

ВЕСТНИК МГПУ.

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

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

№ 4 (60)

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ / SCIENTIFIC JOURNAL

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

**Published since 2008
Quarterly**

**Москва
2025**

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

<i>Реморенко И. М.</i> председатель	ректор ГАОУ ВО МГПУ, доктор педагогических наук, доцент, почетный работник общего образования Российской Федерации, член-корреспондент РАО
<i>Геворкян Е. Н.</i> заместитель председателя	первый проректор ГАОУ ВО МГПУ, доктор экономических наук, профессор, академик РАО
<i>Агранат Д. Л.</i> заместитель председателя	проректор по учебной работе ГАОУ ВО МГПУ, доктор социологических наук, доцент

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

<i>Тарева Е. Г.</i> главный редактор	доктор педагогических наук, профессор
<i>Викулова Л. Г.</i> заместитель главного редактора	доктор филологических наук, профессор
<i>Смирнова А. И.</i> заместитель главного редактора	доктор филологических наук, профессор
<i>Алмазова Н. И.</i>	доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО (Санкт-Петербургский государственный политехнический университет Петра Великого)
<i>Аминева В. Р.</i>	доктор филологических наук, доцент (Казанский (Приволжский) федеральный университет)
<i>Афанасьева О. В.</i>	доктор филологических наук, профессор
<i>Беляева И. А.</i>	доктор филологических наук, профессор (МГУ им. М. В. Ломоносова)
<i>Богданова Л. И.</i>	доктор филологических наук, профессор (МГУ им. М. В. Ломоносова)
<i>Васильев С. А.</i>	доктор филологических наук, профессор
<i>Геймбух Е. Ю.</i>	доктор филологических наук, профессор
<i>Гиллеспи Д. Ч.</i>	кандидат педагогических наук, профессор
<i>Джумайло О. А.</i>	доктор филологических наук, доцент (Южный федеральный университет)
<i>Журавлева Е. А.</i>	доктор филологических наук, профессор (Евразийский национальный университет им. Л. Н. Гумилева, Астана, Казахстан)
<i>Колесников А. А.</i>	доктор педагогических наук, доцент
<i>Колмогорова А. В.</i>	доктор филологических наук, профессор (НИУ ВШЭ, Петербургская школа гуманитарных наук и искусств)
<i>Курдюмов В. А.</i>	доктор филологических наук, профессор
<i>Лесневска Д. С.</i>	доктор филологии, доцент (Университет национального и мирового хозяйства, София, Болгария)
<i>Матвеева И. И.</i> ответственный секретарь	кандидат филологических наук, доцент
<i>Матюшина Н. В.</i> ответственный секретарь	кандидат филологических наук, доцент
<i>Меркулова М. Г.</i>	доктор филологических наук, профессор
<i>Романова Г. И.</i>	доктор филологических наук, доцент
<i>Серебренникова Е. Ф.</i>	доктор филологических наук, профессор (Иркутский государственный университет)
<i>Собянина В. А.</i>	доктор филологических наук, профессор
<i>Сулейманова О. А.</i>	доктор филологических наук, профессор
<i>Тивьяева И. В.</i>	доктор филологических наук, доцент
<i>Турамуратова И. И.</i>	доктор филологических наук, доцент (Узбекский государственный университет мировых языков, Ташкент, Узбекистан)
<i>Чернявская В. Е.</i>	доктор филологических наук, профессор, член Санкт-Петербургского союза ученых (Санкт-Петербургский государственный политехнический университет Петра Великого)
<i>Чупрына О. Г.</i>	доктор филологических наук, профессор
<i>Якушевич И. В.</i>	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.

Editorial Board:

Remorenko I. M.

Chairman

Gevorkyan E. N.

Deputy Chairman

Agranat D. L.

Vice-Rector for Academic

Rector of Moscow City University, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education

First Vice-Rector of Moscow City University Doctor of Economics, Professor, Academician of the Russian Academy of Education

Affairs of the Moscow City University, Doctor of Sociological Sciences, Associate Professor

EDITORIAL TEAM:

Tareva E. G.

Editor-in-Chief

Vikulova L. G.

Deputy Editor-in-Chief

Smirnova A. I.

Deputy Editor-in-Chief

Almazova N. I.

Amineva V. R.

Afanasyeva O. V.

Belyaeva I. A.

Bogdanova L. I.

Vasiliev S. A.

Geimbukh E. Yu.

Gillespie D. Ch.

Dzhumailo O. A.

Zhuravleva E. A.

Kolesnikov A. A.

Kolmogorova A. V.

Kurdyumov V. A.

Lesnevskaya D. S.

Matveeva I. I.

Executive Secretary

Matyushina N. V.

Executive Secretary

Merkulova M. G.

Romanova G. I.

Serebrennikova E. F.

Sobyanina V. A.

Suleymanova O. A.

Tiyyaeva I. V.

Turamuratova I. I.

Chernyavskaya V. E.

Chupryna O. G.

Yakushevich I. V.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education (Peter the Great Saint Petersburg State Polytechnic University)

Doctor of Philology, Associate Professor (Kazan (Volga Region) Federal University)

Doctor of Philology, Professor

Doctor of Philology, Professor (Lomonosov Moscow State University)

Doctor of Philology, Professor (Lomonosov Moscow State University)

Doctor of Philology, Professor

Doctor of Philology, Professor

Candidate of Pedagogical Sciences, Professor

Doctor of Philology, Associate Professor (Southern Federal University)

Doctor of Philology, Professor (L. N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan)

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Doctor of Philology, Professor (HSE, St. Petersburg School of Humanities and Arts)

Doctor of Philology, Professor

Doctor of Philology, Associate Professor (University of National and World Economy, Sofia, Bulgaria)

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor

Doctor of Philology, Professor

Doctor of Philology, Associate Professor

Doctor of Philology, Professor (Irkutsk State University)

Doctor of Philology, Professor

Doctor of Philology, Professor

Doctor of Philology, Associate Professor

Doctor of Philology, Associate Professor (Uzbek State University of World Languages, Tashkent, Uzbekistan)

Doctor of Philology, Professor, Member of the Saint Petersburg Union of Scientists (Peter the Great Saint Petersburg State Polytechnic University)

Doctor of Philology, Professor

Doctor of Philology, Associate Professor

The journal is included in the List of peer-reviewed scientific publications in which the main scientific results of theses for the degree of Candidate of Sciences, for the degree of Doctor of Sciences of the Higher Attestation Commission of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation should be published.

ISSN 2076-913X

© Moscow City University, 2025

СОДЕРЖАНИЕ

Литературоведение

- Иванова Е. Р.* Трансформация античного мифа о Дафне и Аполлоне в современной литературе (на примере романа М. Принса «Латинист»)..... 8
- Романова Г. И.* Поэтика Л. Толстого и ее влияние на концепцию В. Шкловского 20
- Иркагалиев Т. З., Громова А. В.* Традиционалистские установки русского имажинизма..... 32

Русистика. Германистика. Романистика

- Алексеев А. Б., Сорокина Э. А.* Особенности мотивационно-политического дискурса (на примере речей американских политиков)..... 42
- Герасименко Н. А., Шаповалова Т. Е.* Функционирование неглагольных предложений в повести «Звездопад» В. П. Астафьева 70

Теория языка. Теория межкультурной коммуникации

- Карасик В. И.* Коммуникативный сценарий как единица дискурса 84
- Абаева Е. С.* Алгоритмизация процесса письменного перевода: этапы и подэтапы 101
- Щипицина Л. Ю.* Сгенерированная и естественная обратная связь на письменные работы студентов: лингвистические черты и результаты опроса 114
- Денисова Э. С., Рабенко Т. Г.* Речежанровый портрет виртуальной языковой личности педагога (на материале разговора в мессенджере) 124

<i>Суворова Е. В.</i> Концепт <i>чуждый/foreign</i> в русской и британской языковых картинах мира: лингвокультурологический подход (на материале свободных/связанных сочетаний слов)	142
--	-----

**Языковое образование. Методика преподавания
филологических дисциплин**

<i>Тарева Е. Г., Тройникова Е. В.</i> Межкультурный диалог в информационном мире: концептуальная основа иноязычной подготовки студентов	158
<i>Райкова И. Н., Кириллов В. В.</i> Экофилософия Чингиза Айтматова в контексте современной гуманитаристики	175
<i>Воронина Л. А.</i> Терминологический словарь как раздел электронного учебника корейского языка (языковой профиль подготовки)	188
<i>Казанцева А. А.</i> Методическое мастерство учителя иностранного языка в исторической ретроспективе	203
Требования к оформлению статей	215

CONTENTS

Literary Science

- Ivanova E. R.* The Transformation of the Ancient Myth of Daphne and Apollo in Modern Literature (on the Example of M. Prince's Novel «The Latinist»)8
- Romanova G. I.* Poetics of L. Tolstoy and its Influence on the Concept of V. Shklovsky20
- Irkagaliev T. Z., Gromova A. V.* Traditionalist Attitudes of Russian Imaginism32

Russian Studies. Germanic Studies. Romance Studies

- Alexeyev A. B., Sorokina E. A.* Features of the Motivational-political Discourse (at the Example of Speeches Given by American Politicians)42
- Gerasimenko N. A., Shapovalova T. E.* Functioning of Non-verbal Sentences in V. P. Astafiev's Novel «Starfall»70

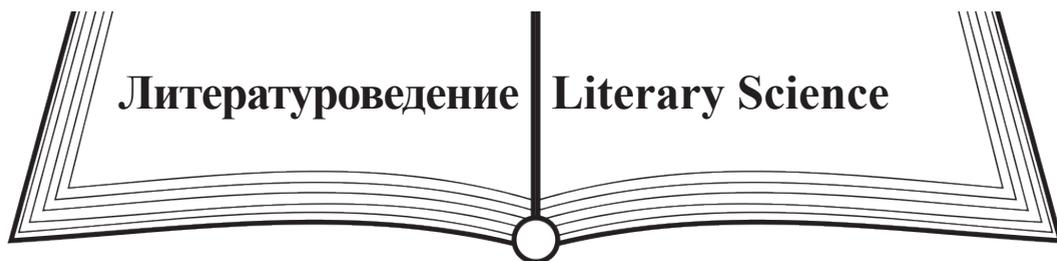
Linguistic Theory. Cross-Cultural Communication Theory

- Karasik V. I.* Communicative Scenario as a Discourse Unit84
- Abaeva E. S.* The Process of Translation: Stages of General Algorithm101
- Shchipitsina L. Yu.* Generated and Natural Feedback on Students' Essays: Linguistic Features and Survey Results114
- Denisova E. S., Rabenko T. G.* Speech Genre Portrait of a Virtual Language Personality of a Teacher (Based on the Conversation in the Messenger)124

<i>Suvorova E. V.</i> The Concept of <i>Foreign</i> in the Russian and British Linguistic Views of the World Through a Linguo-culturological Approach (as Exemplified in Free Phrases/collocations).....	142
--	-----

Language Teaching. Methodology of Teaching Philological Disciplines

<i>Tareva E. G., Troinikova E. V.</i> Intercultural Dialogue in the Information World: A Conceptual Framework for Foreign Language Training	158
<i>Raikova I. N., Kirillov V. V.</i> Chingiz Aitmatov's Ecophilosophy in the Context of Modern Humanities Studies.	175
<i>Voronina L. A.</i> Terminological Dictionary as a Section of the Electronic Korean Textbook (Language Profile of Teaching).....	188
<i>Kazantseva A. A.</i> Methodical Creativity of a Foreign Language Teacher in Historical Retrospect.....	203
Style Sheet	215



Научная статья

УДК 821.111(73)-31Принс

DOI: 10.24412/2076-913X-2025-460-8-19

ТРАНСФОРМАЦИЯ АНТИЧНОГО МИФА О ДАФНЕ И АПОЛЛОНЕ В СОВРЕМЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ (НА ПРИМЕРЕ РОМАНА М. ПРИНЦА «ЛАТИНИСТ»)

Иванова Елена Радифовна

Московский городской педагогический университет,
Москва, Россия,

iva17051@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5843-4985>

Аннотация. Статья посвящена анализу романа современного писателя М. Принца «Латинист» (Prince, 2022) с точки зрения своеобразия интерпретации античного мифа о Дафне и Аполлоне. Актуальность исследования обусловлена тем, что мифопоэтически насыщенное произведение еще не получило литературоведческой оценки, не обозначены его идейно-тематические и художественные особенности. Статья направлена на изучение мифологического каркаса романа, выполняющего множество художественных функций. Ведущими методами в исследовании выступили герменевтический и структурный методы. В ходе исследования трансформации традиционного сюжета о Дафне и Аполлоне были обозначены авторские подходы к репрезентации мифа, а также их роль в раскрытии темы и идеи произведения. История нимфы и сына Зевса предстает в романе в нескольких ипостасях: как литературное произведение, написанное древнеримским поэтом Овидием; как метафора отношений главных героев; как произведение искусства, представленное скульптурой Дж. Л. Бернини; как игра автора с читателем, которая реализуется в истории и произведениях придуманных писателем древнеримских поэтов, а также как предмет иронического осмысления. Переоценка мифа о Дафне и Аполлоне позволила писателю придать ему феминистское звучание, а его проецирование на жизнь героев современной действительности — создать интересный сюжет. Все грани интерпретации мифа подчеркивают неувядаемый интерес к античному наследию и его востребованность в современном мире.

Ключевые слова: М. Принс «Латинист», филологический роман, Дафна и Аполлон, трансформация мифа, ирония, экфрасис, игра.

© Иванова Е. Р., 2025

Для цитирования: Иванова, Е. Р. Трансформация античного мифа о Дафне и Аполлоне в современной литературе (на примере романа М. Принса «Латинист») // *Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование»*, 4(60), 8–19. <https://doi.org/10.24412/2076-913X-2025-460-8-19>

Original article

UDC 821.111(73)-31Принс

DOI: 10.24412/2076-913X-2025-460-8-19

**THE TRANSFORMATION OF THE ANCIENT MYTH
OF DAPHNE AND APOLLO IN MODERN LITERATURE
(ON THE EXAMPLE OF M. PRINCE'S NOVEL «THE LATINIST»)**

Elena R. Ivanova

Moscow City University,
Moscow, Russia,

iva17051@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5843-4985>

Abstract. The article is devoted to the analysis of the novel by the modern writer M. Prince «The Latinist» (Prince, 2022) from the point of view of the peculiar interpretation of the ancient myth of Daphne and Apollo. The relevance of the research is due to the fact that the mythopoeically rich work has not yet received a literary assessment, its ideological, thematic and artistic features have not been identified. The article is aimed at studying the mythological framework of the novel, which performs many artistic functions. The leading methods in the research were hermeneutical and structural methods. In the course of the study of the transformation of the traditional story of Daphne and Apollo, the author's approaches to the representation of the myth, as well as their role in revealing the theme and idea of the work, were outlined. The story of the nymph and the son of Zeus appears in the novel in several guises.: as a literary work written by the ancient Roman poet Ovid, as a metaphor for the relationship of the main characters, as a work of art represented by a sculpture by Bernini, as a game between the author and the reader, which is realized in the history and works of ancient Roman poets invented by the writer, as well as a subject of ironic reflection. The reevaluation of the myth of Daphne and Apollo allowed the writer to give it a feminist sound, and its projection onto the lives of the heroes of modern reality — to create an interesting plot. All facets of the interpretation of the myth emphasize the unfading interest in the ancient heritage and its relevance in the modern world.

Keywords: M. Prince «Latinist», philological novel, Daphne and Apollo, transformation of myth, irony, ephrasis, game.

For citation: Ivanova, E. R. The Transformation of the Ancient Myth of Daphne and Apollo in Modern Literature (on the Example of M. Prince's Novel «The Latinist»). *MCU Journal of Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education*, 4(60), 8–19. <https://doi.org/10.24412/2076-913X-2025-460-8-19>

Введение

Дебютный роман начинающего американского писателя Марка Принса «Латинист» (Prince, 2022) был положительно встречен американской критикой. В 2025 году произведение стало известно российскому читателю и сразу же вошло в шорт-лист литературной премии «Ясная Поляна» в номинации «Зарубежная литература» (Принс, 2025).

Одной из главных особенностей романа является обращение автора к античной мифологии, которая становится и движущей силой сюжета, и лейтмотивом произведения, и емкой метафорой взаимоотношений героев и их восприятия окружающего мира. Более того, интертекстуальные мифологические отсылки буквально пронизывают ткань повествования, что наряду с образами главных героев, изучающих древнеримские тексты, придает произведению черты жанра филологического романа, в котором «выход за границы литературы в сферу литературоведения, расширяющуюся до сферы культурологии, призван был раздвинуть временные и пространственные рамки произведения, дабы взглянуть на современную эпоху “со стороны”» (Скоропанова, 2001, с. 115). Именно современность в романе М. Принса высвечивается, предстает в неожиданных ракурсах благодаря античным мифологическим аллюзиям. Например, героиня, увидев на рынке пирамиду спелых гранатов, отмечает, что это плоды «из царства теней, отведав которые Прозерпина до скончания дней обречена была проводить зимы в аду» (Принс, 2025, с. 89). Профессор Эклс в коридоре хосписа, в котором находится его больная мать, ощущает себя Тезеем, разматывающим нить Ариадны в лабиринте Минотавра (Принс, 2025, с. 98).

Однако особую роль в произведении играет миф о Дафне и Аполлоне, который осмысливается в ироническом ключе, что также является одной из черт поэтики филологического романа. В нем «при использовании иронии слово или высказывание приобретает в контексте значение, противоположное буквальному смыслу, оно ставит его под сомнение, что приводит к семантическому сдвигу» (Ладохина, 2010, с. 123). Таким образом, история прекрасной нимфы и сына Зевса становится в произведении прецедентным феноменом, предметом научного исследования, метафорой взаимоотношений, основой сюжета, игрой, экфрасисом и объектом иронического осмысления.

Методология исследования

Античная мифология в произведениях современных авторов сохраняет статус арсенала вечных тем, образов и сюжетов. Реинтерпретация древнегреческих и древнеримских мифов позволяет новому поколению писателей провести интересные параллели, увидеть взаимосвязь с современностью, открыть новые грани известных мифологических сюжетов. Целый ряд писателей XXI века,

трансформируя античную мифологию, сумели создать емкие произведения, среди них — М. Этвуд «Пенелопиада», Р. Риордана «Перси Джексон и Олимпийцы», О. Памук «Рыжеволосая женщина» и мн. др. Интерес к выявлению специфики авторской трактовки мифов подтверждается множеством исследований (Мазанаев и др., 2020; Ишимбаева, 2024; Королев, Королева, 2024, и др.).

В данной статье особое внимание уделяется трансформации мифа о Дафне и Аполлоне в контексте авторского видения жизни в современной академической среде, а также его интерпретации вечной темы отношений мужчины и женщины. Теоретической базой исследования в осмыслении трансформации мифа в романе М. Принса «Латинист» послужили работы М. М. Бахтина и его концепция диалогизма, следуя которой «даже прошлые, то есть рожденные в диалоге прошедших веков, смыслы никогда не могут быть стабильными (раз и навсегда завершенными, конченными) — они всегда будут меняться (обновляясь) в процессе последующего, будущего развития диалога» (Бахтин, 1986, с. 393). Важными для анализа произведения стали также работы Р. Барта, Ж. Бодрийера, Ю. Кристевой, в которых рассматриваются проблемы интертекстуальности, ироничности, игры (Барт, 1994; Бодрийер, 2000; Кристева, 2004).

Ход исследования

В основу романа положены две главные сюжетные линии: непростые отношения молодого ученого Тессы Темплтон с ее наставником — профессором Кристофером Эклсом и филологические изыскания Тессы в области античной мифологии и литературы. Эти линии тесно переплетаются, создавая интригу повествования, в котором постепенно именно мифологический пласт становится более актуальным для раскрытия темы романа.

Филолог-латинист Тесса Темплтон накануне защиты докторской диссертации, посвященной поэме Овидия «Метаморфозы», занимается поиском места работы, но из-за интриг своего научного наставника оказывается перед непростым выбором: остаться в оксфордском колледже Вестфалинг, т. е. смиренно принять обстоятельства, или двигаться в своих научных поисках дальше, пренебрегая утвердившимися правилами академического мира. Героиня выбирает второе. В ткань повествования органично вплетен античный материал, который вновь доказывает непреходящую ценность и неиссякаемый потенциал античной культуры. М. Принс очень точно обозначает утвердившееся восприятие древнегреческого и древнеримского наследия в современном мире: Тесса «топталась в том интеллектуальном пространстве... на выморочных Вергилиевых полях, вокруг обглоданного трупа реакционной науки, из которой она давно высосала все соки» (Принс, 2025, с. 21). По ходу сюжета автор возвращает античной словесности жизнь, звучание, открывает новые смыслы, делает ее более близкой и понятной. Логике сюжета подчинены все элементы

композиции романа, а лейтмотивом произведения становится известный миф о Дафне и Аполлоне. На протяжении повествования миф предстает в разных интерпретациях, что еще раз доказывает непреходящую ценность античной мифологии.

Текст разделен на шесть частей, каждой из которых предшествует эпитафия. Строка «Love is the cause of my pursuit» (Любовь — причина моего преследования) (перевод наш. — *Е. И.*), якобы из лирики древнеримского поэта Мариуса, открывает первую часть романа, создавая единый идейно-тематический посыл всего произведения. Интересно, что и поэт, и строки его произведений, как и их переводы, писателем вымышлены, о чем он говорит в комментариях к роману. Смысл эпитафии и оригинальность авторского видения раскрываются не сразу, так как в первой части романа античная литература и мифология еще не играют значимой роли в повествовании. Эпитафия объединяет сразу несколько линий повествования. Он объясняет неприглядный поступок профессора Эклса, который разослал сфабрикованное письмо потенциальным работодателям Тессы, чтобы ее никто не принял на работу, желая, чтобы она осталась рядом с ним. Впоследствии он оправдывает свои действия любовью к Тессе. Таким образом, миф проецируется на отношения Криса и его ученицы. Интересно, что и сам профессор Эклс сравнивает себя с Аполлоном. Глядя в зеркало, он «пошевелил волосы. Не совсем Аполлон, но...» (Принс, 2025, с. 44). Слова эпитафии перекликаются с «Метаморфозами» Овидия, что является объектом научного интереса героини. В произведении древнеримского поэта Аполлон, «любовью движим самою», предстает как «преследователь, крылами любви подвигаем» (Овидий, 2000, с. 27). Его слова, обращенные к Дафне, созвучны строке из Мариа, вынесенной в эпитафия: «А меня любовь побуждает к погоне» (Овидий, 2000, с. 26). И, наконец, очевидна отсылка к самому мифу о Дафне и Аполлоне, который привлек особое внимание молодой исследовательницы Тессы Темплтон, увидевшей в интерпретации мифологического сюжета ироническое отношение Овидия к чувствам Аполлона. Она с упорством отстаивает свое прочтение «Метаморфоз»: «Ну, в общем, “любовь” Аполлона к Дафне, безусловно, задумана с ироническим подтекстом. Типа, смотрите, до чего довела Дафну его любовь. Притом, что Аполлон-то остался Аполлоном, без всяких последствий» (Принс, 2025, с. 16). Тесса не готова идти проторенными в науке путями и руководствоваться только устоявшимися идеями, поэтому она, вопреки принятым в академическом мире правилам, отстаивает свое толкование мифа. Таким образом, в первой части романа намечены векторы, которые определяют направления интерпретации мифа о Дафне и Аполлоне в романе М. Принса «Латинист».

Вторая часть произведения открывается строками, приписываемыми поэту Марию: «Were I deaf to you, my love, like divers to the bird's call, I simply couldn't bear it» (Будь я глуха, любовь моя, как глух ныряльщик, к призывам птиц, ябнеснеслатакого) (пер. А. Глебовской). Ведущей остается тема любви, хотя

эпиграф напрямую не связан с мифом. В этой части романа линия Дафны и Аполлона получает своеобразное развитие. Увлеченная анализом сохранившихся скудных отрывков стихотворений Мария, «Тесса полагала, что один из его фрагментов — это первый литературный отклик на тему Дафны и Аполлона у Овидия, монолог, написанный, по всей видимости, от лица Дафны» (Принс, 2025, с. 71). Так она получает косвенное подтверждение того, что чувства Аполлона не воспринимались всерьез уже в эпоху Античности. Героиня сравнивает разные переводы одного из дошедших фрагментов и задается вопросами: кем был Марий; почему он писал так называемым хромым ямбом, графически представленным написанным слитно словом; почему он не верит в искренность любви Аполлона? Своеобразным символом восприятия сюжета о Дафне и Аполлоне героями романа кажется акцентированное внимание писателя к небольшой статуэтке, копирующей известную скульптуру Дж. Л. Бернини «Аполлон и Дафна». Она была привезена из Рима и подарена Тессой профессору Эклсу, который использовал ее как пресс-папье. Такое утилитарное отношение к подарку можно рассматривать и как восприятие Крисом мифологического сюжета в целом: для него ничего нового и особенного в этой известной любовной истории нет и быть не может. Учитывая, что себя он позиционирует как Аполлона, то и отношения с Тессой он рассматривает и прогнозирует как устоявшуюся традицию, т. е. уверен, что может манипулировать ею, определять ее судьбу, не считаясь с ее желаниями и чувствами.

«It is a love indeed if to have me / You account it cheap to have me treed» (Сильна твоя любовь, раз не преминал меня в древесный облик заточить) (пер. А. Глебовской. — *Е. И.*). Эпиграф к третьей части произведения полон иронии. Можно ли назвать любовью эгоистичное стремление к обладанию, которое привело к роковому превращению юной красавицы в дерево? Очевидна конкретная отсылка к мифу о Дафне и Аполлоне, который начинает играть в романе все более значимую роль. Профессор Эклс с его прагматическим взглядом на миф по-прежнему озабочен только тем, что в статье Тессы о Дафне и Аполлоне нет требуемой рецензентом сноски относительно звучания слова «любовь» и что это может повлиять на защиту диссертации. Более того, оценивать изыскания молодого латиниста будут ученые, которым абсолютно все равно, какие новые взгляды могут появиться в восприятии античного материала. Все уже давно сказано, все акценты поставлены, и всех вполне устраивает, что прекрасная юная возлюбленная Аполлона превратилась в дерево; а почему она предпочла такую судьбу, консервативным знатокам античной литературы «решительно наплевать» (Принс, 2025, с. 109). Однако для героини, столкнувшейся с попыткой манипулировать ее судьбой, с пренебрежением ее личными интересами, образ Дафны в «Метаморфозах» Овидия обретает новый смысл. Теперь Тесса видит в ней не покорную жертву эгоистичного Аполлона, а несломленную гордую личность, которая лишь делает вид, что смирилась со своей участью. «Она всегда считала, что фрагмент заканчивается

на неоднозначной ноте: Дафна, превращенная в дерево, “как будто” принимает свою участь лавра. “Свои сотворенные только что ветви, богу покорствуя, лавр склонил, будто кивая” (непонятно, зачем переводчик добавил это “богу покорствуя”). Главное здесь — “как будто”, в этом Тесса не сомневалась» (Принс, 2025, с. 96). Именно с таким пониманием образа Дафны и сюжета мифа в целом Тесса выходит на защиту диссертации. В ходе научной дискуссии она смело отвергает попытки предшествующих исследователей рассматривать Дафну и Аполлона как «элегических влюбленных», воспринимая защиту своей точки зрения как защиту чувства собственного достоинства. В этом очевидна феминистская линия интерпретации мифологического сюжета, которую можно рассматривать как новый вариант его толкования: гордая, независимая Дафна не захотела повторить участь многих мифологических героинь и предпочла стать деревом, но не объектом вожделения мужчины.

Четвертая часть открывается эпитафией: «Little false island, cut from your mothergod to whom do you now belong, pretty one?» (Обманный островок, оторванный от матери-богини, / Кому ты теперь принадлежишь, прекрасный?) (пер. А. Глебовской. — *Е. И.*). Миф о Дафне и Аполлоне в этой части романа обретает новую грань восприятия. Действие перенесено на искусственно созданный в I веке нашей эры императором Клавдием остров Изола-Сакра, который долгое время выполнял логистические функции, а позже стал крупным некрополем времен Римской империи. В 1920–1940 годах остров — место археологических раскопок, которые позволили сделать множество открытий. Метафора «обманный островок» в строках эпитафии означает искусственность появления Изола-Сакры, где Тесса Темплтон обнаружила необычную находку. Интересно, что с островом в этой части романа сравнивается и профессор Эклс, который всю жизнь был «бесчастным островом, дистимическим островом, горемычным архипелагом» (Принс, 2025, с. 198). Это сравнение отсылает к метафоре из эпитафии и подчеркивает «искусственность», неискренность любви Криса к Тессе Темплтон. А она, увлеченная изучением дошедших фрагментов лирики древнеримского поэта Мария, опираясь на строки его стихотворений, смогла связать Изола-Сакру с Марием и обнаружить его могилу, тем самым доказав реальность личности поэта. «То, что Тесса чувствовала, читая Овидия, не имело касательства к камням и рассыпавшемуся в прах песчанику. Между ней и историей всегда стояли посредники, слова, — и даже не слова, а стихи» (Принс, 2025, с. 169). Подтверждение своей правоты в понимании античного сюжета героиня получает в римской галерее Боргезе, где любуется скульптурой Бернини в зале Аполлона и Дафны. Этот шедевр мастера в романе играет роль экфрасиса, который осуществляет «перевод с языка изобразительного на язык словесный. При этом не только слово пытается приобрести свойство изобразительности, но и изображение наделяется свойствами повествовательности или предстает как наглядная иллюстрация какого-либо вполне “словесного” смысла» (Брагинская, 1977, с. 260). Повторяющееся описание

скульптуры в реальном формате и в виде уменьшенной копии, используемой в качестве пресс-папье, сопрягается с текстом Овидия и становится экфрастическим *remakes*, «устанавливающим внутрисюжетную связанность текстовых ситуаций» (Яровикова, 2019, с. 146). Созерцая скульптуру Бернини, героиня думает о Бене, который бросил ее, о Крисе, стремящемся к доминированию над ней, и соотносит свой личный опыт отношений с тем, что открывает для себя в переданных художником чувствах Аполлона: «любовь, разумеется, в ироническом смысле. Недолгобв» (Принс, 2025, с. 181).

Расшифровывая непонятные фразы в сохранившихся фрагментах стихотворений Мария, Тесса делает еще одно удивительное открытие: автором поэтических фрагментов, приписываемых Марию, была его супруга Сульпиция.

«И тут Тессу затрясло. Не сходится — наверняка здесь какая-то ошибка. Исторические данные гласят, что автором стихов был Марий. Но тут дело не в самих данных, а в их уникальной особенности.

— Марий — это Сульпиция, — произнесла она вслух» (Принс, 2025, с. 216).

М. Принс придумывает поворот сюжета, который вновь возвращает повествование к мифу о Дафне и Аполлоне, ведь Сульпиция по-своему откликнулась на этот миф в изложении Овидия и написала монолог Дафны. Более того, сама Сульпиция становится для молодого увлеченного латиниста воплощением сильной и самодостаточной женской личности. Совершив свое открытие, Тесса-Дафна обретает научные аргументы и душевные силы для противостояния Крису-Аполлону. Миф в контексте романа окончательно получает феминистское звучание.

Эпиграфом к пятой части романа стал обрывок фразы, вырванной из контекста: «*dear tessa, there are no words*» (дорогая тесса, нет слов) (пер. А. Глебовской. — *Е. II*). Эта фраза без заглавной буквы в имени собственном и в начале фрагмента словно соединяет два пласта повествования, два времени. Профессор Эклс, понимая, что Тесса стремительно отдаляется от него, предпринимает попытки удержать ее. Его поступки напоминают ситуацию с Аполлоном, изображенным скульптором Бернини. Неслучайно упоминание этого творения много раз повторяется в этой части романа. У Бернини Аполлон уже нагнал Дафну и одной рукой пытается обнять ее, еще не видя, что стан красавицы уже покрывает древесная кора, а волосы и пальцы превращаются в побеги и листья. Крис пытается исправить свой проступок, заслужить прощение Тессы, но он не замечает того, как необратимо она изменилась. Метаморфоза Тессы-Дафны завершилась, и Крису-Аполлону остается только принять свершившееся. Однако он не может смириться с тем, что изменившаяся Тесса оставляет его навсегда. Крис пытается буквально силой удержать ее. Финал части драматичен: защищаясь, Тесса бьет Крису по голове статуэткой, изображающей Дафну и Аполлона. Сцена обретает символический смысл в контексте репрезентации мифа: мужчина свергнут с пьедестала, повержен женщиной,

осознавшей себя самодостаточной личностью. Дафна воспротивилась Аполлону и победила.

Заключительная часть романа начинается с объемного эпиграфа, представляющего собой стихотворение под названием «Ответ Дафны». Оно включает в себя строки эпиграфов первой и третьей частей, но уже в контексте лирического произведения, которое автор приписал поэтессе Сульпиции. Поэтический текст раскрывает диалог Аполлона и Дафны и служит своеобразным пересказом фрагмента первой книги «Метаморфоз» Овидия, но с несколько иными акцентами. Эти строки, на наш взгляд, являются квинтэссенцией новой репрезентации мифа, предлагаемой в романе. Отталкиваясь от первоначального варианта, который дан в «Метаморфозах» Овидия, можно увидеть, как интерпретируется сюжет о Дафне и Аполлоне с учетом тех взглядов, которые формировались на протяжении всего романа. В «Ответе Дафны» даже в словах Аполлона совершенно очевидна ирония. В тексте Овидия мифологический герой довольно обстоятельно объясняет, кто он и кто его отец (Овидий, 2000, с. 26).

М. Принс умышленно сокращает эти строки, введенные в текст романа от имени Сульпиции, тем самым нивелируя образ Аполлона: о его могуществе и предках сказано одной фразой — «I know all things, I'm the son of this and that» (ведь я всеведущий, я сын того-сего) (пер. А. Глебовской. — *Е. И.*). Если «недолюбовь» лучезарного бога в поэме Овидия — это плод читательского восприятия, то в произведении древнеримской поэтессы ирония реализуется на уровне текста. Более того, в стихотворении Сульпиции сама Дафна оценивает результат ее превращения в дерево. Она с упреком перечисляет Аполлону то, что обрела в итоге его эгоистичного желания обладать ею. Ее кожа покрылась морщинами древесной коры, из нее теперь можно «вытопить смолу», ее тело разрубят на куски, чтобы сделать корабль, а волосы, ставшие ветвями лавра, будут украшать генералов и атлетов, «чье тело в поту и крови». Завершает монолог ироническая оценка чувств Аполлона:

Сильна твоя любовь, раз не преминул
Меня в древесный облик заточить.

(Принс, 2025, с. 339)

В шестой части романа Тесса Темплтон — доктор наук, заведующий кафедрой античной литературы, ученый, имеющий высокий статус. Профессор Эклс после удара, нанесенного рукой Тессы, обречен на бессознательное состояние бодрствующей комы. Автор романа завершает личное и научное противостояние героев победой Тессы. Альтернативная трактовка мифа о Дафне и Аполлоне выходит на первый план и утверждается в финале произведения. М. Принс в оценке интерпретируемого мифа последнее слово оставляет за героиней. «Мне эта история тоже когда-то казалась красивой, — сказала Тесса. — Но, если вчитаться, речь идет о попытке изнасилования. Собственно говоря, будь на свете справедливость, это его следовало бы подвергнуть

терминальной метаморфозе» (Принс, 2025, с. 350). Таким образом, миф о Дафне и Аполлоне, воспринимаемый в произведении как метафора отношений Тессы Темплтон и профессора Эклса, реализуется в контексте современной жизни, а матрица традиционного мифологического сюжета наполняется новым феминистским содержанием. Такая трансформация мифа в романе «Латинист» созвучна его оценке, данной А. Ф. Лосевым: «Если отбросить эротические сантименты Овидия и взглянуть на этот миф в перспективе его тысячелетней социальной истории, то никак нельзя будет пройти мимо той огромной роли Аполлона, которую он играл в период патриархата, мимо той несовместимости с ним самостоятельного женского индивидуума, характерной для отдаленных времен восходящего патриархата» (Лосев, 1996, с. 435).

Заключение

Таким образом, миф о Дафне и Аполлоне в романе М. Принса «Латинист» претерпевает многоуровневую трансформацию, усиливая звучание ключевых тем произведения и акцентируя черты характера главных героев. Автор отказывается от пересказа сюжета мифа, опираясь на него как на прецедентный феномен. Благодаря этому миф в контексте романа становится метафорической основой взаимоотношений Тессы и профессора Эклса, Тессы и ее любовника Бена, древнеримских героев Мария и Сульпиция, а также второстепенных персонажей. Более того, миф о Дафне и Аполлоне переосмысливается автором в феминистском аспекте и отражает духовную трансформацию Тессы Темплтон.

В авторской интерпретации мифа Аполлон предстает как эгоист, обуреваемый желанием обладать Дафной во что бы то ни стало, подчинить ее своей воле. Проецируя такое восприятие Аполлона на образ Криса, М. Принс делает его характер более сложным. С одной стороны, ему присущи черты бога искусства (творческое начало, тонкое чувство поэзии, вдохновенное восприятие античного наследия); с другой стороны, он одержим стремлением обладать Тессой-Дафной, боится потерять ее, утратить надежду на бессмертие через своих благодарных учеников.

Образ Дафны в романе «Латинист», напротив, возвышается, символизируя свободу и противостояние. Это проявляется не только в различных оценках прекрасной нимфы из античного мифа, но и в истории главной героини. Тесса Темплтон, как и Дафна, претерпевает метаморфозу, но она не превращается в дерево, а обретает интеллектуальную свободу, право быть самостоятельной и самодостаточной личностью. В сопротивлении Крису-Аполлону она не жертва, а победитель.

В целом трансформация мифа о Дафне и Аполлоне в романе М. Принса «Латинист» не только служит ключом к пониманию образов героев, но и позволяет

автору рассмотреть серьезные философские проблемы власти, личной свободы, права на самоопределение, духовное преобразование. Это придает роману особую глубину и подчеркивает актуальность античного наследия в современном мире.

Список источников

1. Prins, M. (2022). *The Latinist*. W. W. Norton. https://psv4.userapi.com/s/v1/d/gA5Fu7JgW47mE41rFksqjDzeIzcxQXsfygUs8CYcX8731tgC-uV8Xii-ae-FeMVJGJClpTm2SbXXw0-AfJS7WHeO6hhRlaR8bs-GBBXug2rWTF8uU/The_Latinist.epub
2. Принс, М. (2025). *Латинист*. (А. Глебовская, пер.). Polyndria NoAge.
3. Скоропанова, И. С. (2001). *Русская постмодернистская литература*. Флинта.
4. Ладохина, О. Ф. (2010). *Филологический роман: фантом или реальность русской литературы XX века?* Водолей.
5. Мазанаев, Ш. А., Бабаева, А. М., & Гончарова, Е. А. (2020). Диалог культур в сюжете романа Орхана Памука «Рыжеволосая женщина». *Вестник Дагестанского государственного университета*, (1), 29–35.
6. Ишимбаева, Г. Г. (2024). Рецепция мифа о кносском лабиринте в романе М. З. Данилевского «Дом листьев». *Вестник Томского государственного университета. Филология*, (89), 215–227.
7. Королев, В. Б., & Королева, Е. В. (2024). Постмодернистская трансформация античного мифа о Минотавре в современной европейской литературе: на примере романов Жана-Кристофа Гранже. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*, 17(10), 3809–3812.
8. Бахтин, М. М. (1986). *Эстетика словесного творчества*. (С. С. Аверинцев, С. Г. Бочаров, примеч.). 2-е изд. Искусство.
9. Барт, Р. (1994). *Избранные работы. Семиотика. Поэтика*. Прогресс.
10. Бодрийяр, Ж. (2000). *Символический обмен и смерть*. (С. Н. Зенкин, пер. и вступ. ст.). Добросвет.
11. Кристева, Ю. (2004). *Избранные труды: Разрушение поэтики*. (Г. К. Косиков, Б. П. Нарумов, пер.). РОССПЭН.
12. Овидий (2000). *Метаморфозы*. ЭКСМО-Пресс.
13. Брагинская, Н. В. (1977). Экфрасис как тип текста: (к проблеме структурной классификации). В Т. М. Судник, Т. В. Цивьян (Ред.). *Славянское и балканское языкознание. Карпато-восточнославянские параллели: структура балканского текста* (с. 259–283). Наука.
14. Яровикова, Ю. В. (2019). К вопросу о категориальном определении экфрасиса. *Филология: научные исследования*, (1), 144–151.
15. Лосев, А. Ф. (1996). *Мифология греков и римлян*. Мысль.

References

1. Prins, M. (2022). *The Latinist*. W. W. Norton. https://psv4.userapi.com/s/v1/d/gA5Fu7JgW47mE41rFksqjDzeIzcxQXsfygUs8CYcX8731tgC-uV8Xii-ae-FeMVJGJClpTm2SbXXw0-AfJS7WHeO6hhRlaR8bs-GBBXug2rWTF8uU/The_Latinist.epub
2. Prins, M. (2025). *Latinist*. (A. Glebovskaya, Trans.). Polyndria NoAge. (In Russ.).
3. Skoropanova, I. S. (2001). *Russian Postmodern literature*. Flinta. (In Russ.).

4. Ladoxina, O. F. (2010). *The philological novel: a phantom or a reality of twentieth-century russian literature?* Vodolej. (In Russ.).
5. Mazanaev, Sh. A., Babaeva, A. M., & Goncharova, E. A. (2020). The dialogue of cultures in the plot of Orhan Pamuk's novel «The Red-haired Woman». *Herald of Dagestan State University*, (1), 29–35. (In Russ.).
6. Ishimbaeva, G. G. (2024). Reception of the myth of the Knossos Labyrinth in M. Z. Danilevsky's novel «The House of Leaves». *Tomsk State University Journal of Philology*, (89), 215–227. (In Russ.).
7. Korolev, V. B., & Koroleva, E. V. (2024). The postmodern transformation of the ancient myth of the Minotaur in modern european literature: on the example of the novels of Jean-Christophe Granger. *Philology. Theory & Practice*, 17(10), 3809–3812. (In Russ.).
8. Baxtin, M. M. (1986). *Aesthetics of verbal creativity*. (C. S. Averintsev, S. G. Bocharov, note). 2nd ed. Iskusstvo. (In Russ.).
9. Bart, R. (1994). *Selected works. Semiotics. Poetics*. Progress. (In Russ.).
10. Bodrijar, Zh. (2000). *Symbolic exchange and death*. (S. N. Zenkin, Trans. and introd.). Dobrosvet. (In Russ.).
11. Kristeva, Yu. (2004). *Selected works: The Destruction of Poetics*. (G. K. Kosikov, B. P. Narumov, transl.). ROSSPE`N. (In Russ.).
12. Ovidij. (2000). *Metamorphoses*. E`KSMO-Press. (In Russ.).
13. Braginskaya, N. V. (1977). Ecphrasis as a type of text: (on the problem of structural classification). In T. M. Sudnik, T. V. Civ`yan (Ed.). *Slavyanskoe i balkanskoe yazy`koznanie. Karpato-vostochnoslavyanskije paralleli: struktura balkanskogo teksta* (p. 259–283). Nauka. (In Russ.).
14. Yarovikova, Yu. V. (2019). On the question of the categorical definition of ecphrasis. *Filologiya: nauchny`e issledovaniya*, (1), 144–151. (In Russ.).
15. Losev, A. F. (1996). *Mythology of the Greeks and Romans*. My`sl`. (In Russ.).

Информация об авторе

Елена Радифовна Иванова — доктор филологических наук, доцент, профессор департамента филологии Института гуманитарных наук МГПУ.

Information about the author

Elena R. Ivanova — Dr. Sc. (Philology), Docent, Professor of the Department of Philology, Institute of Humanities, MCU.

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

The author declares no conflict of interest.

Научная статья

УДК 821.161.1Л.Н.Толстой.08

DOI: 10.24412/2076-913X-2025-460-20-31

**ПОЭТИКА Л. ТОЛСТОГО И ЕЕ ВЛИЯНИЕ
НА КОНЦЕПЦИЮ В. ШКЛОВСКОГО****Романова Галина Ивановна**Московский городской педагогический университет,
Москва, Россия,galinroma@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6173-2411>

Аннотация. В статье предпринята попытка систематизации суждений В. Б. Шкловского о поэтике произведений Л. Н. Толстого, что определяет актуальность и новизну работы. Признавая наиболее объективным и продуктивным для дальнейших исследований подход ученых, допускающих связи критиков формальной школы с традициями русской классической литературы XIX века, автор сопоставляет суждения Толстого об автоматизме восприятия, о приемах создания характеров, специфике художественной речи и др. с теоретическими формулировками Шкловского. Отмечается, что слова *прием*, *материал*, *вещь*, часто употребляемые в записях Толстого, стали терминами в концепции формалистов. Сделан вывод о том, что восприятие творчества классика XIX века способствовало формированию некоторых положений теории формализма. Исследуя поэтику «Войны и мира», «Анны Карениной» и других произведений Толстого, Шкловский во многом следовал за его рассуждениями о законах писательского ремесла, применял его формулировки. Интерпретации приемов, использованных писателем в своем творчестве, оказались, во-первых, адекватными поэтике Толстого и, во-вторых, легли в основу ряда общетеоретических положений формальной школы русского литературоведения.

Ключевые слова: В. Б. Шкловский, Л. Н. Толстой, поэтика, прием, материал.

Для цитирования: Романова, Г. И. (2025). Поэтика Л. Толстого и ее влияние на концепцию В. Шкловского. *Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование»*, 4(60), 20–31. <https://doi.org/10.24412/2076-913X-2025-460-20-31>

Original article

UDC 821.161.1Л.Н.Толстой.08

DOI: 10.24412/2076-913X-2025-460-20-31

**POETICS OF L. TOLSTOY AND ITS INFLUENCE
ON THE CONCEPT OF V. SHKLOVSKY****Galina I. Romanova**Moscow City University,
Moscow, Russia,galinroma@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6173-2411>

Abstract. The article attempts to systematize V. B. Shklovsky's judgments about the poetics of Leo Tolstoy's works, which determines the relevance and novelty of the work. Recognizing the most objective and productive for further research the approach of researchers who recognize the links between the critics of the formal school and the traditions of Russian classical literature of the XIX century, the author compares Tolstoy's judgments about the automaticity of perception, about the techniques of character creation, about the specificity of artistic speech, etc. with Shklovsky's theoretical formulations. It is argued that the words *reception*, *material*, *thing*, often used in Tolstoy's writings, became terms in the formalists' concept. It is concluded that the perception of the work of the 19th century classicist contributed to the formation of some provisions of the formalist theory. Studying the poetics of «War and Peace», «Anna Karenina» and other works, Shklovsky largely followed the writer's reasoning about the laws of writing craft and applied Tolstoy's formulations. Interpretations of the techniques used by the writer in his work turned out to be, firstly, adequate to Tolstoy's poetics, and, secondly, formed the basis for a number of general theoretical positions of the formal school of Russian literary studies.

Keywords: V. B. Shklovsky, L. N. Tolstoy, poetics, reception, material.

For citation: Romanova, G. I. (2025). Poetics of L. Tolstoy and its Influence on the Concept of V. Shklovsky. *MCU Journal of Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education*, 4(60), 20–31. <https://doi.org/10.24412/2076-913X-2025-460-20-31>

Введение

Жанры и тематика работ В. Б. Шкловского, посвященных творчеству Л. Н. Толстого, разнообразны и разновелики — от упоминаний о писателе и отсылок к его произведениям в журнальных статьях до биографии в серии «Жизнь замечательных людей» (1963) и телевизионной передачи «Слово о Льве Толстом» (1978). Систематизация высказанных критиком положений дает представление о поэтике Л. Толстого в целом, что и определяет актуальность заявленной темы. Кроме того, вопрос о восприятии поэтики Толстого отчасти проясняет истоки теории формализма — не менее актуальную теоретическую проблему литературоведения.

Методы исследования

В работах современных исследователей подчеркивается полемичность формальной школы по отношению к отечественной литературной традиции. «Шкловский в своих публикациях 1914–1917 годов <...> часто полемизирует *ad hominem* с филологами и поэтами предшествующих поколений — с Потебней, Веселовским и учеными-символистами», — считает американский славист (Стайнер, 2016). В конце XX века теория русской формальной школы рассматривалась в «европейском интеллектуальном контексте» (Ханзен-Леве, 2001; Doležel, 1990; Эрлих, 1996; Tschizewskij, 1966, и др.). В XXI веке принимается во внимание и отечественная традиция: отмечается влияние теории русских символистов, таких как В. Я. Брюсов, Андрей Белый, Вяч. Иванов и др. (Клинг, 2018). В. Е. Хализев указал на связь формализма с академическим литературоведением, точнее на его генезис, «которого В. Б. Шкловский, Б. М. Эйхенбаум и ранний Р. О. Якобсон предпочитали не замечать» (Хализев, Холиков, 2015, с. 42). Это направление представляется наиболее объективным и продуктивным для дальнейших исследований темы в заданном аспекте.

Результаты исследования

Несмотря на декларативное отмежевание формалистов от традиционного подхода, ими была воспринята базовая мысль об автономности литературных форм, звучавшая в работах Александра Веселовского, а их терминология формировалась в русле общего литературного дискурса. Так, выражение Шкловского «воскрешение слова» (Шкловский, 1914) можно рассматривать как ответ на суждение Веселовского о «забвении реального смысла эпитета» и о явлении «окаменения» (Веселовский, 1989, с. 65) из статьи «Из истории эпитета» (1895). Критик неоднократно ссылается на статьи Веселовского, а также на работы А. А. Потебни, А. Г. Горнфельда и других предшественников.

Что касается *художественного* материала, который обобщали формалисты, то общепринятым стало мнение, что это была современная литература, преимущественно авангардистская. Однако во многих случаях теоретические положения иллюстрировались примерами из произведений, ставших классическими, поэтому нельзя сбрасывать со счетов и багаж русской литературы XIX века, а также интерес к размышлениям писателей-классиков о литературе, их эго-документам, который сохранялся у критиков-формалистов, активно выступавших в первой четверти XX века. Вопреки утверждению Шкловского о том, что «старое искусство уже умерло, новое еще не родилось», выраженному в работе «Воскрешение Слова» (1914) (Шкловский, 1914, с. 8), многие суждения формалистов основаны на тщательном анализе литературы именно

старой. Об этом свидетельствует высокая частотность обращений критиков формального направления к мировой классической литературе, в том числе к русской. Не остались без внимания и теоретические размышления писателей-классиков о специфике художественного творчества. Например, слова *прием*, *материал*, *вещь*, часто употребляемые в записях Толстого, стали терминами в концепции формалистов, им близки по сути и многие суждения писателя о сюжете (Романова, Тышковска-Каспшак, 2021). Однако отмеченное сходство неочевидно из-за расхождений в основополагающих вопросах: не только в отношении к современному искусству, но и в представлениях о специфике художественного творчества, роли автора и «душевной эмпирике», функциях литературы и т. д. Между тем связь терминологии Шкловского с суждениями Толстого о поэтике обнаруживается при их сопоставлении.

К началу XX века наиболее изученным в эстетике Толстого оказался пласт суждений о содержательных аспектах литературных произведений (Романова, 2020, с. 138), хотя писатель размышлял и о средствах выразительности, и об особенностях их восприятия. Можно предположить, что об автоматизме восприятия и обесценивании бессознательно совершенных действий Шкловский прочитал у Л. Толстого. В статье «**Искусство как прием**» (1917) приводится цитата из дневника писателя от 29 февраля 1897 года, фиксирующая момент оценки бессознательно, механически выполненных рутинных действий: а именно вытирания пыли в комнате, Шкловский делает обобщающий вывод об обесценивающей силе привычки и автоматизма в повседневной жизни (Шкловский, 1929, с. 12) и переносит этот вывод в иную сферу — в область восприятия речи, в том числе и художественной. Из этого критик выводит оригинальный тезис: задача искусства (точнее, функция поэтического языка) — обновлять восприятие вещей. В дальнейшем развитие этой идеи приведет ученого к обнаружению и акцентированию приема остранения, т. е. намеренного отхода от общепринятых представлений в сторону необычного, странного в произведениях Толстого. Прием использован в статье «Стыдно», в повестях «Холстомер», «Крейцера соната», в романах «Война и мир», «Воскресение». Таким образом, прием остранения, который современные исследователи обнаруживают в мировой литературе практически всех времен (Сошкин, 2019), в русской литературе наиболее ярко проявлен в творчестве Толстого. Но именно Шкловский сформулировал суть этого приема и дал ему номинацию, закрепившуюся в теоретической поэтике. Схематично генезис одного из ярких положений формальной школы можно представить так: осмысление художественного приема, формулировка его сути на языке логических понятий, изобретение удачного наименования, обнаружение повторов его использования.

Почти во всех статьях сборника Шкловского «**О теории прозы**» (1925, 2-е изд. 1929): «Искусство как прием», «Связь приемов сюжетосложения с общими приемами стиля», «Душечка», «Литература вне сюжета», «Пародийный роман», «Новелла тайн» — даны примеры из произведений Толстого. Они связаны

с особенностями художественной формы, с поэтикой. Так, Шкловским обнаружены:

– особенный прием описания пространства — «контрастный пейзаж» (противопоставленный пейзаж в описании неба над Аустерлицем);

– специфическое описание внешности персонажей, в частности остроконечное описание позы — прием, заимствованный у Стерна (Шкловский, 1929, с. 184);

– «ступенчатое построение» персонажа и «мотивировка ступенчатого построения родством» (два брата и одна сестра Ростовых представляют как бы развертывание одного типа) (Шкловский, 1929, с. 83);

– еще одна причина и функция — композиционная, в дополнение к мотивировке системы персонажей родством, отмеченной еще Аристотелем в «Поэтике». К такому выводу критик пришел, вчитываясь в историю создания образа Андрея Болконского, изложенную Л. Толстым в письме от 3 мая 1865 г. Писатель рассказал, что в художественном мире произведения нужно было как-то связать два эпизода, два действующих в этих эпизодах лица — старика и молодого человека, поэтому возникла мысль об их родстве. Так появилась пара — отец и сын Болконские. При этом младший, Андрей Болконский, в предстоящих сюжетных действиях, обдумывавшихся писателем, стал играть все более значимую роль. Шкловский фактически повторил вывод Толстого: условный композиционный прием влияет не только на мотивировку системы персонажей, но и на развитие сюжетного действия.

Систематизация художественных приемов, особенностей поэтики Толстого представлена Шкловским в работе «**Материал и стиль в романе Льва Толстого “Война и мир”**» (1928). Книга вышла в период противоречивого восприятия творчества Л. Толстого, обусловленного и исторической эпохой, и острой литературной борьбой, и исканиями в области методологии. Кроме того, 1928-й — особый, юбилейный год — столетие со дня рождения писателя (Велеминский, 2013). Все это сказалось на содержании книги Шкловского, хотя в первых строках автор утверждал, что «эта книга — не юбилейная» (Шкловский, 1928, с. 7).

Под материалом здесь понимаются литературные источники, к которым обращался Толстой во время написания «Войны и мира», и рассматриваются *приемы*, с помощью которых эти источники (исследования, мемуары) трансформировались (а в терминологии Шкловского «*деформировались*») в художественный текст. Толстой «выбирает материал не по принципу достоверности, а по принципу удобства материала», используя источники, которые «можно оспорить» (Шкловский 1928, с. 35, 40, 44). «Это не история — это попытка ее переделать, найти в ней золотой век и обезвредить те черты эпохи, которые этому представлению противостоят», — пишет Шкловский (Шкловский, 1928, с. 71). Применяя формулировку формалистов, писавших о том, *как сделано* то или иное произведение («Шинель», «Дон Кихот»), книга «Материал и стиль...» о том, *как была переделана* официальная версия истории в «Войне и мире». Цель этой переделки,

по мнению критика, — «канонизация легенды» о том, что битва под Бородином была победой России (Шкловский, 1928, с. 75, 52).

Отметим терминологию, которую вводит Шкловский, чтобы описать некоторые приемы, по его наблюдениям, использованные Толстым в «Войне и мире»: прием *включения* (цитирования, пересказа) в свой текст фрагментов книг о войне 1812 года (преимущественно А. И. Михайловского-Данилевского, М. Богдановича, Л. А. Тьера), т. е. прием контаминации. В книге приведено наглядное для читателей сопоставление текста Толстого с соответствующими фрагментами источников. Эта работа была выполнена помощниками критика, которым он выразил в книге благодарность: «Л. Я. Гинзбург, сделавшей для меня сверку Толстовского текста с Тьером, М. Никитину, просмотревшему Михайловского-Данилевского» (Шкловский, 1928, с. 2). Обнаруженные сходства позволили заключить следующее: «В ранних редакциях исторической материал почти совершенно не деформирован, а только развернут» (Шкловский, 1928, с. 131), т. е. точка зрения Толстого совпадала с позициями официальных историков. По мысли критика, и фабула «Войны и мира» выросла из прочитанных писателем историко-литературных источников, поэтому сочинение сюжета обозначено как *эстетизация материала* (Шкловский, 1928, с. 222).

В 1920-е годы изучение истории текста и творческой истории «Войны и мира» — актуальная проблема, связанная с подготовкой полного собрания сочинений Толстого (1928–1958), разработка плана которого была начата в 1918–1919 годах и шла с большими трудностями. Главным редактором был назначен В. Г. Чертков, возглавивший Редакционный комитет и имевший право приглашения сотрудников для этого издания. Тексты «Войны и мира» (т. 9–12) были подготовлены к публикации А. Е. Грузинским, одним из известных толстоведов того времени и членом редакционного комитета этого издания¹. Видимо, доступ к рукописям не был свободным, поэтому Шкловский отметил в книге, что «не по своей вине» (Шкловский, 1928, с. 9) он незнаком с черновыми вариантами романа. Логику авторской мысли он постигал, анализируя поэтику уже опубликованного романа-эпопеи «Война и мир».

Проницательно выявлена критиком функция вымышленных персонажей, которые появляются для того, чтобы *включить* в повествование исторический факт, ведь Толстой избегал показа контактов персонажей вымышленных с историческими, используя прием «без прямой личной связи» (Шкловский, 1953, с. 202). Например, Наполеон не связан с остальными героями романа фабульно.

¹ Работая с рукописями «Войны и мира», Грузинский опубликовал статью «Первый период работ над “Войной и миром”» (Голос минувшего. 1923. № 1. С. 93–110), издал 12 фрагментов текста с комментариями и вступительной статьей «К новым текстам из романа “Война и мир”» (Новый мир. 1925. № 6). Анализируя одну из ранних рукописей (список действующих лиц с их характеристиками), исследователь определил ее как первоначальный план, в котором нет «исторической и батальной стороны». На этом основании он сделал вывод, что у писателя «выяснился сперва замысел “мира” и уже потом — “войны”». Как считают исследователи, эта работа не утратила своего значения до наших дней.

При этом, как отметил Шкловский, изображение исторических личностей настолько условно (*деформировано*), что, к примеру, Д. Давыдов «не принял бы в свою компанию Ваську Денисова» (Шкловский, 1928, с. 16).

Сопоставляя текст Толстого с трудами историков, Шкловский отмечает *прием многократного повтора*: деталь, реплику, фразу из источника («матерьяла») Толстой может повторить до восьми раз (Шкловский, 1928, с. 98). Прием не только применяется автором неоднократно, но и подчеркнуто обнажается. Это наблюдение критика является результатом внимательного чтения размышлений писателя: «Многократное повторение слов, как отмечалось самим Толстым, является сильным художественным приемом» (Шкловский, 1928, с. 97) (здесь и далее курсив мой. — Г. Р.).

Продолжая литературную традицию военных мемуаров 1830–1840 годов, Толстой вводил новые приемы художественной выразительности. Критик определял их в современной ему литературной терминологии: безразличные эпитеты (термин О. Брика), являющиеся «мнимыми характеристиками» (Шкловский, 1928, с. 90), такими как слова: громадный, большой, огромный — в описании интерьера; заумь, т. е. внесемантическое восприятие языка, реализация метафоры. Шкловский также исследовал функции иностранной речи («иностранных языков») в «Войне и мире».

Заслуживают внимания суждения критика о возникновении под пером Толстого нового жанра в результате *накопления ошибок* (т. е. отклонений от жестких границ традиционного романа). Важнейшее проявление этого — продолжение повествования после завершения фабульных положений. Шкловский назвал это эстетизацией «композиционной ошибки», что обеспечило его восприятие современниками как произведения, «неправильно» написанного (Шкловский, 1928, с. 234).

В 1953 году вышла книга Шкловского «**Заметки о прозе русских классиков**», значительную часть которой составляет раздел «Л. Н. Толстой», посвященный в основном «Войне и миру». Хотя здесь книга 1928 года «Матерьял и стиль в романе Льва Толстого...» и названа «неверной в целом» (Шкловский, 1953, с. 235), но некоторые ее положения повторены. Так, Шкловский пишет: «...я приводил примеры и сводные тексты. Возьму один пример, сокращая его» (Шкловский, 1953, с. 235). Но многое, конечно, изменилось. Прежде всего, вышли из печати тома юбилейного издания с выверенным текстом «Войны и мира» и печатными вариантами (т. 9–12, 1937–1940). К началу 1950-х годов доступными для читателей стали почти все тома с черновыми редакциями, вариантами и комментариями (т. 13–15, 1949–1955), том 14 вышел в 1953 году. Хотя том 16, в котором даны «История писания и печатания», «Описание рукописей» и указатели, вышел в 1955 году, уже после публикации книги Шкловского, оснований для восстановления творческой истории произведения, с чего начинаются «заметки» о Толстом, стало гораздо больше. Опираясь на «записные книжки и дневники» (Шкловский, 1953, с. 199), первоначальные

наброски-планы «Войны и мира», Шкловский пытается проследить эволюцию авторского замысла, объясняя ее тем, что у автора утрачивался «интерес к традиционным романским событиям» (Шкловский, 1953, с. 194) и менялось понимание изображаемой эпохи, акцентирована «социальная мысль» в понимании действительности, «усилилось его критическое отношение к ней» (Шкловский, 1953, с. 194–195).

В этой книге критик вновь обращается к характерному для Толстого *приему* *остранения*, добавляя интересное наблюдение: прием варьируется и изменяется в пределах одного произведения, поэтому рассмотрены и мотивы применения этого приема, и его разновидности. Шкловский подчеркивает, что прием этот у Толстого почти всегда является средством сатирического изображения (Шкловский, 1953, с. 214–215), что он повышает значение персонажа, с которым связан, поэтому, например, Соня ничего не видит остраненно.

Сюжетом Толстого по традиции становятся события частной жизни, новаторство проявляется в том, что «обыденная жизнь» показывается «как жизнь несчастная», так как в предшествующую эпоху «можно было изобразить семью, которая разорена или в которой погиб муж, брат, но нельзя было изобразить семью несчастной без этих случайностей», — пишет критик (Шкловский, 1953, с. 218).

В художественной речи он отмечает, что в повествовании очень редко встречаются сравнения. «Применение *сравнения Толстой вообще считал* особенностью иностранной литературы» (Шкловский, 1953, с. 209). Сопоставляя толстовский текст с источником, Шкловский делает вывод: «сравнение отвергнуто. Оно заменено глубоко жизненной сценой и этим снято» (Шкловский, 1953, с. 210). Встречающиеся сравнения (например, Москвы, которую оставляют жители, с ульем) поражает читателей не внешним сходством, а эмоциональной силой.

В «Заметках...» 1953 года критик повторяет свою мысль о специфике приемов создания характеров, озвученную в книге «О теории прозы», опираясь на высказывание Толстого, много размышлявшего об этом еще в начале своего писательства. Шкловский цитирует его запись в дневнике (от 16 февраля 1855 года): «Начал писать *Характеры*, и кажется, что эта мысль очень хороша, и как мысль и как практика» (Толстой, 1937, с. 37). На примере романа «Анна Каренина» критик показывает, как, группируя героев по семейному признаку, писатель проясняет их характеры (например, характер Долли помогает понять некоторые качества Кити, характер Левина объяснен характером его брата Николая, некоторое сходство манеры говорить подчеркнуто у Анны Карениной и Стивы Облонского (Шкловский, 1953, с. 281). Теперь критик выделяет и усиливает свою мысль, отраженную в книге 1925 года, и утверждает, что «главенство характера» — новая и оригинальная особенность, которую внес русский писатель в европейскую литературу.

Разрабатывая этот вопрос, Шкловский приходит к выводу, что смысл повествования в «Войне и мире» заключается в том, чтобы «выразить суть

главного героя эпохи» — «особенности *характера русского народа* и его армии» (Шкловский, 1953, с. 193) В 1953 году прием оказывается подчиненным авторскому замыслу, т. е. содержание определяет формальные аспекты. Кроме того, Толстой, по словам критика, историю «читает как будто в первый раз и воплощает это видение в романе, стремясь проникнуть в самую глубину правды истории и человеческих отношений» (Шкловский, 1953, с. 228). Прием острашения, таким образом, применен к деятельности самого писателя.

Появление суждений относительно содержательных аспектов (тема, характер, авторский замысел) у Шкловского объясняется комплексом причин: и изменением методологии под прессом официальной идеологии (Хализев, 2025, с. 130), и эволюцией взглядов самого критика, и появлением томов юбилейного полного собрания сочинений Толстого, что привело к корректировке метода исследования. В целом спектр суждений Шкловского *о приемах создания персонажей* (описания внешности, поведения, мимики, жестов, позы, речи, поступков и т. д.), *о специфике жанра* вместе с его рассуждениями *о характерах* (как о совокупности психологических черт) представляет особый интерес как пример комплексного, многостороннего исследования. С этой точки зрения примечательна и актуальна (особенно в педагогическом аспекте) *интерпретация художественного смысла* сцены размышлений князя Андрея, вызванных видом старого дуба. «Сравниваются здесь не дуб с человеком, а *эмоции*, им вызванные, с *думами* князя Андрея. У Толстого сознание человека отражается, как в зеркале, в среде, в вещах, в языке, в восприятии окружающего. Обстановка как бы продолжает и выражает героя. В этом отношении Толстой *преододел обычную двойственность портрета и фона*» (Шкловский, 1953, с. 211, 213).

Как это часто случалось с представителями формальной школы, анализ формы приводил к выводам и размышлениям об их *содержательных* функциях. Так, говоря о приемах деформации исторических источников (глава 8), Шкловский указывает ее причину: «Толстовское отношение к истории изменилось, он начал борьбу с ее традиционными построениями» (Шкловский, 1928, с. 152), — и «прием Толстого состоит в том, что он, передавая событие, доказывает, что оно произошло совершенно не так или вовсе не произошло» (Шкловский, 1928, с. 157), т. е. включает ту самую «душевную эмпирику», которой якобы нет места в искусстве (по утверждению Шкловского в статье «Искусство как прием»).

Заключение

В отечественном литературоведении XX века закрепилось мнение о том, что Толстым воспроизведена историческая реальность: «Он всегда стремился идти от факта, наблюдаемого им в действительности или известного ему по свидетельствам очевидцев из различного рода документальных источников»

(Краснов, 1981, с. 374). Акцентировались высказывания Толстого о наличии прототипов у героев его произведений и примирялись с другими утверждениями писателя, в которых прием «списывания с натуры» категорически им осуждался. Предметом дискуссий и у критиков — современников Толстого, и у историков литературы советского периода был вопрос об исторической правде и точности воспроизведения реальности, изображенной писателем. Хотя уже первые рецензенты отмечали такие приемы, как необычное соотношение событий мировой истории с происшествиями в частной жизни, повествование о крупных явлениях с точки зрения персонажа — рядового участника. Так, П. В. Анненков восхищался повествованием о событиях, происшедших в Тильзите, с точки зрения Николая Ростова (Анненков, 1989).

Высказанная в книге Шкловского «Матерьял и стиль...» мысль о деформации исторического материала, о значении использованных писателем оригинальных художественных приемов, о традиционности фабульных положений, а не о реалистическом показе истории в романе, резко противоречила официальному признанию литературы формой отражения жизни. Шкловский выявлял приемы, которые применялись Толстым для создания художественного мира, поставив вопрос о приемах, с помощью которых исторические факты трансформировались в художественные, за счет чего достигался эффект иллюзии реальности происходящего (задача, привлекающая внимание исследователей до сих пор).

Применяя формулировки Толстого, размышлявшего о законах писательского ремесла, Шкловский следовал за писателем, подтверждая свои суждения соответствующими отсылками («как отмечалось самим Толстым»). Вникая в замечания и рассуждения Толстого, критик-формалист во многом «судит» его произведения «по законам, им самим над собою признанным» (Пушкин, 1962, с. 133). Аналитическое исследование Шкловского не только оказалось адекватным поэтике Толстого, но и легло в основу ряда общетеоретических положений формальной школы русского литературоведения.

Список источников

1. Стайнер, П. (2016). Искусство, право и наука в модернистском ключе: Шкловский, Шмитт, Поппер. (И. Пильщиков, авториз. пер.). *Новое литературное обозрение*, (3), 16–30.
2. Ханзен-Леве, О. А. (2001). *Русский формализм. Методологическая реконструкция на основе принципа отстранения*. Языки русской культуры.
3. Doležel, L. (1990). *Occidental Poetics*. University of Nebraska Press.
4. Эрлих, В. (1996). *Русский формализм: История и теория*. Академический Проект.
5. Tschizewskij, D. (1966). Wiedergeburt des Formalismus? In welcher Art? *Immanente Ästhetik. Ästhetische Reflexion. Lyrik als Paradigma der Moderne* (s. 297–305). BRILL.
6. Клинг, О. (2018). Влияние литературоведческого наследия русского символизма на формалистов в 1910-е–1920-е годы (Андрей Белый). *Филологический класс*, (1), 7–12.

7. Хализев, В. Е., & Холиков, В. Е. (2015). Парадоксы и «Плодотворные крайности» русского формализма (методология / мировоззрение). *Вестник Московского университета. Сер. 9: Филология*, (1), 7–33.
8. Шкловский, В. Б. (1914). *Воскрешение Слова*. Тип. 3. Соколинского.
9. Веселовский, А. Н. (1989). *Историческая поэтика*. Высшая школа.
10. Романова, Г. И., & Тышкова-Каспшак, Э. (2021). Л. Толстой и формалисты о сюжете. *Новый филологический вестник*, 3(58), 52–64.
11. Романова, Г. И. (2020). Толстой о литературе: итоги и перспективы исследования. *Вестник Костромского государственного университета*, (1), 138–143.
12. Шкловский, В. Б. (1929). *О теории прозы*. 2-е изд. (Выход в свет: 1925). Федерация.
13. Сошкин, Е. (2019). Опера глазами Наташи Ростовской и императора Августа. К выявлению литературных источников толстовского отстранения. *Звезда*, (12), 190–193.
14. Шкловский, В. Б. (1928). *Матерьял и стиль в романе Льва Толстого «Война и мир»*. Федерация.
15. Велеминский, К. (2013). Толстовские торжества 1928 года. (И. М. Порочкина, пер.). *Ясная Поляна: Неизвестные страницы (Чешские и словацкие воспоминания о Льве Толстом)* (с. 279–285). Росток.
16. Шкловский, В. Б. (1953). Л. Н. Толстой. В В. Б. Шкловский. Заметки о прозе русских классиков (с. 193–288). Советский писатель.
17. Толстой, Л. Н. (1937). *Полное собрание сочинений*: в 90 т. Т. 14. Художественная литература.
18. Хализев, В. Е. (2025). *Литература как со-бытие*: избранные статьи. А. А. Холиков (Ред.). О. В. Никандрова (Сост.). Нестор-История.
19. Краснов, Г. В. (1981). Комментарии. Л. Н. Толстой. *Собрание сочинений*: в 22 т. Т. 7, 367–401. Художественная литература.
20. Анненков, П. В. (1989). Исторические и эстетические вопросы в романе гр. Л. Н. Толстого «Война и мир». *Роман Л. Н. Толстого «Война и мир» в русской критике* (с. 38–58). Издательство Ленинградского государственного университета.
21. Пушкин, А. С. (1962). *Собрание сочинений*: в 10 т. Т. 9. ГИХЛ.

References

1. Steiner, P. (2016). Art, law and science in a modernist key: Shklovsky, Schmitt, Popper. (I. Pilshchikov, authorized trans.). *Novoe literaturnoe obozrenie*, (3), 16–30. (In Russ.).
2. Hansen-Love, O. A. (2001). *Russian formalism. Methodological reconstruction based on the principle of defamiliarization*. *Yazy'ki russkoj kul'tury'*. (In Russ.).
3. Doležel, L. (1990). *Occidental poetics*. University of Nebraska Press.
4. Ehrlich, V. (1996). *Russian formalism: history and theory*. Akademicheskij Proekt. (In Russ.).
5. Tschizewskij, D. (1966). Wiedergeburt des formalismus? In welcher art? *Immanente Ästhetik. Ästhetische reflexion. Lyrik als paradigma der moderne* (s. 297–305). BRILL.
6. Kling, O. (2018). The influence of russian symbolism literary studies on the theory of literature of 1910s — 1920s (Andrey Bely). *Filologicheskij klass*, (1), 7–12. (In Russ.).
7. Halizev, V. E., & Holikov, V. E. (2015). Paradoxes and «Fruitful Extremes» of Russian formalism (methodology / worldview). *Bulletin of Moscow University. Series 9: Philology*, (1), 7–33. (In Russ.).

8. Shklovskij, V. B. (1914). *Resurrection of the word*. Tip. Z. Sokolinskogo. (In Russ.).
9. Veselovskij, A. N. (1989). *Historical poetics*. Vy`sshaya shkola. (In Russ.).
10. Romanova, G. I., & Tyshkovska-Kaspshak, E. (2021). Л. Толстой and the formalists about the plot. *The New Philological Bulletin*, 3(58), 52–64. (In Russ.).
11. Romanova, G. I. (2020). Tolstoy about literature: history and prospects of study. *Vestnik of Kostroma State University*, (1), 138–143. (In Russ.).
12. Shklovskij, V. B. (1929). *On the Theory of Prose*. 2nd ed. (Published: 1925). Federaciya. (In Russ.).
13. Soshkin, E. (2019). Opera through the eyes of Natasha Rostova and Emperor Augustus. Toward the identification of literary sources of tolstoy’s defamiliarization. *Zvezda*, (12), 190–193. (In Russ.).
14. Shklovskij, V. B. (1928). *Materiel and style in Leo Tolstoy’s novel «War and Peace»*. Federaciya. (In Russ.).
15. Veleminskij, K. (2013). Tolstoy celebrations of 1928. (I. M. Porochkina, Trans.). *Yasnaya Polyana: Unknown Pages (Czech and Slovak Memoirs of Leo Tolstoy)* (p. 279–285). Rostok. (In Russ.).
16. Shklovskij, V. B. (1953). L. N. Tolstoy. In V. B. Shklovskij. *Notes on the prose of the Russian classics* (p. 193–288). Sovetskij pisatel’. (In Russ.).
17. Tolstoj, L. N. (1937). *Complete works: in 90 vols*. Vol. 14. Hudozhestvennaya literatura. (In Russ.).
18. Halizev, V. E. (2025). *Literature as co-existence: selected articles*. A. A. Holikov (Ed.). O. V. Nikandrova (Comp.). Nestor-Istoriya. (In Russ.).
19. Krasnov, G. V. (1981). Comments. L. N. Tolstoy. *Collected works: in 22 vols*. Vol. 7 (p. 367–401). Hudozhestvennaya literatura. (In Russ.).
20. Annenkov, P. V. (1989). Historical and aesthetic issues in gr. L. N. Tolstoy’s novel «War and Peace». *Tolstoy’s novel «War and Peace» in Russian criticism* (p. 38–58). Izdatel’stvo Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta. (In Russ.).
21. Pushkin, A. S. (1962). *Collected works: in 10 vols*. Vol. 9. GIHL. (In Russ.).

Информация об авторе

Галина Ивановна Романова — доктор филологических наук, доцент, профессор департамента филологии Института гуманитарных наук МГПУ.

Galina I. Romanova — D. Sc. (Philology), Professor at the Department of Philology, Institute of Humanities, MCU.

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

The author declares no conflict of interest.

Научная статья

УДК 821.161.1-1.022“19”

DOI: 10.24412/2076-913X-2025-460-32-41

**ТРАДИЦИОНАЛИСТСКИЕ УСТАНОВКИ
РУССКОГО ИМАЖИНИЗМА****Иркагалиев Талгат Закарьяевич¹,
Громова Алла Витальевна²**^{1,2} Московский городской педагогический университет,
Москва, Россия,¹ talgatirkagaliev@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0009-4389-8889>² gromovaav@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8420-7567>

Аннотация. Статья посвящена исследованию традиционалистских установок русского имажинизма — течения, принадлежавшего к авангарду, но при этом активно обращавшегося к культурным и литературным традициям. Проанализировано противоречивое отношение имажинистов к традиции, которое сочетает декларируемый разрыв с прошлым и одновременную опору на архаические формы, мифопоэтические мотивы и религиозные концепты. В работе рассматриваются ключевые аспекты имажинистского традиционализма, включая игровое использование обрядов, пародийное переосмысление классических образов, а также влияние концепции М. М. Бахтина на поэтику течения. Особое внимание уделяется сакрализации поэтического слова и фигуры поэта в творчестве имажинистов, что проявляется в их мистическом восприятии искусства и стремлении к созданию новой метафизической реальности. Подчеркивается, что традиционализм имажинистов носит не консервативный, а преобразовательный характер, направленный на модернизацию литературной парадигмы через реактуализацию традиционных элементов.

Методологическую основу исследования составляют историко-литературный и культурно-исторический подходы, а также анализ деклараций, манифестов и художественных текстов представителей имажинизма. Статья вносит вклад в понимание специфики русского авангарда, демонстрируя, как традиционалистские установки стали основой для новаторских экспериментов и предвосхитили некоторые идеи постмодернизма.

Ключевые слова: имажинизм, традиционализм, авангард, русская поэзия, карнавализация, мифопоэтика, игра.

Для цитирования: Иркагалиев, Т. З., Громова, А. В. (2025). Традиционалистские установки русского имажинизма. *Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование»*, 4(60), 32–41. <https://doi.org/10.24412/2076-913X-2025-460-32-41>

Original article

UDC 821.161.1-1.022“19”

DOI: 10.24412/2076-913X-2025-460-32-41

TRADITIONALIST ATTITUDES
OF RUSSIAN IMAGINISMTalgat Z. Irkagaliev¹,Alla V. Gromova²^{1,2} Moscow City University,
Moscow, Russia,¹ talgatirkagaliev@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0009-4389-8889>² gromovaav@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8420-7567>

Abstract. The article is devoted to the study of traditionalist attitudes of Russian Imaginism — a movement belonging to the avant-garde, but at the same time actively turning to cultural and literary traditions. The contradictory attitude of the Imagists to tradition is analyzed, which combines the declared break with the past and simultaneous reliance on archaic forms, mythopoetic motifs and religious concepts. The work examines key aspects of Imagist traditionalism, including the playful use of rituals, parodic rethinking of classical examples, as well as the influence of M. M. Bakhtin’s concepts on the poetics of the movement. Particular attention is paid to the sacralization of the poetic word and the figure of the poet in the work of the Imagists, which is manifested in their mystical perception of art and the desire to create a new metaphysical reality. It is emphasized that the traditionalism of the imagists is not conservative, but transformative in nature, aimed at modernizing the literary paradigm through the reactualization of traditional elements.

The methodological basis of the study is the historical-literary and cultural-historical approaches, as well as the analysis of declarations, manifestos and artistic texts of the representatives of imaginism. The article contributes to the understanding of the specifics of the Russian avant-garde, demonstrating how traditionalist attitudes became the basis for innovative experiments and anticipated some ideas of postmodernism.

Keywords: Imaginism, traditionalism, avant-garde, Russian poetry, carnivalization, mythopoetics, play.

For citation: Irkagaliev, T. Z., & Gromova, A. V. (2025). Traditionalist attitudes of Russian imaginism. *MCU Journal of Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education*, 4(60), 32–41. <https://doi.org/10.24412/2076-913X-2025-460-32-41>

Введение

Рассмотрение любого литературного явления в исторической ретроспективе позволяет глубже понять его сущность и четче обозначить границы, поскольку «самодвижение искусства обусловлено его внутренними связями, художественными взаимодействиями и прежде всего отношением “традиция – новаторство”» (Теория литературы, 2001, с. 9).

В современной отечественной эстетике и литературоведении термины традиции и традиционализма понимаются разноречиво. Нередко под традиционализмом подразумевается следование реалистическим канонам в области художественной формы или духовно-религиозным ценностям в сфере мировоззрения. Такой вариант прочтения представлен, например, в коллективной монографии, где традиционализм интерпретируется как «направление отечественной словесности» (а именно реализм), транслирующее «традиционные ценности», к которым «апеллируют художники прямо противоположных взглядов» (Русский традиционализм, 2016, с. 7).

В другом коллективном издании традиция характеризуется как «создание национальной литературы органичного периода ее истории» (Традиционализм и модернизм в русской литературе, 2004, с. 5), ей противопоставляются модерн, авангард — «высший всплеск эпохи модерна», за которым неизбежно следует постмодерн — «посткультура»: «Авангардисты катапультировали в будущее, но без истории, без национального наследия» (Традиционализм и модернизм в русской литературе, 2004, с. 6.). Справедливо отмечая актуальность затронутой проблемы: «Разговорам о модернизме и эпохе постмодерна сейчас не хватает исторической проекции» (Традиционализм и модернизм в русской литературе, 2004, с. 5), составители сборника однозначно утверждают разрыв авангарда с традицией, не учитывая разнообразия творческой практики.

Другое понимание традиционализма — как опоры на образец — представлено в концепции стадияльного развития литературы С. А. Аверинцева. Им выделено «дорефлексивно-традиционалистское» состояние культуры, соответствующее фольклорно-мифологической стадии развития словесности, и «рефлексивно-традиционалистское», связанное с зарождением авторской литературы и упраздненное индустриальной эпохой (Аверинцев, 1981, с. 7). Рефлексивный традиционализм сознательно вступает в оппозицию к общепринятым эстетическим системам, чтобы утвердить авторскую индивидуальность — «вечно участвовать в “состязании” со своими предшественниками в рамках жанрового канона» (Аверинцев, 1981, с. 5). Именно этот фактор обуславливает (наряду с внешней силой — социальной действительностью) движение литературы: «Внутреннюю движущую силу образуют накопления изменений во внутренней организации художественного текста и в структуре образа, приходящие в противоречие с традицией» (Теория литературы, 2001, с. 6).

В. И. Тюпа рассматривает соотношение неотрадиционализма и модернизма сквозь призму ментального основания культуры: «Литература есть жизнь сознания в формах художественного письма» (Тюпа, 2018, с. 47). Автор выделяет четыре состояния человеческого духа, различающиеся ценностными установками, и соответственно четыре стадии развития искусства. В его концепции художественный неотрадиционализм отражает конвергентное, или диалогизированное сознание, модернизм — дивергентное (уединенное),

а его авангардная вариация — «альтернативность уединенных сознаний эстетического субъекта и эстетического адресата» (Тюпа, 2018, с. 55).

Современные исследователи справедливо отмечают усложнение самого понятия «традиционализм», прилагая к нему определения «неклассический» или «новый»: «Новый традиционализм, сложившийся в XX столетии, шел по пути преодоления устаревших коммуникативных навыков, авторитаристских стереотипов минувших эпох, но параллельно с этим искал формы продуктивного освоения глубинных философско-аксиологических потенций традициональности» (Скляров, 2021, с. 147).

Русский имажинизм — литературное течение, которое исследователи рассматривают как одно из проявлений раннего русского авангарда (Павловец, 2025, с. 34), однако поэты-имажинисты избрали в качестве важнейшего источника вдохновения традицию в различных ее проявлениях. В настоящей статье внимание сосредоточено на фактах продуктивного освоения имажинистами культурного наследия.

Ход исследования

Стратегии использования традиции имажинистами можно свести к нескольким ключевым направлениям. Это прежде всего игровое и пародийное переосмысление архаических ритуалов и классических текстов, а также сакрализация поэтического творчества как нового метафизического действия, призванного заменить утраченные религиозные формы.

Обращение к архаическим формам, именам и обрядам в практике имажинистов носило часто и преимущественно игровой характер. Ритуалы и нормы, почерпнутые из традиции, в значительном количестве случаев имели травестированный, пародийный тон и использовались в русле шутовской художественной стратегии. Собственно, ориентация на прошлое в данном контексте — не обязательное условие, но естественный сопутствующий принцип, поскольку именно в канонах архаики внимательные и интересующиеся широким историко-культурным материалом поэты обнаруживали первообразы и первопринципы «смеховой культуры» (Бахтин, 1979, с. 75). Концепция М. М. Бахтина помогает понять глубинную природу художественной позиции русского имажинизма: пародирование как образцов прошлого («Орден имажинистов», обряды и т. д.), так и актуальных современных норм (имажинисты пародировали даже руководство нового формирующегося советского государства, основав Центральный комитет «Ордена имажинистов»; того же типа «Общество председателей земного шара»).

Принципы карнавала у имажинистов в большинстве случаев реализуются за счет снижения пафоса, однако это не следует рассматривать как сугубо авангардистские приемы, ведь сама по себе карнавальность, как и любые

шутовские стратегии, явление не менее традиционное. Это общая черта русского поэтического авангардизма, на что указывают многочисленные исследователи, к примеру М. Я. Вайскопф в работе «Во весь логос: религия Маяковского» (1997) или Х. Баран в сборнике «О Хлебникове. Контексты, источники, мифы» (2002). В частности, М. Я. Вайскопф, говоря о богоборческих мотивах у Маяковского, отмечает в его творчестве «снижение великого и священного до малого и земного», восходящее к средневековой массовой культуре (Вайскопф, 2003, с. 348), а А. Я. Гуревич увидел в средневековом гротеске «парадоксальное сочетание высшей благодати с крайней жестокостью» (Гуревич, 1981, с. 89). Склонность имажинистов к травестии отвечает установкам традиционной средневековой культуры. Таким образом, травестия, один из важнейших художественно-стилистических приемов поэтики имажинизма, имеет глубокие традиционные корни и обнаруживает прообразы во всех историко-культурных формациях, что осознавали и сами имажинисты.

Имажинисты указывали на свои корни и традиционные предпосылки в декларативной и манифестарной форме. А. Н. Захаров собрал и перечислил примеры подобных связей: «...имажинистскими они считали “Песнь песней”, говорили, что имажинизм идет “от образного зерна первых слов через загадку, пословицу, через “Слово о полку Игореве” и Державина к образу национальной революции» (Захаров, 2005, с. 12). Имажинизм, как отмечалось в совместном заявлении «Ассоциации вольнодумцев», это «не формальное учение, а национальное мировоззрение, вытекающее из глубины славянского понимания мертвой и живой родины» (Русский имажинизм, 2005, с. 13). Имажинист Иван Грузинов полагал, что традиции поэтики группы следует искать «в языке летописей, Прологов и Патериков»: «...ближе всего нам древнерусский книжный язык, словесность докантемировской эпохи» (Русский имажинизм, 2005, с. 13). В своем «Романе без вранья» А. Б. Мариенгоф подчеркивал, что при формировании «Ордена имажинистов» поэты обсуждали необходимость «возрождения большого словесного искусства “Песни песней”, “Калевалы” и “Слова о полку Игореве”» (Мариенгоф, 2013, с. 507). Эти и многие другие примеры указывают на чрезвычайное внимание имажинистов к вопросу приобщения к традиции, к реактуализации доклассических форм словесности и древних литературных памятников и жанров.

Важный аспект — мифологическое, даже мистическое художественное восприятие имажинистов. Так, Мариенгоф выступал за синтез реализма и мистицизма: «Телесность, осязаемость ... говорит о реалистическом фундаменте имажинистской поэзии. Опускание же якорей мысли в глубочайшие пропасти человеческого и планетного духа — о ее мистицизме. <...> Ибо в конечном счете всякий мистицизм (если это не чистейшее шарлатанство) — реален и всякий реализм (если это не пошлейший натурализм) — мистичен» (Мариенгоф, 1920, с. 34). Традиционная установка на сочленение в едином восприятии реализма и мистицизма была единой для большинства имажинистов.

Еще одной существенной традиционалистской установкой русского имажинизма становится подход к организации текста. Так, В. Г. Шершеневич настаивал на том, что стихотворная строка должна быть «завершена по форме и содержанию» (Шершеневич, 1920, с. 8). На это же указывал и А. Б. Мариенгоф: «Целое прекрасно только в том случае, если прекрасна каждая из его частей» (Мариенгоф, 1920, с. 25). Этот подход соотнобразится с важнейшим принципом имажинистской поэтической формы — равенством всех образов («толпа образов», «каталог образов»). Поэтические тексты имажинистов принципиально неиерархичны, избавлены от стройности, последовательности и даже единства. Самостоятельность отдельных образов и строк — явление вполне традиционное для домодерновой словесности. Здесь имажинисты (как и во многих других случаях) частично наследуют поэтам-футуристам. О той же проблематике в отношении В. В. Маяковского писал М. Я. Вайскопф, ссылаясь на работы Р. О. Якобсона: «...Автономность частей — такая же принадлежность средневекового мифопоэтического мышления, как и их символическое единство и взаимосоотнесенность» (Вайскопф, 2003, с. 350). Относительная независимость стихотворных частей произведения присуща самым разнообразным формам доклассической словесности и обнаруживается имажинистами, к примеру, в любимой ими соломоновой «Песни песней». Таким же традиционным для домодерновой словесности является свойственное имажинизму многоплановое изображение действительности, сочетание нескольких уровней выражения и, соответственно, восприятия (Южакова, 2024, с. 62).

Традиционализм имажинистов выражается и во внимании к вопросам сакрального порядка. «Левые» имажинисты — Мариенгоф и Шершеневич — активно используют богоборческие и богохульные мотивы в духе средневековой карнавальской культуры, однако их диалог с Богом не прекращается никогда, — он всегда находится в центре их художественного внимания. «Правые» имажинисты — первоначально Есенин и Кусиков — считают себя верующими людьми и оригинальным образом выражают собственную религиозность. Так, Есенин пишет в письме Г. Панфилову: «Христос для меня совершенство. Но я не так верую в него, как другие...». Во время учебы в Университете им. А. Л. Шанявского Есенин, как отмечает А. Н. Захаров, активно интересовался разными религиями и мифологическими системами (Русский имажинизм, 2005, с. 69). Кусиков же выражал в стихах особую синтетическую религиозность, совмещавшую в едином убеждении христианские и исламские догмы: «Полумесяц и Крест, / Две Молитвы, / Два Сердца, / (Только мне — никому не дано) / В моей душе христианского иноверца / Два Солнца, / А в небе одно» (Кусиков, 1920, с. 12).

Поэты-имажинисты были далеки от ортодоксального восприятия религиозности (что, надо отметить, было практически невозможно в их эпоху и в их среде), однако в поэтическом взгляде и в житнетворчестве всегда хранили ощущение мистерии и испытывали интерес к обрядовым действиям.

Обряд для поэтов-имажинистов в их житнетворчестве и авангардистском эпатаже всегда означает прежде всего приобщение к тайне поэзии: будь это мажонский ритуал в пьесе А. Б. Мариенгофа «Заговор дураков. Трагедия», или дионисийская мистерия в пьесе В. Г. Шершеневича «Вечный жид», или коронование Велимира Хлебникова, «помазание имажинизмом». Эта установка, с одной стороны, традиционная в качестве сакрализации поэтического слова и действия, а с другой — модернистская (и эта ипостась более существенна), так как в данном случае речь идет о сверхценности искусства, об исключительной важности эстетизма, так как все другие формы сакрального травестируются и пародируются в целях утверждения неироничной значимости «посвящения в поэты». Традиционалистская установка в рамках имажинистского эстетизма переосмысливается и приводит к сакрализации фигуры поэта (в качестве медиума, пророка или даже демиурга — Бога), — и это главное для имажинистов (Иркагалиев, 2024, с. 74).

Несмотря на гетеродоксальность и еретический характер мыслей о религии, религиозности и мистике, имажинисты выступают не рядовыми еретиками, но ересиархами. Поэты «Ордена» не только занимаются «дежурным» для атеистической эпохи богохульством, но и утверждают новый метафизический порядок через перераспределение ролей (в частности, посредством активной сакрализации роли поэта) и продолжая символистскую мотивную линию предвосхищения Третьего завета (Кулешова, 2024, с. 205). Ключ к обновлению, как следует из мифопоэтики имажинизма, заключается в обращении к традиции, но не в рабском принятии ее буквы, а в оживлении ее духа через реактуализацию традиционных практик и установок.

Заключение

Проведенный анализ позволяет выявить основные стратегии работы имажинистов с культурной традицией, которые заключаются в сознательной селекции архаических и доклассических элементов с последующей их творческой трансформацией путем пародийного снижения, игровой травести и интеграции в новый эстетический контекст.

Следовательно, традиция в поэтической системе имажинизма выполняла не репродуктивную, а продуктивную функцию, выступая катализатором новаторских поисков и средством конституирования новой художественной метафизики, где демиургическая роль отводилась поэту.

Проведенное исследование позволяет утверждать, что русский имажинизм, при всей его декларируемой авангардной радикальности и эпатажной риторике разрыва с прошлым, в своей художественной практике представляет собой традиционалистское явление. Однако этот традиционализм носит не консервативный, а рефлексивно-преобразовательный характер: он направлен

не на воспроизведение готовых форм, а на их реактуализацию, пародийное переосмысление и включение в новый художественный контекст.

Имажинисты сознательно опирались на архаические пласты культуры, мифопоэтические мотивы, религиозные концепты и карнавальные традиции, видя в них источник обновления поэтического языка. Игровое использование обрядов и сакрализация фигуры поэта свидетельствуют о глубокой укорененности имажинизма в культурной традиции, которую они не отрицали, но стремились трансформировать.

Таким образом, русский имажинизм правомерно рассматривать как одно из течений модернизма, которое использует авангардные стратегии (эпатаж, манифестарность, формальный эксперимент) для решения модернистских задач: обновления художественного языка через диалог с традицией, поиска новых метафизических оснований искусства и утверждения сверхценности творческого акта. Их традиционализм стал не препятствием, а катализатором новаторства, предвосхитив многие черты позднейшей поэтики, вплоть до постмодернистской игры с культурными кодами.

Список источников

1. *Теория литературы*. Т. 4. Литературный процесс. (2001). Ю. Б. Борев (Гл. ред.). ИМЛИ РАН: Наследие.
2. *Русский традиционализм: история, идеология, поэтика, литературная рефлексия*. Монография. (2016). Н. В. Ковтун (Отв. ред.). Флинта: Наука.
3. *Традиционализм и модернизм в русской литературе*. (2004). Г. В. Майер (Гл. ред.). Томский государственный университет.
4. Аверинцев, С. С. (1981). Древнегреческая поэтика и мировая литература. *Поэтика древнегреческой литературы* (с. 3–14). Наука.
5. Тюпа, В. И. (2018). *Литература и ментальность*. 2-е изд. Юрайт.
6. Скляр, О. Н., & Молдавская, О. Е. (2021). Концепт «традиционализм» в контексте исторической поэтики и современного литературоведения. *Гуманитарные исследования*, 3(79), 142–146.
7. Павловец, М. Г. (2025). *Неоавангард в русскоязычной поэзии: вторая половина XX – начало XXI века*. Издательский дом Высшей школы экономики.
8. Бахтин, М. М. (1979). *Проблемы поэтики Достоевского*. Советская Россия.
9. Вайскопф, М. Я. (2003). Во весь логос: религия Маяковского. *Птица-тройка и колесница души: Работы 1978–2003 годов* (с. 343–487). Новое литературное обозрение.
10. Гуревич, А. Я. (1981). *Проблемы средневековой народной культуры*. Искусство.
11. Захаров, А. Н. (2005). Русский имажинизм: предварительные итоги. *Русский имажинизм: История, теория, практика* (с. 11–27). ИМЛИ РАН.
12. *Русский имажинизм: История, теория, практика*. (2005). В. А. Дроздова, А. Н. Захарова, Т. К. Савченко (Ред.). ИМЛИ РАН.
13. Мариенгоф, А. Б. (2013). *Собрание сочинений*: в 3 т. Т. 2. Кн. 1. Проза; Мемуары. Книжный Клуб Книговек.
14. Мариенгоф, А. (1920). *Буян-остров. Имажинизм*. Имажинисты.
15. Шершеневич, В. (1920). $2 \times 2 = 5$. *Листы имажиниста*. Имажинисты.

16. Южакова, Ю. А. (2024). Особенности мировосприятия С. А. Есенина, отраженные в его поэтическом языке. *Мир русского слова*, (1), 55–63.
17. Кусиков, А. (1920). *Коевангелиеран*. Б. и.
18. Иркагалиев, Т. З. (2024). «Поэт» и «Бог» в пьесе В. Шершеневича «Вечный жид». *Art Logos (искусство слова)*, 4(29), 59–77.
19. Кулешова, О. В. (2024). Осмысление христианства в эмигрантском творчестве Д. С. Мережковского (на примере романа «Лютер»): традиция и ее преодоление. *Вестник Московского университета. Серия 9. Филология*, (4), 201–212.

References

1. *Theory of Literature*. Vol. 4. Literary Process. (2001). Yu. B. Borev (Chief Ed.). IMLI RAS: Heritage. (In Russ.).
2. *Russian traditionalism: history, ideology, poetics, literary reflection*. A Monograph. (2016). N. V. Kovtun (Ed.). Flint: Science. (In Russ.).
3. *Traditionalism and modernism in Russian Literature*. (2004). G. V. Mayer (Ed.). Tomsk State University. (In Russ.).
4. Averintsev, S. S. (1981). *Ancient Greek poetics and world literature. Poetics of ancient Greek literature* (p. 3–14). Nauka. (In Russ.).
5. Туупа, В. И. (2018). *Literature and mentality*. 2nd ed. Yurajt. (In Russ.).
6. Sklyarov, O. N., & Moldavskaya, O. E. (2021). The concept of «traditionalism» in the context of historical poetics and modern literary criticism. *Gumanitarny'e issledovaniya*, 3(79), 142–146. (In Russ.).
7. Pavlovets, M. G. (2025). *Neo-avant-garde in Russian-language poetry: the second half of the 20th – early 21st century*. Izdatel'skiy dom Vy'sshej shkoly' e'konomiki. (In Russ.).
8. Bakhtin, M. M. (1979). *Problems of Dostoevsky's poetics*. Sovetskaya Rossiya. (In Russ.).
9. Weisskopf, M. Ya. (2003). *In full logos: Mayakovsky's religion. Troika bird and the chariot of the soul: Works of 1978–2003* (p. 343–487). Novoe literaturnoe obozrenie. (In Russ.).
10. Gurevich, A. Ya. (1981). *Problems of Medieval Folk Culture*. Iskusstvo. (In Russ.).
11. Zakharov, A. N. (2005). *Russian Imagism: Preliminary Results. Russian Imagism: History, Theory, Practice* (p. 11–27). IMLI RAS. (In Russ.).
12. *Russian Imagism: History, Theory, Practice*. (2005). V. A. Drozdov, A. N. Zakharov, T. K. Savchenko (Eds.). IMLI RAS. (In Russ.).
13. Mariengof, A. B. (2013). *Collected works: in 3 vols. Vol. 2. Book 1. Prose; Memoirs*. Book Club Knigovok. (In Russ.).
14. Mariengof, A. (1920). *Buyan Island. Imagism*. Imazhinisty'. (In Russ.).
15. Shershenevich, V. (1920). $2 \times 2 = 5$. *Imagist sheets*. Imazhinisty'. (In Russ.).
16. Yuzhakova, Yu. A. (2024). Features of S. A. Yesenin's worldview reflected in his poetic language. *World of the Russian Word*, (1), 55–63. (In Russ.).
17. Kusikov, A. (1920) *Koevangelieran*. W. p. (In Russ.).
18. Irkagaliev, T. Z. (2024). «The Poet» and «God» in V. Shershenevich's Play «The Eternal Jew». *Art Logos (искусство слова)*, 4(29), 59–77. (In Russ.).
19. Kuleshova, O. V. (2024). Understanding christianity in the emigrant works of D. S. Merezhkovsky (based on the novel «Luther»): tradition and its overcoming. *Lomonosov Philology Journal. Series 9. Philology*, (4), 201–212. (In Russ.).

Информация об авторах

Талгат Закарьяевич Иркагалиев — аспирант департамента филологии Института гуманитарных наук МГПУ.

Алла Витальевна Громова — доктор филологических наук, профессор, профессор департамента филологии Института гуманитарных наук МГПУ.

Information about the authors

Talgat Z. Irkagaliev — Postgraduate Student of the Department of Philology, Institute of Humanities, MCU.

Alla V. Gromova — D. Sc. (Philology), Professor, Professor of the Department of Philology, Institute of Humanities, MCU.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflicts of interest.



Научная статья

УДК 811.111'42:32

DOI: 10.24412/2076-913X-2025-460-42-69

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИОННО-ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА (НА ПРИМЕРЕ РЕЧЕЙ АМЕРИКАНСКИХ ПОЛИТИКОВ)

Алексеев Александр Борисович¹,
Сорокина Эльвира Анатольевна²

¹ Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации,
Москва, Россия,

² Государственный университет просвещения,
Москва, Россия,

¹ neuausstatten@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2740-4649>

² ellasor@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4965-078X>

Аннотация. Статья посвящена изучению мотивационно-политических речей, трактуемых разновидностью гибридного дискурса. Цель исследования — определение основных черт американского мотивационно-политического дискурса и рассмотрение риторических средств, используемых в нем. Актуальность исследования диктуется социальной значимостью политического и мотивационного дискурсов, последовательным развитием политической лингвистики, необходимостью для публичных ораторов нахождения оптимальных способов лингвопрагматического воздействия, соотносящихся с побудительной функцией языка. Новизна исследования объясняется введением термина «мотивационно-политический дискурс», а также выделением его базовых характеристик. Методами исследования служат дискурс-анализ, содержательно-контекстуальный и лингвостилистический виды анализа. Результаты исследования позволяют определить мотивационно-политический дискурс специфическим гибридным дискурсом, помимо мотивационной и политической сфер, нередко интегрирующим и элементы морализаторского, религиозного, исторического и спортивного нарративов,

выстраиваемым вокруг основополагающих для американского менталитета понятий: «мечта», «справедливость», «Бог», «борьба», «смелость», «успех». К рекуррентным темам рассматриваемой коммуникативно-дискурсивной среды относятся: необходимость борьбы за справедливость, возможность преодоления бедности и достижения поставленных целей, важность следования заветам Бога, моральное обязательство перед своей страной, исключительность американской нации, неизбежность ошибок и временных неудач, но одновременно подчеркивание их конституирующей роли в приобретении ценного жизненного опыта, позволяющего в конечном итоге одержать победу над противниками. Дальнейшее изучение мотивационно-политического дискурса представляется бесспорно интересным и актуальным в связи с активным становлением теории гибридных дискурсов и растущим осознанием, что реальное общение редко, если вообще когда-либо, ограничивается одним дискурсом.

Ключевые слова: борьба, гибридизация, гибридный дискурс, концепт, мечта, мотивационный дискурс, политика, политический дискурс.

Для цитирования: Алексеев, А. Б., Сорокина, Э. А. Особенности мотивационно-политического дискурса (на примере речей американских политиков) // *Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование»*, 4(60), 42–69. <https://doi.org/10.24412/2076-913X-2025-460-42-69>

Original article

UDC 811.111'42:32

DOI: 10.24412/2076-913X-2025-460-42-69

FEATURES OF THE MOTIVATIONAL-POLITICAL DISCOURSE (AT THE EXAMPLE OF SPEECHES GIVEN BY AMERICAN POLITICIANS)

Alexander B. Alexeyev¹,
Elvira A. Sorokina²

¹ The Russian Academy of Economics and State Service
by the President of the Russian Federation,
Moscow, Russia,

² State University of Education,
Moscow, Russia,

¹ neausstatten@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2740-4649>

² ellisor@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4965-078X>

Abstract. The article is dedicated to the study of motivational-political speeches, which are interpreted to be a variety of a hybrid discourse. The aim of the research is to determine main features of American motivational-political discourse and to consider the rhetorical means used in it. The actuality of the research is determined by the social importance of political and motivational discourses, consistent development of political linguistics,

necessity for public orators to find the most optimal means of linguopragmatic influence correlating with the motivational function of the language. The novelty of the research is explained by the introduction of the term ‘motivational-political discourse’ as well as the identification of its most basic characteristics. The research methods include discourse-analysis, content-contextual, and linguostylistic types of analysis. The results of the research allow to define motivation-political discourse as a specific hybrid discourse, apart from motivational and political spheres, often integrating moralizing, religious, historical and sports narratives. It is often built around pivotal for the American mentality concepts: ‘dream’, ‘justice’, ‘God’, ‘fight’, ‘courage’, ‘success’. The following themes can be characterized as the recurring ones in the analyzed communication sphere: the necessity of fight for justice, the possibility of overcoming poverty and achieving the outlined goals, the importance of following the God’s commandments, moral obligation before the country, the uniqueness of the American nation, the inevitability of mistakes and temporary failures but at the same time the emphasis on the latter’s constitutive role in gaining experience which eventually allows one to win over the opponent. The further study of motivational-political discourse seems to be undoubtedly interesting and actual corresponding to the active development of the theory of hybrid discourses and the growing awareness that the real-life communication rarely if at all is limited to one discourse.

Keywords: fight, hybridization, hybrid discourse, concept, dream, motivational discourse, politics, political discourse.

For citation: Alexeyev, A. B., & Sorokina, E. A. Features of the motivational-political discourse (at the example of speeches given by American politicians). *MCU Journal of Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education*, 4(60), 42–69. <https://doi.org/10.24412/2076-913X-2025-460-42-69>

Введение

Понятие «гибридный дискурс» хотя и относительно новое, но в лингвистике становится все более востребованным. Это объясняется реалиями развития современных коммуникативных сред, часто существующих на пересечении не только нескольких институциональных, но и порой еще обыденно-повседневных дискурсивных практик, в связи с чем возникают, например, такие научные направления, как обыденная лингвополитология, призванная подвергнуть анализу речи неконвенциональных — при всей относительности, субъективности данного определения — политиков или даже (потенциальных) избирателей.

Гибридизации дискурсов способствует стремительная виртуализация общения — его перенесение в Интернет, в свою очередь, влекущее неизбежную демократизацию дискурсов и, как следствие, допущение в рамках них того, что традиционно им было несвойственно. Не последнюю роль в описываемом процессе играет и депрофессионализация коммуникации, под которой условимся понимать тяготение людей к формам самовыражения, прямым образом не соотносящимся с их профессиональной деятельностью либо вовсе

ей противоречащим, в связи с чем в области лингвоперсонологии предложены термины «профессионально-неориентированная» и «непрофессионально-ориентированная» языковая личность (Сорокина, 2017, с. 274).

В настоящей статье обратимся к материалу американского мотивационного дискурса, конструируемого при непосредственном участии известных политиков: Б. Обамы, М. Рубио, Д. Трампа и др., — выделив основные черты и механизмы гибридизации, рассмотрев структурные и лингвостилистические особенности соответствующих текстов, создаваемых как минимум на пересечении двух дискурсивных практик — мотивационной и политической.

Степень разработанности научной темы диктуется тем, что, с одной стороны, в академической литературе уже представлено довольно много работ, посвященных гибриднему дискурсу (Тихомиров, Ахренова, 2024; Соколова, 2020; Чижевский, 2016), гибридным жанрам (Юань, 2024; Прокофьева, Щеглова, 2024), поликодовому тексту (Беляков, Максименко, 2024), разным семиотическим системам, модальностям и особенностям их варьирования (Ovagimian, Kiose, 2024), но, с другой стороны, по имеющимся у нас сведениям, в лингвистике не изучены в достаточной мере возможности пересечения политической и мотивационной коммуникативно-дискурсивных практик, что определяет новизну предпринимаемого исследования. Его же актуальность объясняется необходимостью более подробного освещения феномена дискурсивной гибридизации и нахождения векторов дальнейшего развития дискурсивной лингвистики, призванной обратиться к понятию «гибридный дискурс». Подчеркнем также несомненную социальную значимость как политического, так и мотивационного дискурса.

Теория дискурсивной гибридизации

Причины гибридизации дискурсов в современном мире многочисленны. Вслед за Д. П. Тихомировым и Н. А. Ахреновой отметим, что в начале XXI века произошла киберреволюция и, как следствие, возникла необходимость киберсоциализации человека (Тихомиров, Ахренова, 2024, с. 92).

Данные процессы можно также соотнести с терминами «виртуализация», «цифровизация», или «дигитализация». Иными словами, теперь дискурсы — политический, спортивный, развлекательный, музыкальный, мотивационный и т. д. — существуют нередко в первую очередь в Интернете, упрощаясь, освобождаясь от некоторых формальностей, подчиняясь специфическим правилам глобальной сети, находящимся в состоянии постоянной флуктуации, хотя бы в связи с неизбежно ускоряющимся техническим прогрессом и появлением новых айфонов, планшетов, ноутбуков, мессенджеров, сайтов, видеоплатформ, компьютерных игр, способов интеракции между участниками виртуальных комьюнити.

По мнению М. А. Мирошниченко, под воздействием киберреволюции происходит коренная трансформация культурных ценностей, в частности

возникает эталон успеха, предполагающий достижение авторитета личностью в интернет-пространстве. Одновременно возрастает индивидуализм, а акцент переносится на конкурентоспособность, самореализацию и ориентированность на победу любой ценой (Мирошниченко, 2024, с. 38).

Излишне говорить, что многое из этого как минимум для русского менталитета традиционно было несвойственно. Как писал Л. Н. Толстой, «одного русского человека почти никогда нет (нечто когда он делает что-нибудь плохое, тогда — я). А то семья — мы, артель — мы, общество — мы» (Толстой, 1983).

Помимо виртуализации и под ее влиянием смещения аксиологических установок, роль в процессе гибридизации играет последовательное возрастание развлекательности в дискурсах, в связи с чем модными, хотя все еще порой воспринимаемыми в качестве новых, становятся термины, заимствуемые из английского языка, такие как «политейнмент», «инфотейнмент», «эдьютейнмент», «сайенсейнмент» и др. Все они представляют собой слова-бумажники, вторым компонентом которых является усеченная лексема 'entertainment' — «развлечение».

Относиться к происходящему увеличению элементов интерактивности и несерьезности в общении можно по-разному, в том числе резко негативно. «Наша склонность к смешиванию новостей с развлечением привела нас к культурной свалке, в которой мусор выдается за еду. Мы жадно набиваем себе им рты, не замечая, какой у него отвратительный вкус или то, что он жжет нам горло и рассекает язык», — полагает современная американская писательница (Millet, 2020). Неслучайно, что политейнмент обозначается французским филологом Б. де Жувенелем «цирком для безумцев» (Жувенель, 2010, с. 368).

В любом случае, как бы ни характеризовать гибридные тейнмент-дискурсы, сам факт их активного распространения — «на фоне бурного развития индустрии развлечений», по словам Е. Юань (Юань, 2024, с. 790), — достаточно очевиден и в социологических терминах соотносим со становлением, эволюцией и усложнением обществ изобилия и потребления.

По свидетельству О. В. Соколовой, понятие «гибрид» заимствовано в лингвистику из биологии и было востребованным еще в работах М. М. Бахтина, употреблявшего термин «гибридные конструкции». Оно не только соотносимо с теорией интердискурса, разработанной М. Пешё, рассматривавшим взаимопроникновение идеологических формаций, но и освещается в работах, обращающихся к гетеростилевой специфике, а также многоязычию, актуализируемому, например, в юридических текстах, зачастую допускающих совмещение английских, французских и латинских речений (Соколова, 2020, с. 51).

Смешивание языков наблюдается и в бытовых, и в песенных дискурсах. По мнению зарубежного исследователя, использование нескольких языков (*англ.* code-switching) — коммуникативная практика, к которой часто прибегают билингвы в повседневном общении, — но, представляя собой

стилистическую инновацию, производя риторический эффект, выполняя поэтическую функцию, она также применяется в музыке, в частности в англо-индонезийских композициях (Kadir, 2021, p. 111).

В данной связи ясно, что в русле лингвистики гибридизацию следует трактовать не просто активным взаимодействием различных тематических областей, идеологий, мировоззрений, философий, вокруг которых выстраиваются дискурсы, но и соприкосновением разных языков, диалектов и, шире, семиотических систем. Распространение в Интернете и за его пределами креолизованных, или поликодовых текстов, включающих в себя одновременно вербальные и иконические элементы, как это имеет место с политической карикатурой, во многом отражает усиление гибридных тенденций самой культуры XXI века, причем влияние гибридизации, конечно же, выходит далеко за рамки языка и дискурса. В политологии, например, авторы все чаще ставят вопрос о новых ассиметричных формах конфликтов между государствами, которые принято именовать гибридными войнами (Чижевский, 2016, с. 270).

Согласно точке зрения Е. Юань, сегодня наблюдается интеграция медиапродуктов, СМИ (медиаконвергенция), телевизионных передач, массмедийных жанров (Юань, 2024, с. 791). Иными словами, гибридизация явственно проявляется и в профессиональной сфере, известной как журналистика, становящейся все более мультимодальной.

Как демонстрируют Н. А. Прокофьева и Е. А. Щеглова, в современных реалиях гибридным модификациям подвергаются научные тексты, перестающие быть элитарными, т. е. адресованными только узкой группе людей, что соотносится авторами с явлениями цифровизации и медиатизации. В этих условиях растет диалогичность научного дискурса, в котором акторами становятся люди, обладающие порой разными уровнями знаний (Прокофьева, Щеглова, 2024, с. 738), что способствует некоторому размыванию традиционно строгой антиномии, свойственной институциональному дискурсу, «агент – клиент». То, что так оно и есть, на примере политической коммуникации обращали внимание и мы (Алексеев, Сорокина, 2024, с. 85).

Согласно результатам исследования, проведенного М. И. Беляковым и О. И. Максименко, многие массмедийные тексты по своим стилистическим характеристикам приближаются к разговорным. Как следствие, в некоторых словах, изначально употреблявшихся в научном дискурсе, например «парадигма» и «дискурс», происходят семантические сдвиги, и они обрастают в речи журналистов новыми коннотативными значениями (Беляков, Максименко, с. 174–175), превращаясь в консубстанциональные термины. На происходящие трансформации подобного рода указывается одновременно в других лингвистических работах (Самойлова, 2022, с. 194; Филясова, Мохаммад, с. 94).

Мотивационный и политический дискурсы: возможности для гибридизации

Политику можно обозначить сферой тотального (Алексеев, Сорокина, 2024, с. 9): политический дискурс, будучи сильным дискурсом, имеет тенденцию проникать во все другие сферы общения — педагогическое общение (так называемые «разговоры о важном»), медицинское (пандемия), юридическое (политические преследования и/или попытки со стороны обвиняемых перевести уголовные дела в разряд политических), бытовое (политические анекдоты) и т. д. Не является исключением из этого правила, конечно, и мотивационный дискурс, привлекающий внимание исследователей ввиду все более выраженной значимости мотивации в жизни индивида, ее способности воздействовать на мировосприятие личности (Хутыз, 2022, с. 101–102). Сегодня активно изучаются такие аспекты мотивационного дискурса, как использование в нем диалога, его жанрово-стилистическая организация (Гилясев, 2016), пересечение с другими коммуникативно-дискурсивными пространствами (Филатова, 2024).

По мнению И. П. Хутыз, мотивационный дискурс, конструируемый в самых различных профессиональных контекстах, характеризуется особой экспрессивностью, полифоничностью, высокой степенью прагматичности, в результате чего адресат становится его центральной категорией (Хутыз, 2022, с. 100). Целью мотивационного дискурса является побуждение человека изменить свое видение реальности, а следовательно, и модель поведения. Одна из главных функций, выполняемых таким дискурсом, — суггестивная, или внушительная, позволяющая воздействовать на чувства людей (Гилясев, 2016, с. 39).

Несложно установить, что эти же наблюдения релевантны и для сферы политического общения. Как отмечает А. В. Самойлова, на первый взгляд, политический дискурс должен быть предельно логичным, лишенным каких-либо фактуальных искажений. С одной стороны, предполагается, что политический текст будет элитарным, образцовым речевым произведением, но, с другой — одновременно доступным для понимания широкими массами; в его пространстве языковая личность обязана демонстрировать сдержанность и дипломатический подход к решению проблем. Однако, на самом деле, тенденции развития политических институтов, подверженных демократизации и американизации, ведут к тому, что все чаще государственные деятели выражаются достаточно непринужденно, порой давая волю эмоциям, нарушая дискурсивные запреты, отвергая и политкорректность, и моральные нормы (Самойлова, 2022, с. 194). Если политики прошлого строго следовали всем конвенциям, накладываемым спецификой их профессии, то современные представители власти, такие как Б. Джонсон, нередко отвергают их (Ахметова, Зиатдинова, 2024, с. 32–33). В результате аналитикам необходимо принимать во внимание фактор непредсказуемости, сознательно актуализируемый,

например, в высказываниях Д. Трампа, порой склонного менять свою точку зрения на прямо противоположную (Спиридовский, 2024, с. 87).

Можно сказать, что размываются сами границы политического дискурса, что связано с несколькими обстоятельствами. Во-первых, новые технологии значительно облегчают продуцирование политического контента, позволяя людям, вовлеченным в политическую деятельность, быстро создавать материалы и делиться ими с широкой аудиторией.

Во-вторых, прогрессирующая аполитизация общества — его утрата интереса к политике — побуждает спикеров к привнесению в свой дискурс элементов развлекательности (политеймент), эпатажа, невежливости, что прагматически эффективно, поскольку позволяет заинтриговать потенциального адресата. На немецком языке это обозначается как ‘Aufmerksamkeitskampf’ — «борьба за привлечение внимания». Выделяется даже специальная функция языка — возбуждать интерес к происходящему и публичной личности (*нем.* Aufmerksamkeitserregung Funktion) (Janich, 2012, S. 6).

В-третьих, даже в науке не наблюдается какого-либо универсального понимания терминов «политика», «политик», что во многом обусловлено их консубстанциональным характером. В рамках же стратегии самомаргинализации, описанной в наших работах, даже со стороны претендентов в президенты модным становится делать амбивалентные заявления типа «Я не политик» (Д. Трамп, Б. Карсон, К. Фиорина и др.) (Алексеев, Сорокина, 2024, с. 351).

В свете сказанного возможности для гибридизации дискурсов, подверженных депрофессионализации — отвержению говорящими профессионального компонента общения, отказу от следования институциональной норме, — обширны. Если же говорить конкретно о политическом и мотивационных дискурсах, то между ними изначально можно установить немало общего, поскольку в их основе лежит установка на побуждение к изменению системы мысли и призыв к определенному действию, что в значительной степени облегчает их процесс совмещения в ходе реальной коммуникативной деятельности.

Итак, под мотивационно-политическим дискурсом условимся понимать гибридный тип дискурсивной практики, чаще всего институциональной, располагающейся на стыке политических и мотивационных тем. Ее главная лингвопрагматическая цель — вдохновить адресата, повысить его самооценку, склонив к позитивному мышлению и действию в интересах не только личности, но и всего общества. Адресантами в мотивационно-политическом дискурсе выступают в первую очередь политики, целевая же аудитория — это молодые люди, изображаемые способными изменить не только свою жизнь, но и условия существования других граждан к лучшему.

Материал и методология исследования

Материалом предприняемого исследования послужили речи американских политиков — Б. Обамы, Б. Сандерса, А. Окасио-Кортес, Б. Карсона, М. Рубио, Д. Трампа, — либо преимущественно посвященные мотивационной тематике, как это имеет место с рассматриваемым нами выступлением 44-го президента США, адресованным американской молодежи и призванным побудить подростков достойно учиться в школе и приоритизировать образование, либо в рамках интердискурсивности как минимум содержащие некоторые фрагменты, которые могут быть обозначены мотивационными. В фокус внимания попадают семь речей разной длительности. Общее время просмотра составляет 52 минуты.

В качестве методологии избран прежде всего дискурс-анализ, представляющий собой, по мнению А. Леонард, даже не столько способ достижения исследовательских целей, сколько общий вектор изучения. Дискурсивное видение языковых и коммуникативных явлений и процессов предполагает междисциплинарный подход, и в данной связи оно допускает использование порой весьма отличных друг от друга качественных и количественных методик (Leonard, 2010, p. 11).

Важную роль в дискурсологии играет социальный конструкционизм, противопоставляемый эссенциализму, т. е. признанию некоторых неизменных, априори свойственных феноменам качеств, и предполагающий, что социальный мир — материальный и духовный — не предзадан, но постоянно создается (вновь). Особенно это наблюдается в области языка, чей лексико-семантический пласт подвержен стремительным изменениям — по принципу, суммируемому Л. Макенсеном так: «под X я (говорящий) буду подразумевать то-то, вопреки ранее существовавшему пониманию» (Mackensen, 1973, S. 26).

Среди общенаучных методов, применяемых нами, отметим наблюдение, описание, сравнение, индукцию. В качестве частных методов в работе представлен критический дискурс-анализ (КДА), разработанный Т. ван Дейком, Н. Фэркло, Р. Водак, под влиянием работ М. Фуко предполагающий подход к дискурсу как к социальной практике, вписанной в системы идеологии и власти — в широкой трактовке последней (Mills, 2004, p. 9). Для определения коннотативных значений слов и уточнения особенностей американского мотивационно-политического дискурса использовались методы содержательно-контекстуального, лингвостилистического, лингвопрагматического и количественного анализа.

Результаты исследования

Мотивационный дискурс призван вдохновлять адресата, побуждать его мыслить позитивно, действовать решительно, не бояться сложностей, быть смелым, преодолевать любые препятствия на жизненном пути. Одновременно эти же аспекты могут иметь центральное значение для политических речей, как в следующем примере:

Ocasio-Cortez: *Women like me are not supposed to run for office. I was not born to a wealthy or powerful family. Mother from Puerto Rico (pronounced with a strong Spanish accent), dad from the South Bronx. I was born in a place where your zip code determines your destiny. <...> And going into politics was not in a plan. But after 20 years of the same representation, we have to ask: who has the New-York been changing for? <...> It's time to **fight** for New-York that working families can afford. That's why I am running for Congress. This race is about people versus money: we've got people, they've got money.* («Предполагается, что женщины, как я, не будут избираться. Я не родилась в богатой или влиятельной семье. Мать из Пуэрто-Рико (*произносится с сильным испанским акцентом*), отец из Южного Бронкса. Я родилась в том месте, в котором почтовый индекс определяет судьбу. <...> И заниматься политикой не было в моих планах. Но после 20 лет, в течение которых одни и те же политики представляли наш город, мы должны спросить: в пользу кого менялся Нью-Йорк? <...> Настало время **сражаться** за Нью-Йорк, доступный для рабочих семей. Вот почему я баллотируюсь в Конгресс. Эта политическая кампания определяется формулой «люди против больших денег»: у нас есть люди, у наших оппонентов есть деньги»)¹.

Конгрессвумен не только подчеркивает свое происхождение из небогатой семьи, но и делает акцент на том, что по матери она пуэрториканка, прибегая к коммуникативной стратегии, близкой к самомаргинализации (Алексеев, Сорокина, 2024, с. 349–350), тем более что в приведенном высказывании есть указание и на то, что А. Окасио-Кортес изначально не планировала заниматься политикой (маргинализация по модели «Я не-политик»)² (Там же, с. 351), однако происходящие изменения в Нью-Йорке, благоволящие исключительно богатым, вынуждают простых американцев открыто выражать свой протест всеми доступными им средствами. Тем самым конструируется оппозиция «мы – они», имеющая центральное значение для политической коммуникации.

По словам А. Окасио-Кортес, там, где она родилась, почтовый индекс (zip code) определяет судьбу человека — данная метонимия призвана передать идею о том, что в среде бедных людей внешние по отношению к человеку обстоятельства часто более важны, чем любые личностные характеристики.

Центральным концептом мотивационно-политического дискурса является понятие 'fight' — «бороться», «борьба». Причем борьба — в данном случае за Нью-Йорк, в котором рабочие семьи смогут достойно жить, — представляется А. Окасио-Кортес единственно верным, правильным путем. Имплицируется идея, способная вдохновить адресата, что это борьба не только праведная, но и способная принести результат, способная увенчаться победой, — борьба людей против больших денег. С точки зрения лингвостилистического анализа употребляются метонимии (people versus money — «люди против денег»),

¹ Здесь и далее перевод наш. — А. Б., Э. А.

² От англ. 'non-politician'. Дефис факультативен, но используется нами по аналогии с английским.

обильно используются параллельные конструкции, столь свойственные политическим выступлениям, принимающие формы анафорического повтора (I... I... I've..., I've — «Я... Я... Я... Я...») и антитезы (I was not born... I was born... . . . we've got people, they've got money — «Я не родилась... Я родилась... у нас есть люди, у наших оппонентов есть деньги»). В речь вводятся элементы диалога, задается риторический вопрос аудитории, ответ на который предопределяется контекстом.

Концепт «борьба», соотносимый, по сути, с понятийным комплексом «борьба за справедливость», актуализируется А. Окасио-Кортес и в следующем фрагменте дискурса:

Ocasio-Cortez: *Are you all ready to make a ruckus? Are you all ready to **fight** for our rights? <...> Because when we talked about racial and economic justice, racial and social justice, we started to really extend those issues to the issues of economic justice, environmental justice, and the intersectionality and interconnectedness of all our **fight**s. <...> Justice is about making sure that being polite is not the same thing as being quiet. In fact, often times the most righteous thing you can do is to shake the table. <...> This year we're gonna organize. This year we're gonna **fight** for voting rights. This year we're gonna keep pushing... That's what we're gonna do because we need to advance and **fight** for an America where all people are equal and no people left behind. And I know that while this year has been historic, there is lot more congresswoman left here in this audience right now. There's a lot more workers that will be building businesses, there's lot more — and I know there's a future president out here too. Let us remember that a **fight** means no person left behind.* («Вы все готовы устроить шум? Вы готовы **бороться** за наши права? <...> Потому что, когда мы заговорили о расовой и экономической справедливости, расовой и социальной справедливости, мы стали расширять эти вопросы, связывать их с экономической справедливостью, экологической справедливостью. За что бы мы ни **боролись**, наша **борьба** часто пресекается с **борьбой** других людей... Справедливость предполагает, что вежливость не равнозначна молчанию. На самом деле, нередко самое правильное, что вы можете сделать, — это устроить переполох. В этом году мы будем организовываться. В этом году мы будем **бороться** за избирательные права. В этом году мы будем продолжать давить на правительство. <...> Вот чем мы будем заниматься, потому что нам необходимо **бороться** за Америку, в которой все люди равны и никто не оставлен без внимания. И я знаю, что в то время как этот год был историческим, среди моей аудитории прямо сейчас есть женщины, которые будут представлены в Конгрессе. Среди нас есть рабочие, которые будут создавать новые бизнесы. Среди нас есть — и я знаю это — даже будущий президент. Давайте запомним, что наша **борьба** предполагает, что никто не останется без внимания»).

Используя риторические вопросы, поясняя, что означает слово «справедливость» в широком социополитическом смысле, конгрессвумен утверждает, что в этом году она и ее сторонники будут еще более активно продвигать свою повестку дня — данная мысль выражается с помощью анафор, побуждающих

к действию: ‘This year we’re gonna... This year we’re gonna...’. («В этом году... В этом году...»). Идиоматические и разговорные фразы типа ‘shake the table’, ‘make a ruckus’ («устроить переполох», «устроить шум») также призваны указать на необходимость решительных действий со стороны оппозиции. Для того чтобы вербализуемые идеи могли лучше запомниться, употребляются параллельные конструкции и повторения.

Мотивационный аспект выражен в рассматриваемом примере эксплицитно: указывается на то, что, с одной стороны, уже произошли исторические события, но, с другой — А. Окасио-Кортес убеждена в огромном, все еще до конца не реализованном потенциале ее аудитории, вплоть до того, что, по мнению политика, не только будущие бизнесмены, сенаторы, но и сам будущий президент США тоже сейчас участвует в протестном марше.

Помимо концепта «борьба», в мотивационно-политических речах говорящие часто обращаются к концептам «мечта» (dream, vision) и «вдохновение» (inspiration):

— *I want to know: what part of that **dream inspired** into the streets when you are young, **inspired** you to risk your life, going to jail when you are young, and beat up by the cops when you were young and still **inspires** you now?*

— *Sanders: <...> I just hated to see people pushed around. I hated to see people with power taking advantage of people who didn't have any power. And maybe when you grow up in family that doesn't have a lot of money, and you see, you know, people on top doing all kinds of things to people on the bottom... It brought forth a reaction to me that said I'm gonna **fight that type of injustice** in my life...*

(«Я бы хотел знать, какая **мечта вдохновила** вас протестовать, когда вы были молодыми, **вдохновила** вас рисковать своей жизнью, своей свободой, **какая мечта побуждала вас**, когда вы были молодыми, не бояться побоев со стороны полицейских? И какая **мечта** вдохновляет вас сейчас?») — Сандерс: <...> Я просто ненавидел, когда людей унижали. Я ненавидел, когда мне приходилось наблюдать, как люди, наделенные властью, пользовались людьми, лишенными власти. И, возможно, когда растешь в бедной семье, начинаешь замечать, что люди наверху социальной иерархии допускают всякие виды несправедливости по отношению к людям, находящимся внизу социальной лестницы. Это вызвало во мне такую реакцию, что я сказал себе: в своей жизни я буду **бороться** против этой несправедливости).

Отвечая на поставленный вопрос, непосредственно относящийся к теме мотивации — сторонник политика хочет знать, что вдохновляло и до сих пор вдохновляет кандидата в президенты в его борьбе за справедливость, — сенатор Б. Сандерс подчеркивает, что он вырос в семье, у которой не было больших денег. Как следствие, ему с раннего детства приходилось видеть, как богатые люди часто пользуются своими возможностями в ущерб интересам бедных. Неприятие общественного неравенства и побудило Б. Сандерса с раннего возраста участвовать в протестных акциях.

Лингвопрагматический эффект достигается лексическими повторениями, позволяющими акцентировать ключевые слова речи, в частности глагол ‘hate’ — «ненавидеть». Также говорящий самоидентифицируется со своей аудиторией, употребляя не только местоимение ‘I’ — «я», но и ‘you’ — «вы».

По мнению политика, главное для сторонников перемен — держаться вместе и иметь мечту (vision). На значимость концепта ‘vision’ указывают политические манифесты прошлого и священные книги, такие как Библия:

Sanders: *And if we stand together, we don't let Trumps of the world top to divide us up. If we have a vision — you know, Doctor King talked about a vision, the Bible talks about a vision — people can't go forward without a vision. We know what a vision is. We know what the vision is... We just need to stand together and fight for that vision. And if we do that, there's nothing that we cannot accomplish.* («И если мы сплотимся, мы не позволим Трампам этого мира разъединить нас. Если у нас есть мечта — вы знаете, Доктор Кинг говорил о мечте, Библия повествует о мечте. Люди не могут двигаться вперед без мечты. Мы знаем, что такое мечта. Мы знаем, что такое наша мечта. Мы просто должны сплотиться и сражаться за эту мечту. И если мы будем это делать, нет ничего, что мы не могли бы достигнуть»).

Б. Сандерс с помощью приема «деонимизация» использует имя своего соперника как нарицательное существительное, на что указывает употребление его во множественном числе — ‘Trumps’, — а также добавление маркера ‘of the world’. «Трампы этого мира» в речи сенатора — это олигархи, миллиардеры, сверхбогатые граждане, которые стремятся разъединить людей. Несмотря на их усилия, сенатор убежден, что нет ничего, чего не могли бы достичь простые американцы, если у них будет вера в мечту — ту, которая изложена в выступлениях Мартина Лютера Кинга; ту, которая отражена в Библии; ту, которая озвучивается и его сторонниками. Неслучайно слово ‘vision’ повторяется семь раз, вначале с неопределенным артиклем, но затем конкретизируется как с помощью артикля ‘the’, так и дейктического маркера ‘that’.

Итак, на основании анализа уже приведенных примеров можно сделать вывод, что мотивационные элементы порой играют важную, системообразующую роль в системе политического дискурса. Основные механизмы гибридизации на пересечении политических и мотивационных смыслов — внесение в канву политического общения мотивирующих концептов, иногда пересекающихся даже с отсылками к религиозным текстам, прежде всего к Библии, прагматическое оттенение политиками праведного характера борьбы за социальную справедливость, дающей личности *экзистенциальный смысл*, идентификацию ими со своей аудиторией по принципу «Я могу, значит можете и вы», в результате чего эксплицитно или как минимум имплицитно проводится мысль, что успех в жизни — вопрос приложения усилий, труда и не определяется происхождением человека, его расовой принадлежностью или любыми иными, по идее, предзаданными характеристиками³.

³ Несмотря на свою внешнюю предзаданность, понятия расы, национальности — даже гендера и возраста — одновременно являются конструктами дискурса.

Гибридизация между рассматриваемыми нами коммуникативными средами иногда достигается и при непосредственном доминировании мотивационной темы, как это имеет место в речи 44-го президента США Б. Обамы, адресованной американской молодежи. В ней известный государственный деятель обращается к своему прошлому, отмечая, что он выходец из простой семьи и его мать не могла позволить себе дать ему платное образование и, как следствие, сама учила его по утрам перед работой:

Obama: *When I was young, <...> I lived in Indonesia for a few years. And my mother, she didn't have the money to send me where all American kids went to school. But she thought it was important for me to keep up with American education. So she decided to teach me extra lessons herself—Monday through Friday. But because she had to go to work, the only time she could do it was 4:30 in the morning. But whenever I complained, my mother would just give me one of those looks and she'd say: 'This is not a picnic for me either, Buster'.* («Когда я был маленьким, <...> я несколько лет жил в Индонезии. И у моей мамы, у нее не было денег, чтобы отправить меня учиться, куда ходили все американские дети. Но она считала, что для меня было важно не отстать от американской программы обучения. Итак, она решила преподавать мне дополнительные уроки сама — с понедельника по пятницу. Но, поскольку она должна была выходить на работу, единственное время, когда она могла учить меня, было в 4:30 утра. Но когда я стал протестовать, она посмотрела на меня так и сказала: “Для меня это тоже не пикник, дружище”»).

Риторическое воздействие достигается в данном случае включением в дискурс деталей, позволяющих говорящему оттенить определенные пласты смысла, а именно обратить внимание адресата на те сложности, с которыми он сталкивался еще в детстве, живя даже не в США, а в Индонезии. Техника сконструированного диалога, часто применяющаяся в мотивационных выступлениях, но не чуждая, наверное, и политическим нарративам, воссоздает ситуацию реального общения между ребенком, протестующим против ранних уроков, и его матерью, убежденной, что такого рода занятия, какими бы трудными они ни были для нее самой, пойдут ее сыну на пользу.

В следующем примере Б. Обама употребляет анафору (*There were times when I... There were times when I... — «Были времена, когда я... Были времена, когда я...»*). Политик подчеркивает, что он воспитывался без отца и нередко чувствовал себя одиноко, фактически аутсайдером. Как следствие, будущий президент отнюдь не всегда посвящал себя школе и иногда делал вещи, о которых он сожалеет, хотя благодаря удаче, предоставлявшей вторые шансы, ему удалось поступить в университет и воплотить в жизнь свои мечты:

Obama: *There were times when I missed having a father in my life. There were times when I was lonely and I felt like I did not fit in. So I wasn't always as focused as I should have been on school and I did some things that I'm not proud of. And I got in more trouble than I should have. And my life could have easily taken a turn for the worst. But I was, I was lucky. I got a lot of second chances. And I got an opportunity to go to college and law school and follow my dreams.*

(«Были времена, когда я скучал по отцу. Были времена, когда я ощущал одиночество и чувствовал себя изгоем. Таким образом, я не всегда уделял много времени школе, как мне следовало бы делать, и я совершал поступки, о которых сейчас сожалею. И у меня возникали проблемы чаще, чем могло бы быть. Моя жизнь могла легко свернуть не на ту колею. Но мне, мне везло. Жизнь давала мне много вторых шансов. И у меня появилась возможность поступить в университет и в школу права и реализовать свою мечту»).

Таким образом, концепт «мечта», пересекающийся с выражением «американская мечта», играет системообразующую роль в мотивационно-политическом дискурсе.

Обратим внимание на морализаторский подтекст некоторых достаточно критических высказываний политика о себе и своем прошлом — на лексико-грамматическом уровне это передается с помощью использования модальной конструкции с глаголом 'should' («следовало бы») и перфектным инфинитивом.

Б. Обама признает, что не все молодые люди, сталкивающиеся с проблемами, могут иметь те возможности, которые предоставила судьба ему, но при этом политик не сомневается, что его аудитория талантлива, и главное — найти и раскрыть свой талант:

Obama: *Maybe, you do not have adults in your life who can give you the support that you need. Maybe, someone in your family has lost their job and there isn't enough money to go around. Maybe, you live in a neighborhood where you don't feel safe or have friends who are pressuring you to do things you know aren't right. Maybe, you could be a great writer, maybe even good enough to write a book or articles in the newspaper but you might not know it until you write that English paper, that English class paper that's assigned to you. Maybe, you can be an innovator or an inventor, maybe even good enough to come up with the next iPhone or the new medicine or vaccine. But you might not know it until you do your project for your science class. Maybe you could be a mayor, or a senator, or a Supreme Court justice. But you might not know that until you join student government or a debate team.* («Возможно, в вашей жизни нет взрослых людей, которые бы могли оказать вам поддержку, в которой вы нуждаетесь. Возможно, кто-то в вашей семье потерял работу, и в семье не хватает на всех денег. Возможно, вы живете в районе, в котором вы не чувствуете себя в безопасности, или у вас есть друзья, которые оказывают на вас давление и побуждают делать вещи, которые, как вы знаете, делать не следует. Возможно, вы могли бы стать писателем, возможно даже достаточно хорошим, чтобы написать книгу или опубликовать статьи в газете, но вы, вероятно, не узнаете об этом до тех пор, пока не напишите эссе по английскому языку, эссе, которое вы должны написать. Возможно, вы могли бы стать изобретателем, возможно достаточно хорошим, чтобы изобрести следующий айфон или новую вакцину и лекарство. Но вы, вероятно, об этом еще не знаете — до тех пор, пока не сделаете проект по естествознанию. Возможно, вы могли бы стать мэром, сенатором или верховным судьей.

Но вы, вероятно, об этом не узнаете — до тех пор, пока не вступите в ряды студенческого самоуправления или не примите участие в командных дебатах»).

Обилие параллельных конструкций, выражаемых в первую очередь анафорами (Maybe... Maybe... Maybe... Maybe... But you might... But you might... — «Возможно... Возможно... Возможно... вы могли бы... Но вы, вероятно... Но вы, вероятно...»), но также употреблением похожих по структуре предложений, придает речи особый динамизм и обращает внимание адресата на одну из центральных идей выступления — достижение успеха в жизни возможно, но для этого необходимо прилагать усилия и пробовать себя в той или иной деятельности.

Несмотря на то что рассматриваемый фрагмент дискурса конструируется при непосредственном доминировании мотивационной темы, вплетаются в него и политические аспекты. В частности, Б. Обама утверждает, что достижения американской молодежи — это не просто их личное дело, но от того, насколько эффективно будут учиться дети и подростки, зависит будущее США и всего мира:

Obama: *What you make of your education will decide nothing less than the future of this country. The future of America depends on you! What you are learning in school today will determine whether we as a nation can meet our greatest challenges in the future. You'll need the knowledge and problem-solving skills you learn in science and math to cure diseases like cancer and AIDs and to develop new energy technologies and protect our environment. You'll need then insights and critical thinking skills you gain in history and social studies to fight poverty and homelessness, crime and discrimination and make our nation more fair and more free (sic.). You'll need the creativity and ingenuity you develop in all your classes to build new companies.* («Что вы сделаете со своим образованием — это предопределит судьбу нашей страны. Будущее Америки зависит от вас! Что вы учите сейчас в школе, — это даст ответ на вопрос, сможем ли мы как страна принять вызовы будущего. Вам потребуются знания и навыки решения проблем, которые вы приобретаете на уроках по естествознанию и математике, чтобы лечить болезни, такие как рак или СПИД, чтобы развивать новые технологии в сфере энергетики и защищать нашу окружающую среду. Вам потребуются сведения из истории и социально-гуманитарных дисциплин, а также навыки критического мышления, которые вырабатываются на этих занятиях, чтобы бороться с бедностью и решить проблему бездомных людей, чтобы противостоять преступности и дискриминации, чтобы сделать нашу страну более справедливой и более свободной. Вам потребуется креативность и изобретательность, которые прививаются в рамках всех предметов, чтобы строить новые компании»).

Среди средств лингвопрагматического воздействия, обильно используемых политиком, отметим анафоры (What you... What you... You'll need... You'll need... — «Что вы... Что вы... Вам потребуются... Вам потребуются...»), контекстуальные синонимы, риторические восклицания.

Президент побуждает свою аудиторию приобретать новые знания и навыки, связывая образование с возможностью преодолеть вызовы XXI века и, победив бедность, преступность и дискриминацию, сделать Америку более свободной и честной страной. Особо подчеркивается, что если молодые люди забрасывают школу, они подводят не только себя, своих родных и близких, но и всю страну:

Obama: *We need every single one of you to develop your talents and your skills and your intellect, so you can help us old folks solve our most difficult problems. If you don't do that, if you quit on school, you aren't just quitting on yourself, you are quitting on your country.* («Нам нужен каждый из вас. Вы должны развивать свои таланты, оттачивать свои навыки, повышать свой интеллект так, чтобы вы могли помочь нам, людям старшего поколения, решить наиболее сложные проблемы. Если вы этого не сделаете, если вы бросите школу, вы плюнете не только на свое будущее, вы плюнете на будущее вашей страны»).

По мнению политика, нельзя найти оправдания поведению, которое ставит под угрозу академический успех: нет оправдания тому, что учащиеся не делают домашнее задание, дерзят взрослым, прогуливают занятия или вовсе решают отчислиться из образовательного учреждения:

Obama: *<...> The circumstances of your life — what you look like, where you come from, how much money you have, what you've got going on at home — none of that is an excuse for neglecting your homework or having bad attitude in school. That's no excuse for talking back to your teacher, or cutting class or dropping out of school. There is no excuse for not trying.* («<...> Обстоятельства вашей жизни — как вы выглядите, откуда вы родом, сколько у вас денег, что происходит у вас дома, — все это не оправдание для того, чтобы не делать домашнее задание. Это не оправдание для того, чтобы отговаривать учителя или прогуливать занятия, это не оправдание для того, чтобы бросить школу. Нет оправдания тому, что люди сдаются, даже не пробуя»).

Параллельные и вводные конструкции, а также лексические повторения, в частности акцентирование слов 'no excuse' («не оправдание»), служат функции расстановки акцентов и оттенения важной информации.

Обращение к концепту «американская мечта» дает Б. Обаме основания утверждать, что в его стране люди сами делают свою судьбу. Именно поэтому говорящий призывает (потенциального) адресата ставить перед собой образовательные цели и делать все возможное для их достижения:

Obama: *No one's written your destiny for you. Because here in America you write your own destiny, you make your own future. That's what young people like you are doing every day all across America. That's why today I'm calling on each of you to set your own goals for your education and do everything you can to meet them.* («Никто не предназначал вашу судьбу за вас. Потому что здесь, в Америке, вы сами творите свою судьбу, сами создаете свое будущее. Это то, что делают молодые люди, как вы, по всей Америке. Вот почему сегодня я призываю вас ставить образовательные цели и делать все, что только в ваших силах, чтобы достичь их»).

Политик связывает успех не только с будущим Америки, но и с ее славным прошлым, отмечая, что государственные деятели в США никогда не сдавались и преодолевали все сложности на своем пути:

Obama: *The story of America isn't about people who quit when things got tough. It's about people who kept going, who tried harder, who loved their country too much to do anything less than their best. It's a story of the students who sat where you sit 250 years ago and went on to wage a revolution and they founded this nation, young people. Students who sat where you sit 75 years ago who overcame a depression and won a world war, who fought for civil rights and put a man on the moon. Students who sat 20 years ago who founded Google, and Twitter, and Facebook... So today I wanna ask all of you: what's your contribution gonna be? What problems are you going to solve? What discoveries are you going to make?* («История Америки не связана с людьми, которые легко сдавались, когда сталкивались со сложностями. Это история о людях, которые продолжали свой путь, которые старались еще сильнее, которые любили свою страну слишком сильно, чтобы стараться меньше, чем изо всех сил. Это история о студентах, которые 250 лет назад сидели там, где сидите вы сейчас, и которые организовали революцию, основав нашу нацию. Это были молодые люди. Это история о студентах, которые 75 лет назад сидели там, где сидите вы сейчас, и которые преодолели Великую депрессию, которые победили в мировой войне. Это они сражались за гражданские права и высадились на луну. Это история о студентах, которые 20 лет назад сидели там, где сидите вы сейчас, и которые основали “Гугл”, “Твиттер”, “Фейсбук”... Таким образом, сегодня я спрашиваю вас: какой будет ваш вклад? Какие проблемы решите вы? Какие открытия сделаете?»).

Особо подчеркивается, что прогресс всегда исходил от молодых людей — с этой целью используется фигура речи, известная в стилистике как пролепис, предполагающая, что в предложении функционируют два подлежащих, выраженных местоимением и существительным одновременно: ‘...and **they** founded this nation, **young people**’ («...и **они** основали нашу страну, **молодые люди**»). Также анафорический повтор ‘Students who sat... Students who sat...’ («Студенты, которые сидели... студенты, которые сидели...») призван передать ту же самую мысль — студенты всегда были в авангарде политических и экономических движений. Чтобы включить аудиторию в продуктивный диалог, Б. Обама задает ей вопросы, по сути, тоже носящие форму призыва: «...какой будет ваш вклад? Какие проблемы вы решите? Какие открытия вы сделаете?»

Как видно, в мотивационно-политическом дискурсе не только отражается образ (потенциального) адресата — чаще всего молодого человека в возрасте 16–35 лет, — но и активно создаются, конструируются, моделируются его желательные качества. Последние — в рамках рассматриваемой дискурсивной практики — это уже не только персональный выбор, но и ответственность личности перед обществом, перед своей страной.

Как и в собственно мотивационных видео, делается акцент на том, что успех почти невозможен без ошибок и временных неудач, и приводятся примеры карьерного пути Дж. К. Роулинг, автора книг о Гарри Поттере, и Майкла Джордана, одного из лучших баскетболистов.

Obama: *Some of the most successful people in the world are the ones who've had the most failures. J. K. Rowlings, who wrote Harry Potter, her first Harry Potter was rejected 12 times before it was published. Michael Jordan was cut from his high school basketball team. He lost hundreds of games and missed thousands of shots during his career. But he once said: 'I have failed over and over and over again in my life. And that's why I succeed'. These people succeeded because they understood that you cannot let your failures define you, you have to let your failures to teach you. You have to let them show what you need to do differently next time.* («Некоторые из самых успешных людей в мире — это люди, которые терпели неудачи больше всех: Дж. К. Роулинг, которая написала книги о Гарри Поттере, — ее первые книги отвергали 12 раз, прежде чем их напечатали; М. Джордан, которого исключили из баскетбольной команды в старших классах. Однажды М. Джордан сказал: “В своей жизни я падал — снова, и снова, и снова — вот почему я достигаю успеха”. Эти люди достигли успеха, потому что они осознали, что нельзя разрешать неудачам определять, кто мы есть. Надо позволять неудачам учить нас. Неудачи должны показать нам, что нам следует сделать иначе в следующий раз»).

Говорящий не только вводит в дискурс элементы сконструированного диалога, но и непосредственно цитирует слова известного спортсмена, согласно которым ключом к победам служит опыт, приобретаемый главным образом благодаря поражениям.

Внедрение в мотивационно-политический дискурс элементов из иных сред коммуникации — в данном случае спортивной — оттеняет центральность спорта для мотивации, органическую связь этой области жизни с ориентированностью сильной личности на успех, достижения, расширение своих физических и духовных возможностей.

Важное значение в мотивационно-политическом дискурсе имеет риторика поступка. В данной связи показателен эпизод из политической жизни США июля 2024 г.: когда на Д. Трампа было совершено покушение в штате Пенсильвании, государственный деятель, подняв кулак, несколько раз выкрикнул: «Боритесь!». Этот смелый шаг, определяемый, помимо прочего, навыками и талантом управления публичным имиджем даже в экстремальных ситуациях, несомненно, привлек на сторону республиканца не только его сторонников, но и многих колебавшихся американцев, а сама тема борьбы стала центральной в речах 45-го президента:

Trump: *I raised my right arm, looked at the thousands and thousands of people that were breathlessly waiting and started shouting: 'Fight, fight, fight!'* («Я поднял правую руку, охватил взглядом тысячи и тысячи людей, которые ждали с замиранием сердца, и стал скандировать: “Боритесь, боритесь, боритесь!”»).

Использование эпитета 'breathlessly' — «с замиранием сердца», подчеркивание количества людей, невольно ставших свидетелями драматических, трагических событий, возможно несколько преувеличенных, создают необходимый прагматический эффект. Мотивационный призыв звучит в лозунге, построенном на фигуре речи, известной в стилистике как геминация (*лат. gemino* — удваиваю): «Боритесь, боритесь, боритесь!». Трехкратное повторение основной идеи — характерный прием, используемый многими ораторами.

На актуальность концепта «борьба» в соотнесенности с покушением на президента Д. Трампа, в результате которого было убито и ранено несколько человек, указывается и в выступлениях М. Рубио:

Rubio: *But now though bloodied by our wounds, we must stand up and we must fight – fight not with violence or destructions but with our voices and our votes, fight not against each other but for the hopes and dreams we share in common and make us one... And we will be not alone in this fight. For leading us in this fight will be a man who although wounded and facing danger, he stood up and raised his fist and reminded us that our people and our country are always worth fighting for.* («И теперь, — хотя и течет кровь из наших ран, — мы должны подняться и **бороться** — **бороться** не с помощью насилия или разрушения, но с помощью нашего голоса и голосов на выборах, **бороться** не против друг друга, но **бороться** за надежды и мечты, которые мы разделяем и которые объединяют нас. И в этой **борьбе** мы будем не одни. Потому что **вести в бой** нас будет человек, который, несмотря на то что он был ранен и подвергался опасности, поднялся с колен. Подняв кулак, он напомнил нам, что наши люди и наша страна стоят того, чтобы всегда бороться за них»).

Многочисленные повторения слова 'fight' («бороться», «борьба») свидетельствуют о его особой значимости в данной речи. Антитезы и метафоры — например метафорическое использование слова «раны», пересекающееся с дословным пониманием этого слова применительно к ситуации, в которой находился Д. Трамп, — позволяют политику четко определить, что значит борьба для него. По мнению республиканца, выражаемого посредством столкновения контекстуальных антонимов, бороться необходимо не при помощи жесткости и разрушения, но прежде всего посредством мирного протеста и голосов на выборах. Борьба должна вестись американцами не против друг друга, но за надежды и мечты, которые способны объединить нацию. При этом подчеркивается особая роль в предстоящей борьбе Д. Трампа как человека, который, несмотря на свое ранение, подвергаясь смертельной опасности, тем не менее встал на ноги и поднял кулак.

Еще один мотивационный аспект, звучащий в дискурсе М. Рубио, — это непосредственная референция к жизненному пути Дж. Ди Вэнса, выросшего в бедной семье, столкнувшегося с раннего детства со значительными сложностями и, вопреки всему, достигнувшему необыкновенного успеха. Имплицируется, что такая возможность, соотносимая с американской мечтой, предоставлена всем людям, проживающим в США:

Rubio: «*American*» isn't the color of our skin or our ethnicity. American are the people as diverse as the humanity itself. But out of many we are one. Because as the life story of our next vice-president J.D. Vance reminds us, we are all descendants of ordinary people who achieved extraordinary things. (Applause). Who do we come from? We come from pioneers who venture West to chase their dreams and slaves who overcame bondage to claim their right to the promise of America. We come from exiles who fled tyranny in search of freedom and of immigrants who left behind all they had and knew because they could not be or achieve God's purpose for their life in the nation of their birth. That is an American. («Американец» — это не цвет кожи или этническое происхождение. Американцы — настолько же многообразны, как само человечество. Но из многих мы едины. Поскольку, как напоминает нам жизненный путь нашего будущего вице-президента Дж. Ди Вэнса, мы все потомки обычных людей, достигшие экстраординарных успехов. (Аплодисменты). Откуда наше происхождение? Мы приходим от первооткрывателей, которые с риском для своей жизни продвигались на Запад, преследуя свою мечту. Мы приходим от рабов, которые превозмогли пытки, чтобы заявить свои права на Американскую мечту. Мы приходим от изгнанников, которые спасались от тирании и искали свободу, от иммигрантов, которые оставляли все, что имели и знали, потому что они не могли достичь своей цели, дарованной им Богом, в стране, в которой они родились. Вот, что значит быть американцем»).

М. Рубио утверждает, что быть американцем не значит принадлежать какой-либо расе или этнической группе. Напротив, с помощью сравнения говорящий уподобляет США всему человечеству. Несмотря на такое многообразие Америки, политик, цитируя официальный девиз США (out of many we are one — лат. E pluribus unum) (Out of many we are one — лат. E pluribus unum — рус. Из многих — единое), доказывает, что американцы — это одна нация. Задавая вопрос о происхождении американцев, республиканец излагает точку зрения, согласно которой США — страна, чьи граждане демонстрировали невероятные подвиги, часто рискуя своей жизнью в стремлении познать «дикий Запад». Предки современных американцев порой были вынуждены пройти через рабство; многие из них были бедными иммигрантами, оставившими свои родные страны в поисках лучшей доли для себя и своих детей.

Обратим также внимание, что в своем выступлении М. Рубио упоминает Бога. Это достаточно типичный мотив рассматриваемой коммуникативной среды, объясняющийся тем, что вдохновение нередко можно почерпнуть из религии. Неслучайно политики иногда даже непосредственно приводят в своих речах слова из Библии, например как это имеет место в дискурсе Б. Карсона:

Carson: *I saw President Trump, a dear friend, escape death by mere inches. And my thoughts immediately turned to the book of Issiah that says: 'No one weapon formed against you shall prosper'. (Applause). Well. Let me tell the weapons they used. First, they tried to ruin his reputation. And he is more popular than ever.*

(*Applause*). *And than they tried to bankrupt him. And he's got more money than he had before. And than they tried to put him in prison. And he is freer and has made other people free with them. And then, and then last weekend they tried to kill him. And there he is over there, alive and well. (Applause)*. («Я видел, как президент Трамп, мой дорогой друг, был буквально в нескольких дюймах от смерти. И мои мысли моментально обратились к книге пророка Исаии, в которой есть слова: “Ни одно оружие, сделанное против тебя, не будет успешно”. (*Аплодисменты*). Итак, позвольте мне рассказать вам об оружиях, которые они использовали. Вначале они попытались разрушить его репутацию. И сейчас он более популярный, чем когда-либо. (*Аплодисменты*). И затем они попытались сделать его банкротом. И у него больше денег, чем когда-либо было. И затем они попытались посадить его в тюрьму. И он свободнее, чем когда-либо, и освободил других людей... И затем, затем, в прошлые выходные они попытались убить его. И вот он сидит, живой и невредимый. (*Аплодисменты*)»).

«Ни одно оружие, сделанное против тебя, не будет успешно», — гласит книга пророка Исаии. Исходя из этого постулата, политик, работавший в администрации 45-го президента США, конструирует образ Д. Трампа как человека, против которого «они» — при всех «их» стараниях — не могут ничего сделать. С помощью параллельных конструкций и антитез говорящий передает данные пласты смысла.

Религиозная тема проходит красной линией через все выступление Б. Карсона. В следующем эпизоде политик, вновь цитируя Священное Писание, призывает свою аудиторию ничего не бояться, акцентируя, что эта мысль повторяется в Библии 365 раз:

Carson: *The most repeated phrase in the Bible is: 'Do not be afraid' or 'Fear not'. It appears 365 times in Scripture, a reminder to live each day with faith, hope and joy as joyful warriors for Christ (Applause). And if God is with us, no one can stand against. With this assurance from the Almighty, even the face of evil itself cannot shake our resolve. We will keep fighting, we will keep praying and by the grace of God we will save our country...* («Самая распространенная фраза в Библии “Не бойся!”. Она появляется в Священном Писании 365 раз и напоминает нам, что надо жить каждый день с верой, надеждой и радостью, жить как радостные воины Христовы. (*Аплодисменты*). И если Бог с нами, никто не может выстоять против нас. Имея это заверение от Всевышнего, даже перед лицом зла мы не утратим своей решимости. Мы продолжим бороться, мы продолжим молиться и с помощью Божьей благодати мы спасем нашу страну»).

Обилие слов с позитивной коннотацией — «вера», «надежда», «радость», «радостный» — призвано отразить те эмоциональные состояния, которыми Б. Карсон хочет руководствоваться. Оптимизм республиканца проявляется в его убежденности, что Бог на стороне американцев, в результате чего даже зло, упоминаемое в метафорическом выражении ‘the face of evil’ — «лицо зла», бессильно. Обращение к концепту «борьба» дает основание политику

не только заверить, что борьба будет продолжена, но с помощью религиозной метафоры обозначить соотечественников «воинами Христа». Иными словами, борьба здесь прямо связывается с религией, с молитвой.

Фигуративно используемое слово ‘warriors’ — «воины» — неоднократно актуализируется Д. Траппом по отношению к сторонникам:

(1) *...and seriously wounded two other great warriors — spoke to them today — David Dutch and James Kopenhaver.* («...и серьезно ранил двух других великих воинов — говорил с ними сегодня — Дэвида Датча и Джеймса Копенхейвера»).

(2) *They're going to do very well. They're warriors.* («Они будут чувствовать себя очень хорошо. Они **воины**»).

Есть в речи Б. Карсона и указание на «американскую мечту», соотносимую нейрохирургом со своим жизненным путем — от ребенка из бедной из семьи, воспитываемого без отца, до известного врача и члена президентской команды:

Carson: *What does it mean to be American? Most will tell you that it means unlimited opportunity, that where you begin in life does dictate where you will end. That's the America I grew up in. In no other country could a poor inner-city kid raised by a single mom make it to an Ivy league school, then to medical school, become a successful neurosurgeon, run for the president and eventually become a member of the president's cabinet.* («Что значит быть американцем? Большинство людей скажут вам, что это означает неограниченные возможности — где вы начинаете свою жизнь, не определяет, где вы ее завершаете. Это Америка, в которой вырос я. Ни в какой другой стране не мог бы бедный мальчишка из центральной части города, воспитывавшийся матерью-одиночкой, поступить в университет, входящий в Лигу плюща, а затем в медицинский институт, стать успешным нейрохирургом, баллотироваться на пост президента и в конечном итоге стать членом кабинета министров, сформированного президентом»).

Количественный анализ дает следующие результаты: концепт «образование» — 31 референция; «борьба» — 28 упоминаний; «справедливость» — 20. И далее в порядке убывания: «мечта», «Бог», «успех», «смелость», «единство», «вдохновение», «любовь», «труд», «перемены», «неудача», «удача». Данные концепты можно обозначить мотивирующими, причем интересно отметить, что даже «неудача», «неуспех», в языке наделенные отрицательными коннотациями, в мотивационных речах презентуются в положительном свете и трактуются состояниями, необходимыми для обретения побед в будущем.

Рекуррентными темами в американском мотивационно-политическом дискурсе надлежит считать такие, как важность получения хорошего образования, в том числе путем самообразования, моральное обязательство бороться за справедливость и лучшее будущее своей страны и всего мира, возможность преодоления любых обстоятельств и сложностей, необходимость веры в Бога и следования заветам Библии, исключительность американской нации, соотносимая с американской мечтой, неизбежность ошибок и поражений, но одновременно подчеркивание их конституирующей роли в приобретении личностью

ценного опыта, позволяющего в конечном итоге одержать победу над любыми противниками — как в жизни, так и в политике.

Заключение

Мотивационно-политический дискурс — гибридный дискурс, располагающийся не только на пересечении коррелирующих с самим предлагаемым термином коммуникативных сред, но и допускающий — в определенном смысле даже предполагающий — вкрапления и из иных дискурсов: спортивного, исторического, религиозного и т. д. Анализ американского мотивационно-политического дискурса высвечивает некоторые рекуррентные в нем темы, соотносящиеся с такими концептами, как «борьба», «мечта», «американская мечта», «успех».

Мотивационный аспект, пересекающийся с побудительной функцией языка, так или иначе, представлен, наверное, если не во всех, то в подавляющем большинстве политических речей, однако возможность для выделения отдельного гибридного коммуникативно-дискурсивного пространства определяется следующими обстоятельствами. Во-первых, по всей видимости, мотивационно-политическому дискурсу в значительно большей степени, чем собственному политическому, свойственно делать акцент на возможности достижения определенных целей адресатом. В рассмотренном материале такой подход особенно проявлен в выступлении Б. Обамы перед американской молодежью, в котором оратор наставляет свою аудиторию более серьезно подходить к образованию, но также мотивирующая составляющая общения явственно звучит, например, в обращениях к американской нации таких политиков, как А. Окасио-Кортес, Б. Карсон, М. Рубио, призывающих соотечественников никогда не бояться, не сдаваться, бороться. Во-вторых, в рамках мотивационно-политического дискурса речь часто идет о сложностях, с которыми сталкивался государственный деятель в жизни. Мотивационно-политический нарратив обычно предполагает подчеркивание мысли, что, вопреки всем препятствиям, государственный деятель смог добиться невероятного успеха, а значит, и адресат тоже в состоянии реализовать свой потенциал, в том числе, если пожелает, и в области политики. В-третьих, в мотивационно-политическом дискурсе широко используются мотивирующие концепты, т. е. те понятия, которые способны вдохновить адресата, побудив его не только к свершению политических действий (голосование на выборах, организация протеста и т. д.), но и к изменению собственной жизни — на благо и себе, и всему обществу.

Дальнейшее изучение мотивационно-политического дискурса представляется, несомненно, актуальным в связи с его социальной значимостью, интересом лингвистов к гибридным дискурсам в целом, потребностью современного человека в нахождении смысла в своей экзистенции и преодолении

аполитичности и бездуховности (пострелигиозности — в терминах Л. Ли (Lee, 2015, p. 30)) общества потребления, порождаемого капиталистической экономической реальностью, в которой материальное имеет тенденцию значительно перевешивать идеальное.

Список источников

1. Сорокина, Э. А. (2017). Особенности термина «профессиональная языковая личность». *Современные проблемы экологии языка* (с. 269–277). Материалы научно-практической конференции, Астрахань, 10 февраля 2017 года. С. И. Маджаева (Отв. ред.). Астраханский государственный медицинский университет.
2. Тихомиров, Д. П., & Ахренова, Н. А. (2024). Маркеры агрессии при коммуникации в киберспортивном пространстве. *Вопросы прикладной лингвистики*, (54), 89–115.
3. Соколова, О. В. (2020). Гибридные тексты как форма взаимодействия авангардного художественного и политического дискурсов. *Слово.ру: балтийский акцент*, 11(1), 50–86.
4. Чижевский, Я. А. (2016). Развитие военно-политического дискурса: представляем неологизмы «асимметричный конфликт» и «гибридная война». *Политическая наука*, (2), 269–283.
5. Юань, Е. (2024). Форматные и содержательные особенности современных телевизионных музыкальных реалити-шоу в России и в Китае. *Вопросы теории и практики журналистики*, 13(4), 789–804.
6. Прокофьева, Н. А., & Щеглова, Е. А. (2024). Резистентность к возражению в научно-популярном дискурсе: продвигающий и новостной текст. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика*, 15(3), 735–754.
7. Беляков, М. В., & Максименко, О. И. (2024). Проблема семантических сдвигов в современном русском языке: корпусное исследование на примере новостного медиадискурса. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика*, 15(1), 174–194.
8. Ovagimian, N. A., & Kiose, M. I. (2024). Event construal through spatial relations in science documentaries: language and image. *RUDN Journal of Language Studies, Semiotics and Semantics*, 15(3), 664–683.
9. Мирошниченко, М. А. (2024). Киберспорт как социокультурное явление: анализ влияния на молодежную субкультуру. *Человек. Общество. Инклюзия*, 15(1), 36–44.
10. Толстой, Л. Н. (1983). *Собрание сочинений*: в 22 т. Т. 14. Разговор с прохожим. Художественная литература. (2025, 18 января). https://rvb.ru/tolstoy/01text/vol_14/01text/0312.htm
11. Millet, L. (2020). *If language is a weapon, now is the time to deploy it*. (2025, 16 февраля). <https://lithub.com/if-language-is-a-weapon-now-is-the-time-to-deploy-it/>
12. Жувенель, Б. де. (2010). *Власть: естественная история ее возрастания*. (А. В. Матешук, В. П. Гайдамак, пер.). ИРИСЕН, Мысль.
13. Kadir, R. (2021). Code-switching in Indonesian popular songs and its potential implications for English language teaching. *Journal of Applied Linguistics and Literature*, 6(1), 108–133.
14. Алексеев, А. Б., & Сорокина, Э. А. (2024). *Языковая личность политика: особенности формирования и функционирования*. Монография. Русайнс.

15. Самойлова, А. В. (2022). Лингвопрагматика англоязычных политических неологизмов. *Язык и социум: динамика взаимоотношений* (с. 194–212). Монография. Кубанский государственный университет.
16. Филясова, Ю. А., & Мохаммад, М. (2024). Концепт «силовая тренировка» в контексте англоязычных научных исследований: профессиональный аспект. *Nominum*, 3(15), 92–114.
17. Хутыз, И. П. (2022). Особенности конструирования англоязычного мотивационного дискурса: уровень грамматики. *Вестник МГПУ. Серия: «Филология. Теория языка. Языковое образование»*, 1(45), 100–112.
18. Гилясев, Ю. В. (2016). Жанро-стилевая характеристика англоязычного мотивационного дискурса. *Вопросы германской и романской филологии. Ученые записки. Сборник статей. Вып. 7*, 36–41.
19. Филатова, Е. А. (2024). Применение текстов дискурса массмедиа и политики для формирования коммуникативных навыков школьников в рамках мотивационных педагогических технологий. *Сборник материалов Шестых Калужских университетских чтений. Серия: Гуманитарные науки*, 48–54.
20. Ахметова, Р. Ф., & Зиятдинова, А. М. (2024). Фоностилистические особенности англоязычного политического интервью. *Вестник филологических наук*, 4(6), 30–36.
21. Спиридовский, О. В. (2024). Использование стратегий конфликтно обусловленной коммуникации в целях сохранения президентской власти в США. *Политическая лингвистика*, 1(103), 85–90.
22. Janich, N. (2012). *Handbuch Werbekommunikation. Sprachwissenschaftliche und interdisziplinäre Zugänge*. Francke Verlag.
23. Leonard, A. (2010). *Political poetry as discourse. Rereading John Greenleaf Whittier, Ebenezer Elliott, and hip-hop-ology*. Rowman & Littlefield publishers, Inc.
24. Mackensen, L. (1973). *Verführung durch Sprache*. List Verlag.
25. Mills, S. (2004). *Discourse*. Routledge.
26. Lee, L. (2015). *Recognizing the non-religious: reimagining the secular*. Oxford University Press.

References

1. Sorokina, Ye. A. (2017). The peculiarities of the term «Professional linguistic personality». *Terms in the communicative domain* (p. 269–277). Martials of a scientific-practical conference, Astrakhan', February 10, 2017. S. I. Madzhaeva (Edit. Assoc.). Astrakhan State University. (In Russ.).
2. Tikhomirov, D. P., & Akhrenova, N. A. (2024). Markers of aggression in communication in the esports space. *Issues of Applied Linguistics*, (54), 89–115. (In Russ.).
3. Sokolova, O. V. (2020). Hybrid texts as a form of interaction between avant-garde artistic and political discourses. *Slovo.RU: Baltic accent*, 11(1), 50–86. (In Russ.).
4. Chizhevsky, Ja. A. (2016). The development of military-political discourse: Introducing neologisms «asymmetric conflict» and «hybrid war». *Political science*, (2), 269–283. (In Russ.).
5. Juan, E. (2024). Format and content features of modern television music reality shows in Russia and China. *Theoretical and Practical Issues of Journalism*, 13(4) 789–804. (In Russ.).

6. Prokofeva, N. A., & Shcheglova, E. A. (2024). Resistance to objection in nonfiction discourse: promotive and news text. *RUDN Journal of Language Studies, Semiotics and Semantics*, 15(3), 735–754. (In Russ.).
7. Belyakov, M. V., & Maksimenko, O. I. (2024). The problem of semantic shifts in modern russian: a corpus-based study of news media discourse. *RUDN Journal of Language Studies, Semiotics and Semantics*, 15(1), 174–194. (In Russ.).
8. Ovagimian, N. A., & Kiose, M. I. (2024). Event construal through spatial relations in science documentaries: language and image. *RUDN Journal of Language Studies, Semiotics and Semantics*, 15(3), 664–683. (In Russ.).
9. Miroshnichenko, M. A. (2024). Esports as a sociocultural phenomenon: analysis of the impact on youth subculture. *Human. Society. Inclusion*, 15(1), 36–44. (In Russ.).
10. Tolstoy, L. N. (1983). *Collected work: in 22 vols. Vol. 14. A Talk with a wayfarer.* (2025, January 18). https://rvb.ru/tolstoy/01text/vol_14/01text/0312.htm (In Russ.).
11. Millet, L. (2020). If language is a weapon, now is the time to deploy it. (2025, February 16). <https://lithub.com/if-language-is-a-weapon-now-is-the-time-to-deploy-it/>
12. Zhuvenel, B de. (2010). *Power: natural history of its growth.* (A. V. Mateshuk, V. P. Gaidamak, Trans.). IRISEN, My'sl. (In Russ.).
13. Kadir, R. (2021). Code-switching in Indonesian popular songs and its potential implications for English language teaching. *Journal of Applied Linguistics and Literature*, 6(1), 108–133.
14. Alexeyev, A. B., & Sorokina, Ye. A. (2024). *Language personality: peculiarities of formation and functioning.* Monograph. Rusajns. (In Russ.).
15. Samojlova, A. V. (2022). Linguopragmatics of English political neologisms. *Language and society: the dynamics of relation* (p. 194–212). Monograph. Kuban State University. (In Russ.).
16. Filjasova, Ju. A., & Mohammad, M. (2024). The «resistance training» concept in the context of English scientific research papers: a professional aspect. *Hominum*, 3(15), 92–114. (In Russ.).
17. Hutyž, I. P. (2022). Specifics of the English-language motivational discourse construction: the level of grammar. *MCU Journal of Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education*, 1(45), 100–112. (In Russ.).
18. Giljasev, Ju. V. (2016). The genre and style characteristics of english motivational discourse. *Issues of Germanic and Romance Philology. Scientific Notes.* Collection of articles. Issue 7, 36–41. (In Russ.).
19. Filatova, E. A. (2024). Application of texts of political and mass-mass discourse for the formation of communicative skills of students in the frames of motivational pedagogical technologies. *Collection of the sixth Kaluga State University. Series: Humanities*, 48–54. (In Russ.).
20. Akhmetova, R. F., & Ziatdinova, A. M. (2024) Phonostylistic features of English political interviews. *Philological Sciences Bulletin*, 4(6), 30–36. (In Russ.).
21. Spiridovsky, O. V. (2024). Strategies of conflict communication employed by american presidents for retention of power. *Political Linguistics*, 1(103), 85–90. (In Russ.).
22. Janich, N. (2012). *Handbuch Werbekommunikation. Sprachwissenschaftliche und interdisziplinäre Zugänge.* Francke Verlag.
23. Leonard, A. (2010). *Political poetry as discourse. Rereading John Greenleaf Whittier, Ebenezer Elliott, and hip-hop-ology.* Rowman & Littlefield publishers, Inc.

24. Mackensen, L. (1973). *Verführung durch Sprache*. List Verlag.
25. Mills, S. (2004). *Discourse*. Routledge.
26. Lee, L. (2015). *Recognizing the non-religious: reimagining the secular*. Oxford University Press.

Информация об авторах

Александр Борисович Алексеев — кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации.

Эльвира Анатольевна Сорокина — доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры английской филологии факультета романо-германских языков Государственного университета просвещения.

Information about the authors

Alexander B. Alexeyev — PhD (Philology), Associate Professor of the Department of the English Language, The Russian Academy of Economics and State Service by the President of the Russian Federation.

Elvira A. Sorokina — Dr. Sc. (Philology), Professor, Professor of the Department of English Philology, Federal State University of Education.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflict of interest.

Научная статья

УДК 821.161.1-31Астафьев.081

DOI: 10.24412/2076-913X-2025-460-70-83

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ НЕГЛАГОЛЬНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В ПОВЕСТИ «ЗВЕЗДОПАД» В. П. АСТАФЬЕВА

Герасименко Наталья Аркадьевна¹,
Шаповалова Татьяна Егоровна²

^{1,2} Государственный университет просвещения,
Москва, Россия,

¹ natalyger11@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4748-1388>

² tshapovalova@gmail.com

Аннотация. В статье анализируется использование двусоставных и односоставных неглагольных предложений в повести В. П. Астафьева «Звездопад» для вовлечения читателя в художественный мир повествования и достижения достоверности, реалистичности описываемых событий и переживаний персонажа. Актуальность определяется важностью исследования функций неглагольных предложений в художественном тексте и высокой воспитательной значимостью повести В. П. Астафьева «Звездопад». Статья направлена на выявление синтаксических функций неглагольных предложений, отражающих художественный замысел автора.

Ведущий подход к исследованию основывается на современном структурно-семантическом методе, который позволяет выявить взаимодействие структуры и семантики предложения в выражении интенций автора художественного текста. В статье выявлены основные функции, которые выполняют в повести «Звездопад» неглагольные двусоставные и односоставные предложения: характеризующая, оценочная, рефлексивная. Представленные в статье материалы позволяют использовать их в практике преподавания русского языка в вузе и школе.

Ключевые слова: функции, характеристика, оценка, рефлексия, неглагольные предложения, субстантивно-адъективные, бисубстантивные, связочно-именные безличные, номинативные, генитивные.

Для цитирования: Герасименко, Н. А., Шаповалова, Т. Е. (2025). Функционирование неглагольных предложений в повести «Звездопад» В. П. Астафьева. *Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование»*, 4(60), 70–83. <https://doi.org/10.24412/2076-913X-2025-460-70-83>

Original article

UDC 821.161.1-31Астафьев.081

DOI: 10.24412/2076-913X-2025-460-70-83

**FUNCTIONING OF NON-VERBAL SENTENCES
IN V. P. ASTAFIEV'S NOVEL «STARFALL»****Natalia A. Gerasimenko¹,
Tatiana E. Shapovalova²**^{1,2} Federal State University of Education,
Moscow, Russia,¹ natalyger11@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4748-1388>² tshapovalova@gmail.com

Abstract. The article analyzes the use of two-member and one-member non-verbal sentences in V. P. Astafiev's novel «Starfall» to involve the reader in the artistic world of narration and achieve authenticity, realism of the described events and the character's experiences. Relevance is determined by the importance of researching the functions of non-verbal sentences in the artistic text and the high educational value of V. P. Astafiev's novel «Starfall». The article is aimed at identifying the syntactic functions of non-verbal sentences reflecting the author's artistic idea.

The leading approach to research is based on the modern structural-semantic method which allows you to identify the interaction of the structure and semantics of the sentence in the expression of the author's intentions of the artistic text. The article identifies the main functions performed in the novel «Starfall» by non-verbal two-member and one-member sentences: characterizing, evaluative, reflective. The materials presented in the article make it possible to use them in the practice of teaching the Russian language at a university and school.

Keywords: functions, characterization, evaluation, reflection, non-verbal sentences, substantive-adjective, bisubstantial, copula-nominal impersonal, nominative, genitive.

For citation: Gerasimenko, N. A., & Shapovalova, T. E. (2025). Functioning of non-verbal sentences in V. P. Astafiev's novel «Starfall». *MCU Journal of Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education*, 4(60), 70–83. <https://doi.org/10.24412/2076-913X-2025-460-70-83>

Введение

Юбилей русского писателя Виктора Петровича Астафьева, родившегося 1 мая 1924 года, привлек к нему внимание читателей, побудил обратиться к его произведениям не только филологов, но и многих людей, любящих свою родину, знающих ее историю, понимающих ценность своих корней. Уникальность творчества писателя заключается в правде жизни, отраженной в художественных текстах. Высокие идеалы, характерные для людей времени «лейтенантской прозы», перекликаются с простыми земными истинами; трагизм выпавшего на долю поколения Астафьева времени

сочетается в его творчестве с блестящим юмором. Лингвиста всегда интересует, как именно, за счет чего рождается в художественном произведении та воздействующая сила, которая позволяет проникнуть в самую суть произведения, заставляет сопереживать его персонажам и в итоге дает возможность читателю стать чище, лучше.

Актуальность исследования определяется возросшим интересом современного российского общества к вопросам воспитания чувства патриотизма, объединения людей на основе любви к Родине. В этом смысле художественные произведения В. П. Астафьева предоставляют важный материал. Повесть «Звездопад» (Астафьев, 1975), в которой описываются события в жизни совсем юного, но уже побывавшего на фронте и раненного в бою солдата, как нельзя больше коррелирует с современными событиями в зоне специальной военной операции. Боевой опыт уже отразился на формировании юной личности, но молодость еще только наступает, опыт обычной взрослой жизни не пришел и приобретает в необычных условиях — в госпитале.

Изучение роли неглагольных предложений в повести «Звездопад» позволяет выявить, каким образом в тексте реализуется авторский замысел, какими языковыми средствами передается отношение писателя к персонажам, что способствует адекватному пониманию художественного текста.

Цель исследования — выявить функции неглагольных двусоставных и односоставных предложений в повести В. П. Астафьева «Звездопад» при реализации авторского замысла. Для достижения цели исследование проводилось в рамках современного структурно-семантического метода, позволяющего через анализ формального устройства и семантики неглагольных предложений выявить их функциональные возможности, способность отразить те или иные интенции автора.

Результаты исследования

В результате изучения использования В. П. Астафьевым неглагольных предложений установлено, что данные виды предложений функционируют в повести как узуальные, обычные для русского языка, но наполняются писателем богатыми смыслами, заключенными в тщательно отобранной лексике и фразеологии, включенной в синтаксическую структуру. По утверждению П. А. Леканта, «коннотативные смыслы опираются на синтаксические, формальные показатели. Эта область синтаксиса представляет <...> второй этаж синтаксических единиц, который строится на базе структурно-семантических свойств предложения и сферой которого является текст как продукт речевой деятельности» (Лекант, 2002, с. 101).

Неглагольные двусоставные предложения используются для описания внешности персонажей, разных видов их физического и психологического

состояния, для передачи размышлений, обобщений и выводов, которые делают герои повести, исходя из личного опыта и условий, в которых они оказались. Наиболее частотными из двусоставных неглагольных в произведении являются субстантивно-адъективные и бисубстантивные предложения (Герасименко, 2012), которые приспособлены языком для выражения разного рода характеристик и оценок, т. е. отражают ментальные операции, производимые говорящим (Норман, 2020; Панкрац, 1992). Бисубстантивные предложения в повести используются также для выражения обобщающих высказываний (Geach, 1968). Другие виды неглагольных двусоставных предложений функционируют в тексте повести значительно реже, что соответствует их употребительности в русском языке в целом.

Односоставные неглагольные конструкции в повести «Звездопад» представлены связочно-именными безличными, номинативными и генитивными предложениями, призванными отразить реальный мир, воспроизвести состояние героя, описать и оценить окружающую среду и обстановку, передать экзистенциальную семантику.

Результаты исследования показывают важную роль в художественном тексте предложений, в которых отображается ментальная деятельность персонажа, его оценки, характеристики, размышления, что характерно не только для двусоставных, но и для односоставных неглагольных предложений.

С теоретической точки зрения материалы статьи дополняют и развивают учение о синтаксисе русского языка включением в научный оборот новой системы двусоставных предложений. Выделение в качестве особого вида неглагольных предложений на основании их структурно-семантических характеристик позволяет более полно и подробно систематизировать русское двусоставное предложение. Проведенное исследование уточняет типологию односоставных безличных и субстантивных предложений, разработанных в классических трудах А. А. Шахматова (Шахматов, 2001), П. А. Леканта (Лекант, 1974), других ученых. Возвращение к термину *связочно-именные* (Лекант, 1974) *безличные предложения* позволяет провести четкую границу между сказуемым двусоставного и главным членом односоставного предложения.

С практической точки зрения материалы исследования могут способствовать не только совершенствованию курса синтаксиса русского языка, но и выполнению воспитательных задач в ходе изучения русского языка в школе и в вузе.

Методология исследования

Неглагольные двусоставные предложения требуют комментариев с точки зрения их грамматического статуса. Мы называем неглагольными двусоставные предложения, в которых предикативное ядро включает в себя именную (преимущественно) компонент в качестве основной части составного именного

сказуемого и связку как выразитель предикативных значений не только сказуемого, но и предложения в целом (см.: Герасименко, 2022, 2024). Неглагольные двусоставные предложения разнообразны по форме и выражаемым смыслам, что способствует их систематизации. Можно согласиться с утверждением Г. А. Золотовой о том, что «в структурно-смысловых типах предложений предстает категориальное расчленение языковым сознанием действительности» и «наиболее естественную основу для классификации можно найти в знаменательных частях речи, соединяющих в себе нераздельно форму и категориальное содержание» (Золотова и др., 1998, с. 104). Мы разграничиваем следующие виды неглагольных двусоставных предложений: бисубстантивные (субстантивно-субстантивные), субстантивно-адъективные, субстантивно-прономенативные (субстантивно-местоименные), субстантивно-адverbиальные, инфинитивно-субстантивные и биинфинитивные (инфинитивно-инфинитивные) (Герасименко, 2024, с. 136–146).

Связки, которые имеют в русском языке преимущественно глагольное происхождение, что и позволяет им выполнять функции языкового средства, выражающего предикативные значения, в современном русском языке утратили лексическое значение, свойственное исходному глаголу, они стали грамматическим средством: «Лексическое значение связки грамматизируется, т. е. становится средством выражения отвлеченного грамматического значения» (Лекант, 2017, с. 83).

Инфинитив, который входит в предикативное ядро субстантивно-инфинитивных и биинфинитивных предложений, также нельзя отнести к спрягаемым глаголам, так как он представляет собой грамматическую форму, не связанную с глагольными формоизменительными категориями (наклонение, время, лицо). В предикативном ядре неглагольных предложений инфинитив может занимать независимую позицию подлежащего, называющего потенциальный процесс, который получает ту или иную предикативную характеристику в сказуемом. В составе связочно-инфинитивного сказуемого биинфинитивных предложений форма инфинитива выражает вещественное значение аналитического сказуемого (называет потенциальный процесс) и не участвует в выражении предикативных значений модальности, темпоральности и персональности, т. е. не выполняет глагольных синтаксических функций. Все сказанное позволяет рассматривать названные разновидности двусоставных предложений как неглагольные.

В 70-е и последующие годы XX века, в начале XXI века лингвисты оценили статус односоставных предложений, смогли развить предложенные классиками языковедческой науки теории и создать свою типологию односоставных предложений.

Односоставные неглагольные предложения выделяются в структуре безличных конструкций: в связочно-именных безличных предложениях (Шаповалова, 2022, с. 73) главный член представлен аналитически: его лексическая и грамматическая семантика выражаются отдельно. Основной компонент,

представленный словом категории состояния, передает значение независимого предикативного признака, а связка, материально выраженная или нулевая, служит презентации модально-временного значения предложения: «Посреди палаты *было светло*» (Астафьев, 1975, с. 293) (здесь и далее курсив наш, текст повести цитируется по данному изданию с указанием страниц в круглых скобках. — Н. Г., Т. Ш.); «Мне почему-то *стало приятно*» (с. 293); «В палате *сделалось тихо*» (с. 302); «Так *прилично, не видно* аккуратно завязанной бинтами прорехи, и *теплее*, и вообще *удобно*» (с. 304); «Там *тише, теплей. Удобней там*» (с. 302).

По нашему мнению, не стоит относить к связочно-именным безличным предложениям конструкции типа «О своей любви мне рассказывать не стыдно» (с. 291). Такие предложения мы относим к двусоставным неглагольным предложениям с инфинитивным подлежащим, предикативный признак которого назван в составном именном сказуемом, где связка *быть* имеет нулевую форму, а основной компонент представлен краткой формой качественного прилагательного.

Субстантивные предложения, совмещающие в главном члене — имени существительном в независимой форме именительного или родительного падежа — экзистенциальное и предикативное значения, представлены в повести В. П. Астафьева номинативными (Шаповалова, 2020, с. 48–56) и генитивными конструкциями.

Субстантивные односоставные предложения позволяют пунктирно, с помощью одного главного члена вписать событие в пространственно-временной континуум изображаемой действительности, расставить нужные акценты, эмоционально и экспрессивно оценить явление. В семантической структуре этих предложений диктумные и модусные смыслы соединяются, и читатель повести интеллектуально и эмоционально наблюдает воспроизводимую автором картину.

Результаты исследования

Двусоставные неглагольные предложения

Анализ повести В. П. Астафьева «Звездопад» позволил выявить основные функции двусоставных неглагольных предложений в тексте. В произведении рассказывается о любви девятнадцатилетнего солдата, оказавшегося после тяжелого ранения в госпитале. Рассказ ведется от первого лица — главного героя Миши Ерофеева: «О своей любви мне рассказывать не стыдно. Не потому, что любовь моя была какой-то уж чересчур особенной. *Она была обыкновенная, эта любовь, и в то же время самая необыкновенная <...>*. Один поэт сказал: “Любовь — старая штука, но каждое сердце обновляет ее по-своему”» (с. 291).

Неглагольные предложения участвуют в обозначении главной темы произведения — темы любви. Субстантивно-адъективные предложения отражают рассуждение о новом для персонажа чувстве, оценку этого чувства, которое представляется ему, с одной стороны, обыкновенным, с другой — особенным, необыкновенным. Завершающее рассуждение бисубстантивное предложение является обобщающим высказыванием, актуализирующим главную мысль: «каждое сердце обновляет ее по-своему». Обобщение подчеркивается цитированием. Персонаж присоединяется к словам поэта, разделяет его мысль.

Функция характеристики свойственна неглагольным двусоставным предложениям в целом. Субстантивно-адъективные предложения реализуют ее в тексте при описании персонажем окружающей обстановки: «*Ночь была ясная и звездная*» (с. 343); «*Парадная дверь была широкая, со стеклами, и я замечал Лиду еще во дворе*» (с. 324). Миша Ерофеев воспринимает окружающее через свое чувство любви, ожидание Лиды. Широкая дверь со стеклом позволяет ему увидеть девушку еще на подходе к госпиталю; ясная и звездная ночь подчеркивает радость от свидания. С нежностью описывает Миша волосы Лиды: «*Они были действительно мягкие, невесомые, как пена*» (с. 335). Весь облик девушки вызывает у главного героя чувство нежности: «И так пошла, что вот хоть верьте, хоть нет, я едва не разревелся — такая она была худенькая, усталая, такая жалостная» (с. 311).

Функция характеристики, регулярно реализуемая субстантивно-адъективными предложениями, преимущественно совмещается в повести с оценочной функцией: «*Война во сне очень нелепая*» (с. 294); «*Война страшная, Женя. Не надо об ней шутить*» (с. 354). Рассуждение Миши о войне отражает его эмоциональную оценку, оценку человека, уже понимающего сущность войны, испытавшего ее тяготы на своем опыте.

Тонкость восприятия жизни, сочувственное отношение и доброта проявляются в отношении Миши к людям, с которыми ему выпало жить: «*Оба они счастливые до умопомрачения — недавно из освобожденного Витебска*» (с. 307). Модели бисубстантивных предложений, включающие в предикативное ядро имена прилагательные, формально отличаются от субстантивно-адъективных, но в смысловом отношении очень близки к последним и используются в той же характеризующе-оценочной функции: «*Рюрик, по-моему, человек неистребимый*» (с. 312); «*Девка ты мировая, и не дешевись*» (с. 356). Имя существительное в сказуемом составляет его структурную основу, опорный компонент связочно-субстантивного сказуемого, но содержательно опустошается, акцент характеристики переносится на зависимое прилагательное (*неистребимый, мировая*), что сближает такие бисубстантивные предложения с субстантивно-адъективными.

Одной из главных черт характера Миши Ерофеева является рефлексивность. Он много думает о том, что он собой представляет и как его воспринимают окружающие: «Почему меня все зовут Мишей? Я *здоровый, крепкого сложения человек*, а Миша? Это, наверно, потому, что я *слабохарактерный?* <...>

Может, я человек хороший, не злой» (с. 354); «Говорят еще, что я веселый и беззаботный парень» (с. 304). Юношеские противоречия постоянно сопровождают эти рассуждения: «Нет, вовсе я не сильный, совсем не сильный, размазня я, слабак» (с. 361); «Я в самом деле, видать, был тогда сильным парнем» (с. 364).

Самохарактеризация главного героя пронизывает все повествование, подчеркивая рефлексивность его характера. Он пропускает через себя, через свои чувства все, что его окружает, и сам иронически и сердито характеризует себя: «И до чего же я чувствительный, оказывается!» (с. 299). «Я сам раненый, я сам почти убитый и потому я знаю, чего от меня ждут» (с. 313). Любовь преображает Мишу, возрождает в нем желание жить и повышает самооценку. «И мне было хорошо оттого, что я стал лучше, и на душе у меня праздник. А в праздник люди всегда выглядят красивыми» (с. 335); «Говорю тебе, таежный человек я» (с. 337); «Но я же героический воин, я же гвардеец, я ж медвежатник, и что мне все эти страдания» (с. 343). Языковыми средствами создания противоречивого восприятия себя главным героем повести являются субстантивно-адъективные и бисубстантивные неглагольные предложения, которые выражают размышления персонажа, его рефлексии. Двусоставные неглагольные предложения предназначены языком для отражения мыслительной деятельности человека. «Если акт познания вершится через связку, устанавливающую отношение между миром вещей и событий и миром человеческих понятий (концептов), то ее предикаты не могут не принадлежать эпистемическому (когнитивному) плану. Они более всего указывают на познавательную ценность суждения, его отношение к действительности и к другим суждениям, степень новизны знания» (Аругюнова, 1999, с. 50). Полярная самооценка свидетельствует о том, что герой находится на распутье в осознании собственного Я. С одной стороны, он уже побывал на войне, ощущал боль и страх, видел смерть; с другой стороны, он еще по-настоящему не знал мирной жизни, не знал любви. Астафьеву удастся вовлечь читателя в ощущения главного героя, вызвать понимание и сочувствие. Рассказ от первого лица молодого солдата Миши Ерофеева отражает восприятие жизни и окружающих его людей с точки зрения наивного, честного, неопытного человека, который, однако, уже имеет трудный опыт боев и ранение.

Окружающие тепло относятся к Мише, понимают его юношескую чувствительность, оберегают его и поддерживают: «Вы уже взрослый, вам уже девятнадцать» (с. 341); «Ты настоящий мужчина и воин! характер твой железный» (с. 346–347); «И до чего же ты сердитый...» (с. 338). И это добросердечное, сочувственное, душевное отношение других персонажей к главному герою передается в тексте неглагольными предложениями.

Структура неглагольных двусоставных предложений не включает в себя действия, предполагает выражение разнообразных отношений, в том числе отражает авторское отношение к персонажу, пронизывающее всю повесть. Автор отделен от своего героя временем: «Но вот годы прошли. Многие годы! И война-то

вспоминается как далекий затяжной сон, в котором действует незнакомый и в то же время до боли близкий мне парнишка» (с. 371). Но в сознании читателя они сливаются в единое целое, и то, что испытывает автор/персонаж, передается читателю: и светлые воспоминания о первой любви, и печаль, с ней связанная, и звездопад, отражающий свет давно погасших звезд.

Односоставные неглагольные предложения

Связочно-именные безличные предложения с помощью главного члена, посредством слов категории состояния, объективно описывают ту обстановку, которая окружает главного героя: «Потом *станет душно*» (с. 292); «Мне тут же *стало жарко*» (с. 295). Слова категории состояния в роли основного компонента главного члена передают субъективно-объективную оценку состояния среды, царящей не только в госпитале, но и в доме Лиды, и на улице: «*Копотно, людно*» (с. 306); «*Студено* тут у вас» (с. 341); «Везде сейчас *студено*: в домах, на улицах, в душах» (с. 341). Это состояние повсеместного холода, озноба невольно распространяется и на человека.

Физическое и психологическое состояние Миши Ерофеева и других героев повести заключено в словах категории состояния: «Без курева *тошно*» (с. 297); «будет и *тяжело*, и *печально*» (с. 360); «мне *душно*» (с. 292); «Мне здесь *хорошо*» (с. 302); «*Хуже* будет» (с. 311); «Коле *щекотно*» (с. 301).

Тяжесть военной жизни, картины невероятно физически и эмоционально трудного пребывания на поле боя рисуются писателем с помощью связочно-именных безличных предложений словами категории состояния в сочетании со специализированной связкой *быть* — нулевой или материально представленной: «Мне *было страшно*. Мне *жутко было*» (с. 363); «*Страшно было*» (с. 362). Становлению состояния способствуют связки *сделалось*, *становилось*, *стало*: «*Скучно* мне *сделалось* после отъезда Рюрика» (с. 350); «мне *становилось* все *стыдней* и *стыдней*» (с. 336); «мне, по всей видимости, *стало хуже*» (с. 296).

Астафьевские герои повести, израненные и обессилевшие, искалеченные, находят повод для веселья, и это передают связочно-именные безличные предложения: «Клизму мне *не надо*» (с. 316); «уж мне порой и *смешно* даже» (с. 300).

В. П. Астафьев показывает воинов, принесших стране и миру великую победу, не сломленными, а находящими отдушину в общении друг с другом, с любимой девушкой и с самим собой: «мне *сделалось* сразу *легче*» (с. 294); «мне *стало светлее*» (с. 293); «И мне *было хорошо* оттого, что я стал лучше» (с. 335).

Номинативные конструкции, синтаксически не развернутые, нераспространенные, нерасчлененные, используются автором повести для экспрессивного, эмоционального описания госпиталя: «Я окидываю взглядом палату. *Койки, койки, койки*» (с. 313); «*Крик, стон, вой...*» (с. 330); «*Разлука, слезы, горе!*...» (с. 341).

Конкретные имена существительные, ставшие основой синтаксического параллелизма конструкций, передают не только статичную ситуацию, но и бытие невероятного множества предметов. Стилистический прием нанизывания номинативных предложений, главными членами которых являются имена существительные разных лексико-грамматических разрядов, создает многоплановое стереоскопическое видение ситуаций, порожденных войной, актуализирует боль и горе объективной реальности. «Описательность контекста, констатирующий его характер особенно подчеркивается нанизыванием номинативных предложений <...>, дающим возможность объединить разрозненные детали в единое целое» (Валгина, 2003, с. 179). Отвлеченные существительные в роли главных членов создают динамику отдельных качеств и состояний. В результате субъективное описание, лаконично переданное пунктиром, отдельными штрихами, находит отклик в душе читателя, вызывая такие же чувства, какие испытывают персонажи.

Динамичный характер описываемой ситуации сообщают грамматические повторы, попарное соединение главных членов сочинительными союзами: «И что за сторона такая? *Мокрень и мокрень!* — жаловался старшина Антипин, делая передышки. — *Текот и текот, текот и текот!*» (с. 297).

Наличие частиц добавляет таким предложениям наглядности и насыщает их субъективными модальными оттенками завершенности, законченности, подведения итога: «Вот так *штука!*» (с. 311); «Ну вот и *точка!*» (с. 371); «В общем — *концерт!*» (с. 319); «Ох, и *дуреха* же! *Право, дуреха!*» (с. 335).

Для стиля повести характерны распространенные номинативные предложения, рисующие нехитрый интерьер военного времени: «Старый *диван* с зеркалом, бархатная с проплешинами *накидка* на туалетном столике, *шифоньерчик* с точеными ножками, *картина*, писанная маслом, в потускневшей раме» (с. 334) — и расчлененные номинативные предложения, содержащие детерминирующие второстепенные члены:

- с временной семантикой: «После завтрака *обход!*» (с. 300); «Ну а потом *армия, форма* двадцать, суровые *порядки!*» (с. 304); «а сейчас *обход!*» (с. 301); «*Не время* сейчас для сказок» (с. 370); «*Весна* скоро» (с. 332);
- с пространственной семантикой: «кругом *тишина!*» (с. 293); «На картине *арбуз* и *две груши* — скудно для такой рамы» (с. 334); «В госпитале *возбуждение, суета, сумятица!*» (с. 326); «В коридоре *стук, бряк, волнение!*» (с. 326); «Здесь *пыль, запах* мышей и робкие, полуоблезлые *воробы!*» (с. 365);
- с притяжательным значением: «И у меня *нервы!*» (с. 326); «Зрителям *потеха!*» (с. 307).

Темпоральный, пространственный, субъектный детерминанты в таких предложениях выступают в качестве актуализатора, отражая интенцию автора погрузить читателя в описываемую обстановку. Уточняя время, местоположение бытия предмета, данные компоненты удовлетворяют при этом коммуникативную потребность номинации дейктических составляющих: *у кого — когда — где.*

Детерминантные группы в составе номинативных расчлененных предложений тоже черта идиостиля В. П. Астафьева: «А в палате-то у нас *перемена!*» (с. 310); «Сейчас, между прочим, у всех *нервы!*» (с. 326); «на душе у меня *праздник*» (с. 335).

Как правило, номинативные предложения в лаконичной форме выражают аксиологические и модально-эмоциональные смыслы уверенности, недоумения, удивления, восхищения, неуверенности, гнева и другие, сообщая художественному тексту повести визуальность и изобразительность, красочность и динамичность.

В тексте повести «Звездопад» Астафьев создает только один контекст с использованием генитивных односоставных субстантивных предложений: «Родится малый — ему *ни побрякушек, ни игрушек*, а сразу гармонь в руки» (с. 306). Показательно, что это генитивные отрицательные предложения, образуемые независимой формой родительного падежа имени существительного в сочетании с отрицательной частицей *ни*. Отрицается бытие предметов и подчеркивается эмоциональный оттенок неодобрения.

В одном контексте повести могут оказаться разнотипные односоставные неглагольные предложения, например эмоционально окрашенное распространённое нерасчленённое номинативное и повествовательное связочно-именное безличное: «Какая хорошая *ночь!* А на душе *горько*, так *горько*, ну просто *невозмогу*» (с. 347). Такое соседство конструкций подчеркивает силу и печали, и радости, и личных чувств молодых людей, в жизнь которых безжалостно ворвалась война, акцентирует грусть, лиричность и пронзительность повествования, приглашающего к размышлениям.

Заключение

Исследование функционирования неглагольных предложений в повести В. П. Астафьева «Звездопад» позволило выявить наиболее продуктивные виды двусоставных и односоставных предложений, используемых автором, и определить, какие функции они выполняют в тексте. Неглагольность как синтаксическая особенность этих предложений способствует отражению в них логических пропозиций, ментальных операций, выполняемых говорящим.

Двусоставные и односоставные неглагольные предложения используются В. П. Астафьевым в разных функциях: при описании внешности персонажа и окружающей его обстановки, самохарактеризации главного героя, выражении отношений между персонажами, передаче аксиологического и модально-эмоционального содержания. Каждая из этих функций способствует созданию в тексте повести «Звездопад» атмосферы добра и ностальгической нежности, реализует художественный замысел писателя — рассказать о первой любви, родившейся в невыносимых условиях войны, в голоде и холоде, в боли

и страданиях. В. П. Астафьев заканчивает повесть важной для выражения основной идеи произведения фразой: «Но ведь тому, кто любил и был любим, счастьем есть сама память о любви, тоска по ней и раздумья о том, что где-то есть человек, тоже о тебе думающий... Нет-нет, счастье не бывает горьким — неправда это! Горьким бывает только несчастье» (с. 372). Несмотря на все перенесенные Мишей Ерофеевым трудности, общий фон повествования остается светлым, жизнеутверждающим.

Список источников

1. Лекант, П. А. (2002). О коннотативных смыслах высказывания. *Очерки по грамматике русского языка* (с. 94–102). Издательство Московского государственного областного университета.
2. Герасименко, Н. А. (2012). *Бисубстантивные предложения в русском языке: структура, семантика, функционирование*. Монография. Издательство Московского государственного областного университета.
3. Норман, Б. Ю. (2020). Эмоциональные смыслы синтаксических моделей. *Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Русская филология*, (5), 74–82.
4. Панкрац, Ю. Г. (1992). Пропозициональная форма представления знаний. *Язык и структуры представления знаний*. Сборник научно-аналитических обзоров. Институт научной информации по общественным наукам РАН.
5. Geach, P. Th. (1968). *Reference and generality: an examination of some medieval and modern theories*. Cornell University Press.
6. Шахматов, А. А. (2001). *Синтаксис русского языка*. Эдиториал УРСС.
7. Лекант, П. А. (1974). *Синтаксис простого предложения в современном русском языке*. Учебное пособие. Высшая школа.
8. Герасименко, Н. А. (2022). Структурно-семантические особенности русских двусоставных неглагольных предложений. *Обучение иностранным языкам в условиях ограниченной языковой среды* (с. 107–112). Сборник статей. РГУ им. А. Н. Косыгина.
9. Герасименко, Н. А. (2024). Неглагольная предикация в двусоставном предложении художественного текста. *Номинация и предикация в современном русском языке* (с. 136–146). Коллективная монография. Т. Е. Шаповалова (Отв. ред.). Государственный университет просвещения.
10. Золотова, Г. А., Онипенко, Н. К., & Сидорова, М. Ю. (1998). *Коммуникативная грамматика русского языка*. Г. А. Золотова (Ред.). Филологический факультет МГУ им. М. В. Ломоносова.
11. Лекант, П. А. (2017). *Типы и формы сказуемого в современном русском языке*. Учебное пособие. 2-е изд. Издательство Московского государственного областного университета.
12. Шаповалова, Т. Е. (2022). Односоставные глагольные предложения в цикле очерков Василия Пескова «Земля за океаном». *Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Русская филология*, (3), 68–76.
13. Шаповалова, Т. Е. (2020). *Темпоральная семантика поэтического высказывания*. Монография. Издательство Московского государственного областного университета. (Электрон. опт. диск (CD-ROM)).

14. Арутюнова, Н. Д. (1999). *Язык и мир человека*. Языки русской культуры.
15. Валгина, Н. С. (2003). *Современный русский язык: синтаксис*. Учебник. 4-е изд., испр. Высшая школа.

Библиографический список

1. Астафьев, В. П. (1975). *Где-то гремит война*. Повести и рассказы. Современник.

References

1. Lekant, P. A. (2002). On the connotative meanings of the statement. *Essays on the grammar of the Russian language* (p. 94–102). Izdatel'stvo Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. (In Russ.).
2. Gerasimenko, N. A. (2012). *Bisubstantive sentences in the Russian language: structure, semantics, functioning*. Monograph. Izdatel'stvo Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. (In Russ.).
3. Norman, B. Yu. (2020). Emotional meanings of syntactic models. *Bulletin of Moscow State Regional University. Series «Russian Philology»*, (5), 74–82. (In Russ.).
4. Pankráts, Y. G. (1992). Propositional form of knowledge representation. *Language and structures of knowledge representation*. Collection of scientific analytical reviews. Institute of Scientific Information for Social Sciences of the Russian Academy of Sciences. (In Russ.).
5. Geach, P. Th. (1968). *Reference and generality: an examination of some medieval and modern theories*. Cornell University Press.
6. Shachmatov, A. A. (2001). *Syntax of the Russian language*. URSS Editorial. (In Russ.).
7. Lekant, P. A. (1974). *Syntax of a simple sentence in the modern Russian language*. A textbook. Higher school. (In Russ.).
8. Gerasimenko, N. A. (2022). Structural and semantic features of Russian two-component non-verbal sentences. *Teaching foreign languages in a limited language environment* (с. 107–112). Collection of articles. RGU im. A. N. Kosy'gina. (In Russ.).
9. Gerasimenko, N. A. (2024). Non-verbal predication in a two-part sentence of a literary text. *Nomination and predication in the modern Russian language* (p. 136–146). A collective monograph. T. E. Shapovalova (Guest ed.). Federal State University of Education. (In Russ.).
10. Zolotova, G. A., Onipenko, N. K., & Sidorova, M. Yu. (1998). *Communicative grammar of the Russian language*. G. A. Zolotova (Ed.). Philological Faculty of Lomonosov Moscow State University. (In Russ.).
11. Lekant, P. A. (2017). *Types and forms of the predicate in the modern Russian language*. A Textbook. 2nd ed. Izdatel'stvo Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. (In Russ.).
12. Shapovalova, T. E. (2022). One-part verbal sentences in the cycle of essays by Vasily Peskov «The Land Beyond the Ocean». *Bulletin of Moscow State Regional University. Series «Russian Philology»*, (3), 68–76. (In Russ.).
13. Shapovalova, T. E. (2020). *Temporal semantics of poetic statement*. Monograph. Izdatel'stvo Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. (Electronic Optical Disc (CD-ROM)). (In Russ.).
14. Arutyunova, N. D. (1999). *Language and the world of man*. Yazy'ki russkoj kul'tury'. (In Russ.).

15. Valgina, N. S. (2003). *Modern Russian language: Syntax*. Textbook. 4th ed., reviz. Vy'sshaya shkola. (In Russ.).

Bibliography

1. Astafiev, V. P. (1975). *Somewhere the war is thundering*. Novels and stories. Sovremennik. (In Russ.).

Информация об авторах

Наталья Аркадьевна Герасименко — доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры современного русского языка имени профессора П. А. Леканта Государственного университета просвещения, академик МАНПО.

Татьяна Егоровна Шаповалова — доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой современного русского языка имени профессора П. А. Леканта Государственного университета просвещения, академик МАНПО.

Information about the authors

Natalya A. Gerasimenko — Dr. Sc. (Philology), Professor, Professor of Department of Modern Russian Language named after Professor P. A. Lekant, Federal State University of Education, Academician of the IASPE.

Tatiana E. Shapovalova — Dr. Sc. (Philology), Professor, Head of the Department, Department of Modern Russian Language named after Professor P. A. Lekant, Federal State University of Education, Academician of the IASPE.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflicts of interest.



Научная статья

УДК 81'42

DOI: 10.24412/2076-913X-2025-460-84-100

КОММУНИКАТИВНЫЙ СЦЕНАРИЙ КАК ЕДИНИЦА ДИСКУРСА

Карасик Владимир Ильич

Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина,

Москва, Россия,

vkarasik@yandex.ru, orcid.org/0000-0001-8306-5317

Аннотация. Рассматривается коммуникативный сценарий как функциональная единица дискурса. Предлагается выделить пять подходов к пониманию, объяснению и описанию коммуникативных сценариев: структурно-композиционный, интерпретативно-тематический, субъектно-социальный, тонально-прагматический и ситуативно-режимный. Структурно-композиционный подход представляет собой изучение коммуникативного сценария с позиций изложения коммуникативных ходов, объяснения поведенческих норм и описания жанрового характера этого события. Интерпретативно-тематический подход к исследованию коммуникативного сценария позволяет выделить и описать его фактуальную, концептуальную и имплицативно-подтекстовую информацию. Субъектно-социальный подход дает возможность охарактеризовать типы языковых личностей и присущее им коммуникативное поведение применительно к разным ситуациям. Тонально-прагматический подход направлен на описание типов коммуникативной тональности; с этих позиций рассматриваются модусные индикаторы речи, позволяющие охарактеризовать драматургическую организацию дискурса. Ситуативно-режимный подход к пониманию и объяснению дискурса позволяет описать специфику коммуникативного сценария, обусловленную внешними способами осуществления общения. Особенно значимыми в наши дни являются характеристики сетевого дискурса в публичном и приватном общении.

Ключевые слова: дискурс, коммуникативный сценарий, коммуникативный ход, участник дискурса, тема дискурса, тональность дискурса, режим дискурса.

© Карасик В. И., 2025

Для цитирования: Карасик, В. И. Коммуникативный сценарий как единица дискурса. *Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование»*, 4(60), 84–100. <https://doi.org/10.24412/2076-913X-2025-460-84-100>

Original article

UDC 81'42

DOI: 10.24412/2076-913X-2025-460-84-100

COMMUNICATIVE SCENARIO AS A DISCOURSE UNIT

Vladimir I. Karasik

Pushkin State Russian Language Institute,
Moscow, Russia,

vkarasik@yandex.ru, orcid.org/0000-0001-8306-5317

Abstract. The paper deals with a communicative scenario (script) as a functional unit of discourse. Five approaches to understanding, explaining and describing communicative scripts have been proposed: structural-compositional, interpretive-thematic, subject-social, tonal-pragmatic and situational-mode. The structural-compositional approach is the study of a communicative scenario from the positions of outlining communicative moves, explaining behavioral norms and describing the genre character of this event. The interpretive-thematic approach to the study of a communicative scenario allows us to identify and describe its factual, conceptual and implicative-subtextual information. The subject-social approach makes it possible to characterize the types of linguistic personalities and their inherent communicative behavior in relation to different situations. The tonal-pragmatic approach is aimed at describing the types of communicative tone; from these positions the modus indicators of speech are considered, which allow characterizing the dramaturgical organization of discourse. The situational-mode approach to understanding and explaining discourse allows us to describe the specifics of the communicative scenario conditioned by external ways of communication implementation. Especially significant nowadays are the characteristics of network discourse in public and private communication.

Keywords: discourse, communicative scenario, communicative move, discourse participant, discourse topic, discourse tone, discourse mode.

For citation: Karasik, V. I. Communicative scenario as a discourse unit. *MCU Journal of Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education*, 4(60), 84–100. <https://doi.org/10.24412/2076-913X-2025-460-84-100>

Введение

Вданной работе рассматриваются подходы к моделированию институционального дискурса. Изучению дискурса посвящено множество исследований в отечественной и зарубежной лингвистике (Борботько, 2011; Викулова, 2023; Демьянков, 2022; Золян, 2008; Карасик, 2004; Касавин, 2008; Кашкин, 2010; Кибрик, 1994; Клюканов, 2015; Кубрякова, 2000; Макаров, 2003; Манаенко, 2011; Олянич, 2004; Савицкий, 2013; Тарева, Дорохова, 2024; Тюпа, 2010; Чернявская, 2021; Blommaert, 2005; Duranti, 1985; Fairclough, 1992; Schiffrin, 1994; Slembrouck, 2019).

Под институциональным общением понимается интеракция его участников в рамках определенного социального института, т. е. системы устойчивых норм и форм социальной практики, регулирующих общественную жизнь в определенной сфере (ЭСС, 1995, с. 227). В качестве функциональной единицы институционального общения предлагается рассматривать коммуникативный сценарий — принятый в культуре образец поведения. В лингвокультурологии это социолингвистическое понятие трактуется как речеповеденческая тактика (Верещагин, Костомаров, 2005), бихевиорема (Oksaar, 1988), лингвокультурный сценарий, или скрипт (Вежбицкая, 2011).

Коммуникативный сценарий как единица дискурса представляет собой многомерное образование. Можно выделить различные измерения сценария в соответствии с аспектами дискурса как коммуникативного события.

Структурно-композиционный подход к изучению дискурса

В структурно-композиционном плане мы рассматриваем элемент коммуникативного поведения в определенной ситуации как последовательность интерактивных ходов. Такой подход соответствует классической модели описания речевых актов в прагмалингвистике. Но речеактовая характеристика сценария сводится только к формальному описанию его компонентов:

- Извини, забыл тебе вчера перезвонить — были срочные дела.
- Ладно, ничего.

Мы видим в этой речеактовой цепочке последовательность ходов «извинение – объяснение – прощение».

Более сложная модель описания сценария состоит в аксиологической интерпретации ситуации и интерактивных ходов:

— Уважаемые коллеги! Понимаю, что опоздал с подачей заявки на конференцию, но прошу рассмотреть возможность включения моего доклада в программу организуемого вами форума.

— К сожалению, мы вынуждены сообщить вам, что не сможем выполнить вашу просьбу, поскольку материалы сборника уже прошли редактирование и отданы в печать.

Объяснение норм поведения в этой коммуникативной ситуации может быть построено следующим образом: заявки для участия в научном мероприятии принимаются до определенного времени, указанного в информационном извещении. Иногда организаторы конференции принимают такие заявки от опоздавших коллег. В том случае, когда материалы конференции уже прошли редактирование и сборник сверстан, опоздавшим обычно сообщают, что их просьба отклоняется. Зная о том, что некоторым коллегам свойственно опаздывать с подачей заявки, известный отечественный лингвист И. А. Стернин, организовавший большое количество конференций, с присущим ему юмором указывал в информационном извещении: «Дедлайн на самом деле до...». Аксиологический комментарий объясняет нормы культуры и обстоятельства конкретной ситуации применительно к тому или иному сценарию поведения.

Комплексная структурно-композиционная характеристика коммуникативного сценария предполагает описание его жанровых особенностей: его цели, типовых участников, возможного хронотопа, текстотипов и формульных выражений, присущих соответствующему жанру (Дементьев, 2024).

Приведем в качестве примера фрагмент официального письма оппоненту от диссертационного совета:

Уважаемый (имя и отчество)! Диссертационный совет (шифр диссертационного совета) по филологическим наукам при (название университета) просит Вас дать официальный отзыв по диссертации (фамилия, имя, отчество) на тему «(название диссертации)», представленной на соискание ученой степени кандидата филологических наук по специальности 5.9.8. Теоретическая, прикладная и сравнительно-сопоставительная лингвистика.

Согласно п. 23 Положения о порядке присуждения ученых степеней от 24 сентября 2013 г. просим отразить в отзыве: 1. Актуальность темы диссертации. 2. Степень обоснованности научных положений, выводов и рекомендаций; их достоверность и новизну, соответствие диссертационным критериям, установленным упомянутым Положением. 3. Значимость для науки и практики полученных автором диссертации результатов. 4. Конкретные рекомендации по использованию результатов и выводов диссертации.

Председатель диссертационного совета (фамилия, имя, отчество)

Печать учреждения

Цель этого коммуникативного события — официальное приглашение специалиста для выступления в качестве оппонента на защите диссертации, участники этого сценария — официальные лица, имеющие право организовать защиту и принять в ней участие, место и время фиксируются в документе, текстотип включает в себя формульные выражения, используемые в подобных документах, документный статус такого коммуникативного события подтвержден исходящим номером, датой и печатью учреждения.

Любой сценарий может быть рассмотрен в композиционно-структурном плане с этих трех позиций: как изложение последовательности коммуникативных

ходов, как объяснение поведенческих норм и как описание жанрового характера этого сценария.

Интерпретативно-тематический подход к изучению дискурса

Сценарий можно рассматривать в интерпретативно-тематическом плане. В этом случае он определяется по модели интерпретации текста, предложенной И. Р. Гальпериным, — фактуальная, концептуальная и подтекстовая характеристики информации (Гальперин, 1981). Фактуальная характеристика сценария сводится к его теме. Это может быть любой текст в определенной коммуникативной ситуации. Мы должны понять, о чем идет речь.

— Простите, Вы не скажете, как мне пройти на улицу Бутлерова?

— Вам нужно пройти вперед до светофора и потом повернуть направо.

Подобный запрос информации подразумевает стереотипный ответ.

Концептуальная информация представляет собой определение места этого текста в системе наших знаний о подобных текстах и типичных нормах поведения при участии в аналогичных интеракциях.

Показателен для таких текстов стандартный звонок телефонных мошенников:

— Здравствуйте, с вами говорит (звание, фамилия). Мы получили информацию о взломе вашего счета в банке.

В таких случаях рекомендуется немедленно прекратить общение.

Подтекстовая информация характеризует модусное содержание сценария — мы должны понять, нет ли в этом тексте подразумеваемого содержания. В развитие цитируемой модели с учетом известной концепции В. В. Дементьева о непрямой коммуникации (Дементьев, 2006) можно выделить три типа такой информации: импликатуру, включающую в себя намеки, или эвфемизмы; инференцию, требующую понимания широкого контекста общения; собственно подтекст как эмоционально-стилевое содержание общения.

Примером простой импликации в виде намека может быть фраза матери нашалившему ребенку:

— *Кто-то сегодня будет наказан.*

Инференция требует понимания ситуации с учетом дополнительной информации:

«С выходом на пенсию свистеть в доме можно сколько угодно».

Мы знаем о примете, согласно которой нельзя свистеть в доме — денег не будет. В этой грустно-юмористической фразе говорится о том, что размер пенсий слишком мал.

Собственно подтекстовая информация в коммуникативном событии может быть проиллюстрирована следующим примером:

«Здороваясь с другими, выпускай все предыдущие руки» (М. Жванецкий).

В этой фразе содержится критика тех людей, которые сверх меры пытаются застраховаться от возможных неприятностей.

Интерпретативно-тематический подход к коммуникативному сценарию дает возможность дополнить его структурно-композиционную характеристику.

Субъектно-социальный подход к изучению дискурса

Следующий подход к моделированию образцов коммуникативного поведения может быть обозначен как субъектно-социальный. В фокусе рассмотрения оказываются языковые личности участников общения (Денисенко, 2010; Караулов, 2010; Пушкин, 1990; Сухих, 1998). Разработанные модели языковых личностей в лингвистике представлены четырьмя основными концепциями. Первая концепция, предложенная Ю. Н. Карауловым, сориентирована на описание языковой личности с позиций используемых этой личностью языковых средств, прежде всего лексических. В языковом сознании предложено выделять лексикон, семантикон и прагматикон как личностно значимые единицы общения, их содержательный минимум и ситуативно-личностное расширение в конкретной ситуации общения, т. е. переход значения в смысл. Вторая концепция, менее известная в отечественной лингвистике, предложена С. А. Сухих, который противопоставляет три уровня описания языковой личности — экспонентный, субстанциональный и интенциональный: «На экспонентном уровне языковая личность может быть описана как активная или пассивная (созерцательная), персуативная (убеждающая) или голословная; на субстанциональном уровне ей присущи качества конкретности или абстрактности, аналитичности или синтетичности; на интенциональном уровне находят выражение такие её черты как юмористичность или буквальность, конфликтность или кооперативность, директивность или интегративность» (Сухих, 1998, с. 18). Эта модель является психолингвистической в своей основе. Исследователь выделил языковые личности на основании доминирующих способов воздействия на адресата, противопоставив общий формат воздействия, аргументативную специфику и эмоциональную тональность коммуникации. Третью модель можно определить как лингвокультурную: это изучение и описание коммуникативного поведения лингвокультурных типажей, узнаваемых типизируемых модельных личностей, выделяемых в том или ином обществе в ту или иную эпоху (примерами этнокультурных типажей могут быть русский интеллигент, американский ковбой, китайский народный врачеватель; говоря

о социокультурных типажах, мы имеем в виду учительницу начальных классов, кинозвезду, хакера и т. д.) (Карасик, Дмитриева, 2005). Четвертая модель состоит в противопоставлении личностного и статусного дискурса как проявления языковой личности, такое социолингвистическое измерение общения позволяет описать коммуникативные сценарии, используемые в речи между людьми, хорошо знающими друг друга (семья, друзья, близкие знакомые), и людьми как представителями той или иной социальной группы (обычно имеется в виду институциональный дискурс — политический, научный, религиозный, педагогический и др.) (Карасик, 2004).

Подчеркнем, что реальная коммуникация представляет собой принципиально многомерное явление и подход к ее описанию, включая описание коммуникативного сценария, — это один из возможных исследовательских приемов. Приведу примеры субъектно-социального описания речеповеденческих тактик.

— Здравствуйте! Инспектор Данилов. Прошу вас предъявить водительские права.

— Добрый день! А я что-то нарушил?

В диалоге с автодорожным инспектором водитель автотранспорта демонстрирует намерение установить доброжелательный формат диалога с представителем власти и вместе с тем определить, в чем заключается причина остановки. Автодорожный инспектор является для многих носителей русской лингвокультуры узнаваемым социокультурным типажом, неслучайно появился мем в виде диалога:

— Командир, может быть, договоримся?

— Даже не знаю, что вам сказать.

Мы понимаем подтекст этого диалога.

Субъектно-социальный подход к изучению дискурса учитывает типы традиционных лингвокультурных скриптов и способов воздействия, принятых в определенной лингвокультуре (Моторина, 2014; Стернин, 2001).

Социолингвистическое моделирование педагогического дискурса предполагает выделение его институциональных, профильных и предметных характеристик (Бейлинсон, 2009). Институциональные признаки включают в себя социальную практику, продвижение норм и ценностей института, выражение типичных взаимных ожиданий его участников и поддержание границы между агентами и клиентами этого института. В фокусе изучения оказываются социокультурные характеристики коммуникативного действия (Митягина, 2007). Эти характеристики соответствуют типам социального действия, описанным Ю. Хабермасом (Habermas, 1984), а именно целерациональному, ритуальному, драматургическому и коммуникативному измерениям того или иного действия. Например, преподаватель объясняет студентам новое для них грамматическое явление в изучаемом иностранном языке. В целерациональном плане это коммуникативное действие,

направленное на усвоение нового знания и выработку определенных умений и навыков. В ценностном плане это продвижение идеи о важности усвоения этой информации, ее актуальности в реальном общении. В драматургическом аспекте это поведение преподавателя и студентов в соответствии со стереотипными образцами подобного взаимодействия — манеры, интонация, жестикуляция, поддержание определенного коммуникативного стиля. В коммуникативном аспекте это реальное языковое и поведенческое воплощение соответствующего фрагмента общения. В качестве реального объекта наблюдения мы видим именно коммуникативный аспект любого общения, но объясняя его цели и способы реализации, мы раскрываем и его другие стороны. При этом мы обращаем особое внимание на них в том случае, если возникает тот или иной коммуникативный сбой.

Профильные признаки любого институционального дискурса сводятся к его предметной сфере, которая в речи профессионально подготовленных коммуникантов отличается детализацией, к выбору когнитивного инструментария для решения той или иной задачи, т. е. способов реализации поставленной цели, к оценке процесса и результатов совместной деятельности и знакам самопрезентации. Эти признаки являются уточнением институциональных сторон общения. Профессиональный дискурс привлекал внимание лингвистов (Викулова, Короленко, 2018; Голованова, 2013; Казачкова, 2010; Сулейманова, 2018). Проиллюстрируем сказанное на примере общения студента-филолога (С.) и преподавателя (П.) во время экзамена по лексикологии.

С.: Билет 12. Первый вопрос: Лексическое значение слова.

П.: Пожалуйста.

С.: Лексическое значение — это отражение в содержании слова предмета или явления реальности.

П.: Например?

С.: Стол — это предмет мебели с плоской поверхностью и ножками, используемый для еды или работы.

П.: Каким образом выражается значение?

С.: Значение выражается в форме слова и определении смысла слова.

П.: Постарайтесь отвечать без наводящих вопросов. Как соотносятся значение и смысл?

С.: Смысл — это значение в конкретной ситуации.

П.: Какова структура значения слова?

С.: Значение слова состоит из его компонентов, которые называются семы. Например: Воробей — маленькая птица, издающая чирикающие звуки и живущая в городе. В словаре дается более точное определение значения этого слова.

П.: Что Вы можете сказать о соотношении значения и понятия?

С.: Если я не ошибаюсь, речь идет о соотношении денотата и сигнификата. Денотат — это называемый объект, а сигнификат — это его признаки, которые образуют понятие.

П.: Есть ли что-то еще в значении слова кроме денотата и сигнификата?

С.: Да, вспомнил! Это коннотация, дополнительный смысл, переносное значение. Например, змея — коварный человек.

П.: Правильно. А какие типы коннотаций существуют?

С.: Не могу вспомнить.

П.: Жаль, ладно, переходите ко второму вопросу.

В приведенном текстовом фрагменте из картотеки записей устной речи в профессиональном общении преподавателя и студента в жанре «экзамен» можно увидеть детализацию обсуждаемой темы, преподаватель использует термины, студент дает определения и приводит примеры. Преподавателю приходится задавать наводящие вопросы, прямо оценка выражена только в одном месте («*жаль*»). Самопрезентация преподавателя выражена в ведении этого диалога, речь студента выдержана в рамках строго институционального общения, но в отличие от речи преподавателя включает модальные знаки понижения категоричности («*если не ошибаюсь*») и выражения эмоций «*Да, вспомнил!*»).

Предметные признаки педагогического дискурса в его любом жанре и в любом конкретном сценарии состоят в профессионально значимом обозначении предмета речи и представляют собой уточнение профильных признаков. Например, преподаватель объясняет специфику скрытых грамматических категорий:

П.: Как Вы думаете, почему при изучении английского языка наши студенты испытывают большие трудности в освоении видовременных форм Present Perfect, но сразу же понимают семантику Present Continuous?

С.: Потому что Continuous проще.

П.: Попробуйте найти другое объяснение. Может быть, в русской грамматике есть что-то похожее?

С.: Из-за форм неправильных глаголов в перфекте?

П.: Это отчасти верно, но главная причина в другом. В русской грамматике есть сфера глаголов движения, в рамках которой четко противопоставляются действие в данный момент и действие вообще (я иду – я хожу, я лечу – я летаю, я бегу – я бегаю и т. д.). Видите аналогию? А аналогии с перфектом у нас нет.

В этом диалоге уточняются знания студентов по грамматике и показана рекомендация использовать межъязыковое сравнение как объяснительный ориентир для понимания своего и чужого языков.

Тонально-прагматический подход к изучению дискурса

Четвертый подход к моделированию коммуникативных сценариев можно определить как тонально-прагматический, он состоит в выявлении и объяснении типов коммуникативной тональности в дискурсе. Такая тональность может быть серьезной и шутливой, информативной или фатической, естественной или ритуальной, рационально-логической или фасцинативной и др. Выделение типов тональности связано с противопоставлением диктума и модуса, т. е. сообщения о факте и выражения своего отношения к этому факту (Балли, 1955).

Описание типов тональности может быть представлено как характеристика коммуникативной ситуации и вытекающая отсюда манера поведения либо как объяснение семантики наречия образа действия при глаголе речи (*он сказал иронически, прямолинейно, задумчиво* и т. д.).

Сущность коммуникативной тональности сопряжена с самопрезентацией и драматургической организацией общения. В этой связи заслуживают внимания автокомментарии в речи участников коммуникации. Например, во время семинара студентка говорит:

— Как я уже сказала, и как писал Маркс...

Эта реплика вызвала улыбку у студентов и преподавателей.

Заслуживают внимания выделенные и описанные Н. В. Богдановой-Бегларян модусные индикаторы коммуникативной тональности: аппроксиматоры, разграничители, дейктики, заместители, ксенопоказатели, метакоммуникативы, рефлексивы, хезитативы и др. Для русской разговорной диалогической речи характерны такие маркеры, как *вот, значит, там, как бы, короче, вообще* и др. (Богданова-Бегларян, 2014). Эти единицы трактуются как дискурсивные слова (Баранов и др., 1993; Борисова, 2021; Каменский, 2014; Красса, 2006; Правикова, 2000). К числу тональных индикаторов профессиональной речи педагога можно отнести четкость артикуляции, интонационные образцы публичной речи (лекторский тон), избегание просторечия, умеренное использование специальной терминологии, грамматическую и стилистическую правильность речи. Важнейшей профессионально значимой характеристикой манеры речи преподавателя является адаптация содержания материала к уровню учащихся (Первухина, 2014).

Ситуативно-режимный подход к изучению дискурса

Пятый подход к изучению коммуникативных сценариев может быть обозначен как ситуативно-режимный. В этом случае речевое событие рассматривается в противопоставлении устного и письменного, контактного и дистантного, обычного и протокольного общения. Если тонально-прагматическое описание дискурса сосредоточено на выявлении и объяснении модусных признаков общения, то ситуативно-режимное изучение коммуникации обусловлено внешними способами его осуществления. В этой связи особенно интересны характеристики сетевого дискурса, который в наши дни стал неотъемлемой частью повседневной жизни. В рамках этого дискурса можно выделить его жанры: демонстративы (самопрезентации участников общения), репортативы (изложения актуальных проблем и новостей), социативы (общение с людьми, имеющими близкие интересы), агитативы (продвижение определенных идей и товаров), креативы (рассылку своих творческих произведений),

инструктивы (получение рекомендаций и советов по разным вопросам), прескриптивы (обсуждение различных назиданий и мудрых высказываний), аттрактивы (размещение в Сети различных текстовых и мультимедийных материалов для того, чтобы развлечь широкую аудиторию) (Карасик, 2025). В педагогическом дистантном дискурсе активно используются многие из этих жанров. В научной литературе высказано мнение о том, что сетевое профессиональное педагогическое общение в ряде случаев способствует сокращению коммуникативной дистанции между преподавателями и студентами (Абиева, 2023). Это относится к парадоксальным ситуациям, когда студенты помогают преподавателю решить техническую проблему компьютерного сбоя. Разумеется, дистантное общение не должно вытеснить естественную коммуникацию в аудиториях, поскольку, как известно, в устном общении значительная часть информации передается в невербальной форме.

Заключение

В рамках дискурса как текста, погруженного в ситуацию общения, можно выделить его функциональную единицу — коммуникативный сценарий. Такие сценарии, как и дискурс в целом, представляют собой многомерное коммуникативное событие. Предлагается выделить пять подходов к пониманию, объяснению и описанию коммуникативных сценариев: структурно-композиционный, интерпретативно-тематический, субъектно-социальный, тонально-прагматический и ситуативно-режимный. Структурно-композиционный подход представляет собой изучение коммуникативного сценария с позиций изложения коммуникативных ходов, объяснения поведенческих норм и описания жанрового характера этого события. Интерпретативно-тематический подход к исследованию коммуникативного сценария позволяет выделить и описать его фактуальную, концептуальную и имплицитивно-подтекстовую информацию. Субъектно-социальный подход дает возможность охарактеризовать типы языковых личностей и присущее им коммуникативное поведение применительно к разным ситуациям. В рамках этого подхода используются различные исследовательские модели, разработанные в лингвоперсонологии с учетом достижений в лингвистической семантике, психолингвистике и социолингвистике. Тонально-прагматический подход направлен на описание типов коммуникативной тональности, с этих позиций рассматриваются модусные индикаторы речи, позволяющие охарактеризовать драматургическую организацию дискурса. Ситуативно-режимный подход к пониманию и объяснению дискурса позволяет описать специфику коммуникативного сценария, обусловленную внешними способами осуществления общения. Особенно значимыми в наши дни являются характеристики сетевого дискурса в публичном и частном общении. Эти подходы взаимодополнительны.

Список источников

1. Борботько, В. Г. (2011). *Принципы формирования дискурса: от психолингвистики к лингвосинергетике*. 4-е изд. Либроком.
2. Викулова, Л. Г. (2023). Издательский дискурс в системе профессиональной коммуникации. *От слова к дискурсу: взаимодействие слов и (не)предсказуемость смыслов* (с. 8–10). Тезисы международной научной конференции. Минский государственный лингвистический университет.
3. Демьянков, В. З. (2022). Нарратив и дискурс. *Вопросы когнитивной лингвистики*, (4), 5–16.
4. Золян, С. Т. (2008). Язык и дискурс. *Язык сквозь призму культуры* (с. 3–12). Тезисы международной конференции. Лингва.
5. Карасик, В. И. (2004). *Языковой круг: личность, концепты, дискурс*. Гнозис.
6. Касавин, И. Т. (2008). *Текст. Дискурс. Контекст. Введение в социальную эпистемологию языка*. Канон+.
7. Кашкин, В. Б. (2010). *Введение в теорию дискурса*. Восточная книга.
8. Кибрик, А. А. (1994). Когнитивные исследования по дискурсу. *Вопросы языкознания*, (5), 126–139.
9. Ключанов, И. Э. (2015). Природа коммуникации. *Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика*, 1(14), 6–13.
10. Кубрякова, Е. С. (2000). О понятиях дискурса и дискурсивного анализа в современной лингвистике. *Дискурс, речь, речевая деятельность: функциональные и структурные аспекты* (с. 7–25). Сборник обзоров. ИНИОН РАН.
11. Макаров, М. Л. (2003). *Основы теории дискурса*. Гнозис.
12. Манаенко, Г. Н. (2011). Лингвистические координаты понятия «дискурс». *Вопросы когнитивной лингвистики*, (4), 83–92.
13. Олянич, А. В. (2004). *Презентационная теория дискурса*. Монография. Парадигма.
14. Савицкий, В. М. (2013). *Порождение речи: дискурсивный подход*. Монография. Поволжская государственная социально-гуманитарная академия.
15. Тарева, Е. Г., & Дорохова, А. М. (2024). Современный межкультурный дискурс: статус в лингводидактике. *Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование»*, 1(53), 124–135.
16. Тюпа, В. И. (2010). Дискурсивные формации: Очерки по компаративной риторике. *Языки славянской культуры*.
17. Чернявская, В. Е. (2021). *Текст и социальный контекст: социолингвистический и дискурсивный анализ смыслопорождения*. Ленанд.
18. Blommaert, J. (2005). *Discourse. A critical introduction*. Cambridge University Press.
19. Duranti, A. (1985). Sociocultural dimensions of discourse. In T. A. van Dijk (Ed.). *Handbook of discourse analysis*. Vol. 1, 193–230. Academic Press.
20. Fairclough, N. (1992). Discourse and text: linguistic and intertextual analysis within discourse analysis. *Discourse and Society*, (3), 192–217.
21. Schiffrin, D. (1994). *Approaches to discourse*. Oxford University Press.
22. Slembrouck, S. (2019). Discourse analysis. *The routledge handbook of linguistic ethnography* (p. 28–39). K. Tusting (Ed.). Routledge.
23. Осипов, Г. В. (Ред.). (1995). *Энциклопедический социологический словарь*. Институт социально-политических исследований. (ЭСС).

24. Верещагин, Е. М., & Костомаров, В. Г. (2005). Язык и культура. *Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, рече-поведенческих тактик и сапиентемы*. Индрик.
25. Oksaar, E. (1988). *Kulturemtheorie: ein Beitrag zur Sprachverwendungsforschung*. Joachim Jungius-Gesellschaft der Wissenschaften.
26. Вежбицкая, А. (2011). *Семантические универсалии и базисные концепты*. Языки славянских культур.
27. Дементьев, В. В. (2024). *Интегральное описание речевых жанров*. Издательство Саратовского университета.
28. Гальперин, И. Р. (1981). Текст как объект лингвистического исследования. Наука.
29. Дементьев, В. В. (2006). Непрямая коммуникация. Гнозис.
30. Денисенко, В. Н. (2010). Моделирование системы языка в аспекте языковой личности. *Вестник РУДН. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика*, (1), 6–12.
31. Караулов, Ю. Н. (2010). *Русский язык и языковая личность*. 7-е изд. Издательство ЛКИ. 264 с.
32. Пушкин, А. А. (1990). Способ организации дискурса и типология языковых личностей. *Язык, дискурс и личность* (с. 50–59). ТГУ.
33. Сухих, С. А. (1988). *Прагмалингвистическое измерение коммуникативного процесса* [Диссертация ... д-ра филол. наук: 10.02.01. Ун-т «МЭГУ-Краснодар»]. РГБ.
34. Карасик, В. И., & Дмитриева, О. А. (2005). Лингвокультурный типаж: к определению понятия. *Аксиологическая лингвистика: Лингвокультурные типаж* (с. 5–25). Сборник научных трудов. Парадигма.
35. Моторина, Н. В. (2014). *Лингвокультурные скрипты традиционного коммуникативного поведения в России и Англии*: [Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20. Волгоградск. гос. социально-пед. ун-т]. РГБ.
36. Стернин, И. А. (2001). *Введение в речевое воздействие*. Издательство Воронежского университета.
37. Бейлинсон, Л. С. (2009). *Профессиональный дискурс: признаки, функции, нормы*. Монография. Перемена.
38. Митягина, В. А. (2007). *Социокультурные характеристики коммуникативного действия*. Монография. Издательство ВолГУ.
39. Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action. Vol. 1. Reason and the rationalization of society*. Heinemann.
40. Викулова, Л. Г., & Короленко, О. И. (2018). Академический дискурс: диахронический вектор коммуникативной практики XVII–XVIII веков (Франция). *Дискурс как универсальная матрица вербального взаимодействия* (с. 133–160). О. А. Сулейманова (Отв. ред.). Ленанд.
41. Голованова, Е. И. (2013). Профессиональный дискурс, субдискурс, жанр профессиональной коммуникации: Соотношение понятий. *Вестник Челябинского государственного университета*, 1(292). Филология. Искусствоведение. Вып. 73, 32–35.
42. Казачкова, М. Б. (2010). *Профессиональный язык как отражение профессиональной культуры*. Монография. ОГИ.
43. Сулейманова, О. А. (2018). Академический дискурс как непрерывный диалог с Другим. *Дискурс как универсальная матрица вербального взаимодействия* (с. 180–198). О. А. Сулейманова (Отв. ред.). Ленанд.

44. Балли, Ш. (1955). *Общая лингвистика и вопросы французского языка*. (Е. В. и Т. В. Вентцель, пер.; Р. А. Будагов, ред., вступ. статья и примеч.). Издательство иностранной литературы.
45. Богданова-Бегларян, Н. В. (2014). Прагматемы в устной повседневной речи: определение понятия и общая типология. *Вестник Пермского университета. Серия: Российская и зарубежная филология*. Вып. 3(27), 7–20.
46. Баранов, А. Н., Плунгян, В. А., & Рахилина, Е. В. (1993). *Путеводитель по дискурсивным словам русского языка*. Помовский и партнеры.
47. Борисова, Е. Г. (2021). Дискурсивные маркеры в тексте как признак диалогичности. *Антропологический поворот: теории и практики* (с. 18–25). Сборник трудов международной научной конференции.
48. Каменский, М. В. (2014). *Дискурсивные маркеры: когнитивно-дискурсивный подход*. Монография. Издательство СКФУ.
49. Красса, С. И. (2006). Дискурсивные и неполнозначные слова. *Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета*, (4), 31–34.
50. Правикова, Л. В. (2000). Дискурсивные маркеры: современное состояние проблемы. *Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета*, (4), 22–34.
51. Первухина, С. В. (2014). *Структурно-семантические и дискурсивно-прагматические характеристики адаптированного текста*. Монография. РГУПС.
52. Карасик, В. И. (2025). *Языковые картины бытия*. Монография. Гнозис.
53. Абиева, Н. Р. (2023). Лингво-прагматические особенности онлайн-дискурса преподавателя английского языка: этап открытия новых знаний. *Когнитивные исследования языка*, 4(55), 167–170.

References

1. Borbotko, V. G. (2011). *Principles of discourse formation: From psycholinguistics to linguosynergetics*. 4th ed. Librokom. (In Russ.).
2. Vikulova, L. G. (2023). Publishing discourse in the professional communication system. *From word to discourse: the interaction of words and the (non)predictability of meanings* (p. 8–10). Abstracts of the international scientific conference. Minsk State Linguistic University. (In Russ.).
3. Demyankov, V. Z. (2022). Narrative and discourse. *Issues of Cognitive Linguistics*, (4), 5–16. (In Russ.).
4. Zolyan, S. T. (2008). Language and discourse. *Language through the prism of culture* (p. 3–12). Abstracts of the international conference. Lingva. (In Russ.).
5. Karasik, V. I. (2004). *The linguistic circle: personality, concepts, discourse*. Gnozis. (In Russ.).
6. Kasavin, I. T. (2008). *Text. The discourse. The context. An introduction to the social epistemology of language*. Kanon+. (In Russ.).
7. Kashkin, V. B. (2010). *Introduction to the theory of discourse*. Vostochnaya kniga. (In Russ.).
8. Kibrik, A. A. (1994). Cognitive research on discourse. *Voprosy` yazy`koznaniya*, (5), 126–139. (In Russ.).
9. Klyukanov, I. E. (2015). The nature of communication. *Scientific Research and Development. Modern Communication Studie*, 1(14), 6–13. (In Russ.).

10. Kubryakova, E. S. (2000). On the concepts of discourse and discursive analysis in modern linguistics. *Discourse, speech, speech activity: functional and structural aspects* (p. 7–25). Collection of reviews. INION RAS. (In Russ.).
11. Makarov, M. L. (2003). *Fundamentals of the theory of discourse*. Gnozis. (In Russ.).
12. Manaenko, G. N. (2011). Linguistic coordinates of the concept of «discourse». *Issues of Cognitive Linguistics*, (4), 83–92. (In Russ.).
13. Olyanich, A. V. (2004). *The presentation theory of discourse*. Monograph. Paradigm. (In Russ.).
14. Savitsky, V. M. (2013). *Speech generation: a discursive approach*. Monograph. Volga State Social and Humanitarian Academy. 226 p. (In Russ.).
15. Tareva, E. G., & Dorokhova, A. M. (2024). Modern intercultural discourse: status in linguodidactics. *MCU Journal of Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education*, 1(53), 124–135. (In Russ.).
16. Тыупа, В. И. (2010). *Discourse formations: Essays on comparative rhetoric*. Yazy'ki slavyanskoj kul'tury'. (In Russ.).
17. Chernyavskaya, V. E. (2021). *Text and social context: sociolinguistic and discursive analysis of meaning generation*. Lenand. (In Russ.).
18. Blommaert, J. (2005). *Discourse. A critical introduction*. Cambridge University Press.
19. Duranti, A. (1985). Sociocultural dimensions of discourse. In T. A. van Dijk (Ed.). *Handbook of discourse analysis*. Vol. 1, 193–230. Academic Press.
20. Fairclough, N. (1992). Discourse and text: linguistic and intertextual analysis within discourse analysis. *Discourse and Society*, (3), 192–217.
21. Schiffrin, D. (1994). *Approaches to discourse*. Oxford University Press.
22. Slembrouck, S. (2019). Discourse analysis. *The Routledge Handbook of Linguistic Ethnography* (p. 28–39). K. Tusting (Ed.). Routledge.
23. Osipov, G. V. (Ed.). (1995). *Encyclopedic Sociological Dictionary*. Institute of Sociopolitical Research. (ESS). (In Russ.).
24. Vereshchagin, E. M., & Kostomarov, V. G. (2005). *Language and culture. Three linguistic concepts of foreign studies: lexical background, speech-behavioral tactics and sapientema*. Indrik. (In Russ.).
25. Oksaar, E. (1988). *Kulturemtheorie: ein Beitrag zur Sprachverwendungsforschung*. Joachim Jungius-Gesellschaft der Wissenschaften.
26. Vezhbtskaya, A. (2011). *Semantic universals and basic concepts*. Languages of Slavic cultures. (In Russ.).
27. Dementiev, V. V. (2024). *Integral description of speech genres*. Sarat Publishing House. The university. (In Russ.).
28. Galperin, I. R. (1981). *Text as an object of linguistic research*. Nauka. (In Russ.).
29. Demytyev, V. V. (2006). *Indirect communication*. Gnozis. (In Russ.).
30. Denisenko, V. N. (2010). Modeling of the language system in the aspect of linguistic personality. *RUDN Journal of Language Studies, Semiotics and Semantics*, (1), 6–12. (In Russ.).
31. Karaulov, Yu. N. (2010). *The Russian language and linguistic personality*. 7nd ed. Publishing house of LKI. (In Russ.).
32. Pushkin, A. A. (1990). Method of discourse organization and typology of linguistic personalities. *Language, discourse, and personality* (p. 50–59). TSU. (In Russ.).

33. Sukhov, S. A. (1988). *The pragmalinguistic dimension of the communicative process* [Dissertation ... Doctor of Philological Sciences: 10.02.01. Un-t «ME`GU-Krasnodar»]. ПГБ. (In Russ.).
34. Karasik, V. I., & Dmitrieva, O. A. (2005). Linguistic and cultural type: towards the definition of the concept. *Axiological linguistics: Linguistic and cultural types* (p. 5–25). Collection of scientific works. Paradigma. (In Russ.).
35. Motorina, N. V. (2014). *Linguistic and cultural scripts of traditional communicative behavior in Russia and England* [Abstract of the dissertation for the PhD (Philology): 10.02.20. Volgogradsk. gos. social'no-ped. un-t]. RSL. (In Russ.).
36. Sternin, I. A. (2001). *Introduction to speech impact*. Izdatel'stvo Voronezhskogo universiteta. (In Russ.).
37. Beilinson, L. S. (2009). *Professional discourse: signs, functions, norms*. Monograph. Peremena. (In Russ.).
38. Mityagina, V. A. (2007). *Sociocultural characteristics of communicative action*. Monograph. Izdatel'stvo VolGU. (In Russ.).
39. Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action*. Vol. 1. Reason and the rationalization of Society. Heinemann.
40. Vikulova, L. G., & Korolenko, O. I. (2018). Academic discourse: a diachronic vector of communication practice of the XVII–XVIII centuries (France). *Discourse as a universal matrix of verbal interaction* (p. 133–160). O. A. Suleymanova (Ed.). Lenand. (In Russ.).
41. Golovanova, E. I. (2013). Professional discourse, subdiscourse, genre of professional communication: Correlation of concepts. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*, 1(292). *Filologiya. Iskusstvovedenie*. Issue. 73, 32–35. (In Russ.).
42. Kazachkova, M. B. (2010). *Professional language as a reflection of professional culture*. Monograph. OGI. (In Russ.).
43. Suleymanova, O. A. (2018). Academic discourse as a continuous dialogue with Another. *Discourse as a universal matrix of verbal interaction*. O. A. Suleymanova (Ed.). Lenand. (In Russ.).
44. Bally, S. (1955). *General linguistics and issues of the French language*. (E. V. and T. V. Ventzel, transl.; R. A. Budagov, ed., intro. article and notes). Izdatel'stvo inostranoj literatury`. (In Russ.).
45. Bogdanova-Beglaryan, N. V. (2014). Pragmatimes in oral everyday speech: definition of the concept and general typology. *Vestnik Permskogo universiteta. Seriya: Rossijskaya i zarubezhnaya filologiya*. Issue 3(27), 7–20. (In Russ.).
46. Baranov, A. N., Plungyan, V. A., & Rakhilina, E. V. (1993). *A guide to discursive words of the Russian language*. Pomovskij i partnery`. (In Russ.).
47. Borisova, E. G. (2021). Discursive markers in the text as a sign of dialogicity. *The anthropological turn: theories and practices* (p. 18–25). Collection of works. International scientific conference. (In Russ.).
48. Kamensky, M. V. (2014). *Discourse markers: a cognitive-discursive approach*. Monograph. Izdatel'stvo SKFU. (In Russ.).
49. Krassa, S. I. (2006). Discursive and incomplete words. *Pyatigorsk State Linguistic University Bulletin*, (4), 31–34. (In Russ.).
50. Pravikova, L. V. (2000). Discourse markers: the current state of the problem. *Pyatigorsk State Linguistic University Bulletin*, (4), 22–34. (In Russ.).

51. Pervukhina, S. V. (2014). *Structural-semantic and discursive-pragmatic characteristics of the adapted text*. Monograph. RGUPS. (In Russ.).
52. Karasik, V. I. (2025). *Linguistic pictures of being*. Monograph. Gnozis. (In Russ.).
53. Abieva, N. R. (2023). Linguistic and pragmatic features of the online discourse of an English teacher: the stage of discovering new knowledge. *Cognitive Studies of Language*, 4(55), 167–170. (In Russ.).

Информация об авторе

Владимир Ильич Карасик — доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры общего и русского языкознания Государственного института русского языка имени А. С. Пушкина.

Information about the author

Vladimir I. Karasik — D. Sc. (Philology), Professor, Professor of the Department of General and Russian Linguistics, Pushkin State Russian Language Institute.

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

The author declares no conflict of interest.

Научная статья

УДК 81'25

DOI: 10.24412/2076-913X-2025-460-101-113

АЛГОРИТМИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ПИСЬМЕННОГО ПЕРЕВОДА: ЭТАПЫ И ПОДЭТАПЫ

Абаева Евгения Сергеевна

Московский городской педагогический университет,

Москва, Россия,

abaevaes@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3098-9297>

Аннотация. Статья посвящена вопросам переводоведения и затрагивает проблематику процессуальной стороны перевода. Автор обобщает и систематизирует существующие модели, дополняя их с учетом актуального в наши дни когнитивного подхода. В качестве материала исследования выступает теоретическая научная база, раскрывающая возможные пути алгоритмизации процесса перевода, а также данные рефлексии. Последнее, наряду с дополнительно предложенными автором этапами и подэтапами, составляет научную новизну. Цель исследования — представление более подробного алгоритма, описывающего процесс перевода, который позволяет зайти в поле «черного ящика». Для достижения заявленной цели автор использует как теоретические методы анализа, синтеза, обобщения, классификации, так и некоторые эмпирические (рефлексия), что позволяет подойти к исследуемой проблематике с разных сторон. Выводы, к которым приходит автор, могут оказаться полезными не только с точки зрения самого процесса перевода/редактуры (как профессиональной или обучающей деятельности), но и для специалистов смежных направлений, для людей, интересующихся когнитивистикой или, например, теорией текста. Результатом исследования стала предложенная четырехэтапная модель процесса перевода, отдельные подэтапы которой затрагивают недоступный для описания процесс перекодирования (вербализация, сдвиг горизонта), что позволяет несколько облегчить переводческий выбор, создать необходимую вариативность и т. д. Дальнейшие исследования могут быть связаны с более подробным описанием этапов, с модификацией системы для разных типов и видов перевода и эмпирическим ее обоснованием, а также с полноценным описанием использования предложенного алгоритма для работы в аудитории.

Ключевые слова: перевод, этапы перевода, алгоритм перевода, «черный ящик», вариативность в переводе.

Для цитирования: Абаева, Е. С. Алгоритмизация процесса письменного перевода: этапы и подэтапы // *Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование»*, 4(60), 101–113. <https://doi.org/10.24412/2076-913X-2025-460-101-113>

Original article

UDC 81'25

DOI: 10.24412/2076-913X-2025-460-101-113

**THE PROCESS OF TRANSLATION:
STAGES OF GENERAL ALGORITHM****Evgeniya S. Abaeva**Moscow City University,
Moscow, Russia,abaevaes@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3098-9297>

Abstract. The article describes the research conducted within the framework of translation studies and touches upon the issues of the translation process itself. The author summarizes and systematizes the models described earlier, developing them within the framework of the cognitive approach. Theoretical studies revealing possible ways to algorithmize the translation process, as well as the author's self-reflection data, are the material for the research. The latter, along with the additional stages and sub-stages proposed by the author, constitutes an academic novelty. The purpose of the study is to present a more specified algorithm describing the translation process, which allows a researcher to enter the «black box» field. To achieve the goal, the author employs both theoretical methods of analysis, synthesis, generalization, classification, and the empirical one (reflection), which helps us examine the problem from different perspectives. The conclusions might be useful for the translation/editing process itself (as a professional or educational activity); they also might be of some value for specialists in related fields, for people interested in cognitive sciences or, for example, text theory. The 4-stage model of the translation process, the individual sub-stages of which affect the process of inaccessible to description transcoding (verbalization, horizon shift), is described as the result of the study. It could help facilitate the translation choice, create the necessary variability, etc. A further study with a focus on a more detailed description of the stages, or some modification of the algorithm for different types of translation and its empirical support is therefore suggested. Additional research is needed to better understand the use of the presented algorithm as the class activity.

Keywords: translation, stages of translation process, translation algorithm, «black box», variability in translation.

For citation: Abaeva, E. S. The process of translation: stages of general algorithm. *MCU Journal of Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education*, 4(60), 101–113. <https://doi.org/10.24412/2076-913X-2025-460-101-113>

Введение

Процесс перевода как разновидность межкультурной коммуникации привлекает внимание исследователей с разных сторон. Согласно общему пониманию, перевод — это и процесс, и результат (Нелюбин, 2003). Причем отмечается, что «наиболее исследованным этапом процесса перевода на сегодняшний день является этап воспроизведения, т. е. перевод как результат,

а также те конкретные средства, при помощи которых перевод осуществляется» (Раренко, 2010, с. 229). В связи с этим актуальным оказывается вопрос описания процесса (Abdel Latif, 2024), особенно с точки зрения того, что именно делает переводчик и как он приходит к тому или иному варианту перевода. Исследователи, с одной стороны, постулируя наличие черного ящика (Казакова, 2006), с другой — осознают необходимость описания тех действий, которые может (и должен) предпринять переводчик в ходе переводческой деятельности, отмечая при этом тот факт, что «современная наука о переводе нуждается в воспроизводяще-обучающих моделях перевода» (Злобин, 2012, с. 117).

Соответственно, в качестве цели в статье постулируется попытка описания этапов письменного перевода в более развернутом виде, выводя за скобки непознаваемость процесса перекодирования и наличие черного ящика. Отличия процесса устного перевода, как нам кажется, требуют иного подхода и иного описания, что может стать объектом внимания в последующих исследованиях. Необходимость систематизации уже полученных ранее данных наряду с актуализацией практического применения такого рода информации, как и уточнение ряда шагов, которые можно вывести на вербализуемый уровень, на наш взгляд, также свидетельствуют об актуальности и определенной новизне проведенного исследования.

Методология исследования

Общей методологической основой выступает интегральная когнитивно-дискурсивная парадигма научного знания с учетом антропоцентрического подхода, при котором в центр изучения ставится человек как субъект, в нашем случае — деятельности по анализу, синтезу, обработке, продуцированию и т. д. текста. Методология исследования вытекает из поставленной выше цели и основывается, помимо общего анализа необходимого теоретического материала, на методе моделирования (для описания модели перевода и включенных в нее шагов) и рефлексии. В качестве материала исследования выступили научные труды, в которых поднимается проблематика этапности процесса перевода, представленные в том числе в списке литературы, а также данные рефлексии в рамках личной деятельности автора по переводу текстов и преподаванию перевода.

Результаты исследования и дискуссия

Процесс перевода, отраженный с помощью разнообразных моделей, обладает этапностью — описанием шагов, которые предпринимает переводчик для выполнения какой-то задачи. Количество и качество основных этапов, выделяемых разными исследователями, обычно варьируется от двух (ситуативная модель (Гак, Львин, 1970); функционально-прагматическая модель (Швейцер,

2018; 2023); и т. д.) до трех (психолингвистическая теория (Ширяев, 1979); когнитивная модель (Danks, Griffin, 1997), герменевтическая модель (Крюков, 1989); когнитивно-эвристическая модель (*процесс непосредственно перевода) (Минченков, 2015) интерпретативно-семиотический подход (Убоженко, 2016)) или четырех (Фесенко, 2005), а разница обусловлена разными подходами, целями и зависит от научной парадигмы определенного временного периода (систематизированный обзор этапов в зарубежных исследованиях см.: Nwachukwu, 2024).

Предлагаемое изложение этапности процесса письменного перевода является переработанной версией алгоритма, описанного в рамках когнитивно-прагматической модели передачи юмористического эффекта при переводе (Абаева, 2020), и носит обобщающий характер. На основе объединения существенных этапов, выделяемых практически всеми исследователями, предпринимается попытка заглянуть в область черного ящика. Каждый из этапов последовательно разбивается на подэтапы, позволяющие более детально описать сам процесс. В дальнейшем на каждом из подэтапов раскрываются шаги, которые дают возможность вербализовать некоторые переводческие действия, расположенные в области ранее непознаваемых когнитивных процессов, тем самым интенсифицируя процесс перевода и приближая получаемый текст к так называемому идеальному конечному результату. Далее представим общее понимание этапности процесса перевода (рис.), а затем разберем обозначенные этапы и подэтапы более подробно.

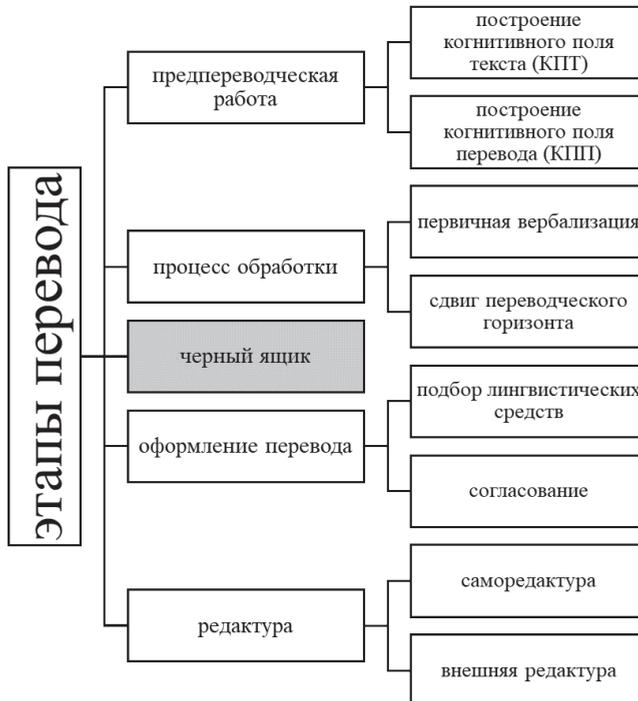


Рис. Этапность процесса перевода
Fig. The stages of the translation process

Этап предпереводческой работы

Первый этап переводческой процедуры — предпереводческая подготовка, под которой стандартно понимается чтение текста и полноценный предпереводческий анализ (или первичное понимание исходного текста): «результативный перевод невозможен без понимания, обусловленного интерпретацией контекстов» (Фесенко, 2001, с. 60), а также без точного семантического вывода (Там же). В нашей системе данный этап имеет две составляющие. В рамках первого выстраивается когнитивное поле текста оригинала, а рамках второго происходит работа с когнитивным полем перевода.

Под когнитивным полем текста (КПТ; см.: *cognitive environment* (Carl, 2023)) понимается совокупность смыслов, рождаемых при прочтении текста, та небольшая часть картины мира, которая находит отражение посредством текста, принимая во внимание его проблематику, характеристики, особенности жанра, стиля, языка и т. д. (Абаева, 2020). Для того чтобы построить КПТ (т. е. понять текст во всей его полноте), переводчику необходимо выполнить ряд шагов: применить методику глубинного прочтения; провести анализ текста (филологический, лингвистический, стилистический и т. д.); применить биографический метод и в целом проанализировать творчество автора, например разобрать, какие авторы оказали свое влияние; ознакомиться с сопутствующей литературой; провести анализ аллюзивной составляющей текста и многое другое. Кроме того, приветствуются контакты с автором для разрешения проблемных вопросов, обращение к паратексту (например, эпитексту) — чтение форумов и отзывов на языке оригинала для понимания эмоционального посыла, скрытых мотивов и идей произведения, а также обращение за консультацией к специалистам. Это подэтап глубинного понимания самого текста, который входит отдельным этапом во многие описанные модели.

На следующем подэтапе необходимо выстроить «когнитивное поле перевода», которое представляет собой небольшую часть картины мира, находящую отражение посредством текста произведения с учетом поправки на принимающего реципиента, его язык и культуру (Абаева, 2020), а также на ситуацию перевода в целом. Здесь необходимо принять во внимание факторы прагматической и экстралингвистической природы, которые имеют отношение непосредственно к переводческой ситуации. О важности информации подобного рода говорил в своих работах еще А. Д. Швейцер (Швейцер, 2018; 2023).

В качестве потенциальных шагов предлагается, например, понять, какой тип и вид перевода выполняется, кто реципиент, какие условия перевода в конкретной ситуации, какой временной ресурс; ознакомиться с ранее переведенными текстами автора (при работе с художественной литературой или, например, с речами политиков), чтобы получить представление об их своеобразии на языке перевода, что особенно важно при наличии объемного пласта текстов уже закрепившегося в культуре языка перевода в исполнении, например,

одного переводчика или относящегося к одному автору; провести сопоставительный анализ реципиентов текстов оригинала и перевода (например, в социокультурном контексте); обрисовать идеальный конечный результат и, конечно, соотнести наличие идиостилевых характеристик в языках оригинала и перевода. На данном подэтапе обычно вырисовывается будущая стратегия перевода, которая позволит в дальнейшем придерживаться системности в выборе способов и приемов перевода, особенно при столкновении с переводческой сложностью.

Этап обработки информации

Два последующих этапа, которые мы разберем отдельно, непосредственно связаны с процессом перекодирования и затрагивают область непознаваемого, то есть черный ящик, который «с трудом поддается экспериментальному исследованию, прежде всего потому, что не все элементы и стадии этого процесса вербализуемы, а также потому, что часть из них (причем, масштабы этой части неизвестны) не принадлежит к рациональным процессам» (Казакова, 2006, с. 192). О важности попыток проникнуть в черный ящик переводческого выбора/процесса принятия решений говорят многие исследователи. Так, при интерпретативно-семиотическом подходе И. В. Убоженко с учетом трехэтапной модели (формирование фона познавательного процесса с учетом знаний различной природы; формирование вариантов, сравнение и подбор эквивалентов; принятие переводческого решения и оформление высказывания) акцентирует внимание на необходимости «описать процесс, в ходе которого переводчик формирует представление о вариантах перевода, результатом чего является принятие того или иного переводческого решения» (Убоженко, 2016, с. 127). В статье, посвященной принятию переводчиком решений (choice behaviour), В. Вилсс (Wilss, 2001) свидетельствует о недостаточном внимании к проблеме выбора и даже говорит о том, что ее отодвинули на задворки («relegated to the fringes of the discipline») (Wilss, 2001, p. 59), указывая при этом, что прояснить процесс выбора можно описывая то, что происходит до принятия решения, в том числе факторы, которые влияют на выбор. Конечно, полноценно, логично и последовательно описать все процессы, которые происходят в голове у переводчика, видимо, все же не представляется пока возможным, что, однако, не мешает предпринимать попытки несколько формализовать те процессы, которые могут быть вербализованы на этом этапе.

Итак, на этапе обработки информации мы также выделяем два подэтапа: первичную вербализацию (см., например, транслирующие действия (Латышев, Семенов, 2003, с. 117)) и расширение переводческого горизонта.

Как уже указывалось, в отдельных моделях у переводчика происходит некоторая перекодировка полученной на первом этапе информации на специфическую

систему знаков (например, в психолингвистической модели), которую он применяет. Похожая трактовка в когнитивном направлении переводоведения оперирует понятиями концептов (см., например, второй этап рекомбинации концептов по А. Г. Минченкову (Минченков, 2015)). Мы предлагаем считать вариантом такой внутренней системы первичную вербализацию, при которой предполагается (и мы предлагаем такую работу в студенческой аудитории) проговаривание/письменное оформление смыслового наполнения единицы, с которой работает переводчик, в виде развернутого сообщения с пояснительными вставками. Вероятно, данный этап служит в некотором роде подспорьем в том числе для «расширения ментального лексикона», о чем говорят исследователи, подразумевая этап познания текста, который может быть обеспечен в том числе «путем активации хранящихся в долговременной памяти энциклопедических и специальных знаний (т. е. через трансфер наших знаний в рабочую память)» (Фесенко, 2015, с. 52). Это своего рода первоначальные версии перевода, которые в студенческой аудитории часто представляют собой калькированные или генерализированные конструкции, позволяющие, однако, решить проблему «первичного перекодирования». О возможности включения данного этапа в модель свидетельствует, например, и следующее высказывание: «к адекватному переводу переводчик приходит <...> через трансформацию буквального перевода хотя бы имплицитно (в неявной форме) присутствующего в его сознании» (Латышев, Семенов, 2003, с. 154). Отметим, что при обучении переводу на данном подэтапе вероятны пробелы в смысловом воплощении, недостаток когезии/когерентности, подбор не совсем верного эквивалента, что требует в дальнейшем корректировки и внимания преподавателя. На наш взгляд, подобную вербализацию (в письменной или устной форме), которую необходимо дополнять рассуждениями и дополнениями (о важности так называемой *shared cognition* в переводческой практике и типах когнитивных процессов см.: Hirvonen, 2025), можно считать некоторой реализацией метода «думать вслух». Здесь также можно вспомнить о том, что «в когнициии используется естественный язык для определения необходимых знаний, доступа к ним и формализации» (Керов, Скорубский, 2019, с. 75).

На следующем подэтапе — сдвиге переводческого горизонта, т. е. при расширении границ, которые выставляет себе переводчик, — можно создать вариативность и получить шанс найти лучший вариант перевода. Принципы такого рода работы, описанные нами ранее (Абаева, 2017), предполагают, например, использование формата таблицы при столкновении со сложной переводческой задачей и непосредственным перебором способов/средств перевода (*переводческих трансформаций). Изменяя/дополняя те параметры, которые необходимо учитывать при переводе (которые выводятся при построении КПТ и КПП), переводчик приходит к нескольким потенциально возможным вариантам, применяя методы интроспекции, опроса, контекстуального анализа и т. д. Здесь вспомним следующее высказывание: «К оптимальному варианту

языковой посредник идет путем перебора и отсеивания неудовлетворяющих его вариантов» (Латышев, Семенов, 2003, с. 154). На наш взгляд, подобная процедура является свидетельством возможности перехода эвристических подходов в алгоритмические (см., например: Злобин, 2012).

Профессиональный переводчик, производя данные действия интуитивно, часто представляет кластер из возможных вариантов и, анализируя факторы КПП, делает окончательный выбор, вероятно, одновременно. Поэтому при обучении письменному переводу нам кажется более удачным опираться на первичную вербализацию и вариативность, а не натаскивание по принципу «стимул – реакция», а также выводить все мыслительные процессы на уровень сознания. При обучении или столкновении со сложной переводческой задачей в целом рекомендуется записать все возможные варианты, обсудить их, рассмотреть с разных сторон. На данном этапе происходит первоначальный подбор разнообразных языковых средств, что позволяет переводчику увидеть весь спектр возможностей, ограничиваемый все же переводческим горизонтом.

Этап оформления перевода

На третьем описываемом этапе переводчик получает цельный текст, что предполагает, во-первых, окончательный выбор языковых средств (1-й подэтап), а во-вторых, их согласование в рамках цельного текста (2-й подэтап).

Окончательный выбор, как мы понимаем, непосредственно вытекает из предыдущего подэтапа, связанного с созданием вариативности; «фаза перевода (иллюминация), в свою очередь, благополучно реализуется, если обусловлена микроструктурами рассуждений (т. е. выбора вербальных вариантов)» (Фесенко, 2005, с. 53). Переводчик вынужденно сужает круг вариантов до приемлемого с точки зрения идеального конечного результата и общей стратегии (1-й шаг), фиксируя полноценный вариант перевода (2-й шаг).

На этапе согласования важно сначала произвести сверку, ориентируясь на микро- и макроконтекст, а затем необходимое согласование, затрагивающее определенные трансформационные процедуры, связанные уже непосредственно с текстом на языке перевода (изменение порядка слов, морфологические замены и т. д.). В студенческой аудитории необходима фиксация почти каждого из этапов (письменная или путем проговаривания), возможность реализации нескольких вариантов; важной на данном этапе является сформированная компетенция студентов по трансформации текста на родном языке.

Также рекомендуется провести работу с корпусами текстов и словарями для подбора качественного варианта, а также применить метод «чтение вслух», который можно использовать в качестве способа конечного выбора вариантов и для согласования этого конечного выбора в условиях микроконтекста.

Этап редактуры

Этап редактуры, с нашей точки зрения, выступает неотъемлемой частью переводческого процесса, хотя в качестве отдельной стадии он присутствует далеко не во всех моделях. Однако отметим, что схожие идеи — о необходимости конечной оценки или рефлексии переводчика аналитического характера — являются важными составляющими, например, общей когнитивной модели (Danks, Griffin, 1997), деятельностной модели Н. Л. Галеевой (Галеева, 1997), также подобные мысли высказывались авторами при описании процесса перевода (procedural pattern) В. Вилсса (post-choice behaviour (evaluation of translation results) (Вилсс, 2001, с. 60)) и в модели письменного перевода Р. Т. Белла (revision) (Bell, 2001, с. 187). В некоторых более частных моделях на данном этапе предусматривается оценка, например, воздействия текста перевода на адресата (Цыремпилов, Цыренжапова, 2019).

Первый подэтап саморедактуры предполагает аналитическую работу переводчика с текстом своего перевода. Так, с учетом заранее выработанной стратегии и в рамках выстроенного КПП происходит сопоставление текста оригинала и текста перевода, позволяющее — при обращении к цельному тексту — выявить возможные переводческие потери. Последние могут быть вызваны скоплением переводческих сложностей в одном месте, некоторой возможной несистемностью при решении единообразных задач и т. д.

Далее происходит чтение текста непосредственно перевода с учетом норм и правил принимающего языка. Подобное чтение рекомендуется проводить в двух направлениях: сверху вниз, а затем снизу вверх. Первое позволит выявить погрешности на текстуальном и смысловом уровнях, уточнить нюансы с точки зрения реципиента (требующие, например, прагматической адаптации) и т. д. Второе позволит устранить потенциальные погрешности, связанные с оформлением, орфографией и пунктуацией. Описанный подэтап, по нашему мнению, есть критическое звено, особенно для студентов и начинающих переводчиков, ведь, как известно, постредактирование текста составляет одно из релевантных переводческих умений согласно стандарту ЕМТ — European Master in Translation (Сулейманова и др., 2019, с. 316).

Редактура перевода выполняется отдельным специалистом. Этот процесс в современной ситуации переводческой деятельности может идти как в непосредственной связке с переводчиком (с обратной связью и обоюдным комментированием), так и без его участия. Но он должен также состоять из представленных шагов: сопоставительного анализа и непосредственной редакторской работы с текстом перевода. Помимо этого, отметим, что данный подэтап редактуры обязательно нужно включать в ситуацию обучения переводу.

Отдельно следует обозначить два важных нюанса. Первый связан с некоторой условностью описания процесса перевода (см., например: Латышев, Семенов, 2003), о чем упоминали многие исследователи, поскольку из нее

объективно вытекает и некоторая условность полного выведения описанных шагов на уровень сознания (мы понимаем, что профессиональные переводчики часть из них могут выполнять на уровне подсознания или, как говорят, интуитивно). Второй нюанс связан с отсутствием четких границ между подэтапами при непосредственной работе с текстом. В профессиональной деятельности (или при работе с объемными отрывками в студенческой аудитории) переводчик сталкивается со многими сложностями, что часто требует возвращения к предыдущей единице перевода, пересмотру предыдущего решения; о подобной возвратности/рекуррентности перевода уже ранее говорили исследователи (Карданова-Бирюкова, 2015; Минченков, 2008; Гарбовский, 2025, и т. д.) Получается, что второй и третий этапы находятся в постоянной связке.

Заключение

Итогом представленного исследования стало описание процесса письменного перевода, включающего в себя четыре этапа, каждый из которых состоит из двух подэтапов. Подобное деление позволяет уточнить некоторые действия переводчика по перекодированию текста, которые ранее считались областью черного ящика. В целом модель носит скорее дидактический характер и рекомендуется при столкновении со сложностями в переводческой деятельности, а также при обучении переводу.

В силу неполной познаваемости процессуальной стороны перевода — в отличие от результативной ее стороны (текста) — в дальнейшем, как мы считаем, исследования могут затрагивать, например, более подробное описание этапов, их вариативность в системе разных типов и видов перевода, проведение экспериментальной работы, дополняющей, развивающей или изменяющей представленные ранее положения, а также описание работы с предложенным алгоритмом в учебной аудитории.

Список источников

1. Нелюбин, Л. Л. (2003). *Толковый переводоведческий словарь*. 3-е изд., перераб. Флинта: Наука.
2. Раренко, М. Б. (Отв. ред.). (2010). Этапы процесса перевода. *Основные понятия переводоведения: Отечественный опыт* (с. 227–229). Терминологический словарь-справочник. ИНИОН РАН.
3. Abdel Latif, M. M. M. (2024). *Researching and modelling the translation process*. Cambridge University Press.
4. Казакова, Т. А. (2006). *Художественный перевод. Теория и практика*. Инъязиздат.
5. Злобин, А. Н. (2012). *Перевод в когнитивном формате знания*. Монография. Издательство Мордовского университета.
6. Гак, В. Г., & Львин, Ю. И. (1970). *Курс перевода. Французский язык*. ИМО.
7. Швейцер, А. Д. (2018). *Перевод и лингвистика*. URSS.

8. Швейцер, А. Д. (2023). *Теория перевода: Статус. Проблемы. Аспекты*. URSS.
9. Ширяев, Л. Ф. (1979). *Синхронный перевод*. Воениздат.
10. Danks, J. H., & Griffin, J. (1997). Reading and translation. A psychological perspective. *Cognitive processes in translation and interpreting*. *Applied psychology*, 3, 161–175.
11. Крюков, А. Н. (1989). *Методологические основы интерпретативной концепции перевода* [Автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.20. Военный институт].
12. Минченков, А. Г. (2015). Этапы процесса перевода и операционные ошибки. *Перевод и сопоставительная лингвистика*, (11), 17–20.
13. Убоженко, И. В. (2016). О когнитивном моделировании интуиции и творчества в переводе: интерпретативно-семиотический подход. *Вестник СПбГУ. Серия 9. Филология. Востоковедение. Журналистика*, вып. 4, 122–141.
14. Фесенко, Т. А. (2005). Креативность и проблемы перевода. *Вопросы когнитивной лингвистики*, 1(4), 49–54.
15. Nwachukwu, J Felix. (2024). *Theoretical modelling of the translation process*. *Cadernos de Tradução*.
16. Абаева, Е. С. (2020). *Передача юмористического эффекта при переводе: когнитивно-прагматическая модель* [Диссертация ... д-ра филол. наук: 10.02.20. Московск. гос. обл. ун-т].
17. Фесенко, Т. А. (2001). Лингвоментальная модель процесса перевода. *Язык, сознание, коммуникация*, вып. 20, 58–62. МАКС Пресс.
18. Carl, M. (2023). Empirical translation process research: past and possible future perspectives. *Cognitive translation and interpreting studies in the early twenty first century* (p. 252–274).
19. Wilss, W. (2001). Decision making in translation. M. Baker (Ed.). *The routledge encyclopedia of translation studies* (p. 57–60). Routledge.
20. Латышев, Л. К., & Семенов, А. Л. (2003). *Перевод: теория, практика и методика преподавания*. Академия.
21. Hirvonen, M. (2025). Shared cognition in the translation process: information processing and meaning production as interactive accomplishments. *Translation Studies*, 18(1), 61–82.
22. Керов, Л. А., & Скорубский, В. И. (2019). Когнитивность и алгоритмизация. *Культура и технологии*, 4, Вып. 2, 68–76.
23. Абаева, Е. С. (2017). Вариативность в переводе отрывков с юмористическим эффектом. *Магия ИННО: новые измерения в лингвистике и лингводидактике*. Сборник научных трудов, Москва, 24–25 марта 2017 года. Т. 2, 497–502.
24. Галеева, Н. Л. (1997). *Основы деятельностной теории перевода*. ТвГУ.
25. Bell, R. T. (2001). Psycholinguistic / cognitive approaches. In M. Baker (Ed.). *The Routledge encyclopedia of translation studies* (p. 185–190). Routledge.
26. Цыремпилов, А. О., & Цыренжапова, Д. Х. (2019). Алгоритмизация перевода текстов туристического дискурса на английский язык. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*, 12(8), 279–282.
27. Сулейманова, О. А., Нерсесова, Э. В., & Вишневецкая, Е. М. (2019). Технологический аспект подготовки современного переводчика. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*, 12(7), 313–317.
28. Минченков, А. Г. (2008). *Когнитивно-эвристическая модель перевода: на материале английского языка* [Автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.04, 10.02.20. Петербургск. гос. ун-т].

29. Гарбовский, Н. К. (2025). *Теория перевода*. Юрайт.

30. Карданова-Бирюкова, К. С. (2015). Принципы конструирования деятельностной модели перевода (аутопоэтический подход). В О. А. Сулейманова, К. С. Карданова-Бирюкова, Н. В. Лягушкина и др. *Лингвистические теории в интерпретации переводческих стратегий: Комплексный анализ переводческого процесса* (с. 208–248). Ленанд.

References

1. Nelyubin, L. L. (2003). *Explanatory Dictionary of Translation*. 3rd ed., revised. Flint: Nauka. (In Russ.).
2. Rarenko, M. B. (Ed.). (2010). Stages of the translation process. *Basic concepts of translation studies: Domestic experience* (p. 227–229). Terminological dictionary-reference book of INION RAS. (In Russ.).
3. Abdel Latif, M. M. M. (2024). *Researching and modelling the translation process*. Cambridge University Press.
4. Kazakova, T. A. (2006). *Literary translation. Theory and practice*. In `yazizdat. (In Russ.).
5. Zlobin, A. N. (2012). *Translation in the cognitive format of knowledge*. Monograph. Izdatel'stvo Mordovskogo universiteta. (In Russ.).
6. Gak, V. G., & Lvin, Yu. I. (1970). *Translation course. French language*. IMO. (In Russ.).
7. Schweitzer, A. D. (2018). *Translation and linguistics*. URSS. (In Russ.).
8. Schweitzer, A. D. (2023). *Translation theory: Status. Problems. Aspects*. URSS. (In Russ.).
9. Shiryaev, L. F. (1979). *Simultaneous interpretation*. Voenizdat. (In Russ.).
10. Danks, J. H., & Griffin, J. (1997). Reading and translation. A psychological perspective. Cognitive processes in translation and interpreting. *Applied psychology*, 3, 161–175.
11. Kryukov, A. N. (1989). *Methodological foundations of the interpretative concept of translation* [Abstract of the dissertation for the Doctor of Sciences in Philology: 10.02.20. Voenny`j institut]. (In Russ.).
12. Minchenkov, A. G. (2015). Stages of the translation process and operational errors. *Translation and comparative linguistics*, (11), 17–20. (In Russ.).
13. Ubozhenko, I. V. (2016). On cognitive modeling of intuition and creativity in translation: interpretive and semiotic approaches. *Vestnik SPbGU. Seriya 9. Filologiya. Vostokovedenie. Zhurnalistika*, issue 4, 122–141. (In Russ.).
14. Fesenko, T. A. (2005). Creativity and problems of translation. *Issues of Cognitive Linguistics*, 1(4), 49–54. (In Russ.).
15. Nwachukwu, J Felix. (2024). *Theoretical modelling of the translation process*. Cadernos de Tradução.
16. Abaeva, E. S. (2020). *Transfer of humorous effect in translation: cognitive-pragmatic model* [Dissertation for the Doctor of Philological Sciences: 10.02.20. Moskovsk. gos. obl. un-t]. (In Russ.).
17. Fesenko, T. A. (2001). *Linguistic-mental model of the translation process*. *Language, consciousness, communication*, issue 20, 58–62. MAKS Press. (In Russ.).
18. Carl, M. (2023). Empirical translation process research: past and possible future perspectives. *Cognitive translation and interpreting studies in the early twenty first century* (p. 252–274).

19. Wilss, W. (2001). Decision making in translation. M. Baker (Ed.). *The routledge encyclopedia of translation studies* (p. 57–60). Routledge.
20. Latshev, L. K., & Semenov, A. L. (2003). *Translation: theory, practice and teaching methods*. Akademiya. (In Russ.).
21. Hirvonen, M. (2025). Shared cognition in the translation process: information processing and meaning production as interactive accomplishments. *Translation Studies*, 18(1), 61–82.
22. Kerov, L. A., & Skorubsky, V. I. (2019). Cognition and algorithmization. *Culture and Technology*, 4, Issue 2, 68–76. (In Russ.).
23. Abaeva, E. S. (2017). Variability in translation of text excerpts with a humorous effect. *The magic of innovation: new dimensions in linguistics and foreign language teaching*. Collection of research papers, Moscow, March, 24–25, 2017. Vol. 2, 497–502. (In Russ.).
24. Galeeva, N. L. (1997). *Fundamentals of the activity theory of translation*. TvGU. (In Russ.).
25. Bell, R. T. (2001). Psycholinguistic / cognitive approaches. In M. Baker (Ed.). *The routledge encyclopedia of translation studies* (p. 185–190). Routledge.
26. Tsyrempilon, A. O., & Tsyrenzhapova, D. K. (2019). Algorithmization of tourism discourse text translation into English. *Philological Sciences Issues of Theory and Practice*, 12(8), 279–282. (In Russ.).
27. Sulejmanova, O. A., Nersesova, Je. V., & Vishnevskaja, E. M. (2019). Technological aspect of modern translator's training. *Philological Sciences Issues of Theory and Practice*, 12(7), 313–317. (In Russ.).
28. Minchenkov, A. G. (2008). *Cognitive and heuristic model of translation: based on the English language* [Abstract of the Dissertation for the Doctor of Philological Sciences: 10.02.04, 10.02.20. Peterburgsk. gos. un-t]. (In Russ.).
29. Garbovsky, N. K. (2025). *Translation theory*. Urait. (In Russ.).
30. Kardanova-Biryukova, K. S. (2015). Principles of constructing an activity model of translation (autopoietic approach). In O. A. Suleimanova, K. S. Kardanova-Biryukova, N. V. Lyagushkina et al., *Linguistic theories in the interpretation of translation strategies: A comprehensive analysis of the translation process* (p. 208–248). Lenand. (In Russ.).

Информация об авторе

Евгения Сергеевна Абаева — доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры англистики и межкультурной коммуникации Института иностранных языков МГПУ.

Information about the author

Evgeniya S. Abaeva — D. Sc. (Philology), Docent, Professor of English Studies and Cross-Cultural Communication Department, Institute of Foreign Languages, MCU.

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

The author declares no conflict of interest.

Научная статья

УДК 378.016:811.111

DOI: 10.24412/2076-913X-2025-460-114-123

СГЕНЕРИРОВАННАЯ И ЕСТЕСТВЕННАЯ ОБРАТНАЯ СВЯЗЬ НА ПИСЬМЕННЫЕ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ: ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ЧЕРТЫ И РЕЗУЛЬТАТЫ ОПРОСА

Щипицина Лариса Юрьевна

Северный (Арктический) федеральный университет им. М. В. Ломоносова,
Архангельск, Россия,

l.shchipitsina@narfu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5308-8726>

Аннотация. В связи с распространением сгенерированного нейросетями контента и повышением роли генеративных нейросетей в самых разных сферах жизни, в том числе в обучении, актуальными становятся вопросы изучения, идентификации искусственных текстов и их сравнения с естественными текстами той же функциональной направленности. В связи с этим в статье объектом изучения становятся тексты естественной и искусственно сгенерированной обратной связи на письменные работы обучающихся как жанр педагогического дискурса. На материале анализа обратной связи на письменные работы аспирантов, выполненных в курсе «Иностранный язык для научного исследования», и результатов опроса производится сравнение текстов обратной связи, составленных преподавателем и сгенерированных в дидактической нейросети Magic School ai. В результате анализа дается общая жанровая характеристика обратной связи с описанием прагматических, структурно-семантических и стилистико-языковых особенностей текстов данного жанра, а также выявляются общие и отличающиеся черты естественной и искусственно сгенерированной обратной связи, отмеченные нами для собранного материала. Лингвистический анализ и ответы информантов свидетельствуют, что сгенерированная обратная связь отличается большим объемом и эксплицированностью формальной структуры текста (с внутренними заголовками, маркированными списками и таблицами) по сравнению с обратной связью преподавателя. В остальных аспектах (диалогичность, императивность, точность, оценочность) обратная связь, составленная преподавателем и платформами ИИ, обладает схожими чертами. Представленное в статье исследование в дальнейшем может быть продолжено путем апробации идей на большем количестве текстов обратной связи, а также на материале других жанров.

Ключевые слова: обратная связь, педагогический дискурс, генеративные нейросети, жанровая характеристика, структура, стилистико-языковые черты.

Для цитирования: Щипицина, Л. Ю. (2025). Сгенерированная и естественная обратная связь на письменные работы студентов: лингвистические черты и результаты опроса. *Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование»*, 4(60), 114–123. <https://doi.org/10.24412/2076-913X-2025-460-114-123>

Original article

UDC 378.016:811.111

DOI: 10.24412/2076-913X-2025-460-114-123

GENERATED AND NATURAL FEEDBACK ON STUDENTS' ESSAYS: LINGUISTIC FEATURES AND SURVEY RESULTS

Larisa Yu. Shchipitsina

Northern (Arctic) Federal University named after M. V. Lomonosov,
Arkhangelsk, Russia,

l.shchipitsina@narfu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5308-8726>,

Abstract. In connection with the spread of content generated by neural networks and the increasing role of generative neural networks in various spheres of life, including education, the issues of studying, identifying artificial texts and comparing them with natural texts of the same functional focus are becoming relevant. In this regard, the article examines the texts of natural and artificially generated feedback on students' written work as a genre of pedagogical discourse. The analysis of feedback on the written work of post-graduate students in the course 'Foreign Language for Scientific Research' and the results of a survey are used to compare the texts of feedback composed by the teacher and generated in neural network *Magic School ai*. As a result of the analysis, a common genre description of the feedback is given with a focus on its pragmatic, structural-semantic and stylistic-linguistic peculiarities. The article reveals the common and differing features of natural and artificially generated feedback, noted for the collected material. Linguistic analysis and informants' answers testify that the generated feedback has a larger text volume in comparison with the teacher's feedback and explicitly shows the formal text structure (through internal headings, bullet points and tables). In other aspects (dialogic and concise character, imperativeness, evaluativeness), the feedback composed by the instructor and the AI platforms have similar features. The research presented in the article can be further continued by testing ideas on a larger number of feedback texts, as well as on material from other genres.

Keywords: feedback, instructional discourse, generative neural networks, genre characteristic, structure, stylistic and language features.

For citation: Shchipitsina, L. Yu. (2025). Generated and natural feedback on students' essays: linguistic features and survey results. *MCU Journal of Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education*, 4(60), 114–123. <https://doi.org/10.24412/2076-913X-2025-460-114-123>

Введение

В настоящее время системы искусственного интеллекта (ИИ) революционным образом преобразуют деятельность преподавателя иностранных языков (ИЯ): студенты активно привлекают чат-боты для пояснения незнакомых слов, поиска аналога слова или нужной информации и ресурсов по теме, генерируют изображения и презентации, а порой

и письменные тексты на иностранном языке, с каждым днем появляются новые дидактические инструменты на основе ИИ, которые можно использовать для создания учебных материалов или проверки работ. Все это требует пересмотра заданий, которые преподаватели предлагают студентам на занятиях по ИЯ, а также содержания деятельности преподавателя по подготовке и организации учебного занятия. Сами же произведения, сгенерированные системами ИИ, будь то тексты, изображения или видео, все больше становятся похожими на созданные человеком.

И здесь мы сталкиваемся с неким противоречием: с одной стороны, программисты стремятся так улучшить алгоритмы систем ИИ, чтобы результаты их выдачи были по возможности близки к человеческим (т. е. успешно прошли так называемый тест Тьюринга, суть которого состоит в том, что испытуемый в ходе диалога с ИИ не догадывается, что общается не с человеком), а с другой — в ходе практической деятельности человеку важна прозрачность и понимание того, с кем он общается или чей текст читает в данный момент — естественный, созданный другим человеком, или искусственный, сгенерированный системой ИИ. Современные системы ИИ отличаются достаточно высоким качеством результатов выдачи, и если некая искусственность текста и чувствуется читателем, то это не бросается в глаза сразу.

Соответственно, в нашем исследовании мы ставим задачу сравнения естественных и сгенерированных ИИ текстов на примере одного из жанров педагогического дискурса — обратной связи на письменные работы студентов, изучающих ИЯ.

Теоретические понятия, используемые в работе, опираются на две группы научных источников: во-первых, это лингводидактические работы с определением понятия обратной связи и правил ее формулирования на занятиях по ИЯ, в том числе с помощью систем ИИ (Коренев, 2024; Сысоев и др., 2024; Mizumoto, Eguchi, 2023; Yang et al., 2024); во-вторых, лингвистические исследования текста, сгенерированного ИИ, в том числе в виде сравнения с естественными аналогами таких же текстов (Barkar et al., 2023; Nitu et al., 2024). Отметим, что лингвистического сравнения естественных и сгенерированных текстов *педагогического дискурса* мы не обнаружили, и в целом работы второго типа весьма немногочисленны. То есть изучение применения ИИ для обратной связи на текущем этапе исследования пока ограничивается преимущественно лингводидактическими задачами.

Обратной связью к письменной работе обучающегося мы вслед за Т. Ю. Тормышовой и ее соавторами (Тормышова и др., 2024, с. 100) считаем оценочный текстовый комментарий о выполненной им работе, включающий в себя указание на ее сильные и слабые стороны, а также рекомендации по улучшению подобной деятельности в будущем (данный вид обратной связи следует отличать от других видов обратной связи, например обратной связи от обучающегося к учителю или обратной связи на другие виды учебной деятельности). Особенно

важна обратная связь в обучении ИЯ, где, кроме того что у каждого обучающегося имеется свой темп обучения, образовательный фон и предпочтительный стиль обучения, важны и самые разные стороны процесса обучения (языковые навыки и речевые умения).

Поскольку в определении обратной связи важной составляющей выступает текстовая основа, то вполне целесообразно рассмотреть ее как определенный *жанр педагогического дискурса*, т. е. некую повторяющуюся коммуникативную практику определенной сферы деятельности, воплощенную в виде текста с типичными структурно-семантическими и стилистико-языковыми чертами (ср.: определение жанра в работе (Swales, 1990, с. 39)). Соответственно, в дальнейшем представим жанровую характеристику обратной связи, опираясь на авторскую модель анализа жанра (Щипицина, 2009, с. 63), с пристальным вниманием к прагматическим, семантическим, структурным и стилистико-языковым особенностям данной разновидности текстов педагогического дискурса.

Материал и методы исследования

В качестве методов анализа используем жанровый и комплексный лингвистический анализ текстов обоих типов, включающий в себя выявление прагматических, семантических, структурных и стилистико-языковых черт обратной связи как жанра, а также опрос информантов, которым предъявлялась обратная связь двух типов с просьбой определить, какой из текстов составил преподаватель, а какой сгенерирован ИИ. Эмпирический материал, использованный в работе, представлен 24 примерами обратной связи на эссе и творческие письменные работы аспирантов, изучающих курс «Английский язык для научного исследования» — по 12 текстов естественного и искусственного происхождения. Как исходные эссе, так и обратная связь сформулированы на английском языке. Для генерации обратной связи использована англоязычная дидактическая система ИИ *Magic School* (<https://app.magicschool.ai>), в которой один из инструментов специализируется на предоставлении обратной связи. Формулировок самих заданий и промптов в данной работе касаться не будем, поскольку это отдельная тема для рассмотрения и другие, пусть и смежные, жанры педагогического дискурса.

Рассмотрены также ответы аспирантов на вопрос, какая обратная связь, по их мнению, сгенерирована преподавателем, а какая — системой ИИ, и почему они так решили. Получено 12 ответов. Исследование проводилось на базе Северного (Арктического) федерального университета имени М. В. Ломоносова (Архангельск) в декабре 2024 года.

Результаты и дискуссия

Прагматическая характеристика жанра предполагает определение цели, участников и условий общения. Цель обратной связи как жанра определяется общей направленностью педагогического дискурса на развитие и обучение, и в обратной связи это выражено в значительной степени. Фразы из рассмотренных нами примеров типа «Consider using more transition words to improve the logical flow between ideas» ('Рассмотрите возможность использования большего количества текстовых операторов для улучшения логики изложения идей', здесь и далее перевод мой. — Л. Щ.) или «Continue working on it to make it better» ('Продолжайте работу над текстом для его улучшения') присутствуют в каждом примере обратной связи и показывают, над чем и с какой целью можно поработать еще. *Участниками* в данном случае являются, с одной стороны, обучающийся, выполнивший работу, с другой — выступающий экспертом преподаватель или система ИИ. При этом по общему посылу оказать экспертную помощь и дать рекомендации обучающемуся естественный или искусственный характер происхождения текста обратной связи не важен, оба типа эксперта преследуют цель *обучения* в круге поставленного задания.

Содержательно жанр обратной связи посвящен выполненной работе и тем пунктам, которые указаны в критериях оценки (языковая правильность, выполнение коммуникативной задачи, соответствие ответа заданным формальным рамкам), а потому его отличает реактивный характер, выражающийся в отсылке к двум другим исходным текстам: 1) заданию, фиксирующему суть того, что требовалось выполнить, 2) выполненной работе. Это выражается в использовании отсылок к компонентам исходного задания и оцениваемой работе (ср.: 'IMRAD structure' ('структура статьи'), 'academic style' ('научный стиль'), 'grammar and punctuation' ('грамматика и пунктуация') как составляющие задания и 'your abstract' ('ваша аннотация'), 'the reviewed text' ('рецензируемый текст') как обозначения оцениваемой работы). Оба типа отсылок примерно с одинаковой частотностью и в тех же формулировках представлены в искусственно сгенерированных и естественных примерах обратной связи. Вторичный характер жанра обратной связи подчеркивают также цитаты из работы, например: 'employing phrases like "Current work compares" and "HPLC was used to analyze", ...' ('применение фраз типа «Настоящая работа сравнивает...» и «Аббревиатура HPLC была использована для анализа», ...).

Структурно текст обратной связи содержит все три обязательных структурных элемента, названных в определении данного жанра ранее: 1) похвала, указание на сильные стороны работы, что служит признанием затраченных на выполнение работы усилий и мотивирует обучающегося на изучение предмета в целом; 2) указание на слабые стороны как на зону для прироста знаний и мотивацию к действию; 3) рекомендации по улучшению как указание пути для будущих действий. Интересно, что в *естественной* обратной связи

эти компоненты обычно представлены в меньшем объеме и разграничиваются разве что текстовыми организаторами (*'In general, ..., You also ..., Still, ...'* — *'В целом...', 'Вы также...', 'Правда, ...'*). В искусственно сгенерированной обратной связи эти компоненты обязательно выделены в структуре текста формально (внутренними заголовками *'Areas of Strength', 'Areas for Growth', 'General Feedback on Writing Mechanics'* — *'Сильные стороны', 'Области роста', 'Общие рекомендации по написанию текста'*), в рамках которых предлагаются маркированные списки с как минимум тремя пунктами в каждом. Наблюдения показывают, что обратная связь от системы ИИ часто включает в себя необязательные моменты, которые нередко повторяются от работы к работе, но которые позволяют формально показать как минимум три сильные стороны и три области роста для каждой работы. Данные наблюдения подчеркивают бóльшую степень формальности сгенерированной обратной связи по сравнению с естественной, что выражается в обязательной эксплицированности элементов структуры обратной связи, полученной от ИИ, в то время как человек позволяет себе сократить обозначения этих элементов, сосредоточившись на сути обсуждения.

Экплицированность структуры и большее количество пунктов в каждом элементе *сгенерированной* обратной связи приводит к тому, что объем текста в этом случае всегда больше, чем в обратной связи преподавателя. Среднее количество слов в обратной связи преподавателя в нашем материале составило 167 слов, а в обратной связи от ИИ — 271 слово. При этом основные содержательные моменты отражены в обоих случаях, т. е. нельзя сказать, что преподаватель упустил какой-то из критически важных моментов работы, на который нужно обязательно обратить внимание.

Стилистико-языковые черты текста педагогического дискурса в целом и обратной связи в частности включают в себя правильный литературный стиль, интенциональность, ясность, точность, логичность, диалогичность, оценочность и императивность (ср.: Еремин 2001; Карасик, 2004, с. 261–263; Прибылова, Фролова, 2023, с. 325–326). Это в полной мере подтверждается нашими примерами. В частности, маркерами диалогичности выступают местоимения второго, реже первого лица (*'You start with...'* — *'Вы начинаете текст с...'*; *'Your keywords are...'* — *'Ваши ключевые слова...'*; *'I would recommend you...'* — *'Я бы рекомендовал(а) вам...'*), а императивности — глаголы в повелительном наклонении и разнообразные конструкции с модальными глаголами (*'Consider using more...'* — *'Рассмотрите использование...'*; *'...don't forget to mention...'* — *'не забывайте упомянуть...'*; *'...should care about...'* — *'следует позаботиться о...'*).

Для текстов обратной связи, в которых производится *оценка* выполненной работы, характерно также использование слов с оценочной семантикой, ср. использование фраз типа *clearly indicates* (*'ясно показывает'*), *You've effectively established...* (*'Вы верно установили...'*), *The structure is solid...* (*'Структура статьи выверена'*) для позитивной оценки, а в описании аспектов роста —

фраз ‘Your abstract *lacks...*’ (‘Вашей аннотации не хватает...’) или ‘...could *better integrate...*’ (‘следовало бы включить...’). То есть недостатки в выполнении задания системой ИИ нередко отмечаются не словами с негативной оценочностью, а прилагательным с позитивной семантикой в сочетании с модальными глаголами как то, к чему следует стремиться обучающемуся. Это в полной мере отражает культурно-маркированный аспект императивности англоязычного педагогического дискурса («сохранение лица»), на который следует ориентироваться и преподавателю, использующему английский как язык инструкции.

В завершение приведем результаты опроса об авторстве текстов обратной связи, предъявленных аспирантам. В подавляющем большинстве случаев (11 из 12) аспиранты без проблем определили искусственно сгенерированный текст, аргументируя свой выбор большей структурированностью и формализованностью данных текстов, ср. характеристики текста, которые аспиранты посчитали маркерами сгенерированного текста: *impersonal; overstructured; the AI carefully analyzes each criterion individually; uncompromising criticism of deviations from academic style; too much information* (‘безличный; излишне структурированный; ИИ тщательно анализирует каждый критерий в отдельности; бескомпромиссная критика отклонений от академического стиля, слишком много информации’). Для отзыва преподавателя назывались такие характеристики: *simple and understandable “human” language; The short text contains a detailed assessment* (‘простой и понятный «человеческий» язык; короткий текст содержит детальную оценку’). Лишь в одном случае аспирант посчитала, что обратная связь с более глубоким анализом деталей академического письма, конструктивной критикой и выделением сильных сторон и рекомендаций для улучшения текста характерна для преподавателя, а текст с констатацией готовности текста к публикации, более общими рекомендациями и неформальными формулировками — для системы ИИ (что было не так). Это единичное исключение из общего правила, и в целом можно считать, что обратная связь от генеративной нейросети узнаваема своей (гипер)формализованностью и вниманием к мелким деталям.

Несмотря на небольшую репрезентативность ответов, что заставляет рассматривать представленные результаты опроса как пилотное исследование, уже можно отметить, что и сам эксперимент с опросом, и ответы аспирантов дают преподавателю значительную пищу для размышлений, как должна строиться обратная связь, чтобы быть эффективной и полезной для обучающихся, а сгенерированные тексты обратной связи строятся по общим законам данного жанра и их вполне можно применять в образовательной практике.

Заключение

Обратная связь на письменные работы может рассматриваться как отдельный специфический жанр педагогического дискурса. Она мотивирует студента

на дальнейший рост, показывает ему сильные и слабые стороны работы, содержит рекомендации и тем самым позволяет в значительной степени персонализировать процесс обучения. В современных условиях наряду с учителем обратную связь нередко предоставляют системы ИИ, что позволяет значительно персонализировать и повысить эффективность обучения.

Жанровый и лингвистический анализ обратной связи естественного и искусственного характера, а также ответы информантов свидетельствуют, что сгенерированная обратная связь в целом схожа с обратной связью от учителя и имеет явные отличия, пожалуй, лишь по формально-структурным признакам (большой объем и экспликация формальной структуры текста по сравнению с обратной связью преподавателя) и — незначительно — в более персонально окрашенном стиле текста естественной обратной связи. В остальных аспектах прагматики жанра и его стилистико-языковых чертах (диалогичность, императивность, оценочность, точность) обратная связь, составленная преподавателем и платформами ИИ, схожа, т. е. обратная связь от систем ИИ вполне может применяться как в организации занятий по ИЯ, так и при самопроверке своих работ обучающимися.

Перспектива исследования связана с возможностью расширить и уточнить полученные результаты путем привлечения большего количества эмпирического материала, в том числе обратной связи других типов (на устные ответы, обратной связи о деятельности учителя и т. д.), а также путем применения предложенной методики исследования к другим жанрам.

Список источников

1. Корнев, А. А. (2024). Стратегии использования искусственного интеллекта для предоставления письменной обратной связи в обучении иностранному языку. *Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация*, 27(2), 68–77. <https://doi.org/10.55959/MSU-2074-1588-19-27-2-5>
2. Сысоев, П. В., Филатов, Е. М., & Сорокин, Д. О. (2024). Обратная связь в обучении иностранному языку: от информационных технологий к искусственному интеллекту. *Язык и культура*, (65), 242–261. <https://doi.org/10.17223/19996195/65/11>
3. Mizumoto, A., & Eguchi, M. (2023). Exploring the potential of using an AI language model for automated essay scoring. *Research Methods in Applied Linguistics*, 2(2), 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.rmal.2023.100050>
4. Yang, H., Gao, C., & Shen, H. (2024). Learner interaction with, and response to, AI-programmed automated writing evaluation feedback EFL writing: An exploratory study. *Education and Information Technologies*, 29, 3837–3858. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11991-3>
5. Barkar, A., Chollet, M., Biancardi, B., & Clavel, Ch. (2023). Insights Into the Importance of Linguistic Textual Features on the Persuasiveness of Public Speaking. *Companion Publication of the 25th International Conference on Multimodal Interaction* (p. 51–55). Association for Computing. <https://doi.org/10.1145/3610661.3617161>
6. Nitu, M., & Dascalu, M. (2024). Beyond lexical boundaries: LLM-Generated text detection for romanian digital libraries. *Future Internet*, 16(41), 1–31. <https://doi.org/10.3390/fi16020041>

7. Тормышова, Т. Ю., Рязанцева, Т. Ю., & Суханова, Н. И. (2024). Обучение студентов-лингвистов написанию эссе на иностранном языке на основе работы с системой автоматизированной оценки Criterion. *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*, 29(1), 99–108. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-1-99-108>
8. Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press.
9. Щипицина, Л. Ю. (2009). *Жанры компьютерно-опосредованной коммуникации*. Поморский университет.
10. Еремин, Ю. В. (2001). *Теоретические основы профессионально-коммуникативной подготовки будущего учителя в условиях педагогического университета* [Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена].
11. Карасик, В. И. (2004). *Языковой круг: личность, концепты, дискурс*. Гнозис.
12. Прибылова, Н. Г., Фролова, С. В. (2023). Основные характеристики речи учителя иностранного языка как речевого партнера в современном образовательном дискурсе. *Педагогический дискурс в современной научной парадигме и образовательной практике* (с. 323–329). Материалы III Всероссийской конференции МГПУ. Языки Народов Мира.

References

1. Korenev, A. A. (2024). Strategies of using artificial intelligence for written corrective feedback in language education. *Lomonosov Linguistics and Intercultural Communication Journal*, 27(2), 68–77. <https://doi.org/10.55959/MSU-2074-1588-19-27-2-5> (In Russ.).
2. Sysoyev, P. V., Filatov, E. M., & Sorokin, D. O. (2024). Feedback in foreign language teaching: from information technologies to artificial intelligence. *Language and Culture*, (65), 242–261. <https://doi.org/10.17223/19996195/65/11> (In Russ.).
3. Mizumoto, A., & Eguchi, M. (2023). Exploring the potential of using an AI language model for automated essay scoring. *Research Methods in Applied Linguistics*, 2(2), 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.rmal.2023.100050>
4. Yang, H., Gao, C., & Shen, H. (2024). Learner interaction with, and response to, AI-programmed automated writing evaluation feedback EFL writing: An exploratory study. *Education and Information Technologies*, 29, 3837–3858. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11991-3>
5. Barkar, A., Chollet, M., Biancardi, B., & Clavel, Ch. (2023). Insights Into the Importance of Linguistic Textual Features on the Persuasiveness of Public Speaking. *Companion Publication of the 25th International Conference on Multimodal Interaction* (p. 51–55). Association for Computing. <https://doi.org/10.1145/3610661.3617161>
6. Nitu, M., & Dascalu, M. (2024). Beyond lexical boundaries: LLM-Generated text detection for romanian digital libraries. *Future Internet*, 16(41), 1–31. <https://doi.org/10.3390/fi16020041>
7. Tormyshova, T. Yu., Ryzantseva, T. Yu., & Sukhanova, N. I. (2024). Teaching students of linguistics to write essays in a foreign language based on working with the Criterion automated assessment system. *Tambov University Review. Series: Humanities*, 29(1), 99–108. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-1-99-108> (In Russ.).
8. Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press.
9. Shchipsitsina, L. Yu. (2009). *Genres of computer-mediated communication*. Pomorskiy universitet. (In Russ.).

10. Eremin, Yu. V. (2001). *Theoretical foundations of professional and communicative training of future teachers in the context of a pedagogical university* [Abstract of dissertation for the Doctor of Pedagogical Sciences: 13.00.08. Ros. gos. ped. un-t im. A. I. Gercena]. (In Russ.).
11. Karasik, V. I. (2004). *Language circle: personality, concepts, discourse*. Gnozis. (In Russ.).
12. Pribylova, N. G., & Frolova, S. V. (2023). The main characteristics of the speech of a foreign language teacher as a speech partner in modern educational discourse. *Pedagogical discourse in the modern scientific paradigm and educational practice* (p. 323–329). Proceedings of the III All-Russian conference of Moscow State University. Yazy'ki Narodov Mira. (In Russ.).

Информация об авторе

Лариса Юрьевна Щипицина — доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры немецкой и французской филологии Высшей школы социально-гуманитарных наук и международной коммуникации Северного (Арктического) федерального университета имени М. В. Ломоносова.

Information about the author

Larisa Yu. Shchipitsina — Dr. Sc. (Philology), Docent, Professor of German and French Philology Department, Higher School of Social Sciences, Humanities and International Communication, Northern (Arctic) Federal University named after M. V. Lomonosov.

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

The author declares no conflict of interest.

Научная статья

УДК 811.161.1'42

DOI: 10.24412/2076-913X-2025-460-124-141

РЕЧЕЖАНРОВЫЙ ПОРТРЕТ ВИРТУАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА (НА МАТЕРИАЛЕ РАЗГОВОРА В МЕССЕНДЖЕРЕ)

Эльвира Степановна Денисова¹,
Татьяна Геннадьевна Рабенко²

^{1,2} Кемеровский государственный университет,
Кемерово, Россия,

¹ evdenisova@yandex.ru, <http://orcid.org/0000-0003-4591-6576>

² tat.rabenko@yandex.ru, <http://orcid.org/0000-0003-3434-8542>

Аннотация. Данное исследование посвящено моделированию речежанрового портрета языковой личности педагога с учетом ее коммуникативно-прагматической детерминации условиями виртуального педагогического дискурса. Актуальность заявленной в работе проблематики определяется двумя положениями: во-первых, включенностью настоящего исследования в научную парадигму дискурсивной лингвистики, в той ее области, которая сопряжена с описанием речевого высказывания как продукта дискурсивной деятельности; во-вторых, вовлеченностью предпринимаемого исследования в сферу цифровой дидактики, связанной с организацией учебно-воспитательного процесса в условиях цифровизации образования. Цель настоящего исследования видится в воссоздании речежанрового портрета виртуальной языковой личности педагога. Научная гипотеза работы следующая: в основе речежанрового портрета виртуальной языковой личности учителя находится, с одной стороны, инвариантный набор коммуникативных стратегий и актуализированных ими речевых жанров, которые поддерживаются институциональным характером педагогического дискурса, с другой — вариативный набор коммуникативно-речевых тактик и актуализируемых ими речевых жанров, степень проявленности которых детерминируется виртуальным характером реализуемого дискурса и обусловленными этим обстоятельством факторами. Ведущим является метод дискурсивного анализа, основанный на описании виртуального педагогического дискурса с учетом лингвистических средств организации речевого высказывания и социального контекста, стоящего за текстом. Эмпирическую базу исследования составляет интернет-переписка в школьном чате, сформированная в социальных сетях с участием учителя и учеников. В результате проведенного исследования выявлено, что в рамках виртуального педагогического дискурса при наличии инвариантного набора коммуникативных стратегий и актуализированных ими речевых жанров, которые свойственны педагогическому дискурсу и предопределены его генеральной интенцией и институциональной ролью участников, обнаруживается вариативность выбора тактик данных стратегий и актуализированных ими речевых жанров. Полученные в исследовании результаты вносят определенный вклад в развитие дискурсивной лингвистики,

цифровой дидактики, речевого жанроведения, могут быть применимы в практике планирования и осуществления профессиональной деятельности педагога в условиях онлайн-коммуникации.

Ключевые слова: языковая личность педагога, виртуальный педагогический дискурс, институциональный дискурс, личностно ориентированный дискурс, коммуникативные стратегии, коммуникативные тактики, речевой жанр.

Для цитирования: Денисова, Э. С., Рабенко, Т. Г. (2025). Речежанровый портрет виртуальной языковой личности педагога (на материале разговора в мессенджере). *Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование»*, 4(60), 124–141. <https://doi.org/10.24412/2076-913X-2025-460-124-141>

Original article

UDC 811.161.1'42

DOI: 10.24412/2076-913X-2025-460-124-141

SPEECH GENRE PORTRAIT OF A VIRTUAL LANGUAGE PERSONALITY OF A TEACHER (BASED ON THE CONVERSATION IN THE MESSENGER)

Elvira S. Denisova¹,
Tatyana G. Rabenko²

^{1, 2} Kemerovo State University,
Kemerovo, Russia,

¹ evdenisova@yandex.ru, <http://orcid.org/0000-0003-4591-6576>

² tat.rabenko@yandex.ru, <http://orcid.org/0000-0003-3434-8542>

Abstract. This study is devoted to modeling a speech-genre portrait of a teacher's linguistic personality, taking into account its communicative and pragmatic determination by the conditions of virtual pedagogical discourse. The relevance of the issues stated in the work is determined by two provisions: firstly, the inclusion of this research in the scientific paradigm of discursive linguistics, in its field, which is associated with the description of speech utterance as a product of discursive activity; secondly, the involvement of the research being undertaken in the field of digital didactics related to the organization of the educational process in the context of digitalization of education. The purpose of this study is to recreate a speech-genre portrait of a virtual language personality of a teacher. The scientific hypothesis of the work is as follows: the speech-genre portrait of a virtual language personality of a teacher is based, on the one hand, on an invariant set of communicative strategies and speech genres actualized by them, which are supported by the institutional nature of pedagogical discourse, on the other hand, on a variable set of communicative-speech tactics and speech genres actualized by them, the degree of manifestation of which is determined by the virtual nature of the realized discourse and the factors caused by this circumstance. The leading method of discursive analysis is based on the description of virtual pedagogical discourse, taking into account the linguistic means of organizing speech utterance and the social context behind the text. The empirical

basis of the study is Internet correspondence in the school chat, formed on social networks with the participation of teachers and students. As a result of the conducted research, it was revealed that within the framework of virtual pedagogical discourse, in the presence of an invariant set of communicative strategies and speech genres actualized by them, which are characteristic of pedagogical discourse and are predetermined by its general intention and the institutional role of participants, variability in the choice of tactics of these strategies and speech fervors actualized by them is revealed. The results obtained in the study make a definite contribution to the development of discursive linguistics, digital didactics, and speech genre studies, and can be applied in the practice of planning and implementing a teacher's professional activities in online communication.

Keywords: teacher's linguistic personality, virtual pedagogical discourse, institutional discourse, personality-oriented discourse, communicative strategies, communicative tactics, speech genre.

For citation: Denisova, E. S., Rabenko, T. G. (2025). Speech genre portrait of a virtual language personality of a teacher (based on the conversation in the messenger). *MCU Journal of Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education*, 4(60), 124–141. <https://doi.org/10.24412/2076-913X-2025-460-124-141>

Введение

Настоящая работа продолжает серию публикаций, посвященных изучению виртуального педагогического дискурса с позиции его речевых жанрового проявления (Рабенко и др., 2023, 2024). Заявленная в работе проблематика (создание речевых жанрового портрета виртуальной языковой личности (ЯЛ) педагога) затрагивает область сопряжения двух отраслей современных научных знаний. С одной стороны, это зона дискурсивной лингвистики, где, помимо прочего, рассматривается жанровое воплощение речевых высказываний определенного вида дискурса, описываются признаки детерминации речевого жанра (РЖ) условиями его дискурсивной реализации. С другой стороны, область цифровой дидактики, изучающей личности обучающего и обучающегося в условиях цифровизации процесса образования. Включенность настоящего исследования в обозначенные направления современной науки позволяет оценить речевое поведение педагога в новых для него условиях осуществления профессиональной деятельности, связанных с интеграцией цифровых технологий в процесс образования. Все сказанное определяет **актуальность** предпринимаемого исследования.

Особенности коммуникативного взаимодействия (в том числе и с позиции его речевых жанрового проявления) участников устного дидактического дискурса (образовательная среда урока) неоднократно привлекали внимание ученых (Карасик, 2002; Олешков, 2006; Лазуренко и др., 2007; Габидуллина, 2009; Академическое общение, 2010; Rose, 2014, и др.). Однако описание специфики речевых жанрового взаимодействия обучающего и обучаемого в виртуальном педагогическом дискурсе представлено фрагментарно (Малашенкова, 2023;

Промм и др., 2025) и требует дальнейшего осмысления в связи с «развитием современных технологий и использованием их возможностей прежде всего применительно к дистантному общению» (Карасик, 2024, с. 118). Наряду с каноническими РЖ (урок, экзамен, родительское собрание, беседа учителя с учеником и др.) в цифровом педагогическом дискурсе (и не только там) широкое распространение получает такой РЖ интернет-коммуникации, как «разговор в мессенджере» (Голошубина, 2015). Изучение данного РЖ с позиции его проявления в рамках институционального (педагогического) дискурса представляется достаточно значимым. Получив разноплановое и многоаспектное описание в ряде публикаций О. К. Голошубиной (Голошубина, 2015, и др.), РЖ «разговор в мессенджере» еще не был рассмотрен в аспекте его функционирования в условиях социально ориентированной коммуникации. **Научная новизна** предприняемого исследования определяется спецификой материала изучения и осуществляемой методики анализа: в работе впервые воссоздается портрет виртуальной ЯЛ учителя с позиции его речежанрового воплощения в социальных сетях (разговора в мессенджере). Высказывания, которые актуализируют комплексный по своей природе РЖ «разговор в мессенджере» и являются результатом речевой деятельности ЯЛ педагога, выступают тем материалом, который позволяет смоделировать речежанровый портрет данной ЯЛ, проследив особенности речевого поведения личности с учетом генеральной интенции дискурса и социально-институциональной роли его участников.

Цель настоящего исследования — создание речежанрового портрета виртуальной ЯЛ педагога, т. е. описание системы РЖ, выбираемых педагогом в различных ситуациях общения с учениками в социальных сетях. Владение РЖ как неким ситуативным стандартом относится к одной из статусных характеристик личности, включающей в себя, помимо признака социальной роли человека (пол, возраст, образование, профессия, доминирующая / подчиненная позиция), признак жанровой компетенции (Карасик, 2002, с. 353), при помощи которой личность овладевает жанрами общения, предписывающими «определенные нормы речевого поведения» (Седов, 2009, с. 86) в институциональной и повседневной коммуникации. Исходя из положения о том, что «в реальном общении личностно-индивидуальное и статусно-представительское в человеке неразрывно слиты» (Карасик, 2002, с. 16), полагаем, что и в педагогическом дискурсе, как в устном, так и в компьютерно-опосредованном, педагог, осуществляя выбор РЖ и их языкового воплощения, одновременно эксплицирует свои личностные и статусно-ролевые качества.

Задачи работы видятся в следующем: 1) выявить репертуар РЖ, характерный для речевого поведения учителя в виртуальной педагогической коммуникации; 2) сравнить набор РЖ учителя, используемый в устной педагогической коммуникации (на примере комбинированного урока), с репертуаром в виртуальной педагогической коммуникации (на примере разговора в мессенджере); 3) выявить факторы, влияющие на частотность избираемых в виртуальной

коммуникации педагогом РЖ; 4) проследить, на уровне каких типов РЖ поддерживается институциональный компонент, а на уровне каких — личностно ориентированный компонент ЯЛ педагога.

В качестве научной гипотезы исследования выступает следующее предположение: в основе речежанрового портрета виртуальной ЯЛ учителя лежит, с одной стороны, инвариантный набор коммуникативных стратегий и актуализированных ими речевых жанров, которые поддерживаются институциональным характером педагогического дискурса (главная коммуникативная цель, направленная на социализацию нового члена общества, институциональная роль и статусно-ролевые отношения участников дискурса); с другой стороны, вариативный набор коммуникативно-речевых тактик и актуализируемых ими речевых жанров, степень проявленности которых детерминирована виртуальным характером реализуемого дискурса и обусловленными этим обстоятельством факторами (дистантность коммуникации, коммуникация вне учебной аудитории, тематика сообщений, как правило, связанная с внеурочной деятельностью).

Методология исследования

ЯЛ как объект междисциплинарного научного анализа имеет богатые традиции изучения (В. В. Виноградов, Г. И. Богин, Ю. Н. Караулов, В. И. Карасик, В. П. Нерознак, С. Г. Воркачев и др.). В последнее время внимание ученых привлекает описание виртуальной языковой личности как «важнейшего понятия в теории сетевой культуры» (Маринова, 2023, с. 154). В ходе исследования виртуальной ЯЛ возникают следующие вопросы: каковы границы понятия «виртуальная ЯЛ»? Как соотносятся «реальная ЯЛ» и «виртуальная ЯЛ»? Каким образом можно представить структуру виртуальной ЯЛ? Какую ЯЛ следует портретировать — реальную или виртуальную? Какие параметры необходимы для описания речевого портрета виртуальной ЯЛ?

В целях актуализации данных вопросов применительно к проблематике жанрового портретирования виртуальной ЯЛ педагога обозначим исходные теоретико-методологические положения предпринимаемого исследования.

1. Традиционно под виртуальной личностью понимается «устоявшийся, различаемый в Сети образ пользователя, целенаправленно создаваемый кем-либо в целях общения, творчества, самовыражения, бизнеса, игры» (Маринова, 2023, с. 158–159). В ситуации институционального дискурса определение виртуальной ЯЛ педагога может быть уточнено: это образ пользователя, сознательно создаваемый педагогом в целях общения базовой пары статусно неравных участников коммуникации — учителя с учеником — с позиции социализации последнего как «нового члена общества» (Карасик, 2002, с. 304).

2. Подход к пониманию виртуальной ЯЛ через ситуативную и ролевою идентификацию реальной ЯЛ позволяет рассматривать интернет-пространство

как альтернативное реальному пространству: «за маской виртуальной языковой личности скрывается личность реальная, активно участвующая в жизни своего интернет-сообщества, объединенная профессиональной деятельностью и национальной принадлежностью» (Шляховой, 2019, с. 879), языковое проявление профессиональной языковой личности ограничено набором ролевых характеристик и номенклатурой РЖ институционального дискурса.

3. Структура виртуальной языковой личности включает в себя три взаимосвязанных компонента: «реальная языковая личность; технические средства и навыки работы с ними в опосредованной коммуникации, служащие единицами самопрезентации и самоидентификации в социальной среде; социальная ситуация, в которой коммуниканты исполняют определенные функции и роли, детерминированные правилами коммуникативной среды» (Шляховой, 2019, с. 885). Полагаем, что каждая языковая личность проявляет себя посредством жанрово оформленных речевых высказываний, поэтому особое место в структуре профессиональной ЯЛ должна занимать ее жанровая деятельность.

4. Для описания речевого портрета можно использовать не только реальную ЯЛ педагога, но и ее репликацию в сетевом пространстве — виртуальную ЯЛ. При этом детерминантой, «определяющей содержательные и структурные особенности общения в виртуальном формате коммуникации, становится не столько фактор адресанта, сколько фактор адресата» (Голев, Шпильная, 2024, с. 363): в таких жанрах интернет-коммуникации, как блог и форум, массовый характер адресата влияет на «анонимность и потенциальное множество образов одного автора» (Селютин, 2010, с. 119–120). В виртуальном педагогическом пространстве участники коммуникации известны друг другу, в этом отношении школьный чат в мессенджере рассматривается нами как разновидность институционального диалога, осуществляемого в устной педагогической среде.

5. Соглашаясь с мнением Г. Г. Матвеевой о том, что «речевое поведение субъекта автоматизируется в случае типичной повторяющейся ситуации общения, а зафиксировать его получается именно в речевом портрете» (Матвеева, 1993, с. 87), с одной стороны, и идеей К. Ф. Седова о том, что «поведение личности (и ее языковое сознание) может отражать социальные позиции, занятые ею» (Седов, 2016, с. 59); с другой стороны, считаем возможным создание обобщенного портрета языковой личности педагога средней и старшей школы посредством выделения релевантных признаков, которыми обладает типичный представитель данной профессиональной группы. К такого рода признакам К. Ф. Седов относит коммуникативное поведение, речевое мышление и жанрово-ролевую компетенцию языковой личности (Седов, 2016, с. 46).

В рамках настоящего исследования для создания речежанрового портрета личности мы ограничимся выявлением «стратегических особенностей речевого поведения, жанровых и тактических предпочтений в построении дискурса» (Седов, 2009, с. 89). В описании речежанровых стратегий поведения языковой личности мы опираемся на типологию РЖ Т. В. Шмелевой (Шмелева, 1997)

и систему коммуникативных стратегий и тактик, предложенных М. Ю. Олешковым (Олешков, 2006).

Методы и материал исследования

Основным в настоящей работе является **метод речежанрового портретирования**, включающий в себя анализ выбора коммуникативных стратегий и тактик речевого поведения, РЖ, предпочитаемых педагогом в виртуальной коммуникации, также использованы аналитико-описательный метод, метод сравнения, прием количественного подсчета статистического метода. В качестве материала исследования выступает интернет-переписка в школьном чате, сформированная в мессенджерах WhatsApp, Telegram, «Сферум», «ВКонтакте» за 2021–2025 годы, с участием учителя и учеников. Основная единица научного описания — диалогические единства (ДЕ), в которых реплики учителя носят инициальный характер (всего 600 ДЕ), ответные реплики учеников (вербальные и невербальные) могут отсутствовать. Примеры диалогических единств разных типов представлены на рисунках 1–2. В приводимых примерах сохранены авторские орфография и пунктуация.

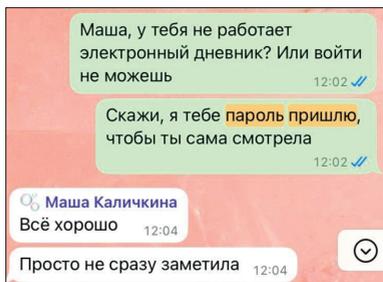


Рис. 1. Пример диалогического текста информативного типа

Fig. 1. An example of an information type dialog text

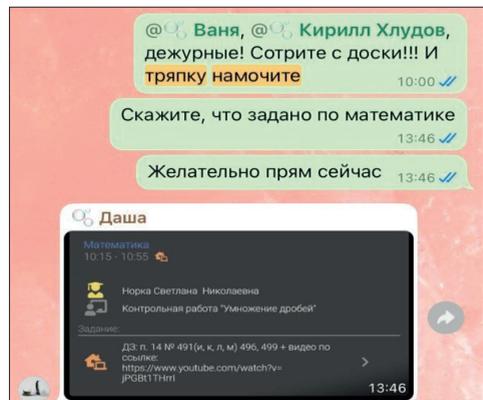


Рис. 2. Пример диалогического текста императивного типа

Fig. 2. An example of a dialogical text of the imperative type

Результаты исследования

Количественный подсчет показывает высокую степень распространенности информативных РЖ (252 единицы — 42 %) и императивных РЖ (228 единиц — 38 %). Менее представлена реализация этикетных РЖ (78 единиц — 13 %) и оценочных (42 единицы — 7 %) РЖ (ср. схожую статистику

в интернет-коммуникации студентов и преподавателей (Промм и др., 2025, с. 98)). Обратимся к рассмотрению РЖ выделенных типов.

Информативные РЖ педагогического дискурса связаны с реализацией информационно-аргументирующей стратегии. В устной педагогической коммуникации данная стратегия реализуется в речи учителя на этапах первичного усвоения новых знаний и первичной проверки понимания, в тактиках «передачи информации, коррекции модели мира, контроля над пониманием» (Олешков, 2006, с. 27).

Считаем возможным для виртуального педагогического дискурса уточнить информационно-аргументирующую стратегию как информационно-сопровождающую, поскольку основной задачей учителя в цифровой среде становится «сопровождение учащихся в поиске и усвоении необходимых знаний, умений и навыков» (Карасик, 2024, с. 120). Данная стратегия реализуется в речи учителя в тактике передачи информации в форме **РЖ «сообщение»** (сообщение информации) (1–2):

(1) Учитель: *Добрый день, ребята! Так как заболела ещё учитель географии, опять изменения в расписании. Завтра вам к 11.00, то есть к 4 уроку. 4 — немецкий, 5 — алгебра, 6 — физика, 7 — алгебра логики, 8 — физические законы*

(2) Учитель: *Здравствуйте! Завтра вы не учитесь. В школу к 10:00 приходят те, кто будет сдавать ГТО*

Ученик: *Хорошо спасибо*

Информационно-сопровождающая стратегия также реализуется в речи учителя в тактике контроля над пониманием в форме **РЖ «вопрос»** (уточнение информации) (3–4):

(3) Учитель: *Катя, доброе утро! Опаздываешь?*

Ученик: *Опаздываю*

(4) Учитель: *Маша, у тебя не работает электронный дневник? Или войти не можешь. Скажи, я тебе пароль пришлю, чтобы ты сама смотрела*

Ученик: *Всё хорошо*

Просто не сразу заметила

В аспекте языкового воплощения речевое высказывание данного типа предполагает экономию речевых средств, характерную для компьютерно-опосредованной коммуникации: в репликах учителя могут отсутствовать выраженное обращение к адресату и формулы вежливости, построение синтаксических конструкций отличается простотой, допускается опущение точки в конце предложения. Использование поликодовых средств коммуникации не характерно для данных РЖ в связи с нейтральностью передаваемой информации.

Анализ информативных РЖ позволяет обнаружить следующие особенности речевого поведения учителя, осуществляемого в формате онлайн-сообщения. Для речевого поведения учителя не характерна тактика коррекции модели мира, требующая «развернутого ответа на вопрос ученика с использованием

доказательств и аргументов» (Олешко, 2006, с. 148), в связи с ограниченностью количества знаков в сообщении мессенджера (принцип максимум содержания в минимуме знаков). Событийная основа информативных РЖ в репликах учителя сохраняет институциональный характер, связанный с раскрытием тематических сфер семантического поля «Обучение». Цель использования учителем информативных РЖ в виртуальном дискурсе неизменна — способствовать социализации нового члена общества, передавая необходимую информацию в вербальной форме.

Императивные РЖ педагогического дискурса связаны с реализацией манипулятивно-консолидирующей стратегии. В устной педагогической коммуникации данная стратегия реализуется в речи учителя на всех этапах урока в «тактиках подчинения, контроля над инициативой, контроля над темой и контроля над деятельностью» (Олешков, 2006, с. 28).

В педагогической онлайн-коммуникации манипулятивно-консолидирующая стратегия активно реализуется в речи учителя в тактике подчинения в разных РЖ. Обозначим их.

РЖ «просьба» (5–6).

(5) Учитель: *С Ярославой едет Вероника, Геля, Андрей К. Просьба быть готовыми к 11.00*

(6) Учитель: *Ребята, я оставила на последней парте свой пояс от пальто. Огромная просьба положить его мне на стул, пожалуйста 🙏*

[фото пальто] Такого цвета

Только отпишитесь п.ж, нашли ли вы его 😞

Ученик: *я положила*

РЖ «угроза» (7–8).

(7) Учитель: *Мальцева, Сахарова и Павлова, у вас долг по современному английскому от 15 ноября в блоге, нужно немедленно это сделать
Иначе у вас не выйдут нормальные оценки за четверть!*

(8) Учитель: *[скрин списка класса] Сегодня сделать и прислать у кого нет до сих пор ID по ГТО иначе в понедельник буду приглашать в школу и делать будем вместе!*

Ученик: *как его сделать хаха*

РЖ «требование» (9–10).

(9) Учитель: *Мне нужны Дима Галкин и Настя, я сейчас на втором возле фотозоны, потом пойду в 4-ый*

На русский идите все

Забирайте вещи

Быстро заберите вещи

(10) Учитель: *@7Г Ваня, @7Г Кирилл Хлудов, дежурные! Сотрите с доски!!! и тряпку намочите*

Скажите, что задано по математике

Желательно прямо сейчас

Ученик: *[Скрин домашнего задания по математике]*

Манипулятивно-консолидирующая стратегия достаточно часто реализуется в речи учителя в тактике контроля над деятельностью, в форме РЖ «напоминание» (11–12).

(11) Учитель: *Напоминаю, что с завтрашнего дня мы запланировали тематическую неделю, и первым днем запланирован total black ■ Кто не хочет, может не участвовать, но было бы классно, если бы хотя бы большинство поддержало эту идею*

Ученик: *ЧЕОЕЗНО??*

Я ДУМАЛА ТАКОК ТОЛКЬО В БОЛЕЕ СТАРШИХ КЛАССАХ СМОГУТ

(12) Учитель: *Ребятки, вы ведь не забыли о мастер-классе в школе Тележурналистики? ъъ*

Ученик: *А когда она?*

В отличие от РЖ «напоминание», применяемого учителем на уроке в ситуации закрепления изученного материала (например, при выполнении упражнений), в виртуальной педагогической коммуникации данный РЖ используется учителем для закрепления и актуализации уже известной ученикам информации, как правило, организационного характера (см. более подробно: Рабенко и др., 2023).

В аспекте языкового воплощения речевые высказывания данного типа предполагают активное использование учителем вербальных (лексических и грамматических) средств, характерных для институционального дискурса: директивы (*нужно, необходимо*), императивы (*отпишитесь, идите, заберите, сотрите, намочите, скажите*), адвербиальная лексика со значением быстроты действия (*срочно, быстро, немедленно, сейчас же*), обращения как маркеры побудительных высказываний к одному лицу (по имени и фамилии) и к группе лиц (*ребята, дежурные, ученики*). Использование эмодзи для передачи эмоций в РЖ «просьба» и РЖ «напоминание» (🙏 — просить, 😬 — умалять, ъъ — смотреть) отражает стремление учителя в условиях виртуальной коммуникации смягчить императивный характер высказывания, свидетельствуя о влиянии личностно ориентированного дискурса.

Анализ императивных РЖ позволяет обнаружить следующие особенности речевого поведения учителя, осуществляемого в формате онлайн-сообщения. Для речевого поведения учителя не характерны (контроль над инициативой, контроль над темой) или содержательно отличаются (контроль над деятельностью) тактики, реализуемые на разных этапах урока, поскольку необходимость в них возникает только в связи с проверкой и усвоением изученного учебного материала. Событийная основа императивных РЖ характеризуется раскрытием тематических сфер как институционального (образовательной, общественной, проектной, учебно-исследовательской, спортивно-оздоровительной, творческой), так и личностно ориентированного общения (личная просьба). Цель использования учителем императивных РЖ в виртуальной коммуникации, с одной стороны, неизменна — сводится к организации совместной с учениками деятельности и управлению ею посредством установления социального доминирования и иерархии; с другой стороны, у педагога в условиях онлайн-общения появляются дополнительные

возможности для реализации императивных жанров (средства супраграфемии, эмодзи, маркированные обращения).

Этикетные РЖ сопрягаются с реализацией экспрессивно-апеллятивной стратегии. В устной педагогической коммуникации данная стратегия пронизывает все этапы урока и реализуется в тактиках «формирования эмоционального настроения, самопрезентации, дискредитации, контактоустанавливающей и блокировки контакта» (Олешков, 2006, с. 28).

В педагогической онлайн-коммуникации экспрессивно-апеллятивная стратегия реализуется в речевом поведении учителя в тактике формирования эмоционального настроения в форме **РЖ «пожелание»** двух типов.

1. Публичные формальные пожелания, «ориентированные на статус адресата — школьника, к которому выдвигается ряд требований» (Малашенкова, 2023, с. 62) (13–14):

(13) Учитель: *Удачи на впр, не переживайте* 🍀

Ученик: ❤️ 5

(14) Учитель: *@8В Соня Теплякова, @8В Маша Малышева, поздравляем, вы прошли на муниципальный этап олимпиады по английскому языку* 🎉 🎉

Ученик: 🙌 2

2. Частные неформальные пожелания, «ориентированные на личность адресата и призванные сформировать правильное самовосприятие и адекватную самооценку» (Малашенкова, 2023, с. 62) (15–16):

(15) Учитель: *Вероника и Вадимка, с днем рождения вас!!! Желаю вам крепкого здоровья, успехов во всем, добра, исполнения желаний, счастья! Будьте всегда веселы, умны, активны и добры, как сейчас. Мы вас очень любим* 🎉

Ученик: *Вадимка*

(16) Учитель: *Ваня, дорогой наш, с днем рождения!!! Желаю тебе крепкого здоровья, веселой жизни, добрых друзей, счастливых дней. Пусть твои родители всегда будут рядом с тобой, пусть друзья не предадут. Желаю тебе ярких впечатлений, исполнения желаний и только добра!!!* 🎉

Ученик: *С днём рождения*

Контактоустанавливающая тактика реализуется в речевом поведении педагога в форме **РЖ «приветствие»** и **РЖ «обращение»** (см. об этом: Рабенко и др., 2023). Выявлено, что при использовании данных РЖ в виртуальной педагогической коммуникации сохраняются признаки институционального дискурса: приветствие и обращение к ученику по имени или фамилии, использование обращений, номинирующих роли участников общения (ученики, класс, филологи, математики и др.). В то же время обнаруживается влияние личностно ориентированного дискурса — использование учителем стилистически маркированных номинаций, способствующих налаживанию контакта и установке на кооперацию (*мои хорошие, мои вы сладенькие, мои котятки, мои волшебные, ребятушки, милые девушки, дети мои, ребята и девочки, мои чудесные и необыкновенные* и др.). Последнюю группу примеров можно

рассматривать и как реализацию тактики самопрезентации, отражающую стилевую манеру учителя при общении с учениками.

Использование тактики блокировки контакта в мессенджерах связано с технической компетенцией виртуальной личности педагога: учитель может заблокировать действия пользователя-ученика по отправке голосовых или видеосообщений (17) или удалить ученика из чата / заблокировать его профиль (таких примеров в нашем материале не обнаружено).

(17) Учитель: [*Запрещает отправлять видеосообщения и стикеры в школьном чате*]

Ученик: *Так а зачем тогда надо было вырубать кружки и стикеры ЭТО ЧЕ ЗА ТЮРЬМА*

В аспекте языкового воплощения речевое высказывание данного типа предполагает активное использование учителем вербальных средств, создающих эмоциональный фон общения, приближающих его к устному диалогу: усиление перформатива за счет повторения сопровождающих его знаков препинания (*желаю!!!*), активное использование эмодзи для усиления содержания вербальных средств (🍀 — четырехлистник как знак удачи, 🎉 — хлопушка как знак поздравления), персонифицированное обращение по имени и посредством маркирования @ (гипертекстуальность).

Исследование этикетных РЖ обнаруживает ряд особенностей речевого поведения учителя в условиях виртуальной коммуникации. Для речевого поведения учителя не характерны тактики, принижающие чувство собственного достоинства ученика (тактики дискредитации), которые не являются допустимыми и на уроке. Событийная основа этикетных РЖ характеризуется раскрытием тематических сфер как институционального (образовательной, общественной, проектной, учебно-исследовательской, спортивно-оздоровительной, творческой), так и личностно ориентированного общения (неформальные частные пожелания и стилистически-маркированные обращения). Цель использования учителем этикетных РЖ в виртуальной коммуникации, с одной стороны, совпадает с устной — это организация «рабочей» атмосферы и толерантной образовательной среды, установление доброжелательной эмоциональной атмосферы; с другой стороны, у педагога в условиях онлайн-общения появляются дополнительные возможности для реализации этикетных жанров (средства супраграфематики, эмодзи, маркированные обращения).

Оценочные РЖ педагогического дискурса направлены на реализацию контрольно-оценочной стратегии. В устной педагогической коммуникации данная стратегия реализуется в речи учителя на различных этапах урока: актуализация знаний, первичная проверка понимания, первичное закрепление, контроль усвоения допущенных ошибок и их коррекция, подведение итогов. Данная реализация осуществляется в виде коммуникативно-речевых тактик: «получение информации, собственно оценка, оценка поведения и отношения, эмотивная оценка» (Олешков, 2006, с. 29).

В педагогической онлайн-коммуникации контрольно-оценочная стратегия реализуется в речи педагога в тактике получения информации в форме РЖ «вопрос» (запрос информации) (18, 19).

(18) Учитель: @Dog_bob1

Андрей

@alkefy

Почему отсутствовали на первом уроке?

(19) Учитель: Данил, ты почему на профильной физике не был? Мы тебя накажем и на шашлыки с собой не возьмём

Ученик: 😊

Оценочная стратегия проявляется также в тактике эмотивной оценки в разных жанровых формах. Перечислим их.

РЖ «похвала» (20–21).

(20) Учитель: Ребята, кто сегодня был, большое всем спасибо. Вы большие молодцы. Все идеи очень классные. Их можно доработать и участвовать в разных конкурсах. Вы самые лучшие)

Ученик:)))))

(21) Учитель: Дима, ты супер, большой молодец

Поздравляю 🎉🎉🎉

Ученик: ладно, спасибо!

РЖ «порицание» (22, 23).

(22) Учитель: Уважаемые филологи! Я вас просил написать ДЗ про оду «Фелица» и дал для этого время — день. И что получил в ответ????? ДЗ я пишу всегда вовремя и подробно. И если по каким-то причинам пропадает урок, то ДЗ делать нужно все равно. Спасибо за отсутствие ответов

(23) Учитель: Дорогие мои, я не буду уже ругаться, но я попытаюсь воззвать вас к вашей совести! Демонстрация не моя инициатива и присутствие вас там тоже не моя затея, с меня потребовали списки класса, я их предоставила, по списку все должны быть.

Ученик: 2 ❤️

В аспекте языкового воплощения речевые высказывания данного типа предполагают активное использование учителем характерной для педагогического дискурса оценочной лексики (*отлично, молодец, молодцы*), разговорной лексики (*супер, класс, вайбово, красавка*), супраграфических средств (использование скобок и повторяющегося восклицательного знака как средства выражения позитивной оценки), персонифицированного обращения по имени и посредством маркирования никнейма (@@Dog_bob1), эмодзи для усиления содержания вербальных средств (🎉🎉🎉 — поздравлять).

Исследование оценочных РЖ позволяет выявить ряд особенностей, характеризующих речевое поведение учителя в электронно-опосредованной коммуникации. Для речевого поведения учителя не характерны тактики, реализуемые на разных этапах урока (собственно оценка, оценка поведения и отношения),

поскольку они призваны оценить знания ученика в образовательной среде. Событийная основа оценочных РЖ в репликах учителя сохраняет институциональный характер, связанный с раскрытием тематических сфер семантического поля «Обучение». Цель использования оценочных РЖ в виртуальной коммуникации, с одной стороны, неизменна — это выражение общественной значимости учителя как представителя социума и хранителя общественных норм, который вправе давать оценку соответствующим учебным событиям и достижениям ученика; с другой стороны, у педагога в условиях онлайн-общения появляются дополнительные возможности для реализации оценочных жанров (средства супраграфематики, эмодзи, маркированные обращения).

Заключение

Проведенное исследование позволяет сделать определенные выводы. Установлено, что специфика речевых портретов ЯЛ педагога, действующего в условиях виртуальной коммуникации, обусловлена факторами двух типов: во-первых, особенностями самого институционально-педагогического дискурса — его генеральной речемышлительной стратегией (социализация ученика как нового члена общества), частными коммуникативными интенциями (объяснение, оценка, контроль, содействие, организация деятельности участников педагогического дискурса), социально-ролевым статусом педагога (доминирующая позиция учителя как наделенного правом передавать ученику знания и нормы поведения общества); во-вторых, спецификой электронного субстрата, с помощью которого осуществляется коммуникативное взаимодействие субъектов дискурса (особый хронотоп: выход за пределы образовательной среды школьного урока и школьного кабинета; гипертекстуальность, поликодовость текста).

Для речевого поведения виртуальной ЯЛ педагога характерен инвариантный набор коммуникативных стратегий, содержание которых соответствует целевому назначению институционального общения (информационно-сопровождающая, манипулятивно-консолидирующая, экспрессивно-апеллятивная, контрольно-оценочная). Коммуникативно-речевые тактики и актуализируемые ими речевые жанры, свойственные устному педагогическому общению учителя, в виртуальной коммуникации представлены вариативно, ограниченность их выбора обусловлено рядом причин: не используются тактики, содержание которых обусловлено обращением к учебному материалу, в связи с их невостребованностью за пределами урока; не реализуются РЖ, дискредитирующие личность ученика, в связи с соблюдением традиционных ценностей педагогического дискурса (уважение к педагогическому сообществу, ученикам, право учеников на ошибки), а также нежеланием педагога оставлять цифровые следы, дискредитирующие его.

В ходе исследования выявлено, что институциональный компонент ЯЛ педагога, диктуемый конститутивным признаком педагогического дискурса — статусно-ролевыми отношениями участников коммуникации, поддерживается

в виртуальной коммуникации информативным типом РЖ на уровне диктумного содержания (тематические сферы семантического поля «Обучение») и его языкового воплощения (статусные обращения, нейтральные лексические средства и синтаксические конструкции). Личностно ориентированный компонент ЯЛ педагога, объясняемый характером межличностных отношений между коммуникантами и отражающий индивидуальные особенности собственной ЯЛ учителя, реализуется в виртуальной коммуникации в императивном, этикетном и оценочном типах РЖ на уровне диктумного содержания (личная сфера), языкового воплощения (стилистически маркированные обращения) и выборе поликодовых средств (средства супраграфемии, эмодзи).

Таким образом, исследование виртуальной ЯЛ педагога с позиции его речежанрового проявления включается в решение важнейшей теоретико-методологической проблемы современного жанроведения, связанной с постижением природы РЖ как инвариантно-вариативного механизма, включающего в себя универсальные (инвариантные) и вариативные (зависящие, в частности, от условий дискурса) признаки РЖ. Кроме того, лингвистическое описание речевого поведения языковой личности педагога является важнейшей частью подготовки молодых специалистов в области образования, связанной с формированием профессиональных компетенций педагога, который должен быть готов к общению с учениками в любом формате, не только в традиционном — устном и письменном, но и в рамках электронной (виртуальной) коммуникации.

Список источников

1. Рабенко, Т. Г., Денисова, Э. С., & Чардынцева, А. Д. (2023). Речевой жанр «напоминание» в аспекте дискурсивной обусловленности его признаков (на материале виртуального педагогического дискурса). *Научный диалог*, 12(5), 114–134. <https://doi.org/10.24224/2227-1295-2023-12-5-114-134>
2. Рабенко, Т. Г., Денисова, Э. С., & Чардынцева, А. Д. (2024). Коммуникативно-прагматические свойства обращения в виртуальном педагогическом дискурсе (на материале школьных чатов). *Научный диалог*, 13(9), 149–168. <https://doi.org/10.24224/2227-1295-2024-13-9-149-168>
3. Карасик, В. И. (2002). *Языковой круг: личность, концепты, дискурс*. Перемена.
4. Олешков, М. Ю. (2006). *Моделирование коммуникативного процесса*. Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия.
5. Лазуренко, Е. Ю., Саломатина, М. С., & Стернин, И. А. (2007). *Профессиональная коммуникативная личность*. Истоки.
6. Габидуллина, А. Р. (2013). Оценочные высказывания в педагогическом дискурсе. *Вестник РУДН. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика*, 3, 36–45.
7. *Академическое общение*. И. А. Стернин (Науч. ред.). (2010). Истоки.
8. Rose, D. (2014). Analysing pedagogic discourse: an approach from genre and register. *Functional Linguistic*, 1(11). <https://doi.org/10.1186/s40554-014-0011-4>; <http://www.functionallinguistics.com/content/pdf/s40554-014-0011-4.pdf>
9. Малащенко, Е. Н. (2023). Речевой жанр пожелание в ситуациях асимметричного общения (на материале педагогического дискурса). *СибСкрипт*, 25(1), 55–65. <https://doi.org/10.21603/sibscript-2023-25-1-55-65>

10. Промм, Н. А., Евтушенко, О. А., & Шестакова, О. А. (2025). Речевые жанры электронной коммуникации между преподавателем и студентом. *Жанры речи*, 20, 1(45), 95–103. <https://doi.org/10.18500/2311-0740-2025-20-1-45-95-103>
11. Карасик, В. И. (2024). Лингвокультурные характеристики педагогического дискурса. *Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование»*, 2(50), 11–129. <https://doi.org/10.25688/2076-913X.2023.50.2.10>
12. Голошубина, О. К. (2015). Разговор в мессенджере как специфический жанр интернет-коммуникации. *Вестник Омского университета*, (1), 208–212.
13. Седов, К. Ф. (2009). Речезанровая идентичность и социализация личности. *Известия Саратовского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика*, 9, вып. 4, 85–89.
14. Маринова, Е. В. (2023). Эволюция понятия «виртуальная личность» в цифровую эпоху (социолингвистическое исследование на материале русских текстов). *Научный диалог*, 12(1), 151–169. <https://doi.org/10.24224/2227-1295-2023-12-1-151-169>
15. Шляховой, Д. А. (2019). Моделирование обобщенного речевого портрета блогера (на материале немецкой военной блогосферы). *Вестник РУДН. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика*, 10(4), 879–892.
16. Голев, Н. Д., & Шпильная, Н. Н. (2024). Опосредованный виртуальный диалог в социальных сетях на фоне непосредственного (живого) диалога: функциональные и структурные особенности (на материале общения в социальной сети ВКонтакте). *Виртуальная коммуникация и социальные сети*, 3(4), 361–373. <https://doi.org/10.21603/2782-4799-2024-3-4-361-3734>
17. Селютин, А. А. (2010). Проблемы описания речевого портрета онлайн-личности. *Вестник Челябинского государственного университета*, 34(215), Филология. Искусствоведение, вып. 49, 117–120.
18. Матвеева, Г. Г. (1993). *Скрытые грамматические значения и идентификация социального лица («портрета») говорящего* [Диссертация ... д-ра филол. наук: 10.02.19]. РГБ.
19. Седов, К. Ф. (2016). *Общая и антропоцентрическая лингвистика*. ЯСК.
20. Шмелева, Т. В. (1997). Модель речевого жанра. *Жанры речи*, (1), 88–99.

References

1. Rabenko, T. G., Denisova, E. S., & Chardyntseva, A. D. (2023). The speech genre «reminder» in the aspect of the discursive conditionality of its features (based on the material of virtual pedagogical discourse). *Nauchnyj dialog*, 12(5), 114–134. <https://doi.org/10.24224/2227-1295-2023-12-5-114-134> (In Russ.).
2. Rabenko, T. G., Denisova, E. S., & Chardyntseva, A. D. (2024). Communicative and pragmatic properties of treatment in virtual pedagogical discourse (based on the material of school chats). *Nauchnyj dialog*, 13(9), 149–168. <https://doi.org/10.24224/2227-1295-2024-13-9-149-168> (In Russ.).
3. Karasik, V. I. (2002). *The language circle: personality, concepts, discourse*. Peremena. (In Russ.).
4. Oleshkov, M. Y. (2006). *Modeling of the communication process*. Nizhnetagil'skaya gosudarstvennaya social'no-pedagogicheskaya akademiya. (In Russ.).
5. Lazurenko, E. Yu., Salomatina, M. S., & Sternin, I. A. (2007). *A professional communicative personality*. Istoki. (In Russ.).

6. Gabidullina, A. R. (2013). Evaluative statements in pedagogical discourse. *RUDN Journal of Language Studies, Semiotics, Semantics*, 3, 36–45. (In Russ.).
7. *Academic communication*. I. A. Sterin (Scien. Ed.). (2010). Istoki. (In Russ.).
8. Rose, D. (2014). Analysing pedagogic discourse: an approach from genre and register. *Functional Linguistic*, 1(11) <https://doi.org/10.1186/s40554-014-0011-4>; <http://www.functionallinguistics.com/content/pdf/s40554-014-0011-4.pdf>
9. Malashenkova, E. N. (2023). The speech genre is desire in situations of asymmetric communication (based on the material of pedagogical discourse). *SibScript*, 25(1), 55–65. <https://doi.org/10.21603/sibscript-2023-25-1-55-65> (In Russ.).
10. Promm, N. A., Yevtushenko, O. A., & Shestakova, O. A. (2025). Speech genres of electronic communication between a teacher and a student. *Speech Genres*, 20, 1(45), 95–103. <https://doi.org/10.18500/2311-0740-2025-20-1-45-95-103> (In Russ.).
11. Karasik, V. I. (2024). Linguistic and cultural characteristics of pedagogical discourse. *MCU Journal of Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education*, 2(50), 11–129. <https://doi.org/10.25688/2076-913X.2023.50.2.10> (In Russ.).
12. Goloshubina, O. K. (2015). Messenger conversation as a specific genre of Internet communication. *Herald Omsk University*, (1), 208–212. (In Russ.).
13. Sedov, K. F. (2009). Speech genre identity and personality socialization. *Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 9, issue 4, 85–89. (In Russ.).
14. Marinova, E. V. (2023). The evolution of the concept of «virtual personality» in the digital age (sociolinguistic research based on Russian texts). *Nauchny`j dialog*, 12(1), 151–169. <https://doi.org/10.24224/2227-1295-2023-12-1-151-169> (In Russ.).
15. Shlyakhovoy, D. A. (2019). Modeling of a generalized speech portrait of a blogger (based on the material of the German military blogosphere). *RUDN Journal of Language Studies, Semiotics, Semantics*, 10(4), 879–892. (In Russ.).
16. Golev, N. D., & Shpilnaya, N. N. (2024). Mediated virtual dialogue in social networks against the background of direct (live) dialogue: functional and structural features (based on communication on the social network VKontakte). *Virtual Communication and Social Networks*, 3(4), 361–373. <https://doi.org/10.21603/2782-4799-2024-3-4-361-3734> (In Russ.).
17. Selyutin, A. A. (2010). Problems of describing the speech portrait of an online personality. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*, 34(215), *Filologiya. Iskusstvovedenie*, issue 49, 117–120. (In Russ.).
18. Matveeva, G. G. (1993). *Hidden grammatical meanings and identification of the speaker's social identity ("portrait")* [Dissertation ... Doctor of Philological Sciences: 10.02.19]. RSL. (In Russ.).
19. Sedov, K. F. (2016). *General and anthropocentric linguistics*. YASK. (In Russ.).
20. Shmeleva, T. V. (1997). A model of the speech genre. *Zhanry` rechi*, (1), 88–99. (In Russ.).

Информация об авторах

Эльвира Степановна Денисова — кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры стилистики и риторики Института филологии иностранных языков и медиакоммуникации КемГУ.

Татьяна Геннадьевна Рабенко — доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры стилистики и риторики Института филологии иностранных языков и медиакоммуникации КемГУ.

Information about the authors

Elvira S. Denisova — PhD (Philology), Docent, Associate Professor of the Department of Stylistics and Rhetoric, Institute of Philology of Foreign Languages and Media Communication, KemSU.

Tatiana G. Rabenko — Dr. Habil. (Philology), Docent, Professor of the Department of Stylistics and Rhetoric, Institute of Philology of Foreign Languages and Media Communication, KemSU.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflict of interest.

Научно-теоретическая статья

УДК [811.161.1+811.111]¹¹⁰³

DOI: 10.24412/2076-913X-2025-460-142-157

КОНЦЕПТ *ЧУЖДЫЙ/FOREIGN* В РУССКОЙ И БРИТАНСКОЙ ЯЗЫКОВЫХ КАРТИНАХ МИРА: ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД (НА МАТЕРИАЛЕ СВОБОДНЫХ/СВЯЗАННЫХ СОЧЕТАНИЙ СЛОВ)

Суворова Елена Владимировна

Российский государственный университет нефти и газа
(национальный исследовательский университет) им. И. М. Губкина,
Москва, Россия,

suvorlen@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5821-3952>

Аннотация. В статье представлен лингвокультурологический анализ концепта *чуждый/foreign* как одного из полюсов архетипической бинарной оппозиции «свой – чужой/чуждый» и репрезентанта ментефакта *чуждость/foreignness*, а также его языковой вербализации на материале свободных/связанных словосочетаний. Ментефакт *чуждость/foreignness* изначально рассматривается с позиции концептуального поля, репрезентантами которого могут выступать языковые единицы, знания, понятия, концепты, представления и артефакты. В ходе теоретических рассуждений уточняется природа рассматриваемого феномена и делается вывод о том, что квинтэссенция культурноносных смыслов, скрытых за представлениями о *чуждость/foreignness*, может быть сосредоточена в такой когнитивной единице, как *концепт*, представляющей собой свернутый результат осмысления сложного мира состояний, отношений, связей, свойств, содержание которой может быть раскрыто посредством изучения валентностных связей овнешняющих его языковых единиц. Выдвигается гипотеза, что основными вербализующими концепт *чуждый/foreign* языковыми единицами служат синонимические ряды адъективов. На основании сочетаемостей данных единиц с другими словами осуществляется попытка изучить специфические отличия в понимании *чуждость/foreignness*, присущие русскому и британскому этносам. Делается вывод, что *чуждость/foreignness* в британском языковом сознании лежит в одной плоскости с силой, временем появления, качеством и сферой деятельности; она воспринимается и перцептивно, и ментально; *чуждым/foreign* можно сделать или оставаться, ее можно сохранять. Отражение *чуждость/foreignness* в русском языковом сознании тесно связано с ментальными, духовными, культурными стереотипами, которые лежат в основе этнического, религиозного и т. п. противопоставления; может быть сопряжено с негативными эмоциями; иметь либо максимальную / сравнимую с чем-либо другим / обоюдную выраженность; *чуждость/foreignness* может развиваться во времени и, соответственно, нести в себе черты процесса. Делается обобщающий вывод о том, что в британском языковом сознании восприятие *чуждость/foreignness* тесно переплетено с перцепцией и логикой, в русском — с эмоциями и духовными / религиозными / культурными воззрениями.

Ключевые слова: ментефакт, концепт, концептуальное поле, чуждый, архетипическая бинарная оппозиция «свой – чужой», свободные словосочетания, валентностные связи.

Для цитирования: Суворова, Е. В. (2025). Концепт *чуждый/foreign* в русской и британской языковых картинах мира: лингвокультурологический подход (на материале свободных/связанных сочетаний слов). *Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование»*, 4(60), 124–157. <https://doi.org/10.24412/2076-913X-2025-460-142-157>

Original article

UCD [811.161.1+811.111]’103

DOI: 10.24412/2076-913X-2025-460-142-157

THE CONCEPT OF *FOREIGN* IN THE RUSSIAN AND BRITISH LINGUISTIC VIEWS OF THE WORLD THROUGH A LINGUO-CULTUROLOGICAL PPROACH (AS EXEMPLIFIED IN FREE PHRASES/COLLOCATIONS)

Elena V. Suvorova

National University of Oil and Gas «Gubkin University»,
Moscow, Russia,

suvorlen@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5821-3952>

Abstract. The paper presents a linguo-cultural analysis of the concept of *foreign*, considered as one of the poles within the archaic binary opposition «close – foreign», and its verbalization by free phrases. This mental unit is originally taken for a conceptual domain which can be represented by: linguistic units, various types of knowledge, notions, concepts, conceptions and artifacts. In the course of theoretical reasoning the nature of the phenomenon is concretized, a conclusion is made that the essence of the cultural senses, underlying the conceptions of *foreignness*, can be concentrated in a concept. The latter can be defined as a condensed outcome of the comprehension of a complicated world of states, relations, properties, and its content can be studied by investigating into the valency links of the linguistic units (free phrases) which verbalize it. These can be hypothesized to be synonymic rows of adjectives. Their valency links can serve as a basis of an investigation into main Russian and British national distinctions in the conception of *foreignness*. To conclude, in the British linguistic consciousness *foreignness* can lie in the same plane with strength; time of coming into being; quality and the sphere of activities it is applied to; it can be perceived and cognized; something/ someone can be made *foreign*, one can remain *foreign* or keep being *foreign*. The reflection of *foreignness* in the Russian linguistic consciousness is closely connected with mental, spiritual, cultural stereotypes, which form ethnic, religious, etc. oppositions. Its perception can be accompanied by negative emotions, it can have the highest possible/ comparable/ mutual manifestation, it can also be in progress. Finally, a general conclusion is made that in the British linguistic consciousness, *foreignness* is intertwined with perception and logic while in the Russian one, it can be mingled with emotions, and spiritual, religious, cultural conceptions.

Keywords: mentifact, concept, conceptual domain, *foreign*, archaic binary opposition «close – foreign», free phrases, valency links.

For citation: Suvorova, E. V. The Concept of Foreign in the Russian and British linguistic views of the world through a linguo-culturological approach (as exemplified in free phrases / collocations). *MCU Journal of Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education*, 4(60), 142–157. <https://doi.org/10.24412/2076-913X-2025-460-142-157>

Введение

Формирование языковой картины мира происходит посредством отражения мира в зеркале языка: «помыслить мир возможно, находясь в относительном плену языковой картины мира, поскольку в сознании человека реальный мир дан в той мере, в какой он отражается в языке, а каждый язык отражает реальный мир по-своему, тем самым складывая языковую картину мира, определяющую специфику национального мировидения» (Красных, 2016, с. 144). При этом под отражением мира понимается процесс когнитивной переработки воспринимаемой, в том числе по каналам перцепции, информации, в ходе которой приобретают форму элементы «содержания» сознания — ментефакты, выраженные в виде знаний, понятий, концептов и представлений, где знания — это иерархически выстроенные информационные единицы долговременной памяти; понятия — единицы сознания, содержащие логическую, безобразную генерализацию и категоризацию фрагментов действительности; представления — результат перцептивно-образного отражения действительности; и наконец, концепты — «общие, максимально абстрагированные, но конкретно репрезентируемые (языковому) сознанию идеи предметов (в самом широком понимании этого термина), являющиеся результатом эмоционально-смыслового восприятия действительности, обладающие ингерентно присущей аксиологией и взятые в совокупности всех валентных связей, отмеченных национально-культурной маркированностью» (Красных, 2016, с. 220). Вступающими в параллель с перечисленными классами ментефактов можно считать концептуальные поля (КП), рассматриваемые как «совокупность ментефактов и определенным образом осмысленных в культуре артефактов, объединенных некой общей идеей, относящиеся к определенному фрагменту картины мира» (Красных, 2016, с. 220), другими словами, образующими некий концептуальный континуум, репрезентируемый различными языковыми единицами, классами ментефактов и артефактами.

К одному из таких КП можно отнести ментефакт (единицу сознания) *чуждость*, возникший в ходе архетипического переосмысления мира через призму бинарной оппозиции «свой – чужой», где ментефакт *чуждость* представляет собой один из полюсов данной оппозиции, вокруг которого группируется все то, то может быть противопоставлено *своему*. При этом под архетипами,

как и под архетипическими противопоставлениями, мы понимаем то, что возникает в изначальном, главным образом перцептивном восприятии мира и его последующем осмыслении в виде «констант духовного мира, представляющих собой “спонтанно действующие, интуитивно постигаемые, когнитивные структуры обработки, хранения и репрезентации коллективного опыта”» (Ковшова, Гудков, 2018, с. 37).

Ментефакт *чуждость* как сгусток не только разных видов знаний, образов, эмоций, оценок, но и, что немаловажно, артефактов, онтологически представляет собой КП, репрезентантами которого могут быть:

1) знания — то, что каждый представитель этноса воспринимает через призму запретов и ограничений как этически и/или законодательно неприемлемое; понятия — то, что входит в параллель со знаниями и находит отражение, например, в таких философских, психологических и лингвокультурологических категориях, как космос – хаос, священное – мирское, индивидуальное – коллективное (Элиаде, 1994; Юнг, 1991; Цывьян, 2006), тяготеющих к терминологичности и противопоставленных по принципу «свое – чужое»; представления — то, что может быть найдено в прецедентных феноменах (домовой — представитель сакрального мира чуждого миру человеческому); *концепты* — то, что складывается в результате рационально-эмоционального восприятия и формируется в процессе прижизненного опыта, обладает эмотивностью, аксиологичностью, оценочностью и имеет культуроспецифический характер (Красных, 2016, с. 220));

2) артефакты (например, паранджа или никаб для русского православного этноса);

3) различные языковые единицы.

Тем не менее, чтобы увидеть непосредственно культуроспецифическую квинтэссенцию того, что воспринимается тем или иным этносом как чуждое, необходимо сузить количество репрезентирующих данный ментефакт лингво-культурологических единиц, опираясь на ряд логических замечаний. Итак, и знания, и понятия в большинстве своем культуронезависимы, культура определяет только факт их наличия или отсутствия, поэтому они не могут в полной мере отражать концентрацию того, что в культуре воспринимается как чуждое. Прецедентные феномены представляют собой крайне обширное и неоднородное поле исследования, если их рассматривать с позиции отражения заложенного в культуре архетипического представления о чуждом в противопоставлении к *своему*. Как следствие, квинтэссенция всего того, что лежит в пределах *чуждого* в оппозиции к *своему*, воспринятая через призму логики (понятийного, рационального анализа) и сублогики (образов, перцепции, ценностей, оценок), оказывается сконцентрированной в такой единице когнитивной системы лингвокультуры, как *концепт*.

В рамках предложенной работы были выделены такие признаки концепта *чуждость*, как: 1) способность нести в себе специфические национально-

культурные эмотивно-ценностные эталоны, вобравшие в себя стереотипные шаблоны поведения, нормы взаимоотношений, культууроориентированные ценности и т. п., т. е. все то, чем индивид руководствуется в своем чувственном и интеллектуальном восприятии действительности; 2) способность сохранять архетипические следы древней национальной космологизации мира, отраженные в его метафорическом переосмыслении, т. е. способность формализации «того, что знает интуиция, что существует в коллективном бессознательном и выражается языком в действии (речью)» (Чернейко, 1997, с. 286), с одной стороны, и сохранять в рамках рациональной логики четкие современные представления о мире, известные каждому носителю языка, с другой; 3) дуальность: отражение как коллективных представлений о феномене, так и индивидуальных смыслов, проявляющихся при вербализации концепта в речевой ситуации.

Как считает Л. О. Чернейко, концепт имени охватывает языковое преломление всех видов знания о явлении, стоящих за ним, — знание эмпирическое, знание по мнению, знание по доверию, знание по вере (Чернейко, 1997). В свою очередь, словесные знаки по механизму их связи с действительностью, по ее мнению, можно классифицировать следующим образом: а) отражающие действительность (*река, скамейка, собака*); б) преломляющие ее (*тепло, дружба, радость*), в) создающие (*судьба, грех, долг*). В первой группе знаков явлен мир видимый, осязаемый, во второй — чувствуемый, в третьей — умопостигаемый (Чернейко, 1997).

Как мы отметили ранее, концептуальное поле *чуждость* может находить репрезентацию среди разных типов словесных знаков, выделяемых Л. О. Чернейко, и, следовательно, быть связанным с разными типами знания. В то же время концепт представляет собой скорее результат осмысления сложного мира состояний, отношений, связей, свойств, относясь к миру *Идеальное*, не постигаемого эмпирически, поэтому его изучение может осуществляться через поиск «проекции невидимого или необозримого на чувственно воспринимаемое и эмпирически постигаемое, то есть на целостные предметы мира» (Чернейко, 1997, с. 173). Такая проекция реализуется в свободных, отражающих логические связи предметов мира, и связанных сочетаниях слов, отражающих сублогические, глубинные подсознательные связи, недоступные прямому наблюдению.

Следуя данной логике, а также вследствие того, что в качестве ядерных репрезентантов номинативных полей концептов довольно часто рассматривают субстантивы (Попова, Стернин, 2007), в качестве ключевого репрезентанта номинативного поля рассматриваемого концепта был выбран субстантив *чуждость*. Однако, как показали исследования корпусов русского и английского (британского варианта) языков, частотность субстантива *чуждость/foreignness* оказалась ниже частотности одноименных адъективов. Например, в 2014 году число вхождений (частотность) субстантива *чуждость* составляла, согласно коэффициенту Жуйана, 0,26 ipm (употреблений на миллион слов),

а число вхождений адъектива *чуждый* — 13 960 (37,28 imp)¹. Полученные данные корпусов нашли также подтверждение при анализе русских и британских словарей синонимов, начиная от первых словарей XIX века и заканчивая современными словарями Д. И. Фонвизина, П. Р. Калайдовича, А. И. Галича, Н. А. Абрамова, З. Е. Александровой, А. П. Евгеньевой, Ю. Д. Апресяна; а также The Oxford Thesaurus (Суворова, 2025). Субстантив *чуждость/foreignness* не указывался в качестве доминантного слова в словарных гнездах. Согласно русским словарям синонимов (об английских словарях будет сказано далее), доминантными словами, в соответствии с которыми выстраивались синонимические ряды, были два адъектива: *чуждый* и *чужой*. Изучение синонимических гнезд с указанными адъективами в качестве доминант позволило выделить следующий синонимический ряд: *несвойственный, посторонний, далекий, чужой, сторонний*. Соотнесение данного синонимического ряда с терминологией научно-теоретических работ, выполненных в поле исследований бинарной оппозиции «свой – чужой» (Суворова, 2024), позволило вычленить основную парадигму адъективов, репрезентирующую номинативное поле рассматриваемого концепта: *иной – другой – дальний – чужой – чуждый*, а в качестве ключевого репрезентанта его номинативного поля использовать адъектив *чуждый*.

Сравнительный лингвокультурный анализ номинативного поля концепта *чуждый* требовал определения номинативного ядра соответствующего английского концепта. На основе данных переводных (англо-русского и русско-английского) и толковых словарей² было выяснено, что семантические составы выделенных русских синонимов-адъективов и их английских эквивалентов не совпадают. В частности, русское слово *чуждый* имело совершенно иной семантический состав, чем его английские эквиваленты *alien* и *extraneous*. Поэтому, взяв за основу английские эквиваленты к словам *иной – другой – дальний – чужой – чуждый*, найденные в переводных словарях, мы выделили все имеющиеся к ним синонимы на материале The Oxford Thesaurus — 243 синонима, и оставили из них только те, которые повторялись в разных синонимических гнездах два и более раз. Таким образом, количество ключевых синонимов-адъективов было сокращено до 23.

Итак, согласно данным The Oxford Thesaurus, концепт *чуждый* может быть вербализован в английском языке следующим синонимическим рядом:

¹ Национальный корпус русского языка. URL: <https://ruscorpora.ru/results?search=CrkBE-mQKYhJgChUKA2xleBIOCGzRh9GD0LbQtNGL0LkKCGoeZm9ybRlCCgAKDAoFZ3JhbW0SAwoBQQoJCgNzZW0SAgoAChUKB3NlbS1tb2QSCgoIc2VtfHNlbXgKCwoFZm-xhZ3MSAgoAiiMKIQofCgdjcmVhdGVkMhQKBwi5DRABGAESBwi5DRAMGB8YAiolC-ggIABAKGDIgCiAAKJ6lubnfVZ4JMgpyYW5kb21fZG9jQAV4ADICCBM6AQEwAQ> (дата обращения: 29.10.2025); The British National Corpus. URL: <https://www.english-corpora.org/> (дата обращения: 29.10.2025).

² Оксфордский русско-английский словарь 70 000 слов / сост. М. Уилер. М.: Локид, 2002. 919 с.; Англо-русский словарь / В. К. Мюллер (ред.). URL: https://gufo.me/dict/enru_muller (дата обращения: 29.10.2025).

different, strange, unfamiliar, dissimilar, peculiar, separate, alien, bizarre, distinct, exotic, foreign, odd, outlandish, unique, unusual, distinguishable, divergent, diverse, extraordinary, singular; unlike, unlike, weird (другой; странный; незнакомый; непохожий; своеобразный; особый, отдельно взятый; чуждый; причудливый; отличный от других; экзотический; иностранный; странный, чудаковатый; иноземный; уникальный; необычный; заметный; отличный от других; другой; необычный; отдельно взятый; несхожий; непохожий; странный) (здесь и далее перевод наш. — Е. С.), а ключевым репрезентантом его номинативного поля можно считать адъектив *foreign* (чуждый). Концепт *чуждый* оказывался «рассеянным в языковых знаках, его объективирующих», и, чтобы его изучить, требовалось «исследовать весь языковой корпус, в котором репрезентирован концепт» (Пименова, 2004, с. 9). В статье представлен анализ только свободных и связанных словосочетаний, имеющих в своем составе вышеперечисленные ключевые адъективы-синонимы.

Методология исследования

В соответствии с предложенной логикой **целью исследования** стало рассмотрение концепта *чуждый* и лежащих в его поле метафорических проекций, отражающих скрытые культуруносные смыслы, раскрывающиеся в валентных сочетаемостях, репрезентирующих данный концепт языковых единиц. **Материалом исследования** послужили синонимические словари, словари сочетаемости слов, а также национальные корпуса русского и английского (британского варианта) языков. В качестве **методов исследования** был использован метод сплошной выборки, методы интерпретативного анализа и синтеза.

Результаты исследования

Начало исследования обусловлено рядом теоретических постулатов:

1. Метафорическое, образное антропоцентричное переосмысление мира сохраняется в основном в сплаве культуры и языка и наполнено скрытыми смыслами, которые извлекаются через когнитивное препарирование языковых средств. «Вторичный мир возникает не иначе, как в результате интерпретации познающим индивидом фактов в их отвлечении от предметной реальности» (Серебрянников и др., 1988, с. 188). То, какие образы лежат в основе когнитивного переосмысления мира, объясняет особенности менталитета этноса, его мировидение и миропонимание.

2. Любое познание имеет чувственную природу, что неоднократно подтверждалось другими исследователями, в том числе Л. С. Выготским,

А. Н. Леонтьевым, А. Р. Лурией. В частности, нейрофизиологические исследования А. Дамасио показывают, что при восприятии мира возбуждаются два вида сигналов: особое зрительное или слуховое ощущение, не относящееся к телу, и особое телесное ощущение. Когда вы смотрите на что-либо, вы не просто видите, вы ощущаете этот процесс (Damasio, 1995, с. 231), как следствие, за любой нашей мыслью стоит не только образ, но и ощущение.

3. Перцепция предшествует возникновению базовых эмоций и лежит в основе фундаментальных чувств. Она, как правило, носит скрытый характер, проявляясь в коннотации, либо извлекается из ассоциативных реакций. При этом перцепция «представляет собой, в сущности, специфический креативный механизм продуцирования содержания (смыслов, информации), овнешняемого в телах языковых знаков и составляющего глубинный базис их значения» ((Нео)психоллингвистика..., 2017, с. 283).

Опираясь на указанные ранее положения, данные национальных корпусов русского и английского (британского варианта) языков, словарей синонимов, обратившись к ряду теоретических и теоретико-практических работ Ю. М. Лотмана, М. Ю. Бахтина, Н. Ф. Лосского, С. С. Аверинцева, В. Г. Фельде, К. С. Илиополовой, А. А. Кирзюк, И. В. Пахоловой, Л. Леви-Брюля, К. Леви-Стросса, М. Элиаде, Ф. Боаса, Э. Сепира, Т. В. Цивьян, Н. И. Толстого, С. М. Толстой, В. Н. Телия, В. В. Красных, Л. О. Чернейко, М. Gradner, R. Saunders и др., выполненных на перекрестье философии, антропологии, культурологии, лингвокультурологии, психоллингвистики и когнитивной лингвистики, в фокусе исследования которых оказалась архетипическая оппозиция «свой – чужой» (Суворова, 2024), мы провели исследование валентностных связей адъективов, репрезентирующих номинативные поля концептов *чуждый/foreign*: 1) *иной – другой – дальний – чужой – чуждый*; 2) *different – strange – unfamiliar – dissimilar – peculiar – separate – alien – bizarre – distinct – exotic – foreign – odd – outlandish – unique – unusual – distinguishable – divergent – diverse – extraordinary – singular – unlike – unlike – weird* (другой – странный – незнакомый – непохожий – своеобразный – особый, отдельно взятый – чуждый – причудливый – отличный от других – экзотический – иностранный – странный, чудаковатый – иноземный – уникальный – необычный – заметный – отличный от других – другой – необычный – отдельно взятый – несхожий – непохожий – странный) — на предмет изучения скрытых культурноносных смыслов, наполняющих концепт *чуждый/foreign* в языковом сознании русского и британского этносов.

С учетом того, что изучение свободных, неустойчивых словосочетаний ведет скорее к раскрытию логических, рациональных отношений между явлениями мира, а устойчивых — к выявлению метафорических, ассоциативных связей (Чернейко, 1997), был проведен сопоставительный анализ русских и английских свободных и несвободных словосочетаний с выделенными адъективами в качестве компонентов. Обобщение полученных результатов может быть представлено следующими положениями.

Согласно данным Национального корпуса русского языка³, в русском языковом сознании признак *чужого/чуждого* может присваиваться целому ряду явлений действительности:

1) вещам (ср.: *чужой* (-ая, -ое, -ие) — вещь (пальто, шляпа, зонтик ...); *другой* (-ая, -ое, -ие) — вещь (пальто, шляпа, зонтик ...); *иной* (-ая, -ое, -ие) — вещь (пальто, шляпа, зонтик ...)). При этом слово *дальний* вступает в неустойчивые словосочетания с предметами лишь частично (ср.: *дальний* столик, но не *дальний* зонтик, пальто, шляпа ...), а *чуждый* не вступает совсем (ср.: *чуждое* – *чужое* пальто, *чужой* зонт ...);

2) предметам ментального мира (ср.: *чужой* (-ая, -ое, -ие) рассказ (мысль, идея, изобретение); *другой* (-ая, -ое, -ие) рассказ (мысль, идея, изобретение); *иной* (-ая, -ое, -ие) рассказ (мысль, идея, изобретение); *чуждые* (-ая, -ое, -ие) интересы (идеи, предрассудки). Слово *дальний* не вступает в неустойчивые словосочетания с предметами ментального мира (ср.: *дальний* (-ая, -ое, -ие) — рассказ);

3) людям или животным (ср.: *чужой* (-ая, -ое, -ие) человек (ребенок, муж, брат, жена, дочь, кот, пес, но не *чужой* медведь); *другой* (-ая, -ое, -ие) человек (муж, брат, жена, дочь, кот, пес, медведь)); *иной* (-ая, -ое, -ие) человек (муж, брат, жена, дочь), но не *иной* медведь, кот и т. п.). Как мы видим, здесь возникают определенные ограничения: если речь идет о животных, то со словом *чужой* могут вступать в семантические отношения только те животные, которые относятся к домашним; со словом *другой* — любые животные; со словом *иной* — только люди. Слова *дальний* и *чуждый* не вступают в неустойчивые словосочетания с существительными, денотатами которых могут выступать животные (ср.: *дальний/чуждый* медведь), тем не менее в языке можно найти словосочетания *дальний* сосед (ср.: Уже давно *дальний* сосед короля, властелин богатой страны, прельщал взоры рыцаря. [Л. А. Чарская. Живая перчатка]) и *чуждый* народ (ср.: Именно ее жителей польские власти стали усиленно приучать к мысли о том, что к русским они никакого отношения не имеют, что русские им никакие не братья, а абсолютно *чуждый* народ, дикари и варвары [Георгий Катюк. Исконно русская Европа. Откуда мы?];

4) эмоциональным состояниям, чувствам (ср.: *чужая* (-ое, -ие) радость, [не]счастье, горе; *иная* (-ое, -ие) радость (ср.: *Иная* радость мне открылась [Есенин. Другой азарт]). В этом случае слово *дальний* в словосочетаниях со словами, выражающими эмоции, не вступает. Слово *чуждый* оказывается в позиции объекта действия эмоции (ср.: У А. С. Макаренко, по характеру *чуждого* сентиментальности, есть размышления, высказанные в письме к его жене

³ Национальный корпус русского языка. URL: <https://ruscorpora.ru/results?search=CrkBE-mQKYhJgChUKA2xleBIOCgzRh9GD0LbQtNGL0LkKcgoEZm9ybRICCgAKDAoFZ3Jh-bW0SAwoBQQoJCgNzZW0SAgoAChUKB3NlbS1tb2QSCgoIc2VtfHNlbXgKCwoFZm-xhZ3MSAgoAliMKIQofCgdjcmVhdGVkMhQKBwi5DRABGAESBwi5DRAMGB8YAiolC-ggIABAKGDIgCiAAKJ6lubnfvZ4JMgpyYW5kb21fZG9jQAV4ADICCBM6AQEwaAQ> (дата обращения: 29.10.2025).

Г. С. Салько в 1927 году [Острова утопии. Педагогическое и социальное проектирование послевоенной школы];

5) географическим и культурным предметам или объектам (ср.: *чужой* (-ое, -ая, -ие), *чуждый* (-ое, -ая, -ие) или *другой* (-ое, -ая, -ие) край (земля, берега, места, город, порт, обычаи, нравы, язык). Слово *иной* (-ая, -ое, -ие) в основном вступает в словосочетания с объектами культуры (ср.: *иной* язык, *иная* культура, но не *иной* город или берег), а слово *дальний* — с географическими объектами (ср.: *дальний* край, берег, но не *дальний* язык, обычай), *чуждый* — и с географическими, и с культурными предметами и объектами (ср.: И того, кто посмеялся и ушел в *далекий* и *чуждый* город, тоже не вспоминала. [Виктор Васильевич Муйжель. Проклятие]; Он что-то зло прошипел на *чуждом* языке и погладил тень кончиками пальцев, тихо поблагодарил. [Надежда А-Верина, Пробуждение холода]; Папство отпало от истинной христианской церкви и навязывает нам *чуждые* обряды на *чуждом* языке [Паата Шалвович Амонашвили. Послание в будущее].

Обобщая вышесказанное, *чуждыми* могут быть:

1) идеология, дух, нрав, влияние, мировоззрение, политика, религия, искусство, философия, культура, психология, интерес, идея, идеал, язык, мистицизм, предрассудки, мышление, традиции, поэзия, обычаи, натура, иго, марксизм, понятие. В этой связи очень показательны словосочетания: *чуждый* социально, религиозно, идеологически, буржуазно, внутренне, внешне, классово, идейно, национально, духовно;

2) стихия, элемент, среда, существо, нечто, мир, природа. Показательны словосочетания: ничто человеческое не *чуждо*; *чуждый* всему земному;

3) племя, народность, народ, раса, национальность;

4) *чуждое* может быть одинаковым, равным (одинаково (равно) *чуждый*), бесконечным (бесконечно *чуждый*), совершенным, абсолютным (совершенно *чуждый*, абсолютно *чуждый*), полным (совсем *чуждый*), глубоким (глубоко *чуждый*), органическим (органически *чуждый*), познаваемым в сравнении: столь (столь *чуждый*), настолько (настолько *чуждый*, что), вовсе (*чуждый* вовсе);

5) *чуждый* может выступать синонимом к *враждебный*, *непонятный*, *далекий*, *посторонний*, *чужой*, *незнакомый*, *неинтересный*, *недоступный*, *непривычный*, *неведомый*, *неприятный*, *странный*, *неприемлемый*, *ненавистный*, *ненужный*, *противный*;

6) *чуждым* можно оставаться, быть, стать;

7) *чуждый* может вставать в положение предиката при перестановке предмета и объекта (зависть мне *чужда*, я *чужд* зависти).

Итак, анализ свободных/несвободных словосочетаний со словом *чуждый*, согласно Национальному корпусу русского языка⁴, позволил прийти к выводу, что понимание *чуждости*: а) тесно связано с теми ментальными, духовными, культурными стереотипами, которые лежат в основе этнического, расового, национального, религиозного противопоставления; б) сопряжено с негативными

⁴ Национальный корпус русского языка.

эмоциями; в) может иметь максимальный (совершенно, абсолютно *чуждый*, обоюдный или сравнительный характер (мы *чужды* друг другу, они равным образом нам *чужды*, настолько *чуждый*, что), г) может развиваться во времени и, соответственно, нести в себе черты процесса.

Исследование английских словарей синонимов и Национального корпуса английского языка (британского варианта)⁵ на предмет изучения валентностных связей английских ключевых адъективов-синонимов: *different – strange – unfamiliar – dissimilar – peculiar – separate – alien – bizarre – distinct – exotic – foreign – odd – outlandish – unique – unusual – distinguishable – divergent – diverse – extraordinary – singular – unlike – weird* (другой – странный – незнакомый – непохожий – своеобразный – особый, отдельно взятый – чуждый – причудливый – отличный от других – экзотический – иностранный – странный, чудаковатый – иноземный – уникальный – необычный – заметный – отличный от других – другой – необычный – отдельно взятый – несхожий – непохожий – странный) – позволило выявить:

1) неустойчивые словосочетания с глаголами:

а) appear, be, feel, look, seem, sound, taste + *different / strange / unfamiliar / peculiar / foreign / odd / extraordinary weird* (казаться, быть, чувствовать себя, выглядеть, казаться, звучать, иметь ... вкус + другой / странный / незнакомый / своеобразный / иностранный / необычный / чрезвычайный / странный); б) consider, find, regard as + *strange / peculiar / bizarre / odd / unusual / extraordinary* (считать, находить, расценивать как + странный / своеобразный / причудливый / необычный / необычный); в) **remain** + *distinct / separate / peculiar* (оставаться + отличным от других / особый / отдельно взятый / своеобразным); г) **make** smth. + *extraordinary / unique* (делать что-л. + необычным / уникальным); д) keep smth. + *separate / distinct* (сохранять + уникальность / своеобразность);

2) неустойчивые словосочетания с наречиями:

а) **very, extremely, really, most, truly, highly, particularly, enormously, exceptionally, extremely, remarkably, widely** + *different / strange / unfamiliar / dissimilar / peculiar / separate / alien / bizarre / distinct / foreign / odd / unique / unusual / diverse / extraordinary / weird* (очень, крайне, действительно, наиболее, действительно, весьма, особенно, чрезвычайно, исключительно, особенно, широко + другой / странный / незнакомый / непохожий / своеобразный / особый / отдельно взятый / чуждый / причудливый / отличный от других / иностранный / странный, чудаковатый / уникальный / необычный / другой / необычный / странный); б) **distinctly, markedly, radically, significantly, strikingly, decidedly** + *different / foreign / unusual* (отчетливо, заметно, совершенно, значительно, поразительно, решительно + другой / иностранный / необычный); в) **completely, entirely, quite, totally, absolutely, wholly** + *different / unfamiliar / dissimilar / separate / alien / bizarre / distinct / foreign / unique / extraordinary* (полностью, всецело, совершенно, полностью, абсолютно, в целом + другой /

⁵ The British National Corpus. URL: <https://www.english-corpora.org/> (дата обращения: 29.10.2025).

незнакомый / несхожий / особый, отдельно взятый / чуждый / причудливый / отличный от других / иностранный / уникальный / необычный); г) **rather, slightly, a bit, fairly, a little, pretty, quite, rather, somewhat, relatively** + *strange / different / unfamiliar / peculiar / separate / alien / bizarre / distinct / odd / unique / unusual / diverse / extraordinary / weird* (довольно, слегка, немного, достаточно, немного, довольно, совершенно довольно, отчасти, относительно + странный / другой / незнакомый / своеобразный / отдельно взятый / чуждый / причудливый / отличный от других / странный / уникальный / необычный / другой / необычный / странный); д) **subtly** + *different* (едва + другой); е) **materially, qualitatively** + *different* (существенным образом, в количественном отношении + другой); ж) **refreshingly** + *different* (на удивление + другой); з) **not altogether, not entirely, not wholly** + *dissimilar* (не полностью, не в целом + непохожий); и) **largely** + *separate* (главным образом + отдельно взятый); к) **essentially, fundamentally** + *separate / alien / distinct* (по существу, в корне + отдельно взятый / чуждый / отличный от других); л) **geographically, physically** + *separate* (географически, физически + отдельно взятый); м) **hitherto, previously** + *separate* (до настоящего времени + отдельно взятый); н) **increasingly** + *bizarre* (все в большей степени + причудливый); о) **clearly** + *distinct* (очевидно + отличный от других); п) **analytically, conceptually, formally** + *distinct* (аналитически, концептуально, формально + отличный от других); р) **qualitatively** + *distinct* (качественно + отличный от других); с) **anatomically, geographically, historically** + *distinct* (анатомически, географически, исторически + отличный от других); т) **slightly** + *foreign* (слегка + иностранный); у) **by no means, far from, hardly** + *unique / unusual* (ни в коем случае, далеко не, едва + уникальный / необычный); ф) **almost, virtually, practically** + *unique* (почти, фактически, практически + уникальный); х) **apparently** + *unique / diverse* (очевидно + уникальный / другой); ц) **enough, sufficiently** + *unusual* (достаточно + необычный); ч) **easily, readily** + *distinguishable* (легко + заметный); ш) **barely, hardly, scarcely** + *distinguishable* (едва + заметный); щ) **culturally, ethnically, socially** + *diverse* (культурно, этнически, социально + другой);

3) неустойчивые словосочетания с предлогами:

а) **from** + *different / dissimilar / separate / distinct / distinguishable* (другой / непохожий / отдельно взятый / заметный + от); б) **to** + *different / strange / unfamiliar / dissimilar / peculiar / alien / foreign / unique* (другой / странный / незнакомый / непохожий / своеобразный / чуждый / иностранный / уникальный + для); в) **with** + *unfamiliar* (незнакомый + с); г) **about** + *odd* (немного + странный); д) **for** + *unusual* (необычный + для); е) **by** + *distinguishable* (заметный + для).

Самой многочисленной группой оказались словосочетания ключевых адъективов-синонимов с наречиями. Проанализировав вышеперечисленные группы наречий, мы попытались объединить их в большие по объему группы, опираясь на семантическую близость. Шкала распределения наречий была выстроена от максимальной до минимальной степени выраженности признака прилагательного (ключевого синонима) (1–6).

1) essentially, fundamentally (по существу, в корне);

2) very, extremely, really, most, truly, highly, particularly, enormously, exceptionally, extremely, remarkably, widely, distinctly, markedly, radically, significantly, strikingly, decidedly, completely, entirely, quite, totally, absolutely, wholly, completely, entirely, quite, totally, absolutely, wholly, largely (очень, крайне, действительно, наиболее, действительно, весьма, особенно, чрезвычайно, исключительно, особенно, широко, отчетливо, заметно, совершенно, значительно, поразительно, решительно, полностью, всецело, совершенно, полностью, абсолютно, в целом, главным образом);

3) clearly, apparently, analytically, conceptually, formally (очевидно, аналитически, концептуально, формально);

4) comparatively, relatively, almost, virtually, practically, enough, sufficiently (относительно, почти, фактически, практически, достаточно);

5) not altogether, not entirely, not wholly (не полностью, не в целом);

6) slightly, subtly, rather, a bit, fairly, a little, pretty, quite, rather, somewhat, relatively, easily, readily, by no means, far from, hardly, barely, scarcely (слегка, довольно, немного, достаточно, немного, довольно, совершенно довольно, отчасти, относительно, легко, ни в коем случае, далеко не, едва).

Тем не менее не все наречия, оказавшиеся валентностно связанными с рассматриваемыми английскими адъективами, можно выстроить по степени усиления признака, указываемого данными адъективами. Часть из них могла быть распределена по времени появления признака: *hitherto*, *previously* (до настоящего времени), часть — по типу измерения — *qualitatively* (в количественном отношении), и еще одна часть наречий оказалась отражением разных сфер жизнедеятельности человека: *anatomically*, *geographically*, *historically*, *physically* (анатомически, географически, исторически, физически). Такое ранжирование по группам позволило нам утверждать, что *чуждый* в британском языковом сознании может соотноситься с силой, временем появления, качеством и сферой деятельности.

Второй по объему группой оказались сочетания ключевых адъективов-синонимов с глаголами, и здесь мы также столкнулись с довольно необычным явлением: самую большую группу составили глаголы чувственного восприятия *feel*, *look*, *seem*, *sound*, *taste* (чувствовать себя, выглядеть, казаться, звучать, иметь ... вкус). Стало очевидным, что *чуждость* в английском языке ощущается на уровне органов чувств. Группа глаголов *consider*, *find*, *regard as* (считать, находить, расценивать как) указывала на то, что *чуждость* может оцениваться не только перцептивно, но и ментально, что *чуждым* можно делать — *make*; оставаться — *remain*, *чуждость* можно сохранять — *keep smth*, т. е. *чуждость* подвержена внешнему воздействию и может быть искусственно созданной, а может быть природной, изначально присущей.

Самой малочисленной, но при этом не менее показательной группой оказались сочетания рассматриваемых адъективов с предлогами, при анализе

которых мы обратили внимание на предлоги направления, четко указывающие на противопоставление: индивид – индивид; люди; окружающий мир (например, отличный от чего-л., для кого-л. (from – to/for/with)). На наш взгляд, это еще раз подтверждает ключевой признак *чуждости* — противопоставленность, оппозиционность, сепарированность от чего-л. Мы не стали акцентировать внимание на предлогах about и by, поскольку эти предлоги были выделены в одиночные группы и не могли быть использованы при синтезе и обобщении данных.

Заключение

Как мы полагаем, ментефакт *чуждость*, элемент содержания языкового сознания этноса, представляет собой КП, один из полюсов архетипической бинарной оппозиции «свой – чужой». Среди репрезентантов данного КП (языковых единиц, знаний, представлений, понятий, концептов и артефактов) наиболее культуроспецифичным и культурозависимым оказывается *концепт*, под которым понимается «самая общая максимально абстрагированная, но конкретно репрезентируемая (языковому) сознанию идея предмета (в самом широком понимании этого термина), являющаяся результатом определенной когнитивной обработки, обладающая ингерентно присущей ей аксиологией и взятая в совокупности всех валентных связей, отмеченных национально-культурной маркированностью» (Красных, 2016, с. 220).

Как показали исследования синонимических словарей и национальных корпусов русского и английского (британского варианта) языков, овнешнение номинативного поля концепта *чуждый/foreign* происходит посредством синонимических рядов адъективов, отражающих его разные стороны. Валентностная сочетаемость данных адъективов с другими словами отражает определенные имплицитные, уникальные для конкретной культуры смыслы, изучение которых проливает свет на культуроспецифическое восприятие чуждости, включая его образно-перцептивную, аксиологическую и оценочную стороны. С этой целью был проведен интерпретативный анализ свободных и связанных сочетаний с выделенными ключевыми русскими и английскими адъективами-синонимами, упоминаемыми в начале статьи.

Анализ свободных/связанных словосочетаний с выделенными рядами адъективов, согласно Национальному корпусу русского языка, позволил прийти к выводу, что восприятие *чуждости* в русском языковом сознании: а) тесно связано с ментальными, духовными, культурными стереотипами, которые лежат в основе этнического, расового, национального, религиозного противопоставления; б) может иметь либо максимальную (совершенно, абсолютно *чуждый*), либо обоюдную выраженность (мы *чужды* друг другу, они равным образом нам *чужды*); в) может развиваться во времени и, соответственно,

нести в себе черты процесса. Восприятие *чуждости* может сопровождаться негативными эмоциями.

Изучение английских словосочетаний позволило сделать вывод о том, что *чуждость* в британском языковом сознании: а) может измеряться по силе, времени появления, качеству и сфере деятельности; б) носит в том числе перцептивный характер (в качестве глаголов к синонимам, вербализирующим *чуждость*, выступают глаголы: feel, look, sound, taste); в) *чуждость* может оцениваться (regard, consider sth. different, strange и т. п.); г) *чуждым* можно делать — make; оставаться — remain, *чуждость* можно сохранять — keep smth, т. е. *чуждость* подвержена внешнему воздействию и может быть искусственно созданной, а может быть природной, изначально присущей.

Обобщая сказанное, в британском языковом сознании *чуждость* воспринимается с опорой на перцепцию и логику, в русском языковом сознании — с опорой на чувства, эмоции, наличие духовной, ментальной, религиозной близости.

Список источников

1. Красных, В. В. (2016). *Словарь и грамматика лингвокультуры: основы психолингвокультурологии*. Гнозис.
2. Ковшова, М. Л., & Гудков, Д. Б. (2018). *Словарь лингвокультурологических терминов*. Гнозис.
3. Элиаде, М. (1994). *Священное и мирское*. МГУ.
4. Юнг, К. Г. (1991). *Архетип и символ*. Ренессанс.
5. Цивьян, Т. В. (2006). *Модель мира и ее лингвистические основы*. КомКнига.
6. Чернейко, Л. О. (1997). *Лингво-философский анализ абстрактного имени*. Гнозис.
7. Попова, З. Д., & Стернин, И. А. (2007). *Когнитивная лингвистика*. АСТ, Восток-Запад.
8. Суворова, Е. В. (2025). Языковые средства вербализации концепта чуждость в русском и английском языках: сравнительный анализ лингво-культурных смыслов. *Филология и культура*, 1(79), 125–132.
9. Суворова, Е. В. (2024). Развитие концептуальных представлений о чуждости в социально-гуманитарных науках (XX–XXI века). *Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование*, 3(55), 150–164.
10. Пименова, М. В. (2004). Типология структурных элементов концептов внутреннего мира (на примере эмоциональных концептов). *Вопросы когнитивной лингвистики*, (1), 83–90.
11. Серебренников, Б. А., Кубрякова, Е. С., Постовалова, В. И., Телия, В. Н., & Уфимцева, А. А. (1988). *Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира*. Б. А. Серебренников (Отв. ред.). Наука.
12. Damasio, A. (1995). *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. Avon Books.
13. *(Нео)психолингвистика и (психо)лингвокультурология: новые науки о человеке говорящем*. (2017). Коллективная монография. В. В. Красных (Ред.). Гнозис.

References

1. Krasnykh, V. V. (2016). *Dictionary and grammar of linguo-culture: Fundamentals of psycholinguaculturology*. Gnozis. (In Russ.).
2. Kovshova, M. L., & Gudkov, D. B. (2018). *Dictionary of linguacultural terms*. Gnozis. (In Russ.).
3. Eliade, M. (1994). *Sacred and profane*. MGU. (In Russ.).
4. Yung, K. G. (1991). *Archetype and symbol*. Renessans. (In Russ.).
5. Tsivyan, T. V. (2006). *Model of the world and its linguistic foundations*. KomKniga. (In Russ.).
6. Cherneyko, L. O. (1997). *Lingvo-philosophical analysis of the abstract name*. Gnozis. (In Russ.).
7. Popova, Z. D., & Sternin, I. A. (2007). *Cognitive linguistics*. AST, Vostok-Zapad. (In Russ.).
8. Suvorova, E. V. (2025). Language means of verbalization of the concept of alienness in Russian and English: a comparative analysis of linguocultural meanings. *Philology and Culture*, 1(79), 125–132. (In Russ.).
9. Suvorova, E. V. (2024). Development of conceptual ideas about foreignness in the social sciences and humanities (XX–XXI centuries). *MCU Journal of Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education*, 3(55), 150–164. (In Russ.).
10. Pimenova, M. V. (2004). Typology of structural elements of concepts of the inner world (based on the investigation into emotional concepts). *Issues of Cognitive Linguistics*, (1), 83–90. (In Russ.).
11. Serebrennikov, B. A., Kubryakova, E. S., Postovalova, V. I., Teliya, V. N., & Uphimceva, A. A. (1988). *The role of the human factor in language. Language and the Picture of the World*. Nauka. (In Russ.).
12. Damasio, A. (1995). *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. Avon Books.
13. *(Neo)psycholinguistics and (psycho)linguocultural science: new sciences about the speaking person*. (2017). Collective monograph. V. V. Krasnykh (Ed.). Gnozis. (In Russ.).

Информация об авторе

Елена Владимировна Суворова — кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Российского государственного университета нефти и газа (национальный исследовательский университет) имени И. М. Губкина.

Information about the author

Elena V. Suvorova — PhD (Pedagogy), Associate Professor of Foreign Languages Department, National University of Oil and Gas «Gubkin University».

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

The author declares no conflict of interest.



Научная статья

УДК 378.016:811

DOI: 10.24412/2076-913X-2025-460-158-174

МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ ДИАЛОГ В ИНФОРМАЦИОННОМ МИРЕ: КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ ОСНОВА ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ

Тарева Елена Генриховна¹,
Тройникова Екатерина Валентиновна²

¹ Московский городской педагогический университет,
Москва, Россия,

² Удмуртский государственный университет,
Ижевск, Россия,

¹ tarevaeg@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0547-6115>

² troinikovae@yandex.ru

Аннотация. Межкультурное лингвообразование ориентировано на гуманитарное проектирование устойчивого развития поликультурного многоязычного мира в ходе разработки новых и усовершенствования существующих механизмов подготовки студентов к жизнедеятельности в условиях культурной диверсификации. В последние десятилетия особо актуальны исследования, посвященные созданию и реализации конструктивных лингводидактических систем, обеспечивающих в процессе языкового образования (само)развитие личности студента как субъекта межкультурного диалога,

способного и готового к формированию диалоговых неконфликтных взаимоотношений между представителями различных лингвоэтносоциумов. Статья посвящена теоретической экспликации концептуальной основы одной из таких систем. Эта основа сконструирована с учетом той роли, которую современный информационный миропорядок играет, с одной стороны, в трансформации традиционных моделей существования и взаимодействия культурно-языковых сообществ, с другой — в процессе индивидуального (само)развития их представителей. Фокус исследовательского внимания автора направлен на проектирование междисциплинарной основы создания системы иноязычной подготовки студентов к межкультурному диалогу в условиях информатизации окружающего пространства. Данная основа предопределена синергийным по сущности и конвергентным по процессуальности междисциплинарным методологическим контекстом межкультурного лингвообразования, нацеленным в условиях информационного контекста на достижение участниками межкультурной коммуникации диалогового априори. Описано содержание философских, коммуникативно-дискурсивных, психолингвистических, психологических и педагогических аспектов концептуальной основы иноязычной подготовки студентов с точки зрения взаимодействия двух подходов: общенаучного информационного и лингводидактического межкультурного. Создание концептуальной основы системы подготовки студентов необходимо для разработки и внедрения методической системы, ориентированной на решение актуальной проблемы формирования готовности студентов к межкультурному диалогу с учетом особенностей информационного мира.

Ключевые слова: межкультурный диалог, языковое образование, межкультурный подход, готовность к межкультурному диалогу в информационном мире.

Для цитирования: Тарева, Е. Г., Тройникова, Е. В. (2025). Межкультурный диалог в информационном мире: концептуальная основа иноязычной подготовки студентов. *Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование»*, 4(60), 158–174. <https://doi.org/10.24412/2076-913X-2025-460-158-174>

Original article

UDC 378.016:811

DOI: 10.24412/2076-913X-2025-460-158-174

INTERCULTURAL DIALOGUE IN THE INFORMATION WORLD: A CONCEPTUAL FRAMEWORK FOR FOREIGN LANGUAGE TRAINING

**Elena G. Tareva¹,
Ekaterina V. Troinikova²**

¹ Moscow City University,
Moscow, Russia,

² Udmurt State University,
Izhevsk, Russia,

¹ tarevaeg@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0547-6115>

² troinikovae@yandex.ru

Abstract. Intercultural linguistic education is focused on the humanitarian design of sustainable development of a multicultural multilingual world while developing new and improving existing mechanisms for preparing students for life in the context of cultural diversification. In recent decades, particularly significant studies are devoted to the creation and implementation of constructive linguodidactic systems that ensure (self)development of the student's personality as a subject of intercultural dialogue, capable and ready to form non-conflict relationships between representatives of different linguistic and ethnic communities. The article is devoted to the theoretical explication of the conceptual basis of one of such systems. This basis is designed with consideration of the role that the modern digital world order plays, on the one hand, in the transformation of traditional models of existence and interaction of cultural and linguistic communities, and on the other hand, in the process of individual (self)development of their representatives. The focus of the author's research attention is aimed at designing an interdisciplinary basis for designing a system of foreign language training of students for intercultural dialogue in the context of informatization of the surrounding environment. This basis is predetermined by the synergetic in essence and convergent in processuality interdisciplinary methodological context of intercultural linguistic education, aimed at achieving a priori dialogue by participants in intercultural communication in the conditions of the information context. The content of philosophical, communicative-discursive, psycholinguistic, psychological and pedagogical aspects of the conceptual basis of foreign language training of students is described from the point of view of the interaction of two approaches: general scientific information and linguodidactic intercultural. The creation of a conceptual basis for the student training system is necessary for the development and implementation of a methodological system aimed at solving the urgent problem of forming students' readiness for intercultural dialogue, considering the peculiarities of the information world.

Keywords: intercultural dialogue, language education, intercultural approach, readiness for intercultural dialogue in the information world.

For citation: Tareva, E. G., Troinikova, E. V. (2025). Intercultural dialogue in the information world: A conceptual framework for foreign language training. *MCU Journal of Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education*, 4(60), 158–174. <https://doi.org/10.24412/2076-913X-2025-460-158-174>

Введение

Подготовка человека к эффективной жизнедеятельности в поликультурном многоязычном мире относится к числу фундаментальных проблем теории и практики межкультурного лингвообразования. Для ее решения сделано немало: сформирована и постоянно развивается система культуросообразных подходов, предложены авторские модели и разработаны технологии формирования и развития языковой личности как активного участника межкультурного и — шире — поликультурного взаимодействия (Н. И. Алмазова, Н. Д. Гальскова, В. В. Сафонова, П. В. Сысоев, Е. Г. Тарева, Е. В. Тройникова и др.). Последние десятилетия отмечены увеличением количества прикладных исследований в области подготовки личности к межкультурному диалогу, который рассматривается в качестве ключевого инструмента гуманитарного проектирования равнопартнерских взаимоотношений между лингвоэтносоциумами в условиях культурной диверсификации.

Разработка новых лингводидактических стратегий подготовки студентов к межкультурному диалогу продиктована цивилизационными изменениями на уровне как политико-экономических, так и социокультурных процессов. Главным катализатором таких изменений стал *информационный* миропорядок. Установлено, что «существуют общие фундаментальные законы проявления феномена информации, которые распространяются на все уровни организации природных систем — от квантового до космологического. На всех этих уровнях информация является тем важнейшим фактором, который определяет структуру объектов и систем природы, их взаимодействие между собой, а также направление их эволюционного развития» (Колин, 2024, с. 12). Факторы информационного развития различных процессов влияют в том числе и на образование как важнейший из общественных институтов, обеспечивающий становление «информационной цивилизации» (Колин, 2022). Причем значимость таких факторов в современных условиях только возрастает ввиду вызовов и угроз для национальной безопасности России. Неслучайно информационный подход к исследованию образовательных процессов и явлений сосредоточивает свое внимание на значимых феноменах, к числу которых следует отнести «информационное противоборство», «информационное оружие», «информационную преступность», «информационную безопасность», «информационное неравенство» (Жизнь онлайн..., 2025).

Окружающая человека информационная среда, обладающая такими свойствами, как доступность, объективность, вариативность, стохастичность, манипулятивность и фрагментарность, представляет множество возможностей

и одновременно угроз для устойчивого развития поликультурного многоязычного пространства и его представителей. С одной стороны, в условиях информационной среды появляются уникальные возможности для наращивания когнитивных, творческих, коммуникативных и других способностей человека и для решения множества гуманитарных проблем. С другой стороны, информационное пространство усиливает конфликтогенность межкультурного взаимодействия, служит источником ситуаций утилитарного или псевдиалога между культурно-языковыми сообществами и их представителями. Кроме того, осваиваемый обучающимся новый познавательный, нравственный и коммуникативный опыт, новые культурно-гибридизированные формы становления идентичности субъекта видоизменяют (не всегда в лучшую сторону) его интеллектуальную и ценностную сферы, нарушают традиционные для обучающегося способы передачи и освоения культурно-исторического опыта.

В сложившихся лингвообразовательных условиях (имеется в виду контекст подготовки студентов языкового вуза) несистемное и концептуально необоснованное реагирование на деструктивное воздействие информационной среды на субъекта — развивающуюся языковую личность — противоречит нормативно заданным установкам в области иноязычной подготовки студентов к межкультурному диалогу. Очевидно, что в межкультурном лингвообразовании необходим *междисциплинарный* фокус зрения с опорой на существующие достижения смежных наук, тесную интеграцию гуманитарного и естественно-научного знания. Одна из подобных исследовательских стратегий излагается в данной статье.

Цель настоящей статьи — характеристика концептуальной основы системы иноязычной подготовки студентов к межкультурному диалогу в информационном мире. Данная основа рассматривается как единство идей и замыслов теоретического характера, которые задают вектор для научно-прикладных решений в области организации содержания обучения студентов, выбора принципов и технологий их эффективной подготовки к жизни и профессиональной деятельности в межкультурном информационном сообществе. Новизна замысла заключается в определении и обосновании перспективных моделей взаимодействия межкультурного и информационного подходов, в синтезе результатов междисциплинарных научных направлений исследования проблемы целенаправленного (в рамках системы межкультурного лингвообразования) развития субъектов межкультурного диалога, а также в учете тенденций, обусловленных средой существования человека в окружающем информационно насыщенном пространстве.

Методология исследования

Понятийное, методологическое и прикладное содержание искомой концептуальной основы иноязычной подготовки студентов рассматривается с позиции межкультурной лингводидактической парадигмы. Ввиду этого вполне закономерно обращение к *межкультурному подходу* в лингвообразовании, нацеленному

на развитие языковой личности в условиях паритетного взаимодействия родного и иноязычных лингвоэтносоциумов. Данный подход, нашедший свою экспликацию в ряде отечественных (Т. Н. Астафурова, Н. В. Барышников, А. Л. Бердичевский, Г. В. Елизарова, И. Л. Плужник, В. В. Сафонова, Е. Г. Тарева, И. А. Халеева) и зарубежных (P. G. Altbach, J. Knight, U. P. Anakwe, P. Blanchet, M. Byram, B. V. Hill, C. Kramersch, G. Zarate) исследований, сегодня дополняется новым содержанием с учетом особенностей информационной среды жизнедеятельности человека.

Развитие информационной научной картины мира обуславливает рост интереса к методам науки об информации в самых различных областях научных исследований и практических разработок (Жизнь онлайн..., 2025), в частности к использованию информационного подхода как метода познания межкультурного диалога (Тарева, Тройникова, 2023). В основе данного подхода заложена гипотеза об информационном единстве окружающего мира, что позволяет изучать многообразные объекты поликультурного мира с точки зрения информационной картины мира, включающей в себя такие категории, как информационное пространство, информационная среда, информационные процессы и явления. Методология данного подхода направляет исследовательский поиск на анализ информационных свойств культурно-языковых сред, выделение информационных процессов и явлений, обеспечивающих межкультурный диалог двух субъектов, сохраняющих свою культурно-языковую самобытность.

При изучении информационного подхода установлено два стратегических направления, фундаментальным образом влияющих на методологию данного исследования. Во-первых, в настоящий момент происходит постепенный переход от изучения вопросов обработки информации к анализу проблем овладения *смыслом* информации и обеспечения ее доступности. Во-вторых, особое внимание уделяется методам *информационного моделирования* как способам предотвращения негативных инфогенных факторов (Жизнь онлайн..., 2025). Эти методы нацелены на создание и применение различных информационных моделей выявления разнообразных характеристик исследуемого объекта, феномена или системы. С этих двух позиций межкультурный диалог предстает в качестве открытого процесса взаимодействия информационных сред культурно-языковых систем, успех которого зависит от информационно-стратегической деятельности субъекта, направленной на моделирование диалога на основе смысловой обработки культуросообразной информации.

Дидактической единицей информационного моделирования межкультурного диалога выступает *культуросообразная инфорема*, содержащая некоторый «байт» смысловой информации о культуре, языке и межкультурном взаимодействии на концептуальном, вербальном и невербальном уровнях. Данная лабильная величина содержит в себе потенциальный диалоговый и/или недIALOGОВЫЙ смысл, который студентам необходимо найти, извлечь, осмыслить в бинарной перспективе взаимодействующих культур, преобразовать в диалоговый информационный конструкт и объяснить участникам межкультурного

взаимодействия. Все это составляет основу информационно-стратегической деятельности субъекта межкультурного диалога (см. подробнее: Тарева, Тройникова, 2023). В данном ракурсе информационный подход позволяет усилить статус культуросообразной информации в лингводидактике и не рассматривать ее только в качестве инструмента, обеспечивающего функционирование и развитие культуры (Алмазова, 2003). Независимо от формы своей репрезентации культуросообразная информация содержит комплекс сведений об объектах, о событиях и различных аспектах культурно-языковых систем и межкультурного взаимодействия. Аксиологический смысл данного вида информации заключен в содержащемся в ней потенциале, ведущем к достижению консенсуса в ходе межкультурного диалога.

Антропологические основания картины мира, позволяющие преодолеть технократический подход к изучению информации, связаны с феноменом «Homo informaticus» (Курбатов, Папа, 2017). Ресурс продуктивной жизнедеятельности такого типа человека в поликультурном мире составляют его (человека) информационная культура, информационная грамотность, информационная субъектность, готовность к социально-информационному поведению в условиях реальной и виртуальной полидискурсивности.

Свойства информационной среды усиливают непредсказуемость и конфликтность межкультурного взаимодействия. В таких условиях языковой личности необходимо не только обладать культуросообразной осведомленностью в различных культурных перспективах, способностью к коммуникации с представителем другой культуры, но и *готовностью* активизировать свои внутренние ресурсы¹ в целях достижения межкультурного диалога в ходе его информационного моделирования. Не менее важной является готовность субъекта к объяснению диалоговых или не-диалоговых смыслов, к созданию тем самым условий для доступности понимания взаимодействующих лингвоэтносоциумов. С учетом сказанного в качестве целевой антропосообразной координаты концептуальной основы иноязычной подготовки студентов определен феномен «*информационно-стратегическая готовность*», который вбирает в себя качества и свойства языковой личности, ее знания, ценности, отношения и практические способы осуществления информационной деятельности, интенционально обусловленной межкультурным диалогом (Тройникова, 2022а).

Перечисленные пути конвергенции информационного и межкультурного подходов позволяют рассмотреть процесс подготовки студентов к межкультурному диалогу с точки зрения овладения ими информационно-стратегической деятельностью по информационному моделированию диалога. В этой деятельности главное внимание сфокусировано на смысловой обработке

¹ Согласно последним достижениям отечественной психологии интеллекта (А. В. Лаврик, Л. И. Ларионова, С. А. Хазова, М. А. Холодная и др.), внутренние ресурсы субъекта представляют собой антропосообразные (личностные качества, способности, знания, умения, навыки и отношения) инструменты достижения определенных целей в ходе практической деятельности.

культуросообразной информации, результатом которой становится информационная модель возможных диалоговых связей между взаимодействующими представителями различных культурно-языковых систем.

Результаты исследования

Концептуальная основа иноязычной подготовки студентов систематизирована в виде пяти междисциплинарных аспектов: философских, коммуникативно-дискурсивных, психолингвистических, психологических и педагогических. *Философские основания* базируются на анализе межкультурного диалога в информационно-заданной перспективе с учетом того, что «основу лингводидактической теории и практики составляет категория развивающейся личности обучающегося как субъекта межкультурного общения в различных сферах социальной деятельности...» (Коряковцева, 2020, с. 21). С позиций теории жизненного мира как коммуникативно-консенсуального дискурса (Хабермас, 2001) диалоговая реальность создается в ходе практики бинарного (т. е. в проекции Своей и Иной жизненной картины мира) познания и рефлексии субъектов межкультурного взаимодействия. Такого рода деятельность обусловлена стремлением к диалоговому пониманию — к достижению некоего консенсуса — согласованности культурно-языковых систем в достаточной (допустимой) для диалога степени. Диалоговое понимание формируется в ходе активизации когнитивного, нравственного и коммуникативного опыта субъекта межкультурного диалога. Сказанное позволяет расширить представление о межкультурном диалоге с позиций науки об обучении иностранным языкам, дополнить его интерпретацию, помимо утилитарно-прагматического назначения (об этом, например, указывается в (Сафонова, 2018)), концептуальным смыслом, значимым для конструирования целостной системы подготовки студентов к межкультурной коммуникации в информационной среде взаимодействия с представителями других государств.

Сознательно избираемая студентом позиция субъекта межкультурного диалога реализуется в активном конструировании диалогового понимания на основе информационно-стратегической деятельности. Данный вид деятельности предполагает актуализацию субъектом особого качества — информационно-стратегической готовности к активизации внутренних (личностные качества, способности, знания, умения, навыки и отношения) и использования внешних (информационных) ресурсов в целях моделирования межкультурного диалога в информационной среде. При этом активность субъекта обусловлена его культурно-языковой «самостью» как процессом и результатом взаимодействия культурного самоопределения личности и ее межкультурной социализации. В данном процессе на первый план выходят процессы самопознания, самоопределения и самообразования (Тарева, 2019). В таком своем качестве межкультурная коммуникация становится диалогово-

конструирующей дискурсивной (направленной на достижение диалогового понимания) и антропосообразной (предполагающей саморазвитие субъекта межкультурного диалога) практикой, значимой для лингвообразовательных установок содержательно-целевого характера и предопределяемой факторами информатизации социального пространства бытия человека, в том числе языкового образования.

Коммуникативно-дискурсивные основания, значимые для разработки концептуальной основы иноязычной подготовки студентов к межкультурному взаимодействию в информационном пространстве, предопределены содержательными характеристиками процесса информационного моделирования межкультурного диалога как контекста реализации информационно-стратегической деятельности студента. Последний в этом ракурсе рассмотрения приобретает параметры *информационного субъекта межкультурного диалога* (по аналогии с Homo informaticus). Замечено, что при разработке систем обучения иностранным языкам свойства межкультурной коммуникации часто автоматически переносятся на межкультурный диалог, наделяя последний свойствами некоторой данности, насыщаемой фактами (информацией) лингвокультурологического характера и требующей от участников общения использования умений межкультурного взаимодействия для достижения коммуникативных целей. При этом учеными не принимаются во внимание (или слабо акцентируются) следующие современные информационно обусловленные параметры межкультурного диалога:

- а) вероятность достижения участниками не-диалоговых (утилитарных, псевдодиалоговых и абсолютно не-диалоговых) эффектов взаимодействия;
- б) антропоконструирующая (в аспекте ценности для самого человека), мировоззренческая и социально-нравственная направленность межкультурного взаимодействия.

Принятие во внимание этих особенностей при рассмотрении концептуальной основы иноязычной подготовки студентов с учетом параметров информационной среды межкультурной коммуникации позволило выделить ряд ключевых положений, значимых для реформирования языкового образования в языковом вузе.

Первое положение. Для достижения диалогового понимания как основной интенции межкультурного диалога исключительно важным является рассмотрение границ *допустимости* понимания в дихотомии «понимание – непонимание». Лингводидактическая традиция выводит за рамки научного осмысления фактор непонимания собеседников; между тем оно (непонимание) должно рассматриваться в лингводидактической проекции как итог коммуникативного взаимодействия представителей разных государств, столь же естественный, что и понимание. Объясняется возможность (и вероятность) непонимания тем, что границы межкультурного диалога лимитированы невозможностью полного совпадения концептосфер контактирующих культурных миров в силу

их уникальности (Лотман, 1996), которая, в свою очередь, определяет равноправие субъектов диалога культур (Каган, 1988).

Из сказанного можно заключить, что обучение студентов информационно-стратегической деятельности ориентировано на определение *возможных* и *допустимых* диалоговых связей между родным и взаимодействующим лингвоэтносоциумами. В этом случае трансцендентность (непостижимость) диалогового понимания трансформируется в имманентность — доступность достижения понимания в ходе информационно-стратегической деятельности студентов, направленной на опытное и критическое (само)познание и сознательное конструирование стратегий своего речевого поведения. Результат такой деятельности, нацеленной на достижение допустимого понимания культуросообразной информации, измерим. Критериями его (понимания) (само)оценки служат: полнота, доказательность, репрезентативность и объективность установленных фактов, субъективность их интерпретации, доступность и сбалансированность их использования в ходе продуктивных и рецептивных коммуникативных действий в диалоге с иностранным партнером по взаимодействию.

Второе положение. Переход реальности (не-диалога) к идеальности (межкультурному диалогу) осуществляет посредник — преподаватель, формирующий границы допустимого понимания с помощью культуросообразных инфорем (о них сказано ранее), содержащих в себе как диалоговый, так и недиалоговый смысл. Такая инфорема заключена в различных видах информации: вербальной, невербальной, коммуникативной, аудиовизуальной, числовой, графической, символической, цифровой и пр. — и локализована в текстах и/или коммуникативных ситуациях, целесообразно отобранная совокупность которых образует дидактическое *полидискурсивное пространство* для организации в учебном процессе реальной и виртуальной информационно-стратегической деятельности студентов. Полидискурсивность в этом случае создает условия для освоения студентами способов получения знаний о системных приемах поиска, обработки и использования культуросообразной информации при моделировании межкультурного диалога в ходе овладения иноязычной коммуникативной деятельностью.

Третье положение. Анализ работ, посвященных изучению способов дискурсивного конструирования реальности в философии, лингвистике и лингводидактике (Карасик, 2023; Курбатов и др., 2020; Обдалова и др., 2017), позволил выделить следующие ключевые стратегии информационной деятельности субъекта межкультурного диалога в целях достижения допустимого диалогового понимания:

- 1) стратегия бинарного анализа и рефлексии межкультурного взаимодействия в целях определения культуросообразной информации и декодирования культуросообразной (диалоговой или недиалоговой) инфоремы в коммуникативно-текстовом пространстве;

2) стратегия создания диалоговых смыслообразований на основе бинарного осмысления и (пере)оценки культуросообразных инфорем;

3) стратегия порождения нарратива межкультурного консенсуса, дискурсивными средствами выражения которого выступают диалогово-конструирующие речевые жанры (информационный, императивный, оценочный, этикетный).

Учет данных характеристик в системе подготовки студентов языкового вуза к участию в межкультурном диалоге позволяет переосмыслить лингвообразовательные технологии, связанные: а) с использованием аудирования, чтения, говорения и письма в качестве комплексного средства обучения студентов информационно-стратегической деятельности; б) с созданием специализированной типологии (корпуса) текстов и коммуникативных ситуаций, применяемых в образовательной деятельности в целях овладения студентами данным видом работы; в) с классификацией культуросообразных инфорем на концептуальном, вербальном и невербальном уровнях информационно-стратегической деятельности студентов; г) с организацией такого содержания обучения, которое включает в себя различную по форме и локализации культуросообразную информацию (в парадигме классифицированного комплекса инфорем); д) с учетом специфики диалогово-конструирующих речевых жанров при разработке лингводидактических практик и заданий по овладению информационно-стратегической деятельностью.

Психолингвистические основания концептуального базиса обучения студентов информационно-стратегической деятельности сформированы с опорой на механизмы понимания текста и речевого сообщения (Н. И. Алмазова, И. А. Зимняя, Е. Г. Тарева и др.), общие механизмы понимания другой культуры через текст (Е. Ф. Тарасов), результаты исследований в области психологии смысла (Д. А. Леонтьев), психологии понимания (В. В. Знаков). В кратком виде психолингвистическая программа обучения студентов информационно-стратегической деятельности отражает динамику смыслового образа «диалоговое понимание». Такая программа представлена следующими этапами: 1) лингвокогнитивным, 2) рефлексивно-диалогическим, 3) диалогово-сопряженным (см. подробнее: Тройникова, 2022б). В рамках реализации названных этапов субъект использует следующие модели понимания:

а) наблюдателя — при взаимодействии с информацией о родной культуре;

б) исследователя — при взаимодействии с информацией о другой культуре в ходе бинарного анализа диалогового потенциала информации;

в) медиатора — при конструировании диалогового смысла и его переноса в процесс межкультурного взаимодействия.

В лингвообразовательных условиях модели понимания формируются и управляются преподавателем в ходе алгоритмически организованной информационно-стратегической деятельности обучающихся. Этот алгоритм включает в себя следующие шаги:

1) поиск, отбор и определение студентом (самостоятельно или при помощи преподавателя) культуросообразной информации в текстах и/или ситуациях;

2) осмысление и оценку обучающимся (индивидуально или в процессе совместной деятельности) культуросообразной информации родной и взаимодействующей концептуально-языковых картин, выраженной в совокупности культуросообразных инфорем;

3) определение студентом диалоговых смыслов культуросообразной инфоремы;

4) интерпретацию обучающимся в ходе рефлексивно-проектной деятельности диалоговых смыслов допустимого согласования родной и иной концептуально-языковой картины мира;

5) объяснение обучающимися самостоятельно выявленных диалоговых смыслов в ходе группового взаимодействия (при необходимости участие в дискуссии).

Данный алгоритм лежит в основе информационных диалогово-конструирующих заданий, в ходе выполнения которых студенты используют родной и иностранный языки в качестве инструмента достижения межкультурного диалога².

Психологические основания обучения студентов информационно-стратегической деятельности базируются на положениях психолого-педагогической концепции субъекта (Б. Г. Ананьев, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн), теории «становления субъекта жизни» (К. А. Абульханова-Славская), ресурсного подхода в исследовании деятельности индивида и изучении его внутреннего потенциала (В. Н. Дружинин, Д. В. Ушаков, М. А. Холодная). Образ субъекта жизни наполнен универсальным (интегральность, сознательность, активность и автономность) и специфическим содержанием. Одним из важнейших специфических свойств способна выступить *диалоговая субъектность* человека как осуществленная возможность познания родного и иного лингвоэтносоциума и целенаправленного воздействия на окружающий мир посредством информационного моделирования межкультурного диалога. Это свойство отражает и выражает диалогово-конструирующий опыт (когнитивный, понятийный, интенциональный и метакогнитивный) информационно-стратегической деятельности субъекта. Данный опыт лежит в основе формирования информационно-стратегической готовности студентов к межкультурному диалогу, становясь ее важнейшим компонентом.

Педагогические основания концепции подготовки студентов к информационно-стратегической деятельности, имманентной для межкультурного взаимодействия, базируются на результатах исследования субъектности,

² Такие задания использованы при разработке учебного пособия: *Тройникова Е. В. Die Welt ohne Grenzen und im Dialog: interkulturelles Lernen im Deutschunterricht: учеб. пособие.* Ижевск: Удмуртск. гос. ун-т, 2023. 98 с.

представленных в работах В. А. Слостенина. Субъектность является комплексной интегративной характеристикой личности, отражающей ее активно-избирательное, инициативно-ответственное, преобразовательное отношение к самой себе, деятельности, людям, миру и жизни в целом (Слостенин, 2006) и реализующейся в ее готовности к определенному виду деятельности. С учетом этих качеств информационно-стратегическая готовность субъекта — это совокупность информационно-познавательных стратегий, взаимосвязь которых обеспечивает мобилизацию и актуализацию его когнитивного, понятийного, интенционального и метакогнитивного опыта, в том числе культуросообразных и языковых знаний, способов межкультурного взаимодействия, умений и навыков межкультурной коммуникации, необходимых для межкультурного взаимодействия качеств и отношений.

Становление такой готовности происходит в образовательной ситуации моделирования межкультурного диалога, которая представляет собой особый тип отношений лингводидактических процессов (само)развития, воспитания и обучения студента как субъекта межкультурного диалога. В общем виде ситуация представлена совокупностью взаимосвязанных элементов: контекста (единство ситуаций (само)развития, воспитания и обучения), хронотопа (взаимоотношение настоящего (учебного) и будущего (естественного) контекстов межкультурной коммуникации), *пространства* (взаимодействие родного, региональных и иностранных культурных пространств), *системы взаимоотношений* участников межкультурного диалога. Такая моделирующая межкультурный диалог образовательная ситуация предполагает применение следующих вариативных антропосоцидающих практик:

- а) культурного самоопределения и определения себя в качестве субъекта межкультурного диалога;
- б) взаимодействия субъекта с метадискурсивным культуросообразным информационным пространством;
- в) субъект-субъектного диалога в учебной языковой среде.

В целом ситуация определяет тот путь, те формы и то содержание обучения и воспитания, внедрение которых обеспечивает приобретение студентом свойств субъекта межкультурного диалога благодаря использованию потенциала образовательной среды для (само)развития.

Заключение

Предложенная концептуальная основа разработана в результате многолетней научной рефлексии по поводу вопросов, связанных с проблемами развития языковой личности в условиях культурной диверсификации и информационного мира, с внедрением межкультурного компонента в систему высшего языкового образования. Следует выделить тесную взаимосвязь

и взаимообусловленность разработанных оснований, синергичное единство которых основано на тесном взаимодействии информационного и межкультурного подходов.

Междисциплинарный ракурс осмысления фундаментальных проблем межкультурного лингвообразования, в частности иноязычной подготовки студентов к межкультурному диалогу, определяет новые основания для создания межкультурных методических концепций и систем. Одна из таких концепций представлена в совокупности взаимодействующих оснований: философского, коммуникативно-дискурсивного, психолингвистического, психологического, педагогического, — синергичное содержание которых определяет общую методологию системы подготовки студентов к информационно-стратегической деятельности, значимой для достижения участниками межкультурного диалога допустимого понимания. Информационный контекст такой деятельности способен провоцировать неприятие собеседниками друг друга в силу различий в социокультурных установках, свойственных различным этнолингвосоциумам. Обучающиеся, чья профессиональная деятельность будет связана с иностранными языками, должны обладать готовностью к информационно-стратегической деятельности, сопряженной с поиском путей достижения допустимого диалогового консенсуса, не противоречащего их ценностным, личностным и национально обусловленным приоритетам и установкам. Целевая заданность, предполагающая стремление студента к этому консенсусу, а также применение специализированных стратегий и практик обеспечивают развитие личностных подструктур, способствуют формированию новых качеств и свойств обучающегося как субъекта диалога культур.

Список источников

1. Колин, К. К. (2024). Феномен информации в структуре физической реальности. *Физико-техническая информатика* (СРТ2024) (с. 11–18). Материалы XII Международной конференции, Нижний Новгород – Москва – Пущино, 16–18 апреля 2024 года. Научно-исследовательский центр физико-технической информатики.
2. Колин, К. К. (2022). Образование для информационного общества: проблемы и приоритеты. *Информационное общество*, (5), 6–34.
3. *Жизнь онлайн: цифровая трансформация российского общества*. (2025). Е. А. Стрельцова (Рук. авт. кол.). Монография. НИУ-ВШЭ.
4. Тарева, Е. Г., & Тройникова, Е. В. (2023). Информационное моделирование межкультурного диалога: новая стратегия в лингвообразовании. С. В. Черненькая (Ред.). *Язык, культура, социум: Essentia et existentia* (с. 109–129). Монография. МГПУ, Книгодел.
5. Алмазова, Н. И. (2003). *Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе* [Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена].
6. Курбатов, В. И., & Папа, О. М. (2017). «Homo informaticus» — человек информационной эпохи: характерологические черты. *Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки*, (1), 46–51.

7. Тройникова, Е. В. (2022а). Информационно-стратегическая готовность студентов к межкультурному взаимодействию: лингводидактические приоритеты. *Бизнес, образование, право*, 3(60), 288–294.
8. Коряковцева, Н. Ф. (2020). Социокогнитивный подход к обучению иностранному языку в рамках межкультурной парадигмы лингвистического образования. *Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки*, 1(834), 11–22.
9. Хабермас, Ю. (2001). *Моральное сознание и коммуникативное действие*. Наука.
10. Сафонова, В. В. (2018). Философская бинарная оппозиция «диалог культур – не-диалог культур» в лингводидактическом рассмотрении. *Преподаватель XXI век*, (2), 20–24.
11. Тарева, Е. Г. (2019). Обучение диалогу культур: pro et contra. *Русистика без границ*, 3(3), 81–85.
12. Лотман, Ю. М. (1996). *Внутри мыслящих миров. Человек-текст-семиосфера-история*. Языки русской культуры.
13. Каган, М. С. (1988). *Мир общения. Проблема межсубъектных отношений*. Политиздат.
14. Карасик, В. И. (2023). Лингвокультурные характеристики педагогического дискурса. *Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование»*, 2(50), 118–129.
15. Курбатов, В. И., Папа, О. М., & Черноситова, Т. Л. (2020). Виртуальная полидискурсивность для дискурс-комьюнити в коммуникации информационной эпохи. *Национальное здоровье*, (1), 143–150.
16. Обдалова, О. А., Минакова, Л. Ю., & Соболева, А. В. (2017). Дискурс как единица коммуникативного и речемыслительного процесса в коммуникации представителей разных лингвокультур. *Язык и культура*, (37), 205–228.
17. Тройникова, Е. В. (2022б). Субъект межкультурного взаимодействия: диалоговая трансформация образовательного конструкта. *Язык и культура*, (59), 298–319.
18. Слостенин, В. А. (2006). Субъектно-деятельностный подход в общем и профессиональном образовании. *Сибирский педагогический журнал*, (5), 17–30.

References

1. Kolin, K. K. (2024). The Phenomenon of Information in the Structure of Physical Reality. *Physical and Technical Informatics (CPT2024)* (p. 11–18). Proceedings of the XII International Conference, Nizhny Novgorod – Moscow – Pushchino, April 16–18, 2024. Nauchno-issledovatel'skij centr fiziko-texnicheskoj informatiki. (In Russ.).
2. Kolin, K. K. (2022). Education for the information society: problems and priorities. *Informacionnoe obshchestvo*, (5), 6–34. (In Russ.).
3. *Life Online: Digital Transformation of Russian Society*. (2025). E. A. Streltsova (Head of the Authors' Collaboration). Monograph. NIU-VShE'. (In Russ.).
4. Tareva, E. G., & Trojnikova, E. V. (2023). Information modeling of intercultural dialogue: a new strategy in linguistic education. In S. V. Chernen'kaja (Ed.). *Language, culture, society: Essentia et existentia* (p. 109–129). Monograph. MCU, Knigodel. (In Russ.).
5. Almazova, N. I. (2003). *Cognitive aspects of the formation of intercultural competence in teaching a foreign language in a non-linguistic university* [Abstract

of the Dissertation ... Doctor of Pedagogical Sciences: 13.00.02. Ros. gos. ped. un-t im. A. I. Gercena]. (In Russ.).

6. Kurbatov, V. I., & Papa, O. M. (2017). «Homo informaticus» — a man of the information age: characterological traits. *Humanities, Socio-economic and Social Sciences*, (1), 46–51. (In Russ.).

7. Trojnikova, E. V. (2022a). Information and strategic readiness of students for intercultural interaction: linguodidactic priorities. *Business. Education. Law*, 3(60), 288–294. (In Russ.).

8. Koryakovtseva, N. F. (2020). Sociocognitive approach to teaching a foreign language within the framework of the intercultural paradigm of linguistic education. *Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and teaching*, 1(834), 11–22. (In Russ.).

9. Habermas, J. (2001). *Moral consciousness and communicative action*. Nauka. (In Russ.).

10. Safonova, V. V. (2018). Philosophical binary opposition «dialogue of cultures – not-dialogue of cultures» in lingvodidactic consideration. *Prepodavatel` XXI vek*, 2, 20–24. (In Russ.).

11. Tareva, E. G. (2019). Culture dialogue education: pro et contra. *Rusistika bez granicz*, 3(3), 81–85. (In Russ.).

12. Lotman, Yu. M. (1996). *Inside thinking worlds. Man-text-semiosphere-history. Yazy'ki russkoj kul'tury'*. (In Russ.).

13. Kagan, M. S. (1988). *The world of communication. The problem of intersubjective relations*. Politizdat. (In Russ.).

14. Karasik, V. I. (2023). Linguocultural characteristics of pedagogical discourse. *MCU Journal of Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education*, 2(50), 118–129. (In Russ.).

15. Kurbatov, V. I., Papa, O. M., & Chernositova, T. L. (2020). Virtual polydiscursivity for discourse community in communication of the information age. *Nacional`noe zdorov'e*, (1), 143–150. (In Russ.).

16. Obdalova, O. A., Minakova, L. Yu., & Soboleva, A. V. (2017). Discourse as a unit of communicative and speech-thinking process in communication of representatives of different linguistic cultures. *Language and Culture*, (37), 205–228. (In Russ.).

17. Trojnikova, E. V. (2022b). The subject of intercultural interaction as an educational construct: vectors of dialogue transformation. *Language and Culture*, (59), 298–319. (In Russ.).

18. Slastenin, V. A. (2006). Subject-activity approach in general and professional education. *Siberian Pedagogical Journal*, (5), 17–30. (In Russ.).

Информация об авторах

Елена Генриховна Тарева — доктор педагогических наук, профессор, директор Института иностранных языков МГПУ.

Екатерина Валентиновна Тройникова — доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры перевода и прикладной лингвистики (английский и немецкий языки) Института языка и литературы УдГУ.

Information about the authors

Elena G. Tareva — D. Sc. (Pedagogy), Professor, Head of the Institute of Foreign Languages, MCU.

Ekaterina V. Troinikova — D. Sc. (Pedagogy), Associate Professor, Professor of the Chair of Translation and Applied Linguistics (English and German), Institute of Language and Literature, UdSU.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflict of interest.

Научно-практическая статья

УДК 821.512.154Айтматов.061

DOI: 10.24412/2076-913X-2025-460-175-187

ЭКОФИЛОСОФИЯ ЧИНГИЗА АЙТМАТОВА В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ ГУМАНИТАРИСТИКИ¹

Райкова Ирина Николаевна¹,
Кириллов Виктор Васильевич²

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

¹ raykovai@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9064-3565>

² kirillovvv@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6862-5785>

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению экофилософских взглядов выдающегося киргизского и русского писателя, мыслителя, общественного деятеля Ч. Т. Айтматова в контексте реализации в Московском городском педагогическом университете (МГПУ) с 2015 года научно-образовательного междисциплинарного проекта «Природный мир в пространстве культуры». Актуальность настоящего исследования определяется приближающимся 100-летним юбилеем писателя, а также обращением к его незаслуженно забытому сборнику публицистики «В соавторстве с землей и водой...: Очерки, статьи, беседы, интервью», проливающим свет на его гражданскую позицию, исторические, этические, эстетические и политические взгляды, отношение к малой и большой родине, природе, языку и литературе, писательской миссии. Статья направлена на раскрытие экофилософии писателя, поднимаемые им проблемы экологической идентичности как части гражданской идентичности, наряду с исторической, национальной, языковой и культурной идентичностью. В статье обоснована актуальность и перспективность осмысления идей писателя-мыслителя в наши дни, показана их связь с научно-практической деятельностью ученых и педагогов МГПУ в рамках вышеназванного междисциплинарного проекта, результатом которого явились десять международных конференций и десять научных сборников и коллективных монографий. Ведущими методами исследования стали биографический, компаративистский методы, а также дискурс-анализ. Представленные в статье материалы позволяют продолжить обращение к творческому наследию Ч. Айтматова в контексте широкого пласта литературы и культуры в русле экофилософской проблематики с использованием современных исследовательских методов и стратегий.

Ключевые слова: публицистика Ч. Айтматова, гражданская идентичность, экофилософия, междисциплинарный подход, научно-образовательный проект.

¹ Проект «Разработка системы междисциплинарных научно-образовательных подходов к творчеству Чингиза Айтматова в культурном пространстве стран СНГ и в мировой художественной культуре», выполняемый согласно Госзаданию Министерства науки и высшего образования Российской Федерации.

Для цитирования: Райкова, И. Н., Кириллов, В. В. (2025). Экофилософия Чингиза Айтматова в контексте современной гуманитаристики. *Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование»*, 4(60), 175–187. <https://doi.org/10.24412/2076-913X-2025-460-175-187>

Original article

UCD 821.512.154Айтматов.061

DOI: 10.24412/2076-913X-2025-460-175-187

CHINGIZ AITMATOV'S ECOPHILOSOPHY IN THE CONTEXT OF MODERN HUMANITIES STUDIES

Irina N. Raikova¹,
Victor V. Kirillov²

^{1,2} Moscow City University,
Moscow, Russia

¹ raykovai@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9064-3565>

² kirillovvv@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6862-5785>

Abstract. The article is devoted to the consideration of ecophilosophical views of the outstanding Kyrgyz and Russian writer, thinker, and public figure Ch. T. Aitmatov in the context of the implementation of the scientific and educational interdisciplinary project «The Natural World in the Space of Culture» at the Moscow City University since 2015 as part of the activities of the scientific school of the Moscow City University «Nature in Russian Literature: Historical, Literary, and Theoretical-Methodological Aspects». The relevance of the study is due to the approaching 100th anniversary of the writer, as well as to his undeservedly forgotten collection of essays, «In Collaboration with the Earth and Water...: Essays, Articles, Conversations, and Interviews», which sheds light on his civic stance, historical, ethical, aesthetic, and political views, his attitude towards his homeland and the world, nature, language, and literature, and his mission as a writer. The article aims to explore the writer's eco-philosophy and the issues of environmental identity as part of his civic identity, along with historical, national, linguistic, and cultural identities. The article substantiates the relevance and prospects of understanding the ideas of the writer-thinker in our days and shows their connection with the scientific and practical activities of scientists and teachers at the Moscow City University within the framework of the interdisciplinary project, which resulted in 10 international conferences and 10 scientific collections and collective monographs. The leading research methods are biographical, comparative methods, as well as discourse analysis. The materials presented in the article allow us to continue addressing the creative legacy of Ch. Aitmatov and a wide range of literature and culture in line with ecophilosophical issues using modern research methods and strategies.

Keywords: journalism by Ch. Aitmatov, civic identity, ecophilosophy, interdisciplinary approach, scientific and educational project.

For citation: Raikova, I. N., & Kirillov, V. V. (2025). Chingiz Aitmatov's ecophilosophy in the context of modern humanities studies. *MCU Journal of Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education*, 4(60), 175–187. <https://doi.org/10.24412/2076-913X-2025-460-175-187>

Введение

Обсуждение творческого наследия выдающегося киргизского и русского писателя и общественного деятеля Чингиза Айтматова (1928–2008) в многообразных связях его произведений с мировой литературой, мифологией, культурой, философией, историей интересно и актуально для профессионального сообщества гуманитариев и педагогов, а также для всех его читателей и ценителей. «Его гуманизм, — пишет О. Ибраимов, — базировался на родной кыргызской культуре, которую он обогатил, наполнив новым содержанием, связав с русской, а посредством ее — европейской цивилизацией» (Ибраимов, 2018, с. 329). Чингиз Айтматов — признанный классик мировой литературы, чье «имя прочно утвердилось рядом с именами М. Шолохова, Э. Хемингуэя, У. Фолкнера и Г. Маркеса» (Сыдыкова, 2013, с. 4). Его романы и рассказы переведены на 174 языка мира. Они отличаются глубиной мысли, философским подтекстом и яркими образами, опорой на мифологию, национальные легенды и притчи. Проза писателя заставляет задуматься о вечных ценностях, о месте человека в мире, о его взаимоотношениях с природой и обществом, об актуальных до сих пор проблемах гражданской и национальной идентичности, исторической и культурной памяти.

Айтматов был и общественным деятелем, и публицистом. Любопытные факты об этом человеке: уже подростком, в 14 лет, Чингиз стал секретарем совета в родном ауле — шла Великая Отечественная война и все взрослые мужчины ушли на фронт. Кроме руководящей должности, юноше в те годы пришлось освоить множество различных профессий, в том числе учителя и помощника комбайнера и тракториста. В зрелом возрасте Ч. Айтматов был первым секретарем Союза кинематографистов Киргизии. Некоторый период жизни он совмещал работу писателя с дипломатией — возглавлял посольство СССР (с 1992 года — посольство России) в Люксембурге, а позже был послом Киргизии в странах Бенилюкса. А вот первым в истории Киргизии президентом страны он не стал: после распада СССР был учрежден пост президента и несколько авторитетных деятелей политики и культуры хотели выдвинуть на этот пост Айтматова, но тот категорически отказался.

Публицистика писателя: статьи и заметки, опубликованные в периодике, очерки, интервью, письма и т. п. — проливает дополнительный свет на его гражданскую позицию, исторический контекст творчества, этические, эстетические и политические взгляды, отношение к землякам и собратьям по перу, к малой и большой родине, к писательскому призванию и миссии. Такого рода материалы, написанные примерно в течение первых 20 лет литературной работы Айтматова, собраны в книге «В соавторстве с землей и водой...: Очерки, статьи, беседы, интервью» (Айтматов, 1979), подготовленной при непосредственном участии автора. Во многом материалы этой книги — своего рода ростки будущего творчества, наброски, заготовки для новых художественных произведений. Не поддающиеся строгой классификации тексты

объединены личностью писателя, от конкретных дел — будничных, повседневных, но очень нужных именно в тот момент и в той ситуации — поднимавшейся до философских обобщений планетарного охвата.

На наш взгляд, объединяющим началом публицистического наследия писателя-мыслителя является, если говорить языком современной гуманитаристики, проблема сохранения гражданской идентичности, которая отражает иерархию ценностей, исторически обусловленные и вневременные социокультурные ориентиры индивида и социума. Гражданская идентичность, в свою очередь, объединяет национальную, историческую, культурную, языковую, профессиональную, экологическую и другие идентичности.

Методология исследования

Настоящее междисциплинарное исследование опирается на ряд методов. Прежде всего, авторы руководствовались биографическим методом для связи жизненного опыта Ч. Айтматова с формированием его мировоззрения и писательской стратегии. Компаративистский анализ позволил сравнить идеи Ч. Айтматова с концепциями современных исследователей; мифопоэтический метод использовался для раскрытия связей публицистики с художественными текстами и фольклорными источниками. На основе дискурс-анализа выявляется, как ключевые для творчества писателя дискурсы (памяти, экологии, идентичности) формировались в его публицистике и затем развивали его художественный образ природы — сакральный, хрупкий, требующий защиты, а также как идеи Ч. Айтматова влияют на современное состояние литературоведения, педагогической науки и конституируют отношение современного человека к природе.

Результаты исследования

Айтматов не был профессиональным историком, однако проблемы **исторической идентичности**, связи прошлого с настоящим и будущим, вопросы «Кто мы?», «Откуда мы?» и «Куда мы?» постоянно волновали его как мыслителя. В книге находим ряд очень верных и актуальных суждений, почти афоризмов: «Прошлое и настоящее — это неизбежная параллель, когда речь идет о народных судьбах» (Айтматов, 1979, с. 33), «Интерес к прошлому связан с ответственностью за будущее» (Айтматов, 1979, с. 120). Волновала автора и проблема памяти — индивидуальной человеческой и коллективной, — которую теперь называют исторической памятью. «Время уносит из памяти людей некогда волновавшие их события, сглаживают остроту фактов, яркость образов, накал страстей...» (Айтматов, 1979, с. 47), рассуждает он, однако

нельзя забывать главного, а тем более сознательно исказить, деформировать, подстраивать в своих описаниях прошлое под настоящее или подменять знания о прошлом, объясняя эту подмену проблемами памяти.

Именно Чингизу Айтматову принадлежит авторство емкого символического образа манкурта, постепенно ставшего еще более актуальным, чем при его создании (роман «И дольше века длится день», 1980). В одном из интервью писатель указал на фольклорный источник легенды о манкурте: в эпосе «Манас» один воин угрожает другому этой страшной пыткой, отнимающей память и, таким образом, прошлое. Слово же «манкурт», сконструированное писателем из тюркских корней, стало нарицательным и обозначает человека, забывшего о родстве, потерявшего связь с историческими и национальными корнями; оно известно уже во всем мире, появилось понятие «манкуртизм», синонимичное историческому беспамятству. Можно сказать, что писатель предрек появление манкуртизма в реальности и в государственных масштабах.

В современном гуманитарном знании историческая память приобрела черты особой научной междисциплинарной области знаний, которая динамично развивается. М. В. Соколова отмечает, что прикладной характер находит выражение в ряде существующих практик социального воспитания, таких как музейная педагогика, изучение мест памяти, устной истории, проектные технологии и другие способы педагогической деятельности, в основе которых — «концепция активного обучения» (Соколова, 2013, с. 97), остро востребованная сегодня. Коллектив ученых МГПУ подготовил обширное собрание познавательных учебно-методических материалов «Историческая память: реальное и мнимое» (Историческая память..., 2024), в котором речь идет в том числе о способах проверки исторической достоверности. Книга адресована не только студентам, старшеклассникам, педагогам, но и всем, кто понимает, что не знающий прошлого обречен повторять его ошибки и метаться в замкнутом круге лабиринта времени.

Проблемами же **национальной, языковой, культурной идентичности** в их неразрывной связке писатель-билингв, «человек между двух языков», как он сам себя называл, интересовался профессионально.

Его рассуждения в книге по национальному вопросу отличаются глубиной, мудростью и деликатностью, он постоянно призывает к миру и взаимопониманию между народами. С его точки зрения, человек культурный, современный восхищается «многообразием запечатленного в них (национальных культурах предшествующих эпох. — *И. Р., В. К.*) человеческого бытия, национальным своеобразием характеров, традиций и быта» (Айтматов, 1979, с. 46). Национальное не сводится только к опыту минувшего, это и день нынешний. Айтматов много писал о важности «жажды быть понятым и понять других», поиске общих для разных этнических сообществ подходов «в оценке справедливости, добра и красоты». Писатель размышлял, по сути, о том, что позже назовут диалогом культур и транскультурным подходом в гуманитаристике. И призывает

он начать каждому с себя, научиться понимать, что другой человек, в том числе твой этнический сосед, может чувствовать точно так же, как и ты — «это и есть та наивысшая степень человеческого гуманистического сознания, к которому... стремится homo sapiens с тех пор, как он стал таковым» (Айтматов, 1979, с. 47).

Заветы писателя-мыслителя сейчас чрезвычайно актуальны для осмысления социокультурного ракурса славяно-тюркского единства. Люди веками учились жить вместе, в этноконтактном пространстве, на перекрестье культур. Необходимо продолжать наводить мосты и укреплять единые пространства — экономическое, культурное, пространство безопасности (СНГ, ОДКБ).

Несколько очерков и критических статей посвящены вопросам перевода (Айтматов открыто, без обиняков, детально критикует неудачные переводы киргизских текстов на русский язык и наоборот), разработки новой киргизской терминологии, трудным вопросам о том, какой из двух языков для писателя-билингва должен стать ведущим. «Киргизский и русский языки — два крыла одной птицы», — такой поэтический афоризм принадлежит Айтматову. Ссылаясь на собственный опыт (он писал на обоих языках и почти все книги, особенно в зрелом возрасте, сам переводил), убеждает собратьев по перу в пользу двуязычия, ведущего «к совершенствованию стиля, к обогащению образности языка» (Айтматов, 1979, с. 110). Удивительно современно, актуально мыслит Айтматов, подчеркивая, что хорошее владение другим языком для писателя — «подспорье, добавочный ресурс <...> образного мировоззрения» (Айтматов, 1979, с. 110). Признавая великую роль русского языка для широкоформатного общения, приобщения к классическому литературному наследию и художественного творчества, при всей свободе выбора писатель напоминает авторам двуязычных литератур о долге интеллигента-патриота перед своим народом, называет родной язык матерью, перед которой у каждого человека существуют обязанности. Писателя беспокоит возможное исчезновение языков коренных малочисленных народов — невосполнимая «утрата в общей культуре человечества» (Айтматов, 1979, с. 108). За прошедшие десятилетия эта глобальная проблема только обостряется: с тех пор, по самым приблизительным подсчетам, исчезло не менее 15 языков, а в настоящее время, если говорить о России, примерно 70 % языков находятся под угрозой исчезновения, не имеют межпоколенческой семейной передачи и не могут конкурировать с языками международными.

Литература — высшее выражение языка, фактор культурной идентичности народа, государства, залог ценностного духовно-нравственного единства народов. Культура России, как давно точно замечено, литературоцентрична. Писатель тонко чувствовал и высоко ценил русскую литературу, характеризуя писателей лапидарно, но очень емко. Речь в книге идет о Пушкине («он остался на века и теперь вместе с нами» (Айтматов, 1979, с. 223)), Тургеневе («открываем для себя новые грани <...> его просвещенного ума, его беспокойного гражданского сердца» (Айтматов, 1979, с. 204)), Достоевском, Некрасове,

Чехове, Бунине, Горьком, Твардовском и других русских классиках. Проявляя свойственную русскому писателю «всемирную отзывчивость», он пишет и о Гомере («Если мы поймем Гомера..., потомки поймут нас» — без комментариев и списка устаревших слов (Айтматов, 1979, с. 400)), о простом и великом Шекспире, о Хемингуэе, в подражании которому писателя обвиняли, о классике казахской литературы Мухтаре Ауэзове и др. Лучшие черты он выделяет в личностях и творчестве писателей-современников — М. Шолохова, К. Паустовского, В. Солоухина, Л. Леонова, национальных писателей СССР: «белорусского брата» В. Быкова, калмыцкого поэта Д. Кугультинова («зрелый художник со своей великой болью и великой надеждой» (Айтматов, 1979, с. 229)), великого сына Дагестана Р. Гамзатова и др. Пишет о них с большой теплотой, зная многих из них лично. Кроме того, он пишет о режиссерах, операторах, композиторах, певцах, проявляя большую осведомленность в разных видах искусства.

Поднимает Айтматов и важные, сложные вопросы восприятия литературы читателем («Чтение может быть процессом напряженным, трудным, мучительным») (Айтматов, 1979, с. 381). Например, многие начинают и откладывают книгу Достоевского: больно, «слова жгут душу» (Айтматов, 1979, с. 381). И снова практически афоризм: «Удивительной силой обладают книги большого художника. Ты открываешь их, а они — тебя...» (Айтматов, 1979, с. 103). Писатель развернуто отвечает критикам по поводу трагического финала своей повести «Белый пароход» — гибели мальчика. Этот финал в критических откликах назвали безысходным, ведь якобы после него ничего не остается. Автор возражает: остается сам читатель! Победа — в воздействии на его ум и душу подобного финала: «“Торжество зла” тут мнимое, эфемерное» (Айтматов, 1979, с. 133).

Айтматов профессионально рассуждает об «океаноподобном» эпосе киргизского народа «Манас» (интересно, что его заметка отразила размышления о том, что строящийся аэропорт надо назвать «Манас», уподобив полет воздушного судна бегу богатырского коня, позже по его предложению так и сделали), о фольклоре, мифе и мифопоэтике литературы. Полемически восклицает: «О каком отдыхе от суровой действительности на лоне легенды можно говорить, если социально-нравственный опыт, в мифах или легендах заключенный, отнюдь не безоблачно-пасторален, а, как правило, драматичен?» (Айтматов, 1979, с. 395). «Мифы, — считает мыслитель, — это сырье. Это тесто народного сознания» (Айтматов, 1979, с. 327). В них заключен, по его мнению, глубокий смысл: мифологема «позволяет переосмысливать события, находить между ними сложную, невидимую <...> связь, ведущую к <...> первоосновам бытия» (Айтматов, 1979, с. 327). Энергия мифа должна, по завету писателя, питать современную литературу «первозданной поэзией человеческого духа, мужества и надежды» (Айтматов, 1979, с. 400).

Но о чем бы ни писал Айтматов, сквозной и ключевой, цементирующей темой его художественного творчества и публицистики остается чувство природы, защита природы, **экологическая идентичность**. Даже в образных

названиях его очерков и заметок это можно увидеть: «Лунная дорога из хлопка», «Крепкого ветра!», «Горы не убывают», «Снега на Манас-ата», «Поле его огромно», «Журавли летят», «Встреча над планетой Земля» и др. Или, например, в рассуждениях о мифе — он сравнивает его со свежим ветром, «наполняющим паруса времени и литературы, устремляя их к бесконечному горизонту познания истины и красоты» (Айтматов, 1979, с. 400), о литературе: «Рассказ — та капля, без которой не может быть океана» (Айтматов, 1979, с. 164). Это на уровне образного сравнения, а вот — как настоящий императив — завет современным и будущим писателям: «...Литература должна поднять свой голос не только вообще в защиту природы, но проявить особую заботу о том морально-психологическом комплексе человеческой души, который связан с восприятием природы. Литература должна этим заняться — это ее долг, ее миссия» (Айтматов, 1979, с. 270). И далее: «Не спокойно и рассудочно, а на самом высоком накале чувств, с какой-то долей оправданного преувеличения литература должна внушать человеку: “Береги природу!”» (Айтматов, 1979, с. 270). Он искал в литературе и искусстве такого сильного, острого, захватывающего разговора, «от которого дрогнет сердце человека» (Айтматов, 1979, с. 270). В кинематографе он видел его в фильме «Белый Бим черное ухо» (1977, реж.: С. Росточкий, по одноименной повести Г. Троепольского).

В расширении философского диапазона литературы ведущее место писатель-мыслитель уделял экофилософии. И конечно, в его прозе это нашло талантливое воплощение. Справедливо рассуждает А. И. Смирнова: «Человек, по Айтматову, вписан в природный круг, в котором он одно целое со всеми живыми существами <...> Генетическая прапамять, по Айтматову, жива в героях, духовно и нравственно состоятельных, способных сохранить эту память» (Смирнова, 2009, с. 70). Исследователь анализирует взаимосвязь «человек – животное» в художественной картине мира Айтматова, который подчеркивает их генетическое родство: Едигей и верблюжонок Каранар (роман «И дольше века длится день») — «молочные братья», герой общается в романе еще и с лисой, собакой, верит в реинкарнацию человека в животное и просит Бога в следующей жизни воплотить его в коршуна и летать ему по небу, чтобы с высоты взирать на землю. «И перед опасностью, в пламени всеохватного взрыва и сокрушающего грохота, “простейшие существа” — “человек, верблюд, собака” и белая птица — страшатся расстаться друг с другом, составляя единый живой “организм”, беспомощный перед смертоносной техникой» (Смирнова, 2009, с. 151). В очерке «Кирпичное мироздание или энергия мифа» Ч. Айтматов эмоционально рассуждает о связи человека и животного, природных стихий и ответственности человека: люди, оказавшиеся в критический момент жизни перед лицом стихии, «вспоминают», «что когда-то они были порождены этой стихией, вышли из нее людьми и теперь, хотя бы перед смертью», им необходимо «доказать ей, что они достойны ее, своей праматери, и даже выше ее» (Айтматов, 1979, с. 399). Этот момент писатель считает высшей точкой человеческой жизни.

Ч. Айтматов мыслит в русле глубинного экосознания, экофилософии природы. Он замечает, как стремительно, буквально на его глазах развивалось экологическое сознание, ведь в недавнем прошлом даже термина «охрана окружающей среды» не было, так как он был без надобности: «Природы, земли, воды — всего хватало. Человека еще не одолевали сомнения и беспокойство...» (Айтматов, 1979, с. 350). Писатель изучал и высоко ценил труды академика В. И. Вернадского о необратимой эволюции биосферы в ноосферу. Подчеркивал: так как человечество в XX веке способно совершать масштабные изменения в окружающей среде, все стихийное и разрушительное в отношениях человека с природой должно уступить место разумному, плановому, истинно творческому началу (Айтматов, 1979, с. 271). Еще 50 лет назад призывал к необходимости найти способы гармоничных отношений между человеком и природой и к высокой ответственности в этих отношениях именно человека как существа разумного. Айтматов неоднократно писал о воспитательных, просветительских задачах в области развития экологического сознания у новых поколений, которым дальше жить на этой планете: «Воспитывать любовь и уважение к родной земле, к природе, ко всему живому — это и значит воспитывать человека» (Айтматов, 1979, с. 121).

В современных исследованиях идеи писателя-мыслителя находят продолжение и развитие. Так, исследователь экокультуры Алтайского края А. Тобоев пишет об экологическом сознании, определяющем поведение человека по отношению к природе, выражает идею о том, что современного человека надо снова учить «искусству жизни в лоне родной природы» (Тобоев, 2015, с. 23). К постепенному уничтожению естественно-природного ландшафта (по сути, к экологическим преступлениям), по мысли исследователя, людей подталкивают и материальная нужда, и жажда наживы, и опасная мировоззренческая установка — «моральное право изменять окружающий мир, в том числе природный ландшафт» (Тобоев, 2015, с. 23). Нельзя не согласиться с автором статьи, что научные идеи в сфере экологического сознания, экофилософии должны популяризоваться и обязательно транслироваться в образовательном пространстве. Осознание того, что человек — часть природы, составляет основу экологического образования и формирует ответственное отношение к окружающей среде.

Экофилософская парадигма Айтматова в современной науке и образовании

Во второй половине XX века человечество осознает катастрофичность пути развития безудержно потребляющей цивилизации, в начале семидесятых в гуманитаристике формируется новое отношение к природе, «глубинная экология». В контексте новой тенденции в отечественной литературе получает

развитие «натурфилософская проза», включая публицистику и художественные произведения современных авторов, среди которых ведущее положение занимает Ч. Т. Айтматов. В русле актуальных проблем гуманитаристики в МГПУ создается и развивается научная школа «Природа в русской словесности: историко-литературные и теоретико-методологические аспекты»². Научное направление школы базируется на комплексном междисциплинарном исследовании проблемы «Экология – человек – природа – художественное творчество», осуществляемом в разных дискурсах: «экологическом, антропологическом — <...> универсальном» (Смирнова, Райкова, 2023, с. 219).

Сотрудничество с коллегами из других университетов, разрабатывающих экофилософскую проблематику, проведение научных конференций и издание сборников статей и коллективных монографий — одно из ведущих направлений в работе Института гуманитарных наук МГПУ и научной школы. В масштабном проекте, который реализуется более десяти лет, принимают участие филологи, философы, историки, культурологи и даже представители естественных наук (биологи, экологи, географы) — взгляд последних на литературу и культуру бывает интересен и полезен гуманитариям. Последовательно в центр внимания участников проекта ставились различные ключевые природные объекты или их комплексы: природные стихии, сад и лес, птица, насекомое, времена года, вода, животные, цветы. В прошлом году увидела свет очередная коллективная монография — «Небосвод, небесные светила и явления в художественной литературе и языковой картине мира» (Небосвод..., 2024), а затем в развитие темы подготовлен и сборник научных статей (Небо, звезды..., 2025), так как «небесная» тема оказалась поистине неохватной.

В коллективной монографии раскрывается запечатленное в романе Ч. Айтматова «Плаха» (Айтматов, 1987) религиозное восприятие неба, восходящее к культу верховного божества древних тюрков — Тенгри (небо), который распоряжается всем в мире. В прозе киргизского писателя «образы астрономов мифологизируются, космическая тема получает развитие в романистике и осмысливается концептуально» (Небосвод, 2024, с. 184).

Тема юбилейной (десятой) конференции в рамках проекта — «Горы и ландшафт земли в художественной картине мира» (май 2025 года) — тоже масштабна, она вызвала интерес коллег из разных уголков России и мира. Именно горы занимают около 40 % площади суши Земли. Горные вершины, как и звездное небо, вдохновляли и продолжают вдохновлять поэтов, художников, композиторов и режиссеров. Горы и национальный ландшафт играют значительную роль в мировой литературе. По словам М. Н. Эпштейна, «от Севера к Югу русских поэтов влекла не только распахнутая даль пространств, но и сокровенная глубь времен — смена почв и устоев культуры» (Эпштейн, 2007, с. 182).

² См.: Смирнова, А. И. (2023). Междисциплинарность в исследовании природного мира в пространстве художественного текста. *Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование*, 1(49), 7–19.

Ч. Айтматов в очерке «Снега на Манас-ата» запечатлел горные вершины айла Шекер, вид которых наводит на философское размышление о человеке и вечности: «Если долго смотреть только на эту вершину, в небо, то время как бы теряет свое свойство. Исчезает ощущение прошлого. <...> ничего не изменилось, все в мире так, как было десять, двадцать, а быть может, сто и тысячу лет назад» (Айтматов, 1979, с. 166). Далее в очерке он описывает тяжелые военные годы на своей малой родине и драматичные судьбы земляков, ушедших на фронт и трудившихся для фронта в тылу.

На основе накопленного исследовательского материала в институте реализуется научно-образовательный гуманитарный проект: подготовка и защита кандидатских и докторских диссертаций, выпускных квалификационных работ; чтение лекций в рамках курсов по выбору, предлагаемых бакалаврам и магистрантам («Мифопоэтика русской натурфилософской прозы XX века»; «Философия природы в русской прозе XX века»; «Синергетические стратегии в подготовке педагога»; «Мир природы в традиционной культуре»; «Витальные мотивы и растительные образы в литературе и архитектуре модернизма» и др.). Разработан элективный модуль для студентов всех направлений подготовки «Природа и культура: pro et contra», включающий в себя три дисциплины: «“Голос до неба, хвост до земли...”»: природный мир и фольклорная традиция»; «“Природа, мир, тайник вселенной...” в русской поэзии»; «В поисках самоидентификации: человек между природой и культурой в русской литературе конца XX века».

Департамент филологии и Институт гуманитарных наук МГПУ в целом видят в этой не теряющей актуальности и неисчерпаемой исследовательской теме возможность выполнить и просветительскую миссию университетского образования.

Заключение

Проведенное исследование позволяет утверждать, что экофилософия Ч. Айтматова представляет собой целостную мировоззренческую систему. Через призму таких актуальных дискурсов, как историческая память, гражданственность, идентичность, выявляется системообразующая роль экологического сознания в наследии писателя. Концепция манкуртизма как утраты исторической и экологической памяти, сформированная писателем, оказалась пророческой, а идеи о моральной ответственности человека за свои поступки и сохранение природы предвосхитили постулаты современной экофилософии и глубинной экологии.

Наследие Ч. Айтматова активно включается в научный и образовательный процесс и может служить своеобразным мостом между классической литературой и междисциплинарными поисками современности. Несомненно, что

осмысление экофилософии писателя в контексте проблем гражданской идентичности является перспективной задачей современной науки и образования и предполагает обращение к широкому пласту литературы и культуры с использованием современных исследовательских методов и стратегий.

Список источников

1. Ибраимов, О. (2018). *Айтматов. Последний писатель империи (жизнь и творчество)*. ГЫЛЫМ.
2. Сыдыкова, Г. Б. (2013). *Чингиз Айтматов и русский литературно-критический дискурс: социально-философские искания и контекст романного творчества*. КРСУ.
3. Айтматов, Ч. Т. (1979). *В соавторстве с землей и водою...: Очерки, статьи, беседы, интервью*. В. Левченко (Авт. предисл.). 2-е изд. Кыргызстан.
4. Соколова, М. В. (2013). Педагогика исторической памяти: границы понятия. *Ярославский педагогический вестник*, 2(1), (Психолого-педагогические науки), 92–98.
5. *Историческая память: реальное и мнимое*. (2024). Учебно-методические материалы. Зерцало-М, МГПУ.
6. Смирнова, А. И. (2009). *Русская натурфилософская проза второй половины XX века*. Учебное пособие. Флинта: Наука.
7. Тобоев, А. И. (2015). Понятие экологического сознания. *Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования*, 3(7), 23–26.
8. Смирнова, А. И., & Райкова, И. Н. (2023). Научная школа как модель реализации междисциплинарных исследовательских проектов в современной гуманитаристике: изучение природного мира в пространстве культуры. *Большая конференция МГПУ: в 3 т. Сборник тезисов. Т. 3*, 217–221. Парадигма.
9. *Небосвод, небесные светила и явления в художественной литературе и языковой картине мира*. (2024). Коллективная монография. А. И. Смирнова (Отв. ред.). Зерцало-М, МГПУ.
10. *Небо, звезды и воздушный океан в художественной литературе и языковой картине мира*. (2025). Сборник научных статей по материалам Межвузовской междисциплинарной научной конференции с международным участием. А. И. Смирнова (Отв. ред.). Зерцало-М, МГПУ.
11. Айтматов, Ч. Т. (1987). *Плаха*. Молодая гвардия.
12. Эпштейн, М. Н. (2007). *Стихи и стихи. Природа в русской поэзии, XVIII–XX вв.* Бахрах-М.

References

1. Ibraimov, O. (2018). *Aitmatov. The last writer of the empire (Life and Work)*. Gy'ly'm. (In Russ.).
2. Sydykova, G. B. (2013). *Chingiz Aitmatov and Russian Literary and critical discourse: social and philosophical quests and the context of novel writing*. KRSU. (In Russ.).
3. Aitmatov, Ch. T. (1979). *In collaboration with the earth and water...: Essays, articles, conversations, and interviews*. 2nd ed. Ky'rgy'zstan. (In Russ.).

4. Sokolova, M. V. (2013). Pedagogy of historical memory: the limits of the concept. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2(1), (*Psychological and Pedagogical Sciences*), 92–98. (In Russ.).
5. *Historical memory: real and imaginary*. (2024). Educational and methodological materials. Zertsalo-M, MCU. (In Russ.).
6. Smirnova, A. I. (2009). *Russian natural philosophical prose of the second half of the 20th century*. Study Guide. Flinta: Nauka. (In Russ.).
7. Toboev, A. I. (2015). The concept of ecological consciousness. *Review of Omsk State Pedagogical University. Humanitarian research*, 3(7), 23–26. (In Russ.).
8. Smirnova, A. I., & Raikova, I. N. (2023). Scientific school as a model for implementing interdisciplinary research projects in modern humanities: studying the natural world in the space of culture. *Great conference of the MCU: in 3 vols. Collection of abstracts*. Vol. 3, 217–221. Paradigma. (In Russ.).
9. *The firmament, celestial bodies, and phenomena in fiction and the linguistic world-view*. (2024). Collective monograph. A. I. Smirnova (Ed.). Zertsalo-M, MCU. (In Russ.).
10. *Sky, stars and the ocean of air in fiction and the linguistic worldview*. (2025). A collection of research papers based on the proceedings of the Interuniversity Interdisciplinary Research Conference with International Participation. A. I. Smirnova (Ed.). Zertsalo-M, MCU. (In Russ.).
11. Aitmatov, Ch. T. (1987). *Plakha*. Moscow, Molodaya Gvardiya. (In Russ.).
12. Epstein, M. N. (2007). *Poems and elements. Nature in Russian poetry, XVIII–XX centuries*. Bakhrakh-M. (In Russ.).

Информация об авторах

Ирина Николаевна Райкова — кандидат филологических наук, доцент, профессор департамента филологии, заместитель директора Института гуманитарных наук МГПУ.

Виктор Васильевич Кириллов — кандидат исторических наук, профессор, профессор департамента истории, директор Института гуманитарных наук МГПУ.

Information about the authors

Irina N. Raikova — PhD (Philology), Docent, Professor of Philology Department, Deputy Director, Institute of the Humanities, MCU.

Victor V. Kirillov — PhD (History), Doctor Habil., Professor of History Department, Director of the Institute of the Humanities, MCU.

Вклад авторов: авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflicts of interest.

Научно-практическая статья

УДК 378.091.64:811.531

DOI: 10.24412/2076-913X-2025-460-188-202

ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ СЛОВАРЬ КАК РАЗДЕЛ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНИКА КОРЕЙСКОГО ЯЗЫКА (ЯЗЫКОВОЙ ПРОФИЛЬ ПОДГОТОВКИ)

Воронина Людмила Александровна

Московский городской педагогический университет,
Москва, Россия,

voroninala@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0696-9288>

Аннотация. Статья посвящена описанию модели терминологического словаря как одного из разделов электронного учебника корейского языка. Актуальность исследования этой проблемы обусловлена кризисом традиционного формата учебников и учебных пособий как средств обучения иностранным языкам и появлением нового, электронного; запросом современного общества к поиску и разработке инновационных форм репрезентации рассматриваемой в статье лингводидактической категории. Цель исследования — описание терминологического словаря корейского языка с точки зрения специфики его (словаря) особенного структурно-содержательного образа, позволяющего обучающимся определять параметры когнитивной матрицы как системы взаимосвязанных когнитивных контекстов. Ведущими методами в исследовании данной проблемы являются: изучение научно-педагогического опыта и моделирование терминологического словаря как раздела электронного учебника корейского языка. Дается аналитический обзор научных работ, посвященных разработке терминологических словарей для целей обучения иностранным языкам, чтобы показать изменение модели такого учебного средства под воздействием социально-экономических и общепедагогических факторов. Предлагается описание модели терминологического словаря как одного из разделов электронного учебника корейского языка с указанием конкретного места такого словаря в материальной конструкции учебника. Описывается структурно-содержательная организация терминологического словаря, состоящая из трех компонентов: 1) вербальной формы термина на родном обучающемуся языке; 2) гиперссылок на первоисточники, передающие его толкование отечественными и зарубежными учеными; 3) пространства для индивидуальной интерпретации в виде самостоятельно создаваемой обучающимся когнитивной матрицы. Поясняется порядок расположения гиперссылок во втором компоненте терминологического словаря — «Понятие». Делается вывод о возможности использования терминологического словаря как прообраза для ведения студентом собственного лингвистического словника в рамках самостоятельной работы над языком.

Ключевые слова: терминологический словарь, электронный учебник, корейский язык, когнитивная матрица.

Для цитирования: Воронина, Л. А. (2025). Терминологический словарь как раздел электронного учебника корейского языка (языковой профиль подготовки).

Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование», 4(60), 188–202. <https://doi.org/10.24412/2076-913X-2025-460-188-202>

Благодарности: выражаю сердечную благодарность Елене Генриховне Таревой за готовность развивать методику обучения так называемых редких языков, в частности корейского, и поддерживать исследования в этой области.

Scientific and practical article

UDC 378.091.64:811.531

DOI: 10.24412/2076-913X-2025-460-188-202

TERMINOLOGICAL DICTIONARY AS A SECTION OF THE ELECTRONIC KOREAN TEXTBOOK (LANGUAGE PROFILE OF TEACHING)

Lyudmila A. Voronina

Moscow City University,

Moscow, Russia,

voroninala@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0696-9288>

Abstract. The article is devoted to the description of the terminological dictionary model as one of the sections of the Korean electronic textbook. The relevance of the problem's research is due to as the crisis of the traditional textbook's format and the emergence of a new (electronic) one and also the demand of modern society for the innovative textbook's forms creating. The purpose of the research is to describe the terminological dictionary of the Korean language in terms of the specifics of its (dictionary) special structural and meaningful image, which allows students to determine the parameters of the cognitive matrix as a system of interrelated cognitive contexts. The main methods of the research is the study of the pedagogical experience and modeling of the terminological dictionary as a section of an electronic textbook of the Korean language. An analytical review of research papers devoted to the development of terminological dictionaries for the purposes of foreign languages teaching is given in order to show the changes of educational tools' models under the influence of socio-economic and pedagogical factors. A description of the terminological dictionary model as one of the sections of the electronic Korean textbook is proposed. The structural and substantive organization of a terminological dictionary is described. The order of hyperlinks in the terminology dictionary's component called «Concepts» is explained. The conclusion about the possibility of using the terminological dictionary as a prototype for the student to keep his own linguistic dictionary as a part of independent work on the language is made.

Keywords: terminological dictionary, electronic textbook, Korean language, cognitive matrix.

For citation: Voronina, L. A. (2025). Terminological dictionary as a section of the electronic Korean textbook (language profile of teaching). *MCU Journal of Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education*, 4(60), 188–202. <https://doi.org/10.24412/2076-913X-2025-460-188-202>

Acknowledgements: i express my heartfelt gratitude to Elena G. Tareva for her willingness to develop teaching methods of the minority languages and support research in this area.

Введение

Одной из главных компетенций в составе профессиональной компетентности выпускника языкового профиля подготовки (направление 45.03.02 «Лингвистика») является *лингвистическая компетенция*, основу которой составляют *термины и понятия*. Данная компетенция предполагает «способность использовать понятийный аппарат теоретической и прикладной лингвистики, лингводидактики, переводоведения, теории межкультурной коммуникации в научно-исследовательской деятельности» (ПК-3.1) (Современная культура..., 2025). Знаменательно, что владение лингвистом профессиональной терминологией неоднократно упоминается в нормативных требованиях образовательных документов. В федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования предусматривается владение им способностью общаться в рамках профессиональной деятельности (УК-4); в дескрипторах других планируемых результатов заявляется о необходимости владеть лингвистом профессионально значимым терминологическим аппаратом (УК-6, УК-9, ОПК-1, ОПК-4, ОПК-5, ОПК-6). На уровне формулирования конкретным вузом профессиональных компетенций неоднократно указывается на необходимость оперирования лингвистом терминологией при выполнении профессиональных задач (ПК-1.1, ПК-2.1, ПК-2.2, ПК-2.3, ПК-3.2).

Для подготовки выпускников со знанием корейского языка, способных и готовых к работе в различных сферах производственной деятельности (собственно лингвистической, переводоведческой, лингводидактической, межкультурной и др.), овладение терминологией — одна из приоритетных задач. При этом такая задача становится одной из труднодостижимых для данного профиля подготовки лингвиста, поскольку, согласно концепции образовательной программы, утвержденной в Московском городском педагогическом университете, студенты последовательно погружаются в каждый из указанных учебно-профессиональных контекстов, чтобы получить широкую базу знаний, большой набор компетенций и сделать осознанный выбор в пользу конкретной специализации для последующей самореализации в профессии.

Методология исследования

Материал, представленный в настоящей статье, является результатом десятилетнего поиска (2015–2025 гг.) ключевых положений для разработки модели терминологического словаря как части вузовского электронного учебника корейского языка. Исследование прошло четыре этапа. Первый этап заключался

в изучении педагогического опыта по созданию и использованию в обучении учебных терминологических словарей, анализе и систематизации научно-методической информации, благодаря чему удалось понять изменение модели такого учебного средства под воздействием социально-экономических и общепедагогических факторов и определить его характерные черты как части электронного учебника корейского языка. Второй этап предусматривал разработку разных типов электронного учебника корейского языка (пропись, учебное пособие по обучению фонетике, учебное пособие по обучению лексике) и изучение их функциональных возможностей в обучении корейскому языку. На третьем этапе проводилось моделирование терминологического словаря как части электронного учебника корейского языка; работа проходила совместно с программистами, специализировавшимися на разработке электронных учебников. На четвертом этапе в течение 2024/25 учебного года осуществлялась подготовка статьи по результатам исследования к печати.

Результаты и обсуждение

В отечественной вузовской лингводидактике терминологический аппарат становится, как правило, предметом обучения на старших курсах в рамках модуля, включающего в себя лингвотеоретические дисциплины. Применительно к обучению корейскому языку эта модель не представляется релевантной с учетом серьезных структурных отличий, существующих между родным для студентов русским языком и изучаемым ими корейским языком. Ввиду этой специфики овладение студентами — будущими лингвистами — соответствующей терминологией необходимо уже в самом начале обучения, когда они только приступают к освоению звукового строя нового для них языка. Например, на самом первом занятии обучающимся приходится переосмысливать значение хорошо им известного термина «алфавит», поскольку порядок написания и расположение корейских графических знаков, а также их слоговое сочетание принципиально отличаются от того образа алфавита, который у студентов остается после школы. Через знакомство с визуальным рядом новички понимают, что корейский алфавит относится к «признаковому письму» (Хунмин чонъым, 2010, с. 62). Полученное обучающимися представление закрепляется объяснениями преподавателя — именно таким образом «интенционал» (Сергеев, 2018, с. 122) термина «алфавит» у студента первого курса приобретает новые признаки.

Накопление и формирование обозначаемых терминами понятий происходит на каждом практическом занятии: параллельно с развитием иноязычной коммуникативной компетенции у обучающихся корейскому языку складывается лингвистическое мышление (Криворотова, 2019). По мнению Э. В. Криворотовой, показателем сформированности лингвистического мышления служит

наличие определенного запаса структурированных лингвистических знаний и выработка комплекса специальных лингвистических умений (Криворотова, 2007). Традиционно становление специальных лингвистических умений обеспечивается создаваемыми для этого упражнениями и заданиями. При этом возникает вопрос о средстве обучения, способствующем формированию таких структурированных лингвистических знаний. На начальном этапе обучения эту роль может выполнять раздел «*Терминологический словарь*» электронного учебника.

Терминологический словарь: прошлое, настоящее, будущее

В эпоху традиционного (знаниевого, знаниево-ориентированного, классического) подхода, возникшего еще во времена Яна Амоса Коменского и доминировавшего вплоть до конца прошлого века, к учебнику по определенной дисциплине рекомендовался терминологический словарь (Аманалиева, 2020). Работа с содержанием его словарных статей, как правило, ничем не отличалась от работы с учебной книгой: обучение строилось на чтении и толковании этих текстов (Попов, Ермаков, 2019). Исследование дидактических функций данного средства обучения касалось глубины словарной статьи, охвата теоретических и практических аспектов «описания лексики в учебных целях» (Морковкин, 1977, с. 37). С тех пор в дидактике высшей школы закрепилось понятие «учебный терминологический словарь», который, выражаясь словами Л. А. Новикова, предусматривает лексикографию «меньших форм и большей обучающей направленности» (Новиков, 1969, с. 11).

Качественно новый уровень учебная лексикография (в частности, понятие, вкладываемое в термин «терминологический словарь») приобрела вследствие двух важных изменений в обществе: смены образовательной парадигмы и внедрения достижений научно-технического прогресса, которые в целом тесно связаны друг с другом. Статус обучающегося в вузовской дидактике постепенно занял центральное место, что повлияло на закрепление в педагогике лично ориентированного и компетентностного подходов. Последний обуславливает необходимость формирования у обучающихся определенных компетенций в составе профессиональной компетентности (Кларин, Осмоловская, 2015). Компетентность предполагает не просто усвоение трех компонентов: знаний, навыков и умений, — а главным образом овладение обучающимся способностью использовать их в профессиональной деятельности для решения конкретных задач с опорой на собственный опыт деятельности.

Если опираться на постулаты компетентностного подхода в их приложении к контексту обучения будущих лингвистов корейскому языку, то в отношении терминологического аппарата обучающийся должен, с одной стороны, освоить

лингвистическую терминологию, сформировав необходимые для понимания корейского языка как системы лингвистические понятия, а с другой — применять эти знания для решения профессиональных задач разного уровня вследствие самостоятельно принятых решений. Таким образом, в отличие от традиционного подхода, современный компетентностный подход предполагает: 1) ознакомление студента с лингвистическими терминами и их запоминание; 2) формирование у него навыков использования лингвистических терминов в рецептивной и продуктивной профессиональной речи; 3) развитие умений самостоятельно и целесообразно пользоваться лингвистическими терминами в различных ситуациях профессиональной деятельности; 4) освоение способности уточнять устоявшиеся в лингвистике понятия с учетом меняющихся факторов и (при необходимости) создавать новые терминообозначения.

Еще одним отличием результата обученности студента с точки зрения компетентностного подхода выступает наличие у него способности ориентироваться в любом материале, необходимом для профессиональной деятельности, что предполагает максимально широкий охват возможных мнений представителей самых разных научных школ (зарубежных и отечественных) относительно пока неустоявшейся и далеко не единообразной корейской лингвистической терминологии.

Сказанное означает следующее. В эпоху традиционного подхода для осмысления понятия, вербализованного конкретным термином, предлагались конкретные, заданные образовательным стандартом и образовательной программой единицы, подлежащие усвоению. Сейчас компетентность будущего специалиста определяется в большей степени умением найти мнения авторов различных лингвистических теорий, причем на разных языках, выяснить их мнения для принятия единственно верного для конкретных условий решения. Следовательно, в обучении необходимым представляется создание таких ситуаций, где бы студент смог практиковаться в достижении поставленных целей.

Создание подобных ситуаций достижимо с применением современных цифровых технологий, которые позволяют задействовать новый формат средства обучения — электронный. Под таким форматом учебного терминологического словаря понимается не просто любая база данных, касающаяся материальной формы знака, значения и употребления слов (Nesi, 2009, p. 458), а программное средство обучения (Forget, 1999; Перванов, 2025; Саженин, 2013; Балалаева, 2016; Загайнов, 2020). Электронный формат учебного терминологического словаря открывает новые возможности обучения иностранному языку, в частности: 1) позволяет использовать гиперссылку, сняв проблему лимита информации; 2) разрешает применение новых способов лексикографической интерпретации языковой семантики; 3) предоставляет возможность манипуляции с элементами контента (корректировка, формирование собственного контента пользователя, создание системы сложных запросов). Более того,

учебный терминологический словарь, имея с электронным учебником одинаковую природу, в том числе и технический функционал, может рассматриваться в качестве неотъемлемой части такого учебника.

Место терминологического словаря в материальной конструкции электронного учебника

Под электронным учебником понимается обучающее программное средство, которое по методическому назначению входит в группу учебных электронных изданий (Титова, 2009, с. 93). В отличие от печатного средства обучения, электронный учебник имеет ряд специфических черт и, как следствие, иные функциональные возможности для профессиональной подготовки (Воронина и др., 2023). Именно поэтому с дидактической точки зрения электронный учебник рассматривается как типовой учебный комплекс, состоящий из равноправных компонентов (Азимов, Щукин, 2019, с. 353).

Независимо от формата учебник в отношении материальной конструкции должен соответствовать сумме издательских и полиграфических признаков, закрепленных в ГОСТ (Издания..., 2003). Издательская часть состоит из обложки, оборота титула, аннотации и содержания (или оглавления); их созданием занимаются сотрудники издательства под непосредственным руководством автора учебника. Авторская часть состоит из методической части (введения), основного раздела и приложений. Если выражаться языком издателя, то из всех разделов материальной конструкции учебника типовым учебным комплексом (или учебником как таковым) выступает именно авторская часть (сказанное отражено в табл. 1).

Таблица 1 / Table 1

Материальная конструкция электронного учебника
Material design of the electronic textbook

Издательская часть				Авторская часть					
Обложка	Оборот титула	Аннотация	Содержание (оглавление)	Введение (статья от автора / методическая справка)	Основной раздел	Приложения			
						Терминологический словарь	Перечень грамматических явлений	Ответы (ключи)	Список источников

Название *методической части* может варьироваться в зависимости от типа учебника: «Введение», «Статья от автора», «Методическая справка» и др. *Введение (статья от автора / методическая справка)* раскрывает суть модели обучения. Есть мнение о том, что введение в одинаковой степени должно

быть адресовано как обучающему, так и обучающемуся. Существует и другая точка зрения. Поскольку каждый субъект образовательного процесса — преподаватель и студент — имеет свои задачи и выполняет свой функционал, то и для них должны быть установлены и насыщены содержанием разные разделы учебника. Введение в этом случае предназначается исключительно для преподавателя: оно должно содержать обоснование предлагаемой технологии обучения и рекомендации по ее реализации. Оно должно также включать в себя разъяснения нововведений, поскольку одной из целей создания учебника является знакомство профессионального сообщества с новым взглядом на привычные и устоявшиеся в лингводидактике традиционные представления. Другими словами, в этом разделе в кратком виде должно содержаться все то, из чего состоит книга для учителя в ее традиционном понимании.

Основной раздел отражает модель обучения иностранному языку в виде уникального сочетания упражнений и заданий, которые в совокупности должны быть направлены на достижение поставленных целей обучения и обуславливаться используемыми подходами (Издания..., 2003). Для обучения корейскому языку актуальными подходами, помимо доминирующего компетентностного, служат личностно-деятельностный, коммуникативный, социокультурный, когнитивно-коммуникативный, межкультурный и аксиологический: мы придерживаемся полиподходности (Ионова, 2021, с. 112). В комплексе они способствуют приобретению обучающимися навыков, развитию их речевых умений и формированию у них лингвистического мышления.

Приложение подчеркивает индивидуальный стиль автора, который выражается в применении цифровых технологий, и одновременно является дополнительным источником информации, в том числе профессиональной направленности. Именно качество и разнообразие приложений как самостоятельных разделов электронного учебника отвечает за его неповторимый образ. Благодаря функциональным возможностям электронного учебного средства, основанного на интерактивности, полимодальности и гиперсвязности, приложения имеют разный интерфейс, содержание и структуру. Решение об их количестве в электронном учебнике принимает автор. Одним из приложений может быть *учебный терминологический словарь*, с помощью которого студент уже с первых занятий начнет осваивать лингвистическую терминологию.

Раздел с *ответами (или ключами)* сделает возможным самостоятельное обучение обучающегося. *Список источников* может быть полезен наличием гиперссылки, особенно если речь идет о закрытых информационных ресурсах. Для этого издатель электронного учебника должен заключить договор с владельцем уникального контента, чтобы получить право на его использование.

Структурно-содержательная организация терминологического словаря

Функциональные возможности электронного учебника позволяют преподавателям-разработчикам максимально широко проявлять методическую компетенцию. Для эффективного решения методических задач в процессе обучения структура учебника должна быть целостной и системной и включать в себя взаимосвязанные компоненты. Рабочее поле терминологического словаря должно быть выражено тремя компонентами: 1) вербальной формой термина на родном обучающемуся языке; 2) гиперссылками на первоисточники, передающие его толкование отечественными и зарубежными учеными; 3) пространством для индивидуальной интерпретации в виде самостоятельно создаваемой обучающимся когнитивной матрицы. Конструкт терминологического словаря на примере представления термина «алфавит» предложен в табл. 2. Содержание первых двух разделов («термин» и «понятие») составляется преподавателем-разработчиком, последний должен создаваться студентом.

Таблица 2 / Table 2

Рабочее поле терминологического словаря The workspace of the terminology dictionary

Термин	Понятие			Когнитивная матрица
Алфавит	Толковые словари на русском языке	Толковые словари на английском языке	Толковые словари на корейском языке	
	Гиперссылка 1 Гиперссылка 2 Гиперссылка 3 и т. д.	Гиперссылка 1 Гиперссылка 2 Гиперссылка 3 и т. д.	Гиперссылка 1 Гиперссылка 2 Гиперссылка 3 и т. д.	
	Лингвистические словари на русском языке	Лингвистические словари на английском языке	Лингвистические словари на корейском языке	
	Гиперссылка 1 Гиперссылка 2 Гиперссылка 3 и т. д.	Гиперссылка 1 Гиперссылка 2 Гиперссылка 3 и т. д.	Гиперссылка 1 Гиперссылка 2 Гиперссылка 3 и т. д.	
	Научные работы русскоязычных авторов лингвистических теорий	Научные работы англоязычных авторов лингвистических теорий	Научные работы корейскоязычных авторов лингвистических теорий	
	Гиперссылка 1 Гиперссылка 2 Гиперссылка 3 и т. д.	Гиперссылка 1 Гиперссылка 2 Гиперссылка 3 и т. д.	Гиперссылка 1 Гиперссылка 2 Гиперссылка 3 и т. д.	

Термин. Предварительное знакомство обучающегося с конкретным термином происходит в процессе выполнения упражнений и заданий основного раздела электронного учебника. Например, при упоминании термина «алфавит» у студента-первокурсника возникнет когнитивный диссонанс. Это связано с несоответствием привычного написания буквенного алфавита русского или английского языков и написания на корейском языке, предъявляющемся исключительно в слоговом оформлении. Поскольку компоненты электронного учебника находятся в отношениях гиперсвязности, обучающийся может обратиться к разделу «Терминологический словарь», который содержит специализированные слова с пометой «лингв.».

Несмотря на то что термины характеризуются однозначностью и, по сути, не должны препятствовать пониманию, лингвистические термины корейского языка, наоборот, вызывают много проблем (Тен Ен Сун, 2012). Именно поэтому еще одним компонентом терминологического словаря электронного учебника выступает «Понятие», которое содержит гиперссылки на внешние источники, представляющие собой толкования искомого термина.

Понятие. В среде специалистов общепринято считать, что происхождение корейского языка все еще не установлено (Ли Иксон, Ли Санок, Чхэ Ван, 2005). С точки зрения общего языкознания он является не описанной системой, а совокупностью разрозненных теорий с используемым уникальным терминологическим аппаратом. Студенту первого курса предлагается начать изучение корейского языка с освоения терминологии на родном (русском) языке, поскольку между языками существует значительная структурная разница. Кроме того, обучающийся еще недостаточно хорошо владеет категориальным аппаратом лингвистики. Обычно понимание термина не вызывает особых трудностей, так как он имеет интернациональную основу. Студент может активизировать универсальное понятийное значение термина с опорой на лингвистические представления, полученные в общеобразовательной школе. Для усвоения элементарных лингвистических понятий он может обращаться к различным словарям на русском языке, благодаря чему формируется культура пользования справочной литературой.

Для достижения цели освоения термина с пониманием его содержания рекомендуется опираться на имеющийся у обучающихся опыт применения английского языка, уровень которого после школы достаточно высок. Имеющаяся у студента коммуникативная компетенция облегчает для него понимание новых терминов и лингвистических понятий при изучении корейского языка, поскольку он может воспользоваться англоязычной справочной литературой. Осознание специфики терминологического явления, отсутствующего в словарях на различных языках, обеспечивается в электронном терминологическом словаре благодаря опоре на гиперссылки, транслирующие экстралингвистические параметры определенного контекста или невербальные компоненты понятийного значения: схемы, иллюстрации, видеосюжеты. Благодаря этому происходит заполнение лакун в области специфических, непередаваемых лингвистических

явлений корейского языка, которые пока не получили адекватного толкования на иностранных языках.

Изучение западного языкознания, а также корейской и отечественной лингвистических традиций не ограничивается использованием толковых и/или лингвистических словарей. Важным источником информации также становятся теоретические концепции различных авторов. Одной из причин необходимости обращения непосредственно к лингвистическим теориям выступает слабая развитость южнокорейского терминоведения и лексикографии в целом (Лим, 2018). Ознакомиться со справочной и научной литературой можно посредством гиперссылок. Первый уровень гиперссылок охватывает толковые словари — родного (русского), первого иностранного (чаще всего английского) и корейского языков. Второй — отраслевые словари, в нашем случае — лингвистические. Третий уровень гиперссылок — это научные работы российских и зарубежных авторов. При использовании самых разных источников студент сможет полностью усвоить изучаемый термин (Ремизова, 2024). Перечень полезных гиперссылок может быть пополнен.

Здесь важно отметить, что такое видение организации содержания терминологического словаря в корейском учебнике отличается от общепринятых взглядов на выбор источников специальной лексики и порядок их представления (Гринева-Гринева, 2008).

Когнитивная матрица. После ознакомления с различными толкованиями конкретного термина обучающийся может сформировать собственный обобщенный образ искомого понятия. Вслед за Н. Н. Болдыревым под когнитивной матрицей мы понимаем некий формат знания «как системы взаимосвязанных когнитивных контекстов, которые носят опциональный характер и не предполагают их обязательно одновременное иерархическое ассоциирование с тем или иным словом или концептом» (Болдырев, 2009, с. 49). Трансформация текста словарной статьи (переложение информации сначала в символы, а потом уже в свой собственный текст) видится посильной задачей даже на начальном этапе обучения. Сначала студент создает определенную схему в виде словника, а потом фиксирует свой личный дефинитивный текст, интерпретирующий термин. Так у обучающегося с первого курса возникает своеобразная база «для речевой продукции в сфере профессиональной коммуникации» (Карпушова, Мигненко, 2021, с. 155). Благодаря технико-технологическим возможностям устройства, на котором реализуется электронный учебник, студент может использовать для работы различные сервисы, например текстовый и графический редакторы. С помощью различных программ можно создать когнитивную матрицу и перенести ее в рабочее поле терминологического словаря. По мере углубления и расширения знаний созданная обучающимся матрица дополняется новыми признаками и применяется не только на практических занятиях по корейскому языку, но и при изучении теоретических дисциплин («Теоретическая фонетика», «Лексикология», «Теоретическая грамматика», «Стилистика» и т. д.).

Таким образом, с помощью терминологического словаря усвоение термина и его понятийного содержания происходит в несколько этапов — от ознакомления с внутренней формой до составления авторских дефинитивных текстов. Работа над терминами с помощью терминологического словаря как одного из разделов авторской части электронного учебника постепенно формирует лингвистическое мышление будущих специалистов со знанием корейского языка и способностью его использовать при решении профессиональных задач.

Заключение

Предлагаемый как обязательный раздел электронного учебника под названием «Терминологический словарь» с дидактической точки зрения имеет признаки учебного словаря и предполагает индивидуальную работу обучающегося по созданию собственного лингвистического словника. С технико-технологической точки зрения «Терминологический словарь» состоит в отношениях гиперсвязи с издательскими и авторскими разделами электронного учебника, что характеризуется объединением образовательного контента и цифровых технологий. Потенциал такого терминологического словаря безграничен. В рамках образовательной деятельности он выполняет учебные функции, аккумулируя важную для лингвистической профессии информацию, обеспечивая глубокое понимание студентом терминосистемы лингвистики, обучая его анализировать, синтезировать, обобщать информацию и излагать ее в различных формах, как в текстовых, так и в инфографических. За пределами вуза этот словарь продолжает жить, принося специалисту данные о той области его профессиональной деятельности, в которой он себя реализует как специалист. Такой словарь приобретает черты узкоспециализированного в ситуации, когда лингвист выбирает профессию, например, военного переводчика: в этом случае привычка получать, анализировать и фиксировать в разных модальностях информацию найдет свою реализацию в персонализированном терминологическом словаре, обеспечивающем качество выполняемых трудовых функций.

Список источников

1. *Современная культура и образование Кореи — корейский язык*. Укрупненная программа 45.03.00 Языкознание и литературоведение. Направление подготовки 45.03.02 Лингвистика. (2025, 1 февраля). <https://priem.mgpu.ru/program/sovremennaya-kultura-i-obrazovanie-korei-korejskij-yazyk/>
2. «Хунмин чонгым», изложенный простым и всем понятным языком. (2010). В. В. Верхоляк, Хан Бенсок (Ред.). Национальный институт корейского языка.
3. Сергеев, Д. В. (2018). Проблема реконструкции смысла категории «лектон» в философии ранних стоиков. *Гуманитарный вектор*, 13(3), 119–123.
4. Криворотова, Э. В. (2019). *Формирование лингвистического мышления школьников-билингвов на уроках русского языка*. Экон-информ.

5. Криворотова, Э. В. (2007). Формирование лингвистического мышления учащихся при изучении лексического и грамматического значений слова. *Русский язык в школе*, 7, 18–22.
6. Аманалиева, Г. Э. (2020). Терминологический словарь: понятие, функции и структура. *Бюллетень науки и практики*, 3, 622–627.
7. Попов, А. А., & Ермаков, С. В. (2019). *Дидактика открытого образования*. Национальный книжный центр.
8. Морковкин, В. В. (1977). Учебная лексикография как особая лингвометодическая дисциплина. *Актуальные проблемы учебной лексикографии* (с. 28–37). Русский язык.
9. Новиков, Л. А. (1969). Учебная лексикография и ее задачи. *Вопросы учебной лексикографии* (с. 3–14). МГУ.
10. Кларин, М. В., & Осмоловская, И. М. (2015). Образовательные модели, проекты и программы в контексте конструктивно-технической функции дидактики. *Педагогический журнал Башкортостана*, 6(61), 94–100.
11. Nesi, H. (2009). *Specialized dictionaries collection: in 2 vols*. Oxford University Press. Dictionaries in electronic form. The Oxford history of English lexicography. Vol. 2, 458–478.
12. Forget, N. (1999). *Les dictionnaires électroniques dans l'optique de la traduction*. University of Ottawa.
13. Перванов, Я. А. *Заметки по электронной лексикографии*. (2025, 1 февраля). <https://bit.ly/39erRqF>
14. Саженин, И. И. (2013). *Корпусные методы в лексикографии: опыт создания модели словарного корпуса* [Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. Новосибирский государственный педагогический университет].
15. Balalaieva, O. (2016). Structural and organizational procedural characteristics of electronic educational resources design. *Information technologies and learning tools*, (54), 108–118.
16. Загайнов, С. С. *Проект универсального электронного военного словаря: дипломная работа (проект) специалиста по направлению подготовки: 45.05.01 — Перевод и переводоведение*. (2020, 2 февраля). <https://vital.lib.tsu.ru/vital/access/manager/Repository/vital:11608>
17. Титова, С. В. (2009). *Информационно-коммуникационные технологии в гуманитарном образовании: теория и практика*. П-Центр.
18. Voronina, L. A., Letun, S. A., & Rozenfeld, E. (2023). Basic requirements for characteristics of the Korean Language e-textbook. *Foreign Language Teaching*, 2(50), 172–185. <https://doi.org/10.53656/for23.222basi>
19. Азимов, Э. Г., & Щукин, А. Н. (2019). *Современный словарь методических терминов и понятий*. Русский язык, Курсы.
20. ГОСТ 7.60-2003. *Издания. Основные виды. Термины и определения*. <https://docs.cntd.ru/document/1200034382>
21. Ионова, А. М. (2021). Реализация полиподходности при создании учебника по иностранному языку для специальных целей. В Л. Г. Викулова (Ред.). *Учебник как инструмент национально-культурного самоопределения обучающихся* (с. 110–114). Языки Народов Мира.
22. Тен, Ен Сун. (2012). К проблеме единства понятийного аппарата в преподавании корейского языка русскоговорящим учащимся. *Вестник российского корееведения*, (4), 121–131.
23. Ли, Иксоп, Ли, Санок, & Чхэ, Ван. (2005). *Корейский язык*. (В. Аткина, пер.). Первое марта.

24. Лим, В. Н. (2018). *Лексика и фразеология корейского языка*. Тихоокеанский государственный университет.
25. Ремизова, М. С. (2024). Учебный терминологический словарь в профессиональной и научной подготовке специалистов как элемент лингводидактики. *Мир науки, культуры, образования*, 1(104), 124–126. <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2024-1104-124-126>
26. Гринев-Гриневиц, С. В. (2008). *Терминоведение*. Академия.
27. Болдырев, Н. Н. (2009). Концептуальная основа языка. *Когнитивные исследования языка*, (4), 25–77.
28. Карпушова, О. А., & Мигненко, М. А. Учебный терминологический словарь для обучения русскому языку иностранных военнослужащих. *Военная мысль*, (1), 152–157.

References

1. *Modern culture and Education of Korea — the Korean language*. Enlarged program 45.03.00 Linguistics and Literary Studies. Field of study 45.03.02 Linguistics. (2025, February 1). <https://priem.mgpu.ru/program/sovremennaya-kultura-i-obrazovanie-korei-korejskij-ya-zyk/> (In Russ.).
2. «*Hongmin chongym*», presented in simple and understandable language. (2010). V. V. Verkholyak, Han Bensok (Eds.). Nacional`ny`j institut korejskogo yazy`ka. (In Russ.).
3. Sergeev, D. V. (2018). The problem of reconstructing the meaning of the category «lecton» in the philosophy of the early Stoics. *Humanitarian Vector*, 13(13), 119–123. (In Russ.).
4. Krivorotova, E. V. (2019). *The formation of linguistic thinking of bilingual school-children in Russian language lessons*. Econ-inform. (In Russ.).
5. Krivorotova, E. V. (2007). The formation of linguistic thinking of students when studying the lexical and grammatical meanings of a word. *Russian language at school*, 7, 18–22. (In Russ.).
6. Amanalieva, G. E. (2020) Terminological dictionary: concept, functions and structure. *Bulletin of Science and Practice*, 3, 622–627. (In Russ.).
7. Popov, A. A., & Ermakov, S. V. (2019) *The didactics of open education*. The National Book Center. (In Russ.).
8. Morkovkin, V. V. (1977). Educational lexicography as a special linguistic discipline. *Current problems of educational lexicography* (p. 28–37). Russkij yazy`k. (In Russ.).
9. Novikov, L. A. (1969). Educational lexicography and its tasks. *Issues of educational lexicography* (p. 3–14). MGU. (In Russ.).
10. Klarin, M. V., & Osmolovskaya, I. M. (2015). Educational models, projects and programs in the context of the constructive and technical function of didactics. *Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana*, 6(61), 94–100. (In Russ.).
11. Nesi, H. (2009). *Specialized dictionaries collection*: in 2 vols. Oxford University Press. Dictionaries in electronic form. The Oxford history of English lexicography. Vol. 2, 458–478.
12. Forget, N. (1999). *Les dictionnaires électroniques dans l'optique de la traduction*. University of Ottawa.
13. Pervanov, Ya. A. *Notes on electronic lexicography*. (February 1, 2025). <https://bit.ly/39erRqF> (In Russ.).
14. Sazhenin, I. I. (2013). *Corpus methods in lexicography: the experience of creating a dictionary corpus model* [Abstract of the dissertation for the PhD (Philology): 10.02.01. Novosibirskij gosudarstvenny`j pedagogicheskij universitet]. (In Russ.).
15. Balalaieva, O. (2016). Structural and organizational procedural characteristics of electronic educational resources design. *Information technologies and learning tools*, (54), 108–118.

16. Zagainov, S. S. *Universal electronic military dictionary project: thesis (project) of a specialist in the field of training: 05/45/01* — Translation and translation studies. (2020, February 2). <https://vital.lib.tsu.ru/vital/access/manager/Repository/vital:11608> (In Russ.).
17. Titova, S. V. (2009). *Information and communication technologies in humanitarian education: theory and practice*. P-Center. (In Russ.).
18. Voronina, L. A., Letun, S. A., & Rozenfeld, E. (2023). Basic requirements for characteristics of the Korean Language e-textbook. *Foreign Language Teaching*, 2(50), 172–185. <https://doi.org/10.53656/for23.222basi> (In Russ.).
19. Azimov, E. G., & Shchukin, A. N. (2019). *Modern dictionary of methodological terms and concepts*. Russkij yazyk, Kursy`. (In Russ.).
20. GOST 7.60-2003. *Edition. The main types. Terms and definitions*. <https://docs.cntd.ru/document/1200034382> (In Russ.).
21. Ionova, A. M. (2021). Implementation of poly-similarity when creating a textbook on a foreign language for special purposes. In L. G. Vikulova (Ed.). *Textbook as a tool for national and cultural self-determination of students* (p. 110–114). Yazyki Narodov Mira. (In Russ.).
22. Teng, Yong Sun. (2012). On the problem of the unity of the conceptual apparatus in teaching Korean to Russian-speaking students. *Vestnik rossijskogo koreevedeniya*, (4), 121–131. (In Russ.).
23. Lee, Ixop, Lee, Sanok, & Chae, Wan. (2005). *The Korean language*. (V. Atknina, Trans.). Pervoe marta. (In Russ.).
24. Lim, V. N. (2018). *Vocabulary and phraseology of the Korean language*. Tixookeanskij gosudarstvennyj universitet. (In Russ.).
25. Remizova, M. S. (2024). Educational terminological dictionary in professional and scientific training of specialists as an element of linguodidactics. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*, 1(104), 124–126. <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2024-1104-124-126> (In Russ.).
26. Grinev-Grinevich, S. V. (2008). *Terminology*. Academiya. (In Russ.).
27. Boldyrev, N. N. (2009). The conceptual basis of language. *Cognitive Studies of Language*, (4), 25–77. (In Russ.).
28. Karpushova, O. A., & Mignenko, M. A. (2021). Educational terminology dictionary for teaching Russian to foreign military personnel. *Voennaya mysl'*, (1), 152–157. (In Russ.).

Информация об авторе

Людмила Александровна Воронина — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры китайского языка Института иностранных языков МГПУ.

Information about the author

Lyudmila A. Voronina — PhD (Pedagogy), Associate Professor of Chinese Language Department, Institute of Foreign Languages, MCU.

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

The author declares no conflict of interest.

Обзорная статья

УДК 378.8:811

DOI: 10.24412/2076-913X-2025-460-203-214

МЕТОДИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ИСТОРИЧЕСКОЙ РЕТРОСПЕКТИВЕ

Казанцева Анжела Анатольевна

Московский городской педагогический университет,

Москва, Россия,

kazancevaaa@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7207-5237>

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена возрастающими требованиями к профессиональной подготовке учителя иностранного языка в условиях образовательных трансформаций. В связи с этим в статье рассматривается проблема подготовки будущего педагога в аспекте формирования методического мастерства. Автором проведен анализ существующих учебников по методике обучения иностранным языкам начиная с 1929 года на предмет выявления требований к методической подготовке будущего педагога и его мастерству. Отбор учебных изданий осуществлялся в соответствии с этапами становления и развития курса методики обучения иностранным языкам, где четко прослеживается изменение требований к профессионально-методической подготовке преподавателей иностранного языка и уровню их методического мастерства. Исследование выявило, что методическое мастерство как самостоятельный компонент профессиональной компетенции педагога далеко не всегда становилось предметом целенаправленного научного анализа. В учебниках по методике обучения иностранным языкам чаще всего представлены алгоритмы формирования навыков и развития умений, методы, подходы и средства обучения иноязычному общению. Отмечено, что методическое мастерство учителя как важная составляющая его профессиональной компетентности привлекает внимание ученых последние два десятилетия. Исследователями представлена содержательная сущность и структура методического мастерства, личностные характеристики будущего педагога. Определено, что методическое мастерство не является совокупностью всех профессионально значимых знаний, умений, качеств и опыта деятельности. Оно представляет собой интегративное новообразование и включает в себя методическую культуру, свойства личности, компетенции. Особое внимание уделяется таким значимым аспектам методического мастерства, как методическая свобода, методическое мышление/сознание, искусство преподавания, которые должны стать объектом целенаправленного формирования и развития в курсе вузовской подготовки будущих учителей иностранных языков.

Ключевые слова: учебник по методике, методическая подготовка учителя иностранного языка, методическое мастерство, личностные качества учителя, методическое мышление/сознание.

Для цитирования: Казанцева, А. А. (2025). Методическое мастерство учителя иностранного языка в исторической ретроспективе. *Вестник МГПУ. Серия*

«Филология. Теория языка. Языковое образование», 4(60), 203–214. <https://doi.org/10.24412/2076-913X-2025-460-203-214>

Review article

UDC 378.8:811

DOI: 10.24412/2076-913X-2025-460-203-214

METHODICAL CREATIVITY OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHER IN HISTORICAL RETROSPECT

Angela A. Kazantseva

Moscow City University,

Moscow, Russia,

kazancevaaa@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7207-5237>

Abstract. The relevance of the research is due to the increasing requirements for the professional training of a foreign language teacher in the context of educational transformations. In this regard, the article discusses the problem of training a future teacher in the aspect of the formation of methodological skills. The author analyzes the existing textbooks on the methodology of teaching foreign languages, starting in 1929 to identify the requirements for the methodological training of a future teacher and his skills. The selection of educational publications was carried out in accordance with the stages of formation and development of the methodological course, where there is a clear change in the requirements for the professional and methodological training of foreign language teachers and the level of their methodological skills. The study revealed that methodical mastery as an independent component of a teacher's professional competence has not always been the subject of targeted scientific analysis. Textbooks on foreign language teaching methods most often present algorithms for the formation of skills and the development of skills, methods, approaches and means of teaching foreign language communication. It is noted that the methodical skill of a teacher, as an important component of his professional competence, has attracted the attention of scientists over the past two decades. The researchers presented the substantial essence and structure of methodical mastery, the personal characteristics of the future teacher. It is determined that methodical mastery is not a combination of all professionally significant knowledge, skills, qualities and work experience. It is an integrative new formation and includes methodological culture, personality traits, and competencies. Special attention is paid to such significant aspects of methodological mastery as methodological freedom, methodological thinking/consciousness, and the art of teaching, which should become the object of purposeful formation and development in the course of university training.

Keywords: textbook on methodology, methodical training of a foreign language teacher, methodical mastery, personal qualities of a teacher, methodical thinking/consciousness.

For citation: Kazantseva, A. A. (2025). Methodical creativity of a foreign language teacher in historical retrospect. *MCU Journal of Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education*, 4(60), 203–214. <https://doi.org/10.24412/2076-913X-2025-460-203-214>

Введение

Требования к методической подготовке учителя иностранных языков (ИЯ) актуализируются в контексте трансформации образования в целом и языкового образования в частности. Помимо важной предметной составляющей профессиональной компетентности учителя, а именно хорошего знания ИЯ, будущий педагог должен владеть методическим мастерством/творчеством, обеспечивающим высокую эффективность процесса обучения ИЯ.

В системе профессиональной педагогической подготовки формирование методической компетенции учителей осуществляется преимущественно посредством курса «Методика преподавания иностранных языков», где основным средством обучения выступает учебник по методике обучения ИЯ (далее — учебник по методике). Именно учебник по методике призван «заложить фундаментальную основу для приобретения будущими учителями алгоритмов (правил) действия на уроке при решении различных образовательных, воспитательных и развивающих задач» (Тарева, 2020, с. 277). Следовательно, структурно и содержательно учебник должен демонстрировать «возможность для творчества учителя на каждом этапе учебно-воспитательного процесса» (Рогова, Верещагина, 2000, с. 3).

О методическом мастерстве учителя ИЯ написано достаточно много трудов, в которых ученые освещают разные стороны данного феномена (Н. В. Барышников, Н. В. Языкова, Е. Г. Тарева, С. Н. Макеева, А. Н. Шамоу, Н. Д. Гальскова, З. Н. Никитенко и др.). В первую очередь следует рассмотреть понятие «методическое мастерство», имеющее неоднозначную интерпретацию в современной лингводидактике. В исследовании Е. И. Пассова и соавторов методическое мастерство преподавателя ИЯ концептуализируется как «психическое новообразование, которое проявляется в результате интеграции элементов усвоенной методической культуры и свойств индивидуальности и функционирует как обобщенная способность (комплексное умение) оптимально осуществлять мотивированную обучающую деятельность при данной цели и данных условиях» (Пассов и др., 2001, с. 178). Согласно Н. В. Языковой, методическое мастерство учителя есть единство элементов структуры профессиональной компетентности учителя (Языкова, 2017, с. 18). С точки зрения И. К. Белоусовой и С. П. Ивановой, методическое мастерство определяется как профессиональное владение педагогическими технологиями, которые в ее трактовке представляют собой научную основу преподавательского мастерства (Белоусова, Иванова, 2018). Методическое мастерство преподавателя — это высший уровень педагогического искусства на основе совокупности научных методов и приемов (Ларина, 2016) и высокая степень «овладения преподавателем способами достижения педагогических целей, которые заключаются в быстром, точном и сознательном выполнении определенного воздействия (влияния) на слушателей» (Киселев, 2009, с. 130).

Проведенный анализ научных исследований различных аспектов методического мастерства педагога выявил значительную вариативность в его (мастерства) трактовках: от технологической составляющей (владение методическими приемами) до личностно-профессионального становления и высшего уровня педагогического профессионализма. При этом в имеющихся работах не всегда проводится четкое разграничение между понятиями «методическое мастерство» и «методическое творчество». В то же время все авторы схожи во мнении, что владение методическим мастерством влияет на эффективность иноязычного образования, повышает его качество, что обуславливает необходимость рассмотрения и изучения данной категории, экспликации ее сущности в целях последовательного, планомерного и целенаправленного развития данного качества как составляющей профессиональной компетентности учителя ИЯ.

Проблематизация теоретической и практической подготовки будущего педагога ИЯ с точки зрения овладения методическим мастерством требует серьезного осмысления накопленного лингводидактического опыта. По мнению многих ученых, знание исторического развития методической науки помогает «лучше понимать и интерпретировать вопросы, рассматриваемые в цикле методических дисциплин, прогнозировать развитие методической науки, критически оценивать глобальные и локальные тенденции развития иноязычного образования» (Игна, Гуль, 2022, с. 229).

В данной статье предпринимается попытка проанализировать эволюцию рассматриваемой проблемы в исторической перспективе на материале учебных изданий (учебных пособий, учебников, монографий) по методике преподавания ИЯ. Особое внимание уделяется трансформации требований к методической подготовке в целом и к формированию методического мастерства педагога в частности на различных этапах развития лингводидактики, а также их репрезентации в методических учебниках.

Методология исследования

При отборе учебников мы опирались на «эволюционную траекторию» становления методического курса, представленную в работе Е. Г. Таревой, где наглядно отражена «трансформация целевых и ценностных ориентаций лингводидактики» и, следовательно, динамика требований к его профессиональной компетентности, методической подготовке учителя и методическому мастерству (Тарева, 2011, с. 233). В соответствии с предложенной ученым траекторией мы определили для аналитического обзора перечень учебников (табл.).

Сразу отметим, что работа с выбранными учебниками не включает в себя тщательного анализа учебных изданий, а лишь обзор их структурных и содержательных компонентов, содержащих требования к методической подготовке учителя ИЯ и к его мастерству.

Таблица / Table

Перечень учебных изданий

№	Заглавие	Год издания	Автор/редактор/составитель
1	Как надо изучать иностранные языки	1929	Л. В. Щерба
2	Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики	1947	Л. В. Щерба
3	Методика преподавания английского языка в средней школе: учеб. пособие для студентов педвузов и педагогов средней школы	1933	И. А. Грузинская
4	Актуальные вопросы обучения иностранным языкам в средней школе: [сборник статей]	1973	Под ред. А. Д. Климентенко, А. А. Миролубова
5	Методика обучения иностранным языкам в средней школе: [учеб. пособие для пед. ин-тов по спец. «Иностр. яз.»]	1982	Н. И. Гез, М. В. Ляховицкий, А. А. Миролубов, С. К. Фоломкина, С. Ф. Шатилов
6	Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению	1989	Е. И. Пассов
7	Учитель иностранного языка. Мастерство и личность	1993	Е. И. Пассов, В. П. Кузовлев, В. Б. Царькова
8	Мастерство и личность учителя: На примере деятельности учителя иностр. яз.: учеб. пособие по проф. подгот. учителя иностр. яз.	2001	Е. И. Пассов, В. П. Кузовлев, Н. Е. Кузовлева, В. Б. Царькова
9	Методическое мастерство учителя: учеб. пособие	2002	Сост.: Е. И. Пассов, Е. А. Морозова, Н. Е. Кузовлева; ред. : Е. И. Пассов, Е. С. Кузнецова
10	Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя	2003	Н. Д. Гальскова
11	Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность: коллективная монография	2010	[А. А. Миролубов и др.]; под ред. А. А. Миролубова
12	Основы методики обучения иностранным языкам	2017	Н. Д. Гальскова, А. П. Василевич, Н. В. Акимова, Н. Ф. Коряковцева
13	Методика обучения иностранному языку: учебник и практикум для вузов	2024	Под ред. О. И. Трубициной
14	Обучение иностранным языкам и методическое творчество учителя: монография	2024	Н. В. Барышников

Результаты и дискуссия

Первое издание, выбранное нами для аналитического обзора, — брошюра Л. В. Щербы «Как надо изучать иностранные языки» (1929), содержащая советы и рекомендации желающим изучить ИЯ. Рассматривая методику преподавания ИЯ как техническое приложение к общему языкознанию, ученый затрагивает важные для контекста рассуждения моменты. Так, автор говорит, что хороший учитель — методически образованный учитель и такой подготовкой может похвастаться не каждый педагог, большинство «разбираются в вопросах методики лишь ощупью» (Щерба, 1929, с. 4). Тем самым Л. В. Щерба с первых страниц своей работы актуализирует значимость мастерства педагога («хорошего учителя»), однако не раскрывая его сути.

В своем издании «Преподавание иностранных языков в школе. Общие вопросы методики» (1947) ученый рассматривает методику с научной точки зрения и неоднократно акцентирует внимание читателя на том, как надо поступить педагогу в процессе обучения иностранному языку, чтобы достичь того или иного результата. Л. В. Щерба утверждает, что преподаватель должен не только хорошо знать иностранный язык, но и понимать механизм преподавания, «знать, как надо поступать для получения того или другого эффекта» (Щерба, 1947, с. 12). Именно в этом случае речь идет о «правильном (всячески подчеркиваю это слово) обучении иностранным языкам», когда педагогу приходится проявлять «большую виртуозность» (Щерба, 1947, с. 45). Тем самым автор заявляет о важности знания учителем методических основ, называя его «образованным лингвистом», а мастерство учителя ассоциирует с виртуозностью его действий (Щерба, 1947, с. 11).

Преподавание иностранного языка, по словам И. А. Грузинской (1933), есть высокое искусство. В своей книге по методике преподавания английского языка ученый посвящает целый параграф рассмотрению роли учителя в процессе обучения иноязычному общению. Называя педагога главным организатором и руководителем педагогического процесса, автор предъявляет два важных требования к учителю: свободное владение иностранным языком и методикой. При этом И. А. Грузинская делает акцент на систематическом самосовершенствовании педагога как важном условии его методической подготовки. Для наглядной демонстрации сказанного приведем цитату из данного учебного пособия: «Перед учителем иностранного языка стоит с необычайной остротой вопрос о повышении квалификации в целом ряде направлений... чтобы сделать каждый момент урока продуктивным, интересным и конкретным... учитель иностранного языка должен неуклонно работать над собой» (Грузинская, 1933, с. 63). Автор говорит о таком важном аспекте методического творчества учителя, как владение оптимальными и рациональными способами и методами достижения образовательных результатов.

В сборнике «Актуальные вопросы обучения иностранным языкам в средней школе» (1973) представлено 15 статей ученых, где они в основном акцентируют внимание на частных умениях учителя, связанных с процессами формирования

навыков и умений, необходимых для обучения иностранному языку. Отдельное внимание уделяется способности планировать занятия, а именно ставить конкретные цели урока, уходя от формирования блока знаний к развитию отдельных умений, что является, несомненно, ценным. С критической точки зрения следует отметить, что методическое творчество учителя ограничивается использованием им задаваемых примеров, шаблонов и образцов.

Авторы учебного пособия «Методика обучения иностранным языкам в средней школе» (1982) с первых страниц заявляют об особой значимости методической подготовки учителя ИЯ: «...учителю всегда приходится отыскивать рациональные и притом неповторимые для каждой конкретной методической ситуации формы работы» (Гез и др., 1982, с. 10). Ученые также заявляют, что учитель современной школы не может не работать творчески, что предполагает не только знание опыта ведущих передовых учителей (их называют мастерами педагогического труда), но и самостоятельный исследовательский поиск. При этом требования к мастерству учителя в данном учебном пособии ограничиваются совокупностью конкретных методических рекомендаций по формированию у обучающихся навыков и развитию у них умений. Именно методические указания, по словам авторов, помогут построить будущему педагогу эффективный и рациональный урок.

Актуализируя идею коммуникативности в контексте иноязычного образования как объективной необходимости того времени, Е. И. Пассов в своей книге «Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению» (1989) уделяет особое внимание учителю как речевому партнеру. Ученый утверждает, что учитель должен быть влюблен в язык, которому он обучает, а его речь должна быть доступным, но недостижимым образцом для учащихся. Примечательно, что автор сравнивает учителя с художником, который должен владеть не только талантом, но и мастерством. Для эффективного построения учебного процесса необходимо знать секреты мастерства, которые он раскрывает в своей коммуникативной методике, предлагая различные инструменты, приемы, способы построения речевого общения в рамках конкретных уроков (Пассов, 1989, с. 251). На страницах своей учебной книги автор ведет диалог с учителем, который знакомится со своей профессией и углубляется в интересные для познания методические выкладки, существенно значимые для будущего педагога. Несмотря на то что автор заявляет о мастерстве учителя, он не раскрывает подробно данную категорию и не предлагает конкретных способов его (мастерства) формирования. Более подробно Ефим Израилевич рассматривает искомую категорию в ряде своих других отдельных изданий, где представлены требования к учителю как к личности, к его личностным и профессиональным качествам. Определено содержание понятия «методическое мастерство», представлена его структурная организация, включающая в себя следующие компоненты: проектировочные умения (функция педагога как сценариста учебного процесса); адаптационные умения (режиссерская функция); организационные умения (функция управления учебной деятельностью);

коммуникативные умения (функция языкового посредника); мотивационные умения (функция энергизатора); контрольно-оценочные умения (функция мониторинга и коррекции); исследовательские умения (функция научного анализа педагогической деятельности). Ученый акцентирует внимание на том, что мастерство учителя заключается в сочетании сердечности и мудрости, раскрывая при этом личностные характеристики учителя (Пассов и др., 2002, с. 4).

Анализируя работы Н. Д. Гальсковой, следует отметить, что в ранних изданиях ее пособий (Современная методика обучения иностранным языкам, 2003) присутствует специальный раздел, детально раскрывающий сущность профессиональной деятельности учителя иностранного языка, включая методические аспекты. Однако в последующих редакциях данный структурный компонент исчезает. Автор трактует профессиональное мастерство педагога как синтез: 1) предметных знаний и педагогического опыта; 2) творческих способностей; 3) личностных характеристик; 4) коммуникативных умений в образовательном процессе (Гальскова, 2003, с. 118). Ученый подробно раскрывает составляющие профессионального мастерства учителя ИЯ через совокупность педагогически значимых знаний и умений, акцентируя внимание на особых требованиях к уровню языковой подготовки будущего педагога и его способности управлять учебным процессом. Важно подчеркнуть, что Н. Д. Гальскова обращает внимание на личностные качества учителя ИЯ, его потребность в профессиональном самосовершенствовании, что, в свою очередь, позволит педагогу творчески подходить к своей профессии.

В коллективной монографии под редакцией А. А. Миролюбова (2010) имеются рассуждения самого редактора о творчестве учителя ИЯ. Ученый утверждает, что многое «зависит от творчества учителя, его любви к профессии и ученикам, ибо окончившие одно и то же профессиональное учебное заведение, а следовательно, обладающие примерно одинаковыми знаниями, могут быть разными преподавателями в силу своих субъективных качеств» (Миролюбов, 2010, с. 5). Вместе с тем автор выражает несогласие с позицией, в соответствии которой методические принципы ограничивают творческий потенциал преподавателя, поскольку незнание многих теоретических положений спровоцируют учителя на открытие прописных истин, что, в свою очередь, не является по сути методическим творчеством учителя (Там же). Ученый утверждает, «что искусство учителя заключается в учете общих закономерностей в конкретных условиях обучения и воспитания» (Там же). Таким образом, А. А. Миролюбов признает, что многое зависит от творчества преподавателя, но при этом утверждает, что оно (творчество) допустимо, если педагог снабжен всеми методическими инструментами, ими профессионально пользуется, а творчество определяется его субъективными личностными качествами.

В учебном пособии «Основы методики обучения иностранным языкам» коллектива авторов (2017) присутствует целый раздел, посвященный профессиональной компетентности учителя ИЯ. Ученые с первых страниц книги заявляют, что профессиональное мастерство учителя ИЯ определяет качество процесса иноязычного образования. Структурируя профессиональную деятельность

будущего педагога и насыщая ее различными компетенциями, авторы обращают внимание на некоторые важные моменты, а именно на формирование у учителя умений лингводидактического анализа, способности осмысления процесса обучения ИЯ, а также умения рефлексии и оценки своей собственной педагогической деятельности. По мнению ученых, такие умения «предполагают не только собственно профессиональный, но и в значительной степени творческий аспект в деятельности учителя» (Гальскова и др., 2017, с. 109). Отдельного внимания заслуживает обращение авторов к личностным качествам учителя ИЯ в контексте реализации профессиональной деятельности. Если говорить о методическом мастерстве, то выделяются такие составляющие личностных характеристик будущего педагога, как свобода выбора и автономия, которые говорят о возможности учителя проявить свои творческие способности и профессиональное мастерство. Характеризуя личность учителя, ученые подчеркивают, «что личностью может быть лишь творчески (свободно) действующий человек» (Гальскова и др., 2017, с. 115).

В методике обучения ИЯ под редакцией О. И. Трубициной (2024) имеется специальный раздел, посвященный профессиональной деятельности и личности учителя ИЯ. Авторы достаточно подробно раскрывают составляющие профессиональной компетентности будущего педагога, которые заключаются в совокупности взаимосвязанных знаний и умений. Применительно к рассмотрению методического мастерства ученые ограничиваются лишь одним упоминанием о необходимости его развивать и совершенствовать.

Отдельного внимания заслуживает монография Н. В. Барышников «Обучение иностранным языкам и методическое творчество учителя» (2024), где автор целенаправленно и последовательно раскрывает содержательную сущность творчества педагога ИЯ, указывает на важную составляющую методического творчества — методическую свободу как важнейшее условие овладения искусством преподавания. Рассуждения автора о том, что наличие перечня определенных методических требований к реализации учебного процесса по ИЯ не позволяет полноценно научиться методической свободе, заставляет задуматься о новых методических установках, переосмыслении лингвообразовательного процесса, «неэффективности методического монизма» (Барышников, 2024, с. 41). Ученый обращает внимание на необходимость формирования у будущих учителей методического мышления, цель которого заключается «не в стереотипизации обучающих действий, а в динамике методической мысли» (Барышников, 2018, с. 60). Для методической свободы важно уметь переосмысливать методические концепции, анализировать быстро меняющиеся педагогические ситуации, принимать неординарные методические решения (Барышников, 2024).

Заключение

Аналитический обзор учебных изданий по методике обучения ИЯ показал, что требования к учителю возрастают и прирастают новыми качествами,

характеристиками, компетенциями. Особую важность в данном контексте приобретают аксиологические и антропоцентрические требования к личности учителя, готового к активной мыследеятельности, самообразованию и самосовершенствованию. Но все же сам феномен «методическое мастерство» не определен должным образом в науке и практике методической подготовки будущих учителей ИЯ, он размыт общими словами и характеристиками, что снижает возможность его осмысления как целостной сущности, отличной от смежных с ней категорий. Таким образом, есть необходимость последовательного изучения методического мастерства, выявления его специфических характеристик, дабы полноценно создавать технологии его развития и совершенствования.

Список источников

1. Тарева, Е. Г. (2020). Курс методики обучения иностранным языкам в новом измерении. В В. Б. Царькова, А. А. Люлюшина (Ред.). *Научное наследие Е. И. Пассова в контексте развития иноязычного образования* (с. 277–283). Издательство Липецкого государственного педагогического университета им. П. П. Семенова-Тян-Шанского.
2. Рогова, Г. В., & Верещагина, И. Н. (2000). *Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях*. 3-е изд. Просвещение.
3. Пассов, Е. И., Кузовлев, В. П., Кузовлева, Н. Е., & Царькова, В. Б. (2001). *Мастерство и личность учителя: На примере деятельности учителя иностранного языка*. 2-е изд. Флинта: Наука.
4. Языкова, Н. В. (2017). Формирование методической компетенции учителя иностранного языка в университете: истоки, опыт, проблемы, перспективы. В Н. В. Языкова, Л. Г. Викулова, И. В. Макарова, О. Г. Лукошус (Ред.). *Профессиональное становление учителя иностранного языка в системе педагогического образования* (с. 14–23). Материалы Международной конференции, посвященной памяти профессора Галины Владимировны Роговой в связи со 100-летием со дня рождения. Языки Народов Мира.
5. Белоусова, И. К., & Иванова, С. П. (2018). Технологии и методическое мастерство преподавателя иностранных языков. Актуальные проблемы современной науки в 21 веке (с. 78–81). Сборник материалов XVI Международной научно-практической конференции. Апробация.
6. Ларина, Т. В. (2016). Методическое мастерство и научная составляющая в обеспечении качества подготовки военных специалистов. Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук, 10(S3), 142–144.
7. Киселев, А. В. (2009). Сущность и содержание методического мастерства преподавателей. Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки, (3-1), 130–137.
8. Игна, О. Н., & Гуль, Н. В. (2022). История развития предметной методики обучения в подготовке учителей иностранных языков. Язык и культура, (59), 227–241.
9. Тарева, Е. Г. (2011). Динамика ценностных смыслов лингводидактики. В Е. Ф. Серебренникова и др. *Лингвистика и аксиология. Этносемиотрия ценностных смыслов* (с. 231–245). Коллективная монография. Тезаурус.
10. Щерба, Л. В. (1929). *Как надо изучать иностранные языки*. Государственное издательство.
11. Щерба, Л. В. (1947). *Преподавание иностранных языков в средней школе: Общие вопросы методики*. Издательство Академии педагогических наук РСФСР.

12. Грузинская, И. А. (1933). Методика преподавания английского языка в средней школе. Учебное пособие для студентов педвузов и педагогов средней школы. 5-е изд. Учпедгиз.
13. Климентенко, А. Д., & Миролюбов, А. А. (Ред.). (1973). *Актуальные вопросы обучения иностранным языкам в средней школе*. Педагогика.
14. Гез, Н. И., Ляховицкий, М. В., Миролюбов, А. А., и др. (1982). *Методика обучения иностранным языкам в средней школе*. [Учебное пособие для педагогических институтов по специальности «Иностранный язык».] Высшая школа.
15. Пассов, Е. И. (1989). *Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению*. Русский язык.
16. Пассов, Е. И., & Кузнецова, Е. С. (Ред.). (2002). *Методика обучения иностранным языкам: Методическое мастерство учителя*. (Комплект пособий № 18). Интерлингва.
17. Гальскова, Н. Д. (2003). *Современная методика обучения иностранным языкам*. Пособие для учителя. 2-е изд. АРКТИ.
18. Миролюбов, А. А. (Ред.). (2010). *Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность*. Коллективная монография. Титул.
19. Гальскова, Н. Д., Василевич, А. П., Коряковцева, Н. Ф., & Акимова, Н. В. (2017). *Основы методики обучения иностранным языкам*. Учебное пособие. КноРус.
20. Трубицина, О. И. (Ред.). (2025). *Методика обучения иностранному языку. Учебник и практикум для вузов*. 2-е изд., перераб. и доп. Юрайт.
21. Барышников, Н. В. (2024). *Обучение иностранным языкам и методическое творчество учителя*. Монография. ИНФРА-М.
22. Барышников, Н. В. (2018). Инновационный подход к методической подготовке учителя иностранного языка. *Преподаватель XXI век*, (1), 55–65.

References

1. Tareva, E. G. (2020). Course of foreign language teaching methodology in a new dimension. In V. B. Tsarkova, A. A. Lyulyushina (Eds.). *E. I. Passov's scientific heritage in the context of foreign language education development* (p. 277–283). Izdatel'stvo Lipeckzogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. P. P. Semenova-Tyan-Shanskogo. (In Russ.).
2. Rogova, G. V., & Vereshchagina, I. N. (2000). *Methods of teaching English at the initial stage in educational institutions*. 3rd ed. Prosveshchenie. (In Russ.).
3. Passov, E. I., Kuzovlev, V. P., Kuzovleva, N. E., & Tsarkova, V. B. (2001). Teacher's mastery and personality: On the example of foreign language teacher's activity. 2nd ed. Flinta: Nauka. (In Russ.).
4. Yazykova, N. V. (2017). Formation of foreign language teacher's methodological competence at university: origins, experience, problems, perspectives. In N. V. Yazykova, L. G. Vikulova, I. V. Makarova, O. G. Lukoshus (Eds.). *Professional development of foreign language teacher in pedagogical education system* (p. 14–23). Materials of the International Conference dedicated to the memory of Professor Galina Vladimirovna Rogova on the occasion of her 100th birthday. Yazyki Narodov Mira. (In Russ.).
5. Belousova, I. K., & Ivanova, S. P. (2018). Technologies and methodological mastery of foreign language teacher. *Current problems of modern science in the 21st century* (p. 78–81). Proceedings of the 16th International scientific and practical conference. Aprobatsiya. (In Russ.).
6. Larina, T. V. (2016). Methodological mastery and scientific component in ensuring the quality of military specialists' training. *Current Problems of Humanities and Socio-Economic Sciences*, 10(S3), 142–144. (In Russ.).

7. Kiselev, A. V. (2009). The essence and content of teachers' methodological mastery. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psixologicheskie nauki*, (3-1), 130–137. (In Russ.).
8. Ign, O. N., & Gul, N. V. (2012). History of subject teaching methodology development in foreign language teacher training. *Yazyk i kul'tura*, 59, O227–241. (In Russ.).
9. Tareva, E. G. (2011). Dynamics of value meanings in linguodidactics. In E. F. Serebrennikova et al. *Linguistics and axiology. Ethnosemiotics of value meanings* (p. 231–245). Kollektive monograph. Thesaurus. (In Russ.).
10. Shcherba, L. V. (1929). *How to study foreign languages*. Gosudarstvennoe izdatel'stvo. (In Russ.).
11. Shcherba, L. V. (1947). *Teaching foreign languages in secondary school: General methodology issues*. Izdatel'stvo Akademii pedagogicheskix nauk RSFSR. (In Russ.).
12. Gruzinskaya, I. A. (1933). *Methods of teaching English in secondary school*. A textbook for university students and secondary school teachers. 5th ed. Uchpedgiz. (In Russ.).
13. Klimentenko, A. D., & Mirolyubov, A. A. (Eds.). (1973). *Current issues of teaching foreign languages in secondary school*. Pedagogika. (In Russ.).
14. Gez, N. I., Lyakhovitsky, M. V., Mirolyubov, A. A., & et al. (1982). *Methods of teaching foreign languages in secondary school*. [Textbook for pedagogical institutes specializing in foreign languages.] Vysshaya shkola. (In Russ.).
15. Passov, E. I. (1989). *Fundamentals of communicative methodology of foreign language communication teaching*. Russkij yazyk. (In Russ.).
16. Passov, E. I., & Kuznetsova, E. S. (Eds.). (2002). *Methods of teaching foreign languages: Teacher's methodological mastery*. (Set of manuals No. 18). Interlingva. (In Russ.).
17. Galskova, N. D. (2003). *Modern methodology of teaching foreign languages*. Teacher's guide. 2nd ed. ARKTI. (In Russ.).
18. Mirolyubov, A. A. (Ed.). (2010). *Methods of teaching foreign languages: Traditions and modernity*. Collective monograph. Titul. (In Russ.).
19. Galskova, N. D., Vasilevich, A. P., Koryakovtseva, N. F., & Akimova, N. V. (2017). *Fundamentals of foreign language teaching methodology*. Training manual. KnoRus. (In Russ.).
20. Trubitsina, O. I. (Ed.). (2025). *Methods of teaching a foreign language*. Textbook and workshop for universities. 2nd ed. Yurait. (In Russ.).
21. Baryshnikov, N. V. (2024). *Foreign language teaching and teacher's methodological creativity*. Monograph. INFRA-M. (In Russ.).
22. Baryshnikov, N. V. (2018). Innovative approach to methodological training of foreign language teacher. *Prepodavatel' XXI vek*, (1), 55–65. (In Russ.).

Информация об авторе

Анжела Анатольевна Казанцева — кандидат педагогических наук, доцент кафедры романских языков и лингводидактики Института иностранных языков МГПУ.

Information about the author

Angela A. Kazantseva — PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Romance Languages and Linguodactics, Institute of Foreign Languages, MCU.

*Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.
The author declares no conflict of interest.*

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ

Уважаемые авторы!

В нашем журнале публикуются как оригинальные, так и обзорные статьи по филологии (литературоведению, русскому языку, германским языкам, романским языкам, восточным языкам), теории языка, языковому образованию, межкультурной коммуникации.

Журнал адресован преподавателям высших и средних учебных заведений, учителям школ, аспирантам, соискателям ученой степени и студентам.

Редакция просит авторов при подготовке материалов, предназначенных для публикации в «Вестнике 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. Николокин, 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. Nikoljukin, 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): matushina.n.v@mgru.ru;

— литературоведение (русский язык, славянские языки), русистика: vestnikmgru@mail.ru

Научный журнал / Scientific Journal

Вестник МГПУ.

Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование».

MCU Journal

of Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education

2025, № 4 (60)

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. Веденева*

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: 18.12.2025 г.

Формат: 70 × 108 1/16. Бумага: офсетная.

Объем: 13,75 печ. л. Тираж: 1000 экз.