

ВЕСТНИК МГПУ.

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

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

№ 1 (61)

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ / SCIENTIFIC JOURNAL

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

**Published since 2008
Quarterly**

**Москва
2026**

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>Аминова 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>Серебrenникова 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 TEAM:

<i>Tareva E. G.</i> Editor-in-Chief	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
<i>Vikulova L. G.</i> Deputy Editor-in-Chief	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
<i>Smirnova A. I.</i> Deputy Editor-in-Chief	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
<i>Almazova N. I.</i>	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education (Peter the Great Saint Petersburg State Polytechnic University)
<i>Amineva V. R.</i>	Doctor of Philology, Associate Professor (Kazan (Volga Region) Federal University)
<i>Afanasyeva O. V.</i>	Doctor of Philology, Professor
<i>Belyaeva I. A.</i>	Doctor of Philology, Professor (Lomonosov Moscow State University)
<i>Bogdanova L. I.</i>	Doctor of Philology, Professor (Lomonosov Moscow State University)
<i>Vasiliev S. A.</i>	Doctor of Philology, Professor
<i>Geimbukh E. Yu.</i>	Doctor of Philology, Professor
<i>Gillespie D. Ch.</i>	Candidate of Pedagogical Sciences, Professor
<i>Dzhumailo O. A.</i>	Doctor of Philology, Associate Professor (Southern Federal University)
<i>Zhuravleva E. A.</i>	Doctor of Philology, Professor (L. N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan)
<i>Kolesnikov A. A.</i>	Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor
<i>Kolmogorova A. V.</i>	Doctor of Philology, Professor (HSE, St. Petersburg School of Humanities and Arts)
<i>Kurdyumov V. A.</i>	Doctor of Philology, Professor
<i>Lesnevskaya D. S.</i>	Doctor of Philology, Associate Professor (University of National and World Economy, Sofia, Bulgaria)
<i>Matveeva I. I.</i> Executive Secretary	Candidate of Philological Sciences, Associate Professor
<i>Matyushina N. V.</i> Executive Secretary	Candidate of Philological Sciences, Associate Professor
<i>Merkulova M. G.</i>	Doctor of Philology, Professor
<i>Romanova G. I.</i>	Doctor of Philology, Associate Professor
<i>Serebrennikova E. F.</i>	Doctor of Philology, Professor (Irkutsk State University)
<i>Sobyanina V. A.</i>	Doctor of Philology, Professor
<i>Suleymanova O. A.</i>	Doctor of Philology, Professor
<i>Tivyaeva I. V.</i>	Doctor of Philology, Associate Professor
<i>Turamuratova I. I.</i>	Doctor of Philology, Associate Professor (Uzbek State University of World Languages, Tashkent, Uzbekistan)
<i>Chernyavskaya V. E.</i>	Doctor of Philology, Professor, Member of the Saint Petersburg Union of Scientists (Peter the Great Saint Petersburg State Polytechnic University)
<i>Chupryna O. G.</i>	Doctor of Philology, Professor
<i>Yakushevich I. V.</i>	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.

СОДЕРЖАНИЕ

Литературоведение

- Герасимова С. А.* Метатекстовость французской «Энциклопедии» XVIII века..... 8
- Казмирчук О. Ю.* Метапоэзия как значимый элемент художественного универсума В. С. Высоцкого 20
- Красовицкая Ю. В.* Художественные образы человека и зверя в свете оппозиции категорий «свой» – «чужой» (Р. Киплинг «Книга джунглей», К. Брандис «Дети леса») 35

Русистика. Германистика. Романистика

- Стексова Т. И.* Эргоним как свернутое высказывание 55
- Девятова Н. М.* Придаточное определительное в системе русского сравнения 69
- Огольцева Е. В.* *Гора, горочка, горушка*: к вопросу о вариативности уменьшительно-ласкательных форм в русском языке..... 80

Теория языка. Теория межкультурной коммуникации

- Викулова Л. Г., Короленко О. И.* Церемониальный жанр академического дискурса: памятная торжественная речь (hommage) 97
- Серебренникова Е. Ф.* О систематизации способов визуализации в лингвистическом дискурсе 116
- Иванова С. В., Гапценко П. Е.* Трансформация понятия «искусствовед» в китайской лингвокультуре: от обыденного к научному знанию 130
- Архипова И. В.* Сопоставительный анализ таксисно-итеративного кроссинга в немецком и русском языках..... 151

**Языковое образование. Методика преподавания
филологических дисциплин**

<i>Титова С. В., Темурян К. Т.</i> Формулировка промптов в языковом обучении: дидактические принципы и методические стратегии.....	174
<i>Аликина Е. В., Фалько К. И.</i> Модель формирования интегративных компетенций в области технического письма у студентов-переводчиков инженерного вуза	195
<i>Орехова Е. Я.</i> Искусственный интеллект в образовании: можно ли договориться с симулякром?.....	214
Требования к оформлению статей.....	226

CONTENTS

Literary Science

<i>Gerasimova S. A.</i> Metatextuality of the 18th-century French «Encyclopedia»	8
<i>Kazmirchuk O. Yu.</i> Metapoetry as a Significant Element of V. S. Vysotsky's Artistic Universe.....	20
<i>Krasovizkaya Yu. V.</i> Artistic Images of a Man and a Beast in Light of the Opposition of the Categories «Ours» – «Foe» (R. Kipling «The Jungle Book», K. Brandis «Woodwalkers»).....	35

Russian Studies. Germanic Studies. Romance Studies

<i>Steksova T. I.</i> Ergonym as a Compressed Statement	55
<i>Deviatova N. M.</i> Subordinate Determinative in the System of Russian Comparison	69
<i>Ogol'tseva E. V.</i> <i>Gorka, Gorochka, Gorushka:</i> On the Variability of Diminutive and Affectionate Forms in the Russian Language	80

Linguistic Theory. Cross-Cultural Communication Theory

<i>Vikulova L. G., Korolenko O. I.</i> The Ceremonial Genre of Academic Discourse: Memorable Solemn Speech (Homage).....	97
<i>Serebrennikova E. F.</i> On Systematization of Visualization Methods in Linguistic Discours	116
<i>Ivanova S. V., Gapienko P. E.</i> Transformation of the Concept of art Critic in Chinese Linguaculture: from Ordinary to Scholarly Knowledge	130
<i>Arkhipova I. V.</i> Comparative Analysis of Taxis-iterative Crossing in German and Russian	151

Language Teaching. Methodology of Teaching Philological Disciplines

<i>Titova S. V., Temuryan K. T.</i> Prompt Design in Language Teaching: Didactic Principles and Methodological Strategies	174
<i>Alikina E. V., Falko K. I.</i> Integrative Competency-based Model for Developing Translation Students' Technical Writing Skills at an Engineering University	195
<i>Orekhova E. Ya.</i> Artificial Intelligence in Education: is it Possible to Negotiate with a Simulacrum?	214
Style Sheet	226



Научная статья

УДК 821.133.1'05

DOI: 10.24412/2076-913X-2026-161-8-19

МЕТАТЕКСТОВОСТЬ ФРАНЦУЗСКОЙ «ЭНЦИКЛОПЕДИИ» XVIII ВЕКА

Герасимова Светлана Анатольевна

Московский городской педагогический университет,

Москва, Россия

gerasimovasa@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3960-8841>

Аннотация. Статья посвящена изучению «Образной системы человеческих знаний» в виде генеалогического древа в «Энциклопедии, или Толковом словаре наук, искусств и ремесел» Д. Дидро и Ж.-Л. Д'Аламбера как метатекстового литературного жанра. Актуальность темы исследования обусловлена изучением особых способов представления материала и его оптимизации в структуре «Энциклопедии» как научно-художественного произведения. Сегодня при высокой степени проникновения знаний во все сферы жизнедеятельности актуальным остается широкое распространение научных, философских, политических и социальных идей философов-просветителей, которым способствовала «Энциклопедия» XVIII века. Для написания работы применялись структурно-семиотический и культурно-исторический методы. Материалом для исследования послужила «Образная система человеческих знаний» (Système figuré de connoissances humaines) как внутренний организационный элемент при классификации наук и как метатекст в структуре произведения, что подчеркивает комментирующий характер периферийного текста по отношению к научно-художественному изданию «Энциклопедии». Показано, что авторы издания стремились представить связи между знаниями своего времени в синтетической и организованной форме. Доказано, что классификация системы знаний внутри «Энциклопедии» основана на восприятии природы человеком, связанным с развитием трех основных способностей понимания окружающей действительности: памятью, разумом и воображением. Установлено, что основой созданной схемы, представляющей систему знаний своего времени, является энциклопедический научный порядок с разделением на три ветви в соответствии со способностями человека (генеалогическое древо знаний), где науки организованы

по категориям и подкатегориям. Представленные в статье материалы позволяют сделать вывод о значимости данного метатекста, с помощью которого энциклопедисты формировали у будущих читателей иную практику чтения литературы с учетом обновленного контекста культуры.

Ключевые слова: метатекстовость научно-художественного произведения, «Энциклопедия», Д. Дидро и Ж.-Л. Д'Аламбер, генеалогическое древо, классификация научных знаний.

Для цитирования: Герасимова, С. А. (2026). Метатекстовость французской «Энциклопедии» XVIII века. *Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование»*, 1(61), 8–19. <https://doi.org/10.24412/2076-913X-2026-161-8-19>

Original article

UDC 821.133.1'05

DOI: 10.24412/2076-913X-2026-161-8-19

METATEXTUALITY OF THE 18th-CENTURY FRENCH «ENCYCLOPEDIA»

Svetlana A. Gerasimova

Moscow City University,
Moscow, Russia

gerasimovasa@mgpu.ru, <https://orcid.org/10.24412/2076-913X-2026-161-8-19>

Abstract. The article examines the «Figurative System of Human Knowledge» in the form of the Genealogical Tree in the «Encyclopedia, or Explanatory Dictionary of Sciences, Arts and Crafts» by D. Diderot and J.-L. d'Alembert as a metatextual literary genre. The relevance of the study is based on the exploration of specific ways of presenting material and optimising it within the structure of the «Encyclopedia» as a scholarly and artistic work. In today's world, where knowledge permeates all spheres of human activity, the broad dissemination of scientific, philosophical, political, and social ideas of Enlightenment thinkers, promoted by the 18th-century «Encyclopedia», remains relevant. The research employs structural-semiotic and cultural-historical methods. The «Figurative System of Human Knowledge» (*Système figuré de connaissances humaines*) served as the primary research material, functioning both as an internal organisational element for the classification of sciences and as a metatext within the work's structure, thereby emphasising the commentary nature of the peripheral text in relation to the scholarly and artistic edition of the «Encyclopedia». The study demonstrates that the authors of the «Encyclopedia» sought to present the interconnections between the knowledge of their time in a synthetic and organised form. It is shown that the classification of the system of knowledge within the «Encyclopedia» is based on the human perception of nature, associated with the development of three principal faculties for comprehending reality: memory, reason, and imagination. The scheme created to represent the system of contemporary knowledge is founded on an encyclopedic scientific order, divided into three branches according to human faculties (the genealogical tree of knowledge), with sciences organised into categories and subcategories. The findings suggest the significance of this metatext, through

which the encyclopedists fostered in their future readers a new practice of reading literature, considering the renewed cultural context.

Keywords: metatextuality of a scientific and artistic work, «Encyclopedia», D. Diderot and J.-L. D’Alembert, genealogical tree, classification of scientific knowledge.

For citation: Gerasimova, S. A. (2026). Metatextuality of the 18th-century French «Encyclopedia». *MCU Journal of Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education*, 1(61), 8–19. <https://doi.org/10.24412/2076-913X-2026-161-8-19>

Введение

В литературной традиции XVIII века наблюдается активное обращение писателей к вопросам просветительства как к феномену восприятия человеком идеологии познания. Это помогало авторам воплотить в своих сочинениях основные идеи эпохи Просвещения, где разум выступал главным источником знаний, а научные изыскания как высшая культурная ценность должны были помочь побороть противоречия между цивилизацией и природой. В 1751 году выходит первый том «Энциклопедии, или Толкового словаря наук, искусств и ремесел» Д. Дидро и Ж.-Л. Д’Аламбера (далее — «Энциклопедия») (*L’Encyclopédie*, URL), где авторы в своих размышлениях связывали философское и литературно-художественное начала, что сделало издание одним из важнейших популяризаторов просветительских идей (Пахсарьян, 2022, с. 128). В структуре научно-художественного произведения нашли отражение способы оптимизации представленного материала энциклопедических статей. Одним из таких способов стало создание связной классификации знаний внутри произведения, предпринятой авторами в «Образной системе человеческих знаний» (*Système figuré de connoissances humaines*; далее — «Образная система»), предваряющей основной текст «Энциклопедии».

Составные части книги, предшествующие основному произведению и способствующие презентации авторских идей в художественных сочинениях, интересны при исследовании их жанровых характеристик в рамках «архитектоники печатного текста» (Реформатский, 2018; Викулова и др., 2021). Аналитика потока новых знаний, усилившегося в период научно-технической революции XVII века и в эпоху Просвещения (XVIII век), и необходимость их упорядочивания привели к созданию новых жанров, что обуславливает актуальность исследования в связи с обращением к жанровым признакам, составляющим объем жанра в Новое время.

В качестве материала исследования выступает системная схема представления связей наук, искусств и ремесел в первом томе «Энциклопедии» — «Образная система». Названная Д. Дидро и Ж.-Л. Д’Алаббером Генеалогическим деревом (*L’Arbre généalogique*), схема воплощает в своей структуре научные знания, условно разделенные на три ветви, связанные с памятью, разумом и воображением, т. е. человеческими способностями, содействующими пониманию окружающей действительности. Данная схема рассматривается нами

в качестве письменного метатекстового научно-литературного жанра, что обуславливает цель работы: комплексный анализ и выявление особенностей «Образной системы» (Генеалогического древа) как метатекста по отношению к основному тексту «Энциклопедии», группирующему все статьи как самостоятельные жанровые разновидности.

Зарубежные исследователи анализировали вопросы классификации научных знаний Д. Дидро и Ж.-Л. Д'Аламбером и описывали научные направления «Энциклопедии», затрагивавшиеся энциклопедистами как просветителями (Malherbe, 1994; Leca-Tsiomis, 2006; Angelini, 2013; Guilbaud et al., 2013). В российской и зарубежной научной традиции с философской, исторической и культурологической позиций, в том числе с учетом аксиологического аспекта изучались некоторые научные сферы, подвергавшиеся анализу в научно-художественном произведении самими энциклопедистами в XVIII веке (Leca-Tsiomis, 2006; Даниленко, 2015; Демичева, 2019).

Подчеркивается, что использование актуальных знаний своего времени в «Энциклопедии» XVIII века послужило основой для статей произведения, где потенциальный читатель мог найти информацию о значимых научных направлениях, новых открытиях, взаимосвязи наук и искусств (Blanchard, Olsen, 2002; Martine, 2006; Stenger, 2016). В ракурсе активизации использования научных знаний в эпоху Просвещения при решении социальных проблем ученые анализируют роль определенных научных сфер, которые были затронуты авторами статей «Энциклопедии»: математики (Malherbe, 1994), медицины (Haechler, 1995), географии (Etienvre, 2002), истории (Карп, 2001; Копанев, 2013). Однако представители различных научных направлений, в том числе в рамках литературоведения, не проводили комплексного анализа «Образной системы», отображающего все аспекты жанрового своеобразия этого метатекста, что подчеркивает научную новизну материала статьи.

Продуктивным в нашей научной рефлексии представляется обращение к структурно-семиотическому методу исследования, который позволил понять метатекстовый характер этого периферийного компонента «Энциклопедии»: проанализировать «Образную систему» как знаковую, воспринять текст схемы в его целостности, определить природу появления в нем дополнительных смыслов. Применение культурно-исторического анализа помогло выявить специфику идейных позиций просветителей-энциклопедистов в созданной ими классификации научных знаний общества.

Ход исследования

Одна из отличительных черт проекта «Энциклопедия», авторами и редакторами первых семи томов которой были Д. Дидро и Ж.-Л. Д'Аламбер: представление связей между научными знаниями своего времени в организованной, синтетической и связной форме. Отражение в пространстве книги

новых понятий, терминов и их определений вследствие стремительного научно-технического прогресса (Гринева-Гринева и др., 2022, с. 712) привело к выстраиванию авторами «Энциклопедии» «генеалогии и происхождения» знаний в виде такой внутренней организационной структуры, как классификация знаний в «Образной системе».

Классификация, раскрывавшая зависимость и связь знаний, впервые схематично была представлена в 1587 году французским гуманистом эпохи Возрождения Кристофом де Савиньи (Christophe de Savigny, 1530/35–1585?). Считают, что его энциклопедическая конструкция, состоявшая из 16 разделов (от Грамматики до Богословия), могла стать предшественницей традиций классификации знаний в «Энциклопедии» как в одной из фундаментальных книг культуры Нового времени (Angelini, 2013, p. 117). К. де Савиньи опубликовал свою схему-систему знаний в сочинении «Tableaux accomplis de tous les arts libéraux, contenant brièvement et clairement par singulière méthode de doctrine, une générale et sommaire partition des dicts arts, amassez et reduits en ordre pour le soulagement et rofit de la jeunes» («Полный обзор всех свободных искусств, изложенный кратко и ясно по уникальному доктринальному методу, общее и сводное разделение указанных искусств, собранных и сокращенных для облегчения и пользы молодежи») (Christophe de Savigny, 1587, URL).

Второй значимой фигурой, вдохновившей просветителей-энциклопедистов на создание «Образной системы», стал английский ученый Фрэнсис Бэкон (Francis Bacon, 1st Viscount St Alban, 1561–1626). Впервые ученый изложил принцип энциклопедического древа научных знаний в книге «Of the Advancement and Proficiency of Learning, Divine and Human» («О знании и развитии обучения, божественного и человеческого») (1605). Финальным результатом научного анализа английским философом взаимосвязи наук и искусств стало создание им в 20-е годы XVII века двух книг: «Развитие Науки» (De Augmentis Scientiarum), где можно найти описание проекта разделения наук, и «Новый органон» (Novum Organum), где Ф. Бэкон дает изложение правильного метода приобретения естественных знаний (Malherbe, 1994). Основой концепции, которую высказывает ученый, служит выдвигание на первый план памяти, воображения и разума как человеческих способностей, активно участвующих в восприятии и познании окружающего мира. Благодаря им рождаются науки, лежащие в основе остальных знаний: история, поэзия и философия. В первом томе «Энциклопедии» вслед за «Образной системой» Д. Дидро и Ж.-Л. Д'Аламбер делают «Обзор по разделению наук канцлером Бэконом» (Observation sur la division des sciences du chancelier Bacon) (Edition numérique..., 1751–1772, URL).

Обратимся к «Образной системе», авторами которой были заявлены Ж.-Л. Д'Аламбер и Д. Дидро (Edition numérique..., 1751–1772, URL), для выявления ее значения в качестве письменного метатекстового литературного жанра, соответствующего потребности авторов дать комментарии в схематичной форме. Отметим, что стимулом для схематичного отображения взаимосвязей наук, искусств и ремесел при создании многотомного научно-художественного

произведения послужило авторское осмысление жанровых свойств и роли «Энциклопедии» — нового творения, с которым нужно ознакомить читателя. Реальным автором схемы как жанра, излагавшего философское кредо авторов, являлся Ж.-Л. Д'Аламбер.

Значение системы, созданной Ж.-Л. Д'Аламбером и Д. Дидро, объяснялось ее потенциалом по организации и номенклатуре классов знаний внутри «Энциклопедии». Считаем, что, будучи жанром комментирующего характера, «Образная система» усиливает такую категорию исторической поэтики, как метатекстовость, присущую научно-художественному произведению «Энциклопедия». Исходя из сказанного, саму системную схему классификации знаний возможно рассматривать в качестве метатекста в структуре «Энциклопедии». Еще со времен Античности актуальным становится литературный жанр, в рамках которого один художественный текст описывает другой художественный текст. Обладая метатекстуальностью будто формой межтекстового взаимодействия, свойством, метатекст представляет комментирующий и критически-оценочный текст по отношению к другому тексту (Баранова и др., 2025, с. 49). В своих философских интенциях метатекст проблематизирует вопросы о роли автора и читателя, смысловой интерпретации, связности и завершенности текста (Семенченко, 2021). Метатекстовый характер «Образной системы» позволяет прояснить семантический узор основного текста научно-художественного сочинения, соединить, усилить и скрепить научные знания как его основные составляющие (Вежбицкая, 1978, с. 421).

Базисом представленной системы является понимание Д. Дидро и Ж.-Л. Д'Аламбером энциклопедического научного порядка благодаря разделению всего комплекса известных на тот момент времени знаний на три большие ветви. Такое деление соответствовало субъективному принципу, основанному на способностях человеческой души воспринимать и понимать окружающий мир (идея, активно подхваченная Д. Дидро и Ж.-Л. Д'Аламбером у Ф. Бэкона и схематизированная ими). К указанным способностям энциклопедисты относили память (определяет историческое знание с помощью накопления данных); разум (опосредует философское знание для приведения в порядок информации и создания системы); воображение (исходит из художественной и творческой практики человека) (Leca-Tsiomis, 2006).

При пояснении схемы «Образной системы» в первом томе «Энциклопедии» читаем: «L'Entendement ne s'occupe de ses perceptions que de trois façons, selon ses trois facultés principales, la Mémoire, la Raison, l'Imagination. Ou l'Entendement fait un dénombrement pur & simple de ses perceptions par la Mémoire; ou il les examine, les compare, & les digere par la Raison; où il se plaît à les imiter & à les contrefaire par l'Imagination. D'où résulte une distribution générale de la Connoissance humaine qui paroît assez bien fondée; en Histoire, qui se rapporte à la Mémoire; en Philosophie, qui émane de la Raison; & en Poësie, qui naît de l'Imagination» (D'Alembert, 1751, Vol. 1, p. XVIIIJ) (Понимание работает с восприятием только тремя способами, в соответствии с тремя своими главными способностями:

памятью, рассудком и воображением. Либо понимание делает чистое и простое перечисление своих восприятий с помощью памяти; либо оно рассматривает, сравнивает и переваривает их с помощью разума; либо оно получает удовольствие от имитации и подделки их с помощью воображения. Отсюда вытекает общее распределение человеческих знаний, которое кажется довольно хорошо обоснованным: в истории, которая связана с памятью; в философии, которая исходит от разума; и в поэзии, которая рождается из воображения). (Здесь и далее перевод наш. — С. Г.).

Внутри каждой из трех знаниевых ветвей авторами схематичной классификации введено разделение по научным категориям и подкатегориям. Такую иерархическую организацию читатель мог использовать как своеобразную карту, авторы «Энциклопедии» заверяют, что схема поможет ориентироваться в статьях и томах издания (D' Alembert, 1751, Vol. 1, p. XLVIII). Полагаем, что такое схематичное изложение авторских взглядов становится своеобразным перспективным обращением к читателю, предваряющим текст всего произведения. Классификация наук и искусств в синтетической форме основана на желании придать всему труду социокультурную значимость, показать жанровую актуальность и инновационность «Энциклопедии».

Мы считаем появление научной классификации в виде «Образной системы» развитием конкретных авторских идей и темы, адресованных определенной читательской аудитории. При этом в рамках исторической поэтики важно отметить «активную роль читающего общества в процессе жанрообразования» (Луков, 2008, с. 12), что подчеркивает одну из основных особенностей «Энциклопедии», являющейся научно-художественным изданием. Знакомство с новым в жанровом отношении произведением, входившим в читательскую практику, предполагало подготовку публики к его успешному прочтению. Именно за счет «Образной системы» как письменного метатекстового литературного жанра происходило расширение «горизонта текстовости» (Яусс, 2004, с. 196).

Поскольку науку в XVIII веке считали силой, способной преобразовать общество, то в целях практического применения энциклопедисты пытались уделить внимание всем ее сферам. Размещенный в первом томе энциклопедический порядок помогал и читателю, и ученому-философу подняться над лабиринтом знаний, что позволяло: охватить взором все науки и искусства; быстро найти предмет своих исследований; проанализировать и понять его практическое значение (*embrasser du regard toutes les principales sciences et tous les principaux arts; voir d'un seul coup d'œil les objets de ses spéculations et les opérations que l'on peut faire sur ces objets*) (D' Alembert, 1751, p. IX).

Тем не менее «Образная система» полностью не отразила задуманной ранее классификации, благодаря которой авторы предварительно пытались выстроить план всей многотомной «Энциклопедии». Безусловно, что прагматическая цель схематичного изображения системы человеческих знаний в виде метатекста заключалась не только в выражении философских

интенций авторов, но и в возможности действенного познания читателем текстовой информации «Энциклопедии» как цельного произведения. Автор схемы Ж.-Л. Д'Аламбер писал при этом в «Предварительном рассуждении» к «Энциклопедии», что созданная система наук и искусств представляет собой своего рода лабиринт, извилистую тропу, по которой ум движется, не зная толком, какой маршрут ему следует выбрать: «Le système général des Sciences & des Arts est une espece de labyrinthe, de chemin tortueux où l'esprit s'engage sans trop connoître la route qu'il doit tenir» (D' Alembert, 1751, p. V).

Трудности проявлялись в первую очередь в несовпадении основной темы некоторых энциклопедических статей с делением на разделы/подразделы, указанные в «Образной системе». Наибольшую сложность представляет терминологическое комбинирование названий наук, используемых авторами для пояснения ключевого слова в названии той или иной энциклопедической статьи (Blanchard, Olsen, 2002, URL). В качестве примера приведем статью *TOLÉRANCE* (*Толерантность*), где в пояснении к названию ключевой лексемы-термина читаем: «Tolérance (*Ordre encyclop. Théolog. Morale, Politiq.*)». Автор статьи — женеvский богослов Ж.-Э. Ромилли (Jean-Edme Romilly, 1739–1779) — дает в пояснительной записи вариативные обозначения по принадлежности термина к научным сферам: сразу три науки — теология, мораль и политика — детерминируют термин в генеалогии энциклопедических знаний (D' Alembert, 1765, Vol. 16, p. 390). Согласимся, что такая вариативность в определении научных дисциплин отражает эпистемологические проблемы восприятия авторами статей научных знаний, поскольку и сами знания, и дисциплины, опосредуемые ими, не имели еще в XVIII веке строгих границ в плане источников происхождения и структуры (Stenger, 2016, p. 17).

Еще одной проблемой стало отсутствие в текстах статей определенных научных сфер, указанных в древовидной классификации (среди них: пневматология, уранография, геология, педагогика). Случалось так, что ключевая лексема, стоявшая в названии статьи, не имела после себя упоминания научной области, к которой она могла быть отнесена (например, изобразительное искусство, часовое дело, геодезия, ихтиология) (Blanchard, Olsen, 2002, URL). Подобная ситуация оговаривалась ранее еще в «Discours préliminaire» («Предварительном рассуждении») к первому тому «Энциклопедии», автор которого Ж.-Л. Д'Аламбер защищает себя и Д. Дидро от возможной критики со стороны: «S'il arrive que le nom de la Science soit omis dans le Système figuré, la lecture de l'article suffira pour connoître à quelle Science il se rapporte ; <...> nous comptons assez sur l'intelligence de nos lecteurs, pour espérer qu'ils ne seroient pas choqués d'une pareille omission» (D' Alembert, 1751) (Если так случится, что название Науки будет пропущено в Образной системе, чтения статьи будет достаточно, чтобы узнать, к какой Науке она относится <...> мы рассчитываем на интеллект наших читателей, чтобы надеяться, что они не будут шокированы таким упущением).

Заключение

Таким образом, появление генеалогического древа знаний в первом томе «Энциклопедии» композиционно расширило текстовое пространство произведения, помогло авторам установить контакт с читательской аудиторией, позволило Д. Дидро и Ж.-Л. Д'Аламберу репрезентативно отразить свои философские и научные идеи. В то же время такая схематичная оптимизация информации о научных знаниях эпохи способствовала пониманию читателями сложной текстовой информации научно-художественного произведения при обращении к основному тексту издания.

Заметим, что метатекстовый характер «Образной системы» проявляется не только в том, чтобы ознакомить читателей «Энциклопедии» с авторскими идеями по классификации наук и искусств. В данном случае речь может идти о диалогичности данного метатекста, актуализирующего «Энциклопедию» в качестве основного жанра. Своеобразный имплицитный диалог авторов и создателей генеалогического древа с читательской публикой помогает определиться последней в вопросах познания и обоснованности объективных знаний, авторитетности научных теорий и фактов, моносемантической категории и терминологических определений, что придает «Энциклопедии» аргументированный характер.

Изучение «Образной системы» как письменного метатекстового литературного жанра в «Энциклопедии» показал, что выбор схематичного оформления классификации знаний и связей между ними был обусловлен новой научно-литературной практикой чтения в соответствии с обновленным контекстом культуры. Фактически «Образная система» призвана сформировать познавательный читательский потенциал, наиболее выгодно подчеркивая характеристики научно-художественного произведения «Энциклопедии».

Список источников

1. *L'Encyclopédie, ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers.* (1751). *L'Encyclopédie.* 1re éd. Dix-sept volumes plus neuf volumes de planches. (2025, 15 октября). https://fr.wikisource.org/wiki/L'Encyclopédie/1re_édition
2. Пахсарьян, Н. Т. (2022). Блеск и нищета просветительской философии: «Племянник Рамо» Дени Дидро. *Человек: образ и сущность. Гуманитарные аспекты*, 3(51), 126–138.
3. Реформатский, А. А. (2018). *Лингвистика и поэтика.* Юрайт.
4. Викулова, Л. Г., Рянская, Э. М., & Герасимова, С. А. (2021). Прагматика дискурсивных жанров предисловие и введение к французскому и русскому философским словарям: сравнительный анализ. В С. А. Васильев (Гл. ред.). *Русистика и компаративистика (с. 197–218)*. Сборник научных трудов по филологии. Книгодел.
5. Malherbe, M. (1994). Bacon, Diderot et l'ordre encyclopédique. *Revue de synthèse*, 115, 13–37.
6. Leca-Tsiomis, M. (2006). Les branches du savoir dans l'Encyclopédie. M. Leca-Tsiomis, I. Passeron. *Recherches sur Diderot et sur l'Encyclopédie*, 10. <http://journals.openedition.org/rde/4272>

7. Angelini, A. (2013). *Tout le savoir du Monde. Aux origines de l'Encyclopédie moderne*. Editions Manucius.
8. Guilbaud, A., Passeron, I., Leca-Tsiomis, M., Ferret, O., Barrellon, V., & Sumi, Y. (2013). «Entrer dans la forteresse»: pour une édition numérique collaborative et critique de l'Encyclopédie (projet ENCCRE). A. Guilbaud, I. Passeron, M. Leca-Tsiomis, O. Ferret, V. Barrellon, Y. Sumi. *Recherches sur Diderot et sur l'Encyclopédie*, (48), 225–261. <http://rde.revues.org/5050>
9. Даниленко, В. П. (2015). Формирование культурологической терминологии в «Энциклопедии» Д. Дидро и Ж. Даламбера. *Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики*, 2(18), 95–105.
10. Демичева, Т. М. (2019). Книга и разум в «Энциклопедии» Дидро и Д'Аламбера. *Труды кафедры истории Нового и новейшего времени*, 19(2), 43–52.
11. Blanchard, G., & Olsen, M. (2002). Le système de renvois dans l'Encyclopédie : Une cartographie des structures de connaissances au XVIII^e siècle. *Recherches sur Diderot et sur l'Encyclopédie*, 4. <http://journals.openedition.org/rde/122>
12. Martine, J.-L. (2006). L'ordre encyclopédique à l'épreuve des machines: les désignants dans la Description des arts. *Recherches sur Diderot et sur l'Encyclopédie*, 41. <http://journals.openedition.org/rde/348>
13. Stenger, G. (2016). Diderot : la démarche scientifique en question. *Les Cahiers Rationalistes*, 642, 10–23. <https://www.researchgate.net/publication/308632738>
14. Haechler, J. (1995). *L'Encyclopédie de Diderot et de ... Jaucourt. Essai biographique sur le chevalier Louis de Jaucourt*. Honoré Champion Editeur.
15. Etievre, F. (2002). Avant Masson, Jaucourt: L'Espagne dans l'Encyclopédie de Diderot et d'Alembert. *Bulletin Hispanique*, 104(1), 161–180.
16. Карп, С. Я. (2001). *Русский мираж в XVIII веке*. http://www.razlib.ru/kulturologi-ja/pinakoteka_2001_01_02/p10.php
17. Копанев, Н. А. (2013). «Энциклопедия» и Россия. *Д. Дидро: pro et contra, антология* (с. 339–353). РГХА.
18. Гринев-Гриневич, С. В., Сорокина, Э. А., & Молчанова, М. А. (2022). Еще раз к вопросу об определении термина. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика*, 13(3), 710–729.
19. Christophe de Savigny. (1587). *Tableaux accomplis de tous les arts libéraux...* Gallica, la bibliothèque numérique de la BnF. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt-6k122948d#>
20. *Edition numérique collaborative et critique de l'Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers de Diderot, D'Alembert et Jaucourt*. (1751–1772). Site officiel. <http://encre.academie-sciences.fr/encyclopédie>
21. Баранова, К. М., Викулова, Л. Г., Герасимова, С. А., & др. (2025). *Жанровая палитра зарубежной литературы*. Языки Народов Мира.
22. Семенченко, Ю. И. (2021). Новые книги о метатекстуальности. *Практики и интерпретации: журнал филологических, образовательных и культурных исследований*, 6(2), 151–159.
23. Вежбицкая, А. (1978). Метатекст в тексте. *Новое в зарубежной лингвистике, VIII*, 402–421.
24. D'Alembert, J. L. (1751). Discours préliminaire. *Edition numérique collaborative et critique de l'Encyclopédie*, 1, I–XIV. <http://encre.academie-sciences.fr/encyclopédie/section/S01-85e1e524ff91/?p=v1-p19&>

25. Луков, Вл. А. (2008). *История литературы. Зарубежная литература от истоков до наших дней*. Академия.
26. Яусс, Г. Р. (2004). История литературы как вызов теории литературы. *Современная литературная теория. Антология* (с. 192–200). Флинта: Наука.

References

1. *L'Encyclopédie, ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*. (1751). L'Encyclopédie. 1re éd. Dix-sept volumes plus neuf volumes de planches. https://fr.wikisource.org/wiki/L'Encyclopédie/1re_édition (2025, October 15).
2. Pakhsaryan, N. T. (2022). The splendor and poverty of enlightenment philosophy: Denis Diderot's «Rameau's Nephew». *Man: Image and Essence. Humanitarian Aspects*, 3(51), 126–138. (In Russ.).
3. Reformatsky, A. A. (2018). *Linguistics and poetics*. Yurait. (In Russ.).
4. Vikulova, L. G., Ryanskaya, E. M., & Gerasimova, S. A. (2021). Pragmatics of discursive genres preface and introduction to the French and Russian philosophical dictionaries: a comparative analysis. In S. A. Vasiliev. *Russian studies and comparative studies* (p. 197–218). Collection of scientific papers on philology. Knigodel. (In Russ.).
5. Malherbe, M. (1994). Bacon, Diderot et l'ordre encyclopédique. *Revue de synthèse*, 115, 13–37.
6. Leca-Tsiomis, M. (2006). Les branches du savoir dans l'Encyclopédie. M. Leca-Tsiomis, I. Passeron. *Recherches sur Diderot et sur l'Encyclopédie*, 10. <http://journals.openedition.org/rde/4272>
7. Angelini, A. (2013). *Tout le savoir du Monde. Aux origines de l'Encyclopédie moderne* Editions Manucius.
8. Guilbaud, A., Passeron, I., Leca-Tsiomis, M., Ferret, O., Barrellon, V., & Sumi, Y. (2013). «Entrer dans la forteresse»: pour une édition numérique collaborative et critique de l'Encyclopédie (projet ENCCRE). A. Guilbaud, I. Passeron, M. Leca-Tsiomis, O. Ferret, V. Barrellon, Y. Sumi. *Recherches sur Diderot et sur l'Encyclopédie*, (48), 225–261. <http://rde.revues.org/5050>
9. Danilenko, V. P. (2015). The Formation of the culturological terminology in D. Diderot's and J. d'Alembert's «Encyclopedia». *Current Issues in Philology and Pedagogical Linguistics*, 2(18), 95–105. (In Russ.).
10. Demicheva, T. M. (2019). The book and the mind in the Encyclopedia of Diderot and D'Alembert. *Transactions of the Department of History of Modern and Contemporary Times*, 19(2), 43–52. (In Russ.).
11. Blanchard, G., & Olsen, M. (2002). Le système de renvois dans l'Encyclopédie : Une cartographie des structures de connaissances au XVIIIe siècle. *Recherches sur Diderot et sur l'Encyclopédie*, 4. <http://journals.openedition.org/rde/122>
12. Martine, J.-L. (2006). L'ordre encyclopédique à l'épreuve des machines: les désignants dans la Description des arts. *Recherches sur Diderot et sur l'Encyclopédie*, 41. <http://journals.openedition.org/rde/348>
13. Stenger, G. (2016). Diderot : la démarche scientifique en question. *Les Cahiers Rationalistes*, 642, 10–23. <https://www.researchgate.net/publication/308632738>
14. Haechler, J. (1995). *L'Encyclopédie de Diderot et de ... Jaucourt. Essai biographique sur le chevalier Louis de Jaucourt*. Honoré Champion Editeur.
15. Etienvre, F. (2002). Avant Masson, Jaucourt: L'Espagne dans l'Encyclopédie de Diderot et d'Alembert. *Bulletin Hispanique*, 104(1), 161–180.

16. Karp, S. Ya. (2001). *Russian mirage in the 18th Century*. http://www.razlib.ru/kulturologija/pinakoteka_2001_01_02/p10.php (In Russ.).
17. Kopanov, N. A. (2013). «Encyclopedia» and Russia. *D. Diderot: pro et contra, anthology* (p. 339–353). RGXA. (In Russ.).
18. Grinev-Grinevich, S. V., Sorokina, E. A., & Molchanova, M. A. (2022). Reconsidering the definition of the term. *RUDN Journal of Language Studies, Semiotics and Semantics*, 13(3), 710–729. (In Russ.).
19. Christophe de Savigny. (1587). *Tableaux accomplis de tous les arts libéraux...* Gallica, la bibliothèque numérique de la BnF. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k122948d#>
20. *Edition numérique collaborative et critique de l'Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers de Diderot, D'Alembert et Jaucourt*. (1751–1772). Site officiel. <http://encore.academie-sciences.fr/encyclopedie>
21. Baranova, K. M., Vikulova, L. G., Gerasimova, S. A., & et al. (2025). *Genre palette of foreign literature*. Yazy'ki Narodov Mira. (In Russ.).
22. Semenchenko, Yu. I. (2021). New books on metatextuality. *Practices and Interpretations: Journal of Philological, Educational and Cultural Studies*, 6(2), 151–159. (In Russ.).
23. Vezhbitskaya, A. (1978). Metatext in the text. *New in Foreign Linguistics*, VIII, 402–421. (In Russ.).
24. *L'Encyclopédie, ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*. L'Encyclopédie, 1re éd. Dix-sept volumes plus neuf volumes de planches. https://fr.wikisource.org/wiki/L'Encyclopédie/1re_édition. (In French).
25. Lukov, V. A. (2008) *History of literature. Foreign literature from the origins to the present day*. Akademiya. (In Russ.).
26. Jauss, G. R. (2004). History of literature as a challenge to literary theory. *Contemporary literary theory. Anthology* (p. 192–200). Flinta: Nauka. (In Russ.).

Информация об авторе

Герасимова Светлана Анатольевна — кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры романских языков и лингводидактики Института иностранных языков МГПУ.

Information about the author

Svetlana A. Gerasimova — PhD (Philology), 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.

Научная статья

УДК 821.161.1-1Высоцкий

DOI: 10.24412/2076-913X-2026-161-20-34

**МЕТАПОЭЗИЯ КАК ЗНАЧИМЫЙ ЭЛЕМЕНТ
ХУДОЖЕСТВЕННОГО УНИВЕРСУМА В. С. ВЫСОЦКОГО****Казмирчук Ольга Юрьевна**Московский городской педагогический университет,
Москва, Россияkazmirchuk@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1359-5931>

Аннотация. В статье анализируются песни и стихотворения В. С. Высоцкого, в которых осмысляются произведения самого автора, а также произведения поэтов-современников и поэтов предшествующих эпох (подобные тексты традиционно называют метапоэтическими). Метапоэзия (стихотворения о стихотворениях, о творческом процессе, о роли поэта и его творений в жизни общества, об особенностях поэтического языка) занимает важное место в художественном универсуме любого автора. В наследии В. Высоцкого эта тема особенно актуальна уже в силу того, что он открыто позиционировал собственную принадлежность к песенно-поэтическому направлению, состоятельность которого вызывала серьезные споры, а потому оно нуждалось в постоянной защите (речь идет о жанре авторской песни). Кроме того, повышенное внимание Высоцкого к метапоэтической проблематике обусловлено не только групповыми интересами (легитимность бардовского движения), но и интересами личного порядка: постоянным стремлением автора к самоидентификации, желанием ответить на следующие вопросы: кто я и в чем смысл моего пребывания в мире? (я поэт, мои песни нужны людям). И если во время многочисленных концертных выступлений Высоцкий одинаково охотно говорил о своем песенном творчестве и актерской карьере (эти высказывания изучены и откомментированы), то в песнях и стихотворениях он размышлял преимущественно о словесном искусстве. Тексты Высоцкого, затрагивающие метапоэтическую проблематику, также посвящены осмыслению широкого спектра различных вопросов бытия (от частных, личных, до поистине глобальных); кроме того, в этих текстах репрезентируются основные закономерности художественного мышления поэта, т. е. метапоэтический компонент является важнейшим элементом его художественного универсума.

Ключевые слова: песни В. С. Высоцкого, стихотворения В. С. Высоцкого, метапоэзия, А. С. Пушкин, тема творчества, ролевая лирика, лирический герой.

Для цитирования: Казмирчук, О. Ю. (2026). Метапоэзия как значимый элемент художественного универсума В. С. Высоцкого. *Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование»*, 1(61), 20–34. <https://doi.org/10.24412/2076-913X-2026-161-20-34>

Original article

UDC 821.161.1-1Высоцкий

DOI: 10.24412/2076-913X-2026-161-20-34

**МЕТАПОЭТРИЯ КАК ЗНАЧИТЕЛЬНЫЙ ЭЛЕМЕНТ
ИСКУССТВЕННОГО МИРА В. С. ВЫСОЦКОГО****Olga Yu. Kazmirchuk**Moscow City University,
Moscow, Russiakazmirchuk@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1359-5931>

Abstract. The article analyzes V. S. Vysotsky's songs and poems, which reflect the author's own works, as well as the works of contemporary and previous-era poets (such texts are traditionally referred to as metapoetic). Metapoetry (poems about poems, about the creative process, about the role of the poet and his creations in society, and about the peculiarities of poetic language) occupies an important place in the artistic universe of any author. In Vysotsky's legacy, this topic is particularly relevant due to the fact that he openly identified himself as a member of the song-poetic movement, which was the subject of significant controversy and required constant defense (referring to the genre of author's song). In addition, Vysotsky's increased attention to metapoetic issues is due not only to group interests (the legitimacy of the Bard movement), but also to personal interests: the author's constant desire for self-identification, the desire to answer the following questions: who am I? and what is the meaning of my being in the world? (me — poet, people need my songs). While Vysotsky was equally enthusiastic about his songwriting and acting career during his numerous concerts (these statements have been studied and commented on), his songs and poems focused primarily on the art of words. Vysotsky's texts on metapoetics can be perceived as a well-thought-out unity that vividly represents the main patterns of the poet's artistic thinking, as will be demonstrated in this article.

Keywords: songs of V. S. Vysotsky, poems by V. S. Vysotsky, metapoetry, A. S. Pushkin, the theme of creativity, role-playing lyrics, the lyrical hero.

For citation: Kazmirchuk, O. Yu. (2026). Metapoetry as a significant element of V. S. Vysotsky's artistic universe. *MCU Journal of Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education*, 1(61), 20–34. <https://doi.org/10.24412/2076-913X-2026-161-20-34>

*Памяти Фариды Исраповой***Введение**

Метапоэтическая проблематика (стихотворения о поэзии, о поэтах, об особенностях поэтического языка) привлекала и будет привлекать внимание литераторов, а следовательно, и внимание литературоведов (Штайн, Петренко 2018; Исрапова, 2015; Кофанова, 2008). Любому человеку свойственно задумываться о собственной судьбе, о собственном предназначении (одним из частных вопросов в этой связи становится вопрос

о профессиональной состоятельности), тем очевиднее, что поэты во все времена будут размышлять о мастерстве и вдохновении, о сущности поэзии как таковой, о роли и предназначении поэта (Штайн, Петренко, 2018; Кофанова, 2008). При этом для полноценного осмысления собственного творчества поэту необходимо сравнить себя с предшественниками, современниками, а иногда и с потенциальными продолжателями традиции, т. е. у большинства поэтов автометаописания гармонично сочетаются с размышлениями о чужих текстах. Так метапоэзия становится значимой частью корпуса текстов любого автора, без анализа метапоэтических произведений невозможно в полной мере постичь ни один художественный универсум.

Не стало исключением и поэтическое творчество В. Высоцкого. Он много писал о песнях (своих и чужих, авторских и эстрадных), пытался рассказать о захватывающем и мучительном процессе поэтического творчества, сравнивал себя и своих современников с лучшими поэтами прошлого. При этом еще не предпринято последовательного анализа таких текстов, тогда как подробно исследован метапоэтический потенциал устных рассказов-комментариев, используемых Высоцким во время концертов (Новиков, 1991; Кофанова, 2008). Проанализируем ряд стихотворений и песен В. Высоцкого, в которых важную роль играет метапоэтический компонент. Большинство этих текстов принадлежит к разряду так называемых вершинных (лучших) произведений автора, они многократно описаны исследователями, но интересно проследить, какие мотивно-тематические комплексы способствуют реализации метапоэтических установок и изменяется ли этот набор с течением времени.

Материал и методы исследования

Материалом исследования послужили песни и стихотворения В. Высоцкого, в которых автор размышляет о разных (но в равной мере доступных ему самому) видах творчества: о песнях, поэзии как таковой, спектаклях и кинофильмах. В качестве ведущих исследовательских методов в статье используется комбинация анализа имманентного и сопоставительного, что позволяет решить основную задачу: выявить, как со временем эволюционировало отношение автора к функциям метапоэзии, какие тематические аспекты в контексте метапоэтической проблематики утрачивали или обретали актуальность, а какие оставались неизменными.

Особенности осмысления метапоэтической проблематики в художественном универсуме Владимира Высоцкого

Первые попытки осмысления собственного поэтического творчества предприняты В. Высоцким в начале 1960-х годов. Лирический герой стихотворения

«День на редкость — тепло и не тает...» (альтер эго самого автора) утверждает: весенняя природа вдохновляет его на творчество: «Ну... и, как это часто бывает, / Я ложусь на лирический курс» (Высоцкий, 1991, т. 2, с. 60). Устойчивый оборот «лечь на курс» традиционно используется для характеристики направления движения самолета или корабля, позже, в 1967 году, Высоцкий напишет песню «Корабли постоят — и ложатся на курс...», где судьба лирического героя уподобляется судьбе корабля (Девятова, 2024, с. 115), в финале этого текста появляется тема пения (тема творчества): «Я, конечно, спою...» (Высоцкий, 1991, т. 1, с. 158). В последний раз Высоцкий вспомнит об этих кораблях в стихотворении, написанном летом 1980 года.

Возвращаясь к тексту начала 1960-х годов, необходимо отметить: в финале герой признается: природа могущественнее, чем поэзия, а он сам не овладел искусством написания стихотворений: «...Впрочем, я написал-то иначе, / Чем хотел. Что ж, ведь я — не поэт» (Высоцкий, 1991, т. 2, с. 60).

В следующий раз лирический герой В. Высоцкого размышляет о своих песнях, противопоставляя их песням эстрадным: «Сочиняю я песни о драмах / И о жизни карманных воров, — / Мое имя не встретишь в рекламах / Популярных эстрадных певцов. / Но я не жалею!» (Высоцкий, 1991, т. 1, с. 35). Песня «У меня было сорок фамилий...», написанная на рубеже 1962–1963 годов, принадлежит к разряду ролевой лирики, герой в подобных текстах максимально далек от личности автора (Малкина, 2023, с. 23). В. Высоцкий долгое время отдавал предпочтение лирике такого типа (Казмирчук, 2007; Кулагин, 2013; Богомолов, 2019), но в данном случае он поделился с героем тематикой песен и позитивным отношением к ним (о важности автобиографического компонента в песне «У меня было сорок фамилий...» см.: Корман, 2006; Кулагин, 2013).

В 1965 году Высоцкий пишет песню «Мой друг уехал в Магадан...», посвященную давнему другу, И. Кохановскому, автограф был подарен адресату накануне его отъезда (Кохановский, 2024). В этой песне Высоцкий довольно точно характеризует свой творческий метод, умение писать, опираясь на рассказы других людей: «Я буду петь под струнный звон / Про то, что будет видеть он...» (Высоцкий, 1991, т. 1, с. 101), для характеристики собственного творчества Высоцкий использует глагол «петь», а не «писать».

В 1966 году Высоцкий вместе с Л. Лужиной снимается в фильме «Вертикаль». Лужина бывала на международных кинофестивалях и охотно рассказывала о заграничных поездках, под впечатлением от этих разговоров Высоцкий пишет песню «Она была в Париже...». Герой песни пытается добиться расположения женщины через исполнение песен Высоцкого, но терпит неудачу: «Я спел тогда еще — я думал, это ближе — / “Про счетчик”, “Про того, кто раньше с нею был”... / Ну что ей до меня — она была в Париже...» (Высоцкий, 1991, т. 1, с. 149). Высоцкий достаточно смело иронизирует над собой.

В том же 1966 году В. Высоцкий пишет несколько песен для фильма «Последний жулик» (эксцентрическая комедия о приключениях жулика в мире, где нет преступности). Музыка к фильму была заказана М. Таривердиеву,

он предложил сотрудничество Высоцкому. В аспекте метапоэтики стоит обратить внимание на песни, являющиеся прологом и эпилогом к кинокартине. В этих песнях комментируется содержание фильма и еще раз проговариваются наиболее важные из затронутых в нем вопросов: «Вот что: / Жизнь прекрасна, товарищи, / И она удивительна, / И она коротка, — / Это самое-самое главное. / Этого / В фильме прямо не сказано...» (Высоцкий, 1991, т. 2. с. 198). В этих текстах предметом рефлексии становится не стихотворение (песня), а фильм, интересное и непосредственное (несколько ироничное) обращение к зрителям.

Еще раз Высоцкий размышляет о кинематографе в 1974 году, когда пишет песню «Памяти Василия Шукшина», изобилующую аллюзиями на шукшинские фильмы (Кулагин, 2024, с. 89). В песне сопоставляются две смерти: экранная (смерть героя в «Калине красной») и реальная (смерть самого Шукшина). Высоцкий озвучивает общепринятую версию о взаимосвязанности этих явлений и предлагает другу изъять сцену смерти из фильма: «Пересними, перепиши, / Переиграй, — останься живым!» (Высоцкий, 1991, т. 1. с. 465). При этом лирический герой Высоцкого осознает невозможность подобного изменения, ведь смерть сильнее искусства.

Следуя хронологическому принципу изложения информации, хотелось бы вернуться к текстам, созданным в конце 1960-х годов. В 1967 году Высоцкий пишет песню «Лукоморья больше нет», основанную на травестировании знаменитого пушкинского вступления к поэме «Руслан и Людмила» (Новиков, 1991; Кулагин, 2013).

Универсум пушкинского лукоморья трактуется в песне Высоцкого как некий идеальный образец, тогда как герои Пушкина ведут себя у Высоцкого совсем иначе, например: «Здесь и вправду ходит кот, — / Как направо — так поет, / Как налево, — так загнет / анекдот, — / Но, ученый сукин сын, / Цепь золотую снес в торгсин...» (Высоцкий, 1991, т. 1, с. 187). Подобное неправильное поведение свидетельствует о разрушении миропорядка, в финале фиксируется глобальная катастрофа: «Раз уж это присказка — / Значит, сказка — дрянь» (Высоцкий, 1991, т. 1, с. 188). Анализируя эту песню, исследователи часто трактуют ее как острую критику современного социально-политического устройства (Корман, 2006).

Размышляя о песне «Лукоморья больше нет», нетрудно предположить: помимо вступления к поэме «Руслан и Людмила», В. Высоцкий ориентировался на повесть братьев Стругацких «Понедельник начинается в субботу» (1965), В. Высоцкий и Л. Абрамова дружили со Стругацкими, старшего сына Высоцкий назвал в честь Аркадия Стругацкого (Кулагин, 2013).

Песню «Лукоморья больше нет» можно воспринимать как момент возникновения нескольких важных для Высоцкого тем, все они связаны с метапоэтической проблематикой. Попробуем это продемонстрировать.

Первую тему можно сформулировать так: творчество Пушкина — это некий образец, с которым герои Высоцкого сравнивают свое отношение к миру.

Лирический герой стихотворения 1973 года «Люблю тебя сейчас...» (оно посвящено М. Влади) настаивает: любовь — состояние, имеющее ценность лишь в настоящем времени. Герой вспоминает знаменитое пушкинское «Я вас любил: любовь еще, быть может...» и пытается спорить: «В прошедшем — я любил — / печальнее могил, / ...Хотя поэт поэтов говорил: / “Я вас любил: любовь еще, быть может...”» (Высоцкий, 1991, т. 2, с. 78), полемику В. Высоцкого с Пушкиным подробно охарактеризовал А. В. Кулагин (Кулагин, 2010).

Высоцкий не единожды пытался сравнить собственную жизнь с образцами, представленными в русской поэзии. В 1969 году он пишет стихотворение, также адресованное Марине Влади: лирический герой восторгается героиней и признается ей в любви. Опорными в тексте становятся слова, рифмующиеся с домашним именем Влади — Маринка: «Маринка, слушай, милая Маринка, / Кровиночка моя и половинка...» (Высоцкий, 1991, т. 2, с. 42). Однако в последней строфе этот принцип нарушается, Высоцкий цитирует строку из мандельштамовского «Декабриста» (кумулятивную цепочку, начинающуюся со слова «Россия») и последовательно соотносит героиню со всеми элементами, названными Мандельштамом: «Поэт — и слово долго не стареет — / Сказал: Россия, Лета, Лорелея, — / Россия — ты...» (Высоцкий, 1991, т. 2, с. 42).

Точно цитируя строчку, Высоцкий не называет ее автора: в 1969 году книги О. Мандельштама в Советском Союзе не издавались; позднее А. Демидова рассказывала о том, что Высоцкий давал ей читать самодельный том лирики Мандельштама (Гавриков, Скобелев, 2016). Говоря о Мандельштаме, Высоцкий использует слово «поэт», что глобализирует описываемую ситуацию (слово любого настоящего поэта не стареет), тот же прием использовал А. Тарковский, описывавший судьбу Мандельштама как путь истинного поэта, ср.: стихотворение «Поэт» из книги 1966 года «Земле — земное». По свидетельству И. Кохановского, В. Высоцкий еще в старших классах заинтересовался поэзией Серебряного века (Кохановский, 2024), а в Школе-студии МХАТ курс советской литературы студентам читал А. Д. Синаевский, автор блистательных работ, посвященных творчеству Маяковского, Пастернака, Ахматовой (Кулагин, 2013), впоследствии Высоцкий вспоминал о Синаевском с большой благодарностью.

Принципиальная опознаваемость пушкинских текстов служит стимулом и для создания комических произведений. В «Посещении Музы, или Песенке плагиатора» Высоцкий опредмечивает традиционную метафору встречи поэта с Музой. Эта ситуация описывается как неудачное свидание с женщиной (Кулагин, 2013), а ее результатом становятся две хрестоматийно известные строчки Пушкина, которые лирический герой приписывает себе (повторяя действия Остапа Бендера): «...Даешь восторги, лавры и цветы: “Я помню это чудное мгновенье, / Когда передо мной явилась ты!”» (Высоцкий, 1991, т. 1. с. 262).

Возвращаясь к песне «Лукоморья больше нет», нужно сказать: вторая немаловажная для Высоцкого тема, появившаяся именно здесь, — тема неправильного поведения сказочных персонажей. Со временем поэт создаст целую серию песен, базирующихся на нарушении традиционных сказочных

сюжетов, но метапоэтический контекст актуален лишь в песнях, написанных в 1974 году для фильма «Иван да Марья». В «Серенаде Соловья-разбойника» герой, обращаясь к возлюбленной, рассказывает о своих творческих муках: «Выходи, я тебе посвящу серенаду, / Кто тебе серенаду еще посвистит? / Сутки к ряду могу — до упаду, — / Если муза меня посетит» (Высоцкий, 1991, т. 2, с. 271). Примечательна проделанная поэтом фонетическая и лексическая замена: не посвятить, а посвистеть, так велико влияние образа героя на художественный универсум ролевой лирики (о важности языковой игры в поэзии Высоцкого см.: Захарова, 2009).

И, наконец, тема глобального неблагополучия, звучащая в финале песни «Лукоморья больше нет», развивается в песне «Моя цыганская», написанной зимой 1967–1968 года: «Нет, ребята, все не так!» (Высоцкий, 1991, т. 1, с. 205).

Уже в самом названии песни, «Моя цыганская», позиционируется метапоэтическая проблематика: «моя интерпретация известного жанра». В русской поэзии лучшие образцы реализации модели цыганского романа принадлежат Ап. Григорьеву. Вариации на темы Григорьева создавали В. Маяковский, В. Луговской; Высоцкий через обращение к цыганскому романсу фиксирует катастрофическое несовершенство мира (гармонии нет нигде).

В ноябре 1967 года в Театре на Таганке состоялась премьера спектакля «Пугачев», его литературной основой стала одноименная поэма С. Есенина. В. Высоцкий играл Хлопушу и написал для спектакля несколько куплетов, комментирующих происходящее на сцене. Во время репетиций Высоцкий читал Есенина и о Есенине (Кулагин, 2010), в «Моей цыганской» использованы есенинские образы и мотивы, а в куплетах, написанных к спектаклю, доминирует та же тема катастрофической дисгармоничности бытия.

За год до смерти Высоцкий пишет стихотворение «Мой черный человек в костюме сером!». Первая строка напоминает о песне «Моя цыганская»: поэт вновь предлагает собственный вариант развития уже известного сюжета (встреча с черным человеком). Этот сюжет реализуется в пушкинской трагедии о Моцарте и Сальери и в поэме С. Есенина. У Пушкина черный человек является предвестником смерти, он же подталкивает героя к созданию гениального произведения; в поэме Есенина черный человек трактуется как двойник героя, воплощающий негативные стороны его личности. Мотив раздвоенности важен для Высоцкого (Новиков, 1991; Кулагин, 2013), однако в стихотворении о черном человеке поэт ориентируется на пушкинский опыт. Во время работы над стихотворением Высоцкий играл дона Гуана в фильме М. Швейцера, роль Моцарта исполнял В. Золотухин, который утверждал: Высоцкий наблюдал за съемками серии о Моцарте и Сальери (Кулагин, 2002, с. 85), т. е. имел возможность еще раз соприкоснуться с текстом Пушкина.

В интерпретации Высоцкого черный человек становится воплощением административной системы во всех худших ее проявлениях (Кулагин, 2002; Корман, 2006; Абельская, 2019). Эта система последовательно вредит герою, максимально близкому автору, в конце 1970-х годов в произведениях

В. Высоцкого преобладает именно такой герой (Кулагин, 2013). В стихотворении присутствует метапоэтическая проблематика, размышления о мастерстве: «И мне давали добрые советы, / Чуть свысока похлопав по плечу, / Мои друзья — известные поэты: / Не стоит рифмовать “кричу – торчу”» (Высоцкий, 1991, т. 2, с. 173); Высоцкий здесь сознательно обедняет свой рифменный репертуар (Новиков, 1991; Богомолов, 2019).

Пассаж о советах поэтов-друзей заставляет вспомнить песню «О фатальных датах и цифрах» (1971 год), посвященную «Моим друзьям — поэтам». В 1971 году А. Вознесенскому и Е. Евтушенко исполнилось 37 лет, журналисты писали о малом таланте этих поэтов в сравнении с Пушкиным; Высоцкий в то время озвучил свои возражения в песне (Новиков, 1991; Кулагин, 2013), но в 1979 году его взаимоотношения с указанными поэтами осложнились.

В стихотворении «Мой черный человек в костюме сером!..» за размышлением о творчестве следуют размышления о смерти (в чем также заметно влияние пушкинской трагедии), герой Высоцкого перестает бояться смерти (Абельская, 2019). В финале герой утверждает: он понял смысл жизни («Но знаю я, что лживо, а что свято...») (Высоцкий, 1991, т. 2, с. 174)). Финал напоминает (и опровергает) песню «Моя цыганская», герою песни не удастся найти что-то святое, в стихотворении эта проблема решается.

Как уже отмечалось, песню «Моя цыганская» и стихотворение «Мой черный человек в костюме сером!..» сближает общий композиционный принцип, заявленный в названии (моя версия известной истории). В наследии В. Высоцкого есть еще один текст, построенный по той же схеме: в 1972 году написано стихотворение «Мой Гамлет», русских поэтов издавна привлекал образ Гамлета (Левин, 1993; Казмирчук, 2005; Кулагин, 2013). Для стихотворения «Мой Гамлет» был важен не только читательский, но и актерский опыт автора: Высоцкий играл роль Гамлета в Театре на Таганке; он долго просил о том, чтобы ему дали возможность сыграть принца датского, и очень ревниво относился к попыткам ввести второго исполнителя (Андреев, 2017).

Герой стихотворения Высоцкого, Гамлет, комментирует собственные поступки: «Я только малость объясню в стихе...» (Высоцкий, 1991, т. 2, с. 64). Ранее уже говорилось о том, как часто Высоцкий прибегал к ролевой лирике, неудивительно, что субъектом высказывания становится и Гамлет. Ф. Х. Исапова предлагает воспринимать текст Высоцкого как продолжение финальных реплик Гамлета, где принц сожалеет о том, что не успел рассказать правдивую историю своей жизни (Исапова, 2001).

Стихотворение действительно может быть истолковано как история жизни Гамлета, рассказанная им самим: рождение, подготовка к тому, чтобы стать королем, внезапное преобразование (постижение несправедливости мироустройства), попытка разрешить глобальные вопросы человеческого бытия, месть и осознание — убийство сделало его похожим на тех, кого хотел наказать. Эта интерпретация трагедии Шекспира во многом совпадает с трактовкой, представленной в любимовском спектакле (Казмирчук, 2007). Рассказывая о роли Гамлета, В. Высоцкий почти

дословно повторял фрагменты из своего стихотворения, ср.: интервью, данное корреспонденту болгарского телевидения в 1975 году (Андреев, 2017).

Стихотворение строится на реминисценциях из текстов, связанных с образом Гамлета: присутствуют цитаты из стихотворений Пастернака и Блока, цитаты из трагедии Шекспира в переводе Пастернака, этот перевод предпочел Ю. Любимов (Исрапова, 2001; Казмирчук, 2007; Кулагин, 2013). Однако в финале Гамлет Высоцкого спорит с шекспировским Гамлетом: самый важный вопрос еще не сформулирован. Парадоксальность этого утверждения реализуется через нарушения привычной сочетаемости слов: «А мы все ставим каверзный ответ / И не находим нужного вопроса» (Высоцкий, 1991, т. 2, с. 66), о лексических перевертышах, предложенных В. Высоцким, см.: Новиков, 1991; Кулагин, 2013.

В завершение разговора о «Моем Гамлете» нужно еще раз подчеркнуть присутствующую в тексте метапоэтическую составляющую, уже в первых строках позиционируется: данное стихотворение написано самим Гамлетом (этот момент также входит в предложенную Высоцким интерпретацию вечного сюжета). В шекспировской трагедии принц Гамлет пишет стихотворные послания Офелии и пьесу «Мышеловка», в спектакле Театра на Таганке тема поэзии обретала особую актуальность (Ю. Любимов говорил: он выбрал Высоцкого на роль Гамлета именно потому, что тот был поэтом). Спектакль начинался пастернаковским стихотворением «Гамлет»; на первых репетициях режиссер требовал, чтобы Высоцкий, читая, имитировал процесс сиюминутного придумывания текста, потом этот текст исполнялся уже под гитару (Андреев, 2017). Пока зрители занимали места, Высоцкий сидел в глубине сцены и что-то вполголоса напевал, часто доделывал новую песню; так поэтический талант стал еще одним фактором, сближающим актера и его героя.

В начале 1970-х годов Высоцкий пишет песню «Я все вопросы освещу сполна...», в ней размышления о творчестве также реализуются через категории вопроса и ответа. Поэт воспроизводит ситуацию интервью, лирический герой (здесь это снова альтер эго автора) отвечает на вопросы журналистов: «А что имели вы в виду / В такой-то песне и в такой-то строчке?» / Ответ: во мне Эзоп не воскресал...» (Высоцкий, 1991, т. 1, с. 324). Поэт утверждает: он абсолютно искренен в своих песнях, нужно только научиться их понимать.

Сходная проблематика (постижение подлинного смысла текста) возникает и в песне 1972 года «Прошла пора вступлений и прелюдий...». Высоцкий размышляет о собственной песне «Охота на волков» (ее герой, волк, отваживается на преодоление запретов и обретает свободу). В песне «Прошла пора вступлений и прелюдий...» большой человек, слушая «Охоту на волков», отождествляет себя не с охотником, а с волком. В финале текста становится очевидно: даже самые острые песни не способны немедленно изменить облик мира.

Похожая тема (анализ собственного песенного творчества) возникает в датированном 1973 годом стихотворении «Я к вам пишу...» (в название выносятся знаменитая пушкинская фраза). Лирический герой пытается проанализировать письма поклонников. Разрабатываемые здесь мотивы родственны тем,

что озвучиваются в песне «Я все вопросы освещу сполна...» и в более позднем тексте «Мой черный человек в костюме сером!...».

Герой стихотворения «Я к вам пишу...» радуется ошибочному истолкованию, ошибка свидетельствует о высоком художественном качестве текстов. В финале герой утверждает: написание песен является его главным делом, все остальное (в том числе и ответы на получаемые письма) несущественно. Так поэт обыгрывает продолжение первой строки письма Татьяны к Онегину (можно больше ни о чем не говорить, сказанное ранее исчерпывает ситуацию). Обращение к жанру письма указывает, насколько Высоцкому важна идея адресной направленности собственного творчества.

В том же 1973 году Высоцкий пишет стихотворение «Я бодрствую, но вещей сон мне снится...», оно семантически родственно трем названным ранее текстам. Лирический герой (авторское альтер эго), мучимый бессонницей, пытается понять, почему государственные инстанции не принимают его. Герой предполагает: причина кроется в созданных им песнях, но он все равно будет писать. Стихотворение заканчивается мотивом принятия чаши судьбы, данный мотив восходит к образу Христа и к образу Гамлета, этот мотив присутствует и в песне «Мне судьба — до последней черты, до креста...» (1978).

В контексте метапоэтической проблематики стоит сказать и об этой песне. Основной здесь становится тема судьбы: «Мне судьба — до последней черты, до креста... / ...Убеждать и доказывать с пеной у рта, / Что — не то это вовсе, не тот и не та» (Высоцкий, 1991, т. 1, с. 550). Лирический герой Высоцкого уверен в том, что призван показать людям истинный облик мира (цепочка отрицаний напоминает о песне «Моя цыганская»). Герой пытается отказаться от предназначения, здесь и возникает мотив чаши судьбы, однако в финале позиционируется принципиальная невозможность изменения творческих и жизненных установок: «...Лучше голову песне своей откручу, — / Но не буду скользить словно пыль по лучу!» (Высоцкий, 1991, т. 1, с. 551). Через год Высоцкий напишет стихотворение «Мой черный человек в костюме сером!...», где признается: выбор сделан давно, семантическая близость этих произведений подчеркивается и сходной рифмовкой (Новиков, 1991; Скобелев, 2016).

Завершая разговор о метапоэтических текстах В. Высоцкого, необходимо охарактеризовать еще один тематический блок: в начале 1970-х годов Высоцкий создает несколько песен, в которых интенсивность творчества соотносится с образами моря и моряков.

Высоцкий часто рассказывал о том, что любит общаться с моряками (Андреев, 2017), в его текстах моряки предстают как идеальные люди. Лирический герой песни «Я теперь в дураках — не уйти мне с земли...» (1971) признается: пока друзья-капитаны не будут вновь плавать, он не сможет писать. Здесь, как в ранней песне «Корабли постоят — и ложатся на курс...», обыгрывается тема возвращения, но теперь герой жаждет возвращения в море. В песне «Когда я спотыкаюсь на стихах...» (1972) общение с моряками также помогает герою преодолеть творческий кризис.

Тема творчества объединяется с темой моря в стихотворении «И снизу лед и сверху — маюсь между...», датированном 11 июня 1980 года и адресованном М. Влади. Улетая из Парижа, Высоцкий прочитал текст жене, но не отдал, пообещав выслать позднее; М. Влади нашла стихотворение в бумагах мужа (Андреев, 2017).

Судьба героя описывается здесь посредством лексики, связанной с водной стихией, а отношения героя и героини характеризуются через образы, заимствованные из текста самого Высоцкого: «Вернусь к тебе, как корабли из песни, / Все помня, даже старые стихи» (Высоцкий, 1993, т. 2, с. 188), — речь идет о песне «Корабли постоят — и ложатся на курс...». В последней строфе лирический герой признается: песни — единственное оправдание его жизни, лишь их он предъявит Богу. Так В. Высоцкий ставит финальную точку и в осмыслении собственного отношения к высшим силам (Новиков, 1991; Кулагин, 2013).

Заключение

Размышление о поэзии (и, шире, о творчестве как таковом) является одним из лейтмотивов лирики В. Высоцкого. Возникая уже в самых ранних стихотворных опытах, метапоэтическая проблематика становится основой многих текстов, вплоть до стихотворения, написанного в июне 1980 года, за полтора месяца до смерти автора. Обращаясь к метапоэтическим темам, Высоцкий мучительно пытался доказать себе и другим, что он является не просто автором и исполнителем песен, нет, он является поэтом, т. е. занимает вполне определенное место в русской поэтической традиции. В силу данного обстоятельства в художественном универсуме В. Высоцкого метапоэтическая составляющая обретает особую актуальность.

И если обычно метапоэзией принято называть стихотворения о стихотворениях, то в случае В. Высоцкого речь чаще идет о песнях про песни. Высоцкий сравнивает свои песни с песнями эстрадными, описывает и анализирует реакцию разных людей на них, соглашается или не соглашается с такой реакцией (при этом автор часто использует прием прямого обращения к аудитории, заимствованный, вероятно, из сценической практики Театра на Таганке). В стихотворной форме размышляет Высоцкий и о киносценариях, в чем, безусловно, также сказывается его актерский опыт. Пишет Высоцкий и непосредственно о поэзии (стихотворения известнейших русских поэтов, например А. С. Пушкина, О. Э. Мандельштама, выступают в качестве образца, с которым Высоцкий сопоставляет собственное творчество).

Желанием найти свое место в литературной традиции обусловлены многочисленные попытки Высоцкого дать собственную версию известных литературных сюжетов (ср.: «Моя цыганская», «Мой Гамлет», «Мой черный человек в костюме сером!...»), к этому же разряду можно отнести песни, основанные

на эффекте травестиования: «Лукоморья больше нет...», «Песня о вещем Олеге»). Разрабатывая вечные сюжеты, Высоцкий использует (оценивает, анализирует) интерпретации, данные его предшественниками, он выстраивает собственные произведения с учетом существующего художественного опыта.

В метапоэтических текстах Высоцкого в полной мере отражаются важнейшие особенности его художественного мышления, реализуются его излюбленные художественные приемы: интерес к ролевому субъекту речи (в диапазоне от мелкого хулигана да принца датского), обыгрывание прямого значения метафор и устойчивых оборотов (впервые введенное в русскую поэзию В. Маяковским), непосредственное обращение к аудитории (в традиции песен-зонгов Б. Брехта).

Показательно, что в этих же текстах В. Высоцкий раз за разом интерпретирует темы и образы, для него наиболее значимые: необходимость делать выбор между добром и злом, осознание катастрофического неблагополучия мира, тему судьбы и способности или неспособности лирического героя сопротивляться этой судьбе, сопряженную с темой судьбы тему смерти (герой Высоцкого то побеждает смерть, то демонстративно солидаризируется с ней, признавая ее могущество), стихию моря как воплощение некоего идеального начала бытия и т. п.

Демонстрируемое Высоцким умение осмыслять важнейшие мировоззренческие вопросы через проблематику творчества (через метапоэзию) свидетельствует: процесс творчества (в том числе творчества литературного) представляется автору одним из доступных человеку способов постижения и преобразования жизни в самых разных ее проявлениях.

Список источников

1. Штайн, К Э., & Петренко, Д. И. (2018). *Метапоэтика. Поэты исследуют русскую поэзию*. Монография. Полиграф-Сервис.
2. Исрапова, Ф. Х. (2015). *Металирика в смене художественных парадигм*. Буки Веди.
3. Кофанова, В. (2008). Метапоэтика авторской песни. *Textus*, 12–1, 111–149.
4. Новиков, В. И. (1991). *В Союзе писателей не состоял*. СП Интерпринт.
5. Высоцкий, В. С. (1991). *Сочинения*: в 2 т. А. Е. Крылов. (Ред.). Художественная литература. Т. 2.
6. Девятова, Н. М. (2024). Предметный мир сравнения: предметы транспорта и их когнитивный и сравнительный потенциал. В И. Н. Райкова (Ред.). *История и современность филологических наук* (с. 112–120). Сборник научных статей по материалам Международной научной конференции XVII Виноградовские чтения (г. Москва, 3–4 марта 2023 г.). Издательский дом Вахромеева; МГПУ.
7. Высоцкий, В. С. (1991). *Сочинения*: в 2 т. А. Е. Крылов (Ред.). Т. 1. Художественная литература.
8. Малкина, В. Я. (2023). Типология лирических субъектов. *Новый филологический вестник*, 4(67), 20–31.

9. Казмирчук, О. Ю. (2007). Стихотворение В. Высоцкого «Мой Гамлет» в контексте русской поэтической традиции. *Новый филологический вестник*, 1(4), 145–152.
10. Кулагин, А. В. (2013). *Поэзия Высоцкого: Творческая эволюция*. Эхо.
11. Богомолов, Н. А. (2019). *Бардовская песня глазами литературоведа*. Азбуковник.
12. Корман, Я. И. (2006). *Владимир Высоцкий: ключ к подтексту*. Феникс.
13. Кохановский, И. В. (2024). «Коль дожить не успел...» Воспоминания о Владимире Высоцком. АСТ.
14. Кулагин, А. В. (2024). Две заметки к проблеме Высоцкий и Шукшин. В А. В. Кулагин. *Высоцкий: Источники. Традиции. Поэтика* (с. 89–101). Булат.
15. Кулагин, А. В. (2010). «Люблю тебя сейчас...» Высоцкого в поэтическом контексте. В А. В. Кулагин. *У истоков авторской песни* (с. 151–165). Сборник статей. Московский государственный областной социально-гуманитарный институт.
16. Гавриков, В. А., & Скобелев, А. В. (2016). В. С. Высоцкий и О. Э. Мандельштам. *Владимир Высоцкий: исследования и материалы 2015–2016 гг.* (с. 39–53). Сборник научных трудов. Планета.
17. Захарова, М. В. (2009). Языковая игра (современный этап). *Вестник МГПУ. Сер. «Филологическое образование»*, 1(2), 34–38.
18. Кулагин, А. В. (2002). Бесы и Моцарт. В А. В. Кулагин. *Высоцкий и другие* (с. 78–88). Сборник статей. Благотворительный фонд В. Высоцкого.
19. Абельская, Р. Ш. (2019). «Черный человек» В. Высоцкого: высокие образы в соединении с «уличной» поэтикой. *Дергачевские чтения – 2018. Литература регионов в свете гер- и этнопоэтики* (с. 223–229). Материалы XIII Всероссийской научной конференции (г. Екатеринбург, 18–19 октября 2018 г.). УрО РАН.
20. Левин, Ю. (1993). Гамлет и Офелия в русской поэзии. *Шекспировские чтения* (с. 125–136). Наука.
21. Казмирчук, О. Ю. (2005). Интерпретация образов Гамлета и Офелии в русской поэзии «серебряного века». *Новый филологический вестник*, 1, 56–65.
22. Андреев, Н. (2017). *Жизнь Высоцкого*. Доброе дело.
23. Исрапова, Ф. Х. (2001). «Мой Гамлет» как интертекст. *Мир Высоцкого*. Вып. V (с. 420–427). ГКЦМ В. С. Высоцкого.
24. Скобелев, А. В. (2016). Из материалов к комментированию произведений В. С. Высоцкого. *Владимир Высоцкий: исследования и материалы 2015–2016 гг.* Сборник научных трудов. Т. 2 (с. 182–212). Планета.

References

1. Stein, K. E., & Petrenko, D. I. (2018). *Metapoetics. Poets explore russian poetry*. Monograph. Poligraf-Servis. (In Russ.).
2. Israpova, F. Kh. (2015). *Metalirica in the change of artistic paradigms*. Buki Vedi. (In Russ.).
3. Kofanova, V. (2008). Metapoetics of the author's song. *Textus*, 12–1, 111–149. (In Russ.).
4. Novikov, V. I. (1991). *He was not a member of the Writers' Union*. SP Interpret. (In Russ.).
5. Vysotsky, V. S. (1991). *Essays: in 2 vols*. A. E. Krylov (Ed.). Fiction. Vol. 2. (In Russ.).

6. Devyatova, N. M. (2024). The subjective world of comparison: transport items and their cognitive and comparative potential. In I. N. Raikova (Ed.). *History and modernity of philological sciences* (p. 112–120). Collection of scientific articles based on the materials of the XVII Vinogradov readings international scientific conference (Moscow, March 3–4, 2023). Izdatel'skij dom Vaxromeeva, MCU. (In Russ.).
7. Vysotsky, V. S. (1991). *Essays*: in 2 vols. A. E. Krylov (Ed.). Vol. 1. Xudozhestvennaya literatura. (In Russ.).
8. Malkina, V. Ya. (2023). Typology of lyrical subjects. *New Philological Bulletin*, 4(67), 20–31. (In Russ.).
9. Kazmirchuk, O. Yu. (2007). V. Vysotsky's poem «My Hamlet» in the context of the Russian poetic tradition. *New Philological Bulletin*, 1(4), 145–152. (In Russ.).
10. Kulagin, A. V. (2013). *Vysotsky's poetry: creative evolution*. E`xo. (In Russ.).
11. Bogomolov, N. A. (2019). *The Bard's song through the eyes of a literary critic*. Azbukovnik. (In Russ.).
12. Korman, Ya. I. (2006). *Vladimir Vysotsky: the key to the subtext*. Feniks. (In Russ.).
13. Kokhanovsky, I. V. (2024). «If I Hadn't Lived Long Enough...» *Memories of Vladimir Vysotsky*. AST. (In Russ.).
14. Kulagin, A. V. (2024). Two notes on the problem of Vysotsky and Shukshin. In A. V. Kulagin. *Vysotsky: Sources. Traditions. Poetics* (p. 89–101). Bulat. (In Russ.).
15. Kulagin, A. V. (2010). «I love you now...» by Vysotsky in a poetic context. In A. V. Kulagin. *At the Origins of the Author's Song* (p. 151–165). A collection of articles. Moskovskij gosudarstvenny`j oblastnoj social'no-gumanitarny`j institut. (In Russ.).
16. Gavrikov, V. A., & Skobelev, A. V. (2016). V. S. Vysotsky and O. E. Mandelstam. *Vladimir Vysotsky: research and materials 2015–2016* (p. 39–53). Collection of scientific papers. Planeta. (In Russ.).
17. Zakharova, M.V. (2009). Language game (modern stage). *MCU Journal of Philological Education*, 1(2), 34–38. (In Russ.).
18. Kulagin, A. V. (2002). Demons and Mozart. In A. V. Kulagin. *Vysotsky and Others* (p. 78–88). Collection of articles. Blagotvoritel'ny`j fond V. Vy`soczkogo. (In Russ.).
19. Abelskaya, R. Sh. (2019). Vysotsky's «The Black Man»: high images in connection with «street» poetics. *Dergachev Readings – 2018. Literature of the regions in the light of ger- and ethnopoeitics* (p. 223–229). Materials of the XIII All-Russian scientific conference (Yekaterinburg, October 18–19, 2018). UrO RAN. (In Russ.).
20. Levin, Yu. (1993). Hamlet and Ophelia in russian poetry. *Shakespeare readings* (p. 125–136). Nauka. (In Russ.).
21. Kazmirchuk, O. Yu. (2005). Interpretation of the Images of Hamlet and Ophelia in russian poetry of the «Silver age». *New Philological Bulletin*, 1, 56–65. (In Russ.).
22. Andreev, N. (2017). *Vysotsky's Life*. Dobroe delo. (In Russ.).
23. Israpova, F. Kh. (2001). «My Hamlet» as an intertext. *Vysotsky's World*. Issue V (p. 420–427). GKCzM V. S. Vy`soczkogo. (In Russ.).
24. Skobelev, A. V. (2016). From the materials for commenting on the works of V. S. Vysotsky. *Vladimir Vysotsky: research and materials 2015–2016*. Collection of scientific papers. Vol. 2 (p. 182–212). Planeta. (In Russ.).

Информация об авторе

Ольга Юрьевна Казмирчук — кандидат филологических наук, доцент департамента филологии Института гуманитарных наук МГПУ.

Information about the author

Olga Yu. Kazmirchuk — PhD (Philology), Associate Professor of the Department of Filology, Institute of the Humanities, MCU.

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

The author declares no conflict of interest.

Научная статья

УДК 82.05

DOI: 10.24412/2076-913X-2026-161-35-54

ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ОБРАЗЫ ЧЕЛОВЕКА И ЗВЕРЯ В СВЕТЕ ОПОЗИЦИИ КАТЕГОРИЙ «СВОЙ» – «ЧУЖОЙ» (Р. КИПЛИНГ «КНИГА ДЖУНГЛЕЙ», К. БРАНДИС «ДЕТИ ЛЕСА»)

Красовицкая Юлия Владимировна

Московский городской педагогический университет,
Москва, Россия

krasovickayayuv@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6765-7424>

Аннотация. Актуальность и новизна исследования определяются обращением к малоисследованному в литературоведении творчеству современной немецкой писательницы Кати Брандис и сопоставлением цикла ее книг «Дети леса» с классическим произведением мировой детской литературы — «Книга джунглей» Р. Киплинга. Применяемый в статье сравнительно-сопоставительный метод призван прояснить точки соприкосновения двух текстов относительно обсуждаемой в литературе и культуре проблемы противопоставления категорий «свой» – «чужой». Целью исследования является литературоведческий анализ образа главного героя, его позиции по отношению к окружающей действительности и другим персонажам в рамках категорий «свой – иной – чужой» посредством рассмотрения мотивов превращения, возвращения, перехода из одного противоборствующего мира в другой: цивилизованный мир людей и мир дикой природы. В ходе анализа доказывается тезис о том, что глубокое погружение в мир природы оставляет нестираемый отпечаток на поведении и мировоззрении персонажа-человека / оборотня, вследствие этого герой уже не может чувствовать себя «своим» в обществе людей. Одной из краеугольных точек становится представленный в произведениях конфликт между природой и цивилизацией. Главные герои оказываются на стыке противоборствующих сил и вынуждены делать выбор, влияющий на процесс их самоопределения и поиска собственного места в художественном мире произведений. Освоение чуждых сфер во многом зависит от внутренней установки персонажей, подготовленной взаимодействием с самым близким окружением (семьей) и более нейтральным кругом общения (обществом). Протагонисты осознают свою «инаковость», однако достигнутое равновесие вполне их удовлетворяет. В результате проведенного анализа делается вывод о том, что в обоих произведениях создается новая альтернативная сфера, в которой «своими» становятся существа, соединяющие черты человека и зверя. Представленные в статье материалы и сделанные наблюдения позволяют лучше понять специфику отношений героев-людей и героев-животных в детской литературе, оценить возможности их взаимодействия, спроецировать полученные результаты на выстраивание межличностных и межкультурных связей в литературных текстах.

Ключевые слова: «свой» – «чужой», природа и цивилизация, человек и зверь, превращение, джунгли, оборотень.

Для цитирования: Красовицкая, Ю. В. (2026). Художественные образы человека и зверя в свете оппозиции категорий «свой» – «чужой» (Р. Киплинг «Книга джунглей», К. Брандис «Дети леса»). *Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование»*, 1(61), 35–54. <https://doi.org/10.24412/2076-913X-2026-161-35-54>

Original article

UDC 82.05

DOI: 10.24412/2076-913X-2026-161-35-54

ARTISTIC IMAGES OF A MAN AND A BEAST IN LIGHT OF THE OPPOSITION OF THE CATEGORIES «OURS» – «FOE» (R. KIPLING «THE JUNGLE BOOK», K. BRANDIS «WOODWALKERS»)

Yuliya V. Krasovizkaya

Moscow City University,
Moscow, Russia

krasovickayayuv@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6765-7424>

Abstract. The relevance and originality of the article is determined by the appeal to little-studied works of the modern German writer Katja Brandis — the cycle of books «Woodwalkers» – with the classic work of world children’s literature — «The Jungle Book» by R. Kipling. The comparative-contrastive method used in the article aims to clarify the points of contact between relatively discussed in literature and culture problems of the opposition of the categories «ours» – «foe». The aim of this study is a literary analysis of the protagonist’s character, their position in relation to the surrounding reality and other characters within the categories of «ours – other – foe» by examining the motives of transformation, return, and transition from one opposing world to another: the civilized world of humans and the world of the wild. The analysis argues that deep immersion in the natural world leaves an indelible mark on the behavior and worldview of the human/werewolf character, resulting in the protagonist no longer feeling at home in human society. One of the main points becomes the conflict between nature and civilization presented in the both works. The protagonists find themselves at the junction of opposing forces and are forced to search for their own place in the artistic world of works and to make a choice, that affects the process of their self-determination. The comprehension and mastering of foe spheres depends mostly on the internal attitude of the characters, prepared by interaction with the closest social ambiance (family) and a more neutral circle of communication (society). The protagonists are aware of their «otherness», but the achieved balance is quite satisfactory to them. The conducted analysis allows to conclude, that a new alternative sphere is created in both works. Creatures, that combine the features of a human and a beast, become there the «ours». The presented materials and observations help to understand the specifics of the relationship between human heroes and animal heroes in children’s literature, to assess the possibilities

of their interaction and to project the obtained results onto the building of interpersonal and intercultural relationships in literary works.

Keywords: «ours» – «foe», nature and civilization, human and beast, transformation, jungle, werewolf.

For citation: Krasovizkaya, Yu. V. (2026). artistic images of a man and a beast in light of the opposition of the categories «ours» – «foe» (R. Kipling «The Jungle Book», K. Brandis «Woodwalkers»). *MCU Journal of Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education*, 1(61), 35–54. <https://doi.org/10.24412/2076-913X-2026-161-35-54>

Введение

Детская литература, как принято считать в литературоведении, представляет собой корпус текстов, изначально ориентированных на читателя-ребенка и поэтому отличающихся художественной спецификой, отвечающей его развитию и интересам (Арзамасцева, 2005; Чехов, 2012). Развлекая и наставляя ребенка, детские авторы не могут пройти мимо проблем самоопределения и конфронтации с окружающим миром. Художественное пространство произведений можно условно разделить на три сферы: «во внутреннем круге будет семья и связанные с нею отношения и ценности; далее будет располагаться общество, в котором живут ребенок и его семья; на периферии окажется мир природы, среда обитания всех людей» (Кутузова, 2017, с. 20).

В настоящей статье внимание акцентируется на пересечении третьей сферы с первыми двумя. Источниками выступают два произведения: вошедшая в мировую классику детской литературы «Книга джунглей» / «Маугли» (The Jungle Book, 1894; The Second Jungle Book, 1895) Редьярда Киплинга и состоящий из шести частей первый цикл историй известной современной немецкой писательницы Кати Брандис «Дети леса» (Woodwalkers, 2016–2019). Основное внимание уделяется первому тому «Превращение Карага» (Carags Verwandlung, 2016) и шестому тому «День огня» (Tag der Rache, 2019). При работе с названными произведениями анализируются как оригинальные тексты, так и их переводы.

Несмотря на очевидные различия выбранных текстов, в данном исследовании доказывается их сближение в свете проблемы противопоставления «своего» и «чужого», которая оказывается в центре внимания в ходе компаративного анализа. Жанровые особенности сказки и фэнтези позволяют отметить сходства в особенностях изображения художественного мира, и в частности характеров персонажей. Сопоставительный разбор произведений и сделанные выводы дают возможность продлить перечень героев, демонстрирующих сближение с миром дикой природы вопреки влиянию цивилизации в процессе освоения окружающего пространства. Герои Редьярда Киплинга — антропоморфные звери и считающий себя зверем человек, таким образом, находят точки соприкосновения с оборотнями — полулюдьми, полуживотными — Кати Брандис.

В этом отношении произведение Р. Киплинга можно считать «прецедентным текстом» (Чупрына, 2014, с. 71), накладывающим отпечаток на особенности функционирования художественного мира в более современном романе, демонстрирующем сложные процессы взаимодействия животного и человека, природы и цивилизации. Это влияние получает особое звучание, поскольку изображение персонажа в процессе конкретизации и познания своей внутренней сущности через раскрытие противоположных черт позволяет по-новому взглянуть на проблему выбора между «своим» и «чужим» в произведениях детской литературы.

Библиография исследований творчества и жизненного пути Редьярда Киплинга очень обширна: Э. Шэнкс (1940), Ч. Каррингтон (1955), Дж. Томкинс (1959), С. Боделсен (1964), Б. Бобрэ (1967), М. Фидо (1974), К. Эмис (1975), Ф. Мейсон (1975), А. Вилсон (1977), Л. Биркенхед (1978), М. Ласки (1987), С. Кемп (1988), М. Сеймур-Смит (1989), Э. Лисетт (1999), Х. Риккеттс (1999). Из более новых работ нужно назвать труды Д. Ренделла (2000), Д. Гилмора (2002), Дж. Монтефьоре (2007), Ч. Аллена (2007), Х. Бут (2011).

В российском литературоведении фигурой Р. Киплинга стали активно интересоваться начиная с 1960-х годов. В 1985 году А. И. Хлебникова защитила кандидатскую диссертацию на тему «Художественный мир “Книг джунглей” и “Сказок просто так” Р. Киплинга». Отдельное внимание в работе уделяется проблеме сопоставления природы и цивилизации в художественном мире. В этой связи необходимо упомянуть статью А. М. Скрыбиной, где справедливо отмечается, что Маугли является романтическим героем: «Он смог возвыситься не только над миром животных <...> но и над миром людей (не принимая социальные различия и материальные ценности)» (Скрыбина, 2016, 116). Редьярд Киплинг создал миф, «выразив мечту каждого человека», поскольку герой соединяет в себе природное начало, интеллектуальное развитие, нравственные и духовные ценности, позволяющие ему реализовать себя как личность (Там же).

К числу современных исследователей творчества Р. Киплинга относятся С. Х. Абдуллах, А. Васильева, Ю. И. Кагарлицкий, В. С. Пичугина, А. Полещук, Т. В. Сурганова. В работах последних лет творчество писателя также не теряет своей актуальности. Об этом свидетельствуют кандидатские диссертации А. Г. Мануэльян «Языковая личность Редьярда Киплинга: лингвопрагматические и социокультурные характеристики» (2019), С. А. Куприяновой «Когнитивный аспект метафорического переноса в структуре художественного текста (на материале поэзии Редьярда Киплинга)» (2021).

Литературное творчество Кати Брандис пока не исследовалось литературоведами и критиками столь же широко. Этот факт позволяет отметить дополнительную **новизну** и **актуальность** статьи.

Остановимся на жанровых особенностях выбранных произведений. Цикл историй о Маугли по праву можно считать сказкой-рассказом о «замысловатых приключениях героя» (Соколов, 1925, с. 803). Как правило, сказка не объясняет состояние мира и его изменения в результате деятельности персонажа,

она описывает состояние героя и перемены в нем в результате успешного преодоления бед и препятствий (Намычкина, 2010). Помимо этого, в основу сказки всегда положено необычное, волшебное, чудесное, фантастическое событие (Пропп, 1984). В произведении Р. Киплинга Маугли сталкивается с необходимостью выжить в дикой природе и преодолеть целую череду возникающих сложностей. Сам факт адаптации ребенка к сложным условиям обитания в джунглях можно считать чудом.

Окружение Маугли представлено, с одной стороны, реалистично, с другой — фантастически. Мальчик понимает язык зверей, которые, в свою очередь, могут думать и чувствовать подобно людям. Лесные жители не смотрят на человеческого детеныша как на добычу, но принимают его сначала как брата, а затем как повелителя. «Мифологическая основа» сказочного мира четко прослеживается и в истории о появлении Закона Джунглей, где человек приобретает особый статус (Петрушина¹, 2014). Данные наблюдения позволяют взглянуть на фигуру протагониста как на образ борца, идеального героя. Это добавляет повествованию особую ноту сказочной поучительности.

Волшебство и реальность соединяются в витиеватый рисунок и в фэнтезийном произведении К. Брандис, представляющем неомифологическое повествование «о волшебных приключениях разного рода условных героев» (Савицкая, 2018, с. 71). В книге писательницы создается альтернативная реальность. Знакомство с ней требует от читателя готовности принимать необычное, неожиданное и через призму инаковости часто переоценивать свою окружающую действительность и собственное место в ней. Ставя протагониста — мальчика-оборотня по имени Караг — перед необходимостью самоопределения и выбора жизненного пути, автор книги позволяет своей аудитории взглянуть на реальные жизненные проблемы в волшебном мире. Это снижает степень серьезности восприятия происходящего и долю ответственности, но одновременно дает свободу фантазии, расширяет поле зрения.

Оба протагониста — Маугли и Караг — наделяются в произведениях похожими чертами, определяющими их взаимодействие с окружающей реальностью и другими персонажами (смелость, решительность, стойкость, находчивость, доброта). Они призваны стать примером для подражания, показать, как может происходить освоение «чужого» мира. При этом процесс сближения с чуждым каждый раз осложняется внешними обстоятельствами и внутренними переживаниями героев.

Оппозиция «своего» и «чужого», как справедливо отмечает С. И. Лучицкая, была «присуща человеческому сознанию во все эпохи и имеет фундаментальное значение для раскрытия специфики любой культуры и ее самосознания» (Лучицкая, 2001, с. 14). Вопрос о разделении категорий «своего» – «иноного» – «чужого», «проблема притяжения „чужого“ и возможности ассимиляции» (Красовицкая,

¹ Анализ жанровых особенностей сказки Р. Киплинга «Книга Джунглей». URL: http://tea4er.ru/blogs/printblog%3Findex_php%3Fview%3Darticle%26id%3D3596%26tmpl%3Dcomponent%26print%3D1

2022, с. 6) волновали многих философов, литературоведов, писателей (Красовицкая, 2024). Конкретизируя понимание «чужого», А. Б. Пеньковский подчеркивает: «Говорящий, отрицательно оценивая тот или иной объект, доводит эту отрицательную оценку до предела тем, что исключает объект из своего культурного и/или ценностного мира и, следовательно, отчуждает его как элемент <...> чуждой и враждебной ему культуры» (Пеньковский, 1989, с. 15). В художественном мире произведения границы категорий могут быть очень размыты. Соглашаясь с М. Л. Дубоссарской, отметим, что «другой» — это не один из «своих», он имеет целый ряд отличий, но при этом «Другой не несет, в отличие от Чужого <...> угрозу существованию Своих» (Дубоссарская, 2008, с. 170). Именно этот признак (наличия или отсутствия угрозы для себя и себе подобных) будет далее рассматриваться как критерий отбора, позволяющий причислить персонажа к той или иной категории и понаблюдать за процессом его становления и адаптации в новом окружении.

Выбранные источники демонстрируют извечное противостояние человека и зверя — цивилизации и дикой природы. Размышляя на эту тему, многие писатели и философы задаются вопросом о действительном месте и значимости человека во вселенной, о справедливости антропоцентризма. Одним из важных выводов в подобных изысканиях становится стремление восстановить пиетет перед другими представителями нашего мира, рассмотреть в них «иных», равных себе субъектов (Njanjo, Tezokeng, 2022). Р. Киплинг во «Второй книге джунглей», в истории «Как страх пришел в джунгли» (How Fear Came), пишет о развитии взаимоотношений человека с дикой природой. В произведении Кати Брандис, в свою очередь, разворачивается масштабная битва: между людьми и оборотнями, сочетающими в себе человеческое и звериное. Маугли и Караг — быстро взрослеющие дети — должны не просто встать на чью-то сторону, но и пройти непростой путь самоопределения.

Исследователи подчеркивают, что в книгах немецкоязычных детских писателей рубежа XX–XXI веков формулируется «экологический императив» (термин С. Д. Дерябо). С. Д. Дерябо и В. А. Ясвин доказывают, что на преобразование и гармонизацию образа мира личности влияет субъектификация природных объектов, в ходе этого может нивелироваться отчужденность, противопоставленность человека и окружающего пространства (Ясвин, 2000, с. 15; Дзятковская, 2014, с. 126). В феномене субъектификации заложено несколько аспектов. С одной стороны, восприятие параллелизма человеческого мира и мира живой/неживой природы (например, сравнение эмоций радости или гнева с поведенческой схемой животных) заставляет задуматься о близости этих двух сфер. В ходе размышления над данной проблемой человек может заметить свою внутреннюю трансформацию, которая в книге К. Брандис доведена до живого наглядного процесса превращения. В результате субъектификации животное или объект природы влияют на выстраивание человеком взаимоотношений с окружающим миром.

С другой стороны, человек нередко сам инициирует общение с природой. Сближение, укрепление древних связей помогает преодолеть отчужденность, но в то же время может привести к конфликту, в основу которого положена дилемма — является ли человек обособленным звеном или равноценной, наряду со зверями, птицами, рыбами, насекомыми (все эти виды представлены в книге К. Брандис в облике оборотней), единицей окружающего пространства. В. И. Панов пишет, что при взаимодействии с природой «...правильно и разрешено только то, что не нарушает существующего <...> экологического равновесия» (Панов, 2004, с. 96). Детская литература может сыграть значительную роль в формировании экологических ценностей (Zekavat, 2023). Напротив, попытки человека подчинить природу своей грубой силе часто оканчиваются плачевно для обеих сторон. Эта тема появляется и в другой книге К. Брандис и Х.-П. Цимека «Зов глубины» (Ruf der Tiefe). Обозначенные аспекты субъектификации находят отражение в выбранных для анализа произведениях. Своеобразие и сходство текстов заключается, помимо прочего, в том, что Маугли и Караг не могут окончательно причислить себя ни к миру людей, ни к миру животных. Это усложняет их путь «к счастью, внутреннему балансу» (Красовицкая, 2021, с. 29).

Методология исследования

С точки зрения методологии основное внимание в статье уделяется сравнительно-сопоставительному анализу двух выбранных литературных произведений. В обоих текстах изображаются феноменальные случаи слияния человека с природой. Подобное отступление от привычной нормы приводит к конфликтным ситуациям, в которых герои пытаются определить границы «своего» и «чужого». Вопрос самоидентификации выходит на первый план.

Целью исследования является литературоведческий анализ образа главного героя, его позиции по отношению к окружающей действительности и другим персонажам в рамках категорий «свой – иной – чужой» посредством рассмотрения мотивов превращения, возвращения, перехода из одного противоборствующего мира в другой: цивилизованный мир людей и мир дикой природы.

Определение мотива в современном литературоведении характеризуется появлением новых трактовок и уточнений. В данной работе вслед за Ю. К. Щегловым мы обозначаем мотив как «ситуативно-событийную единицу сюжета», при этом «многие мотивы <...> связаны между собой единством темы или иными структурными отношениями» (Щеглов, 1986, с. 120). Важной особенностью мотива становится также его повторяемость, выделяемая в исследованиях многих литературоведов и критиков.

В работе выдвигается следующий тезис: глубокое погружение в мир природы накладывает неизгладимый отпечаток на характер и поведение героя-человека или полочеловека (оборотня), результатом становится его неспособность ощущать себя по-настоящему «своим» среди людей.

Для доказательства выдвинутого тезиса в статье перечисляются и анализируются фрагменты, где Маугли и Караг чувствуют себя максимально комфортно или же крайне дискомфортно. Оценка причин, вызывающих подобные состояния, позволяет сделать выводы о том, где и при каких обстоятельствах герой может почувствовать себя «чужим», «своим» или же «иным» в кругу прочих персонажей. Сделанные наблюдения помогают лучше понять взаимосвязь влияния природы и общественных отношений на процесс самоопределения человека/ребенка в художественном пространстве литературного произведения.

Ход исследования

Для Маугли поиск своего места начинается в самом начале повествования. Будучи младенцем, потерянным родителями, он бессознательно отправляется в путь и находит приют в волчьем логове. До тех пор пока ребенок не превращается во взрослого юношу и не встает вопрос о поиске невесты, его вовсе не привлекает деревня, она остается запасным вариантом. Однако к людям приходится вернуться, когда волки по наущению Шер Хана поворачиваются спиной к «брату». «Вижу, что вы собаки. Я уйду от вас к своему народу — если это мой народ», — восклицает Маугли (Киплинг, 2022, с. 33–34). Впервые по его щекам текут слезы: «Я не хочу уходить из джунглей, и я не знаю, что со мной делается. Я умираю, Багира?» (Киплинг, 2022, с. 35). Джунгли становятся для героя родным домом, поэтому он так тяжело переживает предательство. Отныне в его сознании существует два мира — дикий и цивилизованный. Под влиянием складывающихся обстоятельств герой неоднократно вынужден будет совершать переход. Этот мотив призван подчеркнуть не только двойственную природу персонажа, но и сложность взаимоотношений дикого и цивилизованного пространств как двух частей художественного мира произведения.

Переход в «чужой» мир — мир людей — сравнивается в произведении Р. Киплинга со смертью, при этом слезы можно считать самой естественной человеческой реакцией. Как ни странно, именно Багира — зверь (хоть пантера и провела часть жизни среди людей) — объясняет Маугли, что с ним происходит. Слезы противопоставляются смеху, который срывается с губ младенца при виде волков в самой первой истории. Мать-волчицу ребенок воспринимает на инстинктивном уровне как источник еды, тепла и безопасности. Это признаки «своего» пространства и окружения, призванного защищать и поддерживать. Напротив, деревня таит для главного героя угрозу: его настоящую мать хотят сжечь, а его самого считают колдуном и оборотнем, фигурой, наделенной негативной коннотацией и вполне типичной для волшебного мира сказки. Намеченные различия между «своим» и «чужим» в этом эпизоде позволяют провести грань там, где сближаются квазиреальный и заведомо фантастический мир произведения. Материальная граница может быть проведена

в области сближения деревни и джунглей. Приближение к ней каждый раз приводит главного героя в состояние напряжения и даже страха. Маугли старается придерживаться своего изначального выбора в пользу жизни среди зверей. Временный отказ от нее каждый раз обуславливается влиянием складывающихся обстоятельств и в немалой степени позицией героев-животных по отношению к пришельцу.

Очередной этап пути Маугли заканчивается возвращением. Этот мотив, наряду с **переходом** и **превращением**, обозначает важные стадии трансформации сознания двух главных героев Р. Киплинга и К. Брандис.

Несмотря на то что «Вторая книга джунглей» ничего не сообщает о возвращении взрослого Маугли в лес, на неразрывную связь «волчонка» с джунглями указывает вышедший еще в 1893 году сборник рассказов Р. Киплинга «Много выдумок». В нем публикуется история о лесничем Маугли, который однажды рассказывает семье о своей жизни с волками (Петрушина², 2014). Герой мысленно возвращается в прошлое, и вместе с ним в незабываемое и любимое прошлое возвращаются читатели, посвященные в перипетии жизни между двумя конфликтующими мирами: миром природы и миром цивилизации.

Знакомство протагониста с миром происходит в соответствии с разделением окружающей действительности на уже упоминавшиеся ранее три сферы: семью, общество и среду обитания. Попадая в джунгли, Маугли знакомится с семьей волков и чудесным образом сразу становится любимым «волчонком». Затем его судьба решается на Совете стаи, и уже после этого он постепенно осваивается в дикой природе, учится выживать.

История **поиска** Карагом своего пути начинается с мотива **превращения**. В образе человека он впервые выходит с матерью и сестрой в город. Все кажется здесь необыкновенным, привлекательным. Мальчик-оборотень уже не может довольствоваться жизнью пумы и принимает судьбоносное решение — перейти в мир людей. Переходной локацией здесь также становится граница между лесом и городом. Однако впоследствии, и это весьма показательно, Караг будет проводить основную часть времени в лесной школе, являющейся продуктом цивилизации, размещенным в диком лесу.

В книге К. Брандис, как и в произведении Р. Киплинга, можно наблюдать последовательную смену влияния трех окружающих сфер на формирование личности главного героя: семьи (семья пум и приемная семья Рэлстонов), общества (обычная человеческая школа и школа для оборотней — «Кристалл»), среды обитания (лес и город). Ярким представителем второго пространства выступает антагонист Карага — Эндрю Миллинг. Встречи с Миллингом проходят в роскошных апартаментах, символизирующих склонность взрослого

² Анализ жанровых особенностей сказки Р. Киплинга «Книга Джунглей». URL: http://tea4er.ru/blogs/printblog%3Findex_php%3Fview%3Darticle%26id%3D3596%26tmpl%3Dcomponent%26print%3D1

оборотня ко всевозможным благам цивилизации. Данная особенность одного из центральных персонажей обостряет намеченное в произведении противоречие между дикой природой и миром людей. Конфликт развивается как внутри сознания персонажей, о чем мы узнаем непосредственно от героя-рассказчика Карага, так и в окружающем его пространстве.

Интересно отметить, что возможность превращения в зверя или человека, в зависимости от исходного состояния, создает для протагониста видимость комфорта и защищенности. Угрожающий мир можно покинуть, перевоплотившись в другое существо. На этом еще раз акцентируется внимание в завершающей первый том истории спасения Карага во время охоты.

Недаром столь суровым кажется выбранное для Эндру Миллинга наказание: Совет оборотней блокирует его способность к превращению. Ощущение себя «чужим» в одном из ранее «своих» миров расценивается всеми и самим героем как трагедия. Отныне люди будут видеть в нем лишь пуму. Как зверь, заключенный в клетку, он навсегда останется в положении слабого. «Когда его выводили, он плёлся как старик» (Брандис, 2020, с. 441). Состояние Миллинга будто символизирует приближение смерти. Переход в другой мир или отречение от одного из миров не по своей воле, так же как и в «Книге джунглей», ассоциируется с угасанием, гибелью.

Наблюдая за вынесением приговора, Караг пытается оценить происходящее в том числе со звериной точки зрения (фрагмент цитаты отсутствует в переводе): «<...> als wäre er uralt und hätte seit Monaten keine Beute mehr gemacht» — «<...> [он — Миллинг — плёлся] как старик или как будто уже несколько месяцев не имел добычи [перевод наш. — Ю. К.]» (Brandis, 2019, S. 298). Сам факт объединения ассоциаций в очередной раз свидетельствует о двойственности сознания оборотней. В других эпизодах Караг неоднократно упоминает свои обостренные чувства, несвойственные человеку, при этом в облике пумы он владеет всей ясностью человеческого разума.

Как уже говорилось, параллельно с мотивом превращения важную роль в обоих произведениях играет мотив **перехода**. На примере «Книги джунглей» можно наблюдать, как оба мотива пересекаются, освещая с разных сторон проблему «освоения» «чужого». В отличие от Карага, Маугли не суждено, да и не нужно по-настоящему превращаться. Тем не менее заключительный переход в мир людей сравнивается со сменой кожи, состоянием некомфортным и уязвимым (Киплинг, 2022, с. 252). Очередное прощание с дикой жизнью и с самыми близкими зверями вновь разрывает герою сердце и выплескивается потоком слез (Киплинг, 2022, с. 253). Совершенный чуть ранее переход — из мира людей в мир животных — напротив, приводит к гармонии и как будто расставляет все по своим местам: «Самое приятное время жизни началось для Маугли после того, как он напустил на деревню джунгли. Совесть у него была спокойна, как и следует после уплаты справедливого долга, и все джунгли были с ним в дружбе, потому что все джунгли его боялись» (Киплинг, 2022, с. 197). Герой искренне считает себя «своим» среди «чужих»

(животных), осознавая собственную «инаковость», но не ощущая отчуждения. «Изоляция от общества <...> является одним из наиболее серьезных наказаний» (Баранова, 2023, с. 23). Однако быть «чужим» среди «своих» (людей) мальчику совсем не трудно, ведь с человеческим миром его мало что связывает внутренне.

Шестая книга цикла «Дети леса» заканчивается уходом Карага в лес к своей семье пум. Как и Маугли в завершении «Второй книги джунглей», протагонист возвращается в то окружение, откуда пришел. Тем не менее это возвращение носит временный характер. В школе Кристалл начинаются каникулы, и главный герой спешит ими воспользоваться, чтобы немного отстраниться от формальностей человеческой жизни: «Мне уже порядком надоело натягивать и снимать какие-то тряпки. Мне нужно отдохнуть от мира людей» (Брандис, 2020, с. 453). Цитата отсылает к началу первой книги. Описание первого превращения отмечено противоречием: «Как здорово, когда есть руки! С ними можно так много всего сделать!» (Брандис, 2016, с. 10) И тут же: «Мама торжественно вынула вещи и протянула их нам <...>. Я уже и забыл, что делать со всем этим бараклом» (Брандис, 2016, с. 11). Пребывание в человеческом теле характеризуется для Карага одновременно удобством и дискомфортом. Оно воспринимается как «свое», и все же связано с чуждыми элементами. Подобные несостыковки будто призваны подчеркнуть суть переходного состояния героя. Он постоянно вынужден к чему-то привыкать, учиться. Возможно, в том числе поэтому почти все события, описанные в шести книгах, происходят в то время, когда Караг является учеником школы «Кристалл».

Интересно также отметить, что переход и превращение, своеобразная смена миров являются очень личными событиями в жизни обоих героев. Маугли приходит в джунгли совершенно один и в полном одиночестве уходит к людям. Караг, несмотря на советы наставников и тренировки на занятиях, каждый раз должен погрузиться в свой сокровенный внутренний мир, чтобы осуществить переход в другое физическое тело. Этот процесс может ассоциироваться с углублением в самосозерцание героя, требующим дополнительных ресурсов и вызывающим дискомфорт.

Ощущение себя «своим» или «чужим» во многом определяется **взаимоотношениями** протагонистов с другими персонажами. Уже в первой истории «Книги джунглей» — «Братья Маугли» (Mowgli's Brothers) — намечается ряд важных моментов. Звери пытаются отстраниться от людей, считая их источником болезни безумия, но при этом презирают охотников на человека (в первую очередь хромого тигра Шер Хана). Люди изображаются попеременно то слабыми, то грозными и опасными, если имеют при себе оружие или огонь. Однако дело, кажется, вовсе не в силе и слабости, а в принадлежности к «другому», навсегда отгороженному от дикой природы, цивилизованному пространству.

Как уже подчеркивалось, в книге Р. Киплинга волки, пантера, медведь, питон и прочие «дети джунглей» умеют говорить, думать, имеют свою мораль

и законы. В окружении зверей Маугли как будто находится среди себе подобных, учится у них, копирует поведение, коммуницирует. За счет переноса людских черт на животных вторая и третья сферы (общество и мир природы) заметно сближаются. Одновременно с этим появляется тесная взаимосвязь человека и зверя (Njanjo, Tezokeng, 2023, S. 132). Философ Роза Брайдотти называет такую привязанность гибридизацией видов (hybridisation of species) (Braidotti, 2013, p. 65). Возникает ассоциация с феноменом оборотничества, хотя и не столь явного, как в книге Кати Брандис. Животные с антропоморфными чертами уже не являются прежними представителями природы, при этом «степень антропоморфизма» может быть разной (You, 2022, p. 179). Их инаковость вызывает особое отношение, пробуждает пиетет. Вследствие этого разрушается бинарная оппозиция дикой природы и цивилизации, что, по сути, возможно только в литературе (Derrida, 2008, p. 2002). В произведениях как будто появляется третья плоскость, в которую перемещаются «очеловеченные» звери, мальчик, адаптировавшийся к жизни в лесу, оборотни.

Нередко в «Книге джунглей» упоминаются моменты полного единения с природой: «Он [Маугли] поднялся, набрав полные руки травы, и пошел за Каа к любимому месту купанья мудрой змеи <...> По обычаю джунглей мальчик бросился в воду без звука и нырнул; потом вынырнул, тоже без звука, лег на спину, заложив руки под голову, и, глядя на луну, встающую над скалами, начал разбивать пальцами ног ее отражение в воде» (Киплинг, 2022, с. 172). Благодаря таким идиллическим сценам становится понятно, почему человек отрекается от удобств и сравнительной безопасности цивилизованного мира. Так, Маугли отказывается оставаться ночью «в хижине, похожей на ловушку», предпочтение отдается сну «среди высокой чистой травы на краю поля» (Киплинг, 2022, с. 80–81). Отсутствие свободы в жизни общества, изображенного на страницах книги, пугает мальчика.

Помимо прочего, в произведении как будто намечается два альтернативных пути социального развития. Волчья стая недаром именуется Свободным Народом. Совсем иначе под управлением жреца живет деревня, подчиняясь принципу неравенства и приказам своего негласного повелителя. Жизнь в городах, власть и богатство князей упоминаются в «Книге джунглей» вскользь, однако оцениваются отрицательно. Небезосновательно резкая критика обрушивается и на похожих на людей, не знающих Закона обезьян, подробно описанных и высмеянных в истории «Охота Каа» (Kaa's Hunting).

Взаимоотношения двух миров заслуживают отдельного внимания. В истории «Нашествие джунглей» (Letting In The Jungle) показано, что может произойти, если нарушается экологическое равновесие и намечается **противостояние**. Природе суждено сыграть важную роль в восстановлении справедливости ради «торжества добра над злом» (Selden, p. 449). Слон Хатхи, вырвавшись из ловушки охотников, вытаптывает со своими сыновьями поля Бхаратпура и выгоняет людей с обжитых мест. Так природа реагирует на несправедливое посягательство. К этому прецеденту обращается Маугли, призывая джунгли

на помощь ради спасения своей человеческой матери от невежественной толпы. Будучи человеком, сам герой никогда не переступает границу и не вносит дисбаланс в жизнь дикого леса.

Эндрю Миллинг — главный отрицательный персонаж К. Брандис — «никогда не пытался сохранить дикую природу <...> он продал большую девственную территорию, и потом её уничтожили, добывая полезные ископаемые» (Брандис, 2020, с. 386). Раскрытие махинаций этого оборотня-мстителя вызывают широкий резонанс. Герой оказывается двойным агентом: он предает собственных собратьев и, пользуясь всеми благами цивилизации, мечтает уничтожить людей, сея вокруг себя вражду и ненависть.

К восстановлению баланса всеми силами стремятся оборотни — учителя и ученики школы «Кристалл». Жестокое нападение на людей со стороны единомышленников Эндрю Миллинга кажется Карагу и его друзьям несправедливым и незаслуженным наказанием. Миллинг дискредитирует себя, поскольку его истинной целью является борьба за мировое господство, что никак не соответствует представлениям о гармоничном сосуществовании человека и природы. Более гармоничным и эффективным принципом представляется мирное соседство, подразумевающее возможность превращения и перехода, приятия и «освоения» того, что кажется «чужим» и пугающим.

Маугли и Караг воспринимают людей по-разному. У обоих персонажей они часто вызывают удивление. «Навстречу тем таинственным существам, которые зовутся людьми», идет Маугли (Киплинг, 2022, с. 36) (to meet those mysterious things that are called men (The Jungle Book, 1913, p. 47)). При этом его впечатления носят скорее негативный оттенок: «Какие они невежи <...>! Только серые обезьяны так себя ведут» (Киплинг, 2022, с. 78). Несправедливые законы человеческого общества удивляют и возмущают героя. Возвращаясь в дикую природу, Маугли воспринимает как оскорбление упоминание его принадлежности к людям: «Он [Акела] едва успел отдернуть лапу <...>. Маугли бросил нож так быстро, что за ним не уследил бы человеческий глаз <...>. — В другой раз <...> не говори о человеческой стае, когда говоришь с Маугли» (Киплинг, 2022, с. 134).

Мысли Карага, напротив, наполнены восхищением: «Какие милые бывают эти люди! И какие они, должно быть, могущественные, если строят такие города и живут в них. Каково это — быть таким, как они?» (Брандис, 2016, с. 16). В школе «Кристалл» людей, подразумевая их «инаковость», называют нейтрально — «непричастными» (Außenstehender — «находящимися вне»). Человек не воспринимается как враг. Положительные впечатления во многом сохраняются у мальчика-пумы до конца повествования. Стремясь стать членом человеческого общества, герой нередко встречает искреннее признание и даже любовь. Маугли, принимая свою человеческую сущность, остается настороженным и неприветливым с себе подобными. Столь же нерадушный прием он получает в ответ. Можно сделать вывод о том, что установка героя влияет на его восприятие окружающими и на процесс освоения незнакомого пространства.

Особым связующим звеном с окружающими для героев в обоих произведениях становится язык. В суровых условиях борьбы за жизнь в джунглях выручает знание заветного заклинания, сказанного на языке реципиента: «Мы с тобой/вами одной крови, ты/вы и я!» (Киплинг, 2022, с. 42/49) («We be of one blood, ye and I» (The Jungle Book, 1913, p. 55)). Умение произнести пару слов, хорошо знакомых слушателю, в самой упрощенной, судя по оригиналу, форме может растопить сердце любого хищника (Киплинг, 2022, с. 42). Знание языковых формул («Позвольте мне поохотиться здесь, потому что я голоден»; ответ «Охоться ради пропитания, но не ради забавы» (Киплинг, 2022, с. 40)) помогает даже при вторжении на чужую территорию, несмотря на постоянную конкуренцию и борьбу за выживание.

Проблема общения естественным образом появляется у Маугли и в обществе людей. Мальчик сразу приходит к разумному выводу: «Что толку быть человеком, если не понимаешь человеческой речи?» (Киплинг, 2022, с. 80) Общение служит фундаментом для выстраивания отношений и преодоления враждебности чужаков. Понимая это, герой достаточно быстро осваивает язык индийской деревни. Он как будто принимает правила новой игры, систему «вербальных кодов» (Викулова и др., 2024, с. 16), повторяя за матерью названия предметов. Отныне цель Маугли — стать человеком, вести себя как человек, притвориться им: «Что ж, если я человек, то и буду человеком» (Киплинг, 2022, с. 102). «Well, if I am a man, a man I must become» (Kipling, 1913, p. 115). Оригинальный текст, очевидно, точнее передает необходимость перемен.

В судьбе Карага языкам также суждено сыграть заметную роль. Устный и письменный человеческий язык (английский — события происходят в США в Йеллоустонском парке и в городах возле него) герой осваивает еще до начала повествования благодаря усилиям матери. Общий звериный (и в том числе телепатический) не вызывает затруднений. Хуже дело обстоит с отдельными звериными наречиями. Можно сопоставить общезвериный язык с интернациональным английским. Умение разговаривать на нем разрушает барьеры. Однако для будущих успехов в школе оборотней (экзамены), продвижения по карьерной лестнице (прием в Совет оборотней) Карагу необходимо освоить языки отдельных животных. Мальчик преодолевает себя и добивается успеха, делая еще один шаг на пути к «освоению» обоих миров.

На этом фоне еще более драматичной кажется **саморефлексия** Карага, его переживания из-за своей инаковости: «Я как будто стал другим [jemand anders] за несколько недель в *Кристалл*. Я остановился посередине моей комнаты, которая совсем не изменилась, <...> и ощутил себя здесь совершенно чужим [ein Fremder]. Я больше не обычный нормальный мальчик Джей, сколько бы ни старался им быть. Я и в человеческом облике Караг!» (Брандис, 2016, с. 204; Brandis, 2016, S. 147).

Маугли также осознает свое особое положение в обоих мирах. Он готов возвращаться в деревню, когда ему это удобно или когда больше некуда

пойти. В джунглях его воспринимают как повелителя, его боятся и уважают. Маугли хорошо понимает, что отличается от окружающих, и не хочет ничего менять.

Возникает вопрос: могут ли герои (человек, неохотно возвращающийся в деревню, и оборотень, ушедший к людям) полностью стать «своими» в человеческом обществе. Слова отца Карага еще в начале первой книги К. Брандис звучат как пророчество: «Решай, кто ты, Караг, — либо пума, либо человек: быть одновременно и тем и другим не получится» (Брандис, 2016, с. 20). Размышления Карага в конце первого тома звучат как ответ: «Я не человек, и никогда им не стану» (*Ich war kein Mensch und würde nie einer sein*) (Брандис, 2016, с. 317; Brandis, 2016, S. 232)). Изменить ничего нельзя, а внутренний конфликт с самим собой лишь сделает жизнь «невыносимой» (Брандис, 2016, с. 110) (в оригинале используется более нейтральный термин: *schwer* — тяжелый (Brandis, 2016, S. 75)). Присутствие даже незнакомого оборотня рядом напоминает Карагу «поток теплого воздуха» (Брандис, 2016, с. 52). «Не то страх, не то радость — и в то же время не то и не другое» (Брандис, 2016, с. 44). В городе первая встреча с подобным себе вызывает у мальчика восторг: «Я чуть не расплакался. Значит, я не один!» (Брандис, 2016, с. 44).

Внимание Маугли не сосредоточивается на столь драматичном поиске самого себя и своего места в жизни. Герой готов пользоваться человеческими преимуществами (разум, сила, власть), однако это скорее те качества, которые должны делать его самым сильным зверем в родном мире джунглей. Человеческая этика, мораль, как уже говорилось, не являются отличительным признаком, ими наделены и животные в истории Р. Кипплинга.

Исходя из приведенных наблюдений, можно сделать вывод о том, что до конца «своими» в обществе людей герои себя не чувствуют. Тем не менее человек по ходу повествования перестает быть для них потенциальной угрозой. В соответствии с этим Маугли и Караг воспринимают себя и оцениваются окружающими как «иные» субъекты.

Заключение

Проведенный в статье анализ дает возможность более детально рассмотреть процесс самоопределения главного героя, характеризующийся противопоставлением категорий «свой» – «чужой». Обозначенные мотивы перехода, превращения и возвращения становятся центральными и имеют первостепенное значение для выстраивания отношений протагониста с другими персонажами в обоих исследуемых произведениях.

Выбранные источники позволяют понаблюдать за поведением и мыслями двух необычных героев. Мальчик-пума и приемный детеныш волчицы изначально попадают в непростую ситуацию выбора. Рано или поздно приходит время определять свое место в окружающей их художественной реальности.

На жизнь героев оказывают воздействие три сферы: семья, общество и среда обитания, взятая в своем обобщенном значении, подразумевающим не только некое географическое пространство, но и саму атмосферу и энергетику. Лес и джунгли играют принципиально важную роль в жизни обоих персонажей. Перед читателями разворачиваются масштабные конфликты между природой и цивилизацией, а Маугли и Караг оказываются на стыке этих противостоящих сил. Сходство с людьми приводит к необходимости поддерживать контакт с человеческим обществом, однако «своими» герои в нем так и не становятся. На процесс сближения непосредственно влияют установки обоих персонажей: для Маугли деревня остается вызывающим недоверие, хотя порой и нужным, соседом. Караг не может прожить без города, стремится стать равноправной частью человеческого коллектива.

Жизнь Свободного Народа джунглей, зверей с антропоморфными чертами, и мальчика, отказывающегося от благ цивилизации, создает в книге Редьярда Киплинга новую альтернативную художественную действительность, в которой «своими» оказываются существа, соединившие в себе высшие этические ценности и принципы. Романтический и где-то идеализированный взгляд позволяет мысленно отстраниться от существующего порядка вещей. Точно так же к некоему третьему измерению относится мальчик-пума.

Наблюдаемое в ряде эпизодов предельное сближение героев с природой определяет их судьбу, однако стать настоящими животными они не могут, да и не хотят.

Вывод, к которому приходят протагонисты, может показаться вполне естественным. Маугли и Караг осознают свою «инаковость» и невозможность до конца стать «своими» ни среди зверей, ни среди людей. Однако этот факт, кажется, их не огорчает. Караг в конце первой книги восклицает: «Быть лесным оборотнем — это зверски здорово!» (Брандис, 2016, с. 317) И это, вероятно, так же прекрасно, как быть повелителем джунглей для Маугли.

Список источников

1. Арзамасцева, И. Н. (2005). *Детская литература*. Учебник для студентов высших педагогических учебных заведений. Академия.
2. Чехов, Н. В. (2012). Введение в детскую литературу. *Детские чтения* (с. 10–40). Институт русской литературы (Пушкинский дом).
3. Кутузова, Ю. Г. (2017). Социально значимые темы в немецкой детской литературе второй половины XX века. *Язык. Культура. Коммуникации*, 4(8). <https://journals.susu.ru/lcc/article/view/573>
4. Чупрына, О. Г. (2014). Прецедентные явления в британской литературе о подростках (лингвокультурологический подход). *Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование»*, 3(15), 71–79.
5. Скрябина, А. М. (2016). Отражение естественнонаучной картины мира в творчестве Р. Киплинга. *Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова*, 3(53), 111–119.

6. Соколов, Ю. (1925). Сказка. *Литературная энциклопедия. Словарь литературных терминов*: в 2 т. Издательство Л. Д. Френкель. Т. 2. П–Я (с. 802–808).
7. Намычкина, Е. В. (2010). Сказка как литературный жанр. *Вестник Вятского государственного гуманитарного университета*, 3-2, 103–108.
8. Пропп, В. Я. (1984). *Русская сказка*. ЛГУ.
9. Петрушина, Т. Н. (2014). *Анализ жанровых особенностей сказки Р. Киплинга «Книга джунглей»*. http://tea4er.ru/blogs/printblog%3Findex_php%3Fview%3Darticle%26id%3D3596%26tmpl%3Dcomponent%26print%3D1
10. Mendlesohn, F. (2008). *Rhetorics of Fantasy*. Wesleyan University Press.
11. Савицкая, Т. Е. (2018). *Культура электронной эры*. Издательские решения.
12. Лучицкая, С. И. (2001). *Образ Другого: мусульмане в хрониках крестовых походов*. Алетейя.
13. Красовицкая, Ю. В. (2022). *Межкультурный практикум по немецкой литературе: (на материале книги В. Каминера «Meine russischen Nachbarn»)*. МГПИУ.
14. Красовицкая, Ю. В. (2024). Свой – другой: стратегии и тактики сближения («Двенадцать человек не дюжина» В. Ферра-Микеры, «Все о Манюне» Н. Абгарян). *Вестник МГПИУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование»*, 1(53), 51–67. <https://doi.org/10.25688/2076-913X.2024.53.1.04>
15. Пеньковский, А. Б. (1989). О семантической категории «чуждости» в русском языке. В В. П. Григорьев (Ред.). *Проблемы структурной лингвистики: 1985–1987* (с. 13–49). Наука.
16. Дубоссарская, М. Л. (2008). Свой-чужой-другой: к постановке проблемы. *Вестник Ставропольского государственного университета*, 1, 167–174.
17. Njanjo, B., & Tezokeng, K. (2022). Grenzverhandlungen: zu narrativen des posthumanen in Katja Brandis und Hans-Peter Ziemeks «Ruf der Tiefe». *Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Studia Germanica Poznaniensia XLII* (S. 125–141). <https://doi.org/10.14746/sgp.2022.42.08>
18. Ясвин, В. А. (2000). *Психология отношения к природе*. Смысл.
19. Дзятковская, Е. Н. (2014). Психология развития и педагогическая психология. *Гуманитарный вектор. Серия: Психология*, 1(37), 125–136.
20. Панов, В. И. (2004). *Экологическая психология: Опыт построения методологии*. Наука.
21. Zekavat, M. A. (2023). Comparative study of the human-nature relationship in the fate of Fausto and I'll Sow My Hands in the Garden. *Children's Literature in Education*, 56, 130–148. <https://doi.org/10.1007/s10583-023-09552-w>
22. Красовицкая, Ю. В. (2021). *Коммуникативная и ценностно ориентирующая роль немецкой художественной литературы в подготовке к психолого-педагогической практике*. Русайнс.
23. Жолковский, А. К., & Щеглов, Ю. К. (1986). *Мир автора и структура текста*. Эрмитаж.
24. Braidotti, R. (2013). *The Posthuman*. Polity Press.
25. You, Ch. (2022). Who speaks for nature? Genre, gender and the eco-translation of Chinese Wild Animals. *Children's Literature in Education*, 55(2), 179–197. <https://doi.org/10.1007/s10583-022-09484-x>
26. Derrida, J. (2008). *The animal that i therefore am*. Fordham University Press.
27. Киплинг, Р. (2022). *Маугли*. Росмэн.

28. Selden, S. (2022). «I wonder what they do teach them in these schools»: The Chronicles of Narnia and Nature-Deficit Disorder. *Children's Literature in Education*, 55, 449–464. <https://doi.org/10.1007/s10583-022-09515-7>
29. Брандис, К. (2020). *Дети леса. День огня*. Эксмо.
30. Брандис, К. (2016). *Дети леса. Превращение Карага*. Эксмо.
31. Brandis, K. (2016). *Woodwalkers. Carags Verwandlung*. Arena.
32. Brandis, K. (2019). *Woodwalkers. Tag der Rache*. Arena
33. Баранова, К. М. (2023). Мотив «одиночество» в романе Дж. Грина «Бумажные города». *Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование»*, 1(49), 20–33. <https://doi.org/10.25688/2076-913X.2023.49.1.02>
34. Викулова, Л. Г., Тарева, Е. Г., & Бурнакова, К. Н. (2024). *Фононовации в современном языковом и дидактическом пространстве: опыт, проблемы, перспективы*. Языки Народов Мира.
35. Kipling, R. (1995). *The Jungle Book*. https://archive.org/details/junglebook00kipl_2/page/n17/mode/2up

References

1. Arzamasceva, I. N. (2005). *Children's literature*. Textbook for students of higher pedagogical educational institutions. Akademiya. (In Russ.).
2. Chekhov, N. V. (2012). Introduction to children's literature. *Children's Readings* (p. 10–40). Institut russoj literatury` (Pushkinskij dom). (In Russ.).
3. Kutuzova, Yu. G. (2017). Socially significant themes in German children's literature of the second half of the 20th century. *Yazyk. Kul'tura. Kommunikacii*, 4(8). <https://journals.susu.ru/lcc/article/view/573> (In Russ.).
4. Chupryna, O. G. (2014). Precedent phenomena in British literature about teenagers (linguocultural approach). *MCU Journal of Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education*, 3(15), 71–79. (In Russ.).
5. Skryabina, A. M. (2016.) Reflection of the natural scientific picture of the world in the works of R. Kipling. *Vestnik Severo-Vostochnogo federal'nogo universiteta im. M. K. Ammosova*, 3(53), 111–119. (In Russ.).
6. Sokolov, Yu. (1925). The Fairy Tale. *Literaturnaya ehnciklopediya: Slovar' literaturnykh terminov*: in 2 vols. Izdatel'stvo L. D. Frenkel'. Vol. 2. P—Ya (p. 802–808). (In Russ.).
7. Namychkina, E. V. (2010). The fairy tale as a literary genre. *Herald of Vyatka State University*, 3-2, 103–108. (In Russ.).
8. Propp, V. Ya. (1984). *The russian fairy tale*. LGU. (In Russ.).
9. Petrushina, T. N. (2014). Analysis of genre features of R. Kipling's fairy tale «The Jungle Book». http://tea4er.ru/blogs/printblog%3Findex_php%3Fview%3Darticle%26id%3D3596%26tmpl%3Dcomponent%26print%3D1 (In Russ.).
10. Mendlesohn, F. (2008). *Rhetorics of Fantasy*. Wesleyan University Press.
11. Savitskaya, T. E. (2018). *The culture of the electronic era*. Izdatel'skie resheniya. (In Russ.).
12. Luchickaya, S. I. (2001). *The image of the Other: muslims in the chronicles of the crusades*. Aletejya. (In Russ.).
13. Krasovickaya, Yu. V. (2022). Intercultural workshop on German literature: (based on the book by W. Kaminer «Meine russischen Nachbarn»). MGPU. (In Russ.).

14. Krasovickaya, Yu. V. (2024). Ours – Other: strategies and tactics of rapprochement («Twelve People Are Not a Dozen» by V. Ferra-Mikura, «All About Manyunya» by N. Abgaryan). *MCU Journal of Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education*, 1(53), 51–67. <https://doi.org/10.25688/2076-913X.2024.53.1.04> (In Russ.).
15. Pen'kovskij, A. B. (1989). On the semantic category of «strangeness» in the Russian language. In V. P. Grigoriev (Ed.). *Problems of structural Linguistics: 1985–1987* (p. 13–49). Nauka. (In Russ.).
16. Dubossarskaya, M. L. (2008). Ours-strange-other: to the formulation of the problem. *Vestnik Stavropol'skogo gosudarstvennogo universiteta*, 1, 167–174. (In Russ.).
17. Njanjo, B., & Tezokeng, K. (2022). Grenzverhandlungen: zu Narrativen des posthumanen in Katja Brandis und Hans-Peter Ziemeks «Ruf der Tiefe». *Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Studia Germanica Poznaniensia XLII* (S. 125–141). <https://doi.org/10.14746/sgp.2022.42.08> (In Germ.).
18. Yasvin, V. A. (2000). *Psychology of attitude towards nature*. Smy'sl. (In Russ.).
19. Dzyatkovskaya, E. N. (2014). Developmental psychology and educational psychology. *Gumanitarnyj vector. Series: Psihologiya*, 1(37), 125–136. (In Russ.).
20. Panov, V. I. (2004). *Ecological psychology: An Experience in building a methodology*. Nauka. (In Russ.).
21. Zekavat, M. A (2023). Comparative study of the human-nature relationship in the fate of Fausto and I'll Sow My Hands in the Garden. *Children's Literature in Education*, 56, 130–148. <https://doi.org/10.1007/s10583-023-09552-w>
22. Krasovickaya, Yu. V. (2021). *The communicative and value-orienting role of german fiction in preparation for psychological and pedagogical practice*. Rusajns. (In Russ.).
23. Zholkovskij, A. K., & Shcheglov, Yu. K. (1986). *The world of the author and the structure of the text*. E`rmitazh. (In Russ.).
24. Braidotti, R. (2013). *The Posthuman*. Polity Press.
25. You, Ch. (2022). Who speaks for nature? Genre, gender and the eco-translation of Chinese Wild Animals. *Children's Literature in Education*, 55(2), 179–197. <https://doi.org/10.1007/s10583-022-09484-x>
26. Derrida, J. (2008). *The animal that i therefore am*. Fordham University Press.
27. Kipling, R. (2022). *Mowgli*. Rosme`n. (In Russ.).
28. Selden, S. (2022). «I wonder what they do teach them in these schools»: The Chronicles of Narnia and Nature-Deficit Disorder. *Children's Literature in Education*, 55, 449–464. <https://doi.org/10.1007/s10583-022-09515-7>
29. Brandis, K. (2020). *Deti lesa. Den' ognya*. E`ksmo. (In Russ.).
30. Brandis, K. (2016). *Deti lesa. Prevrashchenie Karaga*. E`ksmo. (In Russ.).
31. Brandis, K. (2016). *Woodwalkers. Carags Verwandlung*. Arena.
32. Brandis, K. (2019). *Woodwalkers. Tag der Rache*. Arena.
33. Baranova, K. M. (2023). The motif of «loneliness» in J. Greene's novel «Paper Towns». *MCU Journal of Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education*, 1(49), 20–33. <https://doi.org/10.25688/2076-913X.2023.49.1.02> (In Russ.).
34. Vikulova, L. G., Tareva, E. G., & Burnakova, K. N. (2024). *Phononations in the modern linguistic and didactic space: experience, problems, prospects*. Yazy'ki Narodov Mira. (In Russ.).
35. Kipling, R. *The Jungle Book*. https://archive.org/details/junglebook00kipl_2/page/n17/mode/2up

Информация об авторе / Information about the author

Юлия Владимировна Красовицкая — кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры германистики и лингводидактики Института иностранных языков МГПУ.

Yuliya V. Krasovizkaya — PhD (Philology), Docent, Associate Professor of Germanistics and Linguodidactics Department Institute of Foreign Languages, MCU.

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

The author declares no conflict of interest.



Научная статья

УДК 81'373.423

DOI: 10.24412/2076-913X-2026-161-55-68

ЭРГОНИМ КАК СВЕРНУТОЕ ВЫСКАЗЫВАНИЕ

Стексова Татьяна Ивановна

Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирск, Россия

steksova@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4275-7450>

Аннотация. Настоящая статья представляется достаточно актуальной, так как она вписывается в ряд современных работ, посвященных исследованию эргонимов и, шире, онимов. Актуальность ее обусловлена двумя обстоятельствами. Во-первых, тем, что, хотя эргонимы хорошо исследованы с точки зрения их словообразования, прагматики, до сих пор не предпринималась попытка рассмотреть эргоним как высказывание. Во-вторых, тем, что в большинстве научных работ по эргономике в качестве материала для исследования используются названия коммерческих структур: кафе, магазинов, парикмахерских, ресторанов и т. п., — а данная статья посвящена анализу наименований детских образовательных учреждений. В качестве языкового материала взяты эргонимы частных детских садов Новосибирска. Цель исследования — проанализировать эргонимы с точки зрения их адресованности за счет актуализации рематической информации. Выделяются модели, по которым образованы эргонимы. Предлагается рассматривать эргоним как свернутое высказывание, которое вербально выражает рематический компонент, оставляя тему в пресуппозиции. Эргонимы интерпретируются как определенные компоненты семантической структуры высказывания. Выявляется, что вербально выраженными компонентами свернутого высказывания оказываются субъекты, локатив, цель и атрибуты. Одни из эргонимов ориентированы на адресата — взрослого, другие — на ребенка, т. е. отмечается их разная адресатная направленность. Обсуждается проблема соответствия эргонима ожиданиям адресата, для чего анализируются реальные отзывы об этих детских образовательных

учреждениях, размещенные в Интернете. Представленные в статье материалы позволяют подтвердить гипотезу о том, что выбор определенного детского учреждения родителями во многом определяется эргонимом, тем, насколько он соответствует ожиданиям адресата. Динамические процессы в сфере номинаций городских объектов ставят перед синтаксистами вопросы пересмотра некоторых теоретических положений о синтаксическом статусе эргонимов, которые требуют дальнейшего обсуждения.

Ключевые слова: эргоним, свернутое высказывание, семантический компонент, адресатная направленность.

Для цитирования: Стексова, Т. И. (2026). Эргоним как свернутое высказывание. *Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование»*, 1(61), 55–68. <https://doi.org/10.24412/2076-913X-2026-161-55-68>

Original article

UDC 81'373.423

DOI: 10.24412/2076-913X-2026-161-55-68

ERGONYM AS A COMPRESSED STATEMENT

Tatyana I. Steksova

Novosibirsk State Pedagogical University,
Novosibirsk, Russia

steksova@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4275-7450>

Abstract. This article is relevant because it fits into a growing body of modern research on ergonyms and, more broadly, onyms. Its relevance stems from two factors. First, although ergonyms have been extensively studied in terms of their word formation and pragmatics, no attempt has yet been made to examine ergonyms as utterances. Second, while most scholarly works on ergonomics use the names of commercial entities: cafes, shops, hairdressers, restaurants, etc., as research material, this article analyzes the names of children's educational institutions. Ergonyms of private kindergartens in Novosibirsk serve as linguistic material. The aim of the study is to analyze ergonyms from the perspective of their intended purpose by updating rhematic information. The patterns by which ergonyms are formed are identified. This article proposes considering an ergonym as a condensed utterance that verbally expresses a rhematic component, leaving the topic presupposed. Ergonyms are interpreted as specific components of the semantic structure of an utterance. It is revealed that the verbally expressed components of a condensed utterance are subjects, locative, purpose, and attributes. Some ergonyms are oriented toward an adult addressee, while others are oriented toward a child, indicating their different addressee orientations. The issue of ergonym compliance with addressee expectations is discussed, using an analysis of real reviews of these children's educational institutions posted online. The materials presented in the article allow us to confirm the hypothesis that the choice of a particular childcare facility by parents is largely determined by the ergonym and the extent to which it corresponds

to the expectations of the recipient. Dynamic processes in the field of nominations of urban objects pose questions for syntacticians to revise some theoretical positions on the syntactic status of ergonyms, which require further discussion.

Keywords: ergonym, condensed utterance, semantic component, address orientation.

For citation: Steksova, T. I. (2026). Ergonym as a compressed statement. *MCU Journal of Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education*, 1(61), 55–68. <https://doi.org/10.24412/2076-913X-2026-161-55-68>

Введение

Под термином «лексика города» понимается существующий в употреблении жителей одного города круг номинативных единиц, связанных со спецификой городского устройства и быта. Проблема словесного облика города не нова для лингвистических исследований, которые проводятся в разных аспектах, чаще всего с точки зрения словообразования (Лаппо, 2025). Были предприняты попытки выявить основные тенденции нейминга, среди которых отмечались две важнейшие тенденции: американизация (использование элементов латинской графики и известных американизмов) и архаизация, или ретрономинация (использование графем дореволюционного алфавита) (Пономаренко, Крыжановская, 2019). Эргономическое пространство современного города своеобразно транслирует ценностные ориентиры общественного сознания (Гридина, Коновалова, 2024). Посредством номинации выражается отношение к окружающему миру. Именно поэтому среди лингвистических работ, посвященных изучению эргонимов, важное место занимают исследования их прагматики (Шимкевич, 2002). Наряду с этим представляется интересным проанализировать эргонимы с точки зрения их адресованности, так как «направленность на адресата является неотъемлемой предпосылкой коммуникации и онтологически присуща языку и человеческому мышлению» (Курбанова, 2012, с. 30). По мнению автора, «одним из условий эффективного функционирования наименования является тождество замысла номинатора и восприятия названия потенциальным адресатом, обладающим разнообразными индивидуально-психологическими и мотивационными характеристиками» (Там же, с. 31).

Следует отметить, что в большинстве научных работ по эргономике в качестве материала для исследования используются названия коммерческих структур: кафе, магазинов, парикмахерских, ресторанов и т. п. Но если признавать тот факт, что эргоним оказывает воздействие на адресата, то в этом плане значимым представляется номинация структур, организаций, связанных с воспитанием подрастающего поколения.

Цель данной статьи — проанализировать соотношения эргонима и его интерпретации потребителем. Для ее реализации необходимо выделить модели образования эргонимов; представить эргоним как свернутое высказывание;

определить, какое место в семантической структуре предложения занимает эта лексема, а затем сопоставить эти наблюдения с реальными отзывами адресатов — потребителей образовательных услуг.

В качестве материала для исследования было выбрано 131 наименование частных детских образовательных структур (детские сады, развивающие центры, центры подготовки к школе и др.) Новосибирска.

Ход исследования

На первом этапе исследования можно выделить различные модели образования эргонима.

Так, большинство эргонимов представляют собой **номинатив**: *Заюша, Ромашка, Торопыжка, Умняшки*. Подобных наименований — 80 из 131, что составляет 61,8 %. Среди них можно отметить эргонимы, использующие:

- имена собственные: *Алиса, Андрейка, Антошка, Левушка* и др.;
- уменьшительно-ласкательные существительные: *Заюша, Забавушка, Звуковичок, Кристаллик, Солнышко* и др.;
- прецедентный текст (названия книг, герои детских книг, игрушки): *Бонифаций, Теремок, Цветик-семицветик, Элли*;
- окказионализмы: *Малышаево, Детствоград, Умняшки*.

Номинатив + атрибут (согласованный): *Радужная страна, Наши городок, Умный малыш, Маленькая страна*. (Таких эргонимов 20 из 131, что составляет 15 %).

Номинатив + атрибут (несогласованный): *Улыбка детства, Территория детства, Островок детства*. (Выбрано 22 эргонима из 131, что составляет 16,8 %).

Сочинительный ряд: *Слон и Птичка, Винни Пух и компания*. (Обнаружено всего два эргонима из 131, что составляет лишь 1,5 %).

Попутно обратим внимание на тот факт, что эргонимы частных школ менее разнообразны в своих моделях номинации. В основном это однословные названия (*Ровесники, Элит, Премьер, Юнион, Наследие, Эврика* и др.); причем иногда такой эргоним может быть итогом языковой игры: *Акадеврика* (сложение *Академия + Эврика*); *Эйн&Штейн*. Кроме того, встречаются отдельные наименования, построенные по модели «номинатив и несогласованный атрибут»: *Академия успеха, Мира Школа*.

Если использование этих моделей образования эргонимов не считается чем-то новым в русскоязычном пространстве, то применение в качестве эргонима предикативной единицы — это явление Новейшего времени. Принципиальная возможность эргонимов, представляющих собой предикативные единицы, уже отмечалась в других социальных сферах и исследовалась в разных аспектах (Шмелева, 2017; Гридина, 2023; Геккина, Третьякова, 2024; Геккина, 2024). Это позволило вернуться к научной дискуссии конца XX века о том, выполняет

ли предложение номинативную функцию (Стексова, 2025а). Этой модели соответствуют и некоторые названия образовательных учреждений.

Предикативная единица: *В гостях у Солнышка, Точка роста — место детства, Солнышко в ладошках, Сами с усами, Растём на 5.* (Отмечены шесть эргонимов из 131, что составляет 4,6 %).

Здесь важно подчеркнуть, что приведенные предикативные единицы представляют собой неполные предложения, где вербально не выражена глагольная связка (*Точка роста — место детства*); вербально не выражены субъект и предикат (ср.: *В гостях у солнышка — Мы были в гостях у солнышка*); причем в некоторых случаях неполное предложение, такое как *Солнышко в ладошках*, может интерпретироваться двояко: как предложение, где вербально не выражены субъект и предикат (ср.: *Мы держим солнышко в ладошках*) и как предложение, где вербально не выражены предикат и актанта — дополнение (ср.: *У нас есть солнышко в ладошках*). Кроме этого, в качестве эргонима используются и односоставные определенно-личные предложения (*Растём на 5*). Выбор именно таких конструкций вполне понятен: в них вербально выражаются рематические компоненты информации, а тема остается в пресуппозиции. Подобные заголовки были весьма распространены в советских средствах массовой информации (*Скоро в школу!*), где название «в завуалированной, имплицитной [форме] выражает основной замысел, идею, концепт создателя текста» (Гальперин, 1981, с. 133).

Предикативная единица может служить не только эргонимом, но и производной основой для нового слова. Это явление также было уже отмечено для других социальных сфер (Лаппо, 2025; Стексова, 2025б). Среди названий детских садов встретились два примера, где предикативная единица выражена словом и в одном случае пишется через дефис, а в другом — слитно: *Чудо-Радостно, Ясам*.

Представляется, что роль номинации детского учреждения можно сравнить с названием текста, которое «обладает способностью, более того, силой ограничивать текст и наделять его завершенностью» (Гальперин, 1981, с. 134). По мнению И. Р. Гальперина, заголовок — это «компрессированное, нераскрытое содержание текста», его «можно метафорически изобразить в виде закрученной пружины, раскрывающей свои возможности в процессе развертывания» (Там же, с. 133). Эти слова вполне возможно отнести и к эргонимам. Согласно И. Р. Гальперину, название — это максимально сжатая содержательно-концептуальная информация (Там же, с. 134).

Если рассматривать название как свернутое высказывание, то важно учесть, что именно выражают эргонимы, какой компонент семантической структуры высказывания является рематическим. Это важно с позиции адресата, ведь «для того, чтобы понять, что он слышит, слушающий иногда должен произвести синтаксический анализ предложения, то есть вскрыть его грамматическую организацию почти тем же самым образом, как это делает грамматист» (Хоккет, 1965, с. 141).

Можно выделить несколько типов семантических компонентов, нашедших отражение в эргониме.

1. **Субъекты**, которые должны посещать детские образовательные учреждения, для которых созданы детские сады: *Алиса, Андрейка, Антошка, Карпуз, Кроха, Левушка, София, Элен* и др. Некоторые из подобных наименований актуализируют возраст субъектов (*Карпуз, Кроха*); уменьшительно-ласкательные имена собственные демонстрируют доброжелательное отношение к ним. В этой группе как частные случаи можно отметить:

- о использование наименования сообщества, коллектива: *Команда детства* и т. п.;
- о оценочное наименование субъекта, причем в одних случаях оценка входит в лексическое значение слова: *Торопыжка, Умничка, Подрастайки*; в других — важна роль атрибутивного прилагательного в номинации: *Умный малыш*;
- о наименования, которые, с одной стороны, называют субъекта, с другой — служат топографическим маркером: *Сибирячок*.

2. **Локатив**. Обычно сирконстанты (локатив и темпоратив) выступают факультативными компонентами семантической структуры высказывания. Но они становятся обязательными, если являются ремой, как в анализируемых эргонимах. Локатив как семантический компонент очень частотен в качестве номинации детского образовательного учреждения: *Город детства, Островок детства, Страна чудес, Наш городок, Территория детства, В гостях у солнышка, Маленькая страна, Теплый островок, Солнечный дом, Солнечный город, Малышаево, Детствоград, Теремок, Колыбель детства, Бэби дом* и т. д. Общность подобных наименований заключается в том, что детские сады представляются как места, изолированные от мира взрослых, обособленная территория детей, их собственный отдельный мир, где малыши должны быть в безопасности, избавлены от сложных проблем взрослого мира.

3. **Цель**. Наличие цели всегда делает предложение полипропозитивным. Целая группа наименований отражает ту цель, на которую ориентируются работники учреждения в воспитании детей: *Рост, Навыки, Патриот, Новые звезды, Академия знаний, Эпоха смелых, Путь капитанов, Растём на 5, Ясам, Гармония, Научилус* и т. п. Такие наименования звучат как обещания определенного результата пребывания ребенка в детском саду.

- Как частный случай можно отметить синкретичные наименования: так, название *Точка роста — место детства*, с одной стороны, имеет целевую семантику, обещает интеллектуальный рост ребенка, а с другой стороны, ориентировано на обозначение пространственной семантики. Эта синкретичность семантики объясняется конструкцией эргонима.

4. **Атрибуты детства**: *Винни Пух и компания; Слон и Птичка; Матрешки; Лиса Алиса; Цветик-семицветик; Жаконя; Бонифаций; Золотой петушок; Золотой ключик* и т. п. Хотя атрибуты и не относятся к обязательным

компонентам высказывания, но довольно часто эргонимы называют приметы детства: героев детских книг или мультфильмов, названия книг, игрушек и т. д. Понятно, что если наименования, содержащие локатив или цель, прежде всего ориентированы на взрослого, то адресатом этой группы эргонимов выступают сами дети. Подобные наименования должны привлечь их внимание, заинтересовать, пообещать им интересное времяпрепровождение, за счет использования знакомых детям названий создать ощущение безопасности, домашней атмосферы.

5. Близки к этой группе и номинации по **ассоциации**: *Совенок, Совушка, Солнышко, Капелька* и др. Это детский язык, используемый родителями в разговоре с детьми.

6. Особо можно выделить немногочисленную группу наименований, отражающих **метод воспитания**, избранный сотрудниками детского учреждения: *Лесенка Монтессори*. Понятно, что подобные эргонимы адресованы только взрослым, причем только тем, кто интересуется данной сферой.

Часть эргонимов представляется **немотивированными наименованиями**: *Мадагаскар, Марabu, Дельфиния, Мандарин* и т. п. Такие варианты с трудом поддаются интерпретации, прочтению скрытого высказывания. Можно предположить, что при выборе названия номинаторы отдавали предпочтение красивому, звучному слову. Здесь нет четкой ориентации на адресата.

Итак, важными вербально выраженными компонентами свернутого высказывания оказываются субъекты, локатив, цель и атрибуты. Одни из эргонимов ориентированы на адресата — взрослого, другие — на ребенка.

Восприятие информации, которую получает адресат, происходит при дешифровке смыслов, скрывающихся за эргонимом. Этому способствуют и словосочетания, указывающие на форму организации: *центр раннего развития, центр по присмотру и уходу за детьми, домашний детский сад, центр детского досуга, загородный детский клуб, центр развития детей, центр творческого развития для детей, семейный центр образования и здоровья* и др.

Выбор номинации проецируется на некие ожидания адресатов. Как отмечает Б. Ю. Норман, в сознании носителя языка существуют определенные модели восприятия текста, основанные на его ожиданиях (Норман, 2024, с. 70), при восприятии происходит подгонка «получаемого сообщения под собственный опыт и систему ценностей слушающего» (Там же, с. 43). По его мнению, идентифицировать словоформу — значит определить ее функцию в высказывании (Там же, с. 69). Особенно явно это выражается в номинации, содержащей и отражающей концепцию работы детского учреждения. Существует целый ряд экспериментальных психолингвистических методик, в частности заполнения словесных лакун (Prideaux, 1985; Mertins, 2016; Гридина, Коновалова, 2021), для выяснения происходящего в сознании слушающего или читающего, т. е. воспринимающего и декодирующего речь. Но экспериментальное исследование не единственный

путь. Для подтверждения мысли о том, что название детского сада, в частности, влияет на родительский выбор, мы обратились к отзывам на «Флампе»¹. При этом следовало понять, коррелируется ли отзыв с содержанием эргонима.

Прежде всего, обращает на себя внимание тот факт, что не на все детские сады есть отзывы, особенно это касается организаций с традиционным однословным наименованием. Больше отзывов на детские учреждения, названия которых выражены словосочетанием или предикативной единицей. Нас не интересовало, какая дается оценка, положительная или отрицательная; мы акцентировали внимание на том, насколько в отзыве отражаются ожидания родителей и насколько они совпадают с обещанием, прочитанным при восприятии и интерпретации эргонима.

Так, «**Живой путь, гуманный детский сад**» имеет более 30 отзывов. В самом эргониме задается основная концепция организации: гуманизм. Именно это отмечается и в отзывах (В примерах сохраняется правописание и стиль авторов отзывов, выделение полужирным наше. — Т. С.): *Если подыскиваете детский сад, где вашему ребенку будет комфортно, то вам сюда.... Ориентир сада — чтобы детям было хорошо!; Хочу отметить высокий профессионализм всего коллектива, чуткое отношение к детям, заботу, доброту и теплоту; Бережная адаптация, внимательные и чуткие воспитатели; У сада есть своя философия воспитания. <...> Это второй дом, где уютно и спокойно! И если есть в жизни пурга, то в нашем садике согреют и обогреют души еще не окрепших малышкой!; В общем, все сделано таким образом, чтобы ребенку было максимально комфортно и безопасно, дети воспринимают воспитателей не как чужих тетя, а как близких людей, которые всегда выслушают, успокоят и помогут разобраться в ситуации; Живой путь — это лучший садик с гуманным подходом в Новосибирске. Такого отношения к деткам больше нет нигде; Очень была важна мягкая и постепенная адаптация. Вообще создаётся впечатление **домашней атмосферы, открытости и большого внимания к личности ребёнка с его особенностями.***

«Территория детства» так же обещает защищенность и заботу, что тоже отмечается в отзывах. «**Территория детства**» (14 отзывов): *Очень хороший детский сад, начали ходить сюда с 1,3. Сперва хотели оставлять на полдня, чтобы дочка привыкала к общению с другими детьми, но поняли, что ребёнку нравится в этом садике и начали оставлять на целый день. Атмосфера очень уютная и домашняя, не страшно оставить даже такую кроху, тем более есть камеры и в любой момент можно посмотреть, чем занимается ваш малыш.*

В моем понимании — это идеальный «частный» детский сад. Здесь есть все что нужно, адекватная цена и отсутствие гипер уклонов во все возможные

¹ Отзывы о компаниях вашего города. Новосибирск. URL: <https://novosibirsk.flamp.ru/>

стороны. <...> **Есть камеры: это супер важно, особенно с первым и/или маленьким ребенком. Мамы с ума сходят когда дети идут в садик, а тут раз, дал супруге планшет, она пару недель посмотрит, потом успокаивается и все приходит в норму. <...> Нет лишнего пафоса. Я конечно всеми руками за развитие детей, но, когда я вожу ребенка в детский сад, я хочу водить его в детский сад, а не английский интернат с нереальной накруткой по ценам.**

Эргонимы, актуализирующая цель, которую ставят перед собой сотрудники детского учреждения, все имеют отзывы. Говорящий эргоним «**Умный малыш**» (41 отзыв) ориентирует на обещание интеллектуального развития ребенка. И именно это обещание определяет родительский выбор: *нравится, что группы небольшие, каждому ребенку уделяется время, обучение происходит в процессе игры, детки не устают, их не одергивают, не заставляют, а именно привлекают и удерживают внимание, а это очень важно, иначе такой ребенок как наш сразу бы потерял интерес к занятиям. Для нас это интересное и веселое времяпровождение, и есть конечно развитие знаний, программа очень обширная, разнообразная, для нас развитие знаний очевидно; Моя дочка (6 лет) уже почти год ходит в Умный малыш. Получает огромное удовольствие, и очень легко закрепляет **новые навыки**. Удивительно, как быстро она научилась читать и считать с помощью замечательных педагогов.*

Для некоторых родителей весьма значимо не только развитие интеллектуальных способностей ребенка, но и комплексное развитие личности. Именно это декларирует эргоним «**Эпоха смелых, школа целостного развития**» (17 отзывов). И отзывы отражают данный аспект: *Эта школа необходима тем, кто хочет видеть своего ребёнка свободомыслящим, без страха совершить ошибку, который учится проживать свою жизнь, а не жизнь по шаблону. <...> Главное, чему учатся здесь дети, это **оставаться Человеком**, а это, на мой взгляд, самое ценное! Нет оценок и сравнений, ребёнок сравнивает себя с самим собой «вчерашним», видит, что сегодня, лучше чем вчера, радуется своим победам, что очень ценно! (отзыв оставлен до 2022 года); хочу сказать спасибо учителям этой школы за то, что они помогают **развивать в детях мышление и волю**. Сейчас, помимо родителей, мало кому интересно развивать в детях эти качества.... А если вы желаете видеть своё чадо после окончания школы умеющим **рассуждать и видеть в окружающем мире причины и следствия**, уметь много практических вещей для жизни (!), слышать и понимать себя и других, быть уверенным, что ему все по плечу, что бы жизнь не подкинула, не бояться завтрашнего дня, то вам совершенно определённo сюда.*

Детский сад «**Точка роста — место детства**», который работает совместно с детским центром развития «**Ясам**», имеет 38 отзывов. Сами эргонимы ориентируют восприятие адресатов на развитие, дают целевую установку. И она хорошо считывается родителями, что нашло отражение в их отзывах, где в качестве достоинства детского сада как раз отмечается работа по развитию

ребенка: *Самое главное достоинство сотрудников — это индивидуальный подход к каждому ребёнку, принятие и развитие его уникальности, поддержка его начинаний и творчества; Замечательно организованы занятия. И английский язык, в том числе с носителем, и шахматы, и обучение. Программа замечательная; для большинства будет плюс — сад построен вокруг развивающей программы Ясам... кто ищет интенсивного интеллектуального развития для своего ребёнка — вам точно сюда)); В садике много интересных развивающих занятий. Детки учатся читать, считать, складывать. Очень радуют занятия английским языком, а теперь еще и с носителем. Есть шахматы! Очень круто!; Благодаря авторским методикам и терпению воспитателей, сейчас, в 7 лет, дочка развита всесторонне: беглое чтение, (на уровне второго-третьего класса), сложение/вычитание двухзначных чисел, грамотная речь и поставленные звуки (2 года занятий с логопедом в садике), знание безопасности, опыт работы с публикой, отличная память и ещё освоено много других полезных навыков.*

Аналогичные отзывы и на детские сады «Сами с усами» и «Растём на 5».

Сами с усами (25 отзывов): *С детьми систематически проводят интересные занятия. Развивают моторику, воображение и интеллект; Возжу ребёнка в Сами с усами с годика, сначала посещали развивающие занятия, теперь уже ходит в садик. Безумно благодарна всем педагогам за заботу, заинтересованность в комфорте и развитии ребёнка.*

«Растём на 5» (8 отзывов): *Отходили в садик 3 месяца, с 2,2 лет. Получился период адаптации перед муниципальным садом. В целом, прошло хорошо. Ребенок социализировался, познакомился с другими детьми, освоил навыки самообслуживания, понял некоторые цифры, счет и формы, обращение по именам ко взрослым, освоил зарядку, навыки манипуляции родителями:.) Все дни проводил в удовольствии. Очень порадовали музыкальные занятия с песнями и танцами; Дочка ходит в «Растем на 5» с 1 года 8 мес. уже почти год. До этого пытались пойти в государственный, но безуспешно... В «Растем на 5» адаптация очень мягкая, и очень внимательные и опытные воспитатели. Ежедневно проводятся развивающие и развлекательные занятия с детьми, в саду домашняя, благоприятная атмосфера; Очень понравились развивающие занятия в саду — это и игры с препятствиями, и логоритмика, и интересная зарядка, лепка, музыкальные занятия и многое другое. Музыкальные занятия — отдельный восторг. Сын принёс кучу «умелок». <...> Несмотря на то, что Макар очень активный и общительный ребёнок, он очень стеснялся выступать на публике (петь песни, рассказывать стихи). И здесь высота была взята!*

Как показывают эти отзывы, часть адресатов приоритетным для себя считают безопасность, здоровье и спокойствие детей, другие ожидают от пребывания в детском саду интеллектуального развития ребенка. Можно наблюдать, что в отзывах отражены именно те ожидания, которые «обещаны» эргонимом и соответственно интерпретированы адресатом.

Заключение

Итак, анализ языкового материала показал, что номинация детских образовательных учреждений происходит по разным моделям (словоформа, словосочетание, предикативная единица). При понимании эргонимов как свернутого высказывания можно классифицировать их в качестве компонентов семантической структуры высказывания (субъекты, локатив, цель и атрибуты), являющихся рематичными с позиции номинаторов и потому вербализованными. Выявлено, что выбор определенного детского учреждения родителями во многом определяется эргонимом, тем, насколько он соответствует ожиданиям адресата. Данные эмпирические наблюдения имеют значение не только в практическом плане для номинаторов объектов городского пространства, но и в теоретическом плане для исследователей, заставляя вернуться к некоторым спорным положениям, касающимся синтаксического статуса эргонимов. Так, одни ученые относят названия книг, журналов, надписи на вывесках и т. п. к номинативным (собственно-назывным) предложениям (Современный русский язык, 1987, с. 106), при этом признавая, что не все лингвисты считают их предложениями. Следует учитывать, что такая точка зрения была изложена в конце XX века, когда эргонимы чаще всего были однословными и преимущественно в именительном падеже, а в форме предикативной единицы отсутствовали вообще. Произошедшие изменения в сфере эргономики обуславливают и изменения в функционировании эргонимов в речи. Так, большая часть проанализированных в статье эргонимов в устной речи нормативно может быть использована только в качестве приложения (*Дочка ходит в детский сад «Растём на 5»*), хотя в интернет-отзывах встречается употребление и без определяемого слова (*Дочка ходит в «Растём на 5» с 1 года 8 мес. уже почти год*). Все эти динамические процессы ставят новые вопросы перед синтаксистами и требуют отдельного обсуждения.

Список источников

1. Лаппо, М. А. (2025). Активные процессы в словообразовании (на материале эргонимов г. Новосибирска). *Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности*, (23), 66–77.
2. Пономаренко, И. Н., & Крыжановская, В. А. (2019). Современный эргоним: основные тенденции в нейминге. *Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Филологические науки*, 5(71), 3, 176–186.
3. Гридина, Т. А., & Коновалова, Н. И. (2024). Модели номинации образовательных учреждений в свете ценностных ориентиров современного общества. *Отечественная филология*, (2), 55–63. <https://doi.org/10.18384/2949-5008-2024-2-55-63>
4. Шимкевич, Н. В. (2002). *Русская коммерческая эргономия: прагматический и лингвокультурологический аспекты* [Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. Уральский государственный университет им. А. М. Горького]. РНБ.

5. Курбанова, М. Г. (2012). Эргонимы современного русского языка в коммуникативно-прагматическом аспекте. *Гуманитарные исследования*, 1(41), 29–35.
6. Шмелева, Т. В. (2017). Коммуникативные единицы на городских вывесках. *Русский язык за рубежом*, 5, 14–18.
7. Гридина, Т. А. (2023). Коды языковой игры в эргонимах сферы «Мир детства»: лексикографическое представление. *Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности*, 21, 48–65.
8. Геккина, Е. Н., & Третьякова, Д. В. (2024). Динамические процессы русского словообразования и модели специальных разрядов лексики: онимический опыт сферы микрофинансирования. *Русская грамматика: константы, контексты, перспективы* (с. 88–102). Сборник статей по итогам VII Международного научного симпозиума. ТюмГУ-Press.
9. Геккина, Е. Н. (2024). Новые способы коммерческой номинации: грамматический аспект. В Е. В. Кокорина, А. Р. Пестова (Ред.). *Говорящий и пишущий. К 100-летию со дня рождения Татьяны Григорьевны Винокур* (с. 107–119). Институт русского языка им. В. В. Виноградова РАН.
10. Стексова, Т. И. (2025а). Идентификация номинативной функции эргонимов в языковом сознании студентов-филологов. *Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности*, (23), 126–137.
11. Гальперин, И. Р. (1981). *Текст как объект лингвистического исследования*. Наука.
12. Стексова, Т. И. (2025б). Фразы-мемы как источник неологизмов. *Verba. Северо-Западный лингвистический журнал*, 2(16), 35–45. [https://doi.org/10.34680/VERBA-2025-2\(16\)-35-45](https://doi.org/10.34680/VERBA-2025-2(16)-35-45)
13. Хоккетт, Ч. (1965). Грамматика для слушающего. *Новое в лингвистике*. Вып. IV (с. 139–166). Прогресс.
14. Норман, Б. Ю. (2024). *Грамматика слушающего*. Флинта.
15. Prideaux, G. D. (1985). *Psycholinguistics. The experimental study of language*. The Guilford Press.
16. Mertins, B. (2016). The use of experimental methods in linguistic research: advantages, problems and possible pitfalls. In T. Anstatt, A. Gattnar, Ch. Clasmeier (Eds.). *Slavic languages in psycholinguistics. Chances and challenges for empirical and experimental researches* (p. 15–33). Narr Francke Attempo Verlag.
17. Гридина, Т. А., & Коновалова, Н. И. (2012). *Методы психолингвистических исследований. Теория. Практикум. Тренинги*. Флинта.
18. Бабайцева, В. В., & Максимов, Л. Ю. (1987). *Современный русский язык*. Учебник для студентов педагогических институтов: в 3 ч. Ч. 3. Синтаксис. Пунктуация. 2-е изд., перераб. Просвещение.

References

1. Lappo, M.A. (2025). Active processes in word formation (based on ergonyms of Novosibirsk). *Psikholingvisticheskie aspekty' izucheniya rechevoj deyatel'nosti*, (23), 66–77. (In Russ.).
2. Ponomarenko, I. N., & Kryzhanovskaya, V. A. (2019). Modern ergonym: main trends in naming. *Ucheny'e zapiski Kry'mskogo federal'nogo universiteta imeni V. I. Vernadskogo. Filologicheskiye nauki*, 5(71), 3, 176–186. (In Russ.).

3. Gridina, T. A., & Konovalova, N. I. (2024). Models of nomination of educational institutions in light of the value guidelines of modern society. *Otechestvennaya filologiya*, (2), 55–63. <https://doi.org/10.18384/2949-5008-2024-2-55-63> (In Russ.).
4. Shimkevich, N. V. (2002). *Russian commercial ergonomics: pragmatic and linguacultural aspects* [Abstract of the dissertation for the PHD (Philology): 10.02.01. Ural Federal University]. (In Russ.).
5. Kurbanova, M. G. (2012). Ergonyms of the modern Russian language in the communicative-pragmatic aspect. *Gumanitarny'e issledovaniya*, 1(41), 29–35. (In Russ.).
6. Shmeleva, T. V. (2017). Communicative units on city signs. *Russkij yazyk za rubezhom*, 5, 14–18. (In Russ.).
7. Gridina, T. A. (2023). Codes of language play in ergonyms of the «World of Childhood» sphere: lexicographic representation. *Psikholingvisticheskie aspekty' izucheniya rechevoj deyatel'nosti*, 21, 48–65. (In Russ.).
8. Gekkina, E. N., & Tretyakova, D. V. (2024). Dynamic processes of Russian word formation and models of special categories of vocabulary: onymic experience of the micro-finance sphere. *Russian Grammar: Constants, Contexts, Prospects* (p. 88–102). A collection of articles from the 7th International Scientific Symposium. TyumGU-Press. (In Russ.).
9. Gekkina, E. N. (2024). New methods of commercial nomination: grammatical aspect. In Ye. V. Kokorina, A. R. Pestova (Eds.). *Speaking and writing. On the 100th anniversary of Tatyana Grigoryevna Vinokur's birth* (p. 107–119). V. V. Vinogradov Russian Language Institute of the Russian Academy of Sciences. (In Russ.).
10. Steksova, T. I. (2025a). Identification of the nominative function of ergonyms in the linguistic consciousness of philology students. *Psycholinguistic aspects of studying speech activity*, (23), 126–137.
11. Galperin, I. R. (1981). *Text as an object of linguistic research*. Nauka.
12. Steksova, T. I. (2025b). Phrases-memes as a source of neologisms. *Verba. North-West linguistic journal*, 2(16), 35–45. [https://doi.org/10.34680/VERBA-2025-2\(16\)-35-45](https://doi.org/10.34680/VERBA-2025-2(16)-35-45) (In Russ.).
13. Hockett, C. (1965). Grammar for the Listener. *Novoye v lingvistike*. Issue IV, (p. 139–166). Progress. (In Russ.).
14. Norman, B. Yu. (2024). *Grammar of the listener*. Flinta. (In Russ.).
15. Prideaux, G. D. (1985). *Psycholinguistics. The Experimental Study of Language*. The Guilford Press.
16. Mertins, B. (2016). The use of experimental methods in linguistic research: advantages, problems, and possible pitfalls. In T. Anstatt, A. Gattnar, Ch. Clasmeier (Eds.). *Slavic languages in psycholinguistics. Chances and challenges for empirical and experimental researches* (p. 15–33). Narr Francke Attempo Verlag.
17. Gridina, T. A., & Konovalova, N. I. (2012). *Methods of psycholinguistic research. Theory. Practical. Trainings*. Flinta. (In Russ.).
18. Babaytseva, V. V., & Maksimov, L. Yu. (1987). *Modern Russian language*. Textbook for students of pedagogical institutes: in 3 parts. Part 3. Syntax. Punctuation. 2nd ed., revised. Prosveshchenie. (In Russ.).

Информация об авторе

Татьяна Ивановна Стексова — доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры современного русского языка и методики его преподавания Новосибирского государственного педагогического университета.

Information about the author

Tatyana I. Steksova — Dr. Habil. (Philology), Professor, Professor of the Department of Modern Russian Language and Methods of Teaching it at the Novosibirsk State Pedagogical University.

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

The author declares no conflict of interest.

Научная статья

УДК 811.161.1'37

DOI: 10.24412/2076-913X-2026-161-69-79

ПРИДАТОЧНОЕ ОПРЕДЕЛИТЕЛЬНОЕ В СИСТЕМЕ РУССКОГО СРАВНЕНИЯ

Девятова Надежда Михайловна

Московский городской педагогический университет,
Москва, Россия

deviatovan@mail.ru, <https://orcid.org/0000-003-1591-36>

Аннотация. В статье рассматривается один из периферийных способов выражения сравнения — придаточное определительное со сравнительной семантикой, особенности его сравнительного значения, место в сравнительной системе русского языка. Специфика сравнительной семантики проявляется в том, что такие единицы представляют разновидность эталонного сравнения, в котором объект сравнивается со своим классом, и обычно реализуют текстовую генеративную разновидность коммуникативного регистра. Исследование одного из способов выражения сравнения позволяет уточнить границы поля сравнения и его состав, провести границы между эталонным и образным сравнением внутри класса, обосновать включение подобных единиц в состав эталонного сравнения, описать роль союзных слов *какой, который* в формировании значения синтаксической конструкции. Придаточные определительные этого типа могут быть преобразованы в отдельное предложение с местоименными компонентами *так, такой*, дополняя состав таких единиц сравнениями эталонного типа. Среди придаточных определительных такие единицы входят в класс придаточных распространительного, или присоединительного типа (согласно классификации В. В. Виноградова), обнаруживая все признаки единицы: способность к трансформации в отдельное предложение, движение повествования вперед.

Ключевые слова: сравнительная конструкция, присоединительное сравнение, придаточное определительное, эталонное сравнение, союзные слова *какой, который*.

Для цитирования: Девятова, Н. М. (2026). Придаточное определительное в системе русского сравнения. *Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование»*, 1(61), 69–79. <https://doi.org/10.24412/2076-913X-2026-161-69-79>

Original article

UDC 811.161.1'37

DOI: 10.24412/2076-913X-2026-161-69-79

SUBORDINATE DETERMINATIVE IN THE SYSTEM OF RUSSIAN COMPARISON

Nadezhda M. Deviatova

Moscow City University,

Moscow, Russia

deviatovan@mail.ru, <https://orcid.org/0000-003-1591-36>

Abstract. The article examines one of the peripheral ways of expressing comparison — the subordinate determinant with comparative semantics. The place of such sentences among subordinate determinants, the features of their comparative meaning, and their place in the comparative system of the Russian language are revealed. Among the subordinate determinants, such units represent, according to V. V. Vinogradov's terminology, a kind of subordinate determinative of the distributive or connective type. The specificity of comparative semantics is shown in the fact that such units represent a kind of reference comparison in which an object is compared to its class. The subordinate clause implements a textual generative type of the communicative register. In the comparative system of the Russian language they also show proximity to the reference comparison in which the object of comparison is compared to its class. Such subordinate determinants can be transformed into a separate sentence. A significant feature of such units is their belonging to a comparison which is conveyed as a special textual structure with pronominal components like this. When converted into a separate sentence, such units should be considered as one of the ways to express a reference comparison.

Keywords: subordinate determinative, comparison, connective comparison, reference comparison, allied words *which, which*.

For citation: Deviatova, N. M. (2026). Subordinate determinative in the system of russian comparison. *MCU Journal of Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education*, 1(61), 69–79. <https://doi.org/10.24412/2076-913X-2026-161-69-79>

Введение

Изучение системы русского сравнения и способов его выражения представляет значимую лингвистическую задачу. В наших работах сравнение анализируется как упорядоченная система диктумно-модусных структур, каждая из которых представляет особое проявление сравнивающего субъекта. Все разнообразие сравнительных структур может быть упорядочено вокруг центральной — прототипической конструкции — сложноподчиненного предложения с союзом *как*, которое отражает сравнение двух ситуаций и способно передать самый широкий набор текстовых функций. Например: *Как прежде скакали на голос удачи капризный, / Я буду*

скакать по следам миновавших времен (Н. Рубцов. «Я буду скакать по холмам задремавшей отчизны...»). В приведенном примере реализованы все компоненты логической модели: объект сравнения — я; эталон сравнения — *люди прежних времен*; общий признак, или компаративная константа — *скакали*. Сравнительная конструкция выражает несколько компаративных контрастов, выраженных противопоставленными позициями, а сравнивающий субъект — субъект познания.

По отношению к прототипической конструкции предложение с придаточным определительным имеет нетипичный показатель сравнения — союзные слова *какой, реже который*.

Сравнение выражают и некоторые другие синтаксические единицы, с особым компонентным составом. Так, среди конструкторов с глаголом *сравнить* и его производными есть как сравнительные, так и несравнительные конструкции, что делает актуальной проблему границ сравнения.

К периферии сравнительной системы следует отнести и сложноподчиненные предложения с придаточным определительным, в котором объект сравнения и его признак, названный в главной части, сопоставляется с нормой его проявления. Например: «*Господин скинул с себя картуз и размотал с шеи шерстяную, радужных цветов косынку, какую женатым приготовляет своими руками супруга, снабжая приличными наставлениями*» (Н. В. Гоголь. Мертвые души). Ср.: Такие косынки женатым приготовляет своими руками супруга.

В таком сравнении можно видеть нетипичный показатель сравнительного отношения — союзное слово *какой*. Другие же компоненты — объект сравнения *косынка*, эталон сравнения — *класс косынок*; общий признак — глагол, характеризующий класс, назван здесь другим глаголом — при объекте сравнения в главном предложении. Ср.: *приготовляет — надевает*.

В приведенном примере объект сравнения причисляется к классу, названному в придаточном предложении, и является эталонным представителем класса косынок, которые приготовляет супруга.

В настоящей статье рассматриваются структурно-семантические особенности таких конструкций. Обращение еще к одному классу синтаксических единиц позволит скорректировать представление о границах сравнительной системы и ее отдельных классов, увидеть возможности отдельных единиц в передаче семантики сравнения.

Цель работы: 1) определить место исследуемых единиц в сравнительной системе, 2) уточнить границы разных типов сравнения, 3) очертить место таких единиц среди придаточных определительных, 4) показать особенности таких придаточных, 5) описать роль компонентного состава синтаксической конструкции в формировании сравнительной семантики единицы.

Материал исследования составили примеры из произведений русской классики. Такие примеры встречаются относительно нечасто, однако в «Мертвых душах» Н. В. Гоголя их можно рассматривать как особое художественное средство. Количество рассматриваемых единиц — более 50.

Новизна работы. Сложноподчиненное предложение с придаточным определительным как способ выражения сравнительной семантики, как часть синтаксического поля сравнения не составляло отдельного предмета исследования. Введение в научный оборот нового материала позволит обогатить наши представления о границах русского сравнения, об особенностях его отдельных типов.

Выявлены синтаксические признаки таких единиц и их место в сравнительной системе русского языка, показана специфика их сравнительной семантики, представлена их типология и особенности выражения разных типов — эталонного и образного.

Сложноподчиненное предложение с придаточным определительным со значением сравнения

При изучении сложных предложений с придаточным определительным внимание обращалось на структурные особенности: соотношение главного и придаточного предложения, состав союзных средств, характер синтаксической структуры (предложения с придаточным определительным относятся к предложениям нерасчлененной структуры (одночленным в терминологии Н. М. Пospelова). При сопоставительном анализе внимание в основном сосредоточено на количественном составе союзных средств в разнотипных языках (Шарина, 2004; Бирюкова, 2012; Журбина, Мелкунянц, 2010). М. Ю. Сидорова обращает внимание на регистровые особенности соединения главного и придаточного предложения (Сидорова, 2015).

В наших работах к проблеме придаточных сравнительных мы обращались при исследовании текстовых особенностей синонимичных единиц — придаточных определительных и причастных оборотов (Девятова, 2013), употребления разных типов придаточных определительных в научном тексте (Девятова, 2025).

В нашей типологии сравнительных конструкций такие единицы ближе стоят к эталонному сравнению. Это достаточно разнообразный класс, о составе которого речь идет в разных наших работах. Это и конструкции с союзом *как*: «Ты такая ж простая, как все, / как сто тысяч других в России» (С. Есенин. «Ты такая ж простая, как все...»). Объект сравнения *ты* соотносится со своим классом — *все*. Или: «Как и у всех людей, лицо ее принимало натянуто-неестественное, дурное выражение, как скоро она смотрелась в зеркало» (Л. Н. Толстой. Война и мир).

Эталонное сравнение представлено в русском языке разными единицами. Кроме синтаксических средств — сравнительных придаточных и сравнительных оборотов, — в этот класс входит и словообразовательная модель наречий с приставкой *по-*: *по-женски, по-мужски, по-домашнему* и др. Обоснование эталонного сравнения как отдельного типа единиц нашло подтверждение

в целом ряде наших работ. О месте сравнительно-уподобительных наречий в системе сравнения см. также: (Толмачева, 2025). О межуровневой синонимии см., например: (Огольцева, 2023, 2025).

От других типов эталонное сравнение отличается тем, что в данном случае эталон сравнения — это класс. Здесь объект сравнивается с классом на основании нормы проявления признака.

К эталонному сравнению примыкают и рассматриваемые в настоящей работе предложения с придаточным определительным. Большую часть приведенных примеров составляет именно эталонное сравнение, однако встречаются и варианты образного сравнения. Например: *Он (полковой командир) говорил таким тоном просьбы и упрёка, с каким плотник говорит взявшемуся за топор барину* (Л. Н. Толстой. Война и мир). Здесь сопоставляются объекты разных онтологических классов. Полковой командир не был плотником. Объекту сравнения приписывается чужой признак.

К проблеме типологии придаточных определительных обращался В. В. Виноградов, различавший два типа единиц: собственно определительные и придаточные присоединительного типа (Виноградов, 1975 (1954)). Различие автор видел в их функциях. Придаточные первого типа, как и другие определения, служат идее выражения определенности контактного слова. Придаточное при этом называет признаки этого слова, наполняет его своим смыслом. При них или стоит, или может быть введено указательное местоимение. Другие единицы не допускают введения указательного местоимения. У них другое назначение в языке. Они относятся к существительному, которое мыслится определенным.

Среди значимых признаков такого придаточного автор называл возможность его трансформации в отдельное предложение. Такие предложения, по словам автора, движут повествование вперед. О текстовой специфике таких придаточных речь идет в отдельной нашей работе (Девятова, 2013).

Если говорить о текстовой специфике таких единиц, следует отметить их информативно-обобщающую разновидность. Глагол может иметь форму настоящего/прошедшего времени, а именные компоненты имеют обобщенную референцию. О коммуникативном регистре и их разновидностях как минимальной текстовой единице см.: (Золотова и др., 2004).

Термин «присоединительные конструкции» встречается в работах В. В. Виноградова и в другом значении (Виноградов, 1941). Речь идет об особом способе выражения сравнения. Например: *«Осень пришла внезапно. Так приходит ощущение счастья от самых незаметных вещей — от далекого пароходного гудка на Оке или от случайной улыбки»* (К. Паустовский. Желтый свет). Такое сравнение представляет текстовую структуру. Объект и эталон сравнения располагаются в разных предложениях, а показатель сравнительного отношения здесь не выражен. Примеры, привлекаемые В. В. Виноградовым, (так же как и примеры в нашей работе (Девятова, 2012)) представляют образное сравнение.

Отличительная особенность — местоименные компоненты *так, такой*. В отличие от других образных сравнений, в которых *так, такой* обычно указывают на высокую степень проявления признака, местоименный компонент в присоединительном сравнении *так, такой* не имеет значения высокой степени признака, а передает представление о норме проявления признака. О. Г. Ревзина обращает внимание на способность таких конструкций обобщать ситуацию (Ревзина, 2007, с. 383).

Следует отметить и особенность компаративной константы — компонента, соединяющего объект и эталон сравнения. Если в типичном образном сравнении в придаточном употребляется то же слово или его синоним (Черемисина, 2006), в присоединительном сравнении компаративная константа более разнообразна. Например: «*Живу печальный, одинокий, / И жду: придет ли мой конец? / Так, поздним хладом пораженный, / Как бури слышен зимний свист, / Один — на ветке обнаженной / Трепещет запоздалый лист!..*» (А. С. Пушкин. «Я пережил свои желанья...»). Признак лица *одинокий*, названный в главном предложении, соотносится с листком на обнаженной ветке.

К присоединительному сравнению тяготеют и анализируемые придаточные предложения.

Присоединительное сравнение, выражаемое придаточным сравнительным, имеет свои особенности. Оно обычно представляет эталонное, а не образное сравнение. Например: «*Платье на ней было совершенно неопределенное, похожее очень на женский капот, на голове колпак, какой носят деревенские дворовые бабы*» (Н. В. Гоголь. Мертвые души). Объект сравнения *колпак* соотносится с классом колпаков, которые носят деревенские бабы; смех Ноздрева, «*каким заливаётся только свежий, здоровый человек*» (Н. В. Гоголь. Мертвые души), сравнивается со смехом здорового человека, каким и является Ноздрев.

Обратим внимание на компаративную константу, соединяющую объект и эталон сравнения. В отличие от образного сравнения, где общий компонент по отношению к разным объектам может прочитываться как один лексико-семантический вариант или как варианты разные, второе из которых прочитывается метафорически, в исследуемом сравнении это соотносимые конкретные значения глаголов. Ср.: Ноздрев заливаётся смехом — здоровый человек заливаётся; на голове колпак (Плюшкин, похожий на бабу, носит колпак — колпаки носят деревенские дворовые бабы).

Обратим внимание на структурную организацию придаточного предложения — на характер союзных средств, возможных в информативно-обобщающем коммуникативном регистре. Чаще встречается союзное слово *какой*. Оно допускает замену на *как*, что подтверждает соотносительность таких конструкций. Ср.: «*как бывает только на старых мундирах гарнизонных солдат*» (Н. В. Гоголь. Мертвые души). Глагол обычно имеет форму настоящего времени.

Реже встречается союзное слово *который*: «...как те портреты, которые вешались в старину один против другого по обеим сторонам зеркала» (Н. В. Гоголь. Мертвые души); «Начался тот разговор, который затевают ровно настолько, чтобы при первой паузе встать, зашуметь платьем...» (Л. Н. Толстой. Война и мир).

Определяемое существительное — *те портреты, тот разговор* — имеет при себе указательное местоимение, однако оно не имеет конкретно-референтного значения, а называет класс. Ср.: *такие портреты, такой разговор*. Следует отметить, что союзное слово *который* соединяется с существительным, перед которым стоит указательное местоимение. Однако придаточное, как в случае с типичными придаточными присоединительного типа, не служит цели сделать определенным, известным называемое существительное, а сообщает информацию, которая движет повествование вперед. Указательные местоимения *тот, такой* употребляются при словах разного значения: конкретного и отвлеченного. В подобных контекстах мы не видим принципиальной разницы между существительными, сопровождаемыми указательными местоимениями или употребляемыми без них. В научном тексте эти различия еще менее заметны.

Следует, однако, сказать, что с текстом информативно-обобщающего регистра естественнее сочетается союзное слово *какой*.

Союзное слово *который* мы встречаем, как можно заметить, и после существительных конкретных, сопровождаемых указательным местоимением. И в том и в другом случае мы имеем придаточное второго, присоединительного типа. Придаточное информативно-обобщенного регистра нейтрализует признак собственно определительного придаточного — наличие указательного местоимения при определяемом слове. Данный фактор не делает придаточное собственно определительным. Например: «уже готов был отпустить ей ответ, вероятно, ничем не хуже тех, какие отпускают в модных повестях Звонкие, Линские, Лидины, Гремины и всякие ловкие военные люди» (Н. В. Гоголь. Мертвые души).

«Грамматика-80» выделяет разные типы придаточных определительных с союзным словом *какой*. Обратим внимание на придаточные со значением сходства, подобия, соответствия норме: «В предложениях данной разновидности лицо или предмет, названный существительным, определяется по его сходству с другим лицом или со всем множеством соответствующих лиц или предметов, обозначенным словом *какой*» (Русская грамматика, 1980, т. II, с. 516). Приводятся разные примеры. Одни из них тяготеют к образному сравнению. «Если бы мне пришлось испытать подъем духа, какой бывает у художников во время творчества, то, мне кажется, я бы презирал свою материальную оболочку...» (А. П. Чехов) — пример из «Русской грамматики» (1980). Как придаточные присоединительного типа они могут быть трансформированы в отдельное предложение: *Такой подъем бывает у художников во время творчества*.

В другом примере сравнительное значение менее очевидно: «*Институт дал ей образование, какого она дома не получила бы*» (Н. Г. Помяловский) — пример из «Русской грамматики» (1980). Ср.: Такого образования она дома бы не получила. При некотором усилии здесь можно увидеть логическое сравнение — соотнесение объектов одного класса: Она получила образование в институте, не такое, как домашнее. Сопоставляются два типа образования: 1) полученное в институте и 2) домашнее. Сравнимые объекты принадлежат к одному классу.

Заключение

Исследование сложноподчиненных предложений с придаточным определительным сравнительной семантики позволило говорить о новом синтаксическом объекте — сравнительной конструкции — сложноподчиненном предложении с придаточным определительным сравнительной семантики. Изучение таких единиц обогащает знания о границах сравнения и составе разных классов и дает возможность уточнить границы классов: преобладающего среди подобных единиц эталонного и встречающегося реже образного сравнения. Как показал анализ, они отвечают представлению о сравнительной конструкции и по праву должны входить в поле сравнения.

Придаточные определительные, выражающие сравнение, выделяются в языке на следующих основаниях:

- 1) они реализуются как информативно-обобщающая текстовая разновидность;
- 2) согласно типологии В. В. Виноградова, являются придаточными распространительного, или присоединительного типа;
- 3) могут быть трансформированы в отдельное предложение.

Среди предложений сравнительной семантики встречаются: сравнение образное, называются объекты разных онтологических классов, и эталонное, где признак объекта корреспондирует с нормой его представления. И те и другие допускают их преобразование в отдельное предложение, могут присоединяться союзными словами *какой, который*, могут иметь или не иметь при существительном указательное местоимение.

Можно говорить об отсутствии различий между придаточными разных типов. Это касается предложений с существительными конкретно-предметного и отвлеченного значения.

Список источников

1. Шарина, Е. В. (2004). *Причастные обороты и их синонимы в немецком языке в сопоставлении с русским языком (на материале различных функциональных стилей)*. [Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20. Московский государственный областной университет]. РГБ.

2. Бирюкова, Е. В. (2012). Функциональная синонимия разноуровневых единиц языка — причастных оборотов и придаточных предложений, их сходства и различия. *Вестник МГОУ. Серия: Лингвистика*, 3, 113–118.
3. Журбина, Г. П., & Мелькумянц, Н. В. (2010). Синонимия придаточных определительных и атрибутивных членов, выраженных причастными оборотами. *Вестник Таганрогского государственного педагогического института*, (52), 11–13.
4. Сидорова, М. Ю. (2015). Коммуникативно-функциональная грамматика и традиционные синтаксические объекты (придаточное определительное с союзным словом «который»). *Вестник Московского университета. Серия 9. Филология*, (6), 24–34.
5. Девятова, Н. М. (2013). О соотношении придаточных определительных и причастных оборотов. *Русский язык в школе*, (10), 56–61.
6. Девятова, Н. М. (2025). Придаточные определительные и причастные обороты в научном тексте. *Русский язык и литература: Актуальные проблемы теории и практики преподавания* (с. 39–46). Сборник научных и научно-методических статей X Всероссийской научно-практической конференции.
7. Толмачева, Г. С. (2025). Выражение образного и необразного сравнений в высказываниях со сравнительно-уподобительными наречиями военной тематики: критерии разграничения. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*, 18(2), 718–724.
8. Огольцева, Е. В. (2023). Структурно-компаративные варианты устойчивых сравнений в русском языке. *Тульский научный вестник. Серия: История. Языкознание*, 4(16), 170–189.
9. Огольцева, Е. В. (2025). Межуровневая синонимия языковых единиц с семантикой образного сравнения. *Германистика – 2024: nove et nova* (с. 289–292). Материалы VII Международной научной конференции.
10. Виноградов, В. В. (1975). Основные принципы русского синтаксиса в «Грамматике русского языка» Академии наук СССР (1954). В В. В. Виноградов. *Избранные труды: Исследования по русской грамматике* (с. 221–230).
11. Золотова, Г. А., Онипенко, Н. К., & Сидорова, М. Ю. (2004). *Коммуникативная грамматика русского языка*. Институт русского языка РАН им. В. В. Виноградова.
12. Виноградов, В. В. (1941). *Стиль Пушкина*. Гослитиздат.
13. Девятова, Н. М. (2012). О системе сравнения и сравнительных конструкциях: присоединительное сравнение в русском языке. *Вестник МГПУ. Серия «Филологическое образование»*, 2(9), 15–21.
14. Ревзина, О. Г. (2007). Свободная воля Марины Цветаевой. *Добро и зло в мире Марины Цветаевой* (с. 17–36). Сборник докладов XIV Международной научно-тематической конференции (9–12 октября 2006 г.). Дом-музей Марины Цветаевой.
15. Черемисина, М. И. (2006). *Сравнительные конструкции русского языка*. 2-е изд., стер. КомКнига.
16. *Русская грамматика*. (1980). Т. II. Наука.

References

1. Sharina, E. V. (2004). *Participial phrases and their synonyms in German in comparison with Russian (based on the material of various functional styles)* [Abstract

of the dissertation for the PhD (Philology): 10.02.20. Moscow State Regional University]. RSL. (In Russ.).

2. Biryukova, E. V. (2012). Functional synonymy of multi-level language units — participial phrases and subordinate clauses, their similarities and differences. *Vestnik MGOU. Seriya: Lingvistika*, 3, 113–118. (In Russ.).

3. Zhurbina, G. P., & Melkumyants, N. V. (2010). Synonymy of Subordinate Determinative and Attributive Members Expressed by 1 Phrases. *Vestnik Taganrogskego gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta imeni A. P. Chexova*, (52), 11–13. (In Russ.).

4. Sidorova, M. Yu. (2015). Communicative-functional grammar and traditional syntactic objects (relative clause with the conjunction «which»). *Moscow State University Journal. Series 9. Philology*, (6), 24–34. (In Russ.).

5. Devyatova, N. M. (2013). On the correlation of subordinate clauses and participial phrases. *Russkij yazyk v shkole*, (10), 56–61. (In Russ.).

6. Devyatova, N. M. (2025). Subordinate clauses and participial phrases in scientific text. *Russian language and literature: actual problems of theory and practice of teaching* (p. 39–46). Collection of scientific and scientific-methodological articles of the 10th All-Russian scientific and practical conference. (In Russ.).

7. Tolmacheva, G. S. (2025). Expression of figurative and non-figurative comparisons in statements with comparative-likening adverbs of military theme: criteria for differentiation. *Philology. Theory & Practice*, 18(2), 718–724. (In Russ.).

8. Ogol'tseva, E. V. (2023). Structural and Comparative Variants of Fixed Comparisons in the Russian Language. *Tula Scientific Bulletin. Series: History. Linguistics*, 4(16), 170–189. (In Russ.).

9. Ogol'tseva, E. V. (2025). Interlevel synonymy of language units with the semantics of figurative comparison. *Germanistics – 2024: nove et nova* (p. 289–292). Materials of the VII International Scientific Conference. (In Russ.).

10. Vinogradov, V. V. (1975). The basic principles of Russian syntax in the «Grammar of the Russian language» by the USSR Academy of Sciences (1954). In V. Y. Vinogradov. *Selected works: research on Russian grammar* (p. 221–230). (In Russ.).

11. Zolotova, G. A., Onipenko, N. K., & Sidorova, M. Yu. (2004). *Communicative grammar of the Russian language*. V. V. Vinogradov Russian Language Institute of the Russian Academy of Sciences. (In Russ.).

12. Vinogradov, V. V. (1941). *Pushkin's style*. Goslitizdat. (In Russ.).

13. Devyatova, N. M. (2012). On the system of comparison and comparative constructions: adverbial comparison in Russian. *MCU Journal of Philological Education*, 2(9), 15–21. (In Russ.).

14. Revzina, O. G. (2007). The free will of Marina Tsvetaeva. *Good and evil in the world of Marina Tsvetaeva* (p. 17–36). Collection of papers from the 14th International scientific and thematic conference (October 9–12, 2006). House Museum of Marina Tsvetaeva. (In Russ.).

15. Cheremisina, M. I. (2006). *Comparative constructions of the Russian language*. 2nd ed., ster. KomKniga. (In Russ.).

16. *Russian Grammar*. (1980). Vol. II. Nauka. (In Russ.).

Информация об авторе

Надежда Михайловна Девятова — доктор филологических наук, доцент, профессор департамента филологии Института гуманитарных наук МГПУ.

Information about the author

Nadezhda M. Devyatova — Dr. Habil. (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 811.161.1'373

DOI: 10.24412/2076-913X-2026-161-80-96

ГОРКА, ГОРОЧКА, ГОРУШКА: К ВОПРОСУ О ВАРИАТИВНОСТИ УМЕНЬШИТЕЛЬНО-ЛАСКАТЕЛЬНЫХ ФОРМ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Огольцева Екатерина Васильевна

Московский педагогический государственный университет,
Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет,
Москва, Россия

tertiumcomp@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6439-0130>

Аннотация. В статье на примере модификационных дериватов, образованных от мотиватора «гора», рассматривается проблема функционирования параллельных диминутивных форм. Автор квалифицирует формы типа *горка – горочка – горушка* как проявление варьирования языковых единиц на словообразовательном уровне. Представленные в статье наблюдения подтверждают тезис о семантической синкретичности диминутивов. Суффиксальные варианты — представители одной словообразовательной парадигмы — различаются как количественным соотношением «размерного» (уменьшительного) и субъективно-оценочного компонентов, так и качественными особенностями семантики, которые определяются спецификой суффиксального компонента и сферой употребления каждого из сопоставляемых дериватов. Иными словами, члены подобных рядов диминутивов неравноценны в семантическом и функциональном отношении: совпадая в базовых значениях, они различаются оттенками смысла, коннотацией, сферой использования, образным потенциалом. Все это свидетельствует о целесообразности отнесения уменьшительно-ласкательных форм к явлениям словообразования. На материале текстов Национального корпуса русского языка сделаны некоторые выводы, касающиеся сферы употребления анализируемых дериватов. Определена специфика коннотаций, присущих их семантике и регулярно проявляющихся в реальном употреблении. Рассмотрены случаи употребления диминутивов в составе терминологических наименований, а также контекстуальные условия проявления у этих слов иронической коннотации. Анализ фактов варьирования в сфере уменьшительно-ласкательных образований позволяет затронуть целый ряд актуальных проблем современного русского словообразования и грамматической семантики: словообразовательная синонимия; конкуренция словообразовательных вариантов и их функции в текстах; механизмы формирования групп существительных с формально невыраженным собирательным значением; регулярность проявления семантических признаков «ненастоящий», «подобный» у диминутивов наиболее продуктивных словообразовательных типов; проблема лексикализации диминутивов; формирование фразеологически связанных значений в семантической структуре уменьшительно-ласкательных форм.

Ключевые слова: диминутив, уменьшительно-ласкательная форма, модификационное производное, дериват, словообразовательный вариант, лексикализация.

Для цитирования: Огольцева, Е. В. (2026). *Горка, горочка, горушка: к вопросу о вариативности уменьшительно-ласкательных форм в русском языке. Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование», 1(61), 80–96. <https://doi.org/10.24412/2076-913X-2026-161-80-96>*

Original article

UDC 811.161.1'373

DOI: 10.24412/2076-913X-2026-161-80-96

GORKA, GOROCHKA, GORUSHKA:
ON THE VARIABILITY OF DIMINUTIVE FORMS
IN RUSSIAN

Ekaterina V. Ogol'ceva

Moscow Pedagogical State University,
St. Tikhon's Orthodox University for the Humanities,
Moscow, Russia

tertiumcomp@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6439-0130>

Abstract. The article examines the functioning of parallel diminutive forms using the example of modification derivatives derived from the motivator «mountain». The author qualifies forms such as *gorka – gorochka – gorushka* as a manifestation of the variation of linguistic units at the word-formation level. The observations presented in the article confirm the thesis about the semantic syncretism of diminutives. Suffixal variants, which are representatives of the same word-formation paradigm, differ both in the quantitative ratio of the «size» (diminutive) and subjective-evaluative components, and in the qualitative features of their semantics, which are determined by the specificity of the suffixal component and the sphere of use of each of the compared derivatives. In other words, the members of such diminutive series are not equivalent in semantic and functional terms: while they share the same basic meanings, they differ in their shades of meaning, connotations, sphere of use, and figurative potential. All of this indicates that it is appropriate to consider diminutive forms as phenomena of word formation. Based on the data from the National Corpus of the Russian Language, some conclusions have been drawn regarding the scope of use of the analyzed derivatives. The specific features of the connotations inherent in their semantics and regularly manifested in real-life usage have been identified. The article also examines the use of diminutives in the context of terminological names, as well as the contextual conditions under which these words acquire an ironic connotation. The analysis of the facts of variation in the sphere of diminutive formations allows us to address a number of relevant issues in modern Russian word formation and grammatical semantics: word-formation synonymy; competition between word-formation variants and their functions in texts; mechanisms for forming groups of nouns with formally unexpressed collective meaning; regularity of the manifestation of the semantic features

«unreal» and «similar» in diminutives of the most productive word-formation types; the problem of the lexicalization of diminutives; and the formation of phraseologically bound meanings in the semantic structure of diminutive forms.

Keywords: diminutive, diminutive-caressing form, modification derivative, derivative, word-building variant, lexicalization.

For citation: Ogoltseva, E. V. (2026). *Gorka, gorochka, gorushka: on the variability of diminutive and affectionate forms in the Russian language. MCU Journal of Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education*, 1(61), 80–96. <https://doi.org/10.24412/2076-913X-2026-161-80-96>

Введение

В последние два-три десятилетия ученые активно исследуют уменьшительно-ласкательные формы, или диминутивы, в разных направлениях лингвистики, уделяя внимание структурно-семантическому, функционально-стилистическому, когнитивному, лингвокультурологическому аспектам. Чрезвычайно важный аспект научного анализа диминутивов — их принадлежность к сфере словообразования или формообразования (словоизменения). В течение многих десятилетий лингвисты подчеркивали несущественность тех преобразований в лексической семантике слова, которые происходят при образовании размерно-оценочных и уменьшительно-ласкательных форм. На это указывает, в частности, М. Г. Тагабилева: «В русской лингвистической традиции было принято считать, что образование слов при помощи диминутивных суффиксов не ведет к значительным изменениям в семантике слова, а потому принадлежит к словоизменению, а не к словообразованию» (Тагабилева, 1916, с. 25). Этот вопрос, уже на протяжении полутора столетий вызывающий дискуссии отечественных грамматистов, непосредственно связан с лингвокультурологическим статусом уменьшительно-ласкательных форм, с решением вопроса о степени их значимости в плане изучения русской языковой картины мира. На дискуссионность отнесения богатейшей системы русских диминутивных форм исключительно к словоизменению указывают многие филологи, рассматривающие проблему на широком историко-лингвистическом фоне; см., в частности: (Ваффа, 2016).

Неопределенность языкового статуса анализируемых нами форм связана с их объективным свойством — семантической синкретичностью. И. Голушин подчеркивает, что эту особенность уменьшительно-ласкательных форм хорошо осознавали уже грамматисты далекого прошлого: «Начиная с XVIII в. к исследованию категорий уменьшительности и увеличительности обращались многие российские ученые, которые отмечали сопричастие в их значении двух компонентов — размерности и эмотивности (в современной терминологии)» (Голушин, 2021, с. 15). Далее автор упоминает о работах А. А. Потебни, М. В. Ломоносова, Н. И. Греча, К. С. Аксакова, А. А. Шахматова, В. В. Виноградова, О. С. Ахмановой, Н. И. Жинкина.

Дериватологи, как правило, относят уменьшительно-ласкательные производные (как и другие формы субъективной оценки) к модификационным производным: «Модификационными называются такие типы, производные которых обозначают лишь какое-то видоизменение (модификацию) значения производящего слова. К ним относятся типы существительных, прилагательных и наречий с суффиксами субъективной оценки (*чёрный – чёрненький, черноватый; стол – столик – столище; быстро – быстренько*)» (Земская, 1989, с. 299).

Ряд ученых отмечает родство уменьшительно-ласкательных образований с формами слов. Например, Л. А. Телегин, рассматривая суффикс *-к(а)*, пишет: «Мы видим, что продуктивность самого суффикса настолько велика, а структурно-семантические отношения между номинациями настолько прозрачны, что этот суффикс по своей регулярности можно сравнить лишь со средствами формообразования» (Телегин, 1988; с. 142). Об этом же свойстве семантики уменьшительно-ласкательных образований пишут и лингвисты, исследующие функционирование диминутивов в художественных текстах (Бровко, 2000, с. 267). Вместе с тем многие современные исследователи отмечают эволюцию категории диминутивности в русском языке. Уменьшительно-ласкательные формы, считавшиеся раньше признаком низкого стилевого регистра, непременным атрибутом разговорности, постепенно стали широко употребляться в художественной литературе и публицистике, следствием чего стало существенное обогащение их семантики и экспрессивных возможностей (Буряковская, Звонарева, 2010, с. 320). Лингвисты указывают на развитое диминутивное словообразование как на «яркую отличительную особенность деривационной подсистемы русского языка» (Резанова, 2029, с. 4); на эмоционально-оценочный потенциал категории диминутивности, которая способна выражать широкий спектр эмоций, одни из которых «возникают как результат покровительства малому, другие передают значение незначительности, ненужности, ироническое отношение к предмету речи; третьи вызывают нежность, жалость, сочувствие» (Резниченко, 2008, с. 152).

В пользу того, что уменьшительно-ласкательные образования все-таки следует относить к фактам словообразования, свидетельствуют многочисленные случаи варьирования суффиксов: суффиксальные образования (словообразовательные варианты) различаются не только формой, но и оттенками значения, частотой и сферой употребления, сочетаемостью. Одним из первых на это явление обратил внимание В. В. Виноградов. В монографии «Русский язык. Грамматическое учение о слове» он отметил многоаспектность проблемы аффиксального варьирования, указав, в частности, на ее связь с условиями употребления того или иного варианта. Ученый анализирует диминутивы в ряду других форм субъективной оценки, в связи с рассмотрением такого сложного языкового (и речевого) феномена, как экспрессивность. В аспекте анализа формального варьирования (или синонимии) в системе уменьшительно-ласкательных суффиксов очень важны размышления В. В. Виноградова

о возможной «утрате уменьшительности» (это произошло, к примеру, в слове *солнце*): «Уменьшительно-ласкательное значение формы нередко стирается, изнашивается» (Виноградов, 1972, с. 98). То же мы видим при сопоставлении форм (или слов?) существительных с суффиксом *-к-*: *сетка* — это не уменьшительно-ласкательное к *сеть*, так же как и *черепок* не означает ‘маленький череп’. Анализ подобных случаев лексикализации уменьшительно-ласкательных образований в процессе исторического развития языка побуждает ученого уточнить собственную позицию относительно статуса диминутивов и других суффиксальных эмоционально-оценочных дериватов. В. В. Виноградов приходит к выводу, что «формы субъективной оценки имен существительных занимают промежуточное, переходное положение между формами слова и разными словами» (Там же, с. 99). В русском языке довольно регулярно наблюдается своеобразное удвоение диминутивного показателя: у аффикса первой ступени происходит утрата уменьшительно-ласкательной функции: *бумага* → *бумажка*, *тетрадь* → *тетрадка*, *скамья* → *скамейка*, *нож* → *ножик* и т. п. В результате на второй ступени деривации рождаются новые уменьшительно-ласкательные формы (ср.: *ножичек*, *тетрадочка*, *носочек*, *платочек* и прочие слова, вновь приобретающие уменьшительное значение, сочетающееся с ласкательной экспрессией). При этом исходное слово осознается либо как нейтральное, либо как слово с увеличительным значением (*блюдо* – *блюдец* – *блюдечко*, *скамья* – *скамейка* – *скамеечка*). Как отмечает В. В. Виноградов, особенно часто подобные триады порождают существительные-диминутивы женского рода первого склонения: ср. *сеть* – *сетка* – *сеточка*. Явление семантического опрощения как факт эволюции семантической структуры многих диминутивов можно рассматривать как одно из важных условий для их лексикализации: модификационная деривация, предельно сближающийся с процессом формообразования, постепенно перерастает в полноценное мутационное словообразование. Такое движение от модификации — к мутации, от формы слова — к самостоятельной лексеме мы наблюдаем в случаях типа *мех* – *мешок*, *кора* – *корочка*, *череп* – *черепок* и мн. др.

В монографии В. В. Виноградова даны подробные перечни уменьшительно-ласкательных суффиксов твердого мужского склонения (Там же, с. 99). Рассматривая суффикс *-ик-*, ученый вслед за К. С. Аксаковым (Аксаков, 1880) отмечает возможность параллельных форм типа *садик* и *садок*, *носик* и *носок*, *ротик* и *роток*, *цветик* и *цветок*. Иногда подобные формы функционируют как варианты, а иногда расходятся в значениях и начинают обозначать разные вещи, при этом суффикс *-ок-* выражает прежде всего «уменьшенный вид предмета» (Аксаков, 1880, с. 62), а *-ик-* — эмоцию. Вместе с тем весьма показательны, что в перечне примеров, которые приводит В. В. Виноградов при сопоставлении параллельных форм диминутивов, встречаются устойчивые выражения, в которых нередко функционируют именно диминутивы на *-ок-*: *на чужой роток не накинешь платок*; *дать что-л. ребенку на зубок*; *сделать что-л. на глазок* (Там же, с. 100) (курсив автора цитируемого примера, выделение полужирным наше. — Е. О.).

В «Русской грамматике» анализ словообразовательных образцов также сопровождается сведениями о возможном варьировании суффиксов. Авторы академической грамматики указывают на тенденцию к образованию синонимичных уменьшительно-ласкательных форм с разными суффиксами: *часок* и *часик*, *лоскуток* и *лоскутик*, *шкафик* и *шкафчик*, *супик* и *супчик* и т. д. В ряде случаев отмечается возможность образования диминутивов на базе производных существительных, уже имеющих уменьшительно-ласкательное значение: *дубок* – *дубочек*, *голосок* – *голосочек*, *ковшик* – *ковшичек*; в подобных случаях суффикс *-ок-* выражает «усиленную степень ласкательности» (Русская грамматика, 1980, с. 209).

Одно из исследований последнего десятилетия, автор которого концентрируется на формальных аспектах системы диминутивов, — кандидатская диссертация М. Г. Тагабилевой. Диминутивы рассматриваются автором как грамматический примитив, языковая универсалия: они встречаются практически во всех языках. Отсюда внимание лингвистов к сопоставительному аспекту анализа уменьшительно-ласкательных образований. Объектом исследования С. Г. Тагабилевой являются существительные-диминутивы женского рода в русском и пяти южнославянских языках: болгарском, македонском, словенском, сербском, хорватском. В центре внимания автора — межъязыковая синонимия словообразовательных моделей, их конкуренция, а также факторы, влияющие на распределение словообразовательных суффиксов по производящим основам (Тагабилева, 2016). Специальному анализу подвергаются «существительные с синонимичными значениями, образованные от одной мотивирующей основы при помощи разных суффиксов» (Там же, с. 118). Например, слова-дубликаты с суффиксами *-ичк-* и *-иц-*: *брадица* – *брадичка*; *буквица* – *буквичка*; *водица* – *водичка*; *косуца* – *косичка*; *-иц-* и *-к-*: *лисица* – *лиска*; *рыбича* – *рыбка*, *оградца* – *оградка* (Там же, с. 173–178). О возможности удвоения диминутивных форм, или о вариативности форм, образованных от одной основы, пишет и Ваффа, отмечая, что в подобных случаях форма на *-ок* часто выступает как промежуточное звено: *ветер* – *ветерок* – *ветерочек*; *шепот* – *шепоток* – *шепоточек* (Ваффа, 1916, с. 160).

Итак, ученые, исследующие диминутивы в структурном аспекте, отмечают тенденцию к образованию синонимичных форм типа *зубик* – *зубок* и возможность образования цепочек диминутивов (ср.: *голос* – *голосок* – *голосочек*). Однако, на наш взгляд, результатом вариативности форм диминутивов, образованных на одной производящей базе, не обязательно является победа более современной формы. Интересен именно феномен сосуществования этих вариантов, их параллельное употребление в текстах. Подобные случаи дают возможность как бы остановить мгновение, пронаблюдать разворачивающуюся на наших глазах языковую динамику, демонстрируют гибкость и богатство языка.

Методология, объект и процедура исследования

Рассмотрим явление суффиксального варьирования на материале диминутивов *горка*, *горочка*, *горушка*, используя метод анализа словарных дефиниций и элементы семного анализа, словообразовательное моделирование, а также контекстуальный анализ смысловых семантических приращений, которые подтверждают необходимость погружения исходной диминутивной семантики в стихию живого речевого употребления.

Отметим прежде всего, что «Словообразовательный словарь русского языка» А. Н. Тихонова фиксирует дериваты *горка* и *горушка* как производные, непосредственно образованные от существительного «гора», в то время как диминутив *горочка* расценивается как производное второй ступени (от «горка») (Тихонов, 1985, т. 1, с. 240). «Толково-словообразовательный словарь русского языка» И. А. Ширшова благодаря идее комплексного отражения словообразовательной и лексической семантики в пределах одного гнезда дает возможность: 1) проследить связь переносных значений диминутивов с семантической структурой исходных соматизмов и определить природу этой связи (метафора/метонимия); 2) выявить некоторые аспекты зависимости между способностью модификационных производных развивать переносные значения и характером их лексических значений (ЛЗ) (совмещение в структуре ЛЗ размерно-оценочной семы с эмоционально-оценочной либо проявление лишь одной из них). Так, у слова *гора* словарь отмечает следующие значения: «Гора, -ы, ж. 1. Значительная возвышенность, поднимающаяся над окружающей местностью. *Кавказские горы*. 2. Нагромождение, куча, множество. *Горы книг*. 3. Мн. Местность, покрытая горами. *Жители гор*. 4. Естественное или специально сооруженное возвышение для спуска на лыжах, санях. *Ледяная горка*». (Ширшов, 2004, с. 225). Диминутив *горка*, согласно сведениям словаря, наследует лишь два значения исходного слова: «Горка, -и, ж. [гор(а) → **гор-к-а**]. 1. Уменьш. к гора (во 2 и 4 знач.). *Г. книг. Ледяная г.* 2. Застекленный шкафчик для посуды. Г. с фарфором. 3. Система железнодорожных путей с уклоном для сортировки вагонов. *Сортировочная горка*» (Там же, с. 225). Два значения (второе и четвертое) в семантической структуре диминутива *горка* развиваются в процессе словообразовательного акта; они связаны непосредственно с первым значением производящего и являются результатом его метафорического переосмысления. Что касается третьего диминутива — *горушка*, — то он трактуется автором словаря исключительно как модификационное производное, моносемант с оценочным значением и разговорной коннотацией: «горушка, -и, ж. (разг.), [гор(а) → *гор-ушк-а*]. Уменьш. к гора (в 1 знач.); пригорок. *Подняться на горушку*» (Там же, с. 225). Дериват *горочка* вовсе не получает отражения в данном словаре, между тем он активно функционирует в текстах, согласно сведениям Национального корпуса русского языка. Многие нюансы семантики и коннотативные семы, связанные с богатейшим аксиологическим потенциалом диминутивов *горка* и *горушка*, также выявляются лишь в процессе контекстуального анализа.

Существительное *горка*, прежде всего, представляет собой уменьшительно-ласкательное образование к «гора»: *Я усадил её, и, мешая со слезами, она рассказала. На переезде — горка, въезд крутой. Шлагбаума нет* (А. И. Солженицын. Матренин двор. 1960) (Здесь и далее фрагменты текстов для иллюстрации значений сопоставляемых вариантных форм диминутивов приводятся по источнику: Национальный корпус русского языка (НКРЯ). — Е. О.). *На моём пути попалась горка, невысокая, но широкая, занимающая по ширине весь подход к возделенному лесу* (В. Я. Тучков. Прибытие поезда. Надуманное. Волга. 2014). В этих контекстах «горка» — модификационное производное, употребляющееся в значении «маленькая гора». Такая горка может быть и природным, естественным образованием, и искусственной насыпью: *Самый низкий холм в городе, не холм даже — так, горка отвалов из близлежащих карьеров, которую к тому же потихоньку заравнивают: строить удобнее* (А. Тарханов, А. Асланянц, Д. Бегляров. Париж. 2015).

Однако, по нашим наблюдениям, этот диминутив довольно редко употребляется в текстах как обозначение части естественного ландшафта местности или искусственной насыпи. Гораздо более частотны случаи обозначения словом *горка* какого-либо сыпучего вещества, образующего массу, которая по форме напоминает гору: *Напротив каждого вагона — своя горка антрацита и своя, мерцающая при свете луны, как антрацит, лужа* (Олег Павлов. Карагандинские девятины, или Повесть последних дней. Октябрь. 2001); *Тузик отворачивался от курицы, а потом отбежал два шага и закопал голову в опилки, горкой насыпанные под верстаком.* (Юрий Коваль. Картофельная собака. 1972); *На подносе белела горка каких-то мелких обрывков бумаги и, как мне показалось, фотографии* (Александр Мардань. Тайна на троих. Дальний Восток. 2029).

Как видим, в подобных контекстах диминутив «горка» употребляется в количественно-собирательном значении, образуя с именем существительным в форме родительного падежа (конкретным — и тогда последнее употреблено во множественном числе, или вещественным — *singularia tantum*) количественно-именное сочетание. Важно отметить, что «горка» в таких текстовых фрагментах — это одновременно и метафора количества, и метафора формы.

«Горку» могут образовать самые разнообразные (однородные в том или ином смысле) неживые предметы: *Фёдор послушно брал и складывал это добро на столе. Горка росла. Фетисыч скоро от уроков отвлекся* (Борис Екимов. Фетисыч. Новый мир. 1996); *Горка пустых тарелок рядом со мной стала угрожающе крениться под собственным весом; в какой-то момент я почувствовал, что если съем хотя бы ещё один кусок рыбы, то умру прямо там* (Л. А. Данилкин. Тропа электриков. 2016).

Весьма частотно употребление слова «горка» с вещественными и собирательными существительными, не имеющими формы множественного числа: *горка колотого сахара* (Евгений Гудилин), *горка хлама, горка мишуры*

(С. В. Соловьёв), *горка дёрна* (О. А. Славникова), *горка шелухи* (Адель Хаиров), *горка печения* (Мария Галина), *горка грязной посуды* (Ю. М. Поляков); с конкретными существительными — наименованиями однородных предметов: *горка снежков*, *горка книг*, *горка конфет*, *горка коробок*, *горка слив*, *горка камней*, *горка поленьев*, *горка ювелирных изделий*, *горка монет* и т. п.

Лексикализованный диминутив *горка* также широко используется как название неотъемлемого элемента любой детской площадки, а также обязательного атрибута разного рода развлекательно-оздоровительных мероприятий: *Глинобитная*, *ни грамма пластика*, *детская горка с полуразрушенными каменными ступеньками*, *с арочными отверстиями*, *украшенная кафельной плиткой стоит среди домов с бадгирами и ажурными заборчиками из обожжённого кирпича* (Л. А. Данилкин. Суперсы. 2016); *Аквонарк — настоящее море удовольствий: гейзер, большая джакузи с воздушным и гидромассажем, стометровая горка, противотоки, бассейн...* (Елена Зенина. Морская симфония. Туризм и образование. 2001.03.15). В том же значении диминутив «горка» употребляется и как обозначение игрового снаряда для животных в зоопарке: *А у выдр и дикобразов — горка, на которую они забираются в мокрой шубе и основательно намочив её, с удовольствием скатываются вниз* (В. Климов. Игра зверей — что это? Знание — сила. 2014).

Со снежной (снеговой) или ледяной горки дети катаются зимой: *За катком стояла снежная горка, с неё уже катались двое детей чуть больше Петрова*. (А. Б. Сальников. Петровы в гриппе и вокруг него. Волга. 2016); *Толстенький мальчишка и востроглазая девчонка торопились в сторону площади Города, где вовсю шёл праздник, откуда летала музыка и зазывающий гулкий голос, где была высокая ёлка, ледяная горка, где можно было прямо на морозе съесть по горячему беляшу* (В. М. Шапко. Синдром веселья Плуготаренко. Волга. 2016].

Еще одно употребление этого слова — «горка» как предмет мебели, разновидность небольшого шкафа для посуды: *Правду говоря, из всех, без сомнения, интересных экспонатов этого мемориального кабинета мне более всего запомнился один, не имеющий никакого отношения к вещам Трубецкого — антикварная посудная горка* (М. Б. Бару. Самовар лоцмана Воронина. Окончание. Волга. 2016); *Был и ещё один буфет, поменьше, скорее горка* (Юрий Лепский. В поисках Бродского. Дальний Восток. 2019). Данное значение — результат семантической деривации. Вместе с тем оно, несомненно, сохраняет связь с исходным диминутивом: «остаточная уменьшительность» здесь явно присутствует, на что указывают элементы контекста (ср.: «буфет поменьше»). Явление лексикализации диминутивов носит системный характер и, несомненно, заслуживает специального изучения, в том числе в историческом аспекте. Так, И. В. Фуфаева рассматривает лингвистические и экстралингвистические факторы, влияющие на утрату диминутивности уменьшительными формами существительных, наглядно показывая связь коммуникативного и семантического аспектов проблемы: уменьшительные диминутивы и их производящие

часто обозначают разные предметы (так, *зеркальце* — (маленькое, ручное) и *зеркало* — это разные вещи. Такая семантическая дифференциация делает коммуникацию более эффективной (Фуфаева, 2016)). Лексикализация, в свою очередь, нередко сопряжена с дрейфом семантики в сторону фразеологической связанности.

Компонент «горка» активно употребляется в составе фразеологических единиц — составных терминов. Ср., в частности, *альпийская горка* как атрибут ландшафтного дизайна: *Применение почвопокровным растениям всегда находили самое разнообразное, но наиболее распространённым способом использования всё же оставалась альпийская горка <...>* (Тайны гор. *Сад своими руками*. 2003.07.15). В этом же значении существительное «горка» употребляется и без прилагательного «альпийская»; по существу, здесь имеет место факт своеобразной отфразеологической деривации: *Основной элемент будущей декоративной композиции — это горка для водопада, изготовленная из шамотной глины* (Ольга Громова. *Комнатный фонтанчик — полезная забава. Сад своими руками*. 2002.12.15).

Другое составное наименование — *Русская горка: Живых свидетелей осталось мало — бревенчатый тёмный форт Росс с православной церковкой, Русская речка да несколько слов в лексиконе индейцев. Впоследствии в Сан-Франциско появилась Русская Горка. Имя ей дала русская так называемая религиозная эмиграция* (Василий Аксёнов. *Круглые сутки нон-стоп. Новый мир*. 1976). Ср. также другие составные наименования, получившие статус имен собственных: *Его мало интересовали Монплезир и Шахматная горка* (Д. А. Гранин. *Месяц вверх ногами*. 1966); *Были насыпаны ещё две возвышенности: «Остров зверей» и «Турья горка»* (Дата. *Огонек*. 2016).

У Павла Бажова встречается еще одно название с этим компонентом — «Шелковая горка»: *Шелковая горка. Наше семейство из коренных невьянских будет. Летом по ягоды туда ходят. Небольшая горка, а заметная. С даля поглядеть, так на ней ровно шелковые платки разбросаны* (П. П. Бажов. *Шёлковая горка*. 1947). Вообще, географические наименования (топонимы) с этим компонентом чрезвычайно разнообразны. Ср.: элементы ландшафта *Гуляевская горка, Калинкина горка, деревни Вольная горка, Жестяная горка* (в Новгородской области), *Зелёная горка* (археологический памятник в черте Салехарда). (*Красная Горка* — в 1926 г. посёлок в Московской области. В 1932 г. объединяется с посёлком Баньки под общим названием *Красногорск*; с 1940 года — город Красногорск).

Модификационное производное горочка используется главным образом в своем прямом значении — «уменьшительно-ласк. к *гора*»: *Ты не «чёкай», ты туда посмотри. Во-он горочка! Данька невольно глянул в ту сторону, где за ближними увалами синел лесистый хребет* (Константин Серафимов. *Голубой сталагмит*. 1978–1994); *За рекой, прямо перед Васенкой, горочка небольшая, а на верхушке камни — гольшии: посредине — как стол, а кругом — как табуретки* (П. П. Бажов. *Ключ земли*. 1940). Обратим внимание на некоторое

различие в стилистической окраске, связанной со сферой функционирования диминутивов *горка* и *горушка*: второй дериват чаще встречается в фольклорных текстах и характеризуется народно-поэтической окраской.

Так же как и диминутив *горка*, однокоренной дериват *горочка*, по данным НКРЯ, используется для обозначения малого количества чего-либо (вещества, каких-либо предметов), сочетаясь при этом с существительными в форме родительного падежа. Кроме того, он может употребляться и со словами отвлеченной семантики: *Не могу сказать, что я всё в жизни попробовал, но горочка информации, достаточная для появления определённых мыслей, у меня уже насыпалась* (Григорий Копанев. Робот или не робот? Пятое измерение. 2003). Перед нами развернутая метафора: «горочка информации... уже насыпалась»: глагол «насыпаться» актуализирует в сознании читателя ассоциацию с более привычным, узуальным употреблением данного диминутива — по отношению к сыпучим продуктам, веществам, способным «сыпаться»: *горочка (горка)* сахару, конфет, песка, крупы, муки и т. д.

Производное слово *горушка* также широко употребляется в модификационном значении «маленькая горка»: *За вокзалом, пару шагов пройти, этими тремя уступами поднимается невысокая горушка* (А. А. Бушков. Дверь в чужую осень (сборник). 2015); *И горушка-то пологая и маленькая, как завалина у избы, и лыжня наезженная, и ни коряг, ни трамплина* (Алексей Иванов. За рекой, за речкой. 1982); *В самом деле, представьте себе, вы вкладываете всё, что у вас есть, в Эверест, а на деле это оказывается маленькая горушка... ну, вроде этих наших* (И. А. Ефремов. Белый рог. 1944). Актуализации «размерно-оценочной семы» служат не только определения-эпитеты «невысокая», «небольшая», «пологая», «маленькая», а также **противопоставление настоящим — большим и высоким — горам**: *Стою на последнем гребне Зелёных гор, передо мною — низина с ручьём и горушка, которую турки укрепить не удосужились* (Борис Васильев. Были и небыли. Книга 2. 1988); *А вот там, где разрешено летать в облаках, стоят не такие высокие горы, как эта сопка, но надо набирать 650 метров на двух двигателях — летом, по 2 метра в секунду, — а сразу влево ведь не отвернёшь — вот она, горушка-то, её и сейчас в окно видно* (В. В. Ершов. Дневник. 1986. Лётные дневники. 1984–2002 годы). Как видим, диминутив *горушка* часто употребляется в высказываниях с антитезой: ненастоящая, низенькая, *горушка* противопоставляется настоящей, высокой и крутой горе. Уменьшительное значение поддерживается также наличием других диминутивов в том же контексте, в ближайшем синтагматическом соседстве с «горушкой»: *Пить захотите, вон горушка, а под нею ключик* (Евгений Носов. Усвятские шлемоносцы. 1977).

Вместе с тем у этого деривата (на фоне диминутивов *горка* и *горочка*) заметно преобладание уменьшительно-ласкательного значения над значением объективно малого размера: *Горушка, она защитит от волн и излучений* (Владимир Суворов. Была такая страна — «Лимония». Техника – молодёжи. 1989); *Каждый трепещет и молится горе: матушка, горушка, выручи!*

(Ф. М. Решетников. Подлиповцы. 1864). Однако чаще всего экспрессивно-оценочная и малого размера семы проявляются одновременно: *Надо забор переносить и добавлять новый в связи с увеличением участка почти вдвое — горушка теперь наша* (Е. А. Мравинский. Записки на память. 1980). Именно этот дериват, более чем остальные, подтверждает «аксиологическую направленность» категории диминутивности, ее основное коммуникативное назначение — выражать «эмоциональные и экспрессивные смыслы от ласкательности до уничижительности и пренебрежения» (Шлыкова, 2018, с. 270).

Вместе с тем диминутив *горушка*, так же как и *горка* и *горочка*, содержит в своей семантике сему «псевдо»: горушка — не настоящая гора, она в том или ином отношении ущербная, не характеризующаяся ее основными свойствами: твердость, незыблемость, непоколебимость: *Плоскыня даже малость осел со вздохом, как рыхлая горушка, но тут показались на площади два знаковых храбра — Чурило да молодой Нахалко, а между ними задорный пьяненький Шумок с шестом и грамотой* (Евгений Лукин. Катали мы ваше солнце. 1997). В этом фрагменте употребление диминутива *горушка* характеризуется яркой окказиональностью: он употреблен как образ индивидуально-авторского сравнения «осел, как рыхлая горушка», причем объектом образной характеристики является осевшее тело человека. Автор выбирает уменьшительную форму, поскольку она позволяет подчеркнуть гипотетическую модальность всей ситуации: настоящая гора — твердыня, она не может быть рыхлой, а если и оседает, то очень медленно; *горушка* — «псевдогора», «как бы гора» — *нечто, подобное горе*. Вероятно, тенденция к проявлению семантических признаков «псевдо-В», «подобный В», где В — предмет, названный производящим словом) является своего рода универсалией, присущей как славянским, так и романским и германским языкам. Во всяком случае Вольфганг Дресслер и Лавиния Мерлини Барбарези в работе, посвященной семантике и прагматике немецких и итальянских диминутивов, доказывают, что «собственно диминутивная денотативная семантика — это компонент “маленький по размеру”, а главным в семантике диминутивов является прагматический компонент “несерьезный”» (Dressler, Barbaresi, 2001) (Цит. по: Тагабилева, 2016, с. 17).

Так же как и *горка*, диминутив *горушка* может обозначать какую-то часть искусственно созданного ландшафта, в частности элемент паркового дизайна: *При входе в Шуваловский парк была горушка под названием Парнас* (Д. А. Засосов, В. И. Пызин. Из жизни Петербурга 1890–1910-х годов (записки очевидцев). 1976). Относительно редко (намного реже, по сравнению с вариантом *горка*, компонент *горушка* встречается в составе топонимов: ср.: деревня *Большая Горушка* (Н. Н. Никулин).

Встречаются весьма показательные контексты, в которых *гора-горушка* оказывается ассоциативно связанной с мотивом *горя-горюшка*: *Антонов ещё заставил себя подождать до половины двенадцатого, бессмысленно гоня телевизор с канала на канал (в местной программе новостей,*

на которую он попал с середины, мелькнуло высокое, как зимняя детская *горушка*, лиловое шоссе и отъезжающая от группы милиционеров «скорая помощь»); каждая секунда ожидания падала в Антонова будто грузная капля в переполненную посудину и заставляла вздрагивать всё его существо (О. А. Славникова. Один в зеркале). Народно-поэтическая аура слова «горушка» проявляется при его употреблении в произведениях, в которых повествование стилизовано под народно-разговорную речь, в жанрах, близких к сказу: *И до того эта горушка крутая, что подняться трудно* (П. П. Бажов. Рудяной перевал. 1947).

В относительно редких случаях диминутивы *горочка* и *горушка* (реже — *горка*) употребляются в ироническом контексте: *Камень дрожал мелкой дрожью, тяжелый пульсирующий гул закладывал уши. Ничего себе горушка!* — сказал Иван. *На неё в мирный день забраться — дух вон, а тут под огнем...* (Владимир Рыбин. Севастопольцы. 1978). В данном случае употребление диминутива вступает в конфликт с контекстом — речь идет о горе, вероятно, крутой, трудной для преодоления.

Все отмеченные нами случаи употребления дериватов *горка*, *горочка* и *горушка* наглядно подтверждают мысли дериватологов о коммуникативной открытости диминутивной семантики, о ее широком семантическом варьировании, детерминированном многообразием речевых ситуаций: значение уменьшительно-ласкательной формы «окончательно формируется в коммуникативном акте, в активном взаимодействии с элементами текстового окружения» (Резанова, 2019, с. 4–5).

Заключение

В силу семантического родства основных (модификационных) значений и возможной взаимозаменяемости во многих контекстах случаи, подобные рядам дериватов *горка* – *горочка* – *горушка* и т. п., на наш взгляд, могут быть отнесены к фактам однокоренной суффиксальной синонимии.

Вместе с тем, несмотря на близость суффиксов *-к-*, *-ушк-*, *-оч/к-*, полного семантического тождества между ними (а значит, и между дериватами *горка*, *горушка* и *горочка*) не наблюдается. Материалы НКРЯ позволяют выявить существенные различия между данными суффиксальными вариантами, которые актуализируются на коммуникативно-прагматическом уровне. Эти различия проявляются в трех ипостасях.

1. **На уровне сочетаемости варьирующихся диминутивов.** Так, дериват *горка* выражает и размерно-оценочное, и эмоционально-оценочное значение, демонстрируя при этом очень широкие возможности сочетаемости. Именно для данного варианта характерны фразеологически связанные значения (ср.: *альпийская горка*), а также широкое употребление в составных онимах (ср.: *Русская горка*, *Шахматная горка*, *Калинкина горка* и пр.).

2. **На уровне объема семантики.** Так, диминутив *горка* характеризуется наиболее богатой (сложной, разветвленной) семантической структурой и, как следствие, самой широкой сочетаемостью: только *горка* может быть естественной и искусственной; только этот диминутив подвержен явлению лексикализации: этим словом может обозначаться и элемент детской площадки, и игровой снаряд для животных в зоопарке, и ледяная (снежная) горка для зимнего катания детей, и разновидность буфета для посуды. Такого каскада номинативных метафор не дают ни *горочка*, ни *горушка*.

3. **На уровне коннотаций.** Семантика диминутива *горка* характеризуется гармоничным сочетанием уменьшительного и ласкательного значений: однако в большинстве контекстов мы наблюдаем проявления размерно-оценочной либо эмоционально-экспрессивной функции. Вариант *горушка* почти не встречается в уменьшительном значении, выполняя только экспрессивно-оценочную, преимущественно ласкательную функцию в сочетании с многочисленными прилагательными; при этом именно этому слову присущи такие заметные особенности, как народно-поэтическая окраска и способность употребляться как синекдохическое обозначение человека. Дериват *горочка*, сохраняя и уменьшительную, и ласкательную семантику, отличается наиболее богатым спектром коннотаций, но прежде всего он передает любовно-ласкательное отношение к объекту номинации.

Синонимичность словообразовательных суффиксов диминутивов-соматизмов — частный случай вариативности на уровне словообразования. Здесь мы имеем дело с варьированием формы при неизменности словообразовательного значения. Коннотативные же оттенки, которые привносятся разными аффиксами, оказываются в трех сопоставляемых уменьшительно-ласкательных формах различными.

Список источников

1. Тагабилева, М. Г. (1916). *Сопоставительный анализ моделей диминутивного словообразования (на материале существительных женского рода в южнославянских языках)* [Диссертация ... канд. филол. наук: 10.02.20. Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова]. РГБ.

2. Ваффа, Хидир Мохамед Али Эльвия. (2016). Особенности диминутивных образований в повести В. Распутина «Прощание с Матерой». *Известия ВГПУ. Гуманитарные науки*, 3(272), 158–161.

3. Голушин, И. (2021). *Диминутив как способ выражения эмотивности в русском и сербском языках (на материале романа М. Шишкина «Письмовник» и его перевода на сербский язык)* [Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20. Уральский государственный педагогический университет]. РГБ.

4. Земская, Е. А. (1989). Словообразование. *Современный русский язык* (с. 237–379). Учебник для филологических спец. университетов. В. А. Белошапкова (Ред.). 2-е изд. Высшая школа.

5. Телегин, Л. А. (1988). Метафоризация производных имен как явление семантической деривации. В Л. Л. Ким (Ред.). *Актуальные проблемы общей семантики*

и семантики русского языка (с. 141–143). Тезисы докладов Межвузовской научной конференции 25–28 октября 1988 г. Укитувчи.

6. Бровко, А. С. (2000). Деминутивы как средство оценочно-характеристической экспрессии в художественно-литературных текстах Леонида Леонова. *Вісник Запорізького державного університету. Філологічні науки*, (1), 25–30.

7. Буряковская, А. А., & Звонарева, Ю. Н. (2010). Эволюция употребления диминутивов в русской литературе XIX века. *Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки*, (1), 316–321.

8. Резанова, З. И. (2019). Аспекты и методы исследования семантики русских диминутивных суффиксов. Введение. *Семантика русского диминутива в межъязыковых соответствиях и взаимодействиях: корпусное и экспериментальное исследование* (с. 4–15). Монография. Национальный исследовательский Томский государственный университет.

9. Резниченко, Л. Ю. (2008). Диминутивность в обыденном и научном языковом сознании. В Н. Д. Голев (Отв. ред.). *Обыденное метаязыковое сознание и наивная лингвистика* (с. 150–156). Б. и.

10. Виноградов, В. В. (1972). *Русский язык (Грамматическое учение о слове)*. 2-е изд. Высшая школа.

11. Аксаков, К. С. (1880). Опыт русской грамматики. *Полное собрание сочинений Константина Сергеевича Аксакова*. Типография П. Бахметева.

12. *Русская грамматика*: в 2 т. 1980. Н. Ю. Шведова (Ред.). Т. 1. Наука.

13. Тихонов, А. Н. (1985). *Словообразовательный словарь русского языка*. Т. 1. Словообразовательные гнезда. А–П. Русский язык.

14. Ширшов, И. А. (2004). *Толковый словообразовательный словарь русского языка: около 37 000 слов русского языка, объединенных в 2 000 словообразовательных гнезд: комплексное описание русской лексики и словообразования*. АСТ; Астрель; Русские словари.

15. *Национальный корпус русского языка*. <http://www.ruscorpora.ru>

16. Фуфаева, И. В. (2016). Диминутивные замены в русском словаре: типы, семантика и роль в развитии языка. *Культура и цивилизация*, 6(5А), 120–129.

17. Шлыкова, Л. А. (2018). Диминутивы в современном русском языке. *Современные проблемы гуманитарных и общественных наук*, 5(22), 270–274.

18. Dressler, Wolfgang U., & Lavinia Merlini Barbaresi. (2001). Morphopragmatics of diminutives and augmentatives. *Perspectives on semantics, pragmatics, and discourse* (p. 43–58). John Benjamins.

References

1. Tagabileva, M. G. (1916). *Comparative analysis of models of diminutive word formation (based on the material of feminine nouns in South Slavic languages)* [Dissertation for the PhD (Philology): 10.02.20. Lomonosov Moscow State University]. (In Russ.).

2. Waffa, Khidir Mohamed Ali Elvia (2016). Features of diminutive formations in V. Rasputin's novel «Farewell to Mother». *Izvestiya VGPU. Humanities*, 3(272), 158–161. (In Russ.).

3. Golushin, I. (2021). *Diminutive as a way of expressing emotivity in Russian and Serbian (based on M. Shishkin's novel «The Letter Writer» and its translation into Serbian)*

[Abstract of the dissertation for the PhD (Philology): 10.02.20. Ural State Pedagogical University]. (In Russ.).

4. Zemskaya, E. A. (1989). Word formation. *Modern Russian language* (p. 237–379). Textbook for philological specialists. V. A. Beloshapkova (Ed.). 2nd ed. Vy`sshaya shkola. (In Russ.).

5. Telegin, L. A. (1988). Metaphorization of derived names as a phenomenon of semantic derivation. In L. L. Rim (Ed.). *Current problems of general semantics and semantics of the Russian language* (p. 141–143). Abstracts of the Interuniversity scientific conference on October 25–28. Ukituvchi. (In Russ.).

6. Brovko, A. S. (2000). Diminutives as a means of evaluative and characteristic expression in artistic and literary texts by Leonid Leonov. *Bulletin of the Zaporozhye State University. Philological Sciences*, (1), 25–30. (In Russ.).

7. Buryakovskaya, A. A., & Zvonareva, Yu. N. (2010). The evolution of the use of diminutives in Russian literature of the XIX century. *Izvestiya Tula State University. Humanities*, (1), 316–321. (In Russ.).

8. Rezanova, Z. I. (2019). Aspects and methods of studying the semantics of Russian diminutive suffixes. Introduction. *Semantics of the Russian diminutive in interlanguage correspondences and interactions: case and experimental research* (p. 4–15). A monograph. National Research Tomsk National University. (In Russ.).

9. Reznichenko, L. Y. (2008). Diminution in everyday and scientific linguistic consciousness. In N. D. Golev (Ed.-in-Ch.). *Everyday metalanguage consciousness and naive linguistics* (p. 150–156). W. p.

10. Vinogradov, V. V. (1972). *Russian language (Grammatical teaching of the word)*. 2nd ed. Vy`sshaya shkola. (In Russ.).

11. Aksakov, K. S. (1880). The experience of Russian grammar. *Complete works by Konstantin Sergeevich Aksakov*. Tipografiya P. Baxmeteva. (In Russ.).

12. *Russian grammar: in 2 vols.* (1980). N. Yu. Shvedova (Red.). T. 1. Nauka. (In Russ.).

13. Tikhonov, A. N. (1985). *The word-formation dictionary of the Russian language*. Vol. 1. Word-formation nests. A–P. Russkij yazy`k. (In Russ.).

14. Shirshov, I. A. (2004). *Russian Russian explanatory word-formation dictionary: about 37 000 Russian words grouped into 2 000 word families. A comprehensive description of Russian vocabulary and word formation*. AST; Astrel; Russian dictionaries. (In Russ.).

15. *National Corpus of the Russian language*. <http://www.ruscorpora.ru> (In Russ.).

16. Fufaeva, I. V. (2016). Diminutive substitutions in the Russian dictionary: types, semantics, and role in language development. *Kul'tura i civilizaciya*, 6(5A), 120–129. (In Russ.).

17. Shlykova, L. A. (2018). Diminutives in modern Russian. *Sovremenny`e problemy` gumanitarny`x i obshhestvenny`x nauk*, 5(22), 270–274. (In Russ.).

18. Dressler, Wolfgang U., & Lavinia Merlini Barbaresi. (2001). Morphopragmatics of diminutives and augmentatives. *Perspectives on semantics, pragmatics, and discourse* (p. 43–58). John Benjamins.

Информация об авторе

Екатерина Васильевна Огольцева — доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры русского языка Московского педагогического государственного университета; профессор кафедры славянской филологии Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета.

Information about the author

Ekaterina V. Ogoltseva — Dr. Sc. (Philology), Docent, Professor of the Department of the Russian Language, Moscow Pedagogical State University; Professor of the Department of Slavic Philology at St. Tikhon Orthodox University of the Humanities.

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

The author declares no conflicts of interest.



Научная статья

УДК 811.133.1'42: 82-531

DOI: 10.24412/2076-913X-2026-161-97-115

ЦЕРЕМОНИАЛЬНЫЙ ЖАНР АКАДЕМИЧЕСКОГО ДИСКУРСА: ПАМЯТНАЯ ТОРЖЕСТВЕННАЯ РЕЧЬ (HOMMAGE)

Викулова Лариса Георгиевна¹,
Короленко Ольга Игоревна²

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

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

² korolenkooi@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7388-8133>

Аннотация. В статье рассматривается церемониальный жанр французской речевой практики *hommage*, восходящий к XVII веку. Анализируется семантическое развитие лексемы *hommage*. Цель анализа — выявить этапы модификации лексемы, используемой для обозначений дискурсивного жанра. В качестве ведущего применяется метод лингвистической семиометрии, позволяющей определить изменения в значении слова в контексте его употребления. Многомерность значений, выражаемых лексемой *hommage*, выявляется в результате выделения и анализа диагностирующих контекстов. Устанавливается, что концептуальное обновление анализируемого слова касается понятийного и ценностного компонентов. Фиксируется расширение референциальной сферы функционирования лексемы от первоначальной персональной сферы вассального подчинения к институциональной сфере академической и общественной деятельности. Расширение основано на экстенсии оценочных смыслов солидарности и коллективизма, способствующих становлению лексемы как аксиологемы. Отмечается, что памятные торжественные речи (*hommages*) во французской

академической среде выражают национально-культурные традиции ритуального этикета.

Ключевые слова: академический дискурс, памятная торжественная речь, церемониальный жанр, национальная церемония прощания, *hommage*, *hommage national*, французский язык.

Для цитирования: Викулова, Л. Г., Короленко, О. И. (2026). Церемониальный жанр академического дискурса: памятная торжественная речь (*hommage*). *Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование»*, 1(61), 97–115. <https://doi.org/10.24412/2076-913X-2026-161-97-115>

Original article

UDC 811.133.1'42: 82-531

DOI: 10.24412/2076-913X-2026-161-97-115

THE CEREMONIAL GENRE OF ACADEMIC DISCOURSE: MEMORABLE SOLEMN SPEECH (HOMMAGE)

Larisa G. Vikulova¹,
Olga Ig. Korolenko²

^{1,2} Moscow City University,
Moscow, Russia

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

² korolenkooi@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7388-8133>

Abstract. The article examines the ceremonial genre of the French speech practice known as *hommage*, which dates back to the 17th century. It analyzes the semantic development of the lexeme *hommage*. The aim of the analysis is to identify the stages of modification of the lexeme used to denote this discursive genre. The leading method employed is linguistic semiometry, which allows for the determination of changes in the word meaning within the context of its usage. The multidimensional scope of the meanings expressed by the lexeme *hommage* is revealed through the identification and analysis of diagnostic contexts. It is established that the conceptual renewal of the word under study involves both its conceptual and evaluative components. An expansion of the referential sphere of the lexeme's functioning is observed — from its original personal sphere of vassal subordination to the institutional sphere of academic and public activity. This expansion is based on the extension of evaluative meanings of solidarity and collectivism, which contribute to the lexeme's development as an axiologeme. The article notes that commemorative ceremonial speeches (*hommages*) in the French academic environment express national and cultural traditions of ritual etiquette.

Keywords: academic discourse, commemorative ceremonial speech, ceremonial genre, national memorial service, *hommage*, national *hommage*, the French language.

For citation: Vikulova, L. G., & Korolenko, O. I. (2026). The ceremonial genre of academic discourse: memorable solemn speech (hommage). *MCU Journal of Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education*, 1(61), 97–115. <https://doi.org/10.24412/2076-913X-2026-161-97-115>

Введение

Возрастающий интерес к проблеме коммуникации в академической среде в современной лингвистике обусловил актуальность исследования в данном направлении. Как отмечают лингвисты, в академическом контексте жанровое разнообразие иллюстрирует особые параметры конструирования тех или иных жанров с учетом социокультурной специфики данной среды и трансляции ее ценностных смыслов (Хутиыз, 2021; Сулейманова, Водяницкая, 2024). Отметим, что при определении академического дискурса как институционального учитывается сфера его реализации или тип общения, выделяемый именно на основе социолингвистических признаков. Институциональный (в нашем случае — академический) дискурс «представляет собой общение представителей того или иного социального института, понимаемого как нормативная система, функционирующая для выполнения определенных потребностей общества» (Карасик, 2024, с. 110).

В основе академического дискурса лежат устойчивые речевые практики, реализуемые в конкретных жанрах. Отечественные исследователи (Семенюк, Бабенко, 2009) определяют жанр как категорию, фиксирующую типовые формы текста в соответствии с их коммуникативной функцией. Ключевым аспектом выступает целенаправленность, которая, по мнению Е. С. Кубряковой (2004), выражает прагматическую ориентацию и установку говорящего.

В период становления Французской академии в XVII–XVIII веках формируется прескриптивная коммуникативная норма официального общения в официальных рамках академической среды, которая соблюдается и по сегодняшний день. В частности, одной из коммуникативных норм академического дискурса изначально стала его ритуализованность, нашедшая воплощение в торжественных церемониальных речах, произносившихся на официальных заседаниях академии, сформировав определенный академический канон, понимаемый как культурная реальность и система обязательных норм и стереотипов (Пархомский, Семенюк, 2006). Например, новый кандидат в академики должен был восхвалять не только кардинала Ришелье, но и ушедшего из жизни академика, чье кресло будет занимать избираемый претендент на вакантное место.

В XVII–XXI веках французские академики использовали различные жанры речевой практики, такие как торжественная вступительная речь, ответное слово, поздравительная речь, панегирик, мемориальные/надгробные речи, благодарственное слово, ставшие системными жанрами устного академического дискурса (Борботько, Короленко, 2016; Короленко, 2018; Викулова, Короленко, 2019, 2020). В настоящее время академики продолжают использовать

вступительную торжественную речь, благодарственное слово и ответное слово в рамках принятой речевой практики. Популярным жанром сегодня выступает памятная торжественная речь (*hommage*). Во всех перечисленных жанрах отражается ценностная параметризация осмысления бытия человека и его языка не только в рамках академической коммуникации, но и в целом с учетом коммеморативных практик (Тивьяева, 2020, 2021). В этом плане лингвистическая семиотика может расцениваться как способ аксиологического анализа, который возможно использовать для определения ценностных координат языковой картины мира говорящего и как своеобразный лингвистический мониторинг функционирования языка в его ценностном измерении (Лингвистика и аксиология, 2011).

Материал исследования

В аксиологическом лексическом поле языка выделяются лексемы-термины, семантика которых связана с означиванием оценки деятельности человека. Подобные термины оценочного характера лингвисты предлагают рассматривать как означивание концептов социокультурного характера, связанных с интеллектуальной культурой народа (Гринев-Гриневиц и др., 2021). Укорененное в академической речевой практике лексема *hommage* принадлежит понятийной области интеллектуальной культуры и одновременно повседневному опыту людей, являясь примером непрерывности семиотического перехода от Средневековья к современности. Выбор слова *hommage*, которое восходит к XII веку, в качестве объекта семиотической обусловлен его характером как ключевого для обозначения речевого жанра академической практики. По данным нашего анализа, семантическое значение *hommage* во французском языке прослеживается по определенным этапам:

1. *Термин феодального права* применительно к церемонии присяги вассала своему сюзерену, оформлявшей заключение вассального договора: «*acte par lequel le vassal se déclare l'homme (homme lige) de son seigneur*» (v. 1160, *hommage*) (акт, посредством которого вассал объявляет себя человеком (подданным) своего сеньора). (Здесь и далее перевод наш. — Л. В., О. К.).

2. *Семантическая экстенсия слова как показатель куртуазного отношения к даме*, а также как знак почтения и покорности Богу:

À la même époque, le mot est employé au sens de «*marque de déférence, de courtoisie (à une femme)*» (v. 1165) et de «*marque de vénération, de soumission (à Dieu)*» (XIIIe s.). — В тот же исторический период слово используется в значении «*знак почтения, учтивости (по отношению к женщине)*» (около 1165 г.) и «*знак почитания, покорности (по отношению к Богу)*» (XII в.).

Семантическая и прагматическая экстенсия слова: с XVII века начинается новый виток прагматического осмысления слова, где наблюдается его качественное переосмысление, связанное с выражением дани уважения в речах:

Hommage se dit (1644, Corneille) en parlant d'un témoignage de respect, de reconnaissance, d'admiration. — Оммаж произносится (1644, Корнель) как свидетельство уважения, признательности, восхищения (Charaudeau, Maingueneau, 2006).

Как знак внимания, уважения, благодарности на словах или на деле конкретному человеку слово *hommage* вошло в церемониальный академический дискурс для обозначения речевого жанра, отдающего последнюю дань ушедшему из жизни академику. Данный дискурсивный жанр рассматривается нами как исторически и общественно закрепившаяся в академической речевой практике форма выражения статусно маркированных оценок деятельности ушедшего из жизни академика.

Результаты исследования

Наше исследование показало, что за все время (390 лет) существования Французской академии 53 академика произнесли 128 памятных торжественных речей (*hommage*) (табл. 1).

Таблица 1 / Table 1

Список академиков, произносивших памятные речи (*hommage*)

List of academicians who delivered commemorative speeches (*hommage*)

Ф. И. О. академика	Статус	Количество речей <i>hommage</i>
Э. К. д'Анкосс (Hélène Carrère d'Encausse) (1929–2023)	Историк, пожизненный секретарь Французской академии	13
Ж. Дютур (Jean Dutourd) (1920–2011)	Французский писатель	7
Ж. д'Ормессон (Jean d'Ormesson) (1925–2017)	Французский писатель, философ и дипломат	6
П.-Ж. Реми (Pierre-Jean Remy) (1937–2010)	Французский дипломат, романист и публицист	6
Ж. Бернар (Jean Bernard) (1907–2006)	Французский врач	5
Ив Пуликен (Yves Pouliquen) (1931–2020)	Французский врач-офтальмолог	5
Э. Бьянчотти (Nector Bianciotti) (1930–2012)	Аргентинский и французский писатель	4
Ф. Виту (Frédéric Vitoux) (род. 1944)	Французский прозаик и литературный критик	4
П. Нора (Pierre Nora) (1931–2025)	Французский историк	4

Ф. И. О. академика	Статус	Количество речей <i>hommage</i>
М. Дрюон (Maurice Druon) (1918–2009)	Французский писатель, пожизненный секретарь Французской академии	4
М. Зенк (Michel Zink) (род. 1945)	Французский медиевист и филолог, действующий директор Французской академии	4
Р. Ремон (René Rémond) (1918–2007)	Французский историк	3
Ж.-Л. Марион (Jean-Luc Marion) (род. 1946)	Французский философ, действующий директор Французской академии	3
А. Деко (Alain Decaux) (1925–2016)	Французский писатель, историк	3
П. Муано (Pierre Moinot) (1920–2007)	Французский писатель	3
А. Маалуф (Amin Maalouf) (род. 1949)	Французский писатель, пожизненный секретарь Французской академии	3

Таблица показывает, что *hommage* произносили высокостатусные академики, директора Французской академии, пожизненные секретари, которые в силу своего административного статуса выступали на официальных заседаниях или иных мероприятиях. Опираясь на концепцию конструктивистского структурализма, можно представить ритуальную ситуацию прощания как «социальное деление, объективированное в физическом пространстве» (Бурдьё, 2005, с. 51). В этом социальном пространстве взаимодействуют различные участники, прежде всего институты и организации, призванные осуществлять деятельность такого рода. В траурной ситуации разделение участников происходит в соответствии с характером и степенью их прижизненного сопричастия к личности ушедшего из жизни, т. е. формальных или неформальных, опосредованных или непосредственных отношений с ним (Разумова, Байбурина, 2012, с. 45). Думаем, что дифференциация произносящих речь в жанре *hommage* выражается в статусе оратора и степени его сопричастности к жизненному пути ушедшего из жизни академика. Согласимся с С. Б. Адоньевой в том, что такие речи основаны на конвенциях, опирающихся на социальные механизмы, которые обеспечивают поддержание традиций, а сами церемониальные тексты принуждают участников такой коммуникации соблюдать заданные традицией социальные роли и сценарии (Адоньева, 2004).

Впервые *hommage* в стихах произнес 2 мая 1838 года на официальном заседании французский поэт, драматург и теоретик литературы Луи Жан Непомюсен Лемерсье (Néromiscène Lemercier, кресло № 14), посвятив ее французскому живописцу, представителю неоклассицизма Жаку Луи Давиду.

Из таблицы следует, что наибольшее число таких памятных речей (13) произнесла постоянный секретарь Французской академии Э. Каррер д'Анкосс, которой в соответствии со своим статусом приходилось участвовать в различных траурных и мемориальных мероприятиях с церемониальными речами, в том числе с памятными торжественными речами (*hommage*). Академик обращалась к мемориальным речам как к устойчивому жанру ораторской речи, для которого хронотопом является типичная обстановка — ситуативность ухода из жизни известного человека.

Оратор произносила памятные речи, посвященные ушедшим из жизни академикам, например: французскому физику, инженеру по телекоммуникациям, эссеисту и историку науки Луи Лепренс-Ренге (Louis LepPrince-Ringuet); французскому ученому-правоведу и общественному деятелю, специалисту по конституционному и административному праву Жоржу Веделю (Georges Vedel); французскому историку искусства и писателю Морису Реймсу (Maurice Rheims); французскому журналисту, художественному критику, писателю Берtrandу Пуаро-Дельпешу (Bertrand Poirot-Delpech); французскому историку Рене Ремону (René Rémond); французскому писателю Жану Дютуру (Jean Dutourd); французскому микробиологу и генетику Франсуа Жакобу (François Jacob); французскому писателю, журналисту и историку Максу Галло (Max Gallo) и другим академикам.

Рассмотрим речь, произнесенную Э. К. д'Анкосс 7 ноября 2017 года в церкви Сен-Жермен-де-Пре, посвященную памяти французского писателя, журналиста и историка Макса Галло, занимавшего 10 лет кресло № 24. От лица академического сообщества как пожизненный секретарь академии оратор произносит памятную речь, состоящую из 5 151 знака (843 слова) (Carrère d'Encausse, 2017).

Речь академика начинается с цитирования слов преподобного отца Карре (le Révérend Père A.-M. Carré, кресло № 37): «L'Académie est une famille d'esprit et de cœur» (Академия — это семья по духу и сердцу). Опираясь на идею академии как единой семьи, переживающей как радости, так и горечь потерь, оратор выражает глубокую печаль от утраты коллеги.

Э. К. д'Анкосс в памятной речи отмечает:

– профессионализм и убеждения автора:

Nous admirions aussi l'intégrité, le courage de cet homme qui jamais n'aura reculé dans le combat pour la liberté, sa passion (Мы также восхищались **цельностью, мужеством** этого человека, который **никогда не отступал в борьбе за свободу, его страстью**. (Здесь и далее перевод наш. — Л. В., О. К.).

Nous savions en l'élisant quel historien, quel romancier fécond et passionnant nous appelions à siéger parmi nous (Избирая его, мы понимали, какого **историка, какого плодovitого и увлекательного романиста** мы призываем **заседать среди нас**);

– работу в Комитете по созданию словаря (la Commission du Dictionnaire). Макс Галло привнес строгость историка и почти болезненную заботу о языке, его стремление уберечь французский язык от посягательств английского, дать

ему возможность жить в современном мире, адаптируя его к научным и техническим достижениям:

Max Gallo y apportait la rigueur de l'historien et un souci presque maladif de la langue (Макс Галло привнес в Академию строгость (логику историка и почти болезненную заботу о языке).

Le fils d'immigrés, amoureux de la France comme le sont souvent les enfants venus d'ailleurs — et l'Académie en compte un certain nombre — était acharné à préserver la langue française des empiètements de l'anglais, à la faire vivre dans le monde d'aujourd'hui en l'adaptant aux évolutions scientifiques et techniques (Сын иммигрантов, влюбленный во Францию, как часто бывает с детьми, приехавшими из других стран, — Академия насчитывает их немало — он был одержим идеей защитить французский язык от вторжения английского, оживить его в современном мире, адаптируя к научно-техническому прогрессу).

Il savait aussi les dangers des dérives idéologiques qui pouvaient détruire la langue, le XXe siècle nous l'aura appris, et il dénonçait ce péril en se revendiquant d'Orwell (Он также осознавал опасность идеологических перегибов, способных разрушить язык, чему нас научил XX век, и обличал эту угрозу, ссылаясь на Оруэлла).

Комиссию по созданию «Словаря Французской академии» разные академики называли по-разному, например М. Дрюон — le Saint des Saints («Святая святых»), Жан-Франсуа Ревель — le Politburo («Политбюро»). Макс Галло сразу после избрания в Академию инициировал свое участие в данной комиссии:

Et il demanda d'emblée à prendre place dans ce petit cénacle de la Compagnie, que Maurice Druon nommait le Saint des Saints et Revel le Politburo, c'est-à-dire la Commission du Dictionnaire (И он сразу попросил место в этом небольшом кружке нашей Компании, который Морис Дрюон называл Святая святых, а Ревель — Политбюро, то есть в Комиссии по словарю).

Особую интимизацию в речи Э. Каррер д'Анкосс наблюдаем в его оценке М. Галло как друга, брата, которым она восхищается:

Cher Max, mon ami, mon frère, dont j'admire tant... (Дорогой Макс, мой друг, мой брат, которым я так восхищаюсь...)

В заключение оратор использует лексемы мелиоративной оценки *le courage, l'intégrité, le savoir et la bonté*, заключает, что память о Максе Галло, его смелость, знания, доброта навсегда останутся с академией, продолжая жить в сердцах тех, кто его знал:

...impossible d'employer le passé — le courage, l'intégrité, le savoir et la bonté, au revoir (...чьё мужество, цельность, знания и доброта... — невозможно употребить прошедшее время — прощай).

Считаем необходимым провести анализ лексем, который покажет значимые компоненты текста в речи Э. К. д'Анкосс. Отметим, что анализ частотности знаменательных слов статистически выявляет ключевые элементы содержания текста. Компьютерные методы, выделяя повторяющиеся лексемы, формируют

Важным при анализе памятных речей выступает *фактор паратопии*, понимаемый в рамках лингвистики дискурса как прагматически и социокультурно значимое коммуникативное пространство (Maingueneau, 1993, p. 28). Как отмечает Д. Менгено, конкретные формы паратопии варьируются в зависимости от исторической эпохи, типа общества и специфики дискурсивных практик. Исследователи подчеркивают, что в контексте социокультурной и, в частности, литературной коммуникации XVII века паратопический принцип организации оказался ключевым не только для деятельности частных кружков и салонов, но и для функционирования научных институций, к числу которых относится Французская академия. Данные структуры сформировали особое внетерриториальное открытое пространство, консолидировавшее представителей интеллектуальной элиты, профессионально владевших книжным знанием (Михайлова, 2011, с. 108–109; Загрязкина, 2016, с. 108; Райскина, 2023). Академики произносили памятные торжественные речи в разных местах (табл. 2).

Таблица 2 / Table 2

Места произнесения памятных речей (hommage) членами Французской академии
Places where members of the French Academy delivered commemorative speeches (hommage)

Место произнесения памятных речей	Общее количество речей	Ф. И. О. академика, кресло	Количество произнесенных речей <i>hommage</i>
Церковь Сен-Жермен-де-Пре (l'église Saint-Germain-des-Près)	14	Ж. д'Ормессон (Jean d'Ormesson), 12	2
		Э. К. д'Анкосс (Hélène Carrère d'Encausse), 14	5
		Р. Гайяр (Raphaël Gaillard), 16	1
		М. Серр (Michel Serres), 18	1
		Ж.-К. Рюфен (Jean-Christophe Rufin), 28	1
		А. Маалуф (Amin Maalouf), 29	2
		М. Дрюон (Maurice Druon), 30	1
Дом инвалидов (l'hôtel des Invalides)	5	Ф. Виту (Frédéric Vitoux), 15	1
		Ж. д'Ормессон (Jean d'Ormesson), 12	2
		Ж.-М. Руар (Jean-Marie Rouart), 26	1
		Э. К. д'Анкосс (Hélène Carrère d'Encausse), 14	1
Церковь Сен-Мартен в приходе Балланкур (l'église Saint-Martin de Ballancourt)	2	Ж.-Ф. Деньё (Jean François Deniau), 36	1
		Ж.-М. Люстиже (Jean-Marie Lustiger), 4	1
		П.-Ж. Реми (Pierre-Jean Remy), 40	1

Место произнесения памятных речей	Общее количество речей	Ф. И. О. академика, кресло	Количество произнесенных речей <i>hommage</i>
Кладбище Монпарнас (le cimetière du Montparnasse)	2	Э. К. д' Анкосс (Hélène Carrère d'Encausse), 14	1
		Д. Фернадес (Dominique Fernandez), 25	1
Собор Парижской Богоматери (la cathédrale Notre-Dame de Paris)	2	М. Дрюон (Maurice Druon), 30	1
		Э. К. д' Анкосс (Hélène Carrère d'Encausse), 14	1
Церковь Сен-Пьер-де-Нейи (l'église Saint-Pierre-de-Neuilly)	1	М. Деон (Michel Déon), 8	1
Бар-ле-Дюк (Bar-le-Duc)	1	Э. Эррио (Édouard Herriot), 8	1
Беллак (Bellac)	1	Э. Эррио (Édouard Herriot), 8	1
Церковь Сен-Пьер-де-Монруж (l'église Saint-Pierre-de-Montrouge)	1	Э. К. д' Анкосс (Hélène Carrère d'Encausse), 14	1
Французская Академия наук (l'Académie des Sciences)	1	Э. К. д' Анкосс (Hélène Carrère d'Encausse), 14	1
Версальский Собор Святого Людовика (la cathédrale Saint-Louis de Versailles)	1	Э. К. д' Анкосс (Hélène Carrère d'Encausse), 14	1
Церковь Сент-Этьен-дю-Мон (l'église Saint-Etienne-du-Mont)	1	Ф. Виту (Frédéric Vitoux), 15	1
Пантеон (Panthéon)	1	Э. Жильсон (Étienne Gilson), 23	1
Собор Святого Людовика Дома инвалидов (la cathédrale Saint-Louis des Invalides)	1	Ж.-М. Руар (Jean-Marie Rouart), 26	1
Кладбище Пер-Лашез (le cimetière du Père-Lachaise)	1	П. Нора (Pierre Nora), 27	1
Церковь Святого Оноре д'Эйлау (l'église Saint-Honoré d'Eylau)	1	М. Дрюон (Maurice Druon), 30	1

Место произнесения памятных речей	Общее количество речей	Ф. И. О. академика, кресло	Количество произнесенных речей <i>hommage</i>
Собор Святого Александра Невского (la cathédrale Saint-Alexandre Newski)	1	М. Дрюон (Maurice Druon), 30	1
Академия Станислава в Нанси (l'Académie Stanislas à Nancy)	1	А. Массис (Henri Massis), 32	1
Синагога в Париже на улице Коперника (la synagogue de Copernic)	1	А. Компаньон (Antoine Compa- gnon), 35	1
Церковь Святого Фомы Аквинского (l'église Saint Thomas d'Aquin)	1	Ж.-Ф. Денё (Jean François Deniau), 36	1
Базилика Святой Клотильды (la basilique Sainte-Clotilde)	1	Ксавье Даркос (Xavier Darcos), 40	1

Согласимся с мнением ученых в том, что такой ритуал связан с кризисной ситуацией (событием) и обусловлен социальной стратификацией «тех социальных общностей, к которым был причастен ушедший из жизни — локальной, профессиональной, дружеской и прочих — вплоть до общенациональной и международной, если речь идет о связанных с властью, широко известных, отличившихся общественными и культурными достижениями “знаковых” личностях» (Разумова, Барабанова, 2012, с. 44). Топос, как и сам обряд богослужения, указывает на значимый статус института церкви в траурном обряде.

Вместе с тем отметим, что большинство церемониальных речей *hommage* (86 текстов) было произнесено на официальных заседаниях Французской академии. Ученые выступали с памятными речами не только в Париже, но и в городах, где родились ушедшие из жизни академики. Например, французский политик и государственный деятель, писатель, историк Эдуар Эррио (Édouard Herriot, 1872–1957) произнес памятную речь в честь французского государственного и политического деятеля, 10-го президента Франции Раймона Пуанкаре 23 июля 1950 года в его родном городе Бар-ле-Дюк (Bar-le-Duc). Еще одна памятная речь также произнесена Э. Эррио по поручению Французской академии (Hommage à Jean Giraudoux, à Bellac, le 1 juillet 1951) и посвящена французскому новеллисту, эссеисту, драматургу и дипломату Жану Жироду, родившемуся в небольшом городе Беллак (Bellac).

Думается, что в данном случае выбор произнесения речи в местах, где родились знаменитые академики, неслучаен, поскольку имена великих личностей вписываются в культурологическую концепцию «гений места» (*genius loci*). Образ знаменитых личностей, уроженцев этих малых французских городов, становится элементом территориальной идентичности. А речевое действие оратора, прославляющего этих гениев места, в данном случае направлено, как отмечает В. Л. Алексеева, от личности к месту; личность питает место своей славой (Алексеева, 2015). Актуальна в этой связи точка зрения французского ученого П. Нора, который ввел понятие «места памяти» (*lieux de mémoire*) (Нора, Озуф, де Пьюеж, Винок, 1999).

Важным представляется *hommage national* как особый и редкий вид торжественного жанра. Национальная церемония прощания (*фр.* *L'hommage national*) — высшая форма посмертных почестей за исключительные военные или гражданские заслуги перед страной.

Национальной церемонии прощания удостоилась в 2023 году женщина-академик Э. К. д'Анкосс. Решение о проведении национальной церемонии прощания принимал президент Франции с официальной публикацией указа. Во время церемонии президент провел смотр войск, произнес речь (*hommage*), которая размещена на официальном сайте Елисейского дворца (<https://www.elysee.fr>).

Такая церемония имеет массовый общественный характер и связана с особым социальным статусом ушедшего из жизни выдающегося человека, что может служить «стимулом для выражения общественной скорби, или в особых ситуациях смерти одного человека, если сама по себе ситуация рассматривается как повод к демонстративным (политическим) действиям» (Разумова, Барабанова, 2012, с. 50).

В своей траурной речи президент Французской Республики отмечает, что существуют жизни, которые не подчиняются общему закону пространства и времени, относя к ним судьбу Э. К. д'Анкосс, урожденную Зурабшвили:

Certaines vies, en effet, ne paraissent pas soumises à la loi commune de l'espace et du temps. La vie d'Hélène Carrère d'Encausse, née Hélène Zourabichvili, était de celles-là (В самом деле, некоторые жизни, кажется, не подчиняются общему закону пространства и времени. Жизнь Элен Каррер д'Анкосс, урожденной Элен Зурабшвили, была одной из таких).

Президент подчеркивает следующие аспекты жизни академика:

– многонациональные корни, описывая предков, членов семьи:

Dans son sang coulaient presque tous les fleuves d'Europe entre la Volga et le Rhin (В ее крови текли почти все реки Европы — от Волги до Рейна).

Parmi ses ancêtres figurent des Suédois et des Polonais, un général prussien et un député géorgien, une dame d'honneur impériale, 3 régicides, certains qui vivaient en Toscane ou promenaient des loups dans les salons de Saint-Petersbourg (Среди ее предков были шведы и поляки, прусский генерал и грузинский депутат, императорская фрейлина, три цареубийцы, те, кто жили в Тоскане или выгуливали волков в салонах Санкт-Петербурга).

Mosaïque de territoires comme de destins dont la France n'était pas encore (Мозаика территорий и судеб, частью которой Франция еще не была).

– детство в изгнании:

Née à Paris, de parents exilés par la révolution d'octobre, l'enfant grandit entre deux univers, entre deux récits (Родившись в Париже у родителей, изгнанных Октябрьской революцией, девочка росла между двумя мирами, между двумя историями).

Le passé résonnait plus fort que la clameur du jour dans l'appartement vétuste qu'elle habitait à Vanves avec ses parents et son frère, 4 personnes dans 25 mètres carrés où des caisses tenaient lieu de meubles, mais où les murs offraient un rempart de livres (Прошлое звучало громче, чем шум дня, в ветхой квартире в Ванве, где она жила с родителями и братом — 4 человека на 25 квадратных метрах, где ящики служили мебелью, но стены представляли собой крепость из книг).

Оратор отмечает в речи, что момент получения гражданства в 1950 году стал для нее новым рождением. Она с такой серьезностью отнеслась к этому, что выучила наизусть Конституцию и «Марсельезу», хотя их и не требовали:

L'instant où elle devint française marqua pour elle une nouvelle ère, une nouvelle naissance presque (Момент, когда она стала француженкой, ознаменовал для нее новую эру, почти новое рождение).

Elle se présentait chez l'officier d'état civil pour lui réciter la Constitution, lui chanter la Marseillaise, prêter serment sur le drapeau. Autant de choses qu'on ne lui demanda pas, mais qu'elle entendait faire parce qu'elle voulait être à la hauteur de sa nouvelle nationalité (Она явилась к сотруднику загса, чтобы прочесть ему Конституцию, спеть «Марсельезу», принести присягу на флаге. Всего этого от нее не требовали, но она считала нужным это сделать, потому что хотела быть достойной своего нового гражданства).

Особое внимание президент Франции обратил на достижения в области французского языка, которые выделили академика, подчеркнул значимость ее литературной деятельности:

– вклад Э. К. д'Анкос в историю и культуру Франции:

Elle fit mieux qu'être à la hauteur de la France. Elle la réhaussa (Она сделала больше, чем просто соответствовала Франции. Она возвысила ее).

Elle offrit à notre pays sa vision de l'histoire, la limpidité de sa plume et de son esprit, sa relecture du monde, alors prisonnier d'un Rideau de Fer qu'elle souleva pour aller explorer le mystère slave (Она подарила нашей стране свое видение истории, ясность своего пера и ума, свое переосмысление мира, который тогда был пленен Железным занавесом, — и она приподняла его, чтобы отправиться исследовать славянскую загадку).

Президент Французской Республики подчеркнул служение академика французскому языку, ее деятельность во Французской академии:

– Как секретарь Французской академии она считала защиту языка своим долгом. Она руководила работой над словарем и успела завершить 9-е издание до буквы Z незадолго до своей смерти:

*Frayant son chemin dans un monde d'hommes, elle accepta le secrétariat **perpétuel** comme un service* (Прокладывая себе путь в мире мужчин, она приняла пост **пожизненного секретаря** как служение).

*Elle ne pouvait épargner à ses chers Immortels toute souffrance, mais elle pouvait **épargner** à sa chère langue la **déshérence*** (Она не могла избавить своих дорогих Бессмертных от всех страданий, но могла **уберечь свой любимый язык от запустения**).

*Et elle la **défendait** avec une **conception très haute** de sa part d'intangible et de sa vitalité renouvelée de **A à Z**, de jeudi en jeudi, à chaque **commission du dictionnaire**. (И она **защищала** его с **высочайшим пониманием** его неприкосновенной сути и его обновленной жизненной силы от **A до Я**, от четверга к четвергу, на каждой **комиссии по словарю**).*

*Quelques semaines avant sa mort, elle pressait le rythme encore pour parvenir à **refermer la neuvième édition** jusqu'à la dernière entrée de la **lettre Z** le 6 juillet dernier* (За несколько недель **до своей смерти** она еще больше ускорила темп, чтобы **завершить работу над девятым изданием** вплоть до последней статьи **на букву Z** 6 июля этого года).

Президент говорит о родственниках Э. К. д'Анкосс, которые пришли на национальную церемонию прощания:

*À **vous voir rassemblés** aujourd'hui, vous, **son mari** depuis 70 ans, vous, **ses enfants**, vous, **ses proches**, pour honorer celle que vous surnommiez affectueusement votre tsarine... (Видя **вас всех** собравшимися сегодня — вас, **ее мужа** вот уже 70 лет, вас, **ее детей**, вас, **ее близких**, — чтобы почтить ту, кого вы с любовью называли своей царицей...).*

Речь президента Французской Республики Эммануэля Макрона заканчивается пафосным призывом, что соответствует его политическому статусу:

*Vive la République, vive la France! (Да **здравствует Республика!** Да **здравствует Франция!**)*

Таким образом, ритуальный сценарий, включающий в себя определенные роли их участников, выполняет регулятивную и социально-стабилизирующую функции (Разумова, Барабанова, 2012, с. 44). Речь рисует портрет Э. К. д'Анкосс, чья жизнь стала воплощением служения Франции, которую она сознательно выбрала и прославила своим интеллектом, прозорливостью и беззаветной преданностью.

Заключение

Таким образом, памятные торжественные речи во французской академической среде выражают национально-культурные традиции ритуального этикета, обращены к определенной аудитории. Думается, что, согласно ситуации, эти речи имеют консолидирующий характер и рассчитаны на долговременный эффект авторитетных ценностей как опоры нравственной и духовной культуры

общества. Исключительной характеристикой данного церемониального жанра является его символизирующий потенциал, поскольку посвящен статусному человеку, академику, отличавшемуся особым взглядом на мир, образом жизни, призванием. Данный дискурсивный жанр актуализирует проблематику ценностной параметризации бытия человека и общества, в том числе в рамках академической среды.

Список источников

1. Хутыз, И. П. (2021). *Жанры дискурса академической среды: традиционное и новое*. ВКН.
2. Сулейманова, О. А., & Водяницкая, А. А. (2024). Трансляция ценностных смыслов в процессе академического взаимодействия. *Современная лингвистика: ключ к диалогу* (с. 443–446). Казанский (Приволжский) федеральный университет.
3. Карасик, В. И. (2024). Профессиональный дискурс в цифровую эпоху. *Дискурсивные практики в цифровую эпоху: традиции и инновации* (с. 110–120). Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского.
4. Семенюк, Н. Н., & Бабенко, Н. С. (2009). Жанр текста как лингвистическая реальность. *Горизонты современной лингвистики: традиции и новаторство* (с. 713–722). Языки славянских культур.
5. Кубрякова, Е. С. (2004). *Язык и знание. На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира*. Языки славянской культуры.
6. Пархомский, В. Я., & Семенюк, Н. Н. (Ред.). (2006). *Языковая норма и эстетический канон*. Языки славянских культур.
7. Борботько, Л. А., & Короленко, О. И. (2016). Коммуникативная норма официального научного общения: торжественная речь в академическом дискурсе XVII–XVIII вв. *Научный вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. Серия: Современные лингвистические и методико-дидактические исследования*, 3(31), 95–103.
8. Короленко, О. И. (2018). *Легитимация филологической науки в дискурсивных практиках XVII–XVIII веков: Французская академия* [Диссертация ... канд. филол. наук: 10.02.19. МГПУ]. РГБ.
9. Викулова, Л. Г., & Короленко, О. И. (2019). Становление институциональной речевой практики в XVII веке: Французская академия. *Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке*, 16(1), 44–49. <https://doi.org/10.31079/1992-2868-2019-16-1-44-49>
10. Викулова, Л. Г., & Короленко, О. И. (2020). Памятные торжественные речи как жанр академического дискурса. *Романские тетради* (с. 73–81). Языки Народов Мира.
11. Тивьяева, И. В. (2020). Практики мемориализации в академическом дискурсе. *Актуальные проблемы современной лингвистики и лингводидактики* (с. 336–341). Алеф.
12. Тивьяева, И. В. (2021). Исследования языка памяти: опыт и перспективы. *Езиков свят*, 19(2), 7–14.
13. Серебренникова, Е. Ф., Антипов, Н. П., Ладыгин, Ю. А., Малинович, Ю. М., Плотникова, С. Н., Тарева, Е. Г., Хахалова, С. А., Казыдуб, Н. Н., Литвиненко, Т. Е.,

Семенова, Т. И., Готлиб, О. М., Малинович, М. В., Шарунов, А. И., & Кулагина, О. А. (2011). *Лингвистика и аксиология: этносемиометрия ценностных смыслов*. Тезаурус. https://elibrary.ru/download/elibrary_32514566_55124642.pdf

14. Гринев-Гриневиц, С. В., Сорокина, Э. А., & Викулова, Л. Г. (2021). *Теория языка: антропологическая лингвистика*. ВКН.

15. Charaudeau, P., & Maingueneau, D. (Dir.). (2006). *Dictionnaire d'Analyse du Discours*. Seuil.

16. Бурдые, П. (2005). *Социология социального пространства*. Институт экспериментальной социологии; Алетейя.

17. Разумова, И. А., & Барабанова, Л. А. (2012). Ситуация погребения и похоронный ритуал с точки зрения взаимодействия социальных институтов. *Труды Кольского научного центра РАН*, 2(9), 42–60.

18. Адоньева, С. Б. (2004). Страх жизни: мужские и женские возрастные кризисы. *Языки страха: женские и мужские стратегии поведения* (с. 15–19). Издательство СПбГУ.

19. Carrère d'Encausse, Hélène. (2017). *Homage to M. Max Gallo, en l'église Saint-Germain-des-Prés, le 7 novembre 2017*. <https://www.academie-francaise.fr/hommage-m-max-gallo-en-leglise-saint-germain-des-pres>

20. Чернявская, В. Е., & Хохлова, М. В. (2024). *Дискурсивный анализ текста и корпусные методы*. Ленанд.

21. Maingueneau, D. (1993). *Le contexte de l'oeuvre littéraire. Énonciation, écrivain, société*. Dunod.

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

23. Загряжская, Т. Ю. (2016). Термины культуры в диалоге научных школ и культур. В Е. Г. Тарева, Л. Г. Викулова (Ред.). *Диалог культур. Культура диалога: в поисках передовых социогуманитарных практик* (с. 210–214). Языки Народов Мира.

24. Райскина, В. А. (2023). Семиотические элементы как фактор паратопии рефлексивного дискурса. *Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование»*, 1(49), 96–110. <https://doi.org/10.25688/2076-913X.2023.49.1.08>

25. Алексеева, В. Л. (2015). Структура концепта «гений места». *Известия высших учебных заведений. Серия: Гуманитарные науки*, 6(2), 88–91.

26. Нора, П., Озуф, М., де Пюимеж, Ж., & Винок, М. (1999). *Франция-память*. СПбГУ.

References

1. Khoutyz, I. P. (2021). *Genres of academic discourse: traditional and new*. ВКН. (In Russ.).

2. Suleimanova, O. A., & Vodyanitskaya A. A. (2024). Translation of value meanings in the process of academic interaction. *Modern linguistics: the key to the dialogue* (p. 443–446). Kazan (Volga Region) Federal University. (In Russ.).

3. Karasik, V. I. (2024). Professional discourse in digital epoch. *Discursive practices in the digital age: traditions and innovations* (p. 110–120). Lobachevsky University. (In Russ.).

4. Semenyuk, N. N., & Babenko, N. S. (2009). The genre of the text as a linguistic reality. *Horizons of modern linguistics: tradition and innovation* (p. 713–722). Yazyki slavyanskix kul'tur. (In Russ.).

5. Kubryakova, E. S. (2004). *Language and knowledge. On the way to gaining knowledge about language: Parts of speech from a cognitive point of view. The role of language in cognition of the world. Yazy'ki slavyanskoj kul'tury'*. (In Russ.).
6. Parkhomsky, V. Ya., & Semenyuk, N. N. (Ed.). (2006). *Linguistic norm and aesthetic canon. Yazy'ki slavyanskix kul'tur.* (In Russ.).
7. Borbotko, L. A., & Korolenko, O. I. (2016). Communicative norms of formal scientific communication: oration in the academic discourse of the XVII–XVIII centuries. *Scientific newsletter Voronezh state university of architecture and civil engineering. Series: «Modern linguistic and methodical-and-didactic researches»*, 3(31), 95–103. (In Russ.).
8. Korolenko, O. I. (2018). *Legitimation of philological science in the discursive practices of the XVII–XVIII centuries: French academy* [Dissertation for the PhD (Philology): 10.02.20. MCU]. RSL. (In Russ.).
9. Vikulova, L. G., & Korolenko, O. I. (2019). The formation of academic speech practice in the seventeenth century: French academy. *The Humanities and Social Studies in the Far East*, 16(1), 44–49. (In Russ.).
10. Vikulova, L. G., & Korolenko, O. I. (2020). Memorable solemn speeches as a genre of academic discourse. *Romance notebooks* (p. 73–81). Yazy'ki Narodov Mira. (In Russ.).
11. Tivyaeva, I. V. (2020). The practice of memorialization in academic discourse. *Actual problems of modern linguistics and linguodidactics* (p. 336–341). Aleph. (In Russ.).
12. Tivyaeva, I. V. (2021). Linguistic memory studies: track record and prospects. *Yezikov svyat*, 19(2), 7–14. (In Russ.).
13. Serebrennikova, E. F., Antipyev, N. P., Ladygin, Yu. A., Malinovich, Yu. M., Plotnikova, S. N., Tareva, E. G., Kakhlova, S. A., Тарева Е. Г., Кахалова С. А., Семенова, Т. И., Gotlib, O. M., Malinovich, M. V., Sharunov, A. I., & Кулагина, О. А. (2011). Linguistics and axiology: the ethnosemiometry of value meanings. Thesaurus. https://elibrary.ru/download/elibrary_32514566_55124642.pdf (In Russ.).
14. Grinev-Grinevich, S. V., Sorokina, E. A., & Vikulova, L. G. (2021). *Theory of language: anthropolinguistics*. VKN. (In Russ.).
15. Charaudeau, P., & Maingueneau, D. (Dir.). (2006). *Dictionnaire d'Analyse du Discours*. Seuil.
16. Bourdieu, P. (2005). Sociology of social space. Institut e'ksperimental'noj sociologii; Aletejya.
17. Razumova, I. A., & Barabanova, L. A. (2012). Funeral situation and ritual through the prism of interaction between social institutions. *Proceedings of the Kola Scientific Center of the Russian Academy of Sciences*, 2(9), 42–60. (In Russ.).
18. Adonyeva, S. B. (2004). Fear of life: male and female age crises. *The language of fear: female and male behavioral strategies* (15–19). Izdatel'stvo SPbGU. (In Russ.).
19. Carrère d'Encausse, Hélène. (2017). *Hommage à M. Max Gallo, en l'église Saint-Germain-des-Prés, le 7 novembre 2017*. <https://www.academie-francaise.fr/hommage-m-max-gallo-en-leglise-saint-germain-des-pres>
20. Chernyavskaya, V. E., & Khokhlova, M. V. (2024). *Discursive text analysis and corpus methods*. Lenand. (In Russ.).
21. Maingueneau, D. (1993). *Le contexte de l'oeuvre littéraire. Enonciation, écrivain, société*. Dunod.

22. Mikhaiova, S. V. (2011). The XVII century literature salon as a paratopic factor. *MCU Journal of Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education*, 1(7), 108–113. (In Russ.).

23. Zagryazkina, T. Y. (2016). Cultural terms in the dialogue of scientific schools and cultures. In E. G. Tareva, L. G. Vikulova (Eds.). *Dialogue of cultures. Culture of dialogue: in search of advanced socio-humanitarian practices* (p. 210–214). Yazy'ki Narodov Mira. (In Russ.).

24. Rayskina, V. A. (2023). Semiotic elements as a paratopy factor in relexive discourse. *MCU Journal of Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education*, 1(49), 96–110. (In Russ.).

25. Alekseeva, V. L. (2015). The structure of the concept «genius of the place». *Modern Science: actual problems of theory and practice. Series of «Humanities»*, 6(2), 88–91. (In Russ.).

26. Nora, P., Ozuf, M., de Puimezh, J., & Vinok, M. (1999). *France is a memory*. St. Petersburg State University.

Информация об авторах

Лариса Георгиевна Видулова — доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры романских языков и лингводидактики, заместитель директора Института иностранных языков МГПУ.

Ольга Игоревна Короленко — кандидат филологических наук, доцент кафедры романских языков и лингводидактики, Институт иностранных языков МГПУ.

Information about the authors

Larisa G. Vikulova — Dr. Sc. (Philology), Professor, Professor at the Department of Romance Languages and Linguodactics, Deputy Director of the Institute of Foreign Languages, MCU.

Olga Ig. Korolenko — PhD (Philology), Associate Professor, Department of Romance Languages and Linguodactics, Institute of Foreign Languages, MCU.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflict of interest.

Научная статья

УДК 81'22

DOI: 10.24412/2076-913X-2026-161-116-129

О СИСТЕМАТИЗАЦИИ СПОСОБОВ ВИЗУАЛИЗАЦИИ В ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Серебренникова Евгения Федоровна

Иркутский государственный университет,
Иркутск, Россия

serebr_ef_76@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3910-4013>

Аннотация. Статья посвящена проблеме систематизации способов визуализации в лингвистическом дискурсе, актуальность которой связана с новыми цифровыми условиями его реализации и парадигмальными сдвигами в фундаментальном и прикладном плане. Уточняется понятие визуализации как формализованного выводного способа оптимизации в представлении объекта изучения, основные параметры его использования в преподавании теоретических лингвистических дисциплин. Особое значение визуализация имеет в семиотике и лингвистике в процессах моделирования хода и результатов исследования для целей раскрытия структурно-семантической когерентности и функциональной динамики языковых явлений. К базовым системным параметрам применения визуализации относятся способы визуализации и классы метазнаков в лингвистическом исследовательском и педагогическом дискурсах. Класс метазнаков определяет способ кодирования визуализации. Выделяются три основных способа и соответствующие им метасистемы для визуального представления объекта: иконический, индексально-символический способ схематизирующего моделирования и метаязыковое моделирование. Иконический способ визуализации представлен классом знаков, с разной степенью точности воспроизводящих исходный объект. Единицей метаязыка данного кода является фигура, изображение. Индексально-символический способ кодирования отражает абстрагирование от выявленных в наблюдении и анализе признаков и функциональных свойств объекта либо в виде фигуры, образа-символа, либо в виде схематичных изображений на основе различных систем индексальных метазнаков. Метаязыковой способ формализации ориентирован на создание метаязыка как языка второго порядка по отношению к естественному языку. Отмечаются трудности осуществления визуализации при моделировании нелинейных динамических процессов в языке, а также плодотворность векторного кода формализации.

Ключевые слова: визуализация объекта изучения, лингвистический дискурс, моделирование, формализация, способы визуализации, знаки кодирования.

Для цитирования: Серебренникова, Е. Ф. (2026). О систематизации способов визуализации в лингвистическом дискурсе. *Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование»*, 1(61), 116–129. <https://doi.org/10.24412/2076-913X-2026-161-116-129>

Original article

UDC 81'22

DOI: 10.24412/2076-913X-2026-161-116-129

**ON SYSTEMATIZATION OF VISUALIZATION METHODS
IN LINGUISTIC DISCOURSE****Evgeniia F. Serebrennikova**Irkutsk State University,
Irkutsk, Russiaserebr_ef_76@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3910-4013>

Abstract. The article is devoted to the problem of systematization of visualization methods in linguistic discourse, the relevance of which is related to the new digital conditions of its implementation and paradigmatic shifts in the fundamental and applied aspects. The concept of visualization is clarified as a formalized output method of optimization in the representation of the object of study; the main parameters of its use in the teaching of theoretical linguistic disciplines. Visualization is particularly important in semiotics and linguistics, where it is used to model the process and results of research in order to reveal the structural-semantic coherence and functional dynamics of linguistic phenomena. The basic system parameters of visualization include the methods of visualization and the classes of meta-signs in linguistic research or pedagogical discourse. The class of meta-signs determines the method of encoding visualization. There are three main methods and corresponding metasytems for visual representation of an object: iconic, indexical-symbolic method of schematizing modeling, and meta-language modeling. The iconic method of visualization is represented by a class of signs that reproduce the original object with varying degrees of accuracy. The unit of this code's metalanguage is a shape or image. The index-symbolic method of coding reflects the abstraction of the object's features and functional properties identified in observation and analysis, either in the form of a figure, a symbol image, or in the form of schematic images based on various systems of indexical meta-signs. The meta-language method of formalization is focused on creating a meta-language as a second-order language in relation to natural language. The difficulties of visualizing nonlinear dynamic processes in language and the effectiveness of vector code formalization are noted.

Keywords: visualization of the object of study, linguistic discourse, modeling, formalization, methods of visualization, coding signs.

For citation: Serebrennikova, E. F. (2026). On systematization of visualization methods in linguistic discours. *MCU Journal of Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education*, 1(61), 116–129. <https://doi.org/10.24412/2076-913X-2026-161-116-129>

Введение

Визуализация являет собой процесс, способ, инструмент познания и представления знаний, связанный с удобством базового для человека, зрительного восприятия и тем самым с фокусированием внимания и упрощением осмысления объектов сложной и/или скрытой феноменологии. В этом качестве визуализация предстает постоянным компонентом и фактором

развития культуры, науки, образования. Нарращивание инструментальной значимости и активное применение визуализации происходят в русле основных тенденций информационного общества в связи с развитием цифровых технологий, отвечающих требованию оптимальных способов обработки данных для их передачи реципиенту. В этом плане визуализацию определяют как создание визуальных изображений в процессе интерпретации информации в терминах визуального представления или, еще более кратко, как представление информации в визуальной форме в специальных прагматических целях (Ozell, 1997). Комплекс средств визуализации, широко применявшийся в эпоху до компьютера и включавший в себя рисунки-иллюстрации, схемы, диаграммы, таблицы, карты, дополняется динамичными и реконструктивными инновациями, такими как визуализация фракталов, компьютерная графика и многими другими (Шуткин, 2018). Визуализация входит в методологический аппарат современной лингвистики. Актуальность обращения к проблемам визуализации определяется новыми условиями реализации исследований и потребностями образовательных практик в русле парадигмальных сдвигов в науке (Shatri, 2017). Особую значимость визуализация имеет для научных направлений, изучающих в фундаментальном и прикладном планах знаковые системы и процессы означивания/обозначения, прежде всего для семиотики и лингвистики, и, как следствие, для анализа лингвистического дискурса в его реализации в основных подвидах исследовательского и педагогического дискурсов. В научной и педагогической коммуникации, как и в других ее видах, процесс и результат визуализации изучается не только с точки зрения ее порождения адресантом, но и с точки зрения ее интерпретации адресатом при том, что интерпретация опосредуется визуальным знаком и медийными технологиями.

Визуализация в семиотике и лингвистике может рассматриваться как синергичный, емкий, формализованный, выводной способ оптимизации восприятия некоторого информационно насыщенного объекта, нацеленный на его понимание. Суть его состоит в таком предъявлении объекта, который бы делал более явными качественные характеристики и раскрывал бы его не только в очевидной наглядности и описательной констатации наблюдаемых признаков, но и в глубинной структурно-семантической когерентности и функциональной динамике, придавая большую экспланаторность реализуемому научному и педагогическому дискурсу. Безусловную важность визуализация приобретает при дистанционном режиме обучения в образовательном пространстве, в том числе в сфере организации и чтения курсов по теории языка, таких как «Общее языкознание и история лингвистических учений», «История и методология науки», и других, призванных раскрыть фундаментальную системность и двойственность феномена языка как объекта изучения.

Организация учебного процесса в настоящее время напрямую связана с параметрами цифровизации и визуализации [Suleimanova, 2020], предполагая различные экономные форматы целевого управления общением для «информационного

сближения» с адресатом (Викулова, 2016, с. 54–65). Одним из важнейших форматов в современном педагогическом дискурсе выступает презентация — компрессионный и четко структурированный полимодальный знак с различными возможностями инфографики, единицей которого служит интерфейс, предназначенный для визуализации интерпретаторами. Свертывание информации для ее визуализации следует связывать как с целью иллюстрации факта, явления или модели в дополнение к вербальному описанию и аргументации, так и с более глубокой, когнитивной целью управления конструированием адресатом своего собственного нового знания, освоением предлагаемой для визуализации информации.

Особая роль принадлежит моделированию — созданию и представлению знака, схематизирующего исходный объект в аналоговой функциональной перспективе. Сама идея схематизации закладывает возможность визуализации модели в связи с ее формализацией, т. е. записью на определенном формализованном метаязыке, прежде всего математическом. Вместе с тем понятие формализации может иметь и более широкое значение: «Всякая модель, в том числе лингвистическая, должна быть формальной. Модель считается формальной, если в ней в явном виде и однозначно заданы исходные объекты, связывающие их утверждения и правила обращения с ними (правила образования или выделения новых объектов и утверждений). В идеале всякая формальная модель представляет собой математическую систему. Поэтому в некотором смысле понятие формальности равнозначно понятию точности, или однозначности (Поветкина, 2012). Главной чертой языкознания второй половины XX века, как утверждает Ю. С. Степанов (Степанов, 2020), является то, что лингвистические исследования приобретают формальный характер. К проблеме формализации в лингвистике обращаются такие ученые, как Ю. Д. Апресян, И. А. Мельчук, Р. Г. Пиотровский, И. И. Ревзин и многие другие.

Один из базовых вопросов относительно проблематики моделирования в лингвистике касается значимости моделирования. Данный аспект обрисован с большой ясностью А. А. Козловым (Козлов, 2018), который выделяет две противоположные точки зрения в эволюции взглядов на применимость схематизирующей визуализации, т. е. формализации концепции в виде модели-схемы. Согласно первой точке зрения модель сама по себе не может дать никакого прироста в лингвистическом знании, которое начинается и заканчивается данными, объяснением фактов конкретных языков. Вторую точку зрения А. А. Козлов излагает в версии Н. Хомского, ссылаясь на его работу 1957 года «Syntactic structures»: «Precisely constructed models for linguistic structure can play an important role, both negative and positive, in the process of discovery itself» (Там же, с. 5). (*Точно сконструированные модели для лингвистической структуры могут играть значимую роль, одновременно негативную и позитивную, в процессе самого открытия* (перевод наш. — Е. С.)). Наблюдая эволюцию в подходах к языку, сегодня можем с уверенностью говорить о бесспорной значимости в современных направлениях в лингвистике, особенно в когнитивной лингвистике, моделей и метода моделирования и о возможности

третьего подхода, объединяющего противостоящие, на первый взгляд, точки зрения по данному вопросу. Сам процесс создания модели, проходя этапы «на входе», «внутри», опирается на наблюдение, описание, анализ языковых фактов и явлений с точки зрения поставленной проблемы; на этапе выхода процесс выводит на дедуктивное стягивание и профилирование нового знания, открывая тем самым возможность формальной демонстрации для интерпретатора проявленной целостности и скрытой сущности объекта изучения. Именно с этой точки зрения визуализация не может рассматриваться как самодовлеющий метод изучения, но как выводной способ прояснения концепции.

Моделирование как один из методов исследования, а также особенности использования данного метода в языкознании, свойства лингвистической модели, типология моделей в языкознании представляют собой обширный и постоянно пополняющийся раздел методологии науки, теоретической и прикладной лингвистики (Булыгина, 1998; Анненкова, 2004). Учеными отмечается, что естественный язык — сложнейший объект для моделирования, суть которого состоит в том, чтобы вместо скрытых от наблюдателя свойств объекта изучить заданные в явном виде свойства модели и распространить на объект все те закономерности, что выведены для модели (Поветкина, 2012). При этом открытым в данной сфере остается вопрос о возможностях и степени визуализации моделирования и моделей, который связан, в частности, с выбором адекватного способа и средства формализации моделей.

Наша задача — попытаться систематизировать опыт применения визуализации в преподавании лингвистических теоретических дисциплин: уточнить сферы и основные параметры ее использования, систематизировать способы и средства реализации. Материалом для анализа служит содержание теорий и концепций, указанных для изучения в рабочих программах по теоретическим лингвистическим дисциплинам по направлениям лингвистического и педагогического образования. Также задействуется информация, представленная в «Большом энциклопедическом словаре» (Языкознание..., 1998). Основными методами выступают интерпретативный анализ, классификация, элементы квантитативного анализа.

Сферы и основные параметры применения визуализации

Представляется важным уточнить прежде всего сферы особой значимости в плане визуализации объектов изучения в лингвистике. К ним относятся сфера лингвистических исследований и сфера лингвистического педагогического образования.

Синонимом современных лингвистических исследований часто становится моделирование, т. е. осуществление исследования в координатах определенной теоретической модели. Поставленная цель и задачи предполагают необходимость визуализировать промежуточные этапы исследования и, далее,

представить сущность и результат предпринятого анализа в компресированном виде для придания финализованной модели искомого качества проявленной целостности и доказательности. Данная модальность способствует визуализируемой формализации выводов в перспективе возможной и желательной универсализации полученного знания и пополнения научной картины мира на основе универсальных языков кодирования.

В сфере лингвистического педагогического дискурса, в том числе в курсах теоретических дисциплин, существует необходимость стянуть сущность концепции/теории в экономную визуальную форму для облегчения ее понимания, особенно в повсеместно используемом формате презентации и дистанционных режимах коммуникации.

Одним из первых параметров систематизации использования визуализации учебного материала в ходе преподавания лингвистических дисциплин следует считать параметр наличия или отсутствия визуализируемой формы представляемой авторской теории или концепции. В этом аспекте возможны два случая обращения к визуализации. В первом случае дидактической задачей становится точное объяснение концепции, заложенного в ней моделирования и завершающей схематизированной формализации, предложенной автором. Примеры таких теоретических моделей: порождающая модель трансформационной грамматики Н. Хомского, некоторые модели знаковых отношений в семиотике, методы лингвокогнитивного моделирования, а также метод векторного анализа в психосистематике языка Г. Гийома, касающегося онтологии языка и речи.

Выделяются одновременно концепции и теории, обладающие параметрами, позволяющими достаточно непротиворечиво объективировать схематично их сущностные свойства, хотя и не предлагающие единственного вида моделирования. Примером данного блока могут служить вариативные модели коммуникативных процессов и актов коммуникации; теория и метод полевого анализа, модели фрактального анализа в лингвосомиотике и многие другие. В этом втором случае дидактической задачей является попытка визуализировать концепцию путем создания некоторой максимально адекватной модели для объяснения ее сущности или для целей осуществления самостоятельного исследования. В нашей практике успешными примерами такого рода творческой деятельности служат, в частности, попытки создания визуализированной формализации различного рода исследовательских фреймов, в том числе лексических фреймов определенной области номинации в современном языке, отличающихся интенсивными трансформациями.

К базовым системным параметрам применения визуализации относятся также способы визуализации и классы метазнаков, вариативно раскрывающиеся в корпусе соответствующих средств реализации в лингвистическом исследовательском или педагогическом дискурсе. Класс метазнаков определяет способ кодирования визуализации.

Основные классы метазнаков и способы кодирования визуализации

Наш анализ позволяет выделить следующие основные классы метазнаков, определяющие семиотические способы реализации визуального кода в лингвистическом дискурсе.

1. Иконический тип метазнака и реализуемый способ визуализации.

Представлен классом знаков иконического характера, с разной степенью точности используемых для воспроизведения исходного объекта. Единицей метаязыка данного кода служит *фигура, изображение*: копия артефакта, карта, рисунок, таблица, диаграмма и др. При необходимости возможно и материальное предъявление аутентичного объекта. Визуализируемый образ нацелен на представление общего вида, структуры и состояния объекта как модели.

По данным нашего анализа и подсчета знаков визуализации объектов в «Большом энциклопедическом словаре» (Языкознание..., 1998), в лингвистическом энциклопедическом знании используются несколько типов знаков и способов визуализации, которые представлены в таблице 1 (в ссылках даны страницы из приведенного источника. — *Е. С.*).

Таблица 1 / Table 1

Вариативность средств визуализации информации в лингвистическом энциклопедическом знании

Variability of information visualization tools in linguistic encyclopedic knowledge

Тип знака визуализации	Кол-во	Примеры	Комментарии способа визуализации
1. Фотокопия артефакта	17	Надпись на керамическом сосуде, II век до нашей эры (с. 250)	Иконическое воспроизведение
2. Образец (прототип) языкового явления	20	Пиктографический рассказ эскимоса об удачной охоте (с. 375)	Образец письменной речи, транскрипции, транслитерации
3. Полное воспроизведение алфавита, азбуки, страницы	38	Древнепермская азбука (с. 142); армянский алфавит (с. 45); страница Серебряного кодекса (с. 112)	Воспроизведение или реконструкция
4. Таблица, рисунок-таблица	6	Развитие формы знаков египетского письма (с. 147); числительные японского, тибетского, китайского языков (с. 94)	Сведение данных одной тематической сферы, сопоставление/сравнение, прослеживание трансформации в эволюции знаков

Тип знака визуализации	Кол-во	Примеры	Комментарии способа визуализации
5. Схема-рисунок, графическое изображение, схема-модель	13	Метод синтаксического описания в виде древа составляющих (с. 449); схемы Э. Лотнера и А. Шлейхера, А. Мейе развития индоевропейстики (с. 183); отношения звуковых и графических элементов в модели Ю. С. Маслова (с. 226)	Экспликация метода анализа (модели, подхода); исчисление; указание на отношения между элементами разных уровней; образно-символическая фигура (родословное древо), абстрагированная формализованная схема-модель

В таблице 1 иконический тип визуализации представлен под номерами 1–4, отличный от него — под цифрой 5. При этом четвертый тип знаков находится на стыке с другим типом знаков. Четвертый способ визуализации предполагает не столько иллюстрацию объекта в его аутентичности и поверхностной структуре, сколько представление хода и данных оперирования с наблюдаемыми или полученными путем анализа данными об объекте. Формой такого вида визуализации является, например, таблица, отражающая данные компонентного анализа слов, классификации языковых единиц и явлений, их сравнения и сопоставления. В энциклопедии упоминается также такой знак, как карта, для представления информации по истории языка, ареальной лингвистике, лингвистической географии, который также отнесем к иконическому типу визуального кодирования. Как видим, иконические знаки визуализации преобладают в истории лингвистики в соотношении примерно 84 : 16 %.

Сводная таблица, с одной стороны, показывает значимую роль иконической визуализации как способа иллюстрации аутентичности, уникальности, целостности, демонстрации показателей наблюдаемой структуры и свойств объекта. С другой стороны, выявляет эвристическую значимость вариантов индексальной и символической схематизации: схем, фигур, схем-рисунков, операциональных схем, отражающих схематизирующее моделирование и требующих значительного рационального усилия и предварительных знаний для понимания объекта.

II. Символический и индексальный типы метазнаков и реализуемый способ визуализации.

Кодирование визуализации может осуществляться классом знаков, которые отражают абстрагирование от выявленных в наблюдении признаков и функциональных свойств объекта. Абстрагирование объективируется либо в виде фигуры, образа-символа (образа-символа генетического древа, например), либо в виде схематичных изображений на основе различных

систем индексальных метазнаков, указывающих в причинно-следственной связи на скрытые состояния и зависимости онтологического, структурно-функционального, операционально-кинестического и телеологического свойства, присущие изучаемому объекту в создаваемой модели. Единицей метаязыка данного графического кода служит рисунок-схема, схема-модель, ряд, алгоритм и др. Средства данного способа кодирования различны и образуют математический, логический, буквенный метаязыки. Создаются и комплексные инфографические модели, специально предназначенные для иллюстрации динамики процессов, связанных с объектом анализа. Широко известны в научной и исследовательской практике следующие: логическая запись знаками формальной логики структуры пропозиции; математическая запись с использованием скобок при бинарном разбиении предложения на конструкции из непосредственно составляющих; применение <, > как знаков деривации; буквенная запись, например символизация структур буквами латинского алфавита, в частности запись порядка слов S-V-O.

Визуализируемый образ изображает глубинную структуру, линии и алгоритмы порождения, трансформацию, эволюционные процессы. Нацелен на экспликацию подхода, метода анализа в достижении точности модели анализа факта, явления, ситуации; указывает на отношения разных уровней, механизмы действия, отношения исчисления, стремится объяснить феноменологию объекта. Отметим, что в сфере теории языка и преподавания лингвистического знания визуализация связана с проблемами схематической формализации как своего рода перевода, перекодирования вербального описания и аргументации в схематизированное изображение, способствуя интеграции в понимании исходного объекта. Как это происходит в любых случаях замещения и перевода информации из сферы-источника в сферу-цель, для производства и интерпретации визуализации необходим специальный фонд знаний: знакомство с исходным описанием объекта на входе в модель и значения, приписываемые операциональным элементам. В ином случае восприятие модели может не облегчить, а затруднить ее понимание.

III. К третьему способу визуализации можно отнести метаязыковое моделирование, осуществляемое на основе, соответственно, метаязыковой формализации, нацеленной на раскрытие общего, теоретического подхода к языку.

Данный вид моделирования следует рассматривать с позиции металингвистики, в которой выявляется значение метаязыка как языка второго порядка по отношению к естественному человеческому языку — объекту моделирования. Метаязык выступает в роли предмета исследования и моделирования в историко-генетическом, структурно-системном и структурно-порождающем планах. В явном виде и однозначно в нем задаются исходные объекты, связывающие их постулаты и правила обращения с ними (правила образования или выделения новых объектов и утверждений) (Языкознание..., 1998).

Реализацию метаязыкового моделирования такого порядка видим на примере моделирования семантических примитивов в лингвистической концепции А. Вежбицкой (Вежбицкая, 1997), различных видов когнитивного моделирования на основе идеализированных концептуальных моделей, в том числе на примере пространственного моделирования лингвокогнитивных процессов в естественном языке.

По критерию типов используемых знаков данный тип визуализации следует считать смешанным. Наряду с закрытым корпусом терминологически отграниченных метакатегорий могут использоваться как оригинальные метазнаки формализации, так и широко известные индексально-символические системы записи. Ярким примером метаязыкового моделирования, имманентно предполагающим смешанную по типу знаков схему-модель на выходе моделирования, является генеративная грамматика Н. Хомского. К данному способу кодирования отнесем и метатеорию психосистематики и психомеханики языка Г. Гийома, в котором разработана векторная модель анализа и ее формализации. В этой связи Л. М. Скрелина, основатель данной теории в России, уточняла, что вектор служит способом представления разнообразных ментальных процессов, «отмечая остановки мысли, фиксируя границы дискретных элементов как частей целого» (Скрелина, 2009, с. 54).

В современной лингвистике в качестве предпочтительных объектов лингвистического анализа выступают процессы, механизмы, нелинейные структуры, визуализация которых представляется часто проблематичной. В некоторых случаях понятие «языковой факт» переосмысливается в терминах показателя, маркера, индикатора явления глубинного уровня. Моделирование и его формализация часто нацелены на объекты многомерной, синергийной, когнитивно-коммуникативной природы (Болдырев, 2016).

В этой связи особо отметим проблему и трудности адекватной визуализации динамических и нелинейных процессов, свойственных языку. К таким визуализируемым процессам относятся взаимобратимые процессы порождения в модели «Смысл ↔ Текст», а также конструктивные процессы в семиотических динамических моделях, например в концепции семантического треугольника Г. Фреге и логической модели Ч. С. Пирса. При визуализации данных моделей отношения в семиозисе адекватно показываются посредством пунктирности, прерывистости (интерпретативности) сторон процесса означивания. Другими примерами могут служить схематизация структурно-порождающей иерархичности целостного представления ситуации во фреймовом моделировании (вершина-слоты); визуализация векторного представления в психомеханике и психосистематике языка, позволяющая увидеть языковые механизмы на основе движения мысли: мыслительных векторов и их перехвата в определенной точке движения. Предпринимаются попытки визуализации основных динамических, смыслопорождающих характеристик дискурса на основе фигуры траектории дискурсивизации (Плотникова, 2013); схематизации параметрической модели дискурса (Якоба, 2020).

Трудности в реализации визуализации изучаемого материала в лингвистическом педагогическом дискурсе обуславливаются несколькими причинами. Иконического типа метазнаки ориентированы скорее на аналоговый способ восприятия и осмысления, не всегда соответствуют необходимости воспроизвести, активизировать в мышлении интерпретатора такие сложные процессы, как порождающая трансформация, интеграция, синергичность, лингвокогнитивный механизм и др. Например, существует сложность в представлении целостного семиозиса в трехмерности знака в коммуникации: синтактики, семантики, прагматики, учитывая, что семантика — это не отдельное, а сквозное измерение, пронизывающее все другие измерения семиозиса. Проблема возникает особенно если цель моделирования состоит не в исчислении величин, составляющих феномен, которое вычисляется по формуле, а в объяснении действия механизма или сущности процесса. Применение средств схематизирующей формализации в этом случае считается оптимальным, если удастся показать операциональный, порождающий характер феномена.

Обобщим основные элементы грамматики метаязыка, используемые для целей визуализации, в таблице 2. Понятие «грамматика» считаем уместным, учитывая роль этих элементов как знаков управления, сопоставления, зависимости, детерминации, интеграции отношений в структуре исходного объекта.

Таблица 2 / Table 2

**Основные элементы грамматики метаязыка,
используемые для целей визуализации**
**The main elements of the metalanguage grammar
used for visualization purposes**

№	Знак	Функция
1	–	Перевод восприятия/осмысления на соотношение элементов, ввод элементов в корреляцию (<i>белый – черный, A–B, SVO</i>)
2	+	Перевод (операция) в суммирующее соотношение
3	<>	Операция и результат порождения, деривации, происхождения
4	[...]	Отграничение конструкции, группы, структуры
5		Знак генеративной трансформации (в модели трансформационной грамматики Н. Хомского)
6	→	Вектор односторонней зависимости
7	↔	Вектор двусторонней, обратной зависимости

Взаиморасположение, последовательное или разноуровневое позиционирование одних элементов по отношению к другим для представления целостности феномена также следует отнести к средству визуализации. Основным знаком для схематической визуализации динамики процессов следует считать вектор → и его варианты.

Заключение

В настоящее время формализация языковых моделей рассматривается как необходимый элемент и завершающий этап изучения исходного объекта анализа. Визуализация, облегчая восприятие и осмысление сложного по своей природе объекта, отражает результаты формализации в сжатом, емком, образно-схематическом виде. В лингвистическом педагогическом дискурсе должен учитываться параметр наличия или отсутствия визуального способа теоретической модели, заложенной автором. Визуализация в лингвистическом дискурсе имеет разнородный характер по формам и метаязыкам, кодам своего воплощения. На основе семиотического подхода выделяется три основных способа визуализации: иконический, индексально-символический и способ метаязыковой формализации. К ряду базовых метасистем визуального кодирования относятся математический, логический, буквенный коды. Корпус элементов визуального кодирования включает в себя примерно семь знаков, а также знаковое позиционирование. Основным знаком для схематической визуализации динамики процессов следует считать вектор \rightarrow и его варианты. Для решения трудностей визуализации динамики многомерных нелинейных процессов в современных направлениях лингвистики оптимальным видится синтез различных способов и средств визуализации при условии их способности создать у интерпретатора представление не только о существенных свойствах объекта, но и о содержании происходящих процессов, механизмов, трансформаций.

Список источников

1. Ozell, B., & Camarero, R. (1997). *A linguistics approach to visualization*. https://www.researchgate.net/publication/2356935_A_Linguistics_Approach_To_Visualization
2. Шуткин, В. Н., & Семенов, В. А. (2018). *История визуализации. Материалы семинара*. Институт философии РАН. ispras.ru/publications/История%20визуализации.pdf?ysclid=mmm2ge7egl572599359
3. Shatri, R., & Buza, K. (2017). The use of visualization in teaching and learning process for developing critical thinking of students. *European Journal of Social Sciences Education and Research*, 9(1), 71–74. https://www.researchgate.net/publication/318538259_The_Use_of_Visualization
4. Suleimanova, O. A., Guseinova, I. A., & Vodyanitskay, A. A. (2020). The learning and educational potential of digital tools in humanities and social science. *Proceedings of the International Scientific Conference*, 4, 657–669.
5. Викулова, Л. Г., Макарова, И. В., & Новиков, Н. В. (2016). Институциональный дискурс цифровой дипломатии: новые коммуникативные практики. *Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание*, 15(3), 54–65.
6. Поветкина, Ю. В. (2012). Моделирование как метод лингвистического исследования. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*, 6(17), 132–136. www.gramota.net/materials/2/2012/6/31.html

7. Степанов, Ю. С. (2020). Методы и принципы современной лингвистики. *Редакториал УРСС*.
8. Козлов, А. А. (2018). Формальные модели в лингвистике. *Введение в языкознание. Лекция 27.11.2018 г.* https://www.hse.ru/data/2018/12/02/1144309349/Formal_linguistics_AK2018.pdf
9. Булыгина, Т. В., Крылов, С. А. Модель. (1998). *Языкознание. Большая Российская энциклопедия*.
10. Анненкова, Е. А. (2004). Проблема формализации лингвистических знаний (на материале пунктуации русского языка) [Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. Ростовский государственный педагогический университет].
11. *Языкознание. Большой энциклопедический словарь*. (1998). Большая Российская энциклопедия.
12. Вежбицкая, А. (1997). *Язык. Культура. Познание*. Русские словари.
13. Скрелина, Л. М. (2009). *Школа Гийома: психосистематика*. Высшая школа.
14. Болдырев, Н. Н. (2016). Когнитивные схемы интерпретации. *Вопросы когнитивной лингвистики*, 4(49), 10–20.
15. Плотникова, С. Н., & Серебrenникова, Е. Ф. (2013). Когнитивная траектория дискурсивизации: дестинация, стратегия, технология. *Вестник ИГЛУ*, 1(22), 183–189.
16. Якоба, И. А. (2020). *Когнитивно-коммуникативная параметризация медийного дискурса* [Автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19. Адыгейский государственный университет].

References

1. Ozell, B., & Camarero, R. (1997). *A linguistics approach to visualization*. https://www.researchgate.net/publication/2356935_A_Linguistics_Approach_To_Visualization
2. Shutkin, V. N., & Semenov, V. A. (2018). *History of visualization*. Seminar proceedings. Институт философии РАН. ispras.ru/publications/История%20визуализации.pdf?ysclid=mmm2ge7egl572599359 (In Russ.).
3. Shatri, R., & Buza, K. (2017). The use of visualization in teaching and learning process for developing critical thinking of students. *European Journal of Social Sciences Education and Research*, 9(1), 71–74. https://www.researchgate.net/publication/318538259_The_Use_of_Visualization
4. Suleimanova, O. A., Guseinova, I. A., & Vodyanitskaya, A. A. (2020). The learning and educational potential of digital tools in humanities and social science. *Proceedings of the International Scientific Conference*, 4, 657–669.
5. Vikulova, L. G., Makarova, I. V., & Novikov, N. V. (2016). Institutional discourse of digital diplomacy: new communicative practices. *Science Journal of Volgograd State University. Series 2: Linguistics*, 15(3), 54–65.
6. Povetkina, Yu. V. (2012). Modeling as a method of linguistic research. *Philology. Theory & Practice*, 6(17), 132–136. www.gramota.net/materials/2/2012/6/31.html. (In Russ.).
7. Stepanov, Yu. S. (2020). *Methods and principles of modern linguistics*. Editorial URSS. (In Russ.).
8. Kozlov, A. A. (2018). Formal models in linguistics. *Introduction to Linguistics*. Lecture on November 27, 2018. https://www.hse.ru/data/2018/12/02/1144309349/Formal_linguistics_AK2018.pdf. (In Russ.).

9. Bulygina, T. V., & Krylov, S. A. Model. (1998). *Linguistics. Great Russian Encyclopedia*. (In Russ.).
10. Annenkova, E. A. (2004). *The problem of formalization of linguistic knowledge (based on the punctuation of the Russian language)* [Abstract of the dissertation for the PhD (Philology): 02.10.19. Rostovskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet]. (In Russ.).
11. *Linguistics. The Great Encyclopedic Dictionary*. (1998). The Great Russian Encyclopedia. (In Russ.).
12. Vezhbitskaya, A. (1997). *Language. Culture. Knowledge. Russkie slovari*. (In Russ.).
13. Skrelina, L. M. (2009). *Guillaume's school: psychosystematics. Vy'sshaya shkola*. (In Russ.).
14. Boldyrev, N. N. (2016). Cognitive schemes of interpretation. *Issues of Cognitive Linguistics*, 4(49), 10–20. (In Russ.).
15. Plotnikova, S. N., & Serebrennikova, E. F. (2013). Cognitive trajectory of discursivization: destination, strategy, technology. *Vestnik IGLU*, 1(22), 183–189. (In Russ.).
16. Yakoba, I. A. (2020). *Cognitive and communicative parameterization of media discourse* [Abstract of the dissertation Doctor of Philological Sciences: 10.02.19. Adyghe State University]. (In Russ.).

Информация об авторе

Евгения Федоровна Серебренникова — доктор филологических наук, профессор кафедры романо-германской филологии Иркутского государственного университета.

Information about the author

Evgeniia F. Serebrennikova — Dr. Sc. (Philology), Professor of the Department of Romance and Germanic Philology of Irkutsk State University.

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

The author declares no conflict of interest.

Научная статья

УДК 811.581:008

DOI: 10.24412/2076-913X-2026-161-130-150

ТРАНСФОРМАЦИЯ ПОНЯТИЯ «ИСКУССТВОВЕД» В КИТАЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ: ОТ ОБЫДЕННОГО К НАУЧНОМУ ЗНАНИЮ

Иванова Светлана Викторовна¹,
Гапиенко Полина Евгеньевна²

¹ Санкт-Петербургский государственный университет,
Санкт-Петербург, Россия

² Санкт-Петербургский университет технологий управления и экономики,
Санкт-Петербург, Россия

¹ svet_victoria@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0127-9934>

² polina.gapienko@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1685-9341>

Аннотация. Цель настоящего исследования, сфокусированного на бытовании понятия «искусствовед» в китайской лингвокультуре, состоит в разграничении признаков рассматриваемого понятия в быденном и научном познании. Анализ в рамках кейс-стади проводится посредством процедуры этносемиотрии, потребовавшей использования дефиниционного и контекстуального анализа. Материалом исследования послужили посвященные искусствоведам интернет-ресурсы китайского сегмента Байду, а также одноязычные и двуязычные толковые словари. Отправной точкой работы стала гипотеза о том, что возрастающая роль искусствоведа и его направляющая функция как в теории искусства, так и в общественном сознании обуславливают различия в семантическом объеме быденного и научного понятий «искусствовед» в китайской лингвокультуре. Установлено, что понятие «искусствовед» в китайском языке не имеет устоявшегося языкового выражения. В быденном сознании понятие «искусствовед» (艺术学家) нередко функционирует наряду с понятием «деятель искусств» (艺术家), несмотря на то что данные лексические единицы имеют лишь формальное сходство и не являются синонимами. Лексическая единица 艺术理论家 ‘теоретик искусства’ понимается как ученый в данной области, в то время как в быденном понимании сфера профессиональных интересов подобного специалиста ограничивается теорией искусства. Научное, профессионально ориентированное понятие «искусствовед» в китайской лингвокультуре не ограничивается знаниями в области искусства, но включает в себя такие аспекты, как «чиновник», «преподаватель», «менеджер», а также предполагает такие качества, как авторитетность и влияние, высокий социальный статус, свобода слова, безупречные моральные принципы, всесторонние, выходящие за рамки искусствоведения познания, способность направлять развитие современной теории искусства, влиять на общественное мнение. Перспективность предложенного подхода состоит в интеграции лингвокультурологического и онтологического векторов при исследовании терминосистем.

Ключевые слова: термин, терминология искусствоведения, искусствовед, лингвокультура, онтология понятия, быденное познание, научное познание.

Для цитирования: Иванова, С. В., Гапиенко, П. Е. (2026). Трансформация понятия «искусствовед» в китайской лингвокультуре: от обыденного к научному знанию. *Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование»*, 1(61), 130–150. <https://doi.org/10.24412/2076-913X-2026-161-130-150>

Original article

UDC 811.581:008

DOI: 10.24412/2076-913X-2026-161-130-150

TRANSFORMATION OF THE CONCEPT OF ART CRITIC IN CHINESE LINGUACULTURE: FROM ORDINARY TO SCHOLARLY KNOWLEDGE

Svetlana V. Ivanova¹,
Polina E. Gapienko²

¹ Saint-Petersburg State University,
Saint-Petersburg, Russia

² Saint-Petersburg University of Management Technologies and Economics,
Saint-Petersburg, Russia

¹ svet_victoria@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0127-9934>

² polina.gapienko@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1685-9341>

Abstract. The article examines the concept of art critic in Chinese linguaculture. The aim of the study is to draw the borderline between its everyday and scholarly use. The work involves definitional, contextual analyses and case method. The material was drawn from the Chinese Internet segment of Baidu, as well as monolingual and bilingual explanatory dictionaries. The hypothesis was that the growing role of the art critics and their guiding function both in the theory of art and public consciousness predetermine the differences in the semantic scope of the scholarly and everyday concepts of art critic in Chinese linguaculture. The concept of art critic in Chinese has no fixed linguistic expression. In everyday consciousness, *art critic* (艺术学家) often functions alongside *art figure* (艺术家), though these lexical units are not synonyms being similar only formally. 艺术理论家 ‘art theorist’ is understood as an art scholar whereas in everyday sense, the sphere of professional interests of this specialist is limited to the theory of art. The scholarly, professionally oriented concept of art critic in Chinese linguaculture is not limited to knowledge of art, but includes such aspects as «official», «teacher», «manager», implying qualities such as authority, high social status, freedom of speech, impeccable moral principles, comprehensive knowledge beyond art criticism, the ability to direct the development of modern art theory, and influence public opinion. The prospects of the proposed approach lie in the integration of linguacultural and ontological factors in the study of terminological systems.

Keywords: term, art history terminology, art historian, linguaculture, concept ontology, scientific knowledge, everyday consciousness.

For citation: Ivanova, S. V., & Gapienko, P. E. (2026). Transformation of the concept of art critic in Chinese linguaculture: from ordinary to scholarly knowledge. *MCU Journal of Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education*, 1(61), 130–150. <https://doi.org/10.24412/2076-913X-2026-161-130-150>

Введение

Интерес к изучению терминосистемы искусствоведения обусловлен специфическими особенностями данной области научного знания. Прежде всего, кажущаяся понятность и доступность ее объекта, искусства, приводит к ложному восприятию этой сферы как отрасли обыденного знания (Гапиенко, 2021). Кроме того, процесс исследования осложняется отсутствием четких границ искусствоведения, а также его способностью взаимодействовать практически с любым разделом профессионального знания, что отражается в таких свойствах искусствоведческих терминов, как широкозначность и многозначность (Иванова, Гапиенко, 2021). Следует также учитывать самобытность как искусства, так и в определенной мере искусствоведения в каждой отдельной стране и в каждой культуре, а также роль и функции искусствоведа в профессиональной коммуникации.

Ярким примером влияния национально-культурной специфики на терминологию искусствоведения служит понятие «искусствовед» в китайской лингвокультуре. Выбор данного понятия в качестве объекта исследования продиктован тем, что в настоящее время в Китае оно переживает переосмысление в рамках требований к искусству в целом и к искусствоведам в частности. Представляется, что полнее раскрыть особенности онтологизации понятия «искусствовед» в китайской лингвокультуре возможно, обратившись к китайским интернет-коммуникациям. Как известно, с 2006 года Китай является страной с наибольшим числом интернет-пользователей в мире, постоянно внедряющей новые платформы, объединяющие граждан Китайской Народной Республики (КНР) в китайских интернет-коммуникациях (Fitzgerald et al., 2022; Na, 2023). Другой отличительной чертой китайского сегмента Всемирной паутины является интегрирование искусства в цифровые технологии, что содействует сохранению и развитию культурного наследия страны (Wang, 2024). Продвижению собственной культуры служит и интернет-дискурс, в частности медиа, освещающие работу известных китайских деятелей искусств. При этом такие особенности интернет-дискурса китайских СМИ, как: 1) сближение источника информации и потребителя, возможность обратной связи; 2) эффективность и высокая скорость распространения знаний и информации; 3) реализованность многих дискурсивных стратегий, вовлеченность в дискурс представителей разных социальных групп, классов, профессиональных сообществ; 4) самобытность как результат системы «Золотого чита» (Мажинский и др., 2023), — способствуют преимущественной трансляции китайской культуры и активации различных способов (технических и вербальных) привлечения читателей к собственно китайским проблемам (Юань, 2023). Представляется, что сфокусированность китайских интернет-коммуникаций и медиа на собственной культуре обуславливают и свой подход к интерпретации рассматриваемого понятия.

Лингвокультурологический вектор исследования подкрепляется обращением к идеям аксиологической лингвистики, поставившей во главу угла

не только и не столько человека говорящего (*homo loquens*), сколько человека, действующего словом (*homo verbo agens*) (Викулова и др., 2020). Соответственно, «понимание языка как социальной семиотической практики, “конструирующей” общие социокультурные ценности» (Викулова и др., 2020, с. 31), позволяет обратиться к анализу языкового знака «с точки зрения его способности объективизировать интерпретационные сдвиги в концептуализации и оценивании значимых для человека и общества сущностей» (Викулова и др., 2020, с. 31).

Цель настоящей работы состоит в определении особенностей бытования понятия «искусствовед» в китайской лингвокультуре, что предполагает определение признаков, составляющих обыденное и научное понимание данного понятия, и выявление различий между ними. Исследованию предшествовала гипотеза, согласно которой возрастающая роль искусствоведа в современном китайском обществе и медийном пространстве приводит к усилению различий в содержании обыденного и научного понятий «искусствовед» в китайской лингвокультуре. В связи с этим исследование призвано ответить на вопросы о том, что скрывается за понятием «искусствовед» в китайской лингвокультуре в настоящее время, как проходит онтологизация этого понятия, есть ли зазор между соответствующим научным и обыденным понятиями и, если он существует, по каким признакам расходятся научное и обыденное познание в понимании данной сущности.

Методы и материал исследования

Поскольку объектом исследования служит понятие «искусствовед» в китайской лингвокультуре, анализ функционирования одноименной лексемы, выступающей для обозначения научного и обыденного понятий, потребовал использования такого способа лингвоаксиологического анализа, как этносемиотрия, который представляет собой вид концептуального «анализа языкового знака с точки зрения его способности объективизировать интерпретационные сдвиги в концептуализации и оценивании значимых для человека и общества сущностей» (Викулова и др., 2020, с. 31). При проведении этносемиотрии применяется дефиниционный и контекстуальный анализ. Первый — позволяет установить специфику семантической структуры изучаемой лексемы. Дефиниционный анализ позволил установить специфику семантической структуры изучаемой лексемы за счет обращения к одноязычным и двуязычным словарям, таким как: «Словарь современного китайского языка» (Словарь..., URL), «Большой словарь китайского языка» (Большой словарь..., URL), «Большой китайско-русский словарь» (Левина, Цили, 2010). Данные дефиниционного анализа были дополнены результатами контекстуального анализа, направленного на выявление особенностей объективации рассматриваемой лексемы в работах искусствоведческой направленности. Контекстуальный анализ

проводился в рамках методологии кейс-стади, призванной установить специфику онтологизации понятия «искусствовед» в статьях по искусствоведению. Кейс составили статьи известных китайских деятелей искусств Ван Ицюаня и Чжан Яньфэна, посвященные профессиональным и личностным качествам искусствоведа.

Правомочность выбора речевых произведений этих персоналий в качестве кейса для данного исследования подтверждается тем, что оба специалиста не только работают в сфере профессиональной искусствоведческой коммуникации, но и в настоящее время определяют ее лицо. Ван Ицюань — профессор, доктор наук и глава школы искусств Пекинского университета, признан одним из наиболее авторитетных искусствоведов Китая. Его деятельность высоко оценена в КНР: Ван Ицюань является лауреатом пятой премии Министерства образования для преподавателей высших учебных заведений и состоит в руководстве многочисленных федераций, ассоциаций и обществ, имеющих отношение к сфере литературы и искусства. В последние годы к области научных интересов Ван Ицюаня относятся искусствоведение, теория литературы и искусства, эстетика, критика кино и телевидения (baike.baidu)¹. Чжан Яньфэн — бывший директор библиотеки Пекинского университета языка и культуры, продолжающий заниматься академическими исследованиями после выхода на пенсию.

Собранный эмпирический материал насчитывает девять контекстов употребления рассматриваемой лексемы в двух статьях: «成为梦想的五种艺术学人» (Пять типов искусствоведов мечты) (Ван, 2014) и «当代艺术理论家的三种类型» (Три типа теоретиков современного искусства) (Чжан, 2008). Признавая ограничения, которые накладывает данный материал на результаты исследования, тем не менее представляется, что, исходя из профессиональной и статусной репрезентативности авторов публикаций, сделанные на основе изучения этих кейсов выводы в достаточной мере отражают специфику онтологизации понятия «искусствовед» в китайской лингвокультуре в настоящее время.

Исследование проводилось в несколько этапов. На первом этапе были проанализированы словарные дефиниции лексемы «искусствовед» в целях выявления формы и семантического объема данной лексической единицы в современных одноязычных и двуязычных толковых словарях китайского языка. Следующий шаг — обращение к особенностям функционирования лексемы «искусствовед» в китайском поисковике 百度 (Байду) — позволил установить формальные и содержательные отличия данного понятия в быденном и профессиональном знании. Специфика быденного понятия была определена посредством обращения к китайской модели искусственного интеллекта (ИИ) DeepSeek, способной сгенерировать определение понятия

¹ 王一川/百度百科. URL: <https://baike.baidu.com/item/%E7%8E%8B%E4%B8%80%E5%B7%9D/983857>

«искусствовед» на базе различных источников в пределах китайского сегмента сети Интернет, а также на китайских форумах. Отличительные черты научного понятия от обыденного были выявлены при обращении к ресурсам в области профессиональной коммуникации: онлайн-журналов искусствоведческой тематики и официальных сайтов профильных учебных заведений, что составило второй этап исследования.

Постановка проблемы и концептуальные основы исследования

Прежде чем обратиться к специфике бытования понятия «искусствовед» в китайском интернет-дискурсе, необходимо отграничить обыденное понятие от научного. Понятия в широком смысле «формально выделяют общие (сходные) признаки предметов и явлений и закрепляют их в словах» (БСЭ, 1975, с. 34), в то время как научные понятия отражают существенные и необходимые признаки, а слова и знаки (формулы), их выражающие, являются научными терминами (Там же). Таким образом, есть все основания рассматривать понятие как результат обыденного и научного познания. Обыденное познание венчается вербализацией того или иного явления в виде слова общего языка. Результатом научного познания становится термин, единица профессиональной сферы. Соответственно, лексическое значение термина приравнивается к научному понятию (Жеребило, 2016). Вместе с тем исследователи отмечают сложность определения фиксированного и точного значения термина: «семантическая функция термина стремится выразить специфику предметной области, в которой используется терминология, но особенности этих предметных областей таковы, что они не могут быть унифицированным образом выражены» (Ардашкин, 2022, с. 86). Этот взгляд находит поддержку и со стороны автора теории дверей М. Т. Кабре, которая также указывает на недостаточность учета только лингвистической стороны термина, поскольку его многогранная природа охватывает три составляющие: лингвистическую, когнитивную и коммуникативную. Термин формируется и развивается в процессе функционирования в сфере профессиональной коммуникации. Вместе с тем его грани могут по-разному проявляться в зависимости от контекста употребления и коммуникативной ситуации (Sabré, 1999). Ориентация на коммуникацию и дискурс знаменует переход от концептуальности и стандартизации в развитии современной терминологии (Temmerman, Kerremans, 2003; Kerremans et al., 2018; Temmerman, 2018).

Соответственно, дискурс как «конкретное коммуникативное событие, призванное к определенным прагматическим, ментальным условиям порождения и восприятия сообщения» (Чернявская, 2001, с. 19) и «фиксируемое в письменных текстах и устной речи, осуществляемое в определенном когнитивно и типологически обусловленном коммуникативном пространстве (текст,

плюс его вокругтекстовый фон)» (Чернявская, 2009, с. 143), может выступать идеальной средой исследования специфики бытования и развития терминов как таковых и терминов искусствоведения в частности. При этом в пределах интернет-дискурса одновременно функционируют как термины, так и слова общелитературного языка, поскольку интернет-коммуникации объединяют специалистов в области искусствоведения наряду с носителями профанного уровня знаний, которые по-разному понимают и употребляют лексическую единицу «искусствовед». Интернет-форумы, ненаучные источники являются сферой бытования обыденного понятия, в то время как научные источники, специализированные журналы и ресурсы — областью функционирования научного, профессионально ориентированного понятия. Таким образом, на материале интернет-дискурса можно пронаблюдать трансформацию понятия «искусствовед» в китайской лингвокультуре от обыденного до научного знания.

Результаты исследования

Первое, что обращает на себя внимание, — это отсутствие единой языковой формы выражения понятия «искусствовед» в китайской лингвокультуре. Современные популярные одноязычные толковые словари китайского языка не фиксируют лексему «искусствовед», несмотря на наличие в них многочисленных словосочетаний от «философии искусства» до «художественной гимнастики», образованных на базе лексической единицы искусство ‘艺术’.²

Таблица 1 / Table 1

**Словосочетания, образованные на основе лексической единицы «искусство»
и зафиксированные в толковых словарях китайского языка**
**Phrases formed on the basis of the lexical unit «art»
and recorded in explanatory dictionaries of the Chinese language**

Лексикографический источник	Значение производных от 艺术 ‘искусство’ лексических единиц
现代汉语词典 — Словарь современного китайского языка ²	<ul style="list-style-type: none"> • 艺术风格 — художественный стиль • 艺术概括 — художественное обобщение • 艺术手法 — художественный прием, метод художественного выражения • 艺术家 — деятель искусства, работник искусства (художник, скульптор, артист и пр.); исполнитель • 艺术体操 — художественная гимнастика • 艺术美 — красота искусства • 艺术摄影 — художественная фотография

² URL: <https://cd.hwxnet.com/>

Лексикографический источник	Значение производных от 艺术 ‘искусство’ лексических единиц
	<ul style="list-style-type: none"> • 艺术性 — художественность, художественный уровень, мастерство • 艺术哲学 — философия искусства • 艺术 — искусство, художество, мастерство, творчество, арт, рисунок • 艺术流派 — стиль, жанр, (художественная) школа • 艺术技巧 — художественное мастерство • 艺术心理学 — психология искусства; психология в искусстве • 艺术品 — художественное произведение, произведение искусства
汉语大辞典— Большой словарь китайского языка ³	<ul style="list-style-type: none"> • 艺术 — искусство, художество, мастерство, творчество, арт, рисунок • 艺术家 — деятель искусства, работник искусства (художник, скульптор, артист и пр.); исполнитель • 艺术品 — художественное произведение, произведение искусства • 艺术性 — художественность, художественный уровень, мастерство • 艺坛 — мир искусства • 艺徒 — подмастерье, ученик (по ремеслу); ремесленник; ремесленный • 艺文 — искусство и литература, произведение художественной литературы • 艺苑 — мир литературы и искусства

При этом в китайско-русском разделе «Большого китайско-русского и русско-китайского словаря» отсутствует понятие «искусствовед», среди деятелей искусств упоминается только 艺术家 ‘артист, работник искусства, художник’ при толковании лексемы 艺 ‘искусство, художество, мастерство, ремесло, техника, умение, профессия, владение, знание’ (Цили, Левина, 2010, с. 419). В русско-китайском разделе данного словаря русскоязычному понятию «искусствовед» соответствуют китайские эквиваленты 艺术理论家和 艺术学家 (Цили, Левина, 2010, с. 638). Лексическая единица «искусствовед» фигурирует в двуязычном «Большом китайско-русском словаре» (БКРС), где русской лексеме соответствуют два эквивалента на китайском языке: 艺术学家 и 艺术理论家.

Отказ от упоминания лексемы «искусствовед» в популярных одноязычных толковых словарях китайского языка, как и очевидная неустойчивость формы рассматриваемого понятия, косвенно указывает на его молодость в китайской лингвокультуре. Представляется, что дальнейшее обращение к интернет-

³ URL: <https://cd.hwxnet.com/>

сообществам в сфере общей и профессиональной коммуникации может пролить свет на специфику понятия «искусствовед», поскольку именно обращение к дискурсу позволяет извлекать не только эксплицитные языковые средства, но и то, что осталось невысказанным (Сулейманова, 2016).

В крупнейшей поисковой системе Китая 百度 «Байду» обнаружено небольшое количество источников, включающих в себя понятие «искусствовед». Данное наблюдение может указывать не только на отсутствие устоявшейся формы выражения, но и самого понятия в рамках китайской лингвокультуры.

В сгенерированном на базе 百度 «Байду» модели ИИ DeepSeek⁴ определении понятия 艺术学家 ‘искусствовед’ выявлено отсутствие разграничения между 艺术学家 ‘искусствовед’ и 艺术家 ‘деятель искусств, художник’: «**艺术学家的定义: 艺术家**是指对艺术性进行深入研究和运用, 并通过生成新的结果来承继、呈现和放大艺术性的专门人员. **艺术家**在艺术活动中具有重要地位, 他们是艺术创作的主体, 通常具有独立的人格和丰富的感情, 掌握专门的艺术技能和技巧, 具有良好的修养和突出的审美能力» (Определение понятия «искусствовед»: деятель искусства — это специалист, который проводит глубокие исследования и находит им применение, руководствуясь художественным чутьем, хранит наследие, при этом создавая новые смыслы; способен разъяснить, а также усилить эстетическую значимость произведений искусства. Деятели искусств играют важную роль в художественной деятельности, находятся во главе художественного творчества. Как правило, деятели искусств — независимые, но тонко чувствующие личности с высоким уровнем культуры, обладающие выдающимися художественными способностями, а также владеющие специальными художественными приемами и навыками) (здесь и далее перевод наш. — С. И., П. Г.).

Примечательно, что понятия 艺术学家 ‘искусствовед’ и 艺术家 ‘деятель искусств, художник’ образованы путем соединения лексемы 艺术 ‘искусство’ с лексемами 学家 ‘ученый’⁵ и 家 ‘суффикс существительных, обозначающих представителей специальности, профессии’⁶. В качестве одного из примеров наименований, содержащих морфему 家 специальностей, приведена лексическая единица 艺术家 и также указан перевод — «искусствовед». Однако при запросе перевода 艺术家 в БКРС предлагаются следующие варианты русскоязычных эквивалентов: «деятель искусства, работник искусства (художник, скульптор, артист); исполнитель»⁷.

При этом сформулированные в китайском поисковике 百度 «Байду» при помощи ИИ модели DeepSeek упомянутые качества 艺术家 ‘искусствоведа’ относятся скорее к художнику, чем к искусствоведа: 敏锐的感受力 ‘способность тонко чувствовать’; 丰富的感情 ‘богатый эмоциональный диапазон’;

⁴ URL: <https://www.deepseek.com/>

⁵ БКРС. URL: <https://bkrs.info/slovo.php?ch=学家>.

⁶ БКРС. URL: <https://bkrs.info/slovo.php?ch=家>.

⁷ БКРС. URL: <https://bkrs.info/slovo.php?ch=艺术家>.

卓越的创造能力 ‘выдающиеся творческие способности’;独特的创作个性 ‘оригинальная творческая индивидуальность’;创新意识 ‘творческие идеи’;艺术家的历史背景和文化意义 ‘исторический фон и культурное значение художника’; «艺术家的分类: 艺术家可以分为不同的类型, 包括表演艺术家、写作艺术家、设计艺术家、摄影艺术家、音乐家、雕塑家、舞蹈家等。每种类型的艺术家都在各自的领域内进行创作, 展现出独特的艺术风格和技巧» (классификация художников: их можно разделить на различные типы, включая выступающих на сцене артистов, писателей, дизайнеров, фотохудожников, музыкантов, скульпторов, танцоров и т. д., при этом каждый из представленных типов художников создает произведения искусства в своей области, выражая самобытные художественный стиль и технику).

Классификация деятелей искусства включает в себя образованные путем словосложения понятия 表演艺术家 ‘артист-исполнитель’, деятель сценического искусства’, 写作艺术家 ‘писатель’, 设计艺术家 ‘дизайнер’, 摄影艺术家 ‘фотограф’, сформированные на базе лексической единицы 艺术家. Таким образом, среди деятелей искусства единица 艺术家 ‘деятель искусств’ воспринимается в китайской лингвокультуре как представитель творческих профессий. Так, в статье «藝術家: 普遍的類別, 或是各地文化各有不同的意涵» (Художники: универсальная категория или культурно-специфические смыслы?) [Киндлер и др., 2003] данное понятие употребляется в значении ‘художник’.

Следует отметить, что при генерировании определения синонимичной 艺术学家 ‘деятель искусства’ и состоящей из лексем 艺术 ‘искусство’⁸ и 理论家 ‘теоретик’⁹ лексической единицы 艺术理论家 ‘искусствовед’ ИИ DeepSeek отмечает ориентацию на исследовательскую деятельность такого рода специалистов: «艺术理论家是指专门研究艺术领域普遍规律和各种艺术现象的专家。他们综合研究人类社会的各种艺术现象, 探索和揭示各种艺术现象共有的普遍规律, 主要研究艺术的基本原理和概念范畴问题» (Теоретики искусства — специалисты, изучающие универсальные законы в области искусства и различных художественных явлений: проводят комплексное исследование различных художественных феноменов в человеческом обществе, открывают и изучают применимые для различных художественных явлений универсальные законы, анализируют основные принципы и понятийные категории искусства). Данная модель ИИ приводит широкий диапазон профессиональных интересов подобных специалистов: «艺术理论家的工作范围广泛, 不仅包括绘画, 还涉及雕塑、摄影、建筑、表演艺术等多种艺术形式。他们关注艺术家的创作思想、作品的社会和文化背景、观众对艺术作品的反应等多个方面, 并将艺术家和他们的作品置于更广泛的艺术历史和文化语境中进行分析» (теоретики искусства работают с широким спектром форм искусства, включающим в себя не только живопись, но и скульптуру, фотографию, архитектуру, сценическое искусство и многое другое; данные специалисты фокусируются

⁸ БКРС. URL: <https://bkrs.info/slovo.php?ch=艺术>.

⁹ БКРС. URL: <https://bkrs.info/slovo.php?ch=理论家>.

на творческих идеях художника, скрывающимися за их работами социальном и культурном фоне, реакциях аудитории на произведение искусства и других аспектах, а также исследуют художников и их работы в более широком художественно-историческом и культурном контексте); отмечает высокий статус искусствоведов в мире искусства: «艺术理论家在学术界和艺术界有着重要的地位, 他们的研究有助于理解艺术的本质、发展和演变。通过他们的研究, 可以更好地欣赏和理解各种艺术作品和艺术现象» (теоретики искусства занимают важное положение в академической среде и мире искусства, их исследования помогают понять природу и специфику развития искусства; благодаря их трудам мы можем лучше оценить и понять различные произведения искусства и художественные явления).

Вероятно, формальное сходство 艺术学家 ‘искусствовед’ и 艺术家 ‘деятель искусств’ приводит к смешению понятий в языковой логике носителей китайского языка, в то время как состоящее из морфем 理论 ‘теория, учение, доктрина’¹⁰ и 家 понятие на базе 理论家 ‘теоретик’¹¹ воспринимается в китайском языке как исследователь. При этом искусствоведы в китайском языке также имеют свою специализацию, не всегда прозрачную для тех, кто не имеет отношения к искусствоведению.

В июле 2023 года в интернет-службе вопросов и ответов 百度知道 ‘Baidu Knows’ был опубликован вопрос «绘画理论家和艺术理论家有什么区别?» (В чем разница между теоретиком живописи и теоретиком искусства?)¹². Один из пользователей платформы сформулировал разъяснения, четко разграничивающие понятия 绘画理论家 ‘теоретик живописи’ и 艺术理论家 ‘теоретик искусства’:

1. Основные черты теоретика живописи:

а) «焦点: 绘画理论家专门研究绘画艺术, 关注绘画的技术、风格、传统和创新等方面» (фокус: теоретики живописи специализируются на искусстве живописи, уделяя особое внимание таким ее аспектам, как техника, стиль, традиции и новаторство);

б) «领域: 他们通常专注于绘画媒介, 探讨绘画的各种表现形式, 例如油画、水彩画、素描等» (сфера: как правило, сводится к живописи: исследованию таких форм выражения, как масляная живопись, акварель, контурный рисунок и пр.);

в) «研究对象: 绘画理论家可能深入研究艺术家的作品, 分析其绘画技巧、构图、色彩运用等» (объекты исследования: теоретики живописи могут углубленно изучать творчество художника, анализировать его технику живописи, особенности композиции, колорита и т. д.);

г) «知识领域: 他们需要了解绘画历史、艺术运动和不同时期的绘画风格, 以便能够对绘画的发展和演变有全面的认识» (область знаний: чтобы иметь всестороннее представление о развитии живописи, им необходимо разбираться

¹⁰ БКРС. URL: <https://bkrs.info/slovo.php?ch=理论>.

¹¹ БКРС. URL: <https://bkrs.info/slovo.php?ch=理论家>.

¹² 百度知道 URL: <https://zhidao.baidu.com/question/699490497615140644.html>

в истории живописи, художественных направлениях и стилях живописи разных периодов).

2. Отличительные черты искусствоведа:

а) «**艺术理论家: 焦点:** 艺术理论家研究更广泛的艺术领域, 不仅包括绘画, 还包括雕塑、摄影、建筑、表演艺术等各种艺术形式» (фокус: теоретики искусства анализируют более обширную область искусства: не только живопись, но и скульптуру, фотографию, архитектуру, сценическое искусство и т. д.);

б) «**领域:** 他们的研究范围更加广泛, 可以涵盖视觉艺术、表演艺术、装置艺术等多个领域» (сфера: область их исследований шире и может охватывать несколько областей, таких как изобразительное искусство, исполнительское искусство, инсталляция и др.);

в) «**研究对象:** 艺术理论家可能关注艺术家的创作思想、作品的社会和文化背景、观众对艺术作品的反应等多个方面» (объекты исследования: теоретики искусства могут сосредоточиться на многих аспектах, таких как творческие идеи художника, социальный и культурный фон произведения, а также реакция аудитории на произведение искусства);

г) «**知识领域:** 他们需要不同类型的艺术有较深入的了解, 能够将艺术家和他们的作品置于更广泛的艺术历史和文化语境中» (область знаний: им необходимо иметь глубокие познания в различных видах искусства, уметь представлять художников и их работы в более широком художественно-историческом и культурном контексте).

При этом отмечено, что хотя существуют некоторые различия между теоретиками живописи и теоретиками искусства, но их сфера деятельности в некоторых случаях может пересекаться или совпадать, особенно при обсуждении конкретных школ живописи или художников. Теоретики живописи **绘画理论家** — более конкретное понятие, одна из специализаций искусствоведения, которое обобщенно можно заменить на **艺术理论家** ‘искусствовед’.

Таким образом, обыденное понятие «искусствовед» в китайской лингвокультуре отсутствует в словниках одноязычных толковых словарей китайского языка, не имеет единого вербального выражения, так как функционирует в пределах интернет-коммуникаций в форме лексических единиц **艺术理论家**, **艺术学家** и **艺术家**. При обращении к особенностям бытования приведенных лексем в китайском поисковике **百度** ‘Baidu’ отмечена ложная синонимия некоторых из них: формальное сходство **艺术学家** ‘искусствовед’ и **艺术家** ‘деятель искусств, художник’ приводит к их ошибочной взаимозаменяемости. Имеющая дословный перевод «теоретик искусства» лексическая единица **艺术理论家** употребляется в значении «искусствовед», т. е. специалист в области теории искусства. Содержательная сторона обыденного понятия «искусствовед» в китайской лингвокультуре ограничивается компетенциями в области искусствоведения, не затрагивая другие области профессионального и научного знания.

Содержательную сторону научного понятия «искусствовед» отличает большое разнообразие. В относящихся к профессиональным коммуникациям ресурсах объектом внимания выступают различные стороны его сложной природы.

В речи декана Ван Ицюаня на церемонии открытия Национального летнего лагеря 2014 года для отличников средней школы искусств при Пекинском университете «Пять типов искусствоведов мечты» (Ван, 2014) приведены пять граней рассматриваемого понятия. Во-первых, искусствовед должен относиться к «新一代中国艺术理论家» — новому поколению китайских теоретиков искусства, которые не только смогут объяснить тенденции формирования различных направлений искусства, но и будут содействовать их развитию.

Во-вторых, отмечается формирование 梦想的艺术史家 ‘искусствоведа мечты’, включая 美学史家 ‘историка эстетики’ и 艺术理论史家 ‘историка теории искусства’. Современное понятие «искусствовед» в китайской лингвокультуре в профессиональной коммуникации подразумевает способность адекватной критической оценки нередко слишком сложных эстетических и художественных теорий, определения степени их значимости для научного знания (Ван, 2014).

В-третьих, арт-критика как компетенция современного искусствоведа — 艺术批评家 ‘художественных критиков’, в том числе 美术策展人 ‘кураторов выставок’.

В-четвертых, выделяется тип современного теоретика искусства — 创意编剧 ‘креативные сценаристы’ или 创意剧作家 ‘творческие драматурги’. Искусствоведы данного направления также выступают как специалисты широкого профиля, в том числе финансового. Следует отметить, что драматургия и сценарное искусство не относятся к изобразительному искусству, которое является основным объектом теории искусства, поэтому выделение данной компетенции искусствоведа заслуживает внимания.

В-пятых, называется качество современного искусствоведа — образованность в области управления и менеджмента: 梦想的艺术管理专家 ‘идеальный эксперт в области арт-менеджмента’ и 艺术管理人 ‘арт-менеджер’. Следует отметить, что рассматриваемая компетенция включает в себя семь видов специализации в области менеджмента. Вероятно, эта грань искусствоведа в настоящее время наиболее востребована в данной профессии, что доказывает способность понятия «искусствовед» в китайской лингвокультуре охватывать не имеющие прямого отношения к искусствоведению области профессионального знания.

Таким образом, представитель Министерства образования выделяет несколько необходимых современному искусствоведу компетенций: современность, высокий уровень знаний не только в области искусства (история искусства, художественная критика, сценарное искусство, драматургия), но и в других областях профессионального и научного знания, таких как менеджмент. Наибольшее количество лексических единиц, описывающих регламентирующие управленческие компетенции, навыки современного искусствоведа, относятся к последнему, пятому типу. В рамках данного контекста понятие «искусствовед» представлено как гибридное образование без четко выраженного ядра, при этом основное внимание уделено лишь двум сторонам

рассматриваемого понятия — профессиональным качествам и сфере их применения, которой выступает искусство в широком плане.

В других источниках, помимо профессиональных сторон, также освещены социальный статус и личностные качества, относящиеся к понятию «искусствовед». В статье Чжан Яньфэна «当代艺术理论家的三种» (Три типа теоретиков современного искусства) приведено следующее определение современного искусствоведа: «理论家是当代艺术的权威，是当代艺术的导航人，画家和观众多是在理论家的指引下，寻找着艺术的方位» (Искусствоведы — это авторитеты и рулевые современного искусства. Творческие поиски художников и зрителей осуществляются по заданному ими направлению) (Чжан Яньфэн, 2008), при этом выделены такие интерпретанты понятия, как 当代艺术的权威 ‘авторитеты современного искусства’ и 当代艺术的导航人 ‘рулевые современного искусства’. Чжан Яньфэн полагает, что теоретики современного искусства занимают активную, если не лидирующую позицию в профессиональной коммуникации, задавая вектор развития вкуса и тренда как для непосредственных деятелей искусства — художников, так и для реципиентов — зрителей. Таким образом, понятие «искусствовед» в китайской лингвокультуре на профессиональном уровне вбирает в себя такие понятия, как 权威 ‘авторитет’ и 导航人 ‘рулевой’, что указывает на необходимость влиятельности личности данного типа и ее значимости для китайского общества.

Автор настоящего источника подразделяет искусствоведов на три категории: 仕途型 ‘ориентированные на карьере чиновники’, 书斋型 ‘исследователи’, 所谓的体制外的理论家 ‘так называемые теоретики вне системы’ (Чжан Яньфэн, 2008). Помимо социального статуса и уровня влияния, особое внимание уделено моральным качествам этого типа искусствоведов, так как ученые-чиновники оказываются перед нравственным выбором: остаться верным своим принципам и покинуть чиновничество без попыток адаптации или противостояния ему либо измениться, приспособиться к окружающей среде. Чжан Яньфэн утверждает, что цель выживания должна заключаться в следовании своей природе — стремлении к сохранению чистой совести, а также достижении эталонов истины, добра и красоты. Соответственно, в рамках первого подтипа специалиста выделяются 知识型的政府官员 ‘компетентные государственные чиновники’, 文人 ‘ученые, литераторы, образованные люди’, 知识分子 ‘интеллигенция, интеллектуалы’. Более того, регламентированы моральные качества искусствоведа: 完好地保存自己纯真的天性 ‘сохранение чистоты своей природы’, а также 努力地去追寻真善美的境界 ‘стремление к царству истины, добра и красоты’ (Чжан Яньфэн, 2008).

Ко второй категории искусствоведов принадлежат 高校教师 ‘преподаватели высших учебных заведений’ и 专职研究人员 ‘штатные исследователи’, которых можно охарактеризовать как 体制内的知识分子 ‘интеллектуалов внутри системы’ (Чжан Яньфэн, 2008).

К третьей категории относятся 自由职业者 ‘фрилансеры’. Они не имеют постоянного места работы, хотя по номинальной договоренности могут относиться

к некоторым организациям. Представители третьей группы нередко участвуют в различных общественных мероприятиях, при том что могут придерживаться божемного образа жизни (Чжан Яньфэн, 2008). Отмечается также их значительная просветительская роль как связующего звена между КНР и странами Запада.

Чжан Яньфэн полагает, что современное общество нуждается в гибридном искусствоведе четвертого типа, который обладает преимуществами первых трех типов и способен адаптироваться к различным социальным потребностям. Представителей подобного идеального типа Чжан Яньфэн охарактеризовал как 复合型的知识分子 ‘комплексный интеллеktуал’, 跨类型的理论家 ‘типологический теоретик’ (Чжан Яньфэн, 2008). Комплексные теоретики могут влиять на общественное сознание, понимать правила игры на административном уровне, использовать административную власть для реализации крупных проектов.

Чжан Яньфэн также отмечает, что комплексные теоретики компетентны в вопросах культурной индустрии и рынка современного искусства, способны интегрировать элементы теории в публичные культурные мероприятия, такие как выставки, публикации, выступления, в другие виды публичного пространства, где можно продемонстрировать высокий уровень осведомленности в рассматриваемых вопросах. Теоретики такого рода умеют донести простым языком сложные и глубокие концепции так, чтобы их могла воспринимать широкая общественность. Комплексные теоретики напрямую вовлечены в культурную индустрию и могут взять на себя роль планировщика. В процессе планирования современного арт-рынка, организации конференций, встреч, представлений и пр. они задают направление, а также развивают духовные устремления, формируют интерес к культурным мероприятиям. Подобный тип специалистов Чжан Яньфэн определяет как 理论家策划人 ‘теоретики и планировщики’. К их задачам автор статьи относит защиту статуса и репутации имиджа авторитетных ученых, а также приобретение значительных социальных и экономических выгод благодаря рыночно ориентированной деятельности.

Чжан Яньфэн также выделяет подтип комплексных теоретиков 艺术策划 ‘арт-планировщики’. Благодаря им авангардное искусство заручилось значительной поддержкой, а широкой общественности стали известны уникальные черты китайского авангардного искусства, начала стираться грань между маргинальностью и мейнстримностью искусства такого рода, появилась возможность выезжать за границу с национальным официальным паспортом и выставляться на международных площадках.

Теоретики комплексного типа могут поддерживать хорошие отношения с теоретиками первых трех типов, могут общаться с представителями верхних и нижних уровней, в пределах и за пределами системы, они искусны как в исследовательской деятельности, так и в планировании, совмещают множество ролей и функций в разнообразном культурном пространстве.

Таким образом, Чжан Яньфэн рассматривает вариативность социального статуса, к которому может относиться искусствовед: от приближенного к богемному образу жизни фрилансера до преподавателя высшего учебного заведения и партийного чиновника, а также приводит такие противоречивые личностные качества, как сохранение чистой природы на основе идеалов истины, добра и красоты, с одной стороны, и потакание желаниям инвесторов и спонсоров вплоть до внесения изменений в теорию искусства и художественную критику — с другой. При этом, исправив отрицательные черты первых трех типов искусствоведов, автор статьи в четвертом, комплексном типе искусствоведа объединяет влияние первого типа, высокий уровень классических знаний второго типа, осведомленность в современном искусстве и способность свободно выражать свои мысли третьего типа. Четвертому типу искусствоведа также присвоена роль рулевого — не только теоретика, но и планировщика, задающего тенденции развития современной теории искусства. Можно предположить, что активная общественная роль искусствоведа нового типа неизбежно повлечет за собой влияние экстралингвистических факторов на дальнейшее формирование рассматриваемого понятия.

В обоих источниках следует отметить многочисленные лексические новообразования для определения искусствоведа нового типа с отсутствием устоявшейся формы. В основном эти лексические новообразования сформированы посредством словосложения — одного из наиболее распространенных способов словообразования в китайском языке (Апаева, Жапаркулова, 2020; Хашимова, 2021).

Таким образом, понятие «искусствовед» в современной китайской языковой картине мира объединяет глубокие, всесторонние теоретические познания (не только в области искусствоведения) и моральные качества, интеллектуальные компетенции, социальный статус. В обоих ресурсах особое внимание уделено многогранности современного искусствоведа, что указывает на гибридность черт в пределах понятия. К особо важной компетенции в обоих источниках отнесены навыки в области менеджмента, данный аспект объединяет наибольшее число лексических новообразований.

Выводы и заключение

Анализ бытования понятия «искусствовед» в китайской лингвокультуре позволил установить, что оно не имеет единой и всеми принятой языковой формы выражения. Наиболее часто понятие «искусствовед» функционирует в китайском языке как 艺术学家 и 艺术理论家. В обыденном понимании искусствовед воспринимается как теоретик (艺术理论家) исключительно в области искусства. Примечательно, что формальное сходство лексем 艺术学家 и 艺术家 иногда приводит к ложной синонимии, в рамках которой лексическая единица 艺术家 ‘деятель искусств, художник’ может функционировать как эквивалент 艺术学家 ‘искусствовед’.

Принятое в профессиональном сообществе понятие подразумевает выход за рамки осведомленности исключительно в области теории искусства, художественной критики и смежных дисциплин. Научное понятие, которое выражается лексическими единицами 艺术学家 и 艺术理论家, также включает в себя бытование искусствоведа нового гибридного типа как комплексного интеллектуала (复合型的知识分子) и типологического теоретика (跨类型的理论家). Помимо теоретических знаний, научное понятие «искусствовед» предполагает навыки в сфере менеджмента у теоретиков и планировщиков (理论家策划人) или арт-планировщиков (艺术策划). Востребованность в подобном типе приводит к формированию многочисленных вариантов вербального выражения. В настоящее время современное китайское научное понятие «искусствовед» вбирает в себя такие относящиеся к менеджменту специальности, как 艺术经理人 ‘арт-менеджеры’, 艺术策划 ‘арт-планировщики’, 艺术咨询师 ‘арт-консультанты’, 艺术营销者 ‘арт-маркетологи’, 艺术管理学家 ‘эксперты по управлению искусством’.

Научное, т. е. профессионально дефинированное, понятие «искусствовед» предполагает такие аспекты, как «чиновник», «преподаватель», «менеджер», и представляет собой многогранное образование, объединяющее взаимоисключающие явления: государственную службу и оппозицию; передачу знаний без участия в развитии современного искусства и активную созидательную деятельность в настоящем времени; возможность свободного высказывания своей позиции и политические ограничения.

Неустойчивость формы вербального выражения может указывать на активный процесс образования и становления как формы выражения, так и содержания анализируемого понятия в современной китайской лингвокультуре. В то же время многочисленные стороны изучаемого понятия, которые закрепляются за ним в том числе институционально, свидетельствуют о его несомненной значимости и ценности для рассматриваемой лингвокультуры.

Осознавая ограничения, которые связаны с проанализированным материалом, можно наметить направления дальнейшего исследования данной проблематики. Анализ терминологических единиц в лингвокультурологической перспективе, с одной стороны, и в плане онтологической специфики — с другой, может пролить свет на особенности образования и бытования различных терминологических систем.

Список источников

1. Гапиенко, П. Е. (2021). Состоятельность научного статуса искусствоведческого термина и его отличие от единицы общелитературного языка. В А. А. Беляева (Отв. ред.). *XXV юбилейные Царскосельские чтения* (с. 405–409). Материалы Международной научной конференции, 20–21 апреля 2021 г. Издательство ЛГУ им. А. С. Пушкина.

2. Иванова, С. В., & Гапиенко, П. Е. (2021). Терминосистема искусствоведения: широкосмысленность и многозначность в действии. *Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация*, (4), 38–46. <https://doi.org/10.17308/lic.2021.4/380>

3. Fitzgerald, R., Sandel, T., & Wu, X. (2022). Chinese social media: Technology, culture and creativity. *Discourse, Context & Media*, 48, 100610. <https://doi.org/10.1016/j.dcm.2022.100610>
4. Na, Y. (2023). *The chinese internet: political economy and digital discourse* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003315810>
5. Wang, J. (2024). Features of popularization of Chinese culture in digital media technology. *International Journal of Social Science and Education Research*, 7(9), 28–33. [https://doi.org/10.6918/IJOSSER.202409_7\(9\).0004](https://doi.org/10.6918/IJOSSER.202409_7(9).0004)
6. Мажинский, С. В., Нагибина, И. Г., & Чжан, Ю. (2023). Дискурсивное пространство ведущих китайских «новых медиа». *Вестник КИГИ РАН*, (4), 903–913. <https://doi.org/10.22162/2619-0990-2023-68-4-903-913>
7. Юань, М. (2023). Системно-функциональные характеристики новостной информации в китайских и российских интернет-порталах. *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки*, 5(873), 130–138.
8. Викулова, Л. Г., Серебренникова, Е. Ф., Вострикова, О. В., & Герасимова, С. А. (2020). Лексемы identity/идентичность как элементы универсумов человека и языка: этносемиотрический и аксиологический аспекты интерпретации. *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки*, 2(831), 30–42.
9. Ван, И. (2014). Пять типов искусствоведов мечты: выступление декана Ван Ичуаня на церемонии открытия Всекитайского летнего художественного лагеря для выдающихся школьников в Пекинском университете, 2014 г. *Пекинский университет, Школа искусств*. (2025, 4 июня). <http://www.art.pku.edu.cn/xuwxw/fbcbfca614f3433997c637ce0dbf1b7b.htm> (На кит. яз.).
10. Чжан, Я. (2008). Три типа современных теоретиков искусства. *Мэйшу бао*. (2008, 1 марта). msb.zjol.com.cn (дата обращения: 04.06.2025). (На кит. яз.).
11. Понятие. (1975). *Большая советская энциклопедия*: в 30 т. А. М. Прохоров (Гл. ред.). 3-е изд. Советская энциклопедия. Т. 20, с. 346.
12. Жеребило, Т. В. (2016). *Словарь лингвистических терминов и понятий*. 6-е изд., испр. и доп. Пилигрим. <https://rus-lingvistics-dict.slovaronline.com/>
13. Ардашкин, И. Б. (2022). К проблеме определения термина в теориях терминологического планирования: междисциплинарный подход. *Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология*, (66), 84–99. <https://doi.org/10.17223/1998863X/66/9>
14. Cabré, M. T. (1999). *Terminology: theory, methods, and applications*. John Benjamins Publishing, Language Arts & Disciplines.
15. Temmerman, R., & Kerremans, K. (2003). Termonotography. Ontology building and the sociocognitive approach to terminology description. *Proceedings of CIL17*, 7, 1–10.
16. Kerremans, K., De Ryck, L. P., De Tobel, V., Anssens, R. J., & Rillof, P. (2018). Bridging the communication gap in multilingual service encounters: a Brussels case study. *The European Legacy*, 23(7–8), 757–772.
17. Temmerman, R. (2018). Co-creation and Web 2.0. Brand names for new craft beers in the multilingual city of Brussels. *Ela. Etudes de linguistique appliquee*, (4), 417–434.
18. Чернявская, В. Е. (2001). Дискурс как объект лингвистических исследований. *Текст и дискурс. Проблемы экономического дискурса* (с. 11–22). Сборник научных статей. СПбГУЭФ.
19. Чернявская, В. Е. (2009). *Лингвистика текста: Поликодовость, интертекстуальность, интердискурсивность*. Либроком.

20. Сулейманова, О. А. (2016). К вопросу о роли лингвистической семантики в дискурсивном анализе. В С. И. Дубинин, В. Д. Шевченко (Отв. ред.). *Эволюция и трансформация дискурсов*. Сборник научных статей. Вып. 1, 56–63. Издательство Самарского университета.

21. Киндлер, А. М., Даррас, Б., & Го, Ч. С. (2003). Понятие «художник» в кросс-культурном контексте. *International Journal of Art Education* [國際藝術教育學刊], 1, 118–133. (На кит. яз.)

22. Апаева, С. Х., & Жапаркулова, Д. А. (2020). Словообразование в китайском языке. *Наука, новые технологии и инновации Кыргызстана*, (10), 261–266.

23. Хашимова, С. А. (2021). Теоретические вопросы словообразования в современном китайском языке. *ORIENSS*, 1, 268–285.

Словари

1. 现代汉语词典 — Словарь современного китайского языка. (2026, 17 января). <https://cd.hwxnet.com/>

2. 汉语大辞典 — Большой словарь китайского языка. (2026, 17 января). <https://cd.hwxnet.com/>

3. Большой китайско-русский словарь. (2026, 17 января). <https://dabkrs.com/>

4. О. В. Левина (Сост.). Н. Цили (Ред.). (2010). Большой китайско-русский и русско-китайский словарь. Дом Славянской книги.

References

1. Gapienko, P. E. (2021). The validity of the scientific status of an art history term and its difference from a unit of general literary language. In A. A. Beljaeva (Ed.). *XXV Anniversary Tsarskoye Selo Readings* (p. 405–409). Proceedings of the International Scientific Conference, April 20–21, 2021. Izdatel'stvo LGU im. A. S. Pushkina. (In Russ.).

2. Ivanova, S. V., & Gapienko, P. E. (2021). The terminology system of art criticism: broad meaning and polysemy in action. *Proceedings of Voronezh State University. Series: Linguistics and intercultural communication*, (4), 38–46. <https://doi.org/10.17308/lic.2021.4/380> (In Russ.).

3. Fitzgerald, R., Sandel, T., & Wu, X., (2022). Chinese social media: Technology, culture and creativity, *Discourse, Context & Media*, 48, 100610. <https://doi.org/10.1016/j.dcm.2022.100610>

4. Na, Y. (2023). *The chinese internet: political economy and digital discourse* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003315810>

5. Wang, J. (2024). Features of popularization of chinese culture in digital media technology. *International Journal of Social Science and Education Research*, 7(9), 28–33. [https://doi.org/10.6918/IJOSSER.202409_7\(9\).0004](https://doi.org/10.6918/IJOSSER.202409_7(9).0004)

6. Mazhinskij, S. V., Nagibina, I. G., & Chzhan, Yu. (2023). The discursive space of leading chinese «New Media». *Vestnik KIGI RAN*, (4), 903–913. <https://doi.org/10.22162/2619-0990-2023-68-4-903-913> (In Russ.).

7. Yuan', M. (2023). Systemic and functional characteristics of news information in Chinese and Russian Internet portals. *Vestnik of Moscow State Linguistic University. Humanities*, 5(873), 130–138. (In Russ.).

8. Vikulova, L. G., Serebrennikova, E. F., Vostrikova, O. V., & Gerasimova, S. A. (2020). Identite/identity lexemes as elements of the universes of man and language:

ethnosemiometric and axiological aspects of interpretation. *Vestnik of Moscow State Linguistic University. Humanities*, 2(831), 30–42. (In Russ.).

9. Wang, Y. (2014). Chengwei mengxiang de wu zhong yishu xueren — Wang Yichuan yuanzhang zai Beijing daxue 2014 quanguo youxiu zhongxuesheng yishu xue xialingying kaiyingshi shang de fayan [Five types of art scholars who become dreams: Dean Wang Yichuan's speech at the opening ceremony of the 2014 National Excellent High School Students Art Summer Camp at Peking University]. Peking University, School of Arts. <http://www.art.pku.edu.cn/xyxw/fbcbfca614f3433997c637ce0dbf1b7b.htm> (In Chinese).

10. Zhang, Y. (2008, March 1). Dangdai yishu lilunjia de san zhong leixing [Three types of contemporary art theorists]. *Meishu Bao*. msb.zjol.com.cn (2025, June 6). (In Chinese).

11. Ponyatiye [Concept]. (1975). In A. M. Prokhorov (Ed.). *Great Soviet Encyclopedia*. 3rd ed. Sovetskaya entsiklopediya. Vol. 20, p. 346. (In Russ.).

12. Zhrebilo, T. (2016). *Dictionary of linguistic terms and concepts*. 6th ed., corrected and supplemented. Pilgrim. <https://rus-lingvistics-dict.slovaronline.com/> (In Russ.).

13. Ardashkin, I. B. (2022). To the problem of defining a term in the theories of terminological planning: an interdisciplinary approach. *Tomsk State University Journal of Philosophy, Sociology and Political Science*, (66), 84–99. (In Russ.). <https://doi.org/10.17223/1998863X/66/9>

14. Cabré, M. T. (1999). *Terminology: theory, methods, and applications*. John Benjamins Publishing, Language Arts & Disciplines.

15. Temmerman, R., & Kerremans, K. (2003). Termontography: ontology building and the sociocognitive approach to terminology description. *Proceedings of CIL17*, 7, 1–10.

16. Kerremans, K., De Ryck, L. P., De Tobel, V., Anssens, R. J., & Rillof, P. (2018). Bridging the communication gap in multilingual service encounters: a Brussels case study. *The European Legacy*, 23(7–8), 757–772.

17. Temmerman, R. (2018). Co-creation and Web 2.0. Brand names for new craft beers in the multilingual city of Brussels. *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, (4), 417–434.

18. Chernyavskaya, V. E. (2001). Discourse as an object of linguistic research. *Text and discourse. Problems of economic discourse* (p. 11–22). Collection of scientific articles. St. Petersburg State University of Economics. (In Russ.).

19. Chernyavskaya, V. E. (2009). *Linguistics of the text: Polycode, intertextuality, interdiscursivity*. Librokom. (In Russ.).

20. Sulejmanova, O. A. (2016). On the role of linguistic semantics in discourse analysis. In S. I. Dubinin, V. D. Shevchenko (Eds.). *Evolution and transformation of discourses*. Collection of scientific articles. Issue 1, 56–63. Izdatel'stvo Samarskogo universiteta. (In Russ.).

21. Kindler, A. M., Darras, B., & Kuo, C. S. (2003). Yishujia: Pubian de leibie, huoshi gedi wenhua ge you butong de yihan [A cross-cultural study of the concept of «artist»]. *International Journal of Art Education*, (1), 118–133. (In Chinese).

22. Apaeva, S. H., & Zhaparkulova, D. A. (2020). Word formation in Chinese. *Science, New technologies and Innovations in Kyrgyzstan*, (10), 261–266. (In Russ.).

23. Hashimova, S. A. (2021). Theoretical issues of word formation in modern Chinese. *ORIENSS*, 1, 268–285. (In Russ.).

Dictionaries

1. 现代汉语词典 — *Dictionary of Modern Chinese*. (2026, January 17). <https://cd.hwx-net.com/>
2. 汉语大辞典 — *The Great Dictionary of the Chinese Language*. <https://cd.hwxnet.com/>
3. *Comprehensive chinese-russian dictionary*. (2026, January 17). <https://dabkrs.com/>
4. O. V. Levina (Comp.). N. Tsili. (Ed.). (2010). *Comprehensive chinese-russian and russian-chinese dictionary*. 450,000 words, phrases, and meanings. Dom Slavyanskoy knigi.

Информация об авторах

Светлана Викторовна Иванова — доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры английского языка в сфере философии и социальных наук факультета иностранных языков Санкт-Петербургского государственного университета.

Полина Евгеньевна Гапиенко — старший преподаватель кафедры лингвистики и переводоведения Института языковых коммуникаций и психологии Санкт-Петербургского университета технологий управления и экономики.

Information about the authors

Svetlana V. Ivanova — Dr. Sc. (Philology), Professor, Professor of the Department of the English language in the sphere of Philosophy and Social Sciences, Saint-Petersburg State University.

Polina E. Gapienko — Senior Lecturer of Department of Linguistics and Translation Studies, Institute of Language Communication and Psychology, UMTE.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflicts of interest.

Научная статья

УДК [811.112.2:811.161.1]³7

DOI: 10.24412/2076-913X-2026-161-151-173

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ТАКСИСНО-ИТЕРАТИВНОГО КРОССИНГА В НЕМЕЦКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

Архипова Ирина Викторовна

Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирск, Россия

irarch@yandex.ru, [hhttps://orcid.org/0000-0002-0685-335X](https://orcid.org/0000-0002-0685-335X)

Аннотация. Статья посвящена проблеме межкатегориального взаимодействия функционально-семантических категорий таксиса и итеративности в разноструктурных языках — на материале немецкого и русского. Научная новизна исследования заключается в разработке и апробации интегративной модели межкатегориального кроссинга, описывающей механизмы интеграции соответствующих функционально-семантических полей. Актуальность работы определяется операционализацией данного понятия, которое объясняет закономерности языковой актуализации сложных итеративно-таксисных значений.

Цель исследования — провести системный анализ механизмов межкатегориального взаимодействия таксиса и итеративности в аспекте их интеграции. Для ее достижения были решены следующие задачи: 1) разработана модель межкатегориального кроссинга; 2) выявлены и проанализированы языковые средства репрезентации примарных и секундарных итеративно-таксисных ситуаций одновременности и разновременности; 3) проведен сопоставительный анализ структурно-семантических особенностей данных ситуаций для установления универсальных и идиоэтнических черт. Исследование основано на анализе более 8 000 итеративных высказываний, отобранных методом сплошной выборки из авторитетных электронных корпусов (LC, DWDS, НКРЯ). Применялся комплекс методов, включавший в себя описательный, контекстуальный и сопоставительный анализ, а также моделирование и классификацию. В результате исследования установлено, что межкатегориальный кроссинг детерминирует актуализацию широкого спектра итеративно-таксисных категориальных ситуаций. Выявлены универсальные и идиоэтнические особенности: немецкий язык характеризуется преобладанием политаксисных конструкций и развитой системой секундарно-таксисных значений; для русского языка типичны монотаксисные конструкции с ориентацией на примарно-таксисные значения. Разработана типология итеративно-таксисных ситуаций, включающая в себя девербативные, вербальные, адвербиальные и атрибутивные разновидности. Результаты вносят вклад в развитие функционально-типологической грамматики и теории межкатегориальных связей. Практическая ценность заключается в применении выводов в лингводидактике (преподавание немецкого/русского языков, спецкурсы) и теории перевода. Перспективы исследования связаны с расширением сопоставительного анализа на другие пары разноструктурных языков.

Ключевые слова: таксис, итеративность, межкатегориальный кроссинг, итеративные девербативы, итеративно-таксисные категориальные ситуации.

Для цитирования: Архипова, И. В. (2026). Сопоставительный анализ таксисно-интеративного кроссинга в немецком и русском языках. *Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование»*, 1(61), 151–173. <https://doi.org/10.24412/2076-913X-2026-161-151-173>

Original article

UDC [811.112.2:811.161.1]’37

DOI: 10.24412/2076-913X-2026-161-151-173

COMPARATIVE ANALYSIS OF TAXIS-ITERATIVE CROSSING IN GERMAN AND RUSSIAN

Irina V. Arkhipova

Novosibirsk State Pedagogical University,
Novosibirsk, Russia

irarch@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0685-335X>

Abstract. This article examines the intercategorical interactions between the functional-semantic categories of taxis and iterativity in languages with different structures, using German and Russian as examples. The research’s novelty lies in the development and validation of an integrative model of intercategorical crossing, which describes the mechanisms for integrating the corresponding functional-semantic fields. The relevance of this work lies in the operationalization of this concept, which explains the patterns of linguistic actualization of complex iterative-tactical meanings.

The aim of the study was to conduct a systemic analysis of the mechanisms of intercategorical interactions between taxis and iterativity in terms of their integration. To achieve this, the following objectives were achieved: 1) a model of intercategorical crossing was developed; 2) linguistic means of representing primary and secondary iterative-taxis situations of simultaneity and heterotemporality were identified and analyzed; 3) a comparative analysis of the structural and semantic features of these situations was conducted to establish universal and idioethnic traits. The study is based on the analysis of over 8,000 iterative utterances, selected using a continuous sampling method from authoritative electronic corpora (LC, DWDS, NKRY). A combination of methods was used, including descriptive, contextual, and comparative analysis, as well as modeling and classification. The study established that intercategorical crossing determines the actualization of a wide range of iterative-taxis categorical situations. Universal and idioethnic features were identified: the German language is characterized by the prevalence of polytaxis constructions and a developed system of secondary-tactic meanings; monotaxis constructions with a focus on primary-tactic meanings are typical for the Russian language. A typology of iterative-tactic situations has been developed, including deverbative, verbal, adverbial, and attributive varieties. The results contribute to the development of functional-typological grammar and the theory

of intercategoryal relations. The practical value of the findings lies in the application of these findings to linguodidactics (teaching German/Russian, specialized courses) and translation theory. The research's potential lies in extending the comparative analysis to other pairs of languages with different structures.

Keywords: taxis, iterativity, intercategoryal crossing, iterative deverbatives, iterative-taxis categoryal situations.

For citation: Arkhipova, I. V. (2026). Comparative analysis of taxis-iterative crossing in German and Russian. *MCU Journal of Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education*, 1(61), 151–173. <https://doi.org/10.24412/2076-913X-2026-161-151-173>

Введение

Концепция функционально-семантической категории таксиса, определяемой через систему средств выражения относительной временной локализации сопоставляемых предикаций, получила всестороннее теоретическое обоснование и детальную разработку в рамках отечественной лингвистической школы (Бондарко, 2017; Храковский, 2003, 2009, 2017). Исследования в данной области развиваются в нескольких ключевых направлениях: общетеоретическое осмысление категории (Храковский, 2001; Бондарко, 2017), сопоставительный анализ таксисных конструкций в разноструктурных языках (Недялков, Отаина, 2017; Недялков, 2002; Коцкова, 2019; Архипова, 2020, 2023), а также изучение средств выражения таксисных значений в конкретных языках (Ляшенко, 2019, 2019а; Мишаева, 2005; Ханбалаева, 2011). Параллельно в лингвистике разрабатывается теория итеративности, исследующая средства выражения множественности ситуаций (Храковский, 1989, 2017). Семантические типы итеративности и средства их языковой репрезентации анализируются в работах, посвященных различным языкам (Долина, 1996; Шлуинский, 2006; Комиссарова, 2014; Кибардина, 1989; Шустова, Комиссарова, 2015, 2020; Гайломазова, 2012; Червяков, 2019). В работе Л. Ясаи итеративность рассматривается как сложное функционально-семантическое поле, объединяющее разноуровневые средства выражения повторения. Автор подчеркивает роль контекста в формировании итеративного значения и необходимость разграничения его семантических типов (Ясаи, 2022). Сопоставительный аспект категории итеративности демонстрируют исследования А. А. Левитской (Левитская, 2021). В ее публикациях теоретический аппарат, разработанный для русского языка, применяется для анализа неродственной языковой системы — осетинской. Исследователь фокусируется на способах выражения дистрибутивной неоднократности, т. е. действия, распределенного по нескольким субъектам или объектам (Левитская, 2021а). В зарубежной лингвистической традиции проблемы, связанные с итеративностью, рассматриваются в рамках аспектологии (Bache, 1985; Durst-Andersen, 2018; Theuer, 2003; Biskup, 2025). Несмотря на существенный прогресс в исследовании таксиса

и итеративности как автономных функционально-семантических категорий, сфера их межкатегориального взаимодействия остается недостаточно изученной. Существующие работы, затрагивающие данный аспект, преимущественно фрагментарны. В связи с этим центральной проблемой выступает вопрос о характере и механизмах взаимосвязи между категориями таксиса и итеративности. Учитывая, что современные изыскания в основном моноаспектны и сосредоточены на описании отдельных семантических категорий и субкатегорий: таксиса, аспектуальности, фазовости, итеративности и др., — особую актуальность приобретает комплексный анализ взаимодействия (кроссинга) функционально-семантических полей таксиса и итеративности. Такой анализ направлен на выявление универсальных и идиоэтнических принципов актуализации итеративно-таксисных значений в разноструктурных языках.

Научная новизна настоящего исследования определяется последовательной разработкой проблемы межкатегориального взаимодействия функционально-семантических категорий таксиса и итеративности, результатом которой становится построение интегративной лингвистической модели данного взаимодействия. Актуальность работы обусловлена операционализацией базового исследовательского понятия — *межкатегориальный кроссинг*. Под данным термином понимается процесс интеграции и пересечения соответствующих функционально-семантических полей, выступающий ключевым детерминантом языковой актуализации сложных итеративно-таксисных значений в разноструктурных языках (немецком и русском).

Объект исследования — итеративные высказывания немецкого и русского языков, содержащие средства выражения таксисных отношений. Предмет исследования — специфика актуализации и структура итеративно-таксисных категориальных ситуаций, возникающих в результате межкатегориального кроссинга в разноструктурных языках.

Цель исследования — осуществить системный анализ механизмов межкатегориального взаимодействия функционально-семантических категорий таксиса и итеративности в немецком и русском языках в аспекте их интеграции.

Для достижения поставленной цели последовательно решаются следующие задачи:

1. Разработать и концептуально описать лингвистическую модель межкатегориального взаимодействия, определяемую как модель межкатегориального кроссинга.

2. Выявить и подвергнуть анализу языковые средства репрезентации примарно-итеративно-таксисных категориальных ситуаций (одновременности и разновременности) в итеративных высказываниях немецкого и русского языков.

3. Выявить и проанализировать языковые средства репрезентации секундарно-итеративно-таксисных категориальных ситуаций (одновременности и разновременности) в указанных типах высказываний.

4. Провести сопоставительный анализ структурно-семантических особенностей данных ситуаций в разносистемных языках (немецком и русском) в целях установления универсальных и идиоэтнических черт.

Теоретическая ценность работы заключается в ее вкладе в развитие функционально-типологической грамматики и общей теории межкуатегориальных связей. Исследование обеспечивает существенное углубление представлений о природе и механизмах взаимодействия функционально-семантических категорий (ФСК) на материале разноструктурных языков. Конкретный научный вклад состоит в следующем:

1. Разработана и апробирована интегративная модель межкуатегориального кроссинга, которая служит новым инструментом для описания синкретического объединения функционально-семантических полей таксиса и итеративности. Эта модель позволяет операционализировать процесс интеграции автономных категориальных значений в единое комплексное образование.

2. Расширены и детализированы теоретические представления о самих категориях. В рамках анализа уточнена семантика и типология итеративно-таксисных ситуаций, что вносит вклад как в теорию таксиса (разграничение примарных и секундарных значений), так и в теорию итеративности (выявление ее категориальных взаимодействий).

3. Создан системный сопоставительный метод для изучения межкуатегориальных взаимодействий, обладающий эвристическим потенциалом для дальнейших типологических исследований других пар языков и иных пар ФСК.

Практическая значимость результатов исследования определяется возможностью их применения в смежных прикладных областях:

1. В лингводидактике и методике преподавания языков. Полученные данные и разработанная типология могут быть использованы при создании учебных пособий, курсов и методических разработок по сопоставительной грамматике немецкого и русского языков. Результаты способствуют формированию у обучающихся системного понимания особенностей выражения временных и количественных отношений между действиями, что позволяет целенаправленно преодолевать интерференционные ошибки.

2. В теории и практике перевода. Выявление универсальных и идиоэтнических черт в актуализации итеративно-таксисных значений предоставляет переводчику научно обоснованную базу для выбора адекватных стратегий перевода сложных семантических комплексов. Понимание системных расхождений между языками (например, политаксисный синкретизм немецкого vs моноксисная дифференциация русского) является ключевым для достижения эквивалентности на уровне категориальной семантики.

3. В лексикографии. Материалы и выводы исследования могут быть учтены при составлении и усовершенствовании двуязычных словарей, грамматических справочников и корпусов текстов с лингвистической разметкой, способствуя более точному описанию сочетаемости девербативов и предложных конструкций.

Методология исследования

В процессе исследования был применен комплекс общенаучных и лингвистических методов: описательный, гипотетико-дедуктивный, индуктивный, метод контекстуального анализа, метод интерпретации и обобщения языковых фактов, метод классификации.

Материалом исследования послужили немецкие и русские высказывания итеративного типа, содержащие девербативы в сочетании с предлогами. Отбор материала осуществлялся методом сплошной выборки из электронных корпусов: Лейпцигского корпуса (LC), Национального корпуса русского языка (НКРЯ) и Немецкого электронного словаря (DWDS). Общий объем проанализированного материала превышает 8 000 языковых фрагментов.

Результаты и дискуссия

Проведенное исследование позволило выявить наличие устойчивых межкатегориальных связей между функционально-семантическими категориями таксиса и итеративности. В результате анализа была определена модель их взаимодействия, интерпретируемая как модель межкатегориального кроссинга. Под данным термином понимается синкретическое объединение, интеграция и пересечение функционально-семантических полей таксиса и итеративности в процессе языковой актуализации итеративно-таксисных категориальных ситуаций.

Установлено, что межкатегориальный кроссинг детерминирует актуализацию различных вариантов итеративно-таксисных категориальных ситуаций одновременности и разновременности (примарного и секундарного характера) в высказываниях итеративного типа в немецком и русском языках.

В результате проведенного сопоставительного анализа верифицирована и детализирована *четырёхкомпонентная типология итеративно-таксисных категориальных ситуаций*, выступающая ключевым систематизирующим результатом исследования. Данная типология обладает значительным эвристическим потенциалом для функционально-типологических исследований, так как обеспечивает единый аналитический аппарат для описания и сопоставления механизмов межкатегориального взаимодействия в разноструктурных языках.

Девербативно-итеративные ситуации выступают прототипическим и наиболее продуктивным типом, актуализируемым посредством сочетаний предлогов с девербативами. Выделены два подкласса актуализаторов: а) словообразовательно-итеративные девербативы (нем. *die Besuche*, рус. *посещения*), актуализирующие преимущественно примарно-таксисные отношения; б) генетически-мультипликативные девербативы (нем. *das Zittern*, рус. *журчание*), характеризующиеся семантической полифункциональностью и способностью

к выражению секундарно-таксисных значений: модальных, каузальных. Выявлено, что именно тип девербативно-итеративных ситуаций наиболее ярко репрезентирует идиоэтнические расхождения: немецкий язык демонстрирует тяготение к политаксисным конструкциям с широким спектром значений (*mit Zwischen*), тогда как русский язык — к монотаксисным конструкциям с четкой категориальной дифференциацией (*под журчание, после встреч*).

Вербально-итеративные ситуации актуализируются посредством специализированных глагольных форм и конструкций, маркирующих узитативность (т. е. привычное повторяющееся действие). Прототипическим примером в немецком языке являются конструкции с глаголом *pflügen* + инфинитив (*pflügten sich zu trennen*).

Адвербиально-итеративные ситуации формируются при участии специализированных итеративных наречий (кванторов повторяемости), таких как нем. *stets, immer, wieder*, рус. *всегда, снова, часто*. Эти единицы, сочетаясь с таксисными конструкциями, выполняют функцию интенсификации и квантитативной спецификации итеративного значения.

Атрибутивно-итеративные ситуации реализуются через атрибутивные детерминанты при девербативах: нем. *jeder Besuch, mehrmaliges Klopfen*, рус. *каждое посещение, многократный стук*. Данный тип обеспечивает дискретизацию итеративного процесса, членимого на отдельные акты, и тесно взаимодействует с системой числового квантования.

Эвристическая ценность данной типологии заключается в том, что она:

1. Позволяет провести системное сопоставление языковых средств разного уровня: морфологического, синтаксического, лексического, — вовлеченных в оформление сложной категориальной семантики.

2. Выступает инструментом для выявления типологических закономерностей и различий. Например, анализ показывает, что немецкий язык тяготеет к синкретизму, где одна конструкция (девербативная) аккумулирует максимум значений, а русский — к большей аналитичности и распределению функций между типами.

3. Создает основу для дальнейших исследований межкатегориального взаимодействия не только в паре «немецкий – русский», но и в других языковых парах, а также для изучения аналогичных связей итеративности с иными функционально-семантическими категориями.

В девербативно-итеративных конструкциях немецкого языка актуализируются как итеративно-примарно-таксисные, так и итеративно-секундарно-таксисные категориальные ситуации, охватывающие планы как одновременности, так и разновременности. Например:

(1) *Hatty ist während der Besuche Toms mal jünger, mal älter, aber im Verlauf der Geschichte entwickelt sie sich langsam zur jungen Frau. (DWDS) — Во время визитов Тома Хэтти то моложе, то старше, но по ходу повествования она постепенно превращается в молодую женщину*¹.

¹ Здесь и далее перевод наш. — И. А.

(2) *Nach den Angriffen der Hamas hatte es 73.538 Binnenflüchtlinge im Gazastreifen gegeben. (DWDS)* — После нападений ХАМАС в секторе Газа насчитывалось 73 538 внутренне перемещенных лиц.

(3) *Es ist beim Zittern seiner Hände einer zu viel geworden. (DWDS).* — Руки у него так дрожали, что он выпил лишнего.

(4) *Eines Tages öffnet Rana nach dem Klingeln die Tür, in der Annahme, dass es ihr Mann ist, und geht ins Bad.* — Однажды, после звонка в дверь, Рана открывает дверь, думая, что это ее муж, и идет в ванную.

(5) *Ein schwacher Beifall wurde mit Zischen beantwortet. (DWDS)* — Слабые аплодисменты были встречены шипением.

(6) *In der Zeitung habe ich gelesen, daß seine Zuhörer mit Zischen geantwortet haben, und ich glaube, wir sollten Herrn Fritz Schäffer, den wir alle kennen, auch vom Bundestag hier nach München zischen, wie wir darüber denken. (DWDS)* — Я читал в газете, что его слушатели отреагировали на это шипением, и я считаю, что нам следует также шикнуть и господину Фрицу Шефферу, которого мы все знаем по Бундестагу здесь, в Мюнхене, и сказать ему, что мы думаем по этому поводу.

Проведенный анализ примеров (1–6) позволяет выявить системные закономерности в актуализации итеративно-таксисных значений, определяемые взаимодействием семантического класса девербатива и семантики предлога-релятора. Примеры (1) и (2) представляют собой канонические случаи примарно-таксисных отношений. В конструкции *während der Besuche Toms* (1) темпоральный предлог *während* в сочетании со словообразовательно-итеративным девербативом *Besuche* актуализирует значение процессуальной одновременности, где повторяющееся событие формирует протяженный временной фон для состояния, выраженного главным предикатом. В примере (2) с конструкцией *Nach den Angriffen der Hamas* предлог следования *nach* в комбинации с аналогичным итеративным девербативом *Angriffen* формирует значение постпозитивной связи, устанавливая, что результирующее состояние наступило после серии предшествующих завершённых событий.

Примеры (3) и (4) демонстрируют семантический переход и реинтерпретацию в рамках формально примарных конструкций. В примере (3) с конструкцией *beim Zittern seiner Hände* генетически-мультипликативный девербатив *Zittern* обозначает недискретный процесс, который вводится предлогом *bei*. В данном контексте первичное значение фоновой одновременности отступает перед ярко выраженным каузально-таксисным значением: процесс дрожи семантизируется как непосредственная причина наступления главного события (*ist ... zu viel geworden*). Аналогичная реинтерпретация наблюдается в примере (4) с конструкцией *nach dem Klingeln*. Несмотря на использование предлога следования *nach*, девербатив *Klingeln* (генетически-мультипликативный) утрачивает процессуальность и актуализируется как точечное событие-триггер, после которого немедленно следует основное действие. Таким образом, семантика мультипликативного девербатива оказывает преобразующее воздействие

на значение предлога, смещая акцент с чистой временной последовательности на каузально-акциональную связь.

Примеры (5) и (6) последовательно актуализируют секундарно-таксисные отношения, где на первый план выходит не временная, а обстоятельственная связь ситуаций. В обоих случаях используется конструкция *mit Zischen*, где предлог *mit* с инструментально-комитативной семантикой сочетается с мультипликативным девербативом *Zischen*. В результате актуализируется медиально-таксисное значение: шипение репрезентируется не как самостоятельное параллельное действие, а как способ реакции, форма ответа на предшествующее событие (*Beifall* в примере (5) или имплицированный стимул в высказывании (6)). В контексте (6) эта связь дополнительно подчеркивается наличием глагола-синонима *zischen* в финальной части высказывания, что подтверждает интерпретацию девербатива как обозначения действия-реакции.

Итоговый вывод свидетельствует о системной корреляции: словообразовательно-итеративные девербативы (*Besuche, Angriffe*), обозначающие дискретные события, в сочетании с темпоральными предлогами последовательно формируют примарно-таксисные значения. Генетически-мультипликативные девербативы (*Zittern, Klingeln, Zischen*) с процессуальной семантикой демонстрируют тенденцию к семантической реинтерпретации предлогов и актуализации сложных секундарных значений (каузальных, медиальных), что является наглядным свидетельством динамики межкатегориального кроссинга.

Итак, типологический анализ актуализаторов позволяет дифференцировать два основных класса девербативов. К первому относятся словообразовательно-итеративные девербативы (напр., *Besuche, Angriffe*), основная функция которых заключается в актуализации дискретных повторяющихся событий, обладающих четкой временной локализацией. Ко второму классу принадлежат генетически-мультипликативные девербативы (напр., *Zittern, Klingeln, Zischen*), которые характеризуются семантической полифункциональностью. Данные единицы способны актуализировать как итеративно- и мультипликативно-примарно-таксисные значения, так и итеративные/мультипликативные значения секундарного характера.

В системе немецкого языка наибольшей прототипичностью для выражения итеративности и мультипликативности обладают девербативы с соответствующей генетической семантикой, а также словообразовательно-итеративные девербативы, такие как *das Zittern, das Flüstern, das Schwenken, das Knurren, das Knistern, die Angriffe, die Besuche*. Указанные номинации выступают ключевыми компонентами высказываний с девербативно-итеративными конструкциями. Например:

(7) *Die beiden lernten sich bei den Besuchen des Erzherzogs in Bad Aussee kennen.* (DWDS) — Они познакомились во время визитов эрцгерцога в Бад-Аусзе.

(8) *Mit dem Knistern und Prasseln der Flammen, dem Zischen der Wasserstrahlen, mit den Zurufen und Kommandoworten der Mannschaften mischte sich das Lärmen der Menge, das von der Straße herübertönte.* (DWDS) — Треск

и треск пламени, шипение струй воды, крики и команды бригад смешивались с шумом толпы, доносившимся с улицы.

(9) *Wir saßen und sprachen beim Flüstern der Palmwedel bis tief in die Nacht hinein...* (DWDS) — Мы сидели и разговаривали под шепот пальмовых листьев до глубокой ночи...

(10) *...in Gefangenschaft reagieren sie mit Knurren und Drohgebärden auf Artgenossen* (DWDS) — В неволе они реагируют на других представителей своего вида рычанием и угрожающими жестами.

(11) *Sie vertragen sich schlecht mit ihres Gleichen, wenigstens wenn man mehr als zwei in einen Käfig thut, hauen oft unter Knurren und gellenden Schreien auf einander los...* (DWDS) — Они плохо уживаются друг с другом, по крайней мере, если в одной клетке содержатся больше двух особей; они часто нападают друг на друга с рычанием и пронзительными криками...

(12) *Ulbricht hatte bei seinem Besuch mehrere Professoren beleidigt und war bei einer Versammlung der Landwirtschaftlich-Gärtnerischen Fakultät von den Studenten mit Zischen und Scharren bedacht worden.* (DWDS) — Во время своего визита Ульбрихт оскорбил нескольких профессоров и подвергся освистыванию и оскорблениям со стороны студентов на заседании факультета сельского хозяйства и садоводства.

Анализ предложенных примеров демонстрирует системный характер итеративно-таксисной актуализации в немецком языке, выявляя корреляцию между типом девербатива, семантикой предлога-релятора и типом категориальной ситуации. В примере (7) конструкция *bei den Besuchen* маркирует итеративно-примарно-таксисную ситуацию одновременности. Ключевым актуализатором здесь выступает словообразовательно-итеративный девербатив *Besuche*, который в сочетании с предлогом темпоральной локализации *bei* репрезентирует протяженное во времени фоновое событие, создающее временной контекст для основного действия. Данная конструкция прототипична для выражения отношений процессуального фона. Напротив, примеры (8), (10), (11) и (12) иллюстрируют актуализацию секундарно-таксисных значений, где ядерная таксисная семантика отстывает перед обстоятельственной. В данных контекстах используются генетически-мультипликативные девербативы (*Knistern, Prasseln, Zischen, Knurren*), обладающие семантикой недискретного длящегося процесса. Их сочетание с предлогом инструментально-модальной семантики *mit* в примерах (8), (10), (12) актуализирует модусно-таксисные и медиально-таксисные значения: сопутствующие звуковые процессы (*mit dem Knistern...*) или средства реакции (*mit Knurren...*) интерпретируются как неотъемлемая качественная характеристика или способ осуществления главного действия. Использование предлога *unter* в контексте (11) (*unter Knurren...*) усиливает значение обстоятельства сопровождения, погружая основное действие в среду, образуемую фоновыми акустическими феноменами. Показателен пример (9), где генетически-мультипликативный девербатив *Flüstern* употреблен с темпоральным предлогом *bei*. Конструкция *beim Flüstern* занимает промежуточное положение: формально

актуализируя примарное значение фоновой одновременности, она семантически тяготеет к модальной характеристике. Таким образом, анализ подтверждает дифференциацию таксисного потенциала девербативов в зависимости от их генетического класса. Словообразовательно-итеративные девербативы (*Besuche*) в силу семантики дискретного события закономерно сочетаются с темпоральными предлогами, актуализируя примарно-таксисные отношения. Генетически-мультипликативные девербативы, напротив, демонстрируют широкую комбинаторную валентность и семантическую пластичность, легко вступая в синтаксическую связь с предлогами нетемпоральной семантики (*mit, unter*) для формирования секундарно-таксисных значений модусного, медиального и иного обстоятельственного характера, что служит ярким проявлением межкатегориального кроссинга.

В адвербиально-итеративных и атрибутивно-итеративных конструкциях немецкого языка синкретичные итеративно-таксисные отношения актуализируются посредством специализированных итеративных актуализаторов, к которым относятся адвербиалы (*stets, immer, wieder, oft, selten, manchmal*) и атрибутивные детерминанты (*jeder, mehrmalig* и др.). Например:

(13) **Bei jedem Besuch in Kairo** war ich **stets** darauf bedacht, dass die ägyptische Tänzerin Nagwa Fouad anwesend war. (DWDS) — Во время каждого визита в Каир я постоянно следил за присутствием египетской танцовщицы Нагвы Фуад.

(14) Die Erde staubte **nach jedem Angriff** zu. (DWDS) — После каждого нападения земля покрывалась пылью.

(15) **Nach jedem Treffen** notiert sie den Spielstand, um es beim nächsten Mal fortzusetzen. (DWDS) — После каждой встречи она записывает результаты, чтобы продолжить в следующий раз.

(16) **Stündlich, augenblicklich** erwarte ich Nachricht von Philipp — **bei jedem Klopfen an der Thür, bei jedem Pferdtritt** die Straße herauf, schlägt mein Herz hoch. (DWDS) — Ежечасно, мгновенно я жду вестей от Филиппа — с каждым стуком в дверь, с каждым топотом лошади по дороге мое сердце учащенно бьется.

(17) **Bei jedem Schlage** setzt das Herz ungefähr 100 Gramm Blut in Umlauf, das macht in 70 Jahren 250 000 000 Liter. (DWDS) — При каждом ударе сердце перекачивает около 100 граммов крови, что составляет 250 000 000 литров за 70 лет.

Проведенный анализ примеров демонстрирует различные механизмы итеративно-таксисной актуализации в немецком языке, реализуемые через предложно-девербативные конструкции с атрибутивным квантором *jeder*. Во всех случаях наблюдается синтез семантики дискретной повторяемости, вносимой квантором, и таксисного значения, детерминированного предлогом, что подтверждает действие модели межкатегориального кроссинга. В примере (15) актуализируется итеративно-примарно-таксисная ситуация следования. Темпоральный предлог *nach* в сочетании с девербативом *Treffen*, модифицированным квантором *jedes*, формирует значение регулярной постпозитивной связи, где каждое завершённое событие-предшественник циклически обуславливает

основное действие. Пример (16) репрезентирует итеративно-примарно-таксисную ситуацию процессуальной одновременности. Предлог *bei* актуализирует значение синхронного фона, однако итеративный квантор трансформирует общую процессуальность в серию дискретных триггерных событий, каждое из которых синхронно запускает физиологическую реакцию, что подчеркивается общим адвербиальным контекстом ожидания (*stündlich, augenblicklich*). Наиболее показателен в аспекте семантического перехода пример (17). Формально используя ту же структуру (*bei + jedem + девербатив*), он актуализирует уже итеративно-вторично-таксисную ситуацию. Первичная темпоральная семантика предлога *bei* реинтерпретируется, выдвигая на первый план модусно-условную и квантитативно-таксономическую семантику. Конструкция выражает не просто одновременность, а универсальное правило, где каждый элементарный акт (*Schlag*) является обязательным условием и единицей измерения для осуществления основного процесса. Таким образом, данные примеры иллюстрируют градацию и полифункциональность немецких политаксисных конструкций: от выражения конкретных темпоральных отношений следования и одновременности до передачи абстрактных логико-условных связей, где итеративность, маркированная квантором *jeder*, выступает ключевым структурирующим фактором, определяющим циклический и регулярный характер межситуационной связи.

Вербально-итеративные высказывания служат областью актуализации итеративно-таксисных категориальных ситуаций одновременности и разновременности. Например:

(18) ...*pfliegen wir uns beim Abschied schon am Ausgange des Parkes zu trennen*. (DWDS) — Мы обычно прощались у входа в парк.

Анализ представленного примера (18) демонстрирует интегративную вербально-итеративно-таксисную актуализацию, где три семантические компоненты — узитативность, итеративность и таксис — синтезируются в единое категориальное значение посредством многоуровневой грамматической структуры. Центральным элементом итеративно-таксисной актуализации служит узитативный глагольный комплекс *pfliegen ... zu trennen*. В своей узитативной функции глагол *pfliegen* выступает в качестве вербального актуализатора, эксплицирующего хабитуальную итеративность, т. е. значение привычного, регулярно воспроизводимого действия. Выражаемая им итеративность носит недискретный, обобщенно-хабитуальный характер, что противопоставляет ее дискретной повторяемости, маркируемой, например, квантором *jeder*. Основное действие, обозначаемое инфинитивом *trennen*, находится в отношениях семантической и временной нерасчлененности с узитативным значением. Таксисный компонент актуализируется предложно-именной конструкцией *beim Abschied*, вводимой темпоральным предлогом *bei*. Данная конструкция маркирует примарно-таксисное значение процессуальной одновременности, устанавливая, что фоновое событие (*Abschied*) служит временным контекстом для главного действия.

Межкатегориальный кроссинг и интеграция значений происходят в результате взаимодействия указанных уровней. Узитативный комплекс (*pfliegen ... zu trennen*) задает сему регулярной повторяемости, которая проецируется на таксисные отношения, придаваемые конструкцией *beim Abschied*. В результате возникает целостная категориальная ситуация узитативно-итеративно-таксисной одновременности. Таким образом, итеративность, выраженная узитативом, пронизывает и определяет характер самой таксисной связи, что является ярким примером синтеза категорий. Данный пример иллюстрирует не простое соположение итеративных и таксисных маркеров, а их глубинное функциональное слияние, при котором узитативность как тип итеративности детерминирует хаbitуально-циклическую природу таксисного отношения одновременности.

Проведенный анализ корпусных данных позволяет систематизировать средства репрезентации итеративно-таксисных значений в русском языке в виде трехуровневой типологии, фундаментом которой выступает семантика предлога-релятора. Данная классификация отражает градацию от ядерных темпоральных значений к периферийным обстоятельственным, демонстрируя стратифицированный характер межкатегориального кроссинга.

1. Итеративно-примарно-таксисные ситуации одновременности. Данный тип актуализируется предлогами с ядерной темпоральной семантикой сопутствия или включения (*во время, в течение, при*). Конструкции типа *во время посещения* или *при встречах* маркируют отношение процессуального фона, где итеративное событие, выраженное девербативом, образует протяженный временной континуум для развертывания основного действия. Прототипическими актуализаторами здесь выступают словообразовательно-итеративные девербативы (*посещения, встречи, проверки*), например:

(19) **Во время посещения императрицы Марии Федоровны по звуку рога все они сбегались в одном месте...** (НКРЯ).

2. Итеративно-примарно-таксисные ситуации разновременности. Ситуации этого типа выражают отношения предшествования и следования, кодируемые специализированными темпоральными предлогами (*после, до, перед, с, накануне*). В таких высказываниях с конструкциями типа *после посещения, после встреч* предложная группа актуализирует завершенную серию событий, которая находится в четкой временной последовательности относительно главной предикации. Для этих конструкций наиболее характерны словообразовательно-итеративные девербативы. Например:

(20) **После посещения могучего Евдокимова в столовой как-то становится нечего делать** (НКРЯ).

(21) **После встреч с Хрусталёвой Юрий понял — он сможет жить с женщиной** (НКРЯ).

3. Итеративно-вторично-таксисные ситуации (одновременности). Наиболее сложный и интересный тип, где актуализация осуществляется предлогами, чья исходная семантика является нетемпоральной. В эту группу входят предлоги, выражающие: 1) модусные/инструментальные значения (*под*) (значение

фонового сопровождения-характеристики); 2) каузальные значения (*из-за, вследствие, от, в силу*); 3) concessивные значения (*несмотря на, невзирая на, вопреки*); 4) целевые значения (*ради, для*). Например:

(22) Он дремал **под журчание голоса** докладчика. (НКРЯ).

(23) Проснулся **под бормотание дождя** (НКРЯ).

(24) **Под шуришание полозьев** и занимательную повесть своего собеседника на козлах я перебирал в памяти все, чем в последние недели преобразившаяся жизнь нашего глухого угла толкала, совала и глушила меня, человека оторванного от нее, но всеми нитями сердца тянувшегося к ней и верившего в здоровое ее чутье правды, добра и духовного благообразия. (НКРЯ).

(25) Алиев сидит **под домашним арестом**, вроде бы из-за обвинений в коррупции (НКРЯ).

(25) **Вопреки обещаниям Дяди Топы** продолжало темнеть (НКРЯ).

(26) **Несмотря на упреки отдельных критиков** и запрет на показ в исламских странах, *Нешат* продолжает побеждать... (НКРЯ).

(27) На последние деньги добросердечные женщины покупали для них кильку, варили кашу и, **невзирая на обстрелы**, кормили несчастных зверей, которые еще недавно были домашними (НКРЯ).

(28) **Ради встреч с нею** поэт снимет половину избы в Пудости (НКРЯ).

(29) **Для исследований в этой области** и коммерциализации их результатов мы вместе с известным оптоэлектронным специалистом профессором Стивенем Ден-Баарсом в 2008 году основали в Санта-Барбаре компанию *Sora* с венчурным капиталом 100 миллионов долларов, и у нас уже более 90 патентов (НКРЯ).

Проведенный анализ примеров (22)–(29) демонстрирует системный характер актуализации итеративно-вторично-таксисных ситуаций в русском языке, где ключевым механизмом выступает семантическая транспозиция предлога с нетемпоральной семантикой в сферу таксисных отношений. Примеры (22)–(24) иллюстрируют преобразование пространственно-инструментальной семантики предлога под в значение фонового сопровождения-характеристики. В конструкциях *под журчание голоса, под бормотание дождя, под шуришание полозьев* генетически-мультипликативные девербативы (*журчание, бормотание, шуришание*), обозначающие недискретные звуковые процессы, выступают не просто временным фоном, а акустической средой или модусным определителем основного действия. Предлог *под* актуализирует здесь значение погруженности в процесс, где фоновое событие семантизируется как неотъемлемая качественная характеристика ситуации, формируя модусно-таксисное значение одновременности. В примере (25) конструкция *из-за обвинений* актуализирует итеративно-каузально-таксисное значение. Словообразовательно-итеративный девербатив *обвинения*, обозначающий серию дискретных событий, в сочетании с каузальным предлогом *из-за* реинтерпретируется как комплексная причина состояния (*сидит под арестом*). Таксисное отношение одновременности здесь осложнено причинно-следственной связью, где итеративность усиливает фактор продолжительности и устойчивости каузальной зависимости.

Примеры (26), (27) (*вопреки обещаниям, несмотря на упреки, невзирая на обстрелы*) реализуют итеративно-концессивно-таксисные ситуации. Итеративные девербативы (*обещания, упреки, обстрелы*) обозначают серию событий, которые, в силу своей регулярности или множественности, формируют ожидаемое условие или препятствие. Концессивные предлоги актуализируют значение оппозитивной одновременности: основное действие разворачивается не просто в одно время с фоновым, но на фоне и вопреки ему. Итеративность здесь усиливает семантику устойчивого, преодолеваемого противодействия. В примерах (28), (29) (*ради встреч, для исследований*) наблюдается актуализация итеративно-финально-таксисных отношений. Предлоги целевой семантики имплицитно вводят временную перспективу: цель предвосхищает действие. Итеративные девербативы (*встречи, исследования*) обозначают не единичный акт, а класс повторяющихся или длящихся ситуаций, ради которых предпринимается основное действие. Таким образом, таксисная связь приобретает характер целеобусловленной одновременности, где итеративность цели подчеркивает ее значимость и устойчивость как мотивирующего фактора.

Анализ подтверждает, что итеративно-вторично-таксисные ситуации возникают в результате межкатегориального кроссинга, при котором ядерная семантика предлога (пространственная, каузальная, концессивная, целевая) подвергается функциональному переосмыслению в таксисном поле. Этот процесс обусловлен взаимодействием с итеративным девербативом, который привносит семантику множественности или процессуальности. В отличие от примарных таксисных ситуаций с темпоральными предлогами, где связь преимущественно временная, во вторичных ситуациях на первый план выходит логико-смысловая связь (причина, уступка, цель), принимающая форму осложненной одновременности. Данный механизм демонстрирует высокую степень семантической регулярности и системности в русском языке, где распределение функций между предлогами различных семантических групп строго стратифицировано и отражает общую тенденцию к аналитической прозрачности выражения сложных категориальных значений.

Итак, представленная нами классификация служит эмпирическим доказательством системности межкатегориального взаимодействия в русском языке. Выявленная стратифицированность (четкое распределение функций между темпоральными и обстоятельственными предлогами) отражает общую тенденцию русского синтаксиса к семантической прозрачности и аналитизму в выражении сложных категориальных значений. В отличие от немецкого языка, для которого характерен синкретизм (один предлог *bei* или *mit* способен покрывать широкий спектр значений), русский язык демонстрирует более строгую категориальную дифференциацию. Она проявляется в устойчивой корреляции между типом девербатива и типом таксисной конструкции: словообразовательно-итеративные девербативы тяготеют к ядерным темпоральным контекстам (типы I и II), тогда как генетически-мультипликативные закономерно вовлекаются в образование вторичных значений (тип III).

Проведенный анализ позволил верифицировать предложенную трехчастную типологию и выявить системные закономерности актуализации итеративно-таксисных значений в русском языке, обусловленные взаимодействием семантического класса девербатива и функциональной семантики предлога-релятора. Итеративно-примарно-таксисные ситуации актуализируются предлогами с ядерной темпоральной семантикой. Конструкции с предлогами одновременности (*во время посещения*) актуализируют значение процессуального фона: итеративное событие, выраженное девербативом, формирует протяженный временной континуум, в рамках которого разворачивается основное действие. Конструкции с предлогами разновременности (*после посещения*) актуализируют отношение следования, где серия завершенных событий-предшественников предваряет наступление главной ситуации. В обоих подтипах прототипическими актуализаторами выступают словообразовательно-итеративные девербативы (*посещения, встречи*), чья семантика внутренне ориентирована на дискретную повторяемость и легко комбинируется с темпоральными координатами. Итеративно-вторично-таксисные ситуации демонстрируют переход от собственно временной к обстоятельственной связи. Их актуализация осуществляется предлогами, чья первичная семантика является нетемпоральной.

Проведенное исследование эмпирически верифицирует разработанную модель межкатегориального кроссинга, устанавливая как универсальные принципы, так и идиоэтнические особенности взаимодействия функционально-семантических полей таксиса и итеративности в немецком и русском языках. В русском языке данный процесс отличается строгой стратифицированностью, обнаруживая системную корреляцию между типом девербатива, семантикой предлога и типом категориальной ситуации. Словообразовательно-итеративные девербативы (*посещения, встречи*) в силу семантики дискретного события закономерно актуализируют примарно-таксисные значения в сочетании с темпоральными предлогами (*во время, после*). Напротив, генетически-мультипликативные девербативы (*журчание, бормотание, шуриание*) склонны к образованию вторично-таксисных конструкций с предлогами обстоятельственной семантики, где их процессуальная семантика преобразуется в модусную характеристику. Это отражает общую тенденцию русского синтаксиса к категориальной дифференциации и семантической прозрачности.

В противоположность этому, для немецкого языка характерны синкретизм и семантическая интеграция. Здесь доминируют политаксисные конструкции, обеспечивающие широкий спектр значений. Прототипические генетически-мультипликативные девербативы (*Zittern, Knurren*) демонстрируют высокую полифункциональность и комбинаторную валентность, а предлоги типа *bei, mit* способны актуализировать как примарные, так и вторичные значения в зависимости от контекста. Функциональная асимметрия проявляется и в использовании итеративных маркеров: немецкий язык тяготеет к образованию комплексных структур с участием кванторов (*jeder, stets*), тогда как в русском они сохраняют более четкую специализацию.

Несмотря на расхождения в способах актуализации, в обоих языках обнаруживается универсальная трехуровневая стратификация таксисных значений (примарная одновременность/разновременность, секундарная одновременность) и высокий межъязыковой корреляционный потенциал девербативно-итеративных ситуаций.

Таким образом, установленные различия (политаксисный синкретизм vs монотаксисная дифференциация, полифункциональность vs специализация актуализаторов) отражают глубинные типологические особенности грамматических систем. Полученные результаты подтверждают гипотезу о системном характере межкатегориального кроссинга и вносят вклад в развитие функционально-типологической грамматики, создавая основу для дальнейших сопоставительных исследований.

Заключение

Настоящее исследование, посвященное сопоставительному анализу таксисно-итеративного кроссинга в немецком и русском языках, позволяет сформулировать следующие основные выводы.

Теоретико-методологический вклад заключается в разработке и апробации интегративной модели межкатегориального кроссинга. Данная модель операционализирует механизмы синкретического объединения функционально-семантических полей таксиса и итеративности, детерминируя актуализацию комплекса итеративно-таксисных категориальных ситуаций. Это развивает положения, выдвинутые в рамках теории функциональной грамматики, и конкретизирует представления об итеративности как о сложном функционально-семантическом поле, демонстрируя его взаимодействие со смежными категориями.

Эмпирические результаты на материале анализа более 8 000 высказываний позволили выявить системные типологические расхождения между немецким и русским языками.

В немецком языке доминируют политаксисные конструкции, характеризующиеся семантической интеграцией и широким спектром секундарно-таксисных значений: модальных, каузальных, медиальных, актуализируемых прототипическими генетически-мультипликативными девербативами (например, *das Zittern*, *das Knurren*). В русском языке преобладают монотаксисные конструкции с более строгой категориальной дифференциацией, ориентированные на выражение примарно-таксисных значений: одновременности, предшествования, следования. Ключевыми актуализаторами выступают словообразовательно-итеративные девербативы (например, *посещения*, *встречи*).

Сопоставительный аспект подтвердил наличие универсалий и идиоэтнических черт. К универсальным характеристикам относится трехуровневая стратификация таксисных значений (примарная одновременность/разновременность,

секундарная одновременность) и общая способность девербативов к участию в таксисных конструкциях. Идиоэтнические различия отражают глубинные особенности грамматического строя: аналитические тенденции и синкретизм немецкого языка против синтетических тенденций и большей семантической прозрачности русского. Установлены системные расхождения в организации таксисных отношений между немецким и русским языками. В области синтаксической архитектуры немецкий язык характеризуется доминированием политаксисных конструкций, продуцирующих широкий спектр секундарно-таксисных значений, тогда как русский язык демонстрирует тенденцию к использованию монотаксисных конструкций, ориентированных на выражение примарно-таксисных значений. В аспекте актуализации таксисных отношений выявлены различия в составе и функциональном потенциале языковых средств: в немецком языке прототипическими актуализаторами выступают генетически-мультипликативные девербативы с высокой комбинаторной валентностью, в то время как в русском языке эту функцию выполняют словообразовательно-итеративные девербативы с более ограниченным семантическим потенциалом. В сфере межкатегориального взаимодействия немецкий язык характеризуется интенсивным кроссингом, детерминирующим генерацию разнообразных секундарных таксисных значений, тогда как для русского языка свойственен умеренный кроссинг с сохранением более строгой категориальной дифференциации.

Практическая значимость исследования заключается в разработанной типологии итеративно-таксисных ситуаций (девербативные, вербальные, адвербиальные, атрибутивные). Данная типология обладает эвристическим потенциалом для лингводидактики (обучение грамматике и переводу) и теории перевода, предлагая системное описание трудностей передачи сложных таксисных отношений между разноструктурными языками.

Результаты проведенного исследования открывают несколько перспективных направлений для дальнейшей научной работы:

1. Расширение типологического горизонта. Перспективным является применение разработанной модели межкатегориального кроссинга к анализу других пар разноструктурных языков (например, романо-германских, тюркско-славянских). Особый интерес представляет включение в орбиту исследования языков с иным грамматическим укладом (агглютинативных, изолирующих) для проверки универсальности выявленных закономерностей.

2. Углубление в диахронический и дискурсивный аспекты. Актуальным видится изучение эволюции механизмов таксисно-итеративного кроссинга в исторической перспективе, а также анализ его прагматических и жанрово-стилистических функций в различных типах дискурса: научном, публицистическом, художественном.

3. Интерфейс с когнитивной лингвистикой и теорией перевода. Перспективным направлением является исследование когнитивных оснований и ментальных репрезентаций, стоящих за межкатегориальным взаимодействием таксиса и итеративности. Это напрямую связано с углубленным изучением

стратегий перевода подобных конструкций, что может лечь в основу создания специализированных практических руководств для переводчиков.

4. Прикладное применение в языковом образовании. Результаты исследования могут быть операционализированы в методиках преподавания немецкого и русского языков как иностранных, в частности при формировании грамматической компетенции в сфере выражения временных и количественных отношений между действиями.

Список источников

1. Бондарко, А. В. (2017). Общая характеристика семантики и структуры поля таксиса. В А. В. Бондарко (Ред.). *Теория функциональной грамматики: Введение, аспектуальность, временная локализованность, таксис* (с. 234–242). 7-е изд. Ленанд.

2. Храковский, В. С. (2003). Категория таксиса (общая характеристика). *Вопросы языкознания*, (2), 32–54.

3. Храковский, В. С. (2009). Семантика, синтаксис, типология. В В. С. Храковский (Ред.). *Типология таксисных конструкций* (с. 11–113). Знак.

4. Храковский, В. С. (2017). Кратность. В А. В. Бондарко (Ред.). *Теория функциональной грамматики: Введение, аспектуальность, временная локализованность, таксис* (с. 124–152). 7-е изд. Ленанд.

5. Храковский, В. С. (2001). Таксисные конструкции (опыт классификации). *Теоретические проблемы функциональной грамматики* (с. 109–112). Материалы Всероссийской научной конференции. Наука.

6. Неद्याлков, В. П., & Отаина, Т. А. (2017). Типологические и сопоставительные аспекты зависимого таксиса (на материале нивхского языка в сопоставлении с русским). А. В. Бондарко (Ред.). *Теория функциональной грамматики: Введение, аспектуальность, временная локализованность, таксис* (с. 296–319). 7-е изд. Ленанд.

7. Неद्याлков, И. В. (2002). Зависимый таксис в разноструктурных языках: значения одновременности / предшествования / следования. В А. В. Бондарко (Ред.). *Проблемы функциональной грамматики: Семантическая инвариантность/вариативность* (с. 156–173). Наука.

8. Коцкова, Я. (2019). Неличные формы глагола как средства выражения таксиса в русском и чешском языках. *Acta Linguistica Petropolitana. Труды Института лингвистических исследований*, 3(15), 87–110.

9. Архипова, И. В. (2020). *Категория таксиса в разноструктурных языках*. Издательство НГПУ.

10. Архипова, И. В. (2023). *Таксис и межкатегориальное взаимодействие*. Новосибирский государственный педагогический университет.

11. Ляшенко, Н. А. (2019). Функционально-семантическое поле таксиса в английском языке. В Н. Г. Склярова, А. В. Николаева, К. Н. Симонова, Н. А. Ляшенко, С. Е. Молчанова. *Функционально-семантические поля разных типов в английском и русском языках* (с. 101–129). Фонд науки и образования.

12. Ляшенко, Н. А. (2019а). Функционально-семантическое поле таксиса в русском языке. В Н. Г. Склярова, А. В. Николаева, К. Н. Симонова, Н. А. Ляшенко, С. Е. Молчанова. *Функционально-семантические поля разных типов в английском и русском языках* (с. 229–245). Фонд науки и образования.

13. Мишаева, М. В. (2005). Комбинаторика зависимой и опорной таксисных форм в английском языке. *Вестник Дагестанского государственного университета*, (6), 94–99.
14. Ханбалаева, С. Н. (2011). *Алломорфизм выражения таксисных отношений (на материале русского и лезгинского, а также даргинского, аварского и английского языков)* [Автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.02, 10.02.20. Институт языкознания РАН].
15. Храковский, В. С. (1989). Семантические типы множества ситуаций и их естественная классификация. В В. С. Храковский (Ред.). *Типология итеративных конструкций* (с. 5–54). Наука.
16. Долинина, И. Б. (1996). Количественность в сфере предикатов (категория «глагольной множественности»). В А. В. Бондарко (Ред.). *Теория функциональной грамматики: Качественность. Количественность* (с. 219–245). Наука.
17. Шлуинский, А. Б. (2006). К типологии предикатной множественности: организация семантической зоны. *Вопросы языкознания*, (1), 46–75.
18. Комиссарова, Е. С. (2014). *Итеративные адвербиальные единицы в функционально-семантическом аспекте*: [Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. Пермский государственный национальный исследовательский университет].
19. Кибардина, С. М. (1989). Выражение множественности ситуаций в немецком языке. В В. С. Храковский (Ред.). *Типология итеративных конструкций* (с. 170–179). Наука.
20. Шустова, С. В., & Комиссарова, Е. С. (2015). К вопросу о межкатегориальном взаимодействии (на примере категории итеративности в немецком языке). *Евразийский вестник гуманитарных исследований*, (1), 115–118.
21. Шустова, С. В., & Комиссарова, Е. С. (2020). *Функциональный потенциал итеративных адвербиальных единиц немецкого языка*. Монография. Пермский институт экономики и финансов.
22. Гайломазова, Е. С. (2012). Числовая квантификация (категория итеративности). *Известия Южного федерального университета. Филологические науки*, (2), 105–112.
23. Червяков, А. А. (2019). О категории итеративности в современном английском языке. *Вестник Вологодского государственного университета. Серия: Исторические и филологические науки*, (3), 98–101.
24. Ясаи, Л. (2022). К вопросу о выражении итеративности в русском языке. *Slověne*, 11(1), 305–329. <https://doi.org/10.31168/2305-6754.2022.11.1.12>
25. Левитская, А. А. (2021). Виды значений монотемпоральной и политемпоральной повторяемости в современном осетинском языке и способы их выражения (в сопоставлении с русским языком). *Известия Южного федерального университета. Филологические науки*, 25(4), 43–56.
26. Левитская, А. А. (2021a). Способы выражения семантики дистрибутивной неоднократности в современном осетинском языке в сопоставлении с русским (на примере глаголов русского дистрибутивно-суммарного СД). *Филология и культура*, 4(66), 86–93.
27. Bache, C. (1985). *Verbal aspect: A general theory and its application to present-day English*. Odense University Press.
28. Durst-Andersen, D. (2018). Aspect as a communicative category. Evidence from English, Russian and French. *Lingua*, 209, 44–77.

29. Theuer, C. (2003). *Die aktionsarten im russischen und ihre deutschen entsprechun-gen*. GRIN Verlag.
30. Biskup, P. (2025). Iterativity and verb classes. In Daniel Bunčić (Ed.). *Deutsche Beiträge zum 17. Internationalen Slavistikongress, Paris 2025: Resümees* (p. 32–35). Universitäts- und Stadtbibliothek.

References

1. Bondarko, A. V. (2017). General characteristics of the semantics and structure of the taxis field. In A. V. Bondarko (Ed.). *Theory of functional grammar: Introduction, aspectuality, temporal localization, taxis* (p. 234–242). 7th ed. Lenand. (In Russ.).
2. Khrakovsky, V. S. (2003). The category of taxis (general characteristics). *Voprosy` yazy`koznaniya*, (2), 32–54. (In Russ.).
3. Khrakovsky, V. S. (2009). Semantics, syntax, typology. In V. S. Khrakovsky (Ed.). *Typology of taxis constructions* (p. 11–113). Znak. (In Russ.).
4. Khrakovsky, V. S. (2017). Multiplicity. In A. V. Bondarko (Ed.). *Theory of functional grammar: Introduction, aspectuality, temporal localization, taxis* (p. 124–152). 7th ed. Lenand. (In Russ.).
5. Khrakovsky, V. S. (2001). *Taxis constructions (an attempt at classification)*. *Theoretical problems of functional grammar* (p. 109–112). Proceedings of the All-Russian Scientific Conference. Nauka. (In Russ.).
6. Nedyalkov, V. P., & Otaina, T. A. (2017). Typological and comparative aspects of dependent taxis (based on the Nivkh language in comparison with Russian). In A. V. Bondarko (Ed.). *Theory of functional grammar: introduction, aspectuality, temporal localization, taxis* (p. 296–319). 7th ed. Lenand. (In Russ.).
7. Nedyalkov, I. V. (2002). Dependent taxis in languages of different structures: the meanings of simultaneity / antecedence / succession. In A. V. Bondarko (Ed.). *Problems of functional grammar: semantic invariance/variability* (p. 156–173). Nauka. (In Russ.).
8. Kockova, J. (2019). Impersonal verb forms as means of expressing taxis in Russian and Czech. *Acta Linguistica Petropolitana. Transactions of the Institute of Linguistic Research*, 3(15), 87–110. (In Russ.).
9. Arkhipova, I. V. (2020). *The category of taxis in languages of different structures*. Izdatel`stvo NGPU. (In Russ.).
10. Arkhipova, I. V. (2023). *Taxis and Intercategorical Interaction*. Novosibirsk State Pedagogical University. (In Russ.).
11. Lyashenko, N. A. (2019). The functional-semantic field of taxis in English. In N. G. Sklyarova, A. V. Nikolaeva, K. N. Simonova, N. A. Lyashenko, S. E. Molchanova. *Functional-semantic fields of different types in English and Russian* (p. 101–129). Fond nauki i obrazovaniya. (In Russ.).
12. Lyashenko, N. A. (2019a). The functional-semantic field of taxis in Russian. In N. G. Sklyarova, A. V. Nikolaeva, K. N. Simonova, N. A. Lyashenko, S. E. Molchanova. *Functional-semantic fields of different types in English and Russian* (p. 229–245). Fond nauki i obrazovaniya. (In Russ.).
13. Mishaeva, M. V. (2005). Combinatorics of dependent and support taxic forms in English. *Herald of Dagestan State University*, (6), 94–99. (In Russ.).
14. Khanbalaeva, S. N. (2011). *Allomorphy of expression of taxic relations (based on Russian and Lezgin, as well as Dargin, Avar, and English Languages)* [Abstract

of the dissertation ... Doctor of Philological Sciences: 10.02.02, 10.02.20. Institute of Linguistics of the Russian Academy of Sciences]. (In Russ.).

15. Khrakovsky, V. S. (1989). Semantic types of the set of situations and their natural classification. In V. S. Khrakovsky (Ed.). *Typology of iterative constructions* (p. 5–54). Nauka. (In Russ.).

16. Dolinina, I. B. (1996). Quantitativeness in the sphere of predicates (the category of «verb plurality»). In A. V. Bondarko (Ed.). *Theory of functional grammar: Qualitativeness. Quantitativeness* (p. 219–245). Nauka. (In Russ.).

17. Shlyuinsky, A. B. (2006). Toward a typology of predicate plurality: organization of the semantic zone. *Voprosy yazykoznaniya*, (1), 46–75. (In Russ.).

18. Komissarova, E. S. (2014). *Iterative adverbial units in the functional-semantic aspect* [Abstract of the dissertation for the PhD (Philology): 10.02.19. Permskij gosudarstvennyj nacional'nyj issledovatel'skij universitet]. (In Russ.).

19. Kibardina, S. M. (1989). Expressing plurality of situations in German. In V. S. Khrakovsky (Ed.). *Typology of iterative constructions* (p. 170–179). Nauka. (In Russ.).

20. Shustova, S. V., & Komissarova, E. S. (2015). On the issue of intercategory interaction (based on the category of iterativity in German). *Evrasijskij vestnik gumanitarnykh issledovanij*, (1), 115–118. (In Russ.).

21. Shustova, S. V., & Komissarova, E. S. (2020). *The functional potential of iterative adverbial units in the German Language*. The monograph. Permskij institut ekonomiki i finansov. (In Russ.).

22. Gaylomazova, E. S. (2012). Numerical quantification (the category of iterativity). *Proceedings of Southern Federal University. Philology*, (2), 105–112. (In Russ.).

23. Chervyakov, A. A. (2019). On the Category of Iterativity in Modern English. *Bulletin of Vologda State University. Series History and Philology*, (3), 98–101. (In Russ.).

24. Yasai, L. (2022). On the issue of expressing iterativity in Russian. *Slověne*, II(1), 305–329. <https://doi.org/10.31168/2305-6754.2022.11.1.12>

25. Levitskaya, A. A. (2021). Types of meanings of monotemporal and polytemporal repetition in modern Ossetian and ways of expressing them (in comparison with Russian). *Proceedings of Southern Federal University. Philology*, 25(4), 43–56. (In Russ.).

26. Levitskaya, A. A. (2021a). Ways of expressing the semantics of distributional repetition in modern Ossetian in comparison with Russian (using the example of verbs of Russian distributional-summarized SD). *Philology and Culture*, 4(66), 86–93. (In Russ.).

27. Bache, C. (1985). *Verbal aspect: a general theory and its application to present-day English*. Odense University Press.

28. Durst-Andersen, D. (2018). Aspect as a communicative category. Evidence from English, Russian and French. *Lingua*, 209, 44–77.

29. Theuer, C. (2003). *Die aktionsarten im russischen und ihre deutschen Entsprechungen*. GRIN Verlag.

30. Biskup, P. (2025). Iterativity and verb classes. In Daniel Bunčić (Ed.). *Deutsche Beiträge zum 17. Internationalen Slavistikongress, Paris 2025: Resümees* (p. 32–35). Universitäts- und Stadtbibliothek.

Информация об авторе

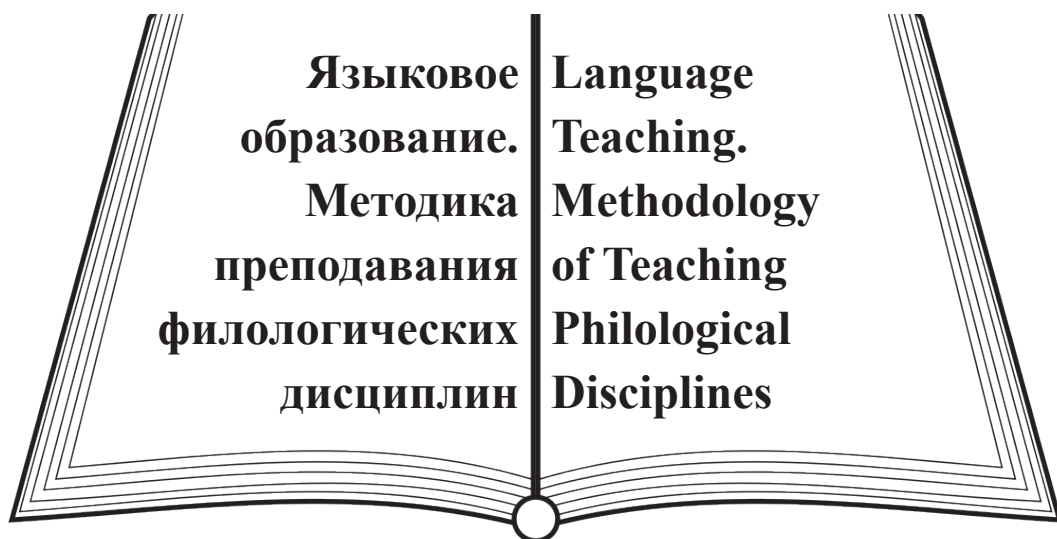
Ирина Викторовна Архипова — доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры романо-германских языков Новосибирского государственного педагогического университета.

Information about the author

Irina V. Arkhipova — D. Sc. (Philology), Associate Professor, Professor, Department of Romance and Germanic Languages, Novosibirsk State Pedagogical University.

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

The author declares no conflict of interest.



Научно-практическая статья

УДК 378.016:81:004

DOI: 10.24412/2076-913X-2026-161-174-194

ФОРМУЛИРОВКА ПРОМПТОВ В ЯЗЫКОВОМ ОБУЧЕНИИ: ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ И МЕТОДИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ

**Титова Светлана Владимировна¹,
Темуриян Кристина Телмановна²**

^{1,2} Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова,
Москва, Россия

¹ stitova3@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7930-3893>

² temuryan.study@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6857-0486>

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена стремительным распространением генеративного искусственного интеллекта (ИИ) в образовании при отсутствии разработанных методик его эффективного и педагогически целесообразного применения в контексте обучения иностранным языкам (ИЯ). Цель статьи заключается в разработке и апробации системы дидактических принципов конструирования учебных промптов для интеграции генеративного ИИ в процесс обучения ИЯ. Методы исследования включают в себя контент-анализ современных отечественных и зарубежных публикаций, сравнительный анализ дидактических подходов, а также эмпирическое наблюдение за практикой конструирования промптов преподавателями ИЯ,

прошедшими курсы повышения квалификации на факультете иностранных языков и регионоведения Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова. Результаты исследования представлены в виде разработанной и апробированной системы взаимосвязанных дидактических принципов, основанных на адаптации модели CLEAR к потребностям языкового образования. Эмпирически подтверждено, что соблюдение данных принципов позволяет получать от генеративного ИИ методически релевантные ответы.

Выводы. Установлена прямая зависимость качества результатов работы ИИ от точности и методической обоснованности промпта. Практическая значимость исследования состоит в предоставлении преподавателям конкретного инструментария для оптимизации взаимодействия с генеративным ИИ. Теоретическая значимость связана с развитием понятийного аппарата методики обучения иностранным языкам и рассмотрением компонентов нейролингводидактической компетенции преподавателя. Полученные результаты определяют перспективное направление для дальнейших исследований и организации процесса подготовки преподавателей и учителей иностранных языков.

Ключевые слова: ИИ в обучении ИЯ, нейролингводидактическая компетенция преподавателя ИЯ, профессиональное развитие педагога ИЯ, генеративный ИИ, промпты, промпт-инжиниринг.

Для цитирования: Титова, С. В., Темурян, К. Т. (2026). Формулировка промптов в языковом обучении: дидактические принципы и методические стратегии. *Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование»*, 1(61), 174–194. <https://doi.org/10.24412/2076-913X-2026-161-174-194>

Scientific and practical article

UDC 378.016:81:004

DOI: 10.24412/2076-913X-2026-161-174-194

PROMPT DESIGN IN LANGUAGE TEACHING: DIDACTIC PRINCIPLES AND METHODOLOGICAL STRATEGIES

Svetlana V. Titova¹,
Kristina T. Temuryan²

^{1,2} Lomonosov Moscow State University,
Moscow, Russia

¹ stitova3@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7930-3893>

² temuryan.study@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6857-0486>

Abstract. Relevance. The study is motivated by the rapid proliferation of generative artificial intelligence (AI) in education, coupled with a lack of established methodologies for its effective and pedagogically sound application in the context of foreign language

teaching. Purpose. The article aims to develop and test a framework of didactic principles for designing educational prompts to facilitate the integration of generative AI into foreign language instruction. Methods. The research methodology integrates a content analysis of contemporary Russian and international literature, a comparative analysis of didactic approaches, and empirical observation of prompt design practices among in-service foreign language teachers who completed professional development courses at the Faculty of Foreign Languages and Area Studies of Lomonosov Moscow State University. Results. The study resulted in the development and validation of a system of interconnected didactic principles based on the adaptation of the CLEAR model to the needs of language education. Empirical evidence confirms that adherence to these principles enables educators to generate methodologically robust outputs using generative AI.

Conclusions. The findings establish a direct correlation between the quality of AI-generated outputs and the precision and pedagogical rationale of the initial prompt. The practical significance of the study lies in providing educators with a concrete toolkit to optimise their interaction with generative AI. The theoretical significance involves a contribution to the conceptual framework of foreign language teaching methodology by identifying and examining a core component of teachers' neurolinguodidactic competence. The results outline a clear direction for future research and the organisation of foreign language teacher training.

Keywords: AI in foreign language teaching, foreign language teachers' neurolinguodidactic competence, foreign language teachers' professional development, generative AI, prompts, prompt engineering.

For citation: Titova, S. V., & Temuryan, K. T. (2026). Prompt design in language teaching: didactic principles and methodological strategies. *MCU Journal of Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education*, 1(61), 174–194. <https://doi.org/10.24412/2076-913X-2026-161-174-194>

Введение

Использование искусственного интеллекта (ИИ) в обучении иностранным языкам (ИЯ) открывает новые возможности для преподавателей и обучающихся. Современные интеллектуальные технологии, такие как автоматизированные системы оценивания письменных текстов, диалоговые агенты, интеллектуальные обучающие системы и чат-боты, способствуют персонализации обучения, обеспечивают мгновенную обратную связь и поддерживают адаптивные образовательные траектории (Kundu, Wej, 2025; Jiang, 2022; Vieriu, Petrea, 2025). Однако стремительная интеграция этих технологий в сферу образования порождает комплекс методических трудностей. Ключевая проблема заключается в том, что эффективность применения генеративных моделей ИИ (таких как DeepSeek, Gigachat и др.) напрямую зависит от качества формулировки промптов (запросов) преподавателем. Как показывают некоторые исследования, значительное число преподавателей ИЯ испытывают трудности при формулировке промптов, что наряду с этическими аспектами, конфиденциальностью данных и предвзятостью алгоритмов непосредственным образом влияет на их профессиональную деятельность (Сысоев,

2024; Alghamdy, 2023; Титова, Харламенко, 2025а, 2025б). Таким образом, актуальность исследования обусловлена недостаточной разработанностью дидактических основ и методических стратегий формулировки промптов преподавателями ИЯ.

Исходя из этого, **цель исследования** заключается в разработке комплекса дидактических принципов и методических стратегий формулировки промптов преподавателями для обеспечения эффективного и целесообразного применения генеративных моделей ИИ в процессе обучения ИЯ, основываясь на современных научных исследованиях и эмпирической практике. Для достижения данной цели в исследовании поставлены следующие задачи: анализ современного состояния научной литературы по теме интеграции ИИ в языковое образование; выявление ключевых дидактических функций и типологий промптов в педагогической практике; изучение эмпирического опыта преподавателей иностранных языков, прошедших курсы повышения квалификации; формулировка методических рекомендаций по созданию эффективных запросов в соответствии с моделью CLEAR.

Новизна исследования заключается в комплексном сравнительном анализе отечественных и зарубежных источников, а также в использовании эмпирических данных, собранных в рамках программ повышения квалификации в Московском государственном университете имени М. В. Ломоносова (МГУ им. М. В. Ломоносова), что позволяет выявить актуальные проблемы промптинга и предложить системные решения для повышения качества взаимодействия преподавателей с ИИ.

Анализ последних исследований и публикаций по рассматриваемой проблеме

Роль ИИ в обучении ИЯ определяется стремительным развитием таких направлений, как обработка естественного языка (NLP), машинный перевод и генеративные языковые модели. Анализ современных отечественных и зарубежных исследований показывает растущий интерес к интеграции ИИ в языковое образование. Более того, эмпирические исследования демонстрируют эффективность ИИ-инструментов в развитии иноязычной коммуникативной компетенции, как в продуктивных (письменная речь, говорение), так и в рецептивных видах речевой деятельности (Duong, Chen, 2025). Приложения на основе ИИ способствуют совершенствованию фонетических навыков и беглости речи (Сысоев, Ивченко, 2025), а автоматизированные системы оценки письменных работ предоставляют детализированную и объективную обратную связь, что соответствует тенденции персонализированного обучения (Vieriu, Petrea, 2025).

Начинает более подробно изучаться и процесс взаимодействия с ИИ посредством промптов. В обучении иностранным языкам промпты выступают

связующим звеном между целями преподавателей и ответами, которые генерирует ИИ. Эффективность применения генеративных моделей (например, GPT, DeepSeek, GigaChat и др.) напрямую зависит от качества формулировки промптов преподавателем. Грамотно составленные запросы оптимизируют работу ИИ при решении таких задач, как моделирование диалогов, предоставление обратной связи и исправление ошибок в тексте (Kerr, Kim, 2025; Qassrawi et al., 2024). Например, исследование, проведенное во Вьетнаме в 2025 году, показало, что предоставление обратной связи как от ИИ, так и от преподавателя при работе со студентами бакалавриата обеспечило более эффективное развитие умений письменной речи, чем обратная связь только от преподавателя или только от ИИ (Tran, 2025).

Однако выделяется ряд нерешенных задач. Во-первых, существующие исследования типологии промптов в основном сосредоточены на запросах обучающихся (Kim et al., 2025), тогда как работ, посвященных промптам, сформулированным преподавателями, значительно меньше. Во-вторых, такие работы часто касаются лишь конкретных функций педагогической деятельности (Kerr, Kim, 2025) и основаны на малых выборках (Mena Octavio et al., 2024). Таким образом, существует явный пробел в области системного, дидактически и методически обоснованного подхода к формулировке промптов преподавателями ИЯ.

Методология исследования

Методологическую основу исследования составляет комплексный подход, сочетающий теоретический анализ и эмпирическую верификацию. Для достижения цели были использованы следующие методы:

1. Аналитический обзор и контент-анализ современных отечественных (П. В. Сысоев, С. В. Титова, И. В. Харламенко и др.) и зарубежных (R. Alghamdy, R. Jiang, N. Knoth и др.) научных публикаций по проблеме интеграции ИИ в языковое образование, этике использования ИИ в обучении и промпт-инжинирингу.

2. Сравнительный анализ существующих дидактических подходов и типологий промптов для выявления ключевых функций и проблемных зон.

3. Эмпирическое наблюдение и анализ практики конструирования промптов преподавателями ИЯ были проведены в два этапа на базе деятельности 55 педагогов, принимавших участие в онлайн-курсе повышения квалификации «ИИ для дидактического творчества педагогов: инструменты, оценка качества, стратегии разработки» (72 часа) на факультете ИЯ и регионоведения МГУ. На первом этапе было проанализировано 167 самостоятельно сформулированных промптов, 68 % из которых содержали методические и контекстуальные ошибки, снижавшие их эффективность. После обучения по модели CLEAR и учета дидактических принципов качество промптов значительно повысилось: доля успешных составила 87 %. Результаты исследования демонстрируют

важность правильной формулировки промптов для создания эффективных дидактических материалов и развития учебных умений и навыков.

Результаты и дискуссия

Основная гипотеза исследования заключается в том, что эффективность промптов преподавателей ИЯ может быть существенно повышена за счет следования комплексу взаимосвязанных дидактических принципов, систематизированных на основе модели CLEAR. На сегодняшний день вопросы, связанные с грамотной формулировкой запросов для взаимодействия с ИИ, продолжают оставаться актуальными и требуют дальнейшего изучения. Перспективы развития данной области знаний связываются исследователями с появлением новой высококвалифицированной профессии — промпт-инженера, специализирующегося на решении конкретных задач с помощью ИИ. Несмотря на очевидную практическую значимость, вопросам разработки эффективных педагогических стратегий промптинга в настоящее время уделяется недостаточное внимание. Как следствие, значительное число педагогов-практиков испытывают трудности при попытке создать запрос, в котором были бы сбалансированы дидактическая целесообразность, операциональная точность и этическая корректность (Сысоев, 2024; Kasneci et al., 2023).

В качестве базового эвристического принципа на современном этапе как педагогам, так и обучающимся предлагается стратегия *антропоморфизации взаимодействия*, при которой запрос формулируется так, как если бы он был адресован эксперту в соответствующей области. Данный подход позволяет существенно повысить релевантность и точность генерируемых моделями ответов за счет использования естественных для профессиональной коммуникации образцов.

На основе анализа источников и эмпирических данных (Сысоев, 2024; Титова, Темурян, 2024; Lo et al., 2024; Tran, 2025) представляется возможным выделить четыре дидактические функции промптов в обучении ИЯ:

- 1) разработку дидактических материалов: запросы, ориентированные на разработку планов занятий, заданий, тестов, рабочих программ дисциплины и т. д.;
- 2) оценивание и предоставление корректирующей обратной связи: запросы для оценивания по определенным критериям, выявления ошибок и рекомендации по улучшению текстов;
- 3) создание среды, обеспечивающей практику речевого общения: запросы в целях постановки коммуникативных задач и ролей для практики устной речи; симуляции диалоговых и полилоговых ситуаций с заданными параметрами (роли, коммуникативное намерение, регистр, жанр), способствующих отработке умений устной и письменной речи;
- 4) профессиональное развитие: запросы, направленные на выявление последних тенденций в определенных профессионально ориентированных областях.

Эффективность и дидактическая ценность ответов генеративных моделей находятся в прямой зависимости от *точности, конкретности и методической обоснованности исходного промпта*. Учитывая высокую вариативность и контекстуальную зависимость естественных языков, владение принципами формулировки запросов позволяет не только оптимизировать процесс взаимодействия с ИИ, но и глубже рефлексировать над лингвистическими и методическими аспектами создаваемых учебных материалов (Warschauer et al., 2023). Многие исследователи отмечают, что для конкретизации дидактической задачи можно также обозначить *роль системы в процессе* (например, преподаватель, корректор, собеседник, тьютор) и *включать примеры заданий*, которые хотелось бы получить в итоге взаимодействия с нейросетью (Federiakin et al., 2024; Knoth et al., 2024; Lin, 2024; Moorhouse et al., 2024; Nyabaa, 2025). Данный подход позволяет настроить языковую модель на решение специфической дидактической задачи, минимизируя риск генерации нерелевантного или излишне обобщенного контента.

Важным вкладом в теорию промпт-инжиниринга стала предложенная Lo (2023) универсальная модель CLEAR, акроним которой определяет ключевые характеристики эффективного запроса: **concise** (краткий): исключение избыточной информации, не влияющей на результат; **logical** (логичный): соблюдение причинно-следственных связей и последовательности инструкций; **explicit** (ясный): однозначность формулировок, не допускающая двойного толкования; **adaptive** (адаптивный): итеративная доработка промпта на основе анализа первичного ответа модели; **reflective** (рефлексивный): критическая оценка полученного результата на предмет точности, уместности и наличия галлюцинаций (Lo, 2023).

Последние два принципа — адаптивность и рефлексивность — относятся к этапу доработки промптов, на котором пользователь может исключить из желаемого ответа некоторые детали или же запросить анализ, например, другого типа источников. На этапе рефлексии пользователь должен критически проанализировать ответ ИИ, выявить потенциальные фактологические ошибки, смысловые искажения или методические недочеты, после чего адаптировать исходный промпт, делая его более точным (Lo, 2023; Kasneci et al., 2023). При этом важно соблюдать баланс, так как чрезмерное количество уточнений и вложенных контекстов может привести к снижению качества ответа.

На основе синтеза существующих исследований (Aljabr, Al-Ahdal, 2024; Federiakin et al., 2024; Knoth et al., 2024; Lin, 2024; Moorhouse et al., 2024; Nyabaa, 2025) и предложенной модели CLEAR (Lo, 2023) можно сформулировать систему взаимосвязанных дидактических принципов конструирования промптов для преподавателей иностранных языков:

1) принцип целеполагания и дидактической релевантности: промпт должен быть напрямую связан с конкретной учебной целью, формируемой компетенцией и этапом занятия (актуализация, практика, контроль);

Таблица / Table

Основные ошибки, которые может сделать преподаватель в процессе разработки дидактического материала, и возможные варианты их исправления

Main mistakes a teacher can make when developing didactic materials and possible ways to correct them

Развиваемые навыки/ компетенции	Пример исправленной формулировки промта (на англ.)	Комментарий по ошибке	Возможные пути исправления	Пример правильного промта (на англ.)
Фонетические навыки	«Give me some English sounds for practice»	Не указаны конкретные звуки, не учтен родной язык учащихся	Уточнить нужные звуки и родной язык	«Make a list of 10 minimal pair words with [ɪ] and [i:] I can use to identify vowel length errors in L1 Russian speakers»
	«Show how to pronounce 'th'»	Нет визуальных и аудиоматериалов, не учтен родной язык	Запросить изображения и аудио, указать L1	«Generate an image explaining how to position speech organs to pronounce [θ] and [ð] to L1 Chinese speakers. Attach audio examples»
Лексические навыки	«List 10 food words»	Список вне контекста, нет ситуации общения	Указать ситуацию, уровень, тип лексик	«Create a restaurant dialogue between a waiter and a customer using: [vocabulary] for A2+ adult learners»
	«List 10 weather words»	Нет коллокаций, не учтен возраст/уровень	Запросить идиомы/ коллокации для конкретной группы	«Make a list of 10 weather idioms for B1 teenage learners»
	«Give me ways to say 'hello'»	Не указан регистр, нет контекста	Указать формальность, сферу применения	«Generate three formal and informal versions of: 'I need your help with this' for C1 law majors»

Продолжение Таблицы

Развиваемые навыки/ компетенции	Пример неправильной формулировки промта (на англ.)	Комментарий по ошибке	Возможные пути исправления	Пример правильного промта (на англ.)
Грамматические навыки	«Explain Present Perfect»	Чрезмерное обобщение, нет сравнений/визуализации	Запросить сравнение с примерами и визуализацией	«Compare the use of Present Perfect vs Past Simple with timeline visuals for A2 primary students»
	«Give 5 sentences with articles»	Нет анализа типичных ошибок L1	Запросить типичные ошибки для L1	«Generate 5 sentences Russian speakers would misuse articles in, then explain»
	«Make grammar exercises on Past Perfect»	Только репродуктивные задания, нет разнообразия	Запросить комплекс упражнений разных типов	«Design a set of grammar exercises from drills to open-ended questions on Past Perfect for B2+ adult learners»
Рецептивные устно-речевые умения	«Make listening tasks for B2»	Нет градации по сложности, однообразие	Запросить задания с нарастающей сложностью	«Design a set of listening tasks for B2 teenagers based on this audio with the level of difficulty increasing task by task»
	«Make a vocabulary list for the audio»	Нет предтекстового этапа	Запросить слова для предварительного обучения	«Single out 5–7 essential words about urban planning to pre-teach B2 university students before listening»

Развиваемые навыки/ компетенции	Пример неправильной формулировки промта (на англ.)	Комментарий по ошибке	Возможные пути исправления	Пример правильного промта (на англ.)
Продуктивные устно-речевые умения	«Write a dialogue about a complaint»	Неестественный, механический диалог, нет эмоций	Указать эмоциональные характеристики	«Role-play a frustrated customer complaining about late delivery»
	«Assess my speaking»	Нет критериев, нет примеров ошибок	Запросить рубрики с примерами ошибок	«Create rubrics to assess adult English learners' speaking errors (pronunciation/vocabulary/grammar/discourse) with examples of common A2-level mistakes»
Рецептивные письменно-речевые умения	«Write questions about the text»	Только вопросы на поиск информации, нет развития мышления	Запросить вопросы разного уровня сложности	«Generate six questions about this English A2 text for teenagers: two 'find the answer' questions, two 'cause-and-effect' questions, and two 'elaborate' questions»
	«Simplify this text»	Нет конкретизации по уровню и структуре	Указать уровень, детали адаптации	«Simplify this news article to B1 for teenage learners, retaining about a half of the complex sentences»
	«Highlight culture-specific words»	Нет учета культурных различий L1	Указать L1 и уровень	«Annotate this article to highlight culture-specific phenomena B2+ L1 Chinese adult students may not be familiar with»

Окончание Таблицы

Развиваемые навыки/ компетенции	Пример неправильной формулировки промта (на англ.)	Комментарий по ошибке	Возможные пути исправления	Пример правильного промта (на англ.)
Продуктивные письменно-речевые умения	«Write about social media and sleep»	Тема слишком общая, нет структуры	Уточнить аспекты, структуру, уровень	«Write 3 thesis statements about social media's impact on teen sleep only»
	«Write an essay on veganism»	Нет структуры, уровень не указан	Запросить структуру, уровень, выделить ключевые элементы	«Generate a 250-word B1-level English opinion essay on veganism with an introduction, two body paragraphs and a conclusion. Highlight the topic sentences in each paragraph and underline the linking words»
Умения интеракции	«Help me write an essay»	Нет этапов процессуального подхода	Запросить отдельные промты для каждого этапа	«1) Brainstorm ideas. 2) Outline. 3) Draft introduction»
	«Write a café dialogue»	Неестественный диалог, нет элементов реальной речи	Запросить включение записок, самокоррекции, маркеров	«Generate a 10-line A2 English café dialogue with three hesitation markers (e.g. umm), one self-correction and three turn-taking cues (e.g. What about you?)»

Развиваемые навыки/ компетенции	Пример некорректной формулировки задания (на англ.)	Комментарий по ошибке	Возможные пути исправления	Пример правильного задания (на англ.)
	«Create a role-play task»	Нет информационного пробела, шаблонность	Запросить инфопробел, вопросы для уточнения	«Create a B1 English role-play task where: Student A has a train schedule (info gap), Student B must ask three clarifying questions to buy the correct ticket»
	«List gestures for a dialogue»	Нет учета невербального общения, культурных особенностей	Запросить иллюстрированный список, указать контекст	«Make a categorised list of gestures A2 teenage learners can use in a dialogue between friends organising a picnic»

2) принцип адаптивности и дифференциации: запрос должен явно специфицировать характеристики целевой аудитории (уровень CEFR, возраст, родной язык, возможные лингвистические трудности);

3) принцип структурированности и операционализации: инструкции в промпте должны быть представлены в виде четкой, логичной последовательности шагов с указанием желаемого формата вывода (таблица, список, диалог, план);

4) принцип контекстуальной и культурной аутентичности: генерируемый контент должен отражать реальные ситуации межкультурной коммуникации, учитывать социокультурные особенности и избегать стереотипов;

5) принцип критической валидации и доработки: сгенерированные материалы требуют обязательной экспертной проверки и редактуры педагогом на предмет содержательных, методических и этических соответствий перед использованием в учебном процессе;

6) принцип этической и правовой безопасности: промт не должен провоцировать генерацию контента, нарушающего авторские права, конфиденциальность или способствующего дискриминации.

Методические аспекты конструирования промптов преподавателями иностранных языков

Качественно составленные промпты служат связующим звеном между дидактическими задачами и ответами ИИ, обеспечивая методическую релевантность и операциональную точность генерируемых материалов. Основной проблемой является *недостаточная методическая и контекстуальная спецификация запроса*. Промпты, сформулированные в чрезмерно общих терминах, обычно приводят к созданию поверхностного и деконтекстуализированного контента, который не способен эффективно решать конкретные учебные задачи. Однако избыточное насыщение запроса деталями и ограничениями может нарушить логическую связность и целостность генерируемого текста.

Эмпирическое исследование, посвященное практике конструирования промптов 55 преподавателями, участвовавшими в онлайн-курсе повышения квалификации «ИИ для дидактического творчества педагогов: инструменты, оценка качества, стратегии разработки» (72 часа) с мая по июнь 2025 года, состояло из двух этапов.

На первом этапе преподавателей попросили самостоятельно сформулировать промпты, направленные на развитие различных умений и навыков, включая семантизацию лексики, разработку грамматического материала и другие дидактические задачи. В общей сложности было проанализировано 167 промптов. Анализ показал, что 68 % из них были сформулированы слишком общо и содержали методические неточности, что существенно снижало

их эффективность для разработки качественных дидактических материалов. Основной проблемой являлась *недостаточная методическая и контекстуальная спецификация запроса, что приводило к генерации недостаточно релевантного или поверхностного контента*. Для наглядности в таблице представлен подробный анализ типичных ошибок при разработке промптов и рекомендации по их устранению, что позволяет педагогам эффективно преодолевать основные затруднения в своей практике. Оценка эффективности промптов производилась путем тестирования на нескольких нейросетевых платформах, таких как GigaChat, DeepSeek, GPT и Perplexity.

Второй этап исследования включал в себя обучение преподавателей методике конструирования промптов с применением модели CLEAR и с учетом ключевых дидактических принципов, подробно описанных ранее. После прохождения обучения доля успешных, качественно сформулированных промптов выросла до 87 %, что свидетельствует о значительном улучшении их методической и операциональной релевантности. Эти данные подтверждают, что правильное формулирование запросов существенно повышает качество генерации материалов с помощью ИИ. На основании проанализированных промптов можно создавать эффективные учебные задания, которые способствуют развитию широкого спектра умений и навыков у обучающихся, обеспечивая при этом высокую дидактическую ценность и практическую применимость материалов.

Исследование подтвердило, что преподавателям в целях конструирования эффективных заданий для обучения ИЯ, помимо дидактических принципов, необходимо учитывать следующие частнометодические параметры в запросе, а именно:

- возраст обучающихся;
- уровень владения ИЯ по стандарту CEFR;
- цель задания;
- тему для лексического или грамматического материала;
- развиваемые умения или навыки;
- этапы реализации задания;
- речевую установку для обучающихся;
- критерии оценивания;
- формы взаимодействия;
- примерное время выполнения.

Далее приведен пример запроса, включающего в себя все перечисленные методические параметры и учитывающего дидактические принципы конструирования задания для развития умений устной монологической речи: *«Сгенерируйте задание для развития устной монологической речи на английском языке с использованием дидактических устных чат-ботов, например DialogFlow, для уровня B2. Укажите цель задания, ожидаемые результаты освоения, этапы реализации, речевую установку для учащихся, критерии оценивания, формы взаимодействия и время выполнения»*.

Нейросеть Perplexity (www.perplexity.ai) предоставила исчерпывающий ответ, создав методически обоснованное задание для развития устной монологической речи с использованием чат-бота DialogFlow:

- Речевая установка для обучающихся: *«Prepare a 2–3 minute speech on your chosen topic. Use the chatbot for assistance and to gather your thoughts. Focus on structuring your speech clearly and expressing your ideas confidently.»*

- Уровень: В2.

- Цель: развитие умений монологической речи через подготовку и представление текста на английском языке с использованием дидактических чат-ботов для обратной связи.

- Время выполнения: 30–40 минут.

- Ожидаемые результаты освоения: умение структурировать и излагать мысли по теме; использование сложных грамматических конструкций и разнообразной лексики; свободное выражение идей и мнений.

- Этапы реализации задания:

1. Выбор темы (5 минут): учащиеся выбирают одну из предложенных тем, например «Влияние технологий на нашу жизнь», «Значение путешествий», «Изменение климата и его последствия».

2. Подготовка монолога (10–15 минут): с помощью чат-бота (DialogFlow) генерируют идеи, вопросы и структуру. Ученики могут задавать вопросы чат-боту и получать подсказки, формируя текст монолога для выступления длительностью примерно 2–3 минуты.

3. Представление монолога (10–15 минут): ученики по очереди выступают, остальные задают 1–2 вопроса для стимуляции дискуссии.

4. Обсуждение и обратная связь (5–10 минут): совместное обсуждение выступлений с комментариями и предложениями по улучшению.

- Критерии оценивания: структура монолога (введение, основная часть, заключение); лексика (разнообразие и адекватность); грамматика (правильность использования конструкций); произношение и интонация (четкость и адекватное интонирование); способность к взаимодействию (ответы на вопросы и ведение дискуссии).

- Формы работы: индивидуальная (подготовка и выступление) и групповая (обсуждение и взаимодействие).

Нейросеть успешно интерпретировала запрос, создав логично структурированное задание. Оно разработано методически грамотно и полно, соответствует уровню В2, включает в себя все необходимые элементы (цель, этапы, критерии); предполагает баланс индивидуальной и групповой форм работы и эффективно интегрирует ИИ как вспомогательный инструмент для развития устно-речевых умений. Чат-бот корректно позиционирован как вспомогательный инструмент для генерации идей и структурирования мыслей на этапе подготовки, что сохраняет ведущую роль преподавателя в организации и финальной оценке.

В качестве рекомендаций по доработке промта в соответствии с рефлексивным и адаптивным этапами модели CLEAR можно попросить нейросеть:

- уточнить роль чат-бота, например: «...уточни, что чат-бот должен задавать наводящие вопросы для углубления аргументации ученика (е. г., “Can you give a specific example?”), а также предоставлять лексическую поддержку (предлагать синонимы к указанным словам)»;
- добавить критерий «содержание» с детализацией (глубина раскрытия темы, убедительность аргументов, примеры).

Пример доработанного промпта с учетом данных принципов приведен далее: *«Выступи в роли опытного методиста. Разработай детальное задание для развития умений монологической речи (2–3 минуты) на английском языке для учащихся 16–17 лет (уровень B2). Тема: “The impact of social media on modern communication”. Задание должно предусматривать работу с чат-ботом (например, DialogFlow) на этапе подготовки. Представь результат структурированно, включая: 1) цель задания; 2) результаты обучения; 3) речевую установку; 4) этапы работы; 5) критерии оценивания (содержание, структура, лексика, грамматика, произношение, взаимодействие с аудиторией); 6) формы работы».*

Таким образом, несмотря на отдельные недостатки, требующие доработки, первоначальный вариант позволил получить методически полноценное ядро задания. Последующая доработка промпта на рефлексивном и адаптивном этапах модели CLEAR (например, уточнение роли чат-бота) продемонстрировала возможность дальнейшей оптимизации контента. Этот пример служит доказательством справедливости выдвинутой гипотезы.

Заключение

ИИ прочно вошел в практику языкового обучения, открывая новые перспективы для развития иноязычной коммуникативной компетенции и персонализации учебного процесса. Успешное применение генеративных моделей ИИ напрямую определяется мастерством формулировки промптов преподавателями, которые должны учитывать дидактические цели, возраст и уровень обучающихся, а также этические и культурные аспекты. Проведенное исследование позволило разработать комплекс стратегий формулировки промптов для преподавателей ИЯ. Разработана и апробирована система дидактических принципов, интегрирующая универсальные критерии модели CLEAR со спецификой обучения ИЯ. Эмпирически доказано, что использование структурированных промптов, учитывающих целеполагание, дифференциацию и контекст, позволяет получать методически релевантные обучающие материалы. На основе выявленных трудностей и успешных стратегий использования модели CLEAR были сформулированы практические рекомендации, направленные на оптимизацию процесса конструирования промптов в педагогической деятельности. Перспективы дальнейших исследований состоят в более глубоком изучении влияния различных типов промптов для конструирования заданий на качество развиваемых иноязычных умений и языковых навыков у обучающихся.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Kundu, A., & Bej, T. (2025). Transforming EFL teaching with AI: a systematic review of empirical studies. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=5240610
2. Jiang, R. (2022). How does artificial intelligence empower EFL teaching and learning nowadays? A review on artificial intelligence in the EFL context. *Frontiers in Psychology*, 13, 1–8.
3. Vieriu, A. M., & Petrea, G. (2025). The Impact of Artificial Intelligence (AI) on students' academic development. *Educational Sciences*, 15(3). <https://www.mdpi.com/2227-7102/15/3/343>
4. Сысоев, П. В. (2024). Этика и ИИ-плагиат в академической среде: понимание студентами вопросов соблюдения авторской этики и проблемы плагиата в процессе взаимодействия с генеративным искусственным интеллектом. *Высшее образование в России*, 33(2), 31–53.
5. Alghamdy, R. Z. (2023). Pedagogical and ethical implications of artificial intelligence in EFL context. A review study. *English Language Teaching*, 16(10), 87–98.
6. Титова, С. В., & Харламенко, И. В. (2025a). Структура профессиональной компетенции педагога иностранных языков в области использования искусственного интеллекта. *Язык и культура*, (69), 220–246.
7. Титова, С. В., & Харламенко, И. В. (2025b). Подготовка педагогических кадров к использованию искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам. *Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация*, 28(1), 65–84.
8. Duong, T., & Chen, H. (2025). An AI chatbot for EFL writing: students' usage tendencies, writing performance, and perceptions. *Journal of Educational Computing Research*, 63(10). https://www.researchgate.net/publication/387899466_An_AI_Chatbot_for_EFL_Writing_Students'_Usage_Tendencies_Writing_Performance_and_Perceptions
9. Сысоев, П. В., & Ивченко, М. И. (2025). Формирование иноязычных фонетических навыков речи обучающихся на основе инструментов искусственного интеллекта. *Перспективы науки и образования*, (2), 600–614.
10. Kerr, R., & Kim, H. (2025). From prompts to plans: a case study of pre-service EFL teachers' use of generative AI for lesson planning. *English Teaching*, 80(1), 95–118.
11. Qassrawi, R., Mashharawi, A. E., Itmeizeh, M. J., & Tamimi, M. H. M. (2024). AI-Powered applications for improving EFL students' speaking proficiency in higher education. *Forum for Linguistic Studies*, 6(5), 535–549.
12. Tran, T. (2025). Enhancing EFL writing revision practices: the impact of AI- and teacher-generated feedback and their sequences. *Educational Sciences*, 15(2), 1–22.
13. Kim, J., Yu, S., Lee, S. S., & Detrick, R. (2025). Students' prompt patterns and its effects in AI-assisted academic writing: Focusing on students' level of AI literacy. *Journal of Research on Technology in Education*, 1–18.
14. Mena Octavio, M., González Argüello, M. V., & Pujolà, J.-T. (2024). ChatGPT as an AI L2 teaching support: A case study of an EFL teacher. *Technology in Language Teaching & Learning*, 6(1), 1142.

15. Kasneci, E., Sessler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., Gasser, U., Groh, G., Günemann, S., Hüllermeier, E., Krusche, S., Kutyniok, G., Michaeli, T., Nerdel, C., Pfeffer, J., Poquet, O., Sailer, M., Schmidt, A., Seidel, T., Stadler, M., Weller, J., Kuhn, J., & Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, (103), 102274.
16. Титова, С. В., & Темурян, К. Т. (2024). Интеллектуальные агенты в обучении ИЯ: типология, возможности, вызовы. *Язык и культура*, (65), 262–287.
17. Lo, C. K., Yu, P. L. H., Xu, S., Ng, P. T. K., & Siu-yung Jong, M. (2024). Exploring the application of ChatGPT in ESL/EFL education and related research issues: a systematic review of empirical studies. *Smart Learning Environments*, 11(50), 1–24.
18. Warschauer, M., Tseng, W., Yim, S., Webster, T., Jacob, S., Du, Q., & Tate, T. (2023). *The affordances and contradictions of AI-Generated text for writers of English as a Second or Foreign Language*. <https://ssrn.com/abstract=4404380>
19. Knoth, N., Tolzin, A., Janson, A., & Leimeister, J. M. (2024). AI literacy and its implications for prompt engineering strategies. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, (6). https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=4805867
20. Lin, Z. (2024). Prompt engineering for applied linguistics: elements, examples, techniques, and strategies. *English Language Teaching*, 17(9), 14–25.
21. Moorhouse, B. L., Wan, Y., Wu, C., Kohnke, L., Ho, T. Y., & Kwong, T. (2024). Developing language teachers' professional generative AI competence: An intervention study in an initial language teacher education course. *System*, (125), 103399.
22. Nyabaa, M. (2025). *Glocalizing generative AI in education for the Global South: The design case of 21st century teacher educator AI for Ghana*. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=5212321
23. Lo, L. S. (2023). The CLEAR path: A framework for enhancing information literacy through prompt engineering. *The Journal of Academic Librarianship*, 49(4). <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0099133323000599>
24. Aljabr, F., & Al-Ahdal, M. H. A. A. (2024). Ethical and pedagogical implications of AI in language education: An empirical study at Ha'il University. *Acta Psychologica*, 251. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0001691824004839>
25. Federiakin, D., Molerov, D., Zlatkin-Troitschanskaia, O., & Maur, A. (2024). Prompt engineering as a new 21st century skill. *Frontiers in Education*, (9), 1–14.

References

1. Kundu, A., & Bej, T. (2025). Transforming EFL teaching with AI: a systematic review of empirical studies. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=5240610
2. Jiang, R. (2022). How does artificial intelligence empower EFL teaching and learning nowadays? A review on artificial intelligence in the EFL context. *Frontiers in Psychology*, 13, 1–8.
3. Vieriu, A. M., & Petrea, G. (2025). The Impact of Artificial Intelligence (AI) on students' academic development. *Educational Sciences*, 15(3). <https://www.mdpi.com/2227-7102/15/3/343>
4. Sysoev, P. V. (2024). Ethics and AI-plagiarism in the academic environment: students' understanding of copyright ethics and plagiarism issues in the process of interaction with generative artificial intelligence. *Higher Education in Russia*, 33(2), 31–53. (In Russ.).

5. Alghamdy, R. Z. (2023). Pedagogical and ethical implications of Artificial Intelligence in EFL context. A review study. *English Language Teaching*, 16(10), 87–98.

6. Titova, S. V., & Kharlamenko, I. V. (2025a). The structure of the foreign language teacher's professional competence in the field of artificial intelligence use. *Yazy'k i kul'tura*, (69), 220–246. (In Russ.).

7. Titova, S. V., & Kharlamenko, I. V. (2025b). Training of teaching staff for the use of artificial intelligence in foreign language teaching. *Moscow University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, 28(1), 65–84. (In Russ.).

8. Duong, T., & Chen, H. (2025). An AI chatbot for EFL writing: students' usage tendencies, writing performance, and perceptions. *Journal of Educational Computing Research*, 63(10). https://www.researchgate.net/publication/387899466_An_AI_Chatbot_for_EFL_Writing_Students'_Usage_Tendencies_Writing_Performance_and_Perceptions

9. Sysoev, P. V., & Ivchenko, M. I. (2025). Formation of students' foreign language phonetic speech skills based on artificial intelligence tools. *Perspectives of Science and Education*, (2), 600–614. (In Russ.).

10. Kerr, R., & Kim, H. (2025). *From prompts to plans: a case study of pre-service EFL teachers' use of generative AI for lesson planning*. *English Teaching*, 80(1), 95–118.

11. Qassrawi, R., Mashharawi, A. E., Itmeizeh, M. J., & Tamimi, M. H. M. (2024). AI-Powered applications for improving EFL students' speaking proficiency in higher education. *Forum for Linguistic Studies*, 6(5), 535–549.

12. Tran, T. (2025). Enhancing EFL writing revision practices: The Impact of AI and teacher-generated feedback and their sequences. *Educational Sciences*, 15(2), 1–22.

13. Kim, J., Yu, S., Lee, S. S., & Detrick, R. (2025). Students' prompt patterns and its effects in AI-assisted academic writing: Focusing on students' level of AI literacy. *Journal of Research on Technology in Education*, 1–18.

14. Mena Octavio, M., González Argüello, M. V., & Pujolà, J.-T. (2024). ChatGPT as an AI L2 teaching support: A case study of an EFL teacher. *Technology in Language Teaching & Learning*, 6(1), 1142.

15. Kasneci, E., Sessler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., Gasser, U., Groh, G., Günemann, S., Hüllermeier, E., Krusche, S., Kutyniok, G., Michaeli, T., Nerdel, C., Pfeffer, J., Poquet, O., Sailer, M., Schmidt, A., Seidel, T., Stadler, M., Weller, J., Kuhn, J., & Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, (103), 102274.

16. Titova, S. V., & Temuryan, K. T. (2024). Intelligent agents in FLT: typology, opportunities, challenges. *Yazy'k i kul'tura*, (65), 262–287. (In Russ.).

17. Lo, C. K., Yu, P. L. H., Xu, S., Ng, P. T. K., & Siu-yung Jong, M. (2024). Exploring the application of ChatGPT in ESL/EFL education and related research issues: a systematic review of empirical studies. *Smart Learning Environments*, 11(50), 1–24.

18. Warschauer, M., Tseng, W., Yim, S., Webster, T., Jacob, S., Du, Q., & Tate, T. (2023). *The Affordances and Contradictions of AI-Generated Text for Writers of English as a Second or Foreign Language*. <https://ssrn.com/abstract=4404380>

19. Knoth, N., Tolzin, A., Janson, A., & Leimeister, J. M. (2024). AI literacy and its implications for prompt engineering strategies. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, (6). https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=4805867

20. Lin, Z. (2024). Prompt engineering for applied linguistics: elements, examples, techniques, and strategies. *English Language Teaching*, 17(9), 14–25.
21. Moorhouse, B. L., Wan, Y., Wu, C., Kohnke, L., Ho, T. Y., & Kwong, T. (2024). Developing language teachers' professional generative AI competence: An intervention study in an initial language teacher education course. *System*, (125). <https://scholars.hkbu.edu.hk/en/publications/developing-language-teachers-professional-generative-ai-competenc>
22. Nyabaa, M. (2025). *Glocalizing generative AI in education for the Global South: the design case of 21st century teacher educator AI for Ghana*. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=5212321
23. Lo, L. S. (2023). The CLEAR path: A framework for enhancing information literacy through prompt engineering. *The Journal of Academic Librarianship*, 49(4). <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0099133323000599>
24. Aljabr, F., & Al-Ahdal, M. H. A. A. (2024). Ethical and pedagogical implications of Ai in language education: an empirical study at Ha'Il University. *Acta Psychologica*, 251. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0001691824004839>
25. Federiakin, D., Molerov, D., Zlatkin-Troitschanskaia, O., & Maur, A. (2024). Prompt engineering as a new 21st century skill. *Frontiers in Education*, 9, 1–14.

Информация об авторах

Светлана Владимировна Титова — доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой теории преподавания иностранных языков, заместитель декана по дополнительному образованию факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М. В. Ломоносова.

Кристина Телмановна Темурян — аспирант, преподаватель кафедры теории преподавания иностранных языков факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М. В. Ломоносова.

Information about the authors

Svetlana V. Titova — Dr. Sc. (Pedagogy), Deputy Dean for Continuous Professional Education, Head of the Department of Theory of Teaching Foreign Languages, Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Lomonosov Moscow State University.

Kristina T. Temuryan — PhD Student, Instructor, Department of Language Teaching Theory, Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Lomonosov Moscow State University.

Вклад авторов

Светлана Владимировна Титова — разработка концепции, формальный анализ, разработка методологии, проведение исследования, административное руководство исследовательским проектом, научное руководство, валидация результатов, написание черновика статьи, а также рецензирование и редактирование.

Кристина Телмановна Темурян — курирование данных, формальный анализ, проведение исследования, валидация результатов, визуализация, написание черновика статьи, а также рецензирование и редактирование.

Contribution of the authors

Svetlana V. Titova — conceptualisation, formal analysis, investigation, methodology, project administration, supervision, validation, writing (original draft) & writing (review and editing).

Kristina T. Temuryan — data curation, formal analysis, investigation, validation, visualisation, writing (original draft) & writing (review and editing).

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflicts of interest.

Научная статья

УДК 378.016:81'25:62

DOI: 10.24412/2076-913X-2026-161-195-213

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕГРАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ОБЛАСТИ ТЕХНИЧЕСКОГО ПИСЬМА У СТУДЕНТОВ-ПЕРЕВОДЧИКОВ ИНЖЕНЕРНОГО ВУЗА

Аликина Елена Вадимовна¹,
Фалько Кирилл Игоревич²

^{1,2} Пермский национальный исследовательский политехнический университет,
Пермь, Россия

¹ elenaalikina@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0908-1818>

² falkokirill@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-0266-6079>

Аннотация. Актуальность исследования проблемы обусловлена растущим спросом на транспрофессиональных специалистов, сочетающих лингвистическую подготовку с технической и технологической грамотностью в условиях цифровой трансформации экономики. Современные реалии требуют от переводчиков умения создавать, адаптировать и систематизировать многоязычную техническую документацию, что приближает их деятельность к функциям технического писателя. Несмотря на наличие профессиональных стандартов, системная подготовка таких кадров в России остается недостаточно развитой. В связи с этим статья направлена на разработку модели формирования интегративных компетенций в области технического письма у студентов-переводчиков инженерных вузов. Методологической базой исследования выступили интегративный, компетентностный, дискурсивный и личностно-деятельностный подходы, что позволило объединить лингвистические, переводческие и технологические аспекты профессиональной подготовки. Методы исследования предусматривали автоматизированный анализ вакансий, контент-анализ нормативных документов, моделирование и визуализацию данных. Представлена авторская модель, состоящая из пяти блоков: концептуального, целевого, структурно-содержательного, результативного и ресурсного. Модель предусматривает сопряжение основной и дополнительной образовательных программ, использование современных педагогических технологий и формирование четырех ключевых интегративных компетенций. Результаты исследования включают в себя конкретизацию компонентного состава компетенций и уровней их сформированности, а также механизмы оценки. Выводы подчеркивают научную и практическую значимость модели, которая способствует обучению специалистов инженерно-лингвистического профиля, готовых к работе в цифровой среде. Внедрение модели в образовательный процесс инженерных вузов позволит минимизировать риски ошибок в технической документации и адаптироваться к технологическим трендам. Перспективы исследования связаны с апробацией модели и расширением сотрудничества с ИТ-сектором.

Ключевые слова: техническое письмо, интегративные компетенции, переводческое образование, педагогическая модель, инженерный вуз.

Для цитирования: Аликина, Е. В., Фалько, К. И. (2026). Модель формирования интегративных компетенций в области технического письма у студентов-переводчиков инженерного вуза. *Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование»*, 1(61), 195–213. <https://doi.org/10.24412/2076-913X-2026-161-195-213>

Original article

UDC 378.016:81'25:62

DOI: 10.24412/2076-913X-2026-161-195-213

INTEGRATIVE COMPETENCY-BASED MODEL FOR DEVELOPING TRANSLATION STUDENTS' TECHNICAL WRITING SKILLS AT AN ENGINEERING UNIVERSITY

Elena V. Alikina¹,
Kirill I. Falko²

^{1,2} Perm National Research Polytechnic University,
Perm, Russia

¹ elenaalikina@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0908-1818>

² falkokirill@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-0266-6079>

Abstract. The relevance of this study stems from the digital transformation of the economy, with its increasing demand for cross-disciplinary professionals who possess both linguistic expertise and technical competencies. In today's professional landscape, translators should be able to create, adapt, and systematize technical documentation, effectively merging translation and technical writing functions. Despite the established professional standards, in Russia, systematic training for such specialists remains underdeveloped. The article proposes an integrative competency-based model for developing technical writing competencies among translation students of engineering universities. The study employs four pedagogical approaches, which are: integrative, competency-based, discursive, and learner-centered activity-based approaches. They are aimed to enable effective integration of linguistic, translational, and technological training components. The research methods incorporate automated job market analysis, regulatory documents content analysis, data modeling and visualization. The authors propose a five-component model comprising conceptual framework, learning objectives, content structure, outcomes evaluation, and resources provision. By integrating core and supplementary curricula through contemporary pedagogical technologies, the model develops four interdisciplinary competencies. Results specify competencies' components, developmental progression levels, and the aligned assessment tools. The findings demonstrate both theoretical value and practical applicability of the model in preparing future engineering and linguistics professionals for digital workplace environments. The model's implementation in the engineering university education framework is projected to reduce technical documentation errors while enhancing technological adaptability. Future research will focus on model validation and strategic collaboration with IT industry partners.

Keywords: technical writing, integrative competencies, translation education, pedagogical model, engineering university.

For citation: Alikina, E. V., & Falko, K. I. (2025). Integrative competency-based model for developing translation students' technical writing skills at an engineering university. *MCU Journal of Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education*, 1(61), 195–213. <https://doi.org/10.24412/2076-913X-2026-161-195-213>

Введение

В условиях цифровой трансформации экономики техническая коммуникация приобретает стратегическое значение, обеспечивая своевременное и безопасное внедрение технологических инноваций. Эффективность международной технической коммуникации во многом определяется профессионализмом переводчика. Однако современные реалии требуют от переводчика не просто языкового и межкультурного посредничества, но и комплексного владения техниками создания, адаптации, структурирования специализированной документации, что имеет непосредственное отношение к деятельности технического писателя.

Несмотря на то что профессия технического писателя оформилась сравнительно недавно (в середине 50-х годов XX века), у нее глубокие исторические корни. К прототипам технического письма можно отнести древние ремесленные записи, труды Витрувия и ал-Хорезми, эскизы Леонардо да Винчи, статьи Галилея, энциклопедии Дидро, руководства по эксплуатации станков во время промышленной революции и др. Аналогом англоязычного термина *technical writing* (Naskos, 2007) в СССР было понятие «производственно-техническое документирование» (Глаголев, 2008). С развитием ИТ-индустрии и локализации зарубежных стандартов в 1990-х годах в русский язык вошел и термин «техническое письмо» (Гитис, 1999).

На современном этапе техническое письмо представляет собой процесс создания, управления и распространения документации (Naskos, 2007). Данный вид профессиональной письменной коммуникации, как правило, используется для передачи технической информации целевой аудитории в четкой, ясной, логичной, лаконичной и структурированной форме. К жанрам технического письма относят технические отчеты, технические задания, руководства пользователя, описание интерфейса, спецификации устройств, API-документацию и др.

Более 30 лет назад в издательстве Научно-производственной фирмы по внедрению научных и инженерно-технических инноваций (ВНИТИ) вышла брошюра И. А. Большакова о творческих работниках для документоёмких отраслей промышленности, способных описывать изделия с потребительских позиций, владеющих литературным языком и знающих многоязычную терминологию (Большаков, 1987). В 1999 году в журнале «Горный информационно-аналитический бюллетень» была опубликована статья Л. Х. Гитиса под названием «Издательству требуются технические писатели» (Гитис, 1999). Автор поднимал вопрос о необходимости подготовки в вузах

специальных кадров, олицетворяющих собой «сотрудничество гуманитариев и технической интеллигенции», и делал вывод, что для этого нужны время, наработка знаний и анализ зарубежного опыта (Гитис, 1999, с. 21). Несмотря на то что в 2014 году в России Министерством труда и социальной защиты Российской Федерации впервые был утвержден профессиональный стандарт «Технический писатель (специалист по технической документации в области информационных технологий)»¹, системная профессиональная подготовка специалистов по технической документации в области информационных технологий, за исключением отдельных программ дополнительного образования («Цифровая лингвистика» в Донском государственном техническом университете, «Компьютерная лингвистика» в Национальном исследовательском университете «Московский институт электронной техники» (НИУ МИЭТ), «Цифровой дизайн и визуальные коммуникации» в Санкт-Петербургском политехническом университете Петра Великого, в Воронежском государственном университете и др.) и внутрикорпоративных тренингов, до сих пор не ведется (Меркулова, Стародубцева, 2024; Иншакова, Панкеев, 2024).

В 2022 году в профстандарт были внесены существенные изменения, расширяющие трудовые функции технического писателя. В них вошли, например, редакторская правка контента, реферирование, написание обзоров, статей, заметок в блогах, выступлений на конференциях технической направленности, подготовка локализационного контента к последующему переводу и др. (Министерство труда и социальной защиты РФ, 2022²). Если в первой версии речь шла о владении языками разметки и программирования, то в действующей фигурируют знания особенностей стилистики технического текста, владение приемами локализации под разные регионы и языки, умения проводить первичную вычитку информационного продукта на соответствие требованиям стилистических правил и т. д. Из этого можно заключить, что технический писатель во многом относится к «трансфесии» (Зеер и др., 2021) — гибриднему инженерно-лингвистическому профилю, что открывает переводчикам новые пути специализации.

Уникальным потенциалом для подготовки такого рода специалистов, на наш взгляд, обладают многопрофильные инженерные вузы, реализующие программы лингвистического (переводческого) образования. Преимущества заключаются в возможности интеграции лингвистических и технических дисциплин, в расширенном доступе к техническим ресурсам, социальным и индустриальным партнерствам, в раннем погружении в цифровую среду. Следует добавить, что многие инженерные вузы являются участниками программы академического лидерства «Приоритет-2030» и подключены

¹ URL: <https://base.garant.ru/70764100/?ysclid=mlow9yzdls553642294>

² Министерство труда и социальной защиты Российской Федерации. (2022, 03 октября). Профессиональный стандарт № 609н «Технический писатель (специалист по технической документации в области информационных технологий)». Приказ Минтруда России № 609н. *Гарант*. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405481193/>

к проекту «Цифровые кафедры»³, способствующему развитию цифровых компетенций выпускников. Будущим переводчикам это позволяет осваивать востребованные в индустрии перевода и локализации новые виды профессиональной деятельности, учиться работать с системами автоматизации перевода и обработки текста, базами данных, инструментами искусственного интеллекта и пр. Однако накопленный успешный, иногда спорадический практический опыт требует должного теоретико-методологического обоснования, что и является целью настоящей статьи.

Методология исследования

Исследование выполнено с опорой на комплекс методологических подходов: интегративный, компетентный, дискурсивный, личностно-деятельностный в русле концепции транспрофессионального развития личности (Зеер, Сыманюк, 2017; Зеер и др., 2021), согласно которой в условиях постиндустриального общества необходима подготовка «экстрафункциональных специалистов нового типа — транспрофессионалов, обладающих интегративными, метапрофессиональными компетенциями и готовых к преодолению вызовов цифровой экономики» (Зеер и др., 2021, с. 100).

В качестве теоретических предпосылок, которые положены в основу создания модели формирования интегративных компетенций в области технического письма у студентов-лингвистов многопрофильного вуза, отметим работы Н. В. Поповой о проектировании интегративной основы обучения иностранному языку (Попова, 2012); Н. Н. Гавриленко и ее учеников о разработке интегративных моделей обучения отраслевых переводчиков (Гавриленко, 2021); Л. Н. Беляевой и О. Н. Камшиловой о подготовке лингвотехнологов (Беляева, Камшилова, 2018); Н. П. Пучкова и С. И. Тормасина о подготовке выпускников вузов к интегрированным видам деятельности как к задаче педагогической инноватики (Пучков, Тормасин, 2020). Вместе с тем приходится констатировать, что применительно к профессиональному лингвистическому (переводческому) образованию, в отличие от понятий «переводческое аудирование» (Гавриленко, 1989; Коваленко, 2024; Рущкая, 2012, и др.) и «переводческое чтение» (Раскопина, 2005, и др.), в научных исследованиях практически не освещена специфика переводческого письма, представляющего собой целенаправленную и контекстуально обусловленную письменную деятельность переводчика. Исключение составляет концепция обучения переводческой семантографии для устного последовательного перевода (Аликина, 2017). Помимо этого,

³ Министерство науки и высшего образования Российской Федерации. (2025, 25 февраля). Приказ № 169 «О реализации проекта “Цифровые кафедры” образовательными организациями высшего образования — участниками программы стратегического академического лидерства “Приоритет-2030”». *Гарант*. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405481193/>

не раскрыты возможности применения цифровых технологий при овладении переводческим письмом на родном и иностранном языках, что в реалиях супер-техногенной цивилизации представляется чрезвычайно актуальным.

Анализ стандартов и тенденций развития технического письма как вида технической коммуникации в большей степени представлен в работах зарубежных исследователей: Дж. Хэкоса — о системном подходе к созданию и управлению технической документации (Naskos, 2007); Э. Тафти — об эффективной визуализации данных и информации (Tufte, 2001); С. Круга — о способах представления интуитивно понятной технической информации и др. (Krug, 2014). В российской науке в основном изучаются лингвистические особенности технической документации (Васильева, Гордова, 2024; Кушнерук, 2018; Стрельцов, 2017, и др.). Значимый теоретический вклад в разработку методологии технического письма внесли работы В. А. Глаголева (Глаголев, 2008), Т. А. Макаровских (Макаровских, 2015), П. С. Преображенской (Преображенская, 2020) о принципах технического документирования в инженерных проектах, технологиях разработки, стандартизации и унификации технической документации. При этом следует констатировать, что в исследованиях не нашли должного отражения педагогические аспекты профессиональной подготовки специалистов, способных выполнять функциональные обязанности технического писателя в межкультурной цифровой среде.

Материалом исследования послужили тексты вакансий «технический писатель», представленные на сайте HeadHunter (www.hh.ru); корпус нормативных документов: федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО) по направлению «Лингвистика»⁴(2020), профессиональные стандарты 04.015 «Специалист в области перевода»⁵ (2021), 06.019 «Технический писатель» (специалист по технической документации в области информационных технологий) (2022), Требования к разработке и реализации дополнительных профессиональных программ профессиональной переподготовки ИТ-профиля в рамках проекта «Цифровые кафедры» (2025); научные публикации по проблемам методологии и технологии профессионального лингвистического (переводческого) образования, представленные на платформе e-library.ru. Применялись методы автоматизированного анализа на основе парсинга в Google Colab (облачный сервис для работы с Python-кодом), ручного сбора данных, контент-анализа, моделирования и визуализации.

Результаты исследования

Подготовка переводчиков к деятельности технического писателя требует разработки новых образовательных моделей, создания специализированных

⁴ URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/450302_B_3_31082020.pdf

⁵ URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400566180/>

учебных программ, сочетающих глубокое изучение языков с основами инженерии, практику работы с реальной технической документацией и освоение цифровых инструментов перевода, что позволит сформировать особые, синтезированные из разных сфер компетенции, которые мы называем интегративными компетенциями.

Понятие «интегративные компетенции» (вариант номинации — «интегрированные компетенции») активно обсуждается в педагогических исследованиях с начала 2000-х годов. Так, Н. В. Попова и А. Ю. Сочнева определяют интегративные компетенции как сочетание содержательных и процессуальных компонентов взаимодействующих дисциплин, формируемых при обучении иностранному языку (Попова, 2012; Сочнева, 2011). Н. П. Пучков и С. И. Тормасин трактуют интегративные компетенции как результат объединения качеств личности (мотивация, коммуникабельность и др.), необходимых для продуктивной деятельности в профессиональной сфере (Пучков, Тормасин, 2020). В работах П. А. Стрельникова интегративные компетенции представлены как совокупность предметных, надпредметных и метапредметных компетенций, проявляющихся в поведении на основе единой учебной мотивации (Стрельников, 2023). Новый виток в интерпретации интегративных компетенций привносит концепция STEM-образования, акцентирующая внимание на междисциплинарности и инженерном творчестве (Успаева, Гачаев, 2022).

Основываясь на концепции транспрофессионализма Э. Ф. Зеера и соавторов (Зеер, Сыманюк, 2017; Зеер и др., 2024), применительно к переводческому образованию под интегративной компетенцией в области технического письма мы понимаем готовность и способность переводческой личности к осуществлению профессиональной деятельности технического писателя в цифровой среде с учетом интеграции компетенций базовой лингвистической, профильной переводческой и прикладной информационно-технологической сфер.

Для генерации формулировок интегративных компетенций и определения их компонентного состава на первом этапе исследования мы провели автоматизированный анализ вакансий «технический писатель» на сайте HeadHunter (www.hh.ru). Всего было выделено 385 вакансий в 52 городах России. С помощью нейросети DeepSeek был составлен код для парсинга описания вакансий по категориям «должность», «город», «компания», «требования», «образование». Далее парсер был запущен в Google Colab. В результате обработки данных было установлено, что работодатели ожидают от претендентов на должность «технический писатель», помимо умений работать с информацией (100 %) и общей технической грамотности (79,4 %), ориентированность на целевую аудиторию (43,9 %), хорошо развитые навыки коммуникации (27,8 %), владение нормами русского языка (15,6 %) и профессионально-ориентированным английским языком (14,8 %), навыки перевода (10,6 %), способность объяснять информацию (6,1 %), например «переводить сложные

технические концепции в понятный пользователю текст», «доступно, технически правильно и грамотно описывать технические решения».

На втором этапе исследования мы обратились к нормативным документам: ФГОС ВО по направлениям 45.03.02 «Лингвистика» и 09.03.03 «Прикладная информатика»; профессиональным стандартам 04.015 «Специалист в области перевода», 06.019 «Технический писатель» (специалист по технической документации в области информационных технологий), Требованиям к разработке и реализации дополнительных профессиональных программ профессиональной переподготовки ИТ-профиля в рамках проекта «Цифровые кафедры». Контент-анализ указанных документов позволил определить точки взаимодействия сфер компетенций, актуальных для подготовки выпускников инженерно-лингвистического профиля (рис. 1).

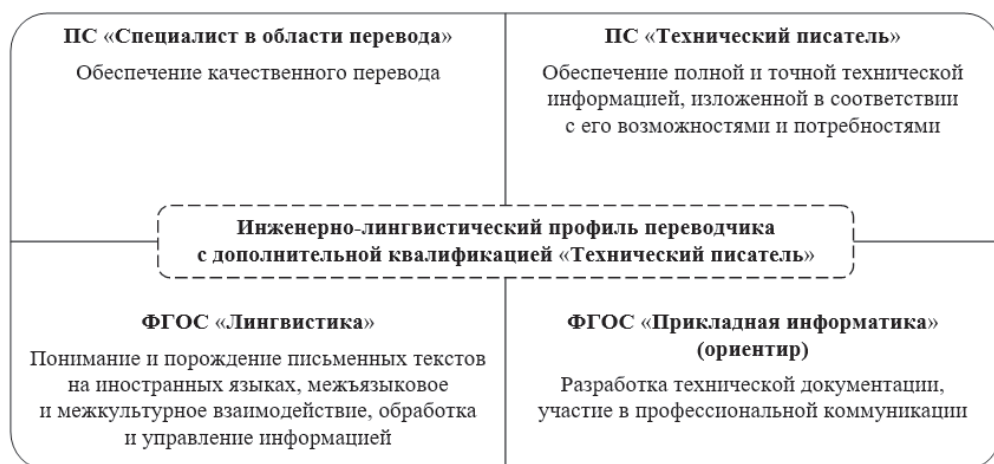


Рис. 1. Модель взаимодействия сфер компетенций при подготовке выпускников инженерно-лингвистического профиля

Fig. 1. Model of competencies interaction in the training process of engineering and linguistics graduates

Область пересечения компетенций четырех сфер (выделена пунктирной линией) представляет собой ядро инженерно-лингвистического профиля — интегративную зону, где формируются интегративные компетенции. Например, сфера технической коммуникации (ПС «Технический писатель») с фокусом на обеспечение полной и точной технической информацией, соответствующей потребностям пользователя, взаимодействует со сферой переводческой деятельности (ПС «Специалист в области перевода»), а также со сферой информационных технологий (ФГОС «Прикладная информатика») через ориентиры на разработку двуязычной технической документации.

В результате анализа взаимодействия сфер профессиональных компетенций были предложены следующие интегративные компетенции (ИК), реестр которых может быть дополнен и конкретизирован:

- ИК-1. Способность создавать, редактировать и адаптировать техническую документацию на родном и иностранном языках с учетом особенностей целевой аудитории и цифровой среды;
- ИК-2. Способность осуществлять подготовку технических текстов к автоматизированному переводу и их постредактирование;
- ИК-3. Способность организовывать и систематизировать многоязычный контент;
- ИК-4. Способность дополнять технические тексты на родном и иностранном языках средствами визуализации.

На основе общенаучного метода моделирования и с учетом требований к педагогическим моделям (Писаренко, 2024) мы разработали модель формирования интегративных компетенций в области технического письма у студентов-переводчиков многопрофильного инженерного вуза. Модель включает в себя пять взаимосвязанных блоков: концептуальный, целевой, структурно-содержательный, результативный и ресурсный (см. рис. 2).

Опишем кратко блочное содержание модели.

Концептуальный блок как теоретический фундамент модели объединяет методологические подходы, принципы организации образовательного процесса и педагогические технологии, обеспечивающие системность формирования интегративных компетенций в области технического письма у студентов-переводчиков.

С учетом того, что современная педагогическая наука характеризуется полиподходностью и междисциплинарностью (Тарева и др., 2022), в нашем исследовании мы опираемся на комплекс методологических подходов, из которых инструментальную функцию выполняет интегративный подход. Положения данного подхода подробно представлены применительно к методологии переводческого образования в трудах Н. Н. Гавриленко (Гавриленко, 2021), Е. В. Аликиной (Аликина, 2024), М. П. Коваленко (Коваленко, 2024). В рамках проблемы нашего исследования интегративный подход предполагает органичный синтез трех ключевых компонентов: лингвистического (формирование прочной теоретической базы и языковых компетенций), переводческого (развитие профессиональных переводческих качеств, навыков и умений) и технологического (освоение отраслевой специфики в ИТ и инженерии, включая работу с цифровыми инструментами). В русле данного подхода формулируется принцип интегративности, применение которого в условиях многопрофильного инженерного вуза открывает уникальные возможности для подготовки специалистов нового типа через внедрение междисциплинарных курсов, разработку совместно с техническими специалистами отраслевых глоссариев, участие в научно-исследовательских проектах.

Особую роль для развития концепции играет компетентностный подход (Зимняя, 2003, и др.), обеспечивающий практическую направленность образовательного процесса и проявляющийся в соблюдении принципов практико-ориентированности и познавательной активности. Это предполагает создание

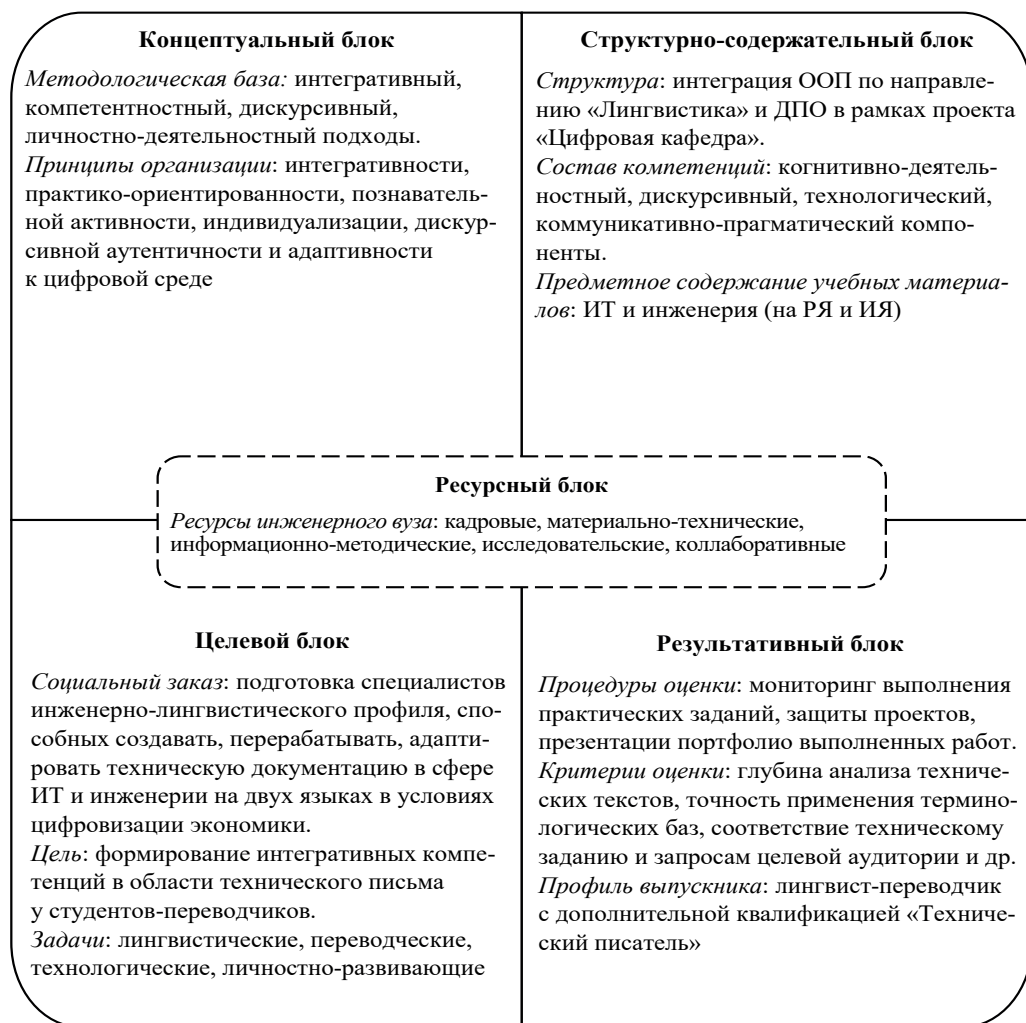


Рис. 2. Модель формирования интегративных компетенций в области технического письма

Fig. 2. Model of integrative competencies development in the field of technical writing

максимально приближенных к реальной профессиональной деятельности переводчика условий: работа с актуальными техническими текстами, использование кейс-методов и проектов в ходе учебной деятельности, выполнение реальных производственных заказов во время стажировок и практик.

Дискурсивный подход (Карасик, Слышкин, 2021, и др.) дополняет систему, фокусируясь на анализе профессиональных коммуникативных практик, моделировании ситуаций технической коммуникации и изучении жанрово-стилистических особенностей технических текстов, что позволяет развивать практические навыки создания и адаптации различных типов технической документации. Подход обуславливает выделение принципов дискурсивной

аутентичности и адаптивности к цифровой коммуникативной среде, что способствует настройке образовательных стратегий и практик под требования рынка труда и технологических трендов.

Личностно-деятельностный подход (Леонтьев, 1975, и др.) вносит в образовательный процесс важный акцент на индивидуальное развитие каждого обучающегося, что подразумевает выбор специализации, глубины освоения темы, ролей в составе проектных команд, применение персонализированных заданий и рефлексивных практик, тьюторское сопровождение. С опорой на данный подход выдвинут принцип индивидуализации.

Формирование интегративных компетенций в области технического письма предполагает применение комплекса современных педагогических технологий, в частности смешанного обучения, проектных технологий, модульного обучения и кейс-технологий.

Смешанное обучение (*Blended Learning*) сочетает традиционные аудиторные занятия с цифровыми форматами (Garrison, 2011), реализуется через интерактивные онлайн-лекции и работу с корпусами технических текстов в LMS (*Moodle*, *Google Classroom* и др.), очные практические и лабораторные занятия для анализа документации. Проектные технологии (Dewey, 1916) позволяют создавать аутентичные технические документы (инструкции, технические задания, отчеты) на родном и иностранном языках. Междисциплинарные проекты с инженерными кафедрами (например, адаптация стартап-документации, перевод научных статей для совместных исследований) развивают понимание профессионального контекста, навыки командной работы, а защита перед экспертами усиливает связь обучения с практикой. Модульная технология (Юцявичене, 1989) делит курс на автономные, но логически связанные блоки, что позволяет адаптировать образовательные программы под разную отраслевую специфику. Наконец, кейс-технологии (Barnes, 1994) включают в себя анализ ошибок, допущенных в переводах технической документации и их последствий, сравнение стандартов оформления, симуляцию рабочих процессов (например, согласование терминов с заказчиком). Данная технология развивает критическое мышление и осознание профессиональных рисков.

Интеграция избранных технологий создает единую образовательную среду, где теория (онлайн-модули) сочетается с практикой (проекты/кейсы); смешанный формат создает баланс между самостоятельной и командной работой.

Целевой блок модели отражает социальный заказ на подготовку высококвалифицированных технически грамотных переводческих кадров, обеспечивающих сопровождение технологического развития в приоритетных отраслях экономики в условиях ее цифровой трансформации. В связи с этим педагогическая цель заключается в комплексном формировании интегративных компетенций в области технического письма, что со стороны обучающегося конкретизируется решением ряда лингвистических, переводческих, технологических, личностно-развивающих задач овладения техническим письмом.

В *структурно-содержательном блоке* модели представлены структура образовательных программ, содержание обучения, состав компетенций и предметное содержание учебных материалов.

Идейным принципом структурной организации образовательного процесса является сопряжение основной и дополнительной образовательных программ. Ядерной образовательной единицей выступает программа бакалавриата по направлению 45.03.02 «Лингвистика» (профиль «Перевод и переводоведение»), а дополнительная образовательная программа реализуется в рамках проекта «Цифровая кафедра» и предусматривает присвоение квалификации «Технический писатель». Данное сопряжение воплощается на содержательном уровне выбором разделов и тем рабочих программ дисциплин, тем курсовых проектов и выпускных квалификационных работ (таб.).

Таблица / Table

**Сопряжение образовательных программ,
участвующих в формировании интегративных компетенций
Integration of educational programs for integrative competencies development**

Параметр	Описание	
Вид образовательной программы	Основная	Дополнительная
Название образовательной программы	Перевод и переводоведение	Цифровой лингвистический дизайн
Интегративный модуль	Теоретическая и технологическая подготовка	
Дисциплина	Письмо и чтение в письменном переводе	Практикум по техническому письму
Раздел	Языковые средства передачи когнитивной (референциальной) и оперативной информации	Разработка информационно-маркетингового текста в сфере ИТ

В составе формируемых интегративных компетенций мы выделяем четыре компонента:

1) когнитивно-деятельностный — система общелингвистических знаний, владение нормами родного и иностранного языков, владение навыками и умениями работы с информацией на родном и иностранном языках, аналитическое мышление, культура оформления текста на родном и иностранном языках;

2) дискурсивный — совокупность типичных дискурсивных ситуаций профессиональной коммуникации в цифровой среде, владение терминологией предметной сферы на родном и иностранном языках, владение навыками и умениями адаптации текста в соответствии с жанром и целевой аудиторией;

3) технологический — владение инструментами, в том числе цифровыми, и методами создания, перевода, редактирования, верстки, оформления технических текстов на родном и иностранном языках;

4) коммуникативно-прагматический — взаимодействие с заказчиком, целевой аудиторией, командой исполнителей и искусственным интеллектом, обеспечение культурной и визуальной адаптации технической информации, соблюдение этических правил.

В предметное содержание учебных материалов входят тексты на родном и иностранном языках технической направленности, описывающие технические процессы и системы, научно-технические разработки, инструктивно-методические и информационно-маркетинговые стратегии. Отбор текстов осуществляется с учетом аутентичности для лингвокультурной, в том числе цифровой среды, жанрово-стилистической вариативности, стратификации целевой аудитории и мультимодальности форматов представления информации.

Результативный блок модели формирования интегративных компетенций в области технического письма описывает процедуры, механизмы, инструменты, критерии оценки, а также пути актуализации.

Оценка сформированности компетенций осуществляется путем анализа выполнения практических и проектных заданий, защиты проектов, презентации портфолио выполненных работ. Инструменты и критерии оценки варьируются для каждого компонента интегративных компетенций. Например, для оценки технологического компонента выявляется эффективность использования инструментов САТ-систем управления контентом, для коммуникативно-прагматического компонента — способность минимизировать коммуникационные риски при адаптации текста для разных целевых аудиторий.

Мы выделяем четыре уровня владения интегративными компетенциями в области технического письма, отражающие прогресс от общего понимания до профессионального мастерства: базовый, продвинутый, экспертный и лидерский, из которых достаточными для выпускника бакалавриата представляются первые два.

Связующим блоком модели является **ресурсный блок**, обеспечивающий ее целостность, реалистичность и непротиворечивость. В данный блок включена совокупность следующих видов ресурсов многопрофильного инженерного вуза: кадровые (междисциплинарный профессорско-преподавательский состав, практики и эксперты), материально-технические (специализированные лаборатории и цифровые среды), информационно-методические (библиотечные фонды, базы данных, отраслевые глоссарии, репозиторий технической документации, электронные образовательные ресурсы на разных языках), исследовательские (междисциплинарные исследовательские проекты, научные мероприятия) и коллаборативные (сеть промышленных и социальных партнеров из числа ИТ-компаний, инжиниринговых центров, промышленных предприятий, издательств технической литературы, профессиональных и академических сообществ).

Таким образом, мы описали блоки разработанной модели формирования интегративных компетенций в области технического письма, которая в настоящее время в опытно-экспериментальном формате внедряется в образовательную деятельность кафедры иностранных языков, лингвистики и перевода Пермского национального исследовательского политехнического университета.

Заключение

Разработанная модель формирования интегративных компетенций в области технического письма отражает востребованность рынка труда в специализациях инженерно-лингвистического профиля для осуществления эффективной международной технической коммуникации. Преимущества разработанной модели видятся в ее междисциплинарности (синтез лингвистики, инженерии и цифровых технологий), практикоориентированности (использование реальных кейсов, проектов и сотрудничества с индустриальными партнерами), гибкости (модульная структура и смешанный формат обучения). Внедрение модели в образовательный процесс инженерных вузов позволит готовить специалистов нового, транспрофессионального типа, способных работать с мультязычным техническим контентом, минимизировать риски ошибок в технической документации, адаптироваться к быстро меняющимся технологическим трендам.

Перспективы исследования связаны с дальнейшей апробацией модели, разработкой диагностических инструментов для оценки компетенций и расширением коллабораций с ИТ-сектором. Таким образом, модель способствует не только профессиональному становлению переводчиков, но и укреплению роли технической коммуникации в инновационной экономике.

Список источников

1. Nackos, J. T. (2007). *Information development: Managing your documentation projects, portfolio, and people*. John Wiley & Sons.
2. Глаголев, В. А. (2008). *Разработка технической документации: руководство для технических писателей и локализаторов программного обеспечения*. Питер.
3. Гитис, Л. Х. (1999). Издательству требуются технические писатели. *Горный информационно-аналитический бюллетень*, (7), 21–22.
4. Большаков, И. А. (1987). *Требуются технические писатели...* (Препринт). ВИНТИ.
5. Меркулова, И. А., & Стародубцева, Ю. А. (2024). О подготовке бакалавров лингвистики к новой профессии технического писателя (из опыта Воронежского государственного университета). *Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования*, (1), 60–63.
6. Иншакова, Н. Г., & Панкеев, И. А. (2024). Технический писатель как коммуникационная специальность: Редакторская трактовка профессиограммы. *Научно-техническая информация. Серия 2: Информационные процессы и системы*, (2), 37–42.
7. Зеер, Э. Ф., Сыманюк, Э. Э., & Лебедева, Е. В. (2021). Транспрофессионализм как предиктор преадаптации субъекта деятельности к профессиональному будущему. *Сибирский психологический журнал*, (79), 89–107.
8. Зеер, Э. Ф., & Сыманюк, Э. Э. (2017). Методологические ориентиры развития транспрофессионализма педагогов профессионального образования. *Образование и наука*, 19(8), 9–28.

9. Попова, Н. В. (2012). *Модульное проектирование интегративной основы обучения иностранному языку в вузе: междисциплинарный подход*. Монография. Издательство Политехнического университета.
10. Гавриленко, Н. Н. (2021). *Основы дидактики переводческой деятельности: специальный, отраслевой перевод*. Монография. Флинта.
11. Беляева, Л. Н., & Камшилова, О. Н. (2018). Проблемы и перспективы профессиональной подготовки лингвотехнолога. *International Journal of Open Information Technologies*, 6(12), 35–42.
12. Пучков, Н. П., & Тормасин, С. И. (2020). Формирование способностей интеграции компетенций при подготовке преподавателей математики и информатики в условиях цифровизации образования. В Л. И. Боженкова, М. В. Егупова (Ред.). *Актуальные проблемы обучения математике и информатике в школе и вузе* (с. 22–33). Материалы 5-й Международной заочной научной конференции. Московский педагогический государственный университет.
13. Гавриленко, Н. Н. (1989). *Обучение аудированию как компоненту профессиональной деятельности переводчика* [Диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.02. Московский государственный институт иностранных языков им. М. Тореза].
14. Коваленко, М. П. (2024). *Система непрерывного интегративного обучения профессиональному переводческому аудированию будущих устных переводчиков в технической сфере* [Диссертация ... д-ра пед. наук: 5.8.7. Пермский национальный исследовательский политехнический университет].
15. Рущая, Е. А. (2012). *Формирование речевых информационно-направленных навыков аудирования будущего устного переводчика* [Диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.02. Пермский национальный исследовательский политехнический университет].
16. Раскопина, Л. П. (2005). *Обучение гибкому профессионально-ориентированному иноязычному чтению в процессе профессиональной подготовки переводчика* [Диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.08. Уральский государственный педагогический университет].
17. Аликина, Е. В. (2017). *Концепция обучения устной переводческой деятельности в системе высшего лингвистического образования на основе интегративного подхода* [Диссертация ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова].
18. Tufte, E. R. (2001). *The visual display of quantitative information*. 2nd ed. Graphics Press.
19. Krug, S. (2014). *Don't make me think, revisited: A common sense approach to web usability*. 3rd ed. New Riders.
20. Васильева, Н. В., & Гордова, Ю. Ю. (2024). Коммуникация на границах наук: терминологические фронтиры в ономастических исследованиях. *Мир лингвистики и коммуникации*, (3), 48–59.
21. Кушнерук, С. П. (2018). *Документная лингвистика: Лингвистический анализ технических текстов*. Флинта.
22. Стрельцов, А. А. (2017). *Основы научно-технического перевода. English <-> Russian*. Флинта.
23. Макаровских, Т. А. (2015). *Документирование программного обеспечения: в помощь техническому писателю*. Учебное пособие. Ленанд.
24. Преображенская, П. С. (2020). *Методология технического письма: лингвистический и дидактический аспекты*. Флинта.

25. Попова, Н. В. (2012). *Модульное проектирование интегративной основы обучения иностранному языку в вузе: междисциплинарный подход*. Монография. Издательство Политехнического университета.

26. Сочнева, А. Ю. (2011). *Формирование интегративных компетенций студентов технического вуза посредством междисциплинарных связей с применением Интернет-технологий: на основе дисциплины иностранный язык* [Диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.08. Санкт-Петербургский государственный политехнический университет].

27. Стрельников, П. А. (2023). Интегративные компетенции как основа будущей профессиональной деятельности выпускника вуза. *Профессиональное образование в России и за рубежом*, 4(52), 29–34. <https://cyberleninka.ru/article/n/integrativnye-kompetentsii-kak-osnova-budushey-professionalnoy-deyatelnosti-vypusknika-vuza>

28. Успаева, М. Г., & Гачаев, А. М. (2022). STEM-образование: научный дискурс и образовательные практики. *Управление образованием: теория и практика*, 12(9), 110–115. <https://cyberleninka.ru/article/n/stem-obrazovanie-nauchnyy-diskurs-i-obrazovatelnye-praktiki>

29. Писаренко, В. И. (2024). Педагогические модели: типология и особенности. *Проблемы современного образования*, (1), 58–76.

30. Тарева, Е. Г., Тарев, Б. В., & Савкина, Е. А. (2022). Полиподходность и междисциплинарность — *perpetum mobile* развития лингводидактики. *Язык и культура*, (57), 274–291. <https://cyberleninka.ru/article/n/polipodhodnost-i-mezhdistsiplinarnost-perpetum-mobile-razvitiya-lingvodidaktiki>

31. Аликина, Е. В. (2024). *Педагогика перевода*. Монография. 2-е изд. Издательство ПНИПУ.

32. Зимняя, И. А. (2003). *Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования*. Высшее образование сегодня.

33. Карасик, В. И., & Слышкин, Г. Г. (2021). Тенденции развития современного дискурса. *Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики*, (1), 14–31. <https://cyberleninka.ru/article/n/tendentsii-razvitiya-sovremennogo-diskursa>

34. Леонтьев, А. Н. (1975). *Деятельность. Сознание. Личность*. Политиздат.

35. Garrison, D. R. (2011). *E-learning in the 21st century: A framework for research and practice*. 2nd ed. Routledge.

36. Dewey, J. (1916). *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. Macmillan.

37. Юцявичене, П. А. (1989). *Теория и практика модульного обучения*. Швиеса.

38. Barnes, L. B. (1994). *Teaching and the case method: Text, cases, and readings*. 3rd ed. Harvard Business School Press.

References

1. Hackos, J. T. (2007). *Information development: Managing your documentation projects, portfolio, and people*. John Wiley & Sons.

2. Glagolev, V. A. (2008). *Development of technical documentation: A guide for technical writers and software localizers*. Piter. (In Russ.).

3. Gitis, L. Kh. (1999). Publishing houses need technical writers. *Mining Information and Analytical Bulletin*, (7), 21–22. (In Russ.).

4. Bolshakov, I. A. (1987). *Technical writers wanted...* (Preprint). VINITI. (In Russ.).

5. Merkulova, I. A., & Starodubtseva, Y. A. (2024). On training linguistics bachelors for the new profession of technical writer (from the experience of Voronezh State University). *Proceedings of Voronezh State University. Series: Problems of higher education*, (1), 60–63. (In Russ.).
6. Inshakova, N. G., & Pankeev, I. A. (2024). Technical writer as a communication specialty: Editorial interpretation of profession description. *Nauchno-texnicheskaya informatsiya. Seriya 2: Informacionny`e processy` i sistemy`*, (2), 37–42. (In Russ.).
7. Zeer, E. F., Symanyuk, E. E., & Lebedeva, E. V. (2021). Transprofessionalism as a predictor of subject's preadaptation to professional future. *Sibirskij psixologicheskij zhurnal*, (79), 89–107. (In Russ.).
8. Zeer, E. F., & Symanyuk, E. E. (2017). Methodological guidelines for developing transprofessionalism in vocational education teachers. *The Education and Science Journal*, 19(8), 9–28. (In Russ.).
9. Popova, N. V. (2012). *Modular design of an integrative foundation for foreign language teaching in higher education: an interdisciplinary approach*. Monograph. Izdatel'stvo Politehnicheskogo universiteta. (In Russ.).
10. Gavrilenko, N. N. (2021). *Teaching methodology of translation: specialized and domain-specific translation*. Monograph. (In Russ.).
11. Beliaeva, L. N. & Kamshilova, O. N. (2018). Problems and perspectives of language worker professional training. *International Journal of Open Information Technologies*, 6(12), 35–42.
12. Puchkov, N. P., & Tormasin, S. I. (2020). Developing the ability to integrate competencies in the training of mathematics and computer science teachers in the context of digital education. In L. I. Bozhenkova, M. V. Egupova (Eds.). *Actual problems of teaching mathematics and computer science at school and university* (p. 22–33). Materials of the 5th International Correspondence Scientific Conference. Moscow State Pedagogical University. (In Russ.).
13. Gavrilenko, N. N. (1989). *Teaching listening as a component of an interpreter's professional activity* [Dissertation for the PhD (Pedagogy): 13.00.02. Maurice Thorez Moscow State Pedagogical Institute of Foreign Languages]. (In Russ.).
14. Kovalenko, M. P. (2024). *System of continuous integrative training of professional interpreters' listening comprehension for future interpreters in technical fields* [Dissertation Doctor of Philological Sciences: 5.8.7. Perm National Research Polytechnic University]. (In Russ.).
15. Rutskaya, E. A. (2012). *Development of speech information-oriented listening skills for future interpreters* [Dissertation for the PhD (Pedagogy): 13.00.02. Perm National Research Polytechnic University]. (In Russ.).
16. Raskopina, L. P. (2005). *Teaching flexible professionally-oriented foreign language reading in translator's training* [Dissertation for the PhD (Pedagogy): 13.00.08. Ural State Pedagogical University]. (In Russ.).
17. Alikina, E. V. (2017). *The concept of training in oral interpreting within the system of higher linguistic education based on an integrative approach* [Dissertation Doctor of Pedagogical Sciences: 13.00.02. Linguistics University of Nizhny Novgorod]. (In Russ.).
18. Tufte, E. R. (2001). *The visual display of quantitative information*. 2nd ed. Graphics Press.
19. Krug, S. (2014). *Don't make me think, revisited: A common sense approach to web usability*. 3rd ed. New Riders.

20. Vasilieva, N. V., & Gordova, Yu. Yu. (2024). Communication at the boundaries of sciences: Terminological frontiers in onomastic studies. *Mir lingvistiki i kommunikatsii*, (3), 48–59. (In Russ.).
21. Kushneruk, S. P. (2018). *Document linguistics: Linguistic analysis of technical texts*. Flinta. (In Russ.).
22. Streltsov, A. A. (2017). *Fundamentals of scientific and technical translation: English <-> Russian*. Flinta. (In Russ.).
23. Makarovskikh, T. A. (2015). *Software documentation: A guide for technical writers*. Textbook. Lenand. (In Russ.).
24. Preobrazhenskaya, P. S. (2020). *Methodology of technical writing: Linguistic and didactic aspects*. Flinta. (In Russ.).
25. Popova, N. V. (2012). *Modular design of an integrative foundation for foreign language teaching in higher education: An interdisciplinary approach*. Monograph. Izdatel'stvo Politekhnicheskogo universiteta. (In Russ.).
26. Sochneva, A. Yu. (2011). *Developing integrative competencies of technical university students through interdisciplinary connections using internet technologies: Based on the "Foreign Language" discipline* [Dissertation for the PhD (Pedagogy): 13.00.08. Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University]. (In Russ.).
27. Strelnikov, P. A. (2023). Integrative competencies as the basis of a university graduate's future professional activity. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom*, 4(52), 29–34. <https://cyberleninka.ru/article/n/integrativnye-kompetentsii-kak-osnova-budushey-professionalnoy-deyatelnosti-vypusknika-vuza> (In Russ.).
28. Uspaeva, M. G., & Gachaev, A. M. (2022). STEM education: Scientific discourse and educational practices. *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika*, 12(9), 110–115. <https://cyberleninka.ru/article/n/stem-obrazovanie-nauchnyy-diskurs-i-obrazovatelnye-praktiki> (In Russ.).
29. Pisarenko, V. I. (2024). Pedagogical models: Typology and features. *Problemy' sovremennogo obrazovaniya*, (1), 58–76. (In Russ.).
30. Tareva, E. G., Tarev, B. V., & Savkina, E. A. (2022). Poliapproachness and interdisciplinarity as perpetuum mobile of linguodidactics development. *Yazy'k i kultura*, (57), 274–291. <https://cyberleninka.ru/article/n/polipodhodnost-i-mezhdistsiplinarnost-perpetuum-mobile-razvitiya-lingvodidaktiki> (In Russ.).
31. Alikina, E. V. (2024). *Pedagogy of translation and interpreting*. Monograph. 2nd ed. Izdatel'stvo PNIPU. (In Russ.).
32. Zimnyaya, I. A. (2003). *Key competencies — a new paradigm of education results*. Vy'sshee obrazovanie segodnya. (In Russ.).
33. Karasik, V. I., & Slyshkin, G. G. (2021). Trends in modern discourse development. *Current Issues in Philology and Pedagogical Linguistics*, (1), 14–31. <https://cyberleninka.ru/article/n/tendentsii-razvitiya-sovremennogo-diskursa> (In Russ.).
34. Leontiev, A. N. (1975). *Activity. Consciousness. Personality*. Politizdat. (In Russ.).
35. Garrison, D. R. (2011). *E-learning in the 21st century: A framework for research and practice*. 2nd ed. Routledge.
36. Dewey, J. (1916). *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. Macmillan.
37. Yutsyavichene, P. A. (1989). *Theory and practice of modular education*. Shviesa. (In Russ.).
38. Barnes, L. B. (1994). *Teaching and the case method: Text, cases, and readings*. 3rd ed. Harvard Business School Press.

Информация об авторах

Елена Вадимовна Аликина — доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой иностранных языков лингвистики и перевода Пермского национального исследовательского политехнического университета.

Кирилл Игоревич Фалько — старший преподаватель кафедры иностранных языков лингвистики и перевода Пермского национального исследовательского политехнического университета.

Information about the authors

Elena V. Alikina — Dr. Sc. (Pedagogy), Professor, Head of Foreign Language, Linguistics and Translation Department, Perm National Research Polytechnic University.

Kirill Ig. Falko — Assistant Professor of Foreign Language, Linguistics and Translation Department, Perm National Research Polytechnic University.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflict of interest.

Научная статья

УДК 37.01:004

DOI: 10.24412/2076-913X-2026-161-214-225

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ОБРАЗОВАНИИ: МОЖНО ЛИ ДОГОВОРИТЬСЯ С СИМУЛЯКРОМ?

Орехова Елена Яковлевна

Московский городской педагогический университет,
Москва, Россия

orekhovaeya@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7462-4615>

Аннотация. В статье обобщены передовые научные взгляды и оригинальные суждения, позволившие рассматривать проблемы участия искусственного интеллекта (ИИ) в образовании в широком современном контексте. В исследовании использованы возможности дихотомии «риск – благо», освоены позитивный и негативный контекст существования ИИ в жизни человека. С данных позиций проанализированы технологические достижения, позволяющие поставить ИИ на службу образованию и обучению, а также те моменты, которые затрагивают ценностные, этические, гуманитарные аспекты человеческого существования при обнаружении в нем ИИ. Наряду с идеями и концепциями авторитетных ученых, связанных с информатизацией образования, в работе приводятся материалы самых современных инновационных проектов в области рассматриваемой проблематики.

Ключевые слова: искусственный интеллект, образование, достижения, риски, симулякр.

Для цитирования: Орехова, Е. Я. (2026). Искусственный интеллект в образовании: можно ли договориться с симулякром? *Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование»*, 1(61), 214–225. <https://doi.org/10.24412/2076-913X-2026-161-214-225>

Original article

UDC 37.01:004

DOI: 10.24412/2076-913X-2026-161-214-225

ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN EDUCATION:
IS IT POSSIBLE TO NEGOTIATE WITH A SIMULACRUM?

Elena Ya. Orekhova

Moscow City University,
Moscow, Russiaorekhovaeya@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7462-4615>

Abstract. The article summarizes advanced scientific views and original judgments that allowed us to consider the problems of artificial intelligence (AI) participation in education in a broad modern context. The study uses the possibilities of the «risk – benefit» dichotomy, and explores the positive and negative context of AI in human life. Technological achievements are analyzed from these positions, so that it is possible to make the best use of AI in education and learning, as well as in the spheres that affect the value, ethical, and humanitarian aspects of human existence. Along with the ideas and concepts of prominent scholars related to the informatization of education, the paper presents the materials of the most modern innovative projects in the field of issues identified.

Keywords: artificial intelligence, education, achievements, risks, simulacrum.

For citation: Orekhova, E. Ya. (2026). Artificial intelligence in education: is it possible to negotiate with a simulacrum? *MCU Journal of Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education*, 1(61), 214–225. <https://doi.org/10.24412/2076-913X-2026-161-214-225>

Раньше философия билась над вопросом: «Почему что-то предпочтительнее, чем ничто?» Сегодня актуален другой вопрос: «Почему ничто предпочтительнее, чем что-то?»

*Бодрийяр Ж. В тени тысячелетия,
или Приостановка года 2000¹*

Нисколько не претендуя на лавры исключительной учености Жана Бодрийяра, цитатой из работы которого мы предварили представленные далее размышления, все же заметим, что его вопрос созвучен нашему видению проблемы. Поэтому позволим начать наш анализ также с вопросов. Действительно ли стремительно ворвавшийся в нашу личную и общественную жизнь искусственный интеллект (ИИ) — явление, засуживающее такого огромного внимания со стороны научного и профессионального сообществ? Почему он обсуждается в семьях и дружеских компаниях, в переделовках самых авторитетных таблоидов, в криминальных сводках, а также

¹ Jean Baudrillard. *A l'Ombre du Millenaire, ou le Suspens de l'An 2000.* (Перевод мой. — E. O.).

с особым восторгом — в образовательной среде. Сразу оговоримся, что технологические, инструментальные моменты не являются апанажем научных изысканий автора, поэтому эта работа — аналитический дивертисмент на заданную тему, обращение ученого поколения X (хотя есть большой соблазн отнести себя к перенниалам) к поколению сегодняшнему и грядущему.

Ответы на поставленные вопросы мы будем искать повсюду: у философов, раскрывающих парадигмальные сдвиги, становящиеся причинами появления неких эволюционных или революционных явлений и процессов, где концепции аутопоэзиса и «наблюдения второго порядка» изменяют понимание традиционного субъект-объектного взаимодействия между системой и ее окружением (Даниелян, 2022), где концептуализируется эпистемическая ответственность когнитивно расширенного субъекта в цифровом обществе (Шевченко, 2021). И где, наконец, исследуется парадокс масштаба, при котором совокупность отдельных этически приемлемых ситуаций приводит к существенным негативным последствиям воздействия систем искусственного интеллекта на человека и общество (Ястреб, 2024).

Нам предстоит убедиться, готовы ли социологи, отвечающие за раскрытие общественных основ человеческого бытия, к осмыслению искусственной социальности и как она аналитически представлена (Резаев, 2021). Приступили ли культурологи и лингвисты, изучающие ценностные смыслы человеческих культур (Викулова, 2011), к выработке культурофилософского отношения к будущим практикам ИИ с учетом уже существующих современных его форм, как, например, программа интеллектуального агента (Китов, Гертнер, 2024).

Конечно же, особое внимание мы уделили исследованиям в области педагогических наук, лингводидактики, где рассматривается цифровая коммуникация, нестабильность и непредсказуемость условий, в которых она протекает, с акцентом на фрагментированность дискурса, на те парадоксы, этические перекосы и новые смыслы, которые они (условия) порождают (Сысоев, 2023; Тарева, 2023).

Все вышеперечисленные исследовательские позиции должны, так или иначе, ответить на вопросы: как же мы жили без ИИ все эти годы; в чем заключаются те огромные предпочтения его использования в процессе обучения, которые превзойдут все опасности, таящиеся в его приходе в образование? Учитывая, что образование находится на пересечении всех параллелей и меридианов общественной жизни, именно образовательный контекст нам наиболее интересен.

Попробуем оценить преимущества, а также препятствия и противоречия, которые современное общество может преподнести посредством ИИ образованию, и используем средства дихотомии «риск – благо». Таким образом, освоим негативный и позитивный контексты ИИ. Начнем с возможных предпочтений и благ человечеству. И здесь большинство ученых и практиков сходятся во мнении, что его применение сулит всем грандиозные возможности. Руководители

научных школ, ведущие исследователи в области информатизации образования рассматривают ИИ как систему, наделенную широким спектром задач: имитации достаточно сложных решений в процессе деятельности человека; использования программно-аппаратных средств, позволяющих на основе применения знаний осуществлять решение неформализованных творческих заданий; моделирования некоторых аспектов человеческой деятельности в процессе обучения; обеспечения диалога с компьютером на языке, максимально приближенном к естественному; осуществления автоматизации поведения роботов и робототехнических систем. Обязательным условием существования такой системы названо «наличие сложной архитектуры: база фактов (данных), база знаний различных областей сферы образования, средства автоматизации решения задач, комфортный интерфейс между пользователем и системой» (Роберт, 2024, с. 27).

Несмотря на то что в современной научно-педагогической литературе пока не удается обнаружить внятного обоснования **педагогической целесообразности изучения возможностей ИИ**, касающейся понимания той меры и разумной достаточности использования ИИ в образовании, не продемонстрировано наилучшее соответствие выбранного подхода, технологии, метода, средства и т. д., реализуемых с участием ИИ или без него, достижению целевых установок и оптимального образовательного результата, реализация возможностей ИИ для повышения эффективности образовательной деятельности вызывает неизменный научный интерес. Анализ исследований последних лет (Сулейманова, 2020; Тарева, 2018; Akata et al., 2020) показывает, что ИИ применяется в разработке/дизайне учебных программ, активизирует процесс индивидуализации обучения, совершенствует систему оценок. При этом существует мнение, которое мы разделяем, что использование ИИ в образовании главным образом обусловлено необходимостью академического сообщества (преподавателей и учителей) отвечать на стремительные изменения в ожиданиях и поведенческих предпочтениях обучаемых, для преодоления явно существующего противоречия между традиционно сформулированными и реализуемыми целью, задачами, методами обучения и сегодняшними и наметившимися завтрашними запросами молодого поколения учащихся школ и вузов (Divekar et al., 2022; Terra autonomia, 2022).

Надеясь обнаружить прорывные идеи и пополнить наш список тех положительных влияний, которые оказывает ИИ на образование и жизнь в самом широком смысле этих концептов, мы обратились к исследованию «СберУниверситета» (Большая перемена, 2024). Некоторые его результаты не только подтверждают наличие сформулированного ранее противоречия, но и наглядно обнаруживают несовпадения, которые конфликтуют с ним, что усложняет рассматриваемую проблему. Так, по данным исследования (в обработке которых использовался ИИ), при рассмотрении тренда роста влияния ИИ на образование и административные процессы наиболее критично настроены к нему преподаватели возрастной группы до 34 лет. Получается, что молодые

преподаватели, которые по идее должны оказаться в авангарде процесса совершенствования учебного процесса средствами ИИ, стали наиболее строгими его критиками, сомневаясь также и в продуктивности взаимодействия со студентами, оценке и контроле их знаний средствами ИИ. А у преподавателей старшей возрастной группы полезность ИИ практически не вызывает сомнений. Парадокс? Или же опытные коллеги не вполне искренне отвечали на вопросы анонимной анкеты, опасаясь (в душе) прослыть ретроградами. А ИИ, обрабатывая результаты, не сумел заметить этого человеческого лукавства? Действительно, текст исследования «СберУниверситета» содержит много противоречивых выводов, использовать его в качестве некоей научно-методологической основы нужно с осторожностью. Суть данной работы или, вернее, ее научные выводы очень точно прокомментировал один из авторов и вдохновителей исследования, заметив: «Если ты существенно умнее искусственного интеллекта, то все (подобная исследовательская работа) получится. Если нет ...» (Докукина, 2024, URL).

Итак, первые семена сомнения в неоспоримой пользе ИИ, а также в методологической основательности посвященных ей исследований были посеяны и мы, продвигаясь дальше по оси благ образованию, исходящих от ИИ, все чаще в научных трудах начинаем встречать рассуждения, в которых чувствуются или явно присутствуют опасения или даже неприятие, касающиеся ИИ. Так, незаметно мы ступили на зыбкую почву рисков и угроз.

Все сомнения и тревоги относительно искажения фактов (галлюцинации ИИ), незащищенности пользователей каналов передачи данных большого объема, предвзятости в алгоритмах, чрезмерного доверия нейросетям в области развития подлинного знания и т. д. не являются для нас, как и для большинства исследователей, новостью и неразрешенной проблемой для специалистов. Это вопросы технологического тюнинга (настройки) (Huang, Tan, 2023), ведь технологии, так или иначе, всегда будут направлены на оптимизацию, масштабирование, совершенствование процесса обучения. Согласно официальному документу ООН, ИИ призван решить проблему доступности и непрерывности образования (Технологии искусственного интеллекта..., URL).

Но взаимодействие человека с машиной куда сложнее и не подчиняется тем же правилам, что и взаимодействие человека с человеком. Поэтому куда сложнее обстоит дело с проблемами, связанными с этической стороной использования ИИ в образовании (этика академических публикаций, научная репутация, неоплагиат и т. д.), с его ценностной основой, экзистенциальным, без патетики, выбором, а с ним — с мировоззренческой составляющей жизни человеческого общества. В фокусе современной методологической рефлексии оказываются проблемы выживаемости человека и человечества, его экологического равновесия, сохранения целостности человеческой личности, формирования коммуникативного единства человечества, механизмов обеспечения личностной и национальной самоидентификации и др.

Некий прообраз ИИ, как «не бесцельного разума, но системы, направленной на принесение пользы человечеству» (Asilomar AI Principles, 2017), был представлен на международной конференции в Асиломаре (Калифорния, США) в 2017 году, там же раскрыты задачи/принципы работы с ИИ, который не навредит человечеству (Asilomar AI Principles, 2017). В итоговый список попали 23 принципа работы с ИИ (с ними можно ознакомиться и на сайте: <https://futureoflife.org/>), получившие одобрение 90 % всех участников конференции, среди которых 1 273 исследователя, непосредственно занятых в разработке ИИ/робототехники, а также 2 541 ученый и предприниматель, чья деятельность затронута проблемами ИИ. В их число вошли, в частности, И. Маск, С. Хокинг, Я. Таллинн и др.

Все участники в той или иной степени единодушие выразили общее мнение, что интеллект человека формировался и развивался в течение сотен тысяч лет в тяжелейших условиях естественного отбора. Этот процесс не мог существовать в отрыве от формирования нравственных принципов, без которых нарушается поведенческая логика индивида, нанося в большинстве случаев вред ему самому и окружающему его миру. Возникает вопрос: как суперинтеллект машины в кратчайший период возможно не только объединить с основными правилами морали и нравственности человека, но и поставить на рельсы служения ему? Возможно ли это в тех условиях неопределенности, о которых мы говорили ранее, с учетом того, что у человечества в целом, впрочем как и у каждого индивида, не получается пока разобраться со своей моралью. А логику принятия машиной тех или иных решений также человечество пока понять не в состоянии. Не об этом ли работа Р. Курцвейла, повествующая о приближении сингулярности (The Singularity Is Near), благодаря которой (работе) многим станет понятно, куда движется наша человеко-машинная цивилизация и что нас ждет в самом ближайшем будущем (Kurzweil, 2025, URL)? Из сказанного, с учетом содержания Асиломарских решений, становится очевидным, что все благие намерения относительно использования ИИ в жизни человеческой цивилизации так и останутся намерениями в ближайшем обозримом будущем, а риски и угрозы никак невозможно преодолеть в той же перспективе.

Исследователей и практиков занимает вопрос: а захотят ли вообще люди учиться с помощью ИИ? К самым категорическим выводам пришли ученые, исследователи, авторитетные личности в различных областях человеческой деятельности, которые подписали тревожный документ — «Заявление о риске ИИ» (Statement on AI Risk, URL), предостерегающий общество от создания ИИ без каких-либо рамок, тем самым подвергая угрозе безопасность всего человечества. Это своеобразное обращение к человечеству состоит всего лишь из 22 слов на английском языке. Список тех, кто поставил под ним свою подпись, пополняется: в их числе практически все лица, от которых сегодня зависит развитие ИИ в мире: Сэм Альтман, Илья Суцкевер из OpenAI, Демис Хасабис, Шейн Лэгг из Google DeepMind, Роджер Гросс, Дарио и Даниела Амоди из Anthropic, Кевин Скотт, Эрик Хорвитц из Microsoft и др. Там мы видим

участие ученых и исследователей, профессоров ведущих университетов: Стюарт Рассел и Доан Сонг (Беркли, Калифорния), Я-Цинь Чжан и Сяньюань Чжан (Университет Пекина) и др. Среди них ученые, в том числе самые цитируемые в области исследований ИИ — лауреаты премии Тьюринга Джеффри Хинтон, Йошуа Бенжио, а также научные и исполнительные руководители проектов в сфере ИИ и эксперты в области пандемий, климата, ядерного разоружения, философии, социальных наук и образования. Подписанты выражают уверенность, что человечество подвергается риску вымирания из-за ИИ, и считают, что снижение данного риска должно стать глобальным приоритетом, наряду с другими рисками для общества, такими как пандемии и ядерная война.

Однако и среди таких авторитетов нет единодушия. Многие заявляют, что Декларация о Риске, который несет человечеству ИИ, составлена предвзято, с целью отвлечь внимание общественности от рисков, текущих и существующих сегодня. «Попытки решить воображаемые проблемы завтрашнего дня — это пустая трата времени, это ничего не стоит, а звучит хорошо. Решите сегодняшние проблемы, и завтрашние проблемы будут решены, когда мы до них доберемся», — заявляют эксперты, называя выступления, посвященные рискам и вреду ИИ, «официальной статусной игрой, в которой каждый хочет вскочить на подножку, чтобы хорошо выглядеть» (Everything Will Change, URL).

Действительно, проблему истины в науке и в жизни вряд ли возможно решить путем ее (истины) футурологического, технологического и даже этического моделирования. Некогда Ж. Бодрийяр предсказал гиперреальность мира, которая возникла вследствие симуляции реальности. Мир стал симулякром, копией множества копий того, что транслируется, симулируется прежде всего в виртуальном пространстве, порой того, чего не существует в действительности. В «Совершенном преступлении» (Baudrillard, 1995) автор, продолжая развивать тему последствий реверсированной гиперреальности в виртуальную реальность, объявил ее могильщиком инаковости, разнообразия и «другого». Согласно Бодрийяру, коммуникация, приобретая непрерывный характер благодаря виртуальной реальности, растворяет инаковость и самобытность не только личности, но и общества. И в этих условиях полной одинаковости Бодрийяр вновь предсказывает печальную судьбу людей и сообществ, которые в наших самопрограммирующихся и автореферентных системах лишены какой-либо естественной среды, необходимой для выживания биологического вида, которые живут в виртуальной реальности, т. е. в симулякре.

Мы взяли за основу бодрийяровское определение симулякра, выросшее из платоновской «тени тени», как образца, не имеющего оригинала, как субъекта без объекта, чтобы определиться: ИИ как порождение виртуальной реальности — это симулякр? Отечественные и зарубежные исследователи говорят, что да, это он и есть. Ученые сходятся во мнении, что признаки такового

проявляются в следующем: прообразом ИИ является естественный интеллект человека; следовательно, главное достижение ИИ — имитация человеческого разума в соответствии с обозначенными человеком задачами (Penrose, 1989; Ястреб, 2012). Здесь в сильную позицию ставится имитация, так как рукотворное искусственное сознание не в состоянии воспроизвести истинное сознание, которое предстает в машинно-цифровом формате лишь его (сознания) имитацией, т. е. симулякром.

Добавим к этому, светлой памяти Е. И. Пассова, «отсутствие терминологической четкости в номинации и определении явления или процесса» (Пассов, 2015). Так, определения и номинации ИИ множатся в геометрической прогрессии: «сильный автомат», согласно К. Гедделю, **слабый ИИ** (*Narrow artificial intelligence*), генеративный ИИ (GenAI), **сильный/общий/сверх ИИ** (*Artificial General Intelligence* — AGI). Нескончаемые модели — ChatGPT, Stable Diffusion, Phygital+, DALL-E 3, которые благодаря их перманентной воспроизводимости получают метафорические образы — «голем» или «китайская комната» Дж. Серла.

Возвращаясь к вопросу о том, захочет ли человек учиться с помощью (опираясь, уповая, надеясь и т. д.) симулякра. Или он будет вынужден совмещать образование с перманентным преодолением барьеров и рисков, созданных ИИ, ускользать от его угроз и опасностей, пытаться с ним договориться? Договориться... с симулякром?

В заключение отметим, что мы так и не нашли однозначного ответа на поставленные в начале данной работы вопросы, а лишь увеличили их количество. Громкие заявления по поводу внедрения ИИ в образование и последовавшая за этим волна исследований, по всей видимости, достигли своего апогея. И теперь наблюдается «отлив», так как преимущества ИИ в образовательных практиках оказались не столь очевидными, как ожидалось. Выяснилось, что увлечение ИИ-технологиями несет столь существенные риски, что многие разработчики уже приостановили внедрение ИИ-моделей в образовательную практику. Стремление обосновать причины появления этих опасностей, пути их преодоления, поиск все более продуктивных способов сотрудничества человека и машины стали новым научным трендом. Теперь исследователей чаще интересует «темная сторона» ИИ в образовании и изобретение «лекарств», часто с сомнительной эффективностью, помогающих избавиться от дурного влияния ИИ. Но если понять одну простую истину, что человеку прежде всего нужен человек, и рассматривать проблемы в образовании (и не только в нем) сквозь эту призму, то вмешательство ИИ в нашу жизнь окажется лишь очередным эпизодом, очередным технологическим модным экзерсисом. А мода изменчива, не правда ли?

Список источников

1. Даниелян, Н. В. (2022). Эпистемологические проблемы осмысления искусственного интеллекта. *После постпозитивизма* (с. 543–546). Материалы Третьего Международного Конгресса Русского общества истории и философии науки, Саратов, 08–10 сентября 2022 года. Русское общество истории и философии науки.
2. Шевченко, С. Ю. (2021). Расширенный разум и эпистемическая ответственность в цифровом обществе. *Эпистемология и философия науки*, 58(4), 209–227.
3. Ястреб, Н. А. (2024). Критический подход в этике искусственного интеллекта. *Наука, технологии и ценности в неустойчивом мире* (с. 441–443). Сборник научных статей IV Конгресса Русского общества истории и философии науки, Москва, 27–29 сентября 2024 года. Русское общество истории и философии науки.
4. Резаев, А. В., & Трегубова, Н. Д. (2021). Искусственный интеллект и искусственная социальность: новые явления, проблемы и задачи для социальных наук. *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*, (1), 4–19. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2021.1.1905>
5. Видулова, Л. Г., Серебренникова, Е. Ф., & Кулагина, О. А. (2011). Семиметрия рефлексии о ценностях современного общества. *Лингвистика и аксиология. Этносемиметрия ценностных смыслов* (с. 196–230). Тезаурус.
6. Китов, Ю. В., & Гертнер, С. Л. (2024). Искусственный интеллект как предмет культурфилософского анализа. *Культура и цивилизация*, 14(3А), 145–158.
7. Сысоев, П. В., & Филатов, Е. М. (2023). ChatGPT в исследовательской работе студентов: запрещать или обучать? *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*, 28(2), 276–301. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-2-276-30>
8. Тарева, Е. Г. (2023). Межкультурная сензитивность субъектов цифровой коммуникации как предмет исследования. В С. В. Титова, П. В. Сысоев (Ред.). *Карта компетенций педагога иностранных языков в условиях цифровизации образования* (с. 189–207). Эдитус.
9. Роберт, И. В. (2024). Искусственный интеллект в образовании: направления реализации. В Н. О. Омарова, М. П. Фархадов, Ю. В. Таратухина (Сост.). *Современное образование в поликультурном мире: тенденции и перспективы развития* (с. 25–36). Материалы международной научно-практической конференции, Махачкала, 03–08 октября 2023 года. Издательство Алеф. https://doi.org/10.33580/9785002124411_25
10. Suleimanova, O. A. (2020). Towards synergetic combination of traditional and innovative digital teaching and research practices. *Training, Language and Culture*, 4(4), 39–50. <https://doi.org/10.22363/2521-442X-2020-4-4-39-50>
11. Suleimanova, O. A., Guseinova, I. A., & Vodyanitskaya, A. A. (2020). The learning and educational potential of digital tools in humanities and social science. *Society. Integration. Education*, 4, 657–669. Proceedings of the International Scientific Conference, Rēzekne, 22–23 May, 2020. Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmija. <https://doi.org/10.17770/sie2020vol4.4851>
12. Тарева, Е. Г. (2018). Цифровая эпоха и педагогические профессии. *Вестник МГПУ. Серия: Философские науки*, 3(27), 85–90. <https://elibrary.ru/item.asp?id=35617776>
13. Akata, Z., Balliet, D., De Rijke, M., Dignum, F., Dignum, V., Eiben, G., & et al. (2020). A research agenda for hybrid intelligence: augmenting human intellect with collaborative, adaptive, responsible, and explainable artificial intelligence. *Computer*, 53, 18–28. <https://doi.org/10.1109/MC.2020.2996587>

14. Divekar, R. R., Drozdal, J., Chabot, S., Zhou, Y., Su, H., Chen, Y., & et al. (2022). Foreign language acquisition via artificial intelligence and extended reality: design and evaluation. *Comput. Assist. Lang. Learn*, 35, 2332–2360. <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1879162>
15. *Terra autonotia: предопределяя будущее иноязычного образования в автономном вузе.* (2022). Языки Народов Мира.
16. Большая перемена? Как российские преподаватели видят образование будущего. (2024). Отчет об исследовании. (2025, 2 декабря). <https://cloud.sberbank-school.ru/s/R6kYsb0yfdUmLu?yqrid=84c68e22>
17. Докукина, К. (2024). «Умный, хитрый, свободный»: как искусственный интеллект влияет на образование? *EdDesign Mag*. (2025, 2 декабря). <https://eddesignmag.com/kak-iskusstvennyj-intellekt-vliyaet-na-obrazovanie/>
18. Huang, J., & Tan, M. (2023). The role of Chat GPT in scientific communication: writing better scientific review articles. *Am. J. Cancer Res*, 13, 1148–1154.
19. AI and education — Guidance for policymakers (*Технологии искусственного интеллекта в образовании*). Руководство для лиц, ответственных за формирование политики. (2025, 2 декабря). <https://aspnet-unesco.ru/prod/files/doc/event/88de-338134879c0875a8ed912a7b5b7c.pdf>
20. Asilomar AI Principles. (2017). *Asilomar conference*. (2025, December 3). <https://futureoflife.org/open-letter/ai-principles/>
21. Kurzweil, R. (2025). *The singularity is near: when humans transcend biology*. Viking.
22. Statement on AI Risk. AI experts and public figures express their concern about AI risk (2025, December 3). <https://www.safe.ai/work/statement-on-ai-risk#signatories>
23. Everything Will Change: A Conversation on Ethical AI with Dr. Sasha Luccioni (2023, September 13). <https://blogs.opentext.com/everything-will-change-a-conversation-on-ethical-ai-with-dr-sasha-luccioni/>
24. Baudrillard, J. (1995). *Le crime parfait*. Galilée.
25. Penrose, R. (1989). *The emperor's new mind concerning computers, minds, and the laws of physics*. Oxford University Press.
26. Ястреб, Н. А. (2012). Искусственный интеллект как симулякр третьего порядка. *Философские проблемы информационных технологий и киберпространства*, (1). (2025, 5 декабря). <https://cyberleninka.ru/article/n/iskusstvennyu-intellekt-kak-simulyakr-tretiego-poryadka>
27. Пассов, Е. И. Термины-симулякры как фундамент образования. (2015). *Преподаватель XXI век*, (1–1), 18–33.

References

1. Danielyan, N. V. (2022). Epistemological issues in studying the artificial intelligence. *After postpositivism* (p. 543–546). Proceedings of the III International Congress of Russian Society of History and Science Philosophy, Saratov, 08–10 September 2022. Russian Society of History and Science Philosophy. (In Russ.).
2. Shevchenko, S. Yu. (2021). Broad mind and epidemiological responsibility in digital environment. *Epistemology and Philosophy of Science*, 58(4), 209–227. (In Russ.).
3. Yastreba, N. A. (2024). Critical thinking in AI ethics. *Science, technology and values in the unstable environment* (p. 441–443). Proceedings of the IV Congress of the Russian

Society of History and Science Philosophy, Moscow, 27–29 September 2024. Russian Society of History and Science Philosophy. (In Russ.).

4. Rezaev, A. V., & Tregubova, N. D. (2021). Artificial intelligence and artificial sociality: new concepts, issues and tasks for social sciences. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*, (1), 4–19. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2021.1.1905> (In Russ.).

5. Vikulova, L. G., Serebrennikova, E. F., & Kulagina, O. A. (2011). Semiometry of reflecting on modern society values. *Linguistics and axiology. Ethnosemiometry of values* (p. 196–230). Tezaurus. (In Russ.).

6. Kitov, Yu. V., & Gertner, S. L. (2024). Artificial intelligence as an object of cultural and philosophical analysis. *Culture and Civilization*, 14(3A), 145–158. (In Russ.).

7. Sysoev, P. V., & Filatov, E. M. (2023). ChatGPT in students' research: to ban or employ? *Tambov University Review. Series: Humanities*, 28(2), 276–301. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-2-276-30> (In Russ.).

8. Tareva, E. G. (2023). Intercultural sensitivity in digital communication as an object for studies. In S. V. Titova, P. V. Sysoev (Eds.). *Foreign language teacher's competencies in terms of digital education* (p. 189–207). E'ditus. (In Russ.).

9. Robert, I. V. (2024). Artificial intelligence in education: ways of application. In N. O. Omarova, M. P. Farhadov, Yu. V. Taratukhina (Comp.). *Modern education in multicultural world: tendencies and perspectives* (p. 25–36). Proceedings of the International Conference, Makhachkala, 03–08 October 2023. «ALEF Publishing House». https://doi.org/10.33580/9785002124411_25 (In Russ.).

10. Suleimanova, O. A. (2020). Towards synergetic combination of traditional and innovative digital teaching and research practices. *Training, Language and Culture*, 4(4), 39–50. <https://doi.org/10.22363/2521-442X-2020-4-4-39-50>

11. Suleimanova, O. A., Guseinova, I. A., & Vodyanitskaya, A. A. (2020). The learning and educational potential of digital tools in humanities and social science. *Society. Integration. Education*, 4, 657–669. Proceedings of the International Scientific Conference, Rēzekne, 22–23 May, 2020. Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmija. <https://doi.org/10.17770/sie2020vol4.4851>

12. Tareva, E. G. (2018). Digital epoch and teaching. *MCU Journal of Philosophy*, 3(27), 85–90. <https://elibrary.ru/item.asp?id=35617776> (In Russ.).

13. Akata, Z., Balliet, D., De Rijke, M., Dignum, F., Dignum, V., Eiben, G., & et al. (2020). A research agenda for hybrid intelligence: augmenting human intellect with collaborative, adaptive, responsible, and explainable artificial intelligence. *Computer*, 53, 18–28. <https://doi.org/10.1109/MC.2020.2996587>

14. Divekar, R. R., Drozdal, J., Chabot, S., Zhou, Y., Su, H., Chen, Y., & et al. (2022). Foreign language acquisition via artificial intelligence and extended reality: design and evaluation. *Comput. Assist. Lang. Learn*, 35, 2332–2360. <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1879162>

15. *Terra autonomia: predicting the future prospects of foreign language training in higher school institutions.* (2022). Yazy'ki Natodov Mira.

16. A big change? How do Russian teachers see the education of the future. (2024). Research report. *Sber Universitet.* (2025, December 2). <https://cloud.sberbank-school.ru/s/R6kYsb0yfdUmLu?yqrid=84c68e22> (In Russ.).

17. Dokukina, K. (2024). «Smart, cunning, free»: how AI impacts education? *EdDesign Mag.* (2025, December 2). <https://eddesignmag.com/kak-iskusstvennyj-intellekt-vliy-aet-na-obrazovanie/> (In Russ.).

18. Huang, J., & Tan, M. (2023). The role of Chat GPT in scientific communication: writing better scientific review articles. *Am. J. Cancer Res*, 13, 1148–1154.
19. *Artificial intelligence technologies in education*. Guidances for policymakers. (2025, 2 December). <https://aspnet-unesco.ru/prod/files/doc/event/88de338134879c0875a8ed912a7b-5b7c.pdf>
20. Asilomar AI Principles. (2017). *Asilomar conference*. (2025, December 3). <https://futureoflife.org/open-letter/ai-principles/>
21. Kurzweil, R. (2025). *The singularity is near: when humans transcend biology*. Viking.
22. Statement on AI Risk. AI experts and public figures express their concern about AI risk (2025, December 3). <https://www.safe.ai/work/statement-on-ai-risk#signatories>
23. Everything Will Change: A Conversation on Ethical AI with Dr. Sasha Luccioni (2023, September 13). <https://blogs.opentext.com/everything-will-change-a-conversation-on-ethical-ai-with-dr-sasha-luccioni/>
24. Baudrillard, J. (1995). *Le crime parfait*. Galilée.
25. Penrose, R. (1989). The emperor's new mind concerning computers, minds, and the laws of physics. Oxford University Press.
26. Yastreb, N. A. (2012). Artificial intelligence as a third-rate simulacrum. *Philosophical issues of IT and cyberspace*, (1). (2025, 5 December). <https://cyberleninka.ru/article/n/iskusstvennyy-intellekt-kak-simulyakr-tretiego-poryadka> (In Russ.).
27. Passov, Ye. I. Simulacra-terms as a pillar for education. (2015). *Higher school teacher of the XXI century*, (1–1), 18–33. (In Russ.).

Информация об авторе

Елена Яковлевна Орехова — доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры романских языков и лингводидактики Института иностранных языков МГПУ.

Information about the author

Elena Ya. Orekhova — Dr. Sc. (Pedagogy), Professor, Professor of the Department of Romance Languages and Linguodidactics, 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. Николюкин, 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. Nikolyukin, A. N. (Ed.). (2001). *Literary encyclopaedia of terms and concepts*. Intelvak. (In Russ.).
10. *Fixed verse*. (2021, May 18). <https://myfilology.ru/137/tverdye-stikhotvornye-formy/> (In Russ.).
11. Beher, R. I. (1965). Sonnet philosophy or a small guidebook on sonnets. *Voprosy' literatury'*, (10), 190–208. (In Russ.).
12. Nikolaeva, M. N. (2015). Language features of O. Wilde's Impressionism poems. *MCU Journal of Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education*, 1(17), 50–57. (In Russ.).

Информация об авторе

Марина Николаевна Николаева — кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры английской филологии Института иностранных языков МГПУ.

Information about the author

Marina N. Nikolaeva — PhD (Philology), Docent, Associate professor at English Philology Department of Institute of Foreign Languages, MCU.

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

The author declares no conflict of interest.

Рукопись статьи отправляется по электронной почте секретарям «Вестника» (Н. В. Матюшина, И. И. Матвеева) **в зависимости от принадлежности статьи той или иной тематике:**

— литературоведение (иностранные языки), германистика, романистика, теория языка, теория межкультурной коммуникации, языковое образование, лингводидактика (иностраннный язык): matushinanv@mgpu.ru;

— литературоведение (русский язык, славянские языки), русистика: vestnikmgpu@mail.ru

ДЛЯ ЗАМЕТОК

Научный журнал / Scientific Journal

Вестник МГПУ.

Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование».

MCU Journal

of Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education

2026, № 1 (61)

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: 01.04.2026 г.

Формат: 70 × 108 1/16. Бумага: офсетная.

Объем: 14,5 печ. л. Тираж: 1 000 экз.