усложненный, перифрастический способ оформления мысли» (Григорьева, 2010, с. 143–144).

В русском языке, в отличие от английского, распространено множественное (чаще двойное) отрицание, выражаемое сочетанием отрицательных местоимений / наречий и частиц. Кроме того, разновидностью подобного отрицания является комбинация отрицательной частицы *не* с предлогом *без*, привативными префиксами *небез-* (*бес-*) (Григорьева, 2010, с. 143–144). В английском языке также встречается двойное отрицание (ср.: *not until*, *not unlike* (Палажченко, 2013а, с. 40–41)), однако оно гораздо менее частотно.

В английском языке выражение негативного смысла «разнообразнее по форме, часто “скрытое”, реже входит в состав слов исконно английского происхождения» (Палажченко, 2013а, с. 34). Более того, в английском языке чаще, чем в русском, используются лексико-грамматические способы обозначения отрицания, а именно префиксы *non-*, *in-*, *dis-* и суффикс *-less* (Кузнецова, 2016, с. 361).

Таким образом, при обучении носителей русской лингвокультуры английскому языку необходимо уделять внимание важности построения высказывания с учетом иной ментальности, а именно избегать эксплицитных отрицаний и опираться на имплицитные отрицательные конструкции.

Анализ работ студентов МГПУ

В целях анализа частотности единиц с эксплицитным и имплицитным отрицанием в английском языке в текстах, созданных носителями русской лингвокультуры, была изучена динамика частотности использования негативных конструкций различного типа в англоязычных эссе бакалавров филологического направления 1–4-х курсов Института иностранных языков МГПУ, обучающихся по направлению «Филология». Отметим, что частотность имплицитных отрицаний в английских текстах, созданных носителями лингвокультуры, в два раза превышает подобные единицы в англоязычных текстах, написанных изучающими английский язык как иностранный (подробнее см.: (Макарова и др., 2026)). На первом этапе анализа были изучены эссе студентов 1-го курса бакалавриата, написанные в начале их обучения.

Можно предположить, что соотношение количества имплицитных и эксплицитных отрицаний в англоязычных эссе носителей русского языка зависит от уровня владения иностранным языком обучающихся. Для подтверждения или опровержения данной гипотезы сравним количественные показатели в группах студентов 1-го курса с разным уровнем владения языком (B1 и B2), установленным по итогам прохождения государственной итоговой аттестации в формате единого государственного экзамена в общеобразовательной или профильной школе.

Были проанализированы англоязычные эссе студентов 1-го курса по заданию: *Reflect on the packing scene in 'Three Men in a Boat' and discuss what you would pack if you were to embark on a similar journey in the 21st century (250–300 words)* (Вспомните сцену сборов в книге «Трое в лодке, не считая собаки» и подумайте, что бы вы взяли с собой в аналогичное путешествие в XXI веке (250–300 слов)) (здесь и далее перевод наш. — Н. М., Н. П.). Задание предполагает сопоставление реалий конца XIX века и начала XXI века, что теоретически требует использования некоторого количества отрицательных конструкций (эксплицитных или имплицитных). Специфика проведенного эмпирического исследования заключается в привлечении двух выборок студентов: с пороговым продвинутым уровнем владения английским языком (уровень B2, 14 человек) и пороговым уровнем (уровень B1, 12 человек) из числа обучающихся 1-го курса. Было сопоставлено количество имплицитных и эксплицитных отрицаний в эссе студентов и сделаны выводы, касающиеся способности использовать имплицитные отрицания и зависимости этого количества от уровня владения иностранным языком.

Далее представлен фрагмент эссе обучающегося 1-го курса направления «Филология», позволяющий судить о преобладании эксплицитных отрицаний в письменной речи.

*First of all, I would consider provision, which is an **indispensable thing**. In order **not to load up** the boat heavily, I would take eggs with sandwiches for breakfast, a Caesar salad for lunch and yogurts for dinner. I **would not forget** to grab a portable mini fridge to store my food. If I wanted to buy more food, it would be **beyond my means**. Secondly, I would think of personal care products and clothes. As for clothes, I would take only two sets of clothes, so I could wear one garment, while another would be drying on a rope. Thirdly, I would take a lamp, a tablet, a compass and a map in case my device **did not work**. I would listen to downloaded tracks and draw on the tablet to somehow amuse myself and **not to be dead beat and wretched** after rowing. I would take some medicine in case I get sick and treat myself, so I **would not have to** walk the hospitals after my journey. All these things **would not take up** the whole boat, so there would be plenty of room for me to relax.* (В первую очередь я подумал бы о провизии, которая совершенно необходима. Чтобы не перегружать лодку, я взял бы яйца и сэндвичи на завтрак, салат «Цезарь» на обед и йогурты на ужин. Я не забыл бы захватить переносной мини-холодильник, чтобы хранить еду. Если бы я хотел взять больше продуктов, это было бы мне не по карману. Во-вторых, я подумал бы о средствах личной гигиены и одежде. Из одежды я взял бы только два комплекта, чтобы носить один, пока другой сохнет на веревке. В-третьих, я взял бы лампу, планшет, компас и карту на случай, если мое устройство не работает. Я бы слушал загруженные треки и рисовал на планшете, чтобы как-то развлечь себя и не чувствовать себя измученным и несчастным после гребли. Также я взял бы лекарства на случай болезни, чтобы лечиться самостоятельно и не бегать по больницам после путешествия. Все эти вещи не заняли бы всю лодку, так что у меня осталось бы достаточно места, чтобы отдохнуть.)

Результаты сравнения количественных данных в эссе двух групп разного уровня владения английским языком представлены на рисунке 1. Интерпретация полученных данных позволяет сделать следующие выводы:

1. С учетом бóльшего количества слов в эссе бакалавров с уровнем владения английским языком В2 по сравнению с эссе бакалавров с уровнем В1 (340 : 237 слов соответственно) не наблюдается значимых различий в количестве единиц с имплицитным отрицанием в эссе обучающихся обеих групп.

2. Количество единиц с эксплицитным отрицанием в эссе обучающихся с уровнем В2 значимо выше количества аналогичных единиц в эссе обучающихся с уровнем В1, а именно более чем в 2 раза.

3. Обучающиеся с уровнем владения языком В2 чаще использовали лексико-грамматические способы эксплицитного отрицания, нежели обучающиеся с уровнем В1.

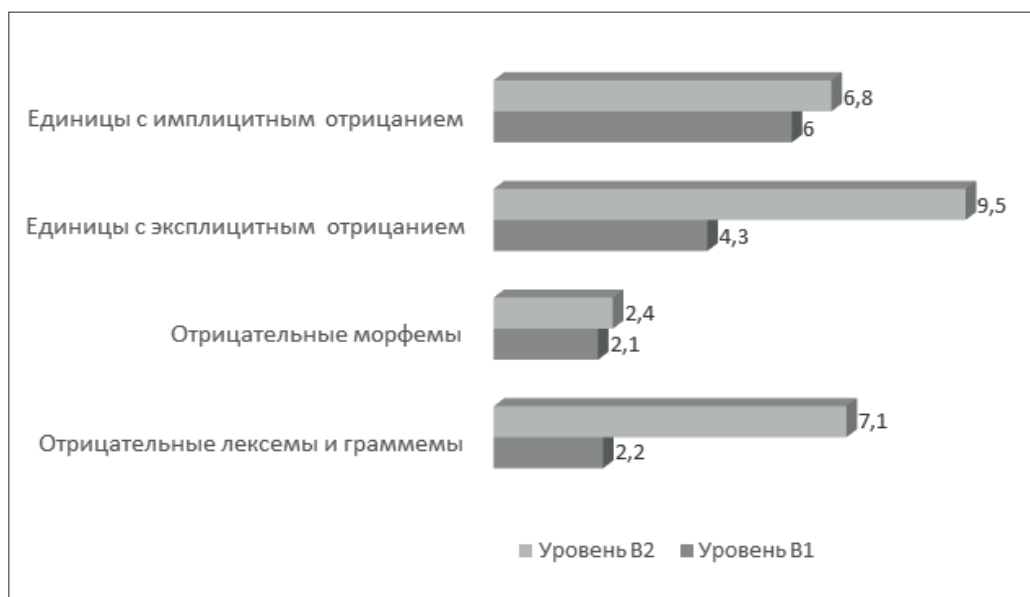


Рис. 1. Эксплицитное и имплицитное отрицание в эссе студентов 1-го курса с разным уровнем владения английским языком

Fig. 1. The use of explicit and implicit negation in first-year students' essays across different proficiency levels in English

Таким образом, предположение о том, что использование имплицитных отрицаний напрямую коррелирует с уровнем владения иностранным языком, эмпирически не подтвердилось: обучающиеся с уровнем владения английским языком В2 чаще прибегают к использованию эксплицитных лексико-грамматических средств выражения отрицания в англоязычных эссе. Очевидно, что данный факт требует дальнейшего теоретического и практического изучения.

Далее для проверки полученных выводов было проведено аналогичное эмпирическое исследование на материале англоязычных эссе бакалавров 2-го курса направления «Филология» с уровнем владения английским языком В2 в одной группе и уровнем В1 — в другой. Данные, представленные на рисунке 2, позволяют выявить ряд закономерностей:

1. При статистически равном среднем количестве слов в англоязычных эссе в обеих группах (305 в группе с уровнем В2 и 324 слова в группе В1) обучающиеся группы с уровнем В2 чаще используют в англоязычных эссе отрицания, как имплицитные, так и эксплицитные. Это может свидетельствовать о большей свободе в выборе способов реализации коммуникативного намерения на продвинутом уровне.

2. Процент имплицитных отрицаний ко всему числу отрицательных предложений выше в эссе обучающихся с уровнем В1, нежели у обучающихся на продвинутом уровне В2.

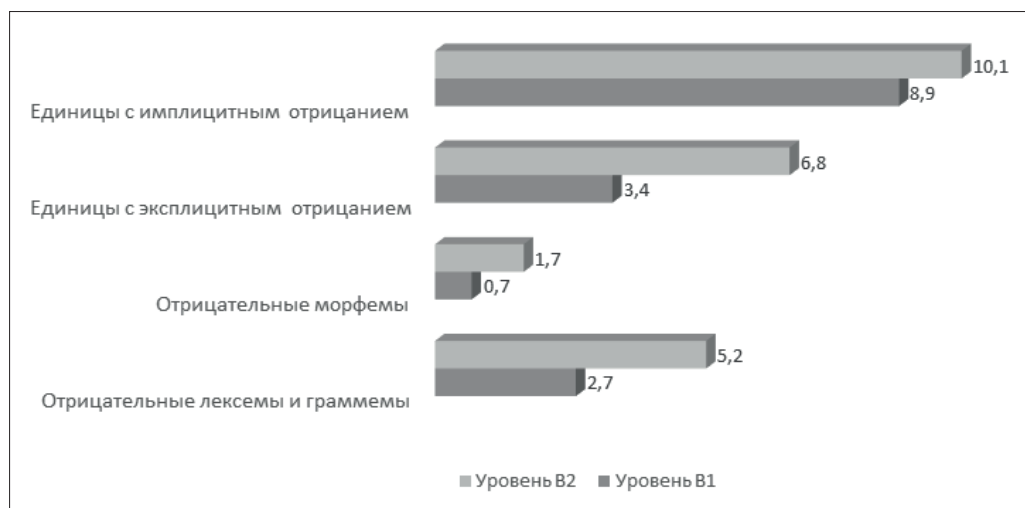


Рис. 2. Эксплицитное и имплицитное отрицание в эссе студентов 2-го курса с разным уровнем владения английским языком

Fig. 2. The use of explicit and implicit negation in second-year students' essays across different proficiency levels in English

Иными словами, полученные данные совокупности не позволяют установить прямую корреляцию между уровнем владения английским языком и преобладанием имплицитных отрицаний в англоязычных эссе бакалавров 2-го курса, что подтверждает аналогичные выводы по итогам эмпирического исследования среди обучающихся 1-го курса.

Для анализа динамики частотности использования имплицитных и эксплицитных отрицаний в зависимости от продолжительности обучения в высшем учебном заведении были проанализированы англоязычные эссе (общим количеством 181 работа) студентов 1–4-х курсов Института иностранных языков

МГПУ, обучающихся по направлению «Филология». Представим средние значения количества имплицитных и эксплицитных отрицаний в работах бакалавров (показаны единицы с отрицанием на фоне общего числа слов в эссе) в таблице 1.

Таблица 1 / Table 1

**Количество единиц с эксплицитным и имплицитным отрицанием
в эссе студентов, обучающихся по направлению «Филология»
The frequency of explicit and implicit negation markers
in essays of philology students**

Группы работ	Эксплицитное отрицание		Имплицитное отрицание	Количество слов в эссе
	лексико-грамматическое	на морфологическом уровне		
Эссе обучающихся 1-го курса, уровень владения английским языком (АЯ) – В1-В2	7	2	5	340
Эссе обучающихся 2-го курса, уровень владения АЯ – В1-В2	4	1	9	324
Эссе обучающихся 3-го курса, уровень владения АЯ – В2-В2+	2	1	11	312
Эссе обучающихся 4-го курса, уровень владения АЯ – В2+...С1	2	2	11	303

Изучив данные о количестве единиц с отрицанием в англоязычных эссе студентов различных курсов, можно прийти к концептуальному для нашего исследования выводу: по мере увеличения продолжительности обучения в языковом вузе количество имплицитных отрицаний в англоязычных эссе студентов возрастает. Так, на 3-м и 4-м курсах их количество максимально и составляет 11 слов из общего среднего количества 307 слов в эссе. Помимо прочего, к 4-му курсу наблюдается более равномерное распределение количества лексико-грамматических и морфологических отрицаний в соотношении 1 : 1 среди общего числа эксплицитных отрицаний.

Перечень дисциплин учебного плана для формирования лингвокультурной компетентности

Далее был получен ответ на закономерный вопрос: если, как уже было установлено, увеличение количества имплицитных единиц в текстах напрямую не связано с уровнем владения иностранным языком, то какой фактор в языковом образовании в высшем учебном заведении способствует изменению данного соотношения в пользу более коммуникативно приемлемых

средств выражения отрицания, а именно неявных, псевдоотрицательных, имплицитных?

Проанализируем требования федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) — бакалавриат по направлению 45.03.01 «Филология» (Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 12.08.2020¹) на предмет требований к результатам освоения программы бакалавриата у выпускника и наличия компонентов лингвокультурной компетентности. В стандарте представлены следующие универсальные и общепрофессиональные компетенции:

1. **УК-4.** Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах).

2. **ОПК-2.** Способен использовать в профессиональной деятельности, в том числе педагогической, основные положения и концепции в области общего языкознания, теории и истории основного изучаемого языка (языков), теории коммуникации.

3. **ОПК-3.** Способен использовать в профессиональной деятельности, в том числе педагогической, основные положения и концепции в области теории литературы, истории отечественной литературы (литератур) и мировой литературы; истории литературной критики, представление о различных литературных и фольклорных жанрах, библиографической культуре.

4. **ОПК-4.** Способен осуществлять на базовом уровне сбор и анализ языковых и литературных фактов, филологический анализ и интерпретацию текста.

5. **ОПК-5.** Способен использовать в профессиональной деятельности, в том числе педагогической, свободное владение основным изучаемым языком в его литературной форме, базовыми методами и приемами различных типов устной и письменной коммуникации на данном языке².

Как отмечалось ранее, лингвокультурная компетентность предполагает одновременное владение: 1) лингвистическими знаниями (система языка, правила оперирования языковыми средствами); 2) умениями опознавать и использовать в устной и письменной коммуникации культурологические единицы, отражающие специфику языкового сообщества. Анализ языковых фактов и филологический анализ представлены в компетенции ОПК-4, применение положений теории коммуникации — в ОПК-2, владение приемами различных типов устной и письменной коммуникации (подразумевающими способность эффективно использовать языковые средства и стратегии в зависимости от контекста, цели и адресата) — в ОПК-5.

Принимая во внимание филологический профиль подготовки бакалавров и компоненты лингвокультурной компетентности, можно очертить основные направления обучения бакалавров-филологов использованию разных видов

¹ URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-45-03-01-filologiya-986/>

² Там же.

отрицаний в английском языке и выявить дисциплины, способствующие ее формированию и развитию:

1. Грамматическая составляющая, реализуемая в процессе обучения грамматике английского языка в рамках дисциплин «Практическая грамматика английского языка», «Теоретическая грамматика», «Сравнительно-сопоставительная типология русского и английского языков». Целью изучения грамматики становится не только ознакомление с разделом лингвистики, но и пристальное изучение языковых единиц и явлений, имеющих иное выражение в иностранном языке по сравнению с родным языком.

2. Дисциплины, способствующие развитию умений анализировать систему языка, такие как «Лингвистический анализ текста», «Филологический анализ текста», и составляющие когнитивную основу формирования лингвокультурных умений.

3. Модуль филологических дисциплин, ставящих целью работу с текстами разных жанров и художественной литературой, в частности в рамках дисциплин «Введение в литературоведение», «Язык средств массовой информации», «Практикум устной и письменной англоязычной коммуникации», «Практический курс английского языка в академических целях», «Стратегии иноязычного чтения и письма».

4. Дисциплины, знакомящие студентов со спецификой вербальной и невербальной коммуникации на изучаемом языке, такие как «Введение в теорию коммуникации» / «Основы теории межкультурной коммуникации» и др. Данные дисциплины учат студентов адаптировать коммуникацию под культурные нормы, избегать этноцентризма через понимание относительности культурных норм, распознавать конфликтогенные зоны (например, жесты, табуированные темы), предупреждать конфликты через использование языка как мягкой силы. Например, на семинарских занятиях дисциплины «Введение в теорию коммуникации» на основе учебного пособия Л. Виссон (Виссон, 2020) обсуждаются особенности низкоконтекстных и высококонтекстных, монохромных и полихромных культур и т. п.

5. Дисциплины переводческого цикла и редактуры текста играют ключевую роль в формировании социолингвистической компетенции — способности понимать и адекватно использовать язык в социальном и культурном контексте посредством учета стилистической вариативности языка, диалектов и социолектов, безэквивалентной лексики, неявных культурных кодов. Редактура требует адаптации текста под целевую аудиторию (например, упрощение научного текста для массового читателя) и оттачивается в рамках дисциплин «Теория и практика перевода», «Реферирование англоязычного текста», «Практический курс английского языка в академических целях».

Все вышеперечисленные дисциплины в совокупности способствуют формированию и совершенствованию лингвокультурной компетентности на продвинутых уровнях владения языком в процессе обучения студентов направления «Филология».

Технология комплексного формирования и развития лингвокультурной компетентности студентов филологического направления

По результатам анализа содержания учебных дисциплин направления 45.03.01 «Филология» в Институте иностранных языков МГПУ можно сделать вывод, что наиболее значимыми для развития умения использования отрицательных конструкций в английском языке, формирования и дальнейшего развития лингвокультурной компетентности являются дисциплины «Введение в теорию коммуникации» / «Основы теории межкультурной коммуникации», «Практическая грамматика английского языка», «Теоретическая грамматика английского языка», «Практикум устной и письменной иноязычной коммуникации», «Стратегии иноязычного чтения и письма», «Практикум по чтению англоязычной художественной литературы». В последних двух дисциплинах около половины всей аудиторной и внеаудиторной работы посвящено чтению и анализу аутентичной художественной литературы на изучаемом языке как одному из аспектов преподаваемой дисциплины. Для обучения на 1-м и 2-м курсах бакалавриата отбираются произведения преимущественно британских авторов (Jerome K. Jerome, G. B. Shaw, O. Wilde); на 3-м и 4-м курсах изучается американская художественная литература (F. Scott Fitzgerald, Stephen King и представители жанра horror). Сопоставление британской и американской литературы (в том числе современной) позволяет выявить ряд особенностей, связанных с культурой, историей, языковой нормой и стилем повествования (лексическая, грамматическая, орфографическая, стилистическая, юмористическая специфика).

Для формирования и развития лингвокультурной компетентности в языковом вузе важными являются следующие теоретические положения:

1. В основе технологии лежит лингвокультурный подход, который рассматривает язык как ключевой носитель, отражение и инструмент формирования культурных ценностей, стереотипов и менталитета народа и который в лингводидактике позволяет «интерпретировать языковую семантику как результат культурного опыта» (Тарева, 2017, с. 307).

2. Технология комплексного формирования и развития лингвокультурной компетентности будущих филологов базируется на ключевых принципах культуросообразности, междисциплинарности, коммуникативной направленности, которые в совокупности позволяют избегать некорректных интерпретаций и делать акцент на практическом коммуникативно приемлемом использовании языка в реальных межкультурных ситуациях.

3. Принципиально важным для развития лингвокультурной компетентности является опора на аутентичный материал. Художественная литература на изучаемом языке обладает значительным лингвокультурным потенциалом, поскольку содержит речевые образцы носителей языка, в том числе различные виды отрицаний.

О роли аутентичного художественного текста в овладении коммуникативно приемлемыми способами выражения интенций и важности живого языка в овладении иностранным языком в своих трудах писали Л. В. Щерба, Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров и др. (Щерба, 2022; Верещагин, Костомаров, 2005). Упомянутые ученые рассматривали художественную литературу как источник фоновой лексики, правильных грамматических структур, культурных реалий и эмоционально-образного восприятия языка в противовес формальному подходу.

Технология комплексного формирования и развития лингвокультурной компетентности студента филологического направления реализуется в три этапа:

1) подготовительный/пропедевтический этап, направленный на формирование базовых лингвокультурных понятий и развитие культурной наблюдательности в первую очередь на материале аутентичной литературы (1-й курс);

2) содержательно-деятельностный этап (2-й и 3-й курсы), имеющий целью углубленное изучение культурных концептов и практику межкультурной коммуникации. Основная цель этапа — переход от рецептивного усвоения знаний к их активному применению в смоделированных и реальных ситуациях межкультурного взаимодействия, приобретение опыта решения коммуникативных задач в поликультурной среде.

3) рефлексивно-творческий этап (4-й курс), состоящий в осознании обучающимися личного прогресса в освоении языка и культуры, научно-исследовательской работе и проектной деятельности в межкультурном контексте. Сопутствующим результатом целенаправленного развития лингвокультурной компетентности является творческая самореализация обучающихся — применение знаний в научной, профессиональной или художественной деятельности.

Одним из методических условий реализации вышеописанной технологии выступает интеграция дисциплин лингвистического и культурологического циклов, где особое место занимает филологическая работа с художественным текстом:

1. Распознавание в тексте отрицательных конструкций, комментирование предложений с имплицитным отрицанием.

Read the sentences below, find negative sentences and comment on the direct and indirect message (Прочитайте представленные ниже предложения, определите отрицательные высказывания и прокомментируйте их прямой и косвенный смысл):

1) *“Nothing remains then but the recollection of a pleasure, or the luxury of a regret. The only way to get rid of a temptation is to yield to it. Resist it, and your soul grows sick with longing for the things it has forbidden to itself, with desire for what its monstrous laws have made monstrous and unlawful.”* (Уайльд, 2023, с. 33) (Останется лишь воспоминание о наслаждении либо же роскошь сожаления. Единственный способ избавиться от искушения —

ему поддаться. Вздумаешь противиться — душа захиреет, взалкав запретного, истомится от желаний, которые чудовищный закон, тобою же созданный, признал порочными и противозаконными (перевод Д. Целовальниковой)).

2) *“The leathery, **undeteriorative**, and almost **indestructible** quality was an inherent attribute of the thing’s form of organization, and pertained to some paleocean cycle of **invertebrate** evolution utterly **beyond our powers of speculation**. ”* (Лавкрафт, 2023, с. 42). (Плотность, неподверженность гниению и едва ли не абсолютная прочность — качества, неотъемлемо присущие данной форме живой материи, и относятся они к некоему палеогеновому циклу эволюции беспозвоночных, познать который мы бессильны (перевод Л. Бриловой)).

2. Перифраза и трансформация предложений с эксплицитным и имплицитным отрицанием.

*Explain in other words (Перифразирование): “She spoke the words as if they **conveyed no meaning to her**. It was not nervousness. Indeed, **so far from being nervous**, she seemed absolutely self-contained. It was simply bad art. She was **a complete failure**. ”* (Уайльд, 2023, с. 143) (Когда она облокотилась на перила балкона и дошла до замечательных строк ... то произнесла их так, будто слова не имели для нее ни малейшего смысла. И никакая это была не нервность. Девушка выглядела совершенно спокойной и прекрасно владела собой. Просто игра ее была бездарна, как актриса она ничего из себя не представляла (перевод Д. Целовальниковой)).

3. Морфемный анализ лексических единиц.

*Analyze the structure of the words: **misanthrope**, **misshapen**, **infamous**, **unconscious**, **non-existent**, **deform**, **counterfeit**.* (Разберите слова по составу: **misanthrope**, **misshapen**, **infamous**, **unconscious**, **non-existent**, **deform**, **counterfeit**.)

4. Анализ видеоматериалов.

*Watch the film “**Dorian Gray**” (2009). Consider the small talk conducted by the members of the British nobility and spot the instances of understatement and politeness when expressing disapproval.* (Посмотрите фильм «Дориан Грей» (2009). Обратите внимание на светские беседы, которые ведут представители британской аристократии, и отметьте случаи преуменьшения и вежливого выражения неодобрения.)

Диагностический инструментарий технологии составляет анализ продуктов деятельности обучающихся, а именно англоязычных эссе как жанра письменной речи на послетекстовом этапе работы с аутентичным художественным произведением (или его отдельными главами) или по итогам изучения разделов ряда дисциплин, например «Стратегии иноязычного чтения и письма» на разных этапах обучения в языковом вузе.

Требования к эссе, как правило, предусматривают академический (официальный) стиль изложения, следование традиционной структуре (введение, основная часть, заключение), наличие тезиса и аргументов, связующих слов, соблюдение норм грамматики и пунктуации, включение в текст эссе

не менее пяти единиц изученной лексики и ограничение по количеству слов (250–300). Как показал анализ эссе, целенаправленная комплексная работа с акцентом на распознавании имплицитного отрицания со студентами объективно приводит к более частому употреблению таких форм обучающимися старших курсов.

Заключение

Таким образом, цели, содержание образования, методические условия, реализуемые в Институте иностранных языков МГПУ в рамках направления «Филология» на уровне бакалавриата, способствуют более адекватному и коммуникативно приемлемому использованию отрицательных конструкций в английском языке.

Наиболее важными аспектами, которые нужно учитывать при формировании и развитии лингвокультурной компетентности, выделяются комплексный подход с опорой на теоретические и практические дисциплины и аутентичный материал.

Полагаем, что предложенная авторами технология будет способствовать обучению коммуникативно приемлемым способам выражения мыслей и намерений в английском языке, совершенствованию уровня лингвокультурной компетентности студентов филологического направления, ориентируя их на признание многополярности окружающего языкового пространства и повышая профессиональную востребованность.

Список источников

1. Тарева, Е. Г. (2022). Языковое образование: векторы трансформации. *Иностранные языки в школе*, (10), 5–10.
2. Орехова, Е. Я., Тарева, Е. Г., Михайлова, С. В., Абдулмянова, И. Р., Беклемешева, Н. Н., Бирюкова, Е. В., Боговская, И. В., Борисова, Е. Г., Водяницкая, А. А., Воронина, Л. А., Головчанская, И. И., Гулиянц, А. Б., Гулиянц, С. Б., Дудушкина, С. В., Казанцева, А. А., Карданова, К. С., Колесникова, А. А., Летун, С. А., Сороковых, Г. В., & Старицына, С. Г. *Terra autonoma: предопределяя будущее иноязычного образования в автономном вузе*. (2022). Языки Народов Мира.
3. Сурыгин, А. И. (2015). *Основы теории обучения на неродном для учащихся языке*. Златоуст.
4. Хуторской, А. В. (2017). Методологические основания применения компетентностного подход[а] к проектированию образования. *Высшее образование в России*, (12), 85–91.
5. Городецкая, Л. А. (2009). Лингвокультурная компетентность и лингвокультурные коммуникативные компетенции: разграничение понятий. *Вопросы культурологии*, (1), 48–51.
6. Подгорбунских, А. А. (2011). Содержание понятия «лингвокультурная компетентность студентов вуза». *Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки*, 38(255), 100–103.

7. Антонова, Л. Г., Бирюкова, Е. В., Борисова, Е. Г., Викулова, Л. Г., Зоидзе, Э. А., Колесников, А. А., Макарова, И. В., Мухортова, И. И., Прохорова, С. Н., Самородин, Г. В., & Ухова, Л. В. (2023). *Основы маркетинговой лингвистики*. Учебник. Языки Народов Мира.
8. Викулова, Л. Г., Ермоленко, Г. А., Жукоцкая, А. В., Змазнева, О. А., Кожевников, С. Б., Михайлова, С. В., Рянская, Э. М., Тарева, Е. Г., Тройникова, Е. В., Смирнова, А. И., & Черненькая, С. В. (2023). *Язык, культура, социум: essentia et existentia*. Книгодел.
9. Шкатова, Л. А. (2009). Словарь лингвокультурной грамотности как компонент контрольно-измерительных материалов. *Проблемы истории, филологии, культуры*, 2(24), 738–741.
10. Алмазова, Н. И. (2003). Формирование межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в экономическом вузе. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*, 3(6), 194–204.
11. Мотов, С. В. (2018а). Формирование лингвокультурной компетентности специалиста-филолога на примере категории отрицания в английском языке. *Личностное и профессиональное развитие будущего специалиста* (с. 85–88). Материалы XIV Международной научно-практической Internet-конференции, Тамбов, 25 июня – 01 июля 2018 года. Тамбовский государственный университет имени Г. Р. Державина.
12. Мотов, С. В. (2018б). Обучение отрицанию в английском языке на лингвокогнитивной основе: лексический аспект. *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*, 23(177), 7–15. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-177-7-15>
13. *Логический анализ языка. Ассерция и негация*. (2009). (Н. Д. Арутюнова, отв. ред.). Индрик.
14. Григорьева, С. Б. (2010). Категория утверждения в простом предложении современного русского языка. *Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение*, (3), 141–144.
15. Половинина, С. Г. (2009). Средства отрицания в рекламных текстах. *Гуманитарные исследования*, 2(30), 88–95.
16. Лузина, Л. Г. (2002). Исследования отрицания в языке: особенности проявления в частях речи. (Обзор). *Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Серия 6: Языкознание*, (4), 128–143.
17. Милосердова, Е. В., & Милосердова, О. С. (2009). Прагматические особенности функционирования косвенного и имплицитного отрицания в немецком диалогическом дискурсе. *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*, 7(75), 268–272.
18. Палажченко, П. Р. (2013а). Отрицание английское и русское. Заметки переводчика. *Мосты. Журнал переводчиков*, 3(39), 30–41.
19. Радченко, И. И. (2012). Способы выражения скрытого отрицания в языке газетных текстов. *Гуманитарные и социально-экономические науки*, 6(67), 66–69.
20. Палажченко, П. Р. (2013б). Отрицание английское и русское (Заметки переводчика) (Окончание). *Мосты. Журнал переводчиков*, 4(40), 30–39.
21. Кузнецова, А. А. (2016). Утверждение и отрицание в их категориальных взаимосвязях. *Преподаватель XXI век*, (1-2), 357–366.

22. Виссон, Л. (2020). Русские проблемы в английской речи. Слова и фразы в контексте двух культур. Р-Валент.
23. Тарева, Е. Г. (2017). Система культуросообразных подходов к обучению иностранному языку. *Язык и культура*, (40), 302–320.
24. Щерба, Л. В. (2022). *Избранные работы по русскому языку*. Юрайт. (Антология мысли).
25. Верещагин, Е. М., & Костомаров, В. Г. (2005). *Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, рече-поведенческих тактик и сапиентемы*. Индрик.
26. Уайльд, О. (2023). *The Picture of Dorian Gray*. АСТ.
27. Лавкрафт, Г. Ф. (2023). *Хребты безумия. Книга для чтения на английском языке*. КАРО.

References

1. Tareva, E. G. (2022). Language education: vectors of transformation. *Foreign Languages at School*, (10), 5–10. (In Russ.).
2. Orekhova, E. Ya., Tareva, E. G., Mikhailova, S. V., Abdulmyanova, I. R., Beklemesheva, N. N., Biryukova, E. V., Bogovskaya, I. V., Borisova, E. G., Vodianitskaya, A. A., Voronina, L. A., Golovchanskaya, I. I., Guliyants, A. B., Guliyants, S. B., Dudushkina, S. V., Kazantseva, A. A., Kardanova, K. S., Kolesnikova, A. A., Letun, S. A., Sorokov, G. V., & Staritsyna, S. G. (2022). *Terra autonomy: Determining the future of foreign language education in an autonomous university*. Yazyki Narodov Mira. (In Russ.).
3. Surygin, A. I. (2015). *Fundamentals of the theory of teaching in a non-native language for students*. Zlatoust. (In Russ.).
4. Khutorskoy, A. V. (2017). Methodological foundations of the application of the competence approach to the design of education. *Higher Education in Russia*, (12), 85–91. (In Russ.).
5. Gorodetskaya, L. A. (2009). Linguistic and cultural competence and linguistic and communicative competencies: differentiation of concepts. *Voprosy kul'turologii*, (1), 48–51. (In Russ.).
6. Podgorbunskikh, A. A. (2011). The content of the concept of «linguistic and cultural competence of university students». *Bulletin of the South Ural State University. Series: Education. Educational Sciences*, 38(255), 100–103. (In Russ.).
7. Antonova, L. G., Biryukova, E. V., Borisova, E. G., Vikulova, L. G., Zoidze, E. A., Kolesnikov, A. A., Makarova, I. V., Mukhortova, I. I., Prokhorova, S. N., Samorodin, G. V., & Ukhova, L. V. (2023). *Fundamentals of marketing linguistics*. Textbook. Yazyki Narodov Mira. (In Russ.).
8. Vikulova, L. G., Ermolenko, G. A., Zhukotskaya, A. V., Zmazneva, O. A., Kozhevnikov, S. B., Mikhailova, S. V., Ryanskaya, E. M., Tareva, E. G., Troynikova, E. V., Smirnova, A. I., & Chernenkaya, S. V. (2023). *Language, culture, society: essentia et existential*. Knigodel. (In Russ.).
9. Shkatova, L. A. (2009). Dictionary of linguistic and cultural literacy as a component of control and measuring materials. *Jornal of Historical, Philological and Cultural Studies*, 2(24), 738–741. (In Russ.).
10. Almazova, N. I. (2003). Formation of intercultural competence in teaching a foreign language in an economic university. *Izvestia: Herzen university journal of humanities & sciences*, 3(6), 194–204. (In Russ.).

11. Motov, S. V. (2018a). The formation of linguistic and cultural competence of a philologist on the example of the category of negation in English. *Personal and professional development of a future specialist* (p. 85–88). Proceedings of the XIV International Scientific and Practical Internet Conference, Tambov, June 25 – July 01, 2018. Derzhavin Tambov State University. (In Russ.).
12. Motov, S. V. (2018b). Teaching negation in English on a linguocognitive basis: a lexical aspect. *Tambov University Review. Series: Humanities*, 23(177), 7–15. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-177-7-15> (In Russ.).
13. *Logical analysis of language. Assertion and Negation*. (2009). (N. D. Arutyunova, Exec. Ed.). Indrik. (In Russ.).
14. Grigorieva, S. B. (2010). The category of statement in a simple sentence of modern Russian. *The Bulletin of the Adyghe State University. Series 2: Philology and the Arts*, (3), 141–144. (In Russ.).
15. Polovinina, S. G. (2009). Means of denial in advertising texts. *Gumanitarnye issledovaniya*, 2(30), 88–95. (In Russ.).
16. Luzina, L. G. (2002). Studies of negation in language: features of manifestation in parts of speech. (Review). *Social Sciences and Humanities. Russian and Foreign Literature. Series 6: Linguistics*, (4), 128–143. (In Russ.).
17. Miloserdova, E. V., & Miloserdova, O. S. (2009). Pragmatic features of the functioning of indirect and implicit negation in German dialogic discourse. *Tambov University Review. Series: Humanities*, 7(75), 268–272. (In Russ.).
18. Palazhchenko, P. R. (2013a). English and Russian negation. Translator's notes. *Mosty`. Zhurnal perevodchikov*, 3(39), 30–41. (In Russ.).
19. Radchenko, I. I. (2012). Ways of expressing hidden negation in the language of newspaper texts. *Humane, Social and Economic Sciences*, 6(67), 66–69. (In Russ.).
20. Palazhchenko, P. R. (2013b). English and russian negation (Translator's notes) (Ending). *Mosty`. Zhurnal perevodchikov*, 4(40), 30–39. (In Russ.).
21. Kuznetsova, A. A. (2016). Affirmation and negation in their categorical interrelations. *Prepodavatel XXI vek*, (1-2), 357–366. (In Russ.).
22. Visson, L. (2020). *Russian problems in English speech. Words and phrases in the context of two cultures*. R-Valent.
23. Tareva, E. G. (2017). The system of culture-based approaches to foreign language teaching. *Yazy`k i kul`tura*, (40), 302–320. (In Russ.).
24. Shcherba, L. V. (2022). *Selected works on the Russian language*. Yurait. (Anthology of Thought). (In Russ.).
25. Vereshchagin, E. M., & Kostomarov, V. G. (2005). *Language and culture. Three linguistic concepts of foreign studies: lexical background, speech-behavioral tactics, and sapienteme*. Indrik. (In Russ.).
26. Wilde, O. (2023). *The Picture of Dorian Gray*. AST.
27. Lovecraft, H. F. (2022). *At the Mountains of Madness*. A book to read in English. KARO.

Информация об авторах

Наталья Владимировна Матюшина — кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры англистики и межкультурной коммуникации Института иностранных языков Московского городского педагогического университета.

Наталья Геннадьевна Прибылова — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры англистики и межкультурной коммуникации Института иностранных языков Московского городского педагогического университета.

Information about the authors

Nataliya V. Matyushina — PhD (Philology), Docent, Associate Professor of the Chair of English Language Theory and Cross-Cultural Communication, Institute of Foreign Languages, Moscow City University.

Natalia G. Pribylova — PhD (Pedagogy), Docent, Associate Professor of the Chair of English Language Theory and Cross-Cultural Communication, Institute of Foreign Languages, Moscow City University.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflict of interest.

Научная статья

УДК 378.8.016:811.161.1

DOI: 10.24412/2076-913X-2025-359-186-202

ОТБОР И ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ЗАДАЧИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ РКИ

Еремина Елена Анатольевна

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
Санкт-Петербург, Россия,

elena@spruden.com, <https://orcid.org/0000-0003-0334-7731>

Аннотация. Статья посвящена технологии обучения будущих преподавателей русского языка как иностранного (РКИ) решению профессиональных задач, в частности отбору и лингводидактическому анализу оригинальных (аутентичных) текстов. Актуальность исследования обусловлена тем, что современному педагогу необходимо уметь разрабатывать учебные материалы в условиях динамично развивающейся среды, а студентам — будущим специалистам в области РКИ — необходимо овладеть соответствующими компетенциями, чтобы достичь высокого уровня профессиональной подготовки. В исследовании применены следующие методы: педагогическое и методическое проектирование, лингводидактический, страноведческий и филологический анализ текста, семантический анализ языка и др. В статье продемонстрировано пошаговое решение таких частных задач, как отбор учебного материала и его анализ в целях дальнейшей методической разработки. Показано, что решение задачи по отбору учебного материала можно провести в несколько шагов: 1) установить учебные условия и критерии отбора; 2) определить параметры текста; 3) найти достоверные источники; 4) выбрать текст(ы); 5) проверить текст(ы) на соответствие критериям отбора. Для дидактического анализа языкового материала целесообразны следующие действия: 1) определение ключевых слов и опорных слов, необходимых для понимания основной идеи текста; 2) выявление знакомых и новых для учеников слов и языковых структур; 3) определение слов и выражений, о значении которых можно догадаться, применяя различные когнитивные стратегии; 4) установление языковых единиц, подлежащих изучению; 5) минимизация учебного материала. Разработанный автором пошаговый алгоритм решения профессиональных задач, представляя объемный методический материал в четко структурированном виде, позволяет иностранным студентам — будущим преподавателям РКИ — более эффективно освоить практические навыки, необходимые педагогу для повседневной работы с конкретными учащимися в условиях реального образовательного процесса. Материалы, предложенные в настоящей публикации, будут также полезны для подготовки преподавателей РКИ в рамках курсового профиля обучения.

Ключевые слова: методика, русский язык как иностранный, профессиональное обучение, лингводидактический анализ текста, профессиональные задачи педагога, языковое образование.

Для цитирования: Еремина, Е. А. (2025). Отбор и лингводидактический анализ аутентичных текстов как профессиональные задачи преподавателя РКИ. *Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование»*, 3(59), 186–202, <https://doi.org/10.24412/2076-913X-2025-359-186-202>

Original article

UCD 378.8.016:811.161.1

DOI: 10.24412/2076-913X-2025-359-186-202

SELECTION AND LINGUODIDACTIC ANALYSIS OF AUTHENTIC TEXTS AS PROFESSIONAL TASKS OF RFL TEACHERS

Elena A. Eremina

Herzen University,
Saint-Petersburg, Russia,

elena@spruden.com, <https://orcid.org/0000-0003-0334-7731>

Abstract. The article features technology of Russian as a foreign language (RFL) teachers training to solve professional tasks, in particular, the selection and linguodidactic analysis of original (authentic) texts. The relevance of the study is due to the fact that modern teachers need to develop educational materials in a dynamically changing environment, and students as future RFL specialists — need to master the relevant competencies in order to achieve a high level of proficiency. The study applies methods of pedagogical and methodological design, as well as methods of linguodidactic, cultural and philological text analysis, semantic analysis of language, etc. The article demonstrates a step-by-step solution to such specific tasks as the selection of teaching material and its analysis for the purpose of further methodological development. In particular, it is shown that the selection of teaching material can be carried out in several steps: 1) establish educational conditions and selection criteria; 2) determine the text parameters; 3) find reliable sources; 4) select the text(s); 5) check the text(s) with the selection criteria. For the didactic analysis of language material, the following actions are advisable: 1) define key words necessary for understanding the main idea of the text; 2) identify words and language structures known and new for students; 3) define words and expressions which meaning can be guessed by applying various cognitive strategies; 4) establish language units to be studied; 5) minimize the educational material. The step-by-step algorithm for solving professional tasks developed by the author, presenting voluminous methodological material in a clearly structured form, allows international students — future teachers of RFL — to more effectively master the practical skills teachers need for everyday work with specific students in the real educational process. The materials proposed in this publication will also be useful for training RFL teachers courses.

Keywords: teaching, Russian as a foreign language teaching, professional education, linguodidactic text analysis, educational professional tasks, language education.

For citation: Eremina, E. A. (2025). Selection and linguodidactic analysis of authentic texts as professional tasks of a RFL teacher. *MCU Journal of Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education*, 3(59), 186–202, <https://doi.org/10.24412/2076-913X-2025-359-186-202>

Введение

В современном мире обстановка меняется стремительно: изменяются актуальные темы, переосмысливаются ценности, смещаются точки координат. Учебные материалы, подобранные на злобу дня для занятия по русскому языку как иностранному (РКИ) с одной группой учащихся, через одну-две недели потеряют свою остроту, а в следующем году уже станут неуместными и непригодными для обучения других групп. Преподавателю РКИ приходится постоянно обновлять дидактические материалы: подбирать современные тексты, анализировать их и, если того требуют учебные условия, адаптировать и продумывать комментарии, а также составлять на их основе задания и упражнения, — и все это с учетом целей обучения, интересов конкретной аудитории, уровня владения языком и индивидуальных особенностей учащихся. Методическая подготовка текста, таким образом, становится ключевой профессиональной задачей педагога, решать которую необходимо научить будущих преподавателей РКИ.

В настоящей публикации рассмотрим некоторые этапы обучения зарубежных студентов-филологов методической подготовке аутентичных текстов в целях преподавания русского языка и культуры иностранцам.

Методология исследования

В исследовании применены такие методы, как педагогическое и методическое проектирование, лингводидактический, страноведческий и филологический анализ текста, семантический анализ языка и др.

Описываемая в статье технология обучения будущих преподавателей РКИ была разработана для применения на занятиях по дисциплине «Решение профессиональных задач» со студентами 4-го курса бакалавриата Института русского языка как иностранного РГПУ им. А. И. Герцена. Необходимо подчеркнуть, что дисциплина изучается на выпускном курсе, когда студенты уже знакомы с методикой преподавания, в том числе и с современными технологиями обучения иностранным языкам и культурам; им предстоит педагогическая практика, проведение, написание и защита научного исследования, выпускная квалификационная работа (ВКР) по тематике, связанной с преподаванием иностранных (прежде всего русского) языков и культур. Дисциплина «Решение профессиональных задач», таким образом, призвана обобщить и расширить имеющиеся знания в области теории и практики преподавания РКИ и развить умения, необходимые для педагогической и научной деятельности.

Представляется, что описываемая схема подготовки методических материалов будет полезной не только при изучении дисциплины «Решение профессиональных задач» на языковых факультетах педагогических вузов,

но и в процессе повышения квалификации педагогов с опытом работы, а также в ходе переподготовки преподавателей РКИ. В связи с этим определение «будущий» далее по тексту в некоторых случаях заключено в скобки или опущено — (будущий) преподаватель, педагог, учитель.

При описании этапов работы будем называть обучающихся в вузе и готовящихся стать преподавателями РКИ *студентами*, в их отношении также справедливо обозначение «(будущий) *преподаватель* РКИ»; под *учащимися* будем подразумевать потенциальных *учеников*, для обучения которых готовится и обрабатывается методический материал, целевая аудитория будущего преподавателя РКИ и настоящего студента педагогического учебного заведения.

Необходимо также уточнить понятие «профессиональная задача». В научной литературе можно выделить два подхода к пониманию этого термина. Первое направление трактует профессиональные задачи с точки зрения общей педагогики и сближает их с проблемными заданиями. Сами исследователи такой подход называют *задачным* и ведут речь о решении практико-ориентированных задач (Шеина и др., 2017), сущность которых раскрывается через понятие «педагогическая ситуация» (Светоносова, 2022, с. 11–12). В рамках этого подхода разработана технология решения профессиональных (образовательных) задач (Аверкиева, 2016); результатом же решения задачи выступает «умозаключение учителя о том, как ему поступать в непредвиденных (нестандартных) ситуациях» (Луткин, 2010, с. 6). Фактически при таком подходе речь идет о задачах в аспекте проблемного обучения (Крючкова, 2021); смежными с проблемными задачами становятся такие понятия, как кейс, педагогические ситуации, деловые и ролевые игры в процессе подготовки преподавателей.

При втором подходе под профессиональными задачами понимаются конкретные действия педагога по организации учебного процесса. К ним относят, во-первых, «психолого-педагогические, социально-педагогические, воспитательные, дидактические, <...> организационно-педагогические» (Коротаева, 2024, с. 35–36). Как отмечают В. А. Ботин, Н. Д. Игнатьева и Е. Д. Попкова, задачи современного педагога непосредственно соотносятся с его ключевыми компетенциями: «ценностно-смысловыми, компетенциями личностного совершенствования, информационными, включающими умения самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию, коммуникативными и другими» (Ботин и др., 2023, с. 185).

Во-вторых, к профессиональным задачам преподавателя относят методические вопросы, в частности такие, как «разработка системы уроков по теме, определение целей каждого урока, тематическая подборка текстов и упражнений, подготовка индивидуальных учебных заданий для конкретных учащихся, внедрение элементов или полного алгоритма педагогических технологий» (Коротаева, 2024, с. 35–36), а также описание модели урока, составление плана работы по руководству проектной деятельностью учащегося (Белова

и др., 2019, с. 15–16). Именно такой подход к пониманию термина «профессиональная задача» был принят при конструировании курса «Решение профессиональных задач» в Институте русского языка как иностранного РГПУ им. А. И. Герцена и при разработке системы обучения студентов, частично раскрытой в настоящей публикации.

Ключевой профессиональной задачей считаем разработку методических материалов на основе оригинальных (аутентичных) текстов. Именно текст лежит в основе успешного обучения иностранцев речевому общению на русском языке, что соответствует «современной антропоцентрической парадигме» (Янченко, Юсупов, 2024, с. 556). В аксиологической лингвометодике текст считается особой единицей «сопряжения языка, речи и культуры» (Дейкина и др., 2025, с. 38).

Результаты исследования

Методическая и лингводидактическая подготовка аутентичного текста представляет собой комплексную профессиональную задачу преподавателя РКИ и состоит из множества более частных задач, которые, в свою очередь, выполняются по многоступенчатому алгоритму, описываемому шагами (см., например, далее: *задача 1, шаги 1–3*). Методическая работа над текстом, осуществляемая (будущим) преподавателем РКИ, проходит следующие этапы:

- 1) отбор учебного материала;
- 2) его лингводидактический анализ;
- 3) адаптация текста с учетом конкретных учебных условий;
- 4) методическая разработка способов и приемов введения материала, его усвоения, системы комментариев, упражнений для закрепления знаний, навыков, умений по определенной теме; контрольных вопросов и заданий;
- 5) оценка эффективности учебного материала.

Каждый из этапов становится отдельной задачей или группой профессиональных задач для педагога. В настоящей публикации опишем схему работы на первых двух этапах; приведем задания и краткие инструкции, которые получают студенты как будущие преподаватели РКИ; решение задач проиллюстрируем на примере конкретного текста — рассказа Н. Сладкова «Еловая каша».

Задача 1. Отбор учебного материала. *Подберите учебный материал и охарактеризуйте его.*

Решение задачи по отбору учебного материала можно провести в несколько шагов: 1) установить учебные условия и критерии отбора; 2) определить параметры текста; 3) найти достоверные источники; 4) выбрать текст(ы); 5) проверить текст(ы) на соответствие критериям отбора. Рассмотрим подробнее первые три шага.

Шаг 1. Установить учебные условия и критерии отбора. При отборе материала педагог учитывает учебные условия — этап обучения, уровень владения языком учащихся, учебные цели и задачи, тему урока, а также индивидуальные особенности и интересы аудитории. Студенты-бакалавры, решая эту задачу, не имеют возможности ориентироваться на конкретную аудиторию, однако могут иметь в виду, во-первых, потенциальных учащихся, которым они будут преподавать в ходе педагогической практики (как правило, с уровнем владения языком не выше первого сертификационного); а во-вторых, тему своего научного исследования ВКР, с которой может соотноситься отбираемый материал.

При отборе учебного материала преподаватель ориентируется на следующие критерии:

1) *общие критерии:* необходимость и достаточность для достижения поставленной цели; а также доступность для усвоения учащимися (Щукин, 2017, с. 194);

2) *тексты для чтения* должны быть современными по языку и содержанию, законченными, небольшого объема, интересными, смысл и ситуация текста должны быть понятными для учащихся (Кулибина, 2018, с. 132–136); языковые средства в них должны обладать коммуникативной ценностью, с тем чтобы иностранные учащиеся могли их употреблять в собственной речи (Еремина, 2016, с. 104);

3) *тексты для аудирования* должны быть построены на знакомом лексико-грамматическом материале и включать в себя не более 3 % незнакомой лексики, не мешающей пониманию текста; длительность и жанр текста варьируются в зависимости от этапа обучения: от 1–2 минут повествования на начальном этапе до 35–40 минут описания, рассуждения, доказательства на продвинутом этапе (Шибко, 2014, с. 161–162).

Шаг 2. Определить параметры текста. Преподавателю необходимо ответить для себя на следующие вопросы: текст для предъявления на уроке будет какого типа и жанра? Проза или поэзия? Повествование, описание, рассуждение или комбинация разных типов речи? Художественное произведение, публицистика, разговорная речь? Какого объема будет текст?

Студенты отбирают два соотносящихся по теме текста: письменный для обучения чтению и устный для обучения аудированию (в аудио- или видеоформате). Они должны быть достаточно близки по тематике — настолько, чтобы их можно было использовать в рамках одного урока или нескольких тематически связанных занятий; чтобы языковые и речевые средства, изученные на основе одного текста, отражались во втором; чтобы — шире — языковые и речевые навыки и умения можно было развивать последовательно с опорой на два текста. Такими текстами могут выступать, например, статья в газете и репортаж на телеканале, освещающие одну и ту же новость; публикация в научно-популярном издании и фрагмент видеолекции, описывающие одно и то же явление; художественное произведение и его актерское исполнение, фрагмент театральной постановки, экранизации. Особое внимание в обучении

русскому языку как иностранному уделяется использованию произведений художественной литературы; современные исследования, в том числе экспериментальные, подчеркивают важность интеграции литературных текстов различных жанров в процесс языкового образования (см., например: Mary et al., 2024; Mrumije et al., 2024; Pabur et al., 2023; Sharma et al., 2022).

Шаг 3. Найти достоверные источники. Интернет предоставляет неисчерпаемое разнообразие источников материалов для учебных целей. Умение работать с электронными ресурсами — одно из ключевых для современного преподавателя; Р. В. Костицина, Е. С. Лопатенко отмечают, что среди важнейших задач преподавателя в условиях ужесточения конкуренции на рынке труда является объединение «традиционных образовательных технологий с инновационными» (Костицина, Лопатенко, 2024, с. 296). Однако работа с открытыми источниками влечет и риски, связанные с ложной, необоснованной информацией, низкогокачественным исполнением в плане языка, речи, структуры и организации текста, с нетолерантным и агрессивным содержанием, с манипуляциями и искажением фактов. При отборе учебных материалов важно проверять достоверность источника, учитывать авторство текстов (большее доверие вызывают источники, созданные конкретными людьми, а меньшее доверие — анонимные источники); при отборе художественных и научных произведений электронную версию следует сверять с печатными изданиями. Подробнее о проверке достоверности информации из Интернета см.: (Блинова, Соломин, 2022; Дмитриева и др., 2022; Добровольская, 2024; Морозова, Селютин, 2013).

Проиллюстрируем задачу 1 конкретным примером: в качестве текста для чтения отобран рассказ Н. Сладкова «Еловая каша», а для аудирования — фрагмент композиции «Н. Сладков. Зимние следы» в исполнении Владимира Эренберга, записанной в студии Ленинградского радио в 1985 году (Сладков, 1985а, 1985б).

Источником письменного текста послужила изданная книга (Сладков, 2009), аудиозапись композиции доступна на двух ресурсах: «Пятый канал» (Сладков, 1985а) и «Старое радио» (Сладков, 1985б), широко распространенных, пользующихся популярностью и вызывающих доверие относительно достоверности размещенной на них информации.

Отобранный материал может быть использован на занятии по РКИ на тему «Времена года. Природа зимой» с учащимися основного этапа обучения, владеющими русским языком в объеме первого сертификационного уровня. Соответственно, практической целью урока станет формирование коммуникативных компетенций, приближающих иностранных учащихся к овладению русским языком на втором сертификационном уровне; задачи урока — формирование, развитие и совершенствование языковых (звукопроизносительных, интонационных, лексических, грамматических), лингвокультурных и страноведческих знаний и навыков, а также речевых навыков и умений в области чтения, аудирования, письма и говорения, связанных со способностью излагать свои мысли и понимать устные и письменные высказывания о зимней природе на русском языке.

В целом рассказ Н. Сладкова доступен для учащихся I уровня (ТРКИ-1), в то же время содержит необходимый материал для приближения к следующей цели обучения; языковые средства рассказа будут способствовать расширению словарного запаса учащихся и обогащению их речи. Иными словами, с лингводидактической точки зрения рассказ «Еловая каша» содержит ценный языковой и речевой материал.

Это законченное речевое произведение, небольшого объема (что позволяет экономить аудиторное учебное время), интересное по содержанию, смыслу и ситуации текста. Фрагмент для аудирования длится две минуты и содержит элементы описания, повествования и рассуждения. Таким образом, отобранный материал в целом соответствует критериям, перечисленным ранее.

Задача 2. Анализ материала с лингводидактической точки зрения: лексика. Проанализируйте лексические средства отобранного материала, заполните таблицу 1; выделите средства, необходимые для изучения с учетом целей, задач, этапа обучения и уровня владения языком предполагаемых учащихся.

После того как материал отобран, необходимо определить, какая лексика в аутентичном (письменном) тексте будет понятна, а какая окажется новой для предполагаемой аудитории на определенном уровне и этапе обучения, что подлежит адаптации, а что — усвоению учащимися в процессе языковой тренировки и речевой практики (какие лексические средства послужат основой для упражнений и заданий). Чтобы облегчить задачу, на этом этапе можно сосредоточиться на словах и словосочетаниях; а фразеологические единицы, культуремы (см. о них, например: Аликина, Жданова, 2024; Гак, 1998; Kachaganova, Kalieva, 2023), словесные образы (Еремина, 2020, и др.) можно будет проанализировать на следующем этапе (см.: задача 3).

Выполнение задачи 2 проходит в несколько шагов: 1) определение ключевых слов и опорных слов, необходимых для понимания основной идеи текста; 2) выявление знакомых и новых для учеников слов и языковых структур; 3) определение слов и выражений, о значении которых можно догадаться, применяя различные когнитивные стратегии; 4) установление языковых единиц, подлежащих изучению; 5) минимизация учебного материала. В ходе решения этой задачи студенты заполняют *таблицу 1* (подробнее о содержании каждого столбца таблицы см. в описании шагов).

Таблица 1 / Table 1

Лексика письменного текста с лингводидактической точки зрения
Vocabulary of written text from the teaching perspective

Знают Students know	Можно догадаться Students can guess the meaning	Надо изучить Students need to learn	Адаптировать For adaptation

Шаг 1. Определить ключевые слова и слова, необходимые для понимания основной идеи текста. Такие слова обязательно нужно изучить или повторить перед чтением текста, а следовательно, преподавателю необходимо будет составить с ними предтекстовые упражнения. Ключевые слова пометим или выделим особым цветом, и, если они не известны (см. шаг 2) учащимся на заданном уровне, то помещаем их в группу «Надо изучить», впоследствии их нельзя будет передвигать в группу «Адаптировать»; а если они уже изучались ранее, то размещаем их в столбце «Знают», и в дальнейшем они лягут в основу заданий на актуализацию имеющихся знаний и на повторение.

В рассказе Н. Сладкова «Еловая каша» ключевыми и важными для понимания смысла можно считать слова *ёлка* и *еловый*, *каша*, *клёст* и *клестята*, *семя* и *семена*, *родиться*, *день рождения*, *гнездо*, *зима*, *мороз*, *морозный* и *отмораживать*, *радость* и *беда*.

Шаг 2. Выяснить, какие слова ученики знают, а какие — не знают на определенном уровне. Каждый урок приближает учеников к определенному уровню владения языком, поэтому важно заранее выяснить, на каком уровне они уже владеют языком и к какому уровню стремятся. Знание исходного уровня позволяет установить, какая лексика должна быть уже знакома ученикам. С этой целью можно использовать лексические минимумы (Андрюшина, Козлова, 2020, 2022; Андрюшина и др., 2019, 2021, 2023) или сервис анализа сложности текста «Текстометр» (textometr.ru; см. о нем: (Лапошина, Лебедева, 2021)). В результате этого анализа все слова текста можно разделить на две большие группы, которые условно назовем «Знают» и «Не знают» («Знакомые» и «Незнакомые»).

Дальнейшая работа проходит с группой слов «Не знают»: они распределяются между вторым, третьим и четвертым столбцами таблицы.

Шаг 3. Найти слова, о значении которых можно догадаться. К таким словам могут относиться однокоренные (родственные) тем, которые учащиеся уже знают, и интернациональные слова (например, *компьютер*, *Интернет*, *вирус*); о когнитивных стратегиях идентификации значения незнакомого слова см., например: (Кулибина, 2025, с. 92–104). С помощью таких слов можно будет развивать языковую догадку учащихся. Эти слова выделяем в отдельную группу под условным названием «Можно догадаться». Впоследствии они станут материалом для упражнений на развитие языковой догадки.

В рассказе «Еловая каша» такими словами станут *еловый* (от известного учащимся *ёлка*), *голышом* (*голый*), *прикрывать* (*закрывать*, *накрывать*), *сытно* (*сыт*), *наедаться* (*есть*, *еда*), *горлышко* (*горло*), *солнышко* (*солнце*) и др.

Шаг 4. Установить, какие слова необходимо знать для достижения следующего уровня. Для этого сопоставляем словники исходного уровня и уровня, к которому стремятся потенциальные учащиеся. Например, преподаватель готовит учебный материал для базового уровня (ТБУ, А2); он выяснил список слов текста, которые будут известны и не известны его ученикам; точно так же

необходимо выявить слова, которые будут известны и не известны на следующем, первом сертификационном уровне (ТРКИ-1, В1); эти два списка нужно сопоставить. Слова, которые не входят в минимум следующего уровня, скорее всего, нет необходимости изучать сейчас — их переносим в группу «Адаптировать» (кроме ключевых и опорных слов, см.: шаг 1); а слова, которые появились на уровне В1, помещаем в группу «Надо изучить».

Перед чтением рассказа Н. Сладкова «Еловая каша» необходимо будет изучить слова *беда, клёст и клестята, зелень, семя и семена, гнездо, пух и пуховый, перо и перья, перьевой, перина; греть, тесно* и др.

Шаг 5. Минимизировать списки слов на изучение. Дидактический принцип доступности и посильности требует учитывать (психологические, возрастные, когнитивные) возможности учеников и ограничивать предлагаемый им учебный материал. Принимая во внимание эти рекомендации, нужно сократить список слов в столбце «Надо изучить», оставить наиболее важные слова для понимания смысла текста, в том числе ключевые, которые были выделены на первом шаге. Ту лексику, которая выходит за рамки необходимого минимума, перенести в раздел «Адаптировать».

При этом следует иметь в виду, что после чтения адаптированного текста будет восприятие аутентичного произведения на слух, перед ним также возможно выполнение подготовительных упражнений; таким образом, слова, которые при анализе текста для чтения перемещены в раздел «Адаптировать», понадобится изучить (вернуть в «Надо изучить») перед прослушиванием аудиоматериала; помним, что незнакомых слов в нем должно быть не более 3 % (Шибко, 2014, с. 161–162) и они не должны быть ключевыми или опорными для понимания смысла текста. Лучше всего равномерно распределить языковые средства для изучения перед чтением и перед прослушиванием.

К словам из рассказа «Еловая каша», которые нет необходимости изучать перед чтением текста, отнесем следующие: *вылупливаться, затылок, высижавать* (птенцов), *клюв, баюкать, мурлыкать, застуживать, вываливаться, неугомонный*, — их можно будет усвоить при подготовке к восприятию произведения на слух.

Задача 3. Анализ языковых средств других уровней. Проанализируйте языковые средства других уровней, выделите те, которые необходимы для изучения и усвоения, и те, которые нужно будет подвергнуть адаптации.

Решая предыдущую задачу, преподаватель РКИ сосредоточил свое внимание на лексическом уровне языка текста, теперь же следует проанализировать учебный материал с точки зрения фонетики и грамматики, а также лингвокультурологии, фразеологии и стилистики и др., если это не было выполнено на предыдущем этапе. В ходе этого анализа учитель должен для себя ответить на вопросы: *Что необходимо изучить на данном этапе обучения? Знание каких языковых средств поможет ученикам приблизиться к цели / достичь следующего уровня владения языком? Какие единицы будут слишком*

трудными для учащихся и их изучение можно отложить? В итоге все языковые средства отобранного текста будут проанализированы с точки зрения учебной целесообразности и квалифицированы как известные ученикам («Знают»), подлежащие усвоению («Надо изучить») и те, которые можно удалить или заменить на более простые и знакомые учащимся без потери смысла текста («Адаптировать»).

Рассказ Н. Сладкова изобилует экспрессивными выражениями и оборотами, которые необходимо будет прокомментировать при чтении или аудировании. Перед чтением текста целесообразно будет познакомить учащихся с такими конструкциями, как *что (это) за ...; (кто) как (кто); надо же — (инф.) ...!; любой бы ...; чуть не ...; всё равно*. Слово *баюкать* содержит культурные коннотации, которые потребуют разъяснения на уроке.

Вторую и третью задачи можно решать либо одновременно работая с двумя материалами, либо последовательно — сначала на основе текста для чтения, а потом для аудирования. При этом необходимо учитывать, что, во-первых, материал для аудирования невозможно будет подвергнуть адаптации — последний столбец таблицы нужно либо удалить, либо оставить пустым; во-вторых, при аудировании можно опираться на языковые средства, изученные в ходе чтения и работы с письменным текстом; следовательно, лексику (а также единицы других уровней), размещенную в *таблице 1* в столбце «Надо изучить», переместим в столбец «Знают», а слова из группы «Адаптировать» — в столбец «Надо изучить».

Видно, что при такой организации работы целесообразнее на уроке РКИ предъявить ученикам в первую очередь письменный текст, языковое богатство которого можно ограничить, с тем чтобы подготовить учащихся к восприятию неадаптированного звучащего текста; при этом единицы, с которыми ученики познакомились при работе с письменным текстом, повторяются в устной версии и лучше закрепятся в памяти учеников.

Заключение

В настоящей статье предложен пошаговый алгоритм решения профессиональных задач преподавателя РКИ, связанных с отбором и лингводидактическим анализом аутентичных текстов как учебного материала. Следующими этапами работы преподавателя станет адаптация текста для чтения и разработка методического аппарата для урока, с продумыванием способов введения (презентации и объяснения) новых языковых средств, повторения ранее изученного, комплекса заданий и упражнений для работы на предтекстовом, текстовом и послетекстовом этапах, для развития речевых умений на базе письменного и устного текстов; а также оценка эффективности учебного материала. Выполнение задач этих последних этапов будет легче, если тщательно проведена предварительная работа по отбору и анализу текстов.

В ходе обучения зарубежных преподавателей-русистов особенно важно придерживаться четких и конкретных пошаговых инструкций. Представленные в настоящей публикации рекомендации разработаны с целью прояснить процесс подготовки дидактических материалов для иностранных студентов, предложить им алгоритм действий по возможности настолько удобный, чтобы они смогли использовать его в своей будущей педагогической деятельности при решении профессиональных задач.

Список источников

1. Шеина, Л. П., Сытина, Н. С., & Манько, Н. Н. (Сост.). (2017). *Методика решения профессиональных педагогических задач*. Учебно-методическое пособие. Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы.
2. Светонослова, Л. Г. (2022). *Практико-ориентированные задачи в процессе подготовки будущих педагогов к решению профессиональных задач*. Учебно-методическое пособие. Среда.
3. Аверкиева, Г. В. (2016). *Практикум по решению профессиональных педагогических задач*. Учебное пособие. САФУ.
4. Луткин, С. С. (2010). *Практикум по решению профессиональных педагогических задач*. Учебно-методическое пособие. НТГСПИ.
5. Крючкова, Л. С. (2021). Проблемное обучение в практике преподавания РКИ. В С. А. Вишняков (Ред.). *Актуальные вопросы теории и практики преподавания русского языка как иностранного* (с. 269–273). Материалы Международной научно-практической конференции. Московский педагогический государственный университет.
6. Коротаева, Е. В. (2024). *Практикум по решению профессиональных задач в педагогической деятельности*. Юрайт.
7. Ботин, В. А., Игнатьева, Н. Д., & Попкова, Е. Д. (2023). Великие люди России (из опыта проведения открытых уроков в дистанционном формате). *Язык, культура, менталитет: проблемы изучения в иностранной аудитории* (с. 183–187). Материалы XXI Международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 19–21 апреля 2023 года. Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена.
8. Белова, Н. А., Водясова, Л. П., Кашкарева, Е. А., & Макарова, Д. В. (2019). Моделирование и решение профессиональных задач в процессе подготовки мобильного учителя русского языка. *Гуманитарные науки и образование*, 10(1(37)), 12–19.
9. Янченко, В. Д., & Юсупов, Э. К. (2024). Способы обучения узбекских студентов сельскохозяйственного профиля тематической лексике на занятиях по РКИ. *Методология и технологии преподавания русского языка как иностранного* (с. 554–558). Материалы Международной научно-практической конференции, Москва, 15 февраля 2024 года. Московский педагогический государственный университет.
10. Дейкина, А. Д., Дроздова, О. Е., Кулаева, Г. М., Левушкина, О. Н., Острикова, Т. А., Романова, Н. Н., Рябухина, Е. А., Скрыбина, О. А., Соколова, Г. Е., & Янченко, В. Д. (2025). *Аксиологические приоритеты в современной методике обучения русскому языку*. Монография. Московский педагогический государственный университет.
11. Щукин, А. Н. (2017). *Методика преподавания русского языка как иностранного*. Учебное пособие. 8-е изд. Флинта.

12. Кулибина, Н. В. (2018). *Методика обучения чтению художественной литературы*. Флинта.
13. Еремина, Е. А. (2016). *Обучение иностранных студентов восприятию словесных образов времен года (на материале текстов русской художественной литературы)* [Диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.02. Московский педагогический государственный университет]. РГБ.
14. Шибко, Н. Л. (2014). *Общие вопросы методики преподавания русского языка как иностранного*. Учебное пособие. Златоуст.
15. Mary, M., Nuemaihom, A., & Intanoo, K. (2024). Approaches and benefits of teaching English through literature curriculum at Myanmar universities: insights from stakeholders. *World Journal of English Language*, 15(2), 85–98.
16. Mpumuje, M., Bazimaziki, G., & Muragijimana, J. D. L. P. (2024). Exploring the role of oral literature in enhancing learners' language proficiency: A case of three selected secondary schools in Rwanda. *African Journal of Empirical Research*, 5(2), 752–763.
17. Pabur, H. E., Ismail, Ali, M. I., & Tatipang, D. P. (2023). The use of literature in English as a foreign language teaching and learning process: the relationship and suggested techniques to be used in EFL classrooms. *Jurnal Edumaspul*, 7(2), 2660–2670.
18. Sharma, L. R., Bhattarai, R., Humagain, A., Subedi, S., & Acharya, H. (2022). Importance of incorporating literature in the language classroom. *Nepal Journal of Multi-disciplinary Research*, 5(5), 59–74.
19. Костицина, Р. В., & Лопатенко, Е. С. (2024). Метод проектов в практике преподавания дисциплины «История литературы страны первого изучаемого языка». *Русская литература в иностранной аудитории* (с. 295–304). Материалы XV Международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 17 ноября 2023 года. Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена.
20. Блинова, М. Д., & Соломин, В. Е. (2022). Комплексный подход к оценке достоверности информации в сетевых СМИ. *Виртуальная коммуникация и социальные сети*, 1, 3(3), 107–113.
21. Дмитриева, Т. А., Любимова, С. В., & Светличная, С. А. (2022). Оценка достоверности интернет-ресурсов, используемых в процессе преподавания и изучения иностранных языков. *Актуальные вопросы развития современных технологий* (с. 15–22). Сборник статей Международной научно-практической конференции, Петрозаводск, 03 марта 2022 года. Международный центр научного партнерства «Новая Наука» (ИП Ивановская И. И.).
22. Добровольская, Е. В. (2024). Об оценке интернет-источников на достоверность. *Использование информационных технологий в различных сферах деятельности* (с. 168–172). Сборник научных статей Международной научно-практической конференции, посвященной 60-летию основания университета, Гомель, 14 марта 2024 года. Белорусский торгово-экономический университет потребительской кооперации.
23. Морозова, А. А., & Селютин, А. А. (2013). Верификация информации Интернет-источника: К вопросу о критериях достоверности. *Известия высших учебных заведений. Уральский регион*, (2), 104–108.
24. Сладков, Н. Зимние следы. Аудиозапись. (В. Эренберг, исп.). (1985а). *Пятый канал*. <https://www.5-tv.ru/projects/broadcast/510850/n-sladkov-zimnie-sledy/>
25. Сладков, Н. Зимние следы. Аудиозапись. (В. Эренберг, исп.). (1985б). *Старое радио*. <http://staroeradio.ru/audio/38428>

26. Сладков, Н. (2009). *Лесные тайнички*. Рассказы и сказки. Детская литература. (Школьная библиотека).
27. Аликина, Е. В., & Жданова, М. В. (2024). Социокультурема как единица семантизации экстралингвистических знаний при обучении русскому языку как иностранному. *Педагогика. Вопросы теории и практики*, 9(7), 616–623. <https://doi.org/10.30853/ped20240077>
28. Гак, В. Г. (1998). *Языковые преобразования*. Школа «Языки русской культуры».
29. Kachaganova, G., & Kalieva, K. A. (2023). The concept of «cultureme» and its relationship with language and culture. *Вестник Международного университета Кыргызстана*, 1(49), 135–140.
30. Еремина, Е. А. (2020). Национальные и универсальные словесные образы в обучении русскому языку иностранцев. *Русский язык как иностранный и методика его преподавания*, (31), 24–29.
31. Андриюшина, Н. П., & Козлова, Т. В. (Сост.). (2020). *Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Общее владение*. 6-е изд. Златоуст.
32. Андриюшина, Н. П., & Козлова, Т. В. (Сост.). (2022). *Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. Общее владение*. 7-е изд. Златоуст.
33. Андриюшина, Н. П., Битехтина, Г. А., Клобукова, Л. П., Норейко, Л. Н., & Одинцова, И. В. (Сост.). (2019). *Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение*. Златоуст.
34. Андриюшина, Н. П., Афанасьева, И. Н., Дунаева, Л. А., Клобукова, Л. П., Красильникова, Л. В., & Яценко, И. И. (Сост.). (2021). *Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Общее владение*. Златоуст.
35. Андриюшина, Н. П., Афанасьева, И. Н., Дунаева, Л. А., Клобукова, Л. П., Красильникова, Л. В., & Яценко, И. И. (Сост.). (2023). *Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Третий сертификационный уровень. Общее владение*. 3-е изд. Златоуст.
36. Лапошина, А. Н., & Лебедева, М. Ю. (2021). *Текстомер: онлайн-инструмент определения уровня сложности текста по русскому языку как иностранному*. *Русистика*, 19(3), 331–345.
37. Кулибина, Н. В. (2025). *Методика обучения чтению художественной литературы очно и в цифровой среде*. 4-е издание, дополненное, расширенное. Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, Флинта.

References

1. Sheina, L. P., Sytina, N. S., & Man'ko, N. N. (Comp.). (2017). *Methodology for solving professional pedagogical tasks*. Educational and methodical manual. Aknulla Bashkir State Pedagogical University. (In Russ.).
2. Svetonosova, L. G. (2022). *Practice-oriented tasks in the process of preparing future teachers to solve professional problems*. Educational and methodical manual. Sreda. (In Russ.).
3. Averkieva, G. V. (2016). *Workshop on solving professional pedagogical tasks*. Training manual. SAFU. (In Russ.).

4. Lutkin, S. S. (2010). *Workshop on solving professional pedagogical tasks*. Educational and methodical manual. NTGSPI. (In Russ.).
5. Kryuchkova, L. S. (2021). Problem-based learning in the practice of teaching RCTS. In S. A. Vishnyakov (Ed.). *Current Issues in the Theory and Practice of Teaching Russian as a Foreign Language* (p. 269–273). Proceedings of the International Scientific and Practical Conference. Moscow Pedagogical State University. (In Russ.).
6. Korotaeva, E. V. (2024). *Workshop on solving professional problems in teaching activities*. Urait. (In Russ.).
7. Botin, V. A., Ignat'eva, N. D., & Popkova, E. D. (2023). Great people of Russia (from the experience of conducting open classes in a distance format). *Language, Culture, and Mentality: Challenges of Teaching in a Foreign Audience* (p. 183–187). Materials of the XXI International Scientific and Practical Conference, Saint Petersburg, 2023, April 19–21. Herzen University. (In Russ.).
8. Belova, N. A., Vodyasova, L. P., Kashkareva, E. A., & Makarova, D. V. (2019). Modeling and solving professional tasks in the process of preparing a mobile teacher of the Russian language. *The Humanities and Education*, 10, 1(37), 12–19. (In Russ.).
9. Yanchenko, V. D., & Yusupov, E. K. (2024). Methods of teaching Uzbek agricultural students thematic vocabulary in RFL classes. *Methodology and Technologies of Teaching Russian as a Foreign Language* (p. 554–558). Proceedings of the International Scientific and Practical Conference, Moscow, 2024, February 15. Moscow Pedagogical State University. (In Russ.).
10. Dejkina, A. D., Drozdova, O. E., Kulaeva, G. M., Levushkina O. N., Ostrikova, T. A., Romanova, N. N., Ryabukhina, E. A., Skryabina, O. A., Sokolova, G. E., & Yanchenko, V. D. (2025). *Axiological priorities in contemporary methods of teaching Russian language*. The monograph. Moscow Pedagogical State University. (In Russ.).
11. Shchukin, A. N. (2017). *Methods of teaching Russian as a foreign language*. Training manual. 8th ed. Flinta. (In Russ.).
12. Kulibina, N. V. (2018). *Methods of teaching reading fiction*. Flinta. (In Russ.).
13. Eremina, E. A. (2016). *Teaching foreign students to perceive the verbal images of the seasons (based on the texts of Russian literature)* [Dissertation for the PhD (Pedagogy): 13.00.02. Moscow Pedagogical State University]. RSL. (In Russ.).
14. Shibko, N. L. (2014). *General issues of methodology of teaching Russian as a foreign language*. Training manual. Zlatoust. (In Russ.).
15. Mary, M., Nuemaihom, A., & Intanoo, K. (2024). Approaches and benefits of teaching English through literature curriculum at Myanmar universities: insights from stakeholders. *World Journal of English Language*, 15(2), 85–98.
16. Mpumuje, M., Bazimaziki, G., & Muragijimana, J. D. L. P. (2024). Exploring the role of oral literature in enhancing learners' language proficiency: A case of three selected secondary schools in Rwanda. *African Journal of Empirical Research*, 5(2), 752–763.
17. Pabur, H. E., Ismail, Ali, M. I., & Tatipang, D. P. (2023). The use of literature in English as a foreign language teaching and learning process: the relationship and suggested techniques to be used in EFL classrooms. *Jurnal Edumaspul*, 7(2), 2660–2670.
18. Sharma, L. R., Bhattarai, R., Humagain, A., Subedi, S., & Acharya, H. (2022). Importance of incorporating literature in the language classroom. *Nepal Journal of Multi-disciplinary Research*, 5(5), 59–74.
19. Kostitsina, R. V., & Lopatenko, E. S. (2024). Project method in the practice of teaching the discipline «History of literature of the country of the first language studied». *Russian*

Literature in a Foreign Audience (p. 295–304). Proceedings of the XV International Scientific and Practical Conference, Saint Petersburg, 2024, 17 November. Herzen University. (In Russ.).

20. Blinova, M. D., & Solomin, V. E. (2022). Comprehensive approach to assessing the reliability of information in online media. *Virtual Communication and Social Networks*, 1, 3(3), 107–113. (In Russ.).

21. Dmitrieva, T. A., Liubimova, S. V., & Svetlichnaya, S. A. (2022). The evaluation of the accuracy of web resources used in the process of teaching and learning foreign languages. *Actual Issues in the Development of Modern Technologies* (p. 15–22). Collection of Articles from the International Scientific and Practical Conference, Petrozavodsk, 2022, March 3. Mezhdunarodny`j centr nauchnogo partnerstva «Novaya Nauka» (IP Ivanovskaya I. I.). (In Russ.).

22. Dobrovolskaya, E. V. (2024). Evaluation of internet sources credibility. *The use of information technology in various fields of activity* (p. 168–172). Collection of scientific articles of the International Scientific and Practical Conference dedicated to the 60th anniversary of the University, Gomel, 2024, March 14. Belarusian Trade and Economics University of Consumer Cooperatives. (In Russ.).

23. Morozova, A. A., & Selyutin, A. A. (2013). Verification of information in internet source: on criteria of reliability. *Izvestiya vy`sshix uchebny`x zavedenij. Ural`skij region*, (2), 104–108. (In Russ.).

24. Sladkov, N. Winter traces. Audio recording. (V. Erenberg, executor). (1985a). *Pyatyy kanal*. <https://www.5-tv.ru/projects/broadcast/510850/n-sladkov-zimnie-sledy/> (In Russ.).

25. Sladkov, N. Winter traces. Audio recording. (V. Erenberg, executor). (1985b). *Staroe radio*. <http://staroeradio.ru/audio/38428> (In Russ.).

26. Sladkov, N. (2009). *Forest secret places*. Stories and Fairy Tales. Detskaya literatura. (School Library). (In Russ.).

27. Alikina, E. V., & Zhdanova, M. V. (2024). Sociocultureme as a unit of semantization of extralinguistic knowledge when teaching Russian as a foreign language. *Pedagogy. Theory & Practice*, 9(7), 616–623. <https://doi.org/10.30853/ped20240077> (In Russ.).

28. Gak, V. G. (1998). *Language transformations*. Shkola «Yazy`ki russkoj kul`tury`. (In Russ.).

29. Kachaganova, G., & Kalieva, K. A. (2023). The concept of «cultureme» and its relationship with language and culture. *Vestnik Mezhdunarodnogo universiteta Ky`rgy`zstana*, 1(49), 135–140.

30. Eremina, E. A. (2020). National and universal verbal images in teaching Russian language for foreigners. Russian as a foreign language and methods of its teaching. *Russkij yazy`k kak inostranny`j i metodika ego prepodavaniya*, (31), 24–29. (In Russ.).

31. Andryushina, N. P., & Kozlova, T. V. (Comp.). (2020). *Lexical minimum in Russian as a foreign language. Elementary level. General proficiency*. 6th ed. Zlatoust. (In Russ.).

32. Andryushina, N. P., & Kozlova, T. V. (Comp.). (2022). *Lexical minimum in Russian as a foreign language. Basic level. General proficiency*. 7th ed. Zlatoust. (In Russ.).

33. Andryushina, N. P., Bitekhtina, G. A., Klobukova, L. P., Norejko, L. N., & Odincova, I. V. (Comp.). (2019). *Lexical minimum in Russian as a foreign language. I certification level. General proficiency*. Zlatoust. (In Russ.).

34. Andryushina, N. P., Afanas`eva, I. N., Dunaeva, L. A., Klobukova, L. P., Krasil`nikova, L. V., & Yacenko, I. I. (Comp.). (2021). *Lexical minimum in Russian as a foreign language. II certification level. General proficiency*. Zlatoust. (In Russ.).

35. Andryushina, N. P., Afanas'eva, I. N., Dunaeva, L. A., Klobukova, L. P., Krasil'nikova, L. V., & Yacenko, I. I. (Comp.). (2023). *Lexical minimum in Russian as a foreign language. III certification level. General proficiency*. 3th ed. Zlatoust. (In Russ.).
36. Laposhina, A. N., & Lebedeva, M. Yu. (2021). Textometr: an online tool for automated complexity level assessment of texts for Russian language learners. *Russian Language Studies*, 19(3), 331–345. (In Russ.).
37. Kulibina, N. V. (2025). *Methods of teaching reading fiction face-to-face and in a digital environment*. 4th ed. Pushkin State Russian Language Institute, Flinta. (In Russ.).

Информация об авторе

Елена Анатольевна Еремина — кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного Российского государственного университета имени А. И. Герцена.

Information about the author

Elena A. Eremina — PhD (Pedagogy), Associate Professor at the Department of Russian as a Foreign Language, The Herzen State Pedagogical University of Russia.

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 Московского городского педагогического университета. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование» (далее — «Вестник»), руководствоваться данными требованиями к оформлению научной литературы, разработанными в соответствии с ГОСТ Р 7.07–2021 «Статьи в журналах и сборниках. Издательское оформление».

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

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

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/
4. Чупрына, О. Г., Баранова, К. М., & Меркулова, М. Г. (2018). Судьба как концепт в языке и культуре. *Вопросы когнитивной лингвистики*, 3(56), 120–125.
5. Тетельман, А. И. (2007). *Взаимодействие жанров в творчестве Оскара Уайльда* [Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.01.03. Казанский гос. ун-т им. В. И. Ульянова-Ленина]. РГБ.
6. Рауд, Н. П. (2007). *Образный строй поэзии Оскара Уайльда* [Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.01.03. Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена]. РГБ.
7. Бахнова, Ю. А. (2010). *Поэзия Оскара Уайльда в переводах поэтов Серебряного века* [Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.01.03. Томский гос. ун-т]. РГБ.
8. Уайльд, О. (2017). *Критик как художник. Искусство и действительность*. Рипол Классик.
9. Николукин, А. Н. (Ред.). (2001). *Литературная энциклопедия терминов и понятий*. 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. Серия «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/ (In Russ.).
4. Chupryna, O. G., Baranova, K. M., & Merkulova, M. G. (2018). Fate as a concept in language and culture. *Voprosy 'kognitivnoj lingvistiki*, 3(56), 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. Kazanckij gos. un-t im. V. I. Ul'yanova-Lenina]. RSL. (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. Ros. gos. ped. un-t im. A. I. Gercena]. RSL. (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. Tomskij gos. un-t]. RSL. (In Russ.).
8. Wilde, O. (2017). *Critic as artist. Art and reality*. Ripol Klassik. (In Russ.).
9. Nikoluyukin, A. N. (Ed.). (2001). *Literary encyclopaedia of terms and concepts*. 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 at English Philology Department of 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» (Н. В. Матюшина, И. И. Матвеева) **в зависимости от принадлежности статьи той или иной тематике:**

– литературоведение (иностранные языки), германистика, романистика, теория языка, теория межкультурной коммуникации, языковое образование, лингводидактика (иностраннный язык): matushinanv@mgpu.ru;

– литературоведение (русский язык, славянские языки), русистика: vestnikmgpu@mail.ru

Научный журнал / Scientific Journal

Вестник МГПУ.

Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование».

MCU Journal

of Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education

2025, № 3 (59)

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:

Н. В. Матюшина,

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/

Подписано в печать: 03.10.2025 г.

Формат: 70 × 108 1/16. Бумага: офсетная.

Объем: 13 печ. л. Тираж: 1000 экз.