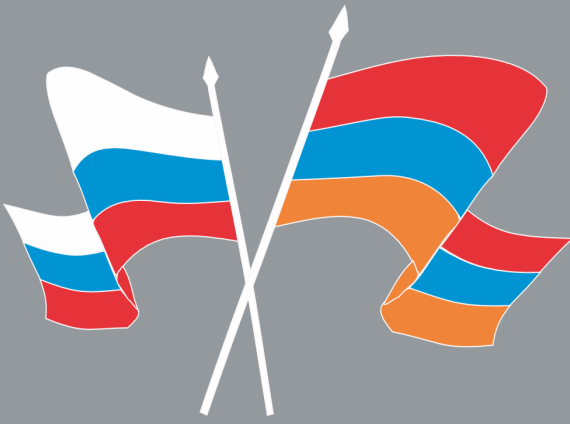


ISSN 1829-4162



РУССКИЙ ЯЗЫК В АРМЕНИИ

2
2025

Армянский государственный педагогический
университет имени Хачатура Абовяна
Армянская Ассоциация «Педагогическая инициатива»
Академия педагогических и социальных наук РФ

ISSN 1829-4162

Русский язык В Армении

Ռուսաց լեզուն
Հայաստանում

Russian language in
Armenia

2025
2.CXXI

Ереван - 2025

- Главный редактор – А. М. АМИРХАНЯН**
 ORCID: 0000-0003-2810-2052
- Ответственный секретарь – И. Ю. МАНУКЯН**
 ORCID: 0000-0002-1620-4302
- Ответственный за номер – И. Р. САРКИСЯН**
 ORCID: 0000-0002-4377-1601

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ :	РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:
Председатель общ-ва «Армения-Россия», д.ф.н., профессор М. Д. Амирханян Академик РАО, вице-президент АПСН, ректор МПСУ (РФ) С. К. Бондырева «Педагогический журнал» (РФ), д.п.н., профессор В. А. Доманский Председатель Ассоциации «Педагогическая инициатива» А. С. Испирян Проректор по учебно-научной работе АГПУ им. Х.Абовяна, к.п.н., доцент М. М. Испирян «Слово. Текст. Контекст» (РФ), д.филол.н., профессор Д. В. Ларкович Академик АПСН М. А. Мкртчян	А.В. Акопян (ЕГУ) А.Ж. Арутюнян (ЕГУ) Л.Г. Баласаян (АГПУ им.Х.Абовяна) Г.Г. Барикян (Французский университет в РА) Е.В. Белоусова (Музей-усадьба Л.Н. Толстого «Ясная Поляна») А.Г. Варданян (ГУ им. В.Я. Брюсова) И.Б. Геворкян (ОШ №131 им. П.Яворова) М.Е. Жапанова (Евразийский НУ имени Л.Н. Гумилева, РК) О.Б. Кафанова (Санкт-Петербургский Институт Бизнеса и Инноваций, РФ) М.Ч. Ларионова (ИСЭГИ ЮНЦ РАН, РФ) И.В. Лебедева (Каспийский инст-т морского и речного транспорта им. ген. Ф.М. Апраксина) В.В. Мадоян (НУАС Армении) Г.В. Маркосян («АЙБ» ОЦ) Л.Б. Матевосян (ЕГУ) И.В. Приорова (РосНОУ, РФ) А.М. Ранчин (МГУ им. М.В. Ломоносова /ИНИОН РАН) Антон Репонь Anton Repoy (Университет им. Матая Бела, Банска Быстрица, Словакия) С.Б. Самуэлян (ГУ им. В. Я. Брюсова) И.Р. Саркисян (РАУ) О.В. Спачиль (КубГУ, РФ) Е.Ю. Третьякова (КубГУ, РФ) К.И. Шарафадина (СПбГУТД, РФ) Э.Ф. Шафранская (МГПУ, РУДН, РФ)

Компьютерный набор, корректура, оформление и печать М. Авагян

Խաչատուր Արուսեանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարան. «Ռուսաց լեզուն Հայաստանում». 2025. № 2 (121). 502 էջ.

Армянский государственный педагогический университет имени Хачатура Абовяна, РА. «Русский язык в Армении». 2025. № 2 (121). 502 стр.

Свидетельство № 01 А 044424 выдано 16.02.1999 г.

Формат 70X100 1/16. Объем стр.

Сдано в печать 16.12.2025 г.

Խմբագրության ներկայացված նյութերը գրախոսվում են: Արտատպության դեպքում հղումն ամսագրին պարտադիր է:

Лицензия № 904

Журнал «Русский язык в Армении» включён в Перечень принятых ВАК РА рецензируемых научных журналов, в которых публикуются основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук

УЧЕНЫЙ И ЭПОХА

ДИАЛОГИ О РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ В АРМЕНИИ (по страницам цикла конференций "Русская и национальные литературы")

*Светлой памяти профессора
Михаила Давидовича Амирханяна посвящается*

И. В. ПРИОРОВА

Российский новый университет (РосНОУ), г. Москва
priorova@yandex.ru

В статье определяется роль выдающегося ученого Армении М.Д. Амирханяна в укреплении межнационального культурного и научного сообществ и кратко обобщается цикл научных конференций «Русская и национальные литературы», проводимых в рамках армяно-российского культурного диалога.

***Ключевые слова:** межкультурный диалог, идеалы гуманизма, популяризация, культурная идентичность, атмосфера открытости, традиция, взаимопонимание.*

Литература ... Она одна не признает смерти.

М.Е. Салтыков-Щедрин

О личности

Чтобы оценить значение и роль Михаила Давидовича Амирханяна в современной научной парадигме, нельзя обойтись только сухой информацией, которая предваряет глубину и

масштабность его личности. Деятельность Михаила Давидовича заняла особое место не только в общественной жизни Армении, но и в отношениях Армении и России. Его жизненный путь стал примером бескорыстного служения делу науки, своему народу, преданности высоким идеалам гуманизма и просветительства, неустанного стремления к укреплению межнациональных связей и развитию научного диалога. Его труды охватывают самые разные темы: от истории русско-армянских литературных связей до глубокого анализа отдельных произведений, от вопросов национальной идентичности до проблем перевода. Книги Михаила Давидовича «Русская художественная литература об Армении», «Лермонтов и армянский мир», «Россия и Армения: Очерки русско-армянских литературных отношений», «Нация и национализм. Голос разума и милосердия» стали настольными для многих современных исследователей. Особое внимание Михаил Давидович уделял проблемам сохранения языка, культуры, традиций в условиях диаспоры, а также роли образования и семьи в передаче нравственных ценностей новым поколениям.

Однако о личности такого масштаба, как М.Д. Амирханян, и о его миссии нельзя говорить только с позиции научных достижений. Михаил Давидович Амирханян (1932–2025) – доктор филологических наук, профессор, академик Международной академии наук педагогического образования, лауреат медали Пушкина и целого ряда других престижных наград, жизнь которого была посвящена служению науке, просвещению и укреплению культурных мостов между Россией и Арменией, имел и научные труды, и десятки монографий, и статьи, но без его человеколюбивого вклада в его большое наследие (основание гуманитарных институтов, содействие образовательных процессов, организация международных конференций) невозможно целостное представление о его личности.

Имя Михаила Давидовича Амирханяна в научном сообществе знакомо многим, но особенно дорого оно для тех, кто хоть однажды стал участником конференций «Русская и национальные литературы» в Ереване. Посвященные русско-армянским литературным свя-

зям, эти конференции стали своеобразным межкультурным диалогом в исследовании роли русской литературы в Армении и армянской литературы в русской классике. И всё же сухой перечень научной, просветительской и организаторской деятельности Михаила Давидовича, которая стала фундаментом для диалога самого высокого уровня в культурном пространстве, не вмещает масштабности его личности. И, безусловно, особое значение в этом общении занимает цикл конференций «Русская и национальные литературы», инициированный им как долгосрочный проект и возглавляемый им все годы – с 2009 по 2024. Систематическое проведение в Ереване юбилейных конференций русских классиков стало традицией, в поле которой из года в год вовлекались все новые и новые участники. Эти незабываемые конференции превратились в уникальную площадку для глубокого и откровенного разговора о месте русской словесности в культурном пространстве Армении и не только...

О конференции

История русско-армянских литературных связей насчитывает более двух столетий, и Михаил Давидович пригласил всех нас в этот удивительный экскурс. Еще в XIX веке русские писатели открывали для себя Армению, ее культуру, природу, ее национальный колорит и способность противостоять трагедии. Именно поэтому Армения предстает в произведениях Пушкина, Лермонтова, Грибоедова, Толстого, Чехова, Паустовского как источник творческого вдохновения, символ стойкости и глубокой духовности. Не менее важным в этих связях стало взаимообогащение, поскольку армянские писатели и переводчики внесли огромный вклад в популяризацию русской литературы в Армении, создали традицию высокохудожественного перевода и интерпретации текстов. Благодаря этому русская классика стала неотъемлемой частью армянского культурного пространства, а армянские мотивы – частью русской литературы.

Поэтому конференции «Русская и национальные литературы», проходившие ежегодно с 2009 года под руководством М.Д. Амирханяна в Ереване, превратились в открытый научный диалог разных стран и стали площадкой международного взаимопонимания и взаимоуважения. За годы проведения в них приняли участие иссле-

дователи из десятков городов России и 19 стран ближнего и дальнего зарубежья. Каждая встреча была посвящена творчеству одного из классиков русской литературы – Пушкина, Лермонтова, Гоголя, Толстого, Достоевского, Чехова, Маяковского, Бунина, Карамзина, Гончарова и других, – и обсуждению их восприятия в национальных литературах, прежде всего, – армянской. Главной целью конференций был не только научный анализ, но и создание пространства для диалога, обмена опытом, поиска точек соприкосновения и взаимного обогащения при обсуждении вопросов перевода, рецепции, влияния русской литературы на армянскую и наоборот, а также проблемы сохранения культурной идентичности в условиях нарушающей гармонию глобализации.

Тематика и проблематика конференций была обширной, на них обсуждались самые разные вопросы: об исторических путях взаимодействия русской и армянской культур; о роли русской литературы в формировании армянского мира; об особенностях восприятия русских классиков в Армении; о переводах и адаптации русской литературы на армянский язык; о влиянии армянских сюжетов и мотивов на русскую литературу; о современных вызовах в преподавании и изучении русской литературы в Армении.

Большой интерес к тематике конференций подтверждался разнообразием исследований, поскольку открывались возможности всестороннего обсуждения самых разных фактов и нюансов их анализа. В 2014 году Михаил Давидович по случаю юбилейной даты М.Е. Салтыкова-Щедрина отметил, что «...не иссякают человеческие "поступки" и наболевшие вопросы, затронутые Салтыковым, поэтому так злободневна и актуальна классика на все времена...», а его сатира «...продолжает удивлять нас своей *реалистичностью сегодня*» [1: с. 9-10]. А в 2016 году на XII международной конференции, посвященной Н.М. Карамзину, Михаил Давидович совершенно точно подметил, что материалы «международных конференций по исследуемой тематике своей разнообразностью, широтой, глубиной и многоплановостью исследования носят, можно сказать, *энциклопедический* характер» [2: с. 5-6], но ценность этого коллективного сотворчества определяется, прежде всего тем, что «...сбор-

ник стал очередной двенадцатой весомой для научной филологической мысли XXI века коллективной монографией по русской литературе, в которой не только вводятся и затрагиваются научные проблемы, но решаются *исторически важные задачи современности* сквозь призму карамзиноведения» [2: с. 5].

В 2017 году Михаил Давидович писал, что «... интерес к ней (русской литературе) исследователей разных стран и национальностей говорит о поучительном и познавательном ее значении», но особо ценно то, что «...сочинения Булгакова были переведены на армянский язык», а оценка армянской литературной критики и сегодня вызывает «...интерес не только у русскоговорящего читателя Армении, но и армяноязычной аудитории» [3: с. 5].

Кроме наукоёмкости конференций, что, несомненно, определяет их культурно-просветительскую ценность, следует отметить то бесценное, что оставил после себя Михаил Давидович как вдохновитель конференций: сердечность и человечность. Не сомневаюсь, что он останется в памяти всех тех, кто его знал и имел счастье бывать на армянской земле, не только выдающимся ученым и организатором, но и человеком широкой души, который своим примером задавал высочайшую планку гостеприимства и доброжелательности. Даже если ограничиться только его научным и педагогическим наследием, то и этого будет достаточно, чтобы определить его значение в науке и образовании. Но особую ценность представляет та культурная традиция объединения, которую он оставил в международном научном сообществе.

Эта традиция сегодня важна как никогда: вопросы взаимопонимания и сотрудничества между народами приобрели особую остроту и значимость. В 2022 году на XIX конференции по случаю 210-летнего юбилея И.А. Гончарова он отмечал, что «...русское гончароведение расширяет свои географические горизонты и еще раз получает интернациональное признание в Ереване – *уже другой общественной формации*, что, безусловно, весьма и весьма одобрительно и справедливо в наше *неспокойное историческое время*» [4: с. 15]. Михаил Давидович принадлежал к тем благородным миротворцам, кто не приемлет межнациональной розни, об этом он писал

в своих книгах о литературных взаимоотношениях России и Армении, осуществляя собственно-народную политику мирного и дружелюбного сосуществования. В своей статье «Армянские мотивы в творчестве И.А. Бунина» по случаю юбилея писателя в 2020 году Михаил Давидович подчеркивал, что «Озадаченный проблемой межчеловеческих взаимоотношений Бунин устами даже далеко неблаговоспитанного и безнравственного героя осуждает всякие кровавые преступления над человеком. А "тяжелая" фраза – "турки зарезали еще сто тысяч армян" – взята из реальной действительности, свидетельствует и клеймит геноцид армян 1915 г.» [6: с. 8].

Нельзя не отметить объемы материалов, которые были систематизированы в очень впечатляющие сборники (не только по содержанию, но и по весу!), постраничный формат которых говорит о популярности проекта и интересе к его тематике. Титанический труд Михаила Давидовича стоит за сухими цифрами страниц: 2014 год – сборник в 752 страницы; 2016 год – сборник в 707 страниц, 2017 год – 616 страниц, 2018 год – 665 страниц и т.д. Все участники понимали, чего стоят такие объемы материала. И этот ответственный момент в организации конференций Михаил Давидович брал на себя. Наверно поэтому особо радостным для участников было наличие сборников к началу конференций, это было визитной карточкой армянских встреч и очень облегчало работу аудитории во время выступлений, поскольку тексты докладов были уже напечатаны.

Личность М.Д. Амирханяна, вся его жизнь и деятельность стали для его учеников и коллег примером подлинного служения идее человеческого взаимопонимания. Своей неутомимой научной деятельностью он учил и нас всех, участников конференций, слушать и слышать друг друга в диалоге человеколюбия. Его энтузиазм и энергия объединили вокруг конференций не только лучших выдающихся специалистов, но и начинающих молодых исследователей. Михаил Давидович не только инициировал научные проекты, но и создал удивительную атмосферу открытости, взаимоуважения, стремления к поиску истины. Он щедро делился своими знаниями и опытом, поддерживал начинающих исследователей, вдохновляя их на самостоятельный творческий поиск. Его жизнелюбие, оптимизм и вера в

силу науки и образования служили источником вдохновения для многих участников конференций из разных городов и стран, достаточно пролистать сборники материалов разных лет. В этом ключе особенно актуально его высказывание в 2018 году по случаю празднования юбилея А.И. Солженицына о том, что «...пришло время учиться слышать друг друга, перестать оперировать крайними оценками, порой, находящимися на грани, учиться *договариваться* и *соблюдать определенные рамки*» [5: с. 13]. Поистине пророческое обращение ко всем нам, живущим в стремительно меняющемся мире, где диалог – остается одной из самых продуктивных форм взаимопонимания не только в науке и искусстве, но и в политике всего мирового сообщества. Безусловно, особенностью его научного метода было стремление к диалогу культур, поиску точек соприкосновения между различными традициями и школами. Своей жизнью он доказал, что только в условиях открытого и честного обмена мнениями возможно настоящее научное сотворчество, которое подпитывается, обогащается культурным взаимодействием.

Несомненно, научное наследие Михаила Давидовича существенно расширилось благодаря огромному значению цикла конференций «Русская и национальные литературы». Эти научные мероприятия стали важнейшей платформой для укрепления русско-армянских культурных связей. Неоценимым вкладом можно считать то, что за годы развития международного сотрудничества он активно способствовал формированию нового поколения исследователей, а итоги конференций, опубликованные в сборниках, стали основой для новых направлений научных разработок, учебных программ и культурных инициатив.

О памяти

Заслуги Михаила Давидовича Амирханяна в развитии российско-армянских отношений трудно переоценить. Трудно переоценить и его личностные достоинства Человека-труженика, Человека эпохи. Благодаря его инициативам и организаторскому таланту солнечный гостеприимный Ереван стал площадкой для объединения ученых разных стран и регионов, которых связывала любовь к науке, литературе и культуре. Эти встречи становились не только научными

событиями, но и служили началом долгой крепкой человеческой дружбы, взаимопонимания и глубокого уважения. Многие, кто однажды пообщался с Михаилом Давидовичем, возвращались вновь и вновь, чтобы стать частью этого дружного научного сообщества, вдохновляемого его созидательной энергией и молодостью духа.

Диалоги о русской литературе в Армении – это не только научная дискуссия, но и разговор о судьбах народов, их будущем и духовных ценностях. Даже бегло обобщая цикл конференций с 2009 по 2025 год, определяется ценность проекта, ставшим настоящим детищем Михаила Давидовича, а масштабность его вклада в развитие и укрепление российско-армянских отношений в перспективе заслужит особой оценки. Повторюсь еще раз: кто однажды приехал в Ереван, кто однажды пообщался с Михаилом Давидовичем, тот не мог не запомнить встречу с гостеприимной Арменией. Многие становились регулярными участниками этих встреч. Притягательности Михаила Давидовича хватало на всех присутствующих. Михаил Давидович будет жить в наших сердцах не только как выдающийся ученый и прекрасный организатор, но, прежде всего, как светлый, жизнелюбивый человек, как эталон гостеприимства и радушия.

Оставив после себя замечательную традицию объединяющего диалога в научном сообществе, М.Д. Амирханян доказал, что литература способна быть прочным связующим мостом между культурами и источником взаимного национального уважения и вдохновения. Этот диалог необходимо продолжать, поскольку выдающаяся деятельность Михаила Давидовича, его искренняя любовь к родине, науке, литературе служит ориентиром и напоминанием о том, что культурные связи – это не только прошлое, но и залог будущего. Диалог культур – путь к миру, согласию, творческому и научному развитию не должен обрываться... Уверена, что светлая память о Михаиле Давидовиче, человеке, который стал для всех нас примером бескорыстной самоотдачи делу, которому служил всей своей жизнью, навсегда сохранится в наших сердцах, и не даст прерваться этому диалогу.

ЛИТЕРАТУРА

1. *М.Е. Салтыков-Щедрин*: русская и национальные литературы. Материалы международной научно-практической конференции 26-28 сентября 2014 г. / Ред.кол.: М.Д. Амирханян, Н.В. Аракелян, А.М. Амирханян, С.И. Кормилов, И.В. Приорова, О.К. Страшкова, – Ереван: Изд. дом Лусабац, 2014. – 752 с.
2. *Н.М. Карамзин*: русская и национальные литературы: Материалы международной научно-практической конференции 14-16 октября 2016 г. – Ереван, Изд. дом «Лусабац», 2016. – 707 с.
3. *М.А. Булгаков*: русская и национальные литературы: Материалы международной научно-практической конференции. – Ереван, Антарес, 2017. – 616 с.
4. *И.А. Гончаров*: русская и национальные литературы: Материалы международной научно-практической конференции 28-30 сентября 2022 / сост.: М.Д. Амирханян. – Ереван: Мекнарк, 2022. – 383 с.
5. *А.И. Солженицын*: русская и национальная литературы: Материалы международной научно-практической конференции 3-5 октября 2018 г. – Ереван: Лусабац, 2018. – 665 с.
6. *И.А. Бунин*: русская и национальные литературы // Материалы международной научно-практической конференции (сентябрь 2020) / Сост., гл. ред. М.Д. Амирханян. – Ереван: Инст-т лит-ры им. М.Абегяна НАН РА: Авт. Б. 910 изд., 2020. – 392 с.

REFERENCES

1. *M.E. Saltikov-Schedrin*: russkaya i nacional'niye literatury //Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii 26-28 sentyabrya 2014 g. / Red.kol.: M.D. Amirhanyan, N.V. Arakelyan, A.M. Amirhanyan, S.I. Kormilov, I.V. Priorova, O.K. Strashkova. – Erevan: Izd. dom Lusabacz, 2014. – 752 s.
2. *N.M. Karamzin*: russkaya i nacional'niye literatury: Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii 14-16 oktyabrya 2016 g. – Erevan, Izd. dom «Lusabacz», 2016. – 707 s.
3. *M.A. Bulgakov*: russkaya i nacional'niye literatury: Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. – Erevan, Antares, 2017. – 616 s.
4. *I.A. Goncharov*: russkaya i nacional'niye literatury: Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii 28-30 sentyabrya 2022 / Sost.: M.D. Amirhanyan. – Erevan: Meknark, 2022. – 383 s.

5. A.I. Solzhenitsyn: russkaya i nacional'niye literatury: Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii 3-5 oktyabrya 2018 g. –Erevan: Lusabacz, 2018. – 665 s.
6. I.A. Bynin: russkaya i nacional'niye literatury// Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii (sentyabrya 2020) / Sost.: M.D. Amirhanyan. – Erevan: Inst-t lit-ry im. M.Abegyana NAN RA: Avt.B.910 Izd., 2020. – 392 s.

**ԵՐԿԽՈՍՈՒԹՅՈՒՆ ՌՈՒՍԱԿԱՆ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՄԱՍԻՆ
ՀԱՅԱՍՏԱՆՈՒՄ
(«ՌՈՒՍ և ազգային գրականություններ» գիտաժողովների
շարքից)**

**Ի. Վ. ՊՐԻՈՐՈՎԱ
Ռուսական նոր համալսարան (RosNOU), Մոսկվա**

Հոդվածում քննարկվում է ականավոր հայ գիտնական Մ.Դ. Ամիրխանյանի դերը միջազգային մշակութային և գիտական հանրության ամրապնդման գործում և համառոտ ամփոփվում են հայ-ռուսական մշակութային երկխոսության շրջանակներում անցկացված «Ռուս և ազգային գրականություններ» գիտական կոնֆերանսների շարքը:

***Բանալի բառեր՝** միջմշակութային երկխոսություն, հումանիզմի իդեալներ, մատասյականացում, մշակութային ինքնություն, բացության մթնոլորտ, ավանդույթ, փոխըմբռնողություն:*

**RUSSIAN LITERATURE DISPUTE IN ARMENIA
(According to series of conferences "Russian and national literature")**

I. V. PRIOROVA

Russian New University (RosNOU), Moscow

This article defines the role of outstanding scientist of Armenia M. D. Amirhanyan at unification of multinational cultural and scientific

community, and briefly summarizes «Russian and national literature» scientific conferences held within armenian-russian cultural dialogue.

Key words: Intercultural dialogue, ideals of humanism, popularization, cultural identity, atmosphere of genuineness, tradition, mutual understanding.

Информация о статье: статья поступила в редакцию 22 сентября 2025 г., подписана к печати в № 2.CXXI (121), 2025 30.10.2025.

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

ОСОБЕННОСТИ РИТМА ПРОЗЫ «АННЫ КАРЕНИНОЙ» Л. Н. ТОЛСТОГО

Л. Е. БУШКАНЕЦ

Музей Л. Н. Толстого (Казань, Россия)

lika_kzn@mail.ru

Ритм прозы стал за несколько последних десятилетий одной из активно разрабатываемых проблем на стыке литературоведения и лингвистики. Современные российские и зарубежные исследования ритма прозы позволяют принципиально пересмотреть теорию и историю прозы. Однако необходимы исследования конкретных авторов, выявляющие специфику их прозаических текстов. В обсуждении произведений Л. Н. Толстого, начиная с их первых читателей, на первый план выходили вопросы содержания, и гораздо реже – поэтики. В статье анализируются некоторые особенности ритма романа «Анна Каренина» в такой единице текста, как эпизод. Сложная смена ритмов, связанных с психологической характеристикой персонажей, формирует структуру романа; подчиняет себе читателя и определяет важное качество толстовской прозы – ее суггестивность.

Ключевые слова. Л. Н. Толстой, «Анна Каренина», суггестивность, ритм прозы.

Посвящается памяти Михаила Давыдовича Амирханяна

Чтение художественной литературы на языке её написания в иноязычной среде предполагает не только понимание общего смысла текста, но и тонкое понимание её стилистических особенностей.

Формированию внимательного читателя русской литературы в Армении была посвящена подвижническая деятельность Михаила Давидовича Амирханяна, памяти которого посвящена наша статья. Отметим, что одна из конференций, которая была им организована в Ереване, была связана с именем Л. Н. Толстого, и творчеству Толстого посвящены работы его дочери, А. М. Амирханян, благодаря чему в Армении развиваются толстоведческие исследования.

Долгое время исследователи стиха отказывали прозе в том, что ей присущ значимый и ощутимый ритм. Приведем большую, однако важную цитату авторитетного автора, отрицающую ритм того текста, который будет предметом анализа в статье: *«В "Анне Карениной" Толстой рассказывает о том, как Константин Левин пошел с мужиками косить, как ему поначалу было мучительно трудно, но как он, втянувшись в ритм крестьянского труда, стал ощущать огромное наслаждение от косьбы. Наслаждение это появилось только тогда, когда он понял красоту равномерной работы <...> Левин, как видим, испытал благотворную силу двух ритмов: малого – и большого, частого – и редкого. Левин ощутил высокое наслаждение и от того, как "коса резала сама собой", и от того, как "наступала блаженная медленная прогулка с рукой на косе..."*. Первый, частый, совпадал с ритмом дыхания, потому он был очень определенно, очень непосредственно осязаем физически. Вторым, редким, давал не меньшую, а даже большую радость, но как ритм он был осязаем гораздо менее непосредственно, его физическое воздействие казалось не столь определенным, не столь осознанным <...> Проза говорит о ритме, но не выражает его напрямую. Иное дело – стихи. В стихах косьба может воплотиться со свойственной этому трудовому процессу ритмической регулярностью: в них получает звуковое выражение и малый ритм, и большой. <...> Разумеется, и проза обладает своим ритмом. Но это ритм композиционный, столь же трудноуловимый непосредственно, на слух или на глаз, как трудно было Константину Левину уловить ритмичность чередований труда и отдыха, – он ее чувствовал, но не осознавал.

<...> Ритм стихов <...> дан нам в непосредственном ощущении и осознается мгновенно – на слух и на глаз» [22].

Однако, несмотря на скепсис исследователей стиха, было обнаружено, что между прозой и поэзией с точки зрения ритма существует не качественное, а только количественное различие: ритм органически присущ прозе [10, 22]. Одним из первых об этом писал А. М. Пешковский, собственно, выдвинувший теорию ритма прозы [16].

В целом исследователей можно разделить на две большие группы: одни вычлениют конкретные единицы ритма прозы, другие говорят о более общих основаниях ритма.

М. М. Гиршман полагал: *«Безусловно, в прозе нет и не может быть стихового членения на строки <...> мы исходим именно из широкого понимания ритма художественной речи как «единства в многообразии», как организованности речевого движения, которая опирается на периодическую повторяемость отдельных элементов этого движения и охватывает закономерности членения на отдельные речевые единицы, следования этих единиц друг за другом, их взаимного сопоставления и объединения их в высшие единства. Наличие такого рода организованности в художественной прозе, по-видимому, не вызывает сомнений»* [8, с. 260]. Для характеристики ритма прозы М. М. Гиршман предложил единицу под названием «колон» – это единица, в основе которой лежит синтагма. Кроме того, исследователи анализируют ритм как то, что организовано повторами, симметричными и ассиметричными синтаксическими конструкциями. На этом основании даже созданы методы автоматизированной обработки текстов (prose-rhythm-detector) с целью автоматизации, анализа и построения ритмичных текстов на русском, французском и английском языках и определена совокупность ритмических средств, способствующих образованию ритма на фонетическом, лексическом, грамматическом и структурно-композиционном уровнях, описан алгоритм компьютерного анализа ритма. Ритм понимается в данном случае как повтор элемента (рифма, ассонанс, аллитерация, ономатопея, анаграмма, паронимазия, таутизм, деривация, полиптотон, анафора, эпифора, симплока, хиазм, однородные

члены, эпаналепсис, анадиплозис, редупликация и др.) [См.: 4; 11; 12; 13; 14; 23; 24; 26; 27; и пр.].

Другая концепция – это представление о том, что ритм создается *«трудно объяснимым “чувством жизни”, захватывающей силой устремления вперед, тогда ритм можно определить как реальное динамическое строение речи в противоположность отвлеченной ритмической схеме»* [5].

Предпочтительнее, на наш взгляд, говорить о том, что в прозе реализуются оба понимания ритма, более того, второе понимание корректирует первое: любой повтор становится ритмом не только при минимум трехкратном использовании (чтобы быть сознательно использованным, а не случайно возникшим в речи), но только тогда, когда «работает» на ритм целого, на то, чтобы вызвать определённую эмоциональную реакцию.

Насколько осознанно прозаик «создает» ритм? Свидетельства самих авторов, приведенные М.М. Гиршманом, подтверждают их сознательную работу над ритмом фразы, фрагмента текста и произведения как целого [5, 2002, с. 248-276]. В понимании возможностей ритма помогают лирика и музыка – известно, что благодаря ритму в поэзии и музыке на «единицу» текста возникает больше смыслов [19].

Сложнее ситуация с Львом Толстым. Известно много его негативных суждений о поэзии и музыке, особенно высказанных в годы после «перелома» с 1870-х годов. Часто объясняют раздражение, которое вызывает у Толстого музыка, его новым мировоззрением. Скорее, причина в ином. С. Л. Толстой вспоминал, что в годы писания «Крейцеровой сонаты» музыка «раздражала» Толстого. О причинах этого писал И. Р. Эйгес: *«Возможно, что в натуре Толстого были задатки к физиологическому восприятию музыки, которое бывает и благотворным для организма (не раз делались попытки использовать музыку в медицине) и разрушительным, как это изображено Толстым <...> В музыке Толстой видел стихию, порабащающую наше сознание, лишаящую наше «я» обычной устойчивости»* [21]. И. Р. Эйгес обратился к эпизоду «Детства», в котором герою после слушания «Патетической сонаты» кажется, что он теряет *«сознание своего существования»* и это «странное чувство», но чув-

ство страха во время слушания музыки пока еще связано с чувством художественного восторга. У позднего писателя чужой ритм подчиняет себе и лишает индивидуальности. Толстой писал в 1904 году в Дневнике: *«Слушая музыку и задавая себе вопрос: почему такая и в таком темпе, вперед как бы определенная последовательность звуков? я подумал, что это от того, что в искусстве музыки, поэзии художник открывает завесу будущего – показывает, что должно быть. И мы соглашаемся с ним, потому что видим за художником то, что должно быть или уже есть в будущем»* [18, т. 55, с. 336].

Толстовское раздражение – это свидетельство того, что раздражаемое лично ему близко. В музыке и поэзии он, скорее всего, чувствовал конкурентов: он сам стремился к созданию текста, который бы обладал гипнотическим воздействием, искал то, что формирует суггестивность текста. Вот наблюдение художника И. Е. Репина: *«Беседы Л. Н. производят всегда искреннее и глубокое впечатление: слушатель возбуждается до экстаза его горячим словом, силой убеждения и беспрекословно подчиняется ему. Часто на другой и на третий день после разговора с ним, когда собственный ум начинает работать независимо, видишь, что со многими взглядами его нельзя согласиться, что некоторые мысли его, являвшиеся тогда столь ясными и неотразимыми, теперь кажутся невероятными и даже трудно воспроизводимыми, что некоторые теории его вызывают противоположные даже заключения, но во время его могучей речи этого не приходило в голову»* [17, с. 17]. Важнейшим средством создания суггестивности как раз является ритм. Ещё в юности он писал в Дневнике: *«Нельзя ли как-нибудь перелить в другого свой взгляд при виде природы. Описание недостаточно»* [18, т. 46, с. 65]. Не случайно А. П. Чехов утверждал, что на него действовала не толстовская философия, а «толстовская манера выражаться, рассудительность и, вероятно, гипнотизм своего рода» [20, т. 5. с. 283].

В отличие от А. П. Чехова или И. А. Бунина, прямо признававших, что они используют музыкальные приёмы для построения текста, Толстой не писал об этом. Но, анализируя «Смерть Ивана Ильича» и «После бала», М. М. Гиршман отметил ритм этих произведений – в частности, использование малых колонов с преиму-

щественно ударным и завершениями, создающих ощущение высшей простоты [8, с. 314-328].

«Анна Каренина» в ритмическом плане построена более сложно. Однако ритм и здесь является одним из основных осознанно используемых средств воздействия на читателя. Рассмотрим только несколько ключевых эпизодов романа с точки зрения задач, которые ставил перед собой Толстой для воздействия на читателя.

Прежде всего, отметим ритмическую разницу в повествовании о Левине и Анне. Вот типичный фрагмент: *«Утром Константин Левин выехал из Москвы и к вечеру приехал домой. Дорогой, в вагоне, он разговаривал с соседями о политике, о новых железных дорогах, и, так же как в Москве, его одолевала путаница понятий, недовольство собой, стыд пред чем-то; но когда он вышел на своей станции, узнал кривого кучера Игната с поднятым воротником кафтана, когда увидел в неярком свете, падающем из окон станции, свои ковровые сани, своих лошадей с подвязанными хвостами, в сбруе с кольцами и махрами, когда кучер Игнат, еще в то время как укладывались, рассказал ему деревенские новости, о приходе рядчика и о том, что отелилась Пава, – он почувствовал, что понемногу путаница разъясняется, и стыд и недовольство собой проходят. Это он почувствовал при одном виде Игната и лошадей; но когда он надел привезенный ему тулуп, сел, закутавшись, в сани и поехал, раздумывая о предстоящих распоряжениях в деревне и поглядывая на пристяжную, бывшую верховую, донскую, надорванную, но лихую лошадь, он совершенно иначе стал понимать то, что с ним случилось»* (Часть 1, гл. XXVI) [18, т. 18, с. 68]. Здесь нужно говорить о ритме не как о повторяемости определённых единиц, но как о динамическом движении – большая часть предложений состоит из более чем 10–15 частей (колонов – в терминологии Гиршмана), это сложные предложения, с обилием придаточных и обособлений. Такая строка тяжела, словно запутана. Так же текут и мысли Левина.

Повествование об Анне строится на энергичном и чётком ритме. Вспомним, что и во всех её движениях чувствовалась энергия: *«В гостиную входила Анна. Как всегда, держась чрезвычайно прямо, своим быстрым, твёрдым и лёгким шагом, отличавшим её от*

походки других светских женщин, и не изменяя направления взгляда, она сделала те несколько шагов, которые отделяли её от хозяйки, пожала ей руку, улыбнулась и с этой улыбкой оглянулась на Вронского. Вронский низко поклонился и подвинул ей стул. Она отвечала только наклоном головы, покраснела и нахмурилась. Но тотчас же, быстро кивая знакомым и пожимая протягиваемые руки, она обратилась к хозяйке <...> Она подала руку и быстрым, упругим шагом прошла мимо швейцара и скрылась в карете» (часть II, гл. VII) [18, т. 18, с. 98]. Текст строится из коротких предложений, либо из сложных предложений, но состоящих из чётких и коротких фрагментов, перечислений («быстрым, твёрдым и лёгким шагом»).

По производимому впечатлению повествование о Левине – словно пятистопный дактиль, а об Анне – словно двусложный хорей. Чередование эпизодов, посвящённых Анне и Левину, строится на ритмическом контрасте, а стык эпизодов становится точкой смыслового и эмоционального напряжения. По поводу других произведений писателя было сказано: «Ритм прозы Л. Толстого имеет одну особенность, которую можно определить как вибрация ритма в зависимости от темы и эмоциональности текста. Это значит, что Толстой использует ритм как художественный прием. По своему ритму все предыдущие авторы легко укладывались в свои средне-арифметические показатели, и только Толстой вывел ритм в разряд художественных средств языка. Поэтому его показатели не отличаются однородностью и с трудом поддаются анализу в сопоставительных таблицах. Л. Толстой первым из представленных писателей показал самую большую величину отклонений от интонационной ритмичности, усилив таким образом психологизм в описаниях своих героев. При этом интонационная характеристика выступает как самостоятельная, не связанная с усилением или ослаблением двух других. Этим можно объяснить разноречивость в ритмических показателях Толстого...» [9, с. 278–279]. «Анна Каренина» вполне подтверждает эту мысль.

Повторим, что в этих случаях ритм проявляется в динамическом развёртывании текста. Однако в романе есть сцены, которые прямо строятся не только на выразительной, но на изобразительной

функции ритма – в духе программной симфонической музыки толстовского времени, и ритм создаётся в том числе наличием повторяющихся элементов, ритмических отрезков – как в стихе. В этих сценах, создающих имитацию того или иного движения, изображающих его, гипнотическое воздействие текста на читателя становится предельным.

Самая характерная – сцена поездки Анны в поезде из Москвы в Петербург (Часть 1, гл. XXIX) [далее: 18, т. 18, с. 72–73].

В начале эпизода ритм намеренно отсутствует: вообще ощущение ритма возникает только в оппозиции с «неритмом», постепенно из «шума» вырастает покачивание и в сюжете, и в ритме фразы: *«Она села на свой диванчик, // рядом с Аннушкой, // и огляделась в полусвете / спального вагона. <...> // А затем поезд тронулся и подчинил себе сознание Анны. В литературоведении отмечалось, что в этой сцене Толстой спорит с натурализмом, с точки зрения которого физиологические реакции являются в человеке главными, но при этом создаёт сцену именно как гениальный натуралист: «Первое время ей не читалось. // Сначала мешала возня и ходьба (эта строчка – правильный амфибрахий – Л. Б.) // потом, // когда тронулся поезд, // нельзя было не прислушаться к звукам; // потом снег, // бивший в левое окно // и налипавший на стекло, // и вид закутанного, // мимо прошедшего кондуктора, // занесенного снегом с одной стороны, // и разговоры о том, // какая теперь страшная метель на дворе, // развлекали её внимание. // Далее все было // то же и то же; // та же тряска с постукиванием, // тот же снег в окно, // те же быстрые переходы // от парового жара к холоду // и опять к жару, // то же мелькание тех же лиц в полумраке //и те же голоса, // и Анна стала читать и понимать читаемое».* Чередование коротких и длинных колонов имитирует ритм поезда особенно в том фрагменте, в котором повторяются: то же и то же, та же, тот же, те же, то же, те же.

Далее ритм поезда уходит на второй план – словно в кино, его стук то становится громче, то отступает перед мыслями Анны. Но мысли Анны кружат её, словно пушкинские бесы: *«Герой романа уже начинал достигать // своего английского счастья, //*

баронетства и имени, //и Анна желала с ним вместе // ехать в это имение, // как вдруг она почувствовала, //что ему должно быть стыдно // и что ей стыдно этого самого. //Но чего же ему стыдно? // «Чего же мне стыдно?» //спросила она себя // с оскорбленным удивлением. //Она оставила книгу // и откинулась на спинку кресла, //крепко сжав в обеих руках // разрезной ножик. //Стыдного ничего не было. // Она перебрала //все свои московские воспоминания. // Все были хорошие, / приятные. // Вспомнила бал, // вспомнила Вронского //и его влюбленное / покорное лицо, // вспомнила все свои / отношения с ним: // ничего не было стыдного. // А вместе с тем // на этом самом месте воспоминаний // чувство стыда усиливалось, // как будто / какой-то внутренний голос //именно тут, // когда она вспомнила о Вронском, // говорил ей: // «Тепло, // очень тепло, // горячо». «Кружение» создается не только чередованием то удлиняющихся, то более коротких фрагментов – что происходит на протяжении отрывка несколько раз (впрочем, большинство из них состоит из 3-4 ударений), но и настойчивым кружением слова «стыдно», т.е. на лексическом уровне.

Далее движение превращается в хаотическое («Она чувствовала, что нервы ее, как струны, натягиваются все туже и туже на какие-то завинчивающиеся колышки. Она чувствовала, что глаза ее раскрываются больше и больше, что пальцы на руках и ногах нервно движутся, что в груди что-то давит дыхание и что все образы и звуки в этом колеблющемся полумраке с необычайною яркостью поражают ее. На нее беспрестанно находили минуты сомнения, вперед ли едет вагон, или назад, или вовсе стоит. Аннушка ли подле нее или чужая? «Что там, на ручке, шуба ли это или зверь? И что сама я тут? Я сама или другая?» Ей страшно было отдаваться этому забытью. Но что-то втягивало в него, и она по произволу могла отдаваться ему и воздерживаться»). И тут движение внезапно обрывается: «Мужик этот с длинною талией принялся грызть что-то в стене, старушка стала протягивать ноги во всю длину вагона и наполнила его чёрным облаком; потом что-то страшно заскрипело и застучало, как будто раздирали кого-то; потом красный огонь ослепил глаза, и потом все закрылось стеной.

Анна почувствовала, что она провалилась». Это удар фанфар как роковая катастрофа в духе «Франческо да Римини» П. И. Чайковского. А затем экстатический ритм сменяется энергическим ровным ритмом, который характерен для повествования об Анне: *«К утру Анна задремала, сидя в кресле, и когда проснулась, то уже было бело, светло и поезд подходил к Петербургу»*. Так одна из ключевых сцен романа, в которой Анна «разрешила» себе страсть, построена на ритмах, подчиняющих себе читателя.

Еще одна сцена, построенная на суггестивном воздействии ритма – сцена размышлений Алексея Каренина (Ч. II, гл. VIII) [далее: 18, т. 18, с. 100–101].

В ней происходит столкновение различных ритмических движений. Сначала – кружение, которое ни к чему не привело: *«Чрез её комнату он доходил до двери спальни и опять поворачивался. На каждом протяжении своей прогулки, и большею частью на паркете светлой столовой, он останавливался и говорил себе: “Да, это необходимо решить и прекратить, высказать свой взгляд на это и своё решение”. И он поворачивался назад. “Но высказать что же? какое решение?” – говорил он себе в гостиной и не находил ответа. <...> И он от двери спальни поворачивался опять к зале; но, как только он входил назад в тёмную гостиную, ему какой-то голос говорил, что это не так и что если другие заметили это, то значит, что есть что-нибудь. И он опять говорил себе в столовой: “Да, это необходимо решить и прекратить и высказать свой взгляд...” И опять в гостиной пред поворотом он спрашивал себя: как решить? И потом спрашивал себя, что случилось? И отвечал: ничего, и вспоминал о том, что ревность есть чувство, унижающее жену, но опять в гостиной убеждался, что случилось что-то. Мысли его, как и тело, совершали полный круг, не нападая ни на что новое. Он заметил это, потёр себе лоб и сел в её кабинете»*. Структура фразы, лексические повторы, размеренные колоны, начинающиеся с энергичного поворота «и он...» и пр. создают физическое ощущение кружения.

И только остановка заставила героя выйти из замкнутого круга, кружения больше нет: *«Тут, глядя на её стол с лежащим наверху*

малахитовым бьюаром и начатою запиской, мысли его вдруг изменились. Он стал думать о ней, о том, что она думает и чувствует. Он впервые живо представил себе её личную жизнь, её мысли, её желания, и мысль, что у неё может и должна быть своя особенная жизнь, показалась ему так страшна, что он поспешил отогнать её. Это была та пучина, куда ему страшно было заглянуть». Далее живой, естественный ритм речи сменился упорядоченным нудным ритмом чиновного доклада: «...несмотря на то, в голове его ясно и отчётливо, как доклад, составила́сь форма и последовательность предстоящей речи. “Я должен сказать и высказать следующее: во-первых, объяснение значения общественного мнения и приличия; во-вторых, религиозное объяснение значения брака; в-третьих, если нужно, указание на могущее произойти несчастье для сына; в-четвёртых, указание на её собственное несчастье”». Это опять кружение, но уже не физическое (хождение), а кружение мысли, свойственное чиновному сознанию. В повествовании о Каренине у читатель вообще всегда возникает почти физическое ощущение замкнутого движения по кругу – столь отличное от энергичного повествования об Анне. Так психологическая разница их характеров раскрывается и на уровне ритма.

Для Вронского такой сценой является сцена скачек (Часть II, гл. XXV) [далее: 18, т. 18, с. 136–137]: *«В первые минуты Вронский ещё не владел ни собою, ни лошадыю. Он до первого препятствия, реки, не мог руководить движениями лошади»*. Ритм сбит. Но вот он налаживается: *«В то самое мгновение, как Вронский подумал о том, что надо теперь обходить Махотина, сама Фру-Фру, поняв уже то, что он подумал, безо всякого поощрения, значительно наддала и стала приближаться к Махотину с самой выгодной стороны, со стороны верёвки.<...>. Канавку она перелетела, как бы не замечая. Она перелетела её, как птица»*. Короткие колонны с 4 и 3 ударениями сменяются ещё более быстрыми – с 2 ударениями (*«сама Фру-Фру, // поняв уже то...»*). Это не «музыкальный», строящийся на гармонии ритм, но ритм движения. Как и в сценах, анализируемых ранее, далее произошла внезапная остановка: *«...но в это самое время Вронский, к ужасу своему, почувствовал, что, не поспев за движением лошади,*

он, сам не понимая как, сделал скверное, непростительное движение, опустившись на седло. Вдруг положение его изменилось, и он понял, что случилось что-то ужасное». Фраза не остановилась, скорее, падение с лошади – это не остановка, движение по инерции продолжается, но это уже хаос.

У каждого героя, таким образом, свои ритмические лейтмотивы, каждый инструмент ведёт партию в своём ритме. И каждому герою дана сцена, в которой он волен подчиниться или не подчиниться ритму поезда, лошади, хождения – и ритм повествования включает в этот процесс читателя. В каждой из этих сцен герой оказывается гипнотически захвачен ритмом, но это приводит к катастрофе: Каренин останавливается, Анна проваливается, Вронский падает – Анна дает волю страсти, Каренин и Вронский – оба проявляют неумение жить.

Особой силой воздействия на читателя обладает сцена самоубийства Анны. Повествование становится все более и более ритмичным, становясь стихотворением в прозе, основная часть колон строится на 3 или 2 ударениях, в результате последнее предложение можно разделить на стихотворные строки, которые постепенно становятся короче и гаснут: *«Мужичок, // приговаривая что-то, // работал над железом. // И свеча //, при которой она читала // исполненную тревог, //обманов, //горя и зла книгу, //вспыхнула более ярким, //чем когда-нибудь, // светом, //осветила ей все то, // что прежде // было во мраке, //затрещала, //стала меркнуть // и навсегда // потухла»* [18, т. 19, с. 225]. Ритм этой фразы связан не с передачей ритма движения, он возникает – как в лирике – как результат предельной концентрации трагической эмоции. М.М. Гиршман отмечал, что для Толстого вообще характерно дробление, уменьшение объёма ритмических единиц к концу главы или произведения [8, с. 322].

В.Набоков писал, что нужно объяснить ту магическую прелесть, которой роман Толстого нас *завораживает* [15, с. 273]. Собственно, Набоков говорил о ритме романа, который как раз и завораживает читателя на всех уровнях текста: от ритма фразы до ритма эпизода и архитектоники романа в целом.

Считается, что перевод стихотворного текста сложнее перевода прозаического, когда важнее всего передать смысл фразы, а главные

трудности состоят в переводе реалий, идиом и пр. Но современные требования к художественному переводу предполагают требования сохранения авторского стиля, хотя сохранение ритма мало обсуждается как актуальная переводческая задача [6; 25; 31]. Возникает ли ритм в переводном тексте сам по себе просто как следствие перевода? Чувствуют ли переводчики ритм толстовской фразы, абзаца, главы, текста в целом? Зависит ли ритм переведенного текста от языка и длины слова и фразы в этом языке и специфики его синтаксиса? Впрочем, некоторые переводчики оказались очень чуткими к поэтике анализируемых эпизодов [2; 3].

К концу XX в. появилось 625 изданий «Анны Карениной» на 41 языке, а на английский язык было сделано более 20 переводов [1]. Обратимся лишь к нескольким примерам.

Одной из первых значительных переводчиц романа на английский язык была Констанс Гарнетт. Вот её перевод сцены поездки Анны из Москвы в Петербург: «*Farther on, it was continually the same again and again: the same shaking and rattling, the same snow on the window, the same rapid transitions from steaming heat to cold, and back again to heat, the same passing glimpses of the same figures in the twilight, and the same voices, and Anna began to read and to understand what she read*» [30]. То, как Толстой создает стук поезда, передано переводчицей с помощью повтора (*the same*), некоторый ощущаемый ритм создаётся самим следованием толстовскому синтаксису с его короткими фрагментами. Большую роль играет то, что в английском языке одно- и двусложные слова составляют более половины его базовой лексики, и при дословном переводе сохранится намёк на толстовский ритм. Но английский текст не создаёт ощущения неумолимости движения поезда.

Один из последних переводов романа Толстого – Р.Пивера и Л.Волохонской. Р.Пивер – поэт, его супруга – носитель русского языка, филолог, переводчик православной литературы. Если для большинства читателей и работающих в рамках «популярной» традиции английских переводчиков важны «читаемость» текста (*reader-friendly*), то эти переводчики сознательно стремились к передаче идиостиля писателя. Толстой со сложными периодами, нагроможд-

дением повторов и т.д. оказался непривычным, однако перевод во многом сохраняет суггестивную функцию ритма важных для романа сцен. Обратимся к той же сцене поездки Анны в Петербург: «*Further on it was all the same; the same jolting and knocking, the same snow on the window, the same quick transitions from steaming heat to cold and back to heat; the same flashing of the same faces in the semi-darkness, and the same voices, and Anna began to read and understand what she was reading*» [29, с. 78]. Односложные слова, более жесткие по звучанию, повторение союза «and» и др. позволяют создать более близкий к толстовскому текст, чем, например, у К.Гарнетт. Может быть, еще лучше было бы использовать, например, вместо повторения слова «the same» вариант более «жестких» на слух «that – these» или др.

А вот в повествовании о Левине краткость английского слова мешает переводчику: «*In the morning Konstantin Levin left Moscow, and towards evening he reached home. On the journey in the train he talked to his neighbors about politics and the new railways, and, just as in Moscow, he was overcome by a sense of confusion of ideas, dissatisfaction with himself, shame of something or other. But when he got out at his own station, when he saw his one-eyed coachman, Ignat, with the collar of his coat turned up; when, in the dim light reflected by the station fires, he saw his own sledge, his own horses with their tails tied up, in their harness trimmed with rings and tassels; when the coachman Ignat, as he put in his luggage, told him the village news, that the contractor had arrived, and that Pava had calved, – he felt that little by little the confusion was clearing up, and the shame and self-dissatisfaction were passing away*» (пер. Констанс Гарнетт) [30].

Анализ нескольких ключевых эпизодов романа «Анна Каренина» показал сознательную работу Л. Н. Толстого с ритмом текста, что важно, и для усложнения теории прозы, для более глубокого понимания истории литературы, для анализа вопросов читательской рецепции, для решения некоторых практических вопросов, например, художественного перевода, и, конечно, преподавания языка и литературы, поскольку позволяет формировать в иноязычном читателе то, что называется чувство языка и стиля.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Алексеева Г.* Лев Толстой в переводах Констанс Гарнетт // Материалы II Межд. семинара переводчиков. Музей-усадьба Л. Н. Толстого «Ясная поляна», 2008. С. 61–70.
2. *Аллева А.* Поезд и мужик в романе «Анна Каренина» Л.Н. Толстого // Материалы VI Межд. семинара переводчиков. Музей-усадьба Л. Н. Толстого «Ясная поляна», 2012. С. 15–22.
3. *Аллева А.* Три круглые сцены в романе «Анна Каренина» Льва Толстого // Материалы IX Межд. семинара переводчиков. Музей-усадьба Л. Н. Толстого «Ясная поляна», 2015. С. 91–102.
4. *Бойчук Е.И.* Анализ ритма прозы (на материале фр. языка). Ярославль: Канцлер, 2019. 232 с.
5. *Болтаева С.В.* Ритмическая организация суггестивного текста. Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Екатеринбург–2003. URL: <http://cheloveknauka.com/ritmicheskaya-organizatsiya-suggestivnogo-teksta> (Проверено: 1.09.2024).
6. *Воронцова И.А., Маценко Л.В.* Стратегии и приемы межъязыковой трансляции культурного компонента системы художественного текста (на материале поэмы В. Ерофеева «Москва-Петушки» и его перевода на английский язык) // Европейское литературное наследие в кросскультурном пространстве: сб. материалов. М.: Научная библиотека, 2019. С. 99–106.
7. *Габова Н.И., Хван С.Х.* Ритм и синтаксис художественной прозы (на материале романа М. А. Булгакова «Белая гвардия»). Humanities Bulletin_of BMSTU; 2013, 2(4). DOI: 10.18698/2306-8477-2013-2-39
8. *Гиришман М.М.* Литературное произведение: теория художественной целостности. М.: Языки славянской культуры, 2002. 528 с.
9. *Иванова-Лукьянова Г.Н.* Ритм прозы от Карамзина до Чехова. 2-е изд. Москва: ФЛИНТА, 2019. 336 с.
10. *Иванова-Лукьянова Г.Н.* О ритме прозы // Развитие фонетики современного русского языка. М., 1971. С. 128–147.
11. Идиостиль и ритм текста: коллективная монография / Бойчук Е. И., Воронцова И. А., Шляхтина Е. В., Беляева О. В., Ярославль: РИО ЯГПИУ, 2019. 183 с.
12. *Лагутина К., Манахова А.* Automated Search and Analysis of the Stylometric Features that Describe the Style of the Prose 19th–21st

- Centuries // Моделирование и анализ информационных систем. 2020. Т. 27, № 3. С. 330–343.
13. Лагутина Н.С., Лагутина К.В. Обзор инструментов для анализа ритма текста // Заметки по информатике и математике, Вып. 11. Ярославль, ЯрГУ, 2019. С. 100–107.
14. Лагутина Н.С., Лагутина К.В., Бойчук Е.И., Воронцова И.А., Парамонов И.В. Автоматизированный поиск средств ритмизации художественного текста для сравнительного анализа оригинала и перевода на материале английского и русского языков // Моделирование и анализ информационных систем. 2019. Т. 26, №3. С. 420–440. DOI: 10.18255/1818-1015-2019-3-420-440
15. Набоков В.В. Лекции по русской литературе: Чехов, Достоевский, Гоголь, Горький, Толстой, Тургенев. М.: Независимая газета, 1996. 438 с.
16. Пешковский А.М. Стихи и проза с лингвистической точки зрения // Методика родного языка, лингвистика, стилистика, поэтика. М. Л., 1925. С. 153–166.
17. Репин И.Е. О графе Льве Николаевиче Толстом: Мои личные впечатления и воспоминания // Литература русского зарубежья: Антология в 6 тт. Т. 1, кн. 2. М.: Книга, 1990. С. 15–19.
18. Толстой Л.Н. Полн. собр. соч.: В 90 тт. (юбилейное) / под общей ред. В. Г. Черткова. М.-Л.: ГИХЛ, 1928–1959. Т. 18. 1934. 557 с. Т. 19. 1935. 520 с. Т. 46. М., 1937. 450 с. Т. 55. 1937. 636 с.
19. Фортунатов Н.М. Ритм художественной прозы // Ритм, пространство и время в литературе и искусстве. Л., 1974. С. 170–179.
20. Чехов А.П. Полн. собр. соч. и писем: В 30 т. Письма: В 12 т. М.: Наука, 1974–1983. Т. 5. М.: Наука, 1977.
21. Эйгес И. Воззрение Толстого на музыку. URL: <http://tolstoy-lit.ru/tolstoy/kritika-o-tolstom/ejges-vozzrenie-tolstogo-na-muzyku.htm> (Проверено 1.09.2024).
22. Эткинд Е.Г. Проза о стихах. СПб.: Знание, 2001. 448 с. URL: <http://e-libra.ru/read/83844-proza-o-stixax.html> (Проверено 1.09.2024).
23. Boychuk E., Vorontsova I., Shliakhtina E., Lagutina K., Belyaeva O. Automated Approach to Rhythm Figures Search in English Text // AIST, 2019. P. 105–116.
24. Boychuk E.I., Belyaeva O.V. Multilayeredness of Literary Prosaic Text: PolyphonyVsHomophony // Conference 2020 Topical Issues of Linguistics and Teaching Methods in Business and Professional

- Communication 24–25 april, 2020. RUDN University P. 211–223 DOI: 10.15405/epsbs.2020.12.02.30
25. *Dickie J.F.* The Importance of Literary Rhythm When Translating Psalms for Oral Performance. *The Bible Translator* 2019, April, 70 (1):64–81. DOI:10.1177/2051677018824771
26. *Lagutina K., Lagutina N., Boychuk E., Vorontsova I., Shliakhtina E., Belyaeva O., Paramonov I.* A Survey on Stylometric Text Features // 26 Conference of Open Innovation Association FRUCT: Helsinki, Finland, 5–8 November 2019. P. 184–195.
27. *Lagutina K., Poletaev A., Lagutina N., Boychuk E., Paramonov I.* Automatic Extraction of Rhythm Figures and Analysis of Their Dynamics in Prose of 19th-21st Centuries // 28 Conference of Open Innovation Association FRUCT: Russia, Yaroslavl, 22–24 April, 2020. P. 247–255.
28. *Schnorbusch D.* Rhythm in prose. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 2006, March 36 (141):120–158.
29. *Tolstoy L.* *Anna Karenina* (Penguin Classics) by R. Pevear, L. Volokhonsky, John Bayley. 2002, Penguin Group. 550 p.
30. *Tolstoy L.* *Anna Karenin*. Translated by C. Garnett. Harvard classics shelf of fiction, Vol. XVI. New York: P. F. COLLIER & SON, 1917. URL: <http://www.bartleby.com/316/> Проверено 1.09.2024.
31. *Vorontsova I.A.* Analysis of Rhythm Reproduction in English-Russian Literary Translation // Conference 2020 Topical Issues of Linguistics and Teaching Methods in Business and Professional Communication, 24–25 april 2020. RUDN University. P. 508–515. DOI: 10.15405/epsbs.2020.12.02.68

REFERENCES

1. *Alekseeva G.* Lev Tolstoj v perevodah Konstans Garnett // *Materialy II Mezhd. seminara perevodchikov. Muzej-usad'ba L. N. Tolstogo «Yasnaya polyana»*, 2008. S. 61–70.
2. *Alleva A.* Poezd i muzhik v romane «Anna Karenina» L.N. Tolstogo // *Materialy VI Mezhd. seminara perevodchikov. Muzej-usad'ba L. N. Tolstogo «Yasnaya polyana»*, 2012. S. 15–22.

3. *Alleva A.* Tri kruglye sceny v romane «Anna Karenina» L'va Tolstogo // *Materialy IX Mezhd. seminara perevodchikov. Muzej-usad'ba L. N. Tolstogo «YAsnaya polyana»*, 2015. S. 91–102.
4. *Bojchuk E.I.* Analiz ritma prozy (na materiale fr. yazyka). YAroslavl': Kanceler, 2019. 232 s.
5. *Boltaeva S.V.* Ritmicheskaya organizaciya suggestivnogo teksta. Avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Ekaterinburg–2003. URL: <http://cheloveknauka.com/ritmicheskaya-organizatsiya-suggestivnogo-teksta> (Provereno: 1.09.2024).
6. *Voroncova I.A., Macenko L.V.* Strategii i priemy mezh"yazykovoj translyacii kul'turnogo komponenta sistemy hudozhestvennogo teksta (na materiale poemy V. Erofeeva «Moskva-Petushki» i ego perevoda na anglijskij yazyk) // *Evropejskoe literaturnoe nasledie v krosskul'turnom prostranstve: sb. materialov*. M.: Nauchnaya biblioteka, 2019. S. 99–106.
7. *Gabova N.I., Hvan S.H.* Ritm i sintaksis hudozhestvennoj prozy (na materiale romana M. A. Bulgakova «Belaya gvardiya»). *Humanities Bulletin of BMSTU*; 2013, 2(4). DOI: 10.18698/2306-8477-2013-2-39
8. *Girshman M.M.* Literaturnoe proizvedenie: teoriya hudozhestvennoj celostnosti. M.: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2002. 528 s.
9. *Ivanova-Luk'yanova G.N.* Ritm prozy ot Karamzina do CHEkhova. 2-e izd. Moskva: FLINTA, 2019. 336 s.
10. *Ivanova-Luk'yanova G.N.* O ritme prozy // *Razvitie fonetiki sovremennogo russkogo yazyka*. M., 1971. S. 128–147.
11. *Idiostil' i ritm teksta: kollektivnaya monografiya* / Bojchuk E. I., Voroncova I. A., SHlyahina E. V., Belyaeva O. V., YAroslavl': RIO YAGPU, 2019. 183 s.
12. *Lagutina K., Manahova A.* Automated Search and Analysis of the Stylometric Features that Describe the Style of the Prose 19th–21st Centuries // *Modelirovanie i analiz informacionnyh sistem*. 2020. T. 27, № 3. S. 330–343.
13. *Lagutina N.S., Lagutina K.V.* Obzor instrumentov dlya analiza ritma teksta // *Zametki po informatike i matematike*, Vyp. 11. YAroslavl', YArGU, 2019. S. 100–107.
14. *Lagutina N.S., Lagutina K.V., Bojchuk E.I., Voroncova I.A., Paramonov I.V.* Avtomatizirovannyj poisk sredstv ritmizacii hudozhestvennogo teksta dlya sravnitel'nogo analiza originala i perevoda na materiale anglijskogo i russkogo yazykov // *Modelirovanie i analiz*

- informacionnyh sistem. 2019. T. 26, №3. S. 420–440. DOI: 10.18255/1818-1015-2019-3-420-440
15. *Nabokov V.V.* Lekcii po russkoj literature: Chëkhov, Dostoevskij, Gogol', Gor'kij, Tolstoj, Turgenev. M.: Nezavisimaya gazeta, 1996. 438 s.
16. *Peshkovskij A.M.* Stihy i proza s lingvisticheskoy točki zreniya // Metodika rodnogo yazyka, lingvistika, stilistika, poetika. M. L., 1925. S. 153–166.
17. *Repin I.E.* O grafe L'vë Nikolaeviche Tolstom: Moi lichnye vpechatleniya i vospominaniya // Literatura russkogo zarubezh'ya: Antologiya v 6 tt. T. 1, kn. 2. M.: Kniga, 1990. S. 15–19.
18. *Tolstoj L.N.* Poln. sobr. soch.: V 90 tt. (yubilejnoe) / pod obshchej red. V. G. Chertkova. M.-L.: GIHL, 1928–1959. T. 18. 1934. 557 s. T. 19. 1935. 520 s. T. 46. M., 1937. 450 s. T. 55. 1937. 636 s.
19. *Fortunatov N.M.* Ritm hudozhestvennoj prozy // Ritm, prostranstvo i vremya v literature i iskusstve. L., 1974. S. 170–179.
20. *Chëkhov A.P.* Poln. sobr. soch. i pisem: V 30 t. Pis'ma: V 12 t. M.: Nauka, 1974–1983. T. 5. M.: Nauka, 1977.
21. *Ejges I.* Vozzrenie Tolstogo na muzyku. URL: <http://tolstoy-lit.ru/tolstoy/kritika-o-tolstom/ejges-vozzrenie-tolstogo-na-muzyku.htm> (Provereno 1.09.2024).
22. *Etkind E.G.* Proza o stihah. SPb.: Znanie, 2001. 448 s. URL: <http://e-libra.ru/read/83844-proza-o-stixax.html> (Provereno 1.09.2024).
23. *Boychuk E., Vorontsova I., Shliakhtina E., Lagutina K., Belyaeva O.* Automated Approach to Rhythm Figures Search in English Text // AIST, 2019. P. 105–116.
24. *Boychuk E.I., Belyaeva O.V.* Multilayeredness of Literary Prosaic Text: PolyphonyVsHomophony // Conference 2020 Topical Issues of Linguistics and Teaching Methods in Business and Professional Communication 24–25 april, 2020. RUDN University P. 211–223 DOI: 10.15405/epsbs.2020.12.02.30
25. *Dickie J.F.* The Importance of Literary Rhythm When Translating Psalms for Oral Performance. The Bible Translatoryu 2019, April, 70 (1):64-81. DOI:10.1177/2051677018824771
26. *Lagutina K., Lagutina N., Boychuk E., Vorontsova I., Shliakhtina E., Belyaeva O., Paramonov I.* A Survey on Stylometric Text Features // 26 Conference of Open Innovation Association FRUCT: Helsinki, Finland, 5–8 November 2019. P. 184–195.

27. *Lagutina K., Poletaev A., Lagutina N., Boychuk E., Paramonov I.* Automatic Extraction of Rhythm Figures and Analysis of Their Dynamics in Prose of 19th-21st Centuries // 28 Conference of Open Innovation Association FRUCT: Russia, Yaroslavl, 22–24 April, 2020. P. 247–255.
28. *Schnorbusch D.* Rhythm in prose. Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik. 2006, March 36 (141):120–158.
29. *Tolstoy L.* Anna Karenina (Penguin Classics) by R. Pevear, L. Volokhonsky, John Bayley. 2002, Penguin Group. 550 p.
30. *Tolstoy L.* Anna Karenin. Translated by C. Garnett. Harvard classics shelf of fiction, Vol. XVI. New York: P. F. COLLIER & SON, 1917. URL: <http://www.bartleby.com/316/> Provereno 1.09.2024.
31. *Vorontsova I.A.* Analysis of Rhythm Reproduction in English-Russian Literary Translation // Conference 2020 Topical Issues of Linguistics and Teaching Methods in Business and Professional Communication, 24–25 april 2020. RUDN University. P. 508–515. DOI: 10.15405/epsbs.2020.12.02.68

Լ. Ն. ՏՈՒՍՏՈՅԻ «ԱՆՆԱ ԿԱՐԵՆԻՆԱ» ԱՐՁԱԿԻ ՌԻԹՄԻ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

Լ. Ե. ԲՈՒՇԿԱՆԵՑ

Լև Տոլստոյի թանգարան (Կազան, Ռուսաստան)

Արձակի ռիթմը դարձել է ռուս և արտասահմանյան հետազոտողների ակտիվ ուշադրության առարկա: Նման ուսումնասիրությունները թույլ են տալիս հիմնարար կերպով վերանայել արձակի տեսությունն ու պատմությունը: Այնուամենայնիվ, անհրաժեշտ է բացահայտել տարբեր հեղինակների արձակ տեքստերի առանձնահատկությունները: Լ.Ն. Տոլստոյի ստեղծագործությունների քննարկման ժամանակ, սկսած նրանց առաջին ընթերցողներից, առաջ են քաշվել բովանդակության հարցեր, և շատ ավելի քիչ հաճախ քննարկվել են պոետիկայի խնդիրները: Հոդվածում վերլուծվում են «Աննա Կարենինա» վեպի ռիթմի որոշ առանձնահատկություններ և բացահայտվում են ռիթմի դինամիկ տեղակայման սկզբունքները տեքստի այնպիսի միավորում, ինչպիսին է դրվագը: Ռիթմերի բարդ փոփոխու-

թյունները կապված են կերպարների հոգեբանական բնութագրերի հետ և ձևավորում են վեպի կառուցվածքը, ենթարկում են ընթերցողին և որոշում Տոլստոյի արձակի կարևոր որակը՝ դրա ենթադրողականությունը:

Բանալի բառեր՝ *Լ. Ն. Տոլստոյ, «Աննա Կարենինա», ակնարկողականություն, արձակի ոլիթ:*

FEATURES OF THE RHYTHM OF THE PROSE OF “ANNA KARENINA” BY L. N. TOLSTOY

L. E. BUSHKANETS

Leo Tolstoy Museum (Kazan, Russia)

The rhythm of prose has become the subject of active attention of Russian and foreign researchers. Such studies allow us to revise fundamentally the theory and the history of prose. However, it is necessary to identify the specifics of the prose texts of different authors. In the discussion of the works of L. N. Tolstoy, starting with their first readers, issues of content came to the fore, and much less often the problems of poetics were discussed. The article analyzes some features of the rhythm of the novel "Anna Karenina" and reveals the principles of dynamic deployment of rhythm in such a unit of text as an episode. A complex changes of rhythms are associated with the psychological characteristics of the characters and form the structure of the novel; subjugates the reader and determines an important quality of Tolstoy's prose – its suggestiveness.

Key words. *L. N. Tolstoy, "Anna Karenina", suggestiveness, rhythm of prose.*

Информация о статье: статья поступила в редакцию 19 мая 2025 г., подписана к печати в № 2.СХХІ (121).2025 30.10.2025.

«БОЖЕСТВЕННЫЙ ЯЗЫК» АРМЕНИИ! ГРАНИЦЫ «МИРОВ» ТВОРЧЕСТВА А. БИТОВА

Г. Т. ГАРИПОВА

МГПУ, РУДН

ggaripova2017@yandex.ru

В статье анализируются принципы моделирования образа Культуры через буквенную «семантическую Вселенную» армянского алфавита в творчестве русского писателя А. Битова. Автор исследует миро-приемлющее и миротворческое начало диалога культур и сознаний в «Уроках Армении» в контексте русской литературы XX века, референциально фиксирующей те же самые буквенные знаки национальных историй, связанных с нарративом катастрофы XX века. На материале произведений А. Битова, П. Алешковского, Хамида Исмаилова, Сухбата Афлатуни прослеживаются буквенные коннотации образа транскультурного мира – «свое через чужое/чужое через свое».

Ключевые слова: Михаил Амирханян, Армения, алфавитная «семантическая Вселенная», буква, слово, А. Битов, Сухбат Афлатуни, Хамид Исмаилов, Петр Алешковский.

Памяти Михаила Давидовича Амирханяна

«Как, если не через русский язык, мы будем представлять миру армянскую культуру» [2], – писал известный армянский ученый Михаил Давидович Амирханян. В своих трудах «Россия и Армения: Очерки русско-армянских литературных отношений» (Ереван, 2000) и «Армения в зеркале русской поэзии» (Ереван, 2021) он подчеркивает парадоксальную особенность русско-армянских литературных связей, основанных на принципе диалогизма «свое через чужое / чужое через свое».

И словно вступая в диалог с Михаилом Давидовичем, вторит его идее русский писатель Андрей Битов: «Ереван – моя азбука, мой букварь, мой каменный словарик-разговорник. Слева – по-армянски, справа – по-русски. Только слова в беспорядке. Рядом с А – автома-

том – Ш – шашлычная. А Б – базар – совсем на другой улице, через несколько страниц.

Я шуршу страницами кварталов, улиц и площадей в поисках Р – редакции, Д – друга, Ж – жилья и П – просто так. Это мой русско-армянский словарь.

Но если бы я знал армянский и мог пользоваться Ереваном как армяно-русским словарем, порядка, конечно, было бы не больше» [3, с. 18].

«Эстетический шифр» А. Битова основан на психологизме его прозы, а точнее, на игре психологизмом, строящейся на использовании таких аналитических приемов, как внутренний монолог, исповедь, самоанализ, метафора и т. д. Для битовского стиля характерно вплетение в канву реалистического повествования сюрреалистических элементов (сновидения, опьянение, безумие), фантастических (превращения, телепортация), постмодернистских (словесная игра, вживление чужих цитат, перифразов, разорванность повествования, заикленность на одних и тех же фразах).

Исследуя особенности современного литературного процесса, Х. Ортега-и-Гассет анализирует новый стиль и выделяет «определенные взаимосвязанные тенденции, а именно: 1) тенденцию к дегуманизации искусства; 2) тенденцию избегать живых форм; 3) стремление к тому, чтобы произведение искусства было произведением искусства; 4) стремление понимать искусство как игру и только; 5) тяготение к глубокой иронии; 6) тенденцию избегать всякой фальши и, в связи с этим, тщательное исполнительское мастерство, наконец; 7) искусство... чуждое какой-либо трансценденции» [6, с. 237].

Ряд этих тенденций можно обнаружить в эстетике А. Битова, использующего «эстетический шифр» постмодерна и всего новейшего искусства, яркой особенностью которого, по Х. Ортега-и-Гассету, является «инверсия эстетического процесса», проявившаяся в использовании метафорических приемов, позволяющих «освободиться от <...> внепоэтических, или реальных, покровов...» и отражать не саму реальность, а лишь идеи, «которые нам удалось сформировать относительно нее» [6, с. 251].

«Сам себе – романист («роль», роман-пунктир; «Пушкинский дом»...), рассказчик, географ-историк-эссеист («Уроки Армении», «Выбор натуры»), эколог («Птицы, или Новые сведения о человеке»), литературовед («Предположение жить»), критик («Статьи из романа») ... и совсем уже неожиданно – поэт («Книга путешествий» заканчивается большим стихотворением «Пейзаж») и переводчик-фантаст

(«Преподаватель симметрии»), – добавим мы к обзору битовской прозы, сделанному Н. Ивановой в статье «Судьба и роль» [4, с. 167].

Становление концепции личности проходило в прозе А. Битова двумя этапами, что сказалось на условном разделении его прозы на «психологическую» и «путешествия», хотя есть ряд произведений, не укладывающихся в эту схему. Каждый из этапов исторически обусловлен и отражает определенные периоды не только исторической эпохи А. Битова, идейно-художественного развития его концепции личности, историософии, культуры. Открытая нравственно-философская проблематика доминирует во всем творчестве А. Битова, необычайно сложно разветвляясь внутри самой себя, доводится до анализа этических основ бытия, до психологического исследования состояния человека («психологическая проза») и состояния мира вообще («путешествия»).

В «психологической прозе» (в пласт которой входят ранние рассказы и романы «Улетающий Монахов» и «Пушкинский дом») основным объектом исследования для Битова становится образ «изгнанника» – человека, в силу исторических причин вытолкнутого из общества, отчужденного от своих корней и в силу этого разрушаемого как личность изнутри своего «Я».

В «путешествиях» писатель не оставляет попыток исследования внутреннего мира человека «на пограничье», на линии культур, поскольку другая культура для Битова, «само ее существование, – пишет Н. Иванова, – таит в себе головокружительный восторг открытия своего н е о д и н о ч е с т в а в этом мире: открытие того, что все культуры суть деревья в лесе общечеловеческой культуры, питающие и поддерживающие друг друга» [4, с. 186].

В «путешествиях» («Уроки Армении», «Грузинский альбом», «Выбор натуры») Битов, наконец, обретает то ощущение реальности жизни, которой ему не хватало в «психологической» прозе. Героем для него становится не рефлексия жизни, воплощенная в образе человека, а культура, воплощенная в образе Армении или Грузии. В «путешествиях» Битов обрел свободу, вырвавшись из «кольца» сюжета, в котором осуществлял ее поиск. Отказ от «героя» (который был попыткой осуществить в образе человека связь литературы и жизни) привел к полному слиянию жизни и культуры, осуществленному в пространстве авторского сознания: автор в роли рассказчика.

Но особую роль среди всех битовских «путешествий» играют «Уроки Армении» – это особая авторская оптика в миротворческую философию библейского текста, в интертексты суфийского и каба-

листического учения: «Это великий алфавит по точности соответствия звука графическому изображению. Тут все цельно и образует круги. Цепкость армянской речи («дикая кошка – армянская речь») так соответствует кованости армянских букв, что слово – начертанное – звякнет, как цепь. И так ясно представляются мне эти буквы выкованными в кузнице: плавный изгиб металла под ударами молота, слетает окалина, и остается та радужная синеватость, которая мерещится мне теперь в каждой армянской букве. Этими буквами можно подковывать живых коней... Или буквы эти стоило бы вытесывать из камня, потому что камень в Армении столь же естествен, как и алфавит, и плавность и твердость армянской буквы не противоречат камню. (Стоит вспомнить очертания армянских крестов, чтобы опять восхититься этим соответствием.) И так же точно подобна армянская буква своим верхним изгибом плечу древней армянской церкви или ее своду, как есть эта линия и в очертаниях ее гор, как подобны они, в свою очередь, линиям женской груди, настолько всеобщее для Армении это удивительное сочетание твердости и мягкости, жесткости и плавности, мужественности и женственности – и в пейзаже и в воздухе, и в строениях и в людях, и в алфавите и в речи. В армянской букве – величие монумента и нежность жизни, библейская древность очертаний лаваша и острота зеленой запятой перца, кудрявость и прозрачность винограда, и стройность и строгость бутылки, мягкий завиток овечьей шерсти и прочность пастушьего посоха, и линия плеча пастуха... и линия его затылка... И все это в точности соответствует звуку, который она изображает.

Я по-прежнему не знаю армянского языка, но именно поэтому ручаюсь за правду своего ощущения: передо мной был только звук и его изображение, а смысл речи был за моими пределами.

Этот алфавит был создан гениальным человеком с поразительным чувством родины – был создан однажды и навсегда, – он совершен. Тот человек был подобен Богу в дни творения» [3, с. 18].

Если в «психологической прозе» автор изнутри своего героя ведет отстраненное повествование о состоянии его «я», то в «путешествиях» – изнутри культуры, через свое авторское «я» изображает состояние мира.

Армянский алфавит встраивается в общую «семантическую вселенную» битовского мира и становится способом отражения некой внутренней свободы, которой не хватало писателю в застойные года. Буквы армянского алфавита определили некое мессианское предчувствие грядущей свободы слова как знака освобождения.

Подобную мессианскую семантику несет и старик-эстонец Юку в романе Петра Алешковского «Рыба. История одной миграции». Последний житель в опустевшей деревушке Куковкино, «обломок Нутмекундии» – осознает в себе родовое начало, выступает хранителем народного миробытия. Он есть истинный Спаситель, возвращающий русскую Веру к жизни, к осознанию своей мессианской задачи. Хранимый Юку колокол с буквенным орнаментом метафорически означает призыв писателя к осмыслению исторического прошлого страны с тем, чтобы больше не повторять трагическую историю миграции/эмиграций народов. Хранитель народной памяти, *последний эстонец в Нурмекундии* [1, с. 194], он вырезал на этом колоколе эстонскими буквами имена своего рода, в надежде, что «*колокол имена раззвонит*» [1, с. 197]. Буквенный орнамент имел не декоративную функцию, а в первую очередь коммеморативную. Звучание колокола рассматривалось как проявление высшей божественной силы, как знак обращенности Бога к человеку и наоборот. Каждый колокол имел свой голос, свою музыку. Музыка колокола могла возвещать приближение сил зла и сил добра, она звучала в горе и радости, она была голосом небес и связывала человека не только с Богом, но и с его родом.

Экфрастический объект «колокол» значим как символ спасительности духовного опыта предков, живущих укорененно, способных преодолеть эсхатологию миграций, разрушающей современного человека, а с другой стороны, буквенный орнамент дает дополнительные коннотации – спасительной становится память языка, сохранение родовых корней, но в новом мире это не отменяет космизм и единение разных наций: «Колокол был небольшой – два пуда, простой, позеленевший от времени, как древние котлы в пенджикентском музее. Внутри вся поверхность была исписана эстонскими буквами – Юку вырезал их ножом. Он прочитал мне начертанные фамилии, а потом много раз повторял этот список, и я всех запомнила: Янсены, Хурты, Милли, Мяги, Токманы, Кярты, Рийсманы, Лойки, Треуманы, Лунды, Тарвасы, Пяльсоны, Куммы, Тиннеры, Манизеры, Неллисы, Мельзеры, Адамсоны, Вага, Аустеры, Польшманы, Хаабманы, Сульгманы, Кивимайманы.

– Кого знал, всех записал, колокол имена раззвонит.

По верху, по самому оплечью, шли буквы – кольцо эстонских и кольцо русских.

– Это – азбуки. Я подумал: мне не сказать – колокол сам все расскажет. В Хаапсалу, откуда был родом наш пастор, на колоколах

всегда писали имена, так что это не я придумал, я только азбуки добавил, эстонскую и русскую, на всякий случай, поняла?» [1, с. 197–198].

Орнаментальное письмо всегда сакрализировано, оно шифрует некую тайну, хранимую не столько в значениях букв, сколько в их узорной семиотике. Буквенный орнамент из русских и эстонских букв важен своей полисемантической трактовкой. Подобная полисемантика присуща и армянскому миру-алфавиту в «Уроках Армении» А. Битова.

В художественной картине мира буква чаще всего становится эмблематикой национального образа «текст как мир». Алешковский не акцентирует буквенную семантику, ему важен геометрический узор буквенного кольца и обозначение национальной природы – кольцо эстонских и кольцо русских азбук. Битов находит особые «созвучия» в буквенной мелодике русской речи и армянского языка, в знаках их начертаний, созвучия единого проживания разных национальных историй, несущих идентичную трагедию своим народам. Оба писателя словно замыкают в единую спираль общей истории судьбы двух народов, пусть не в равной степени, но в равной трагедии отторгнутых от своих родовых корней – трагедии, осмысляемой как «свое через чужое / чужое через свое».

Транскультурный современный писатель Хамид Исмаилов в статье «Календарь Москвы заражен Кораном, или Советская империя в поэзии Бродского», которая была опубликована в Италии, в сборнике, посвященном 60-летию И. Бродского, а позднее на сайте «Собрания утонченных...», пишет о том, как именно *буквы русского алфавита* выполняют роль межъязыкового и транскультурного медиатора. Провидения этого открытия пришла тоже через Армению: «... Однажды мне приснился сон. Будто бы Осип Мандельштам только что вернулся из своей поездки в Армению и что-то рассказывает мне. За его спиной в дверном косяке Москва 30-х, марширующие военные, тревога нарастающих шагов в сапогах. И здесь Мандельштам читает строки неизвестного мне поэта, и от их невозможной красоты я просыпаюсь. В тот же день я выяснил у своего друга-тюрколога, что и впрямь есть такой великий турецкий поэт XVIII века, поэт Эпохи Тюльпанов, когда Стамбул еще раз соединился с Европой. Потом я долго думал, почему еврей со слов армянина открыл мне – тюрку моего же поэта Надыма и не нашел ничего лучше, чем попенять на подсознание, которое скомбинировало из М-Н-Д Мандельштама подобное Н-Д-М Надыма» [5].

Так и в повести-притче Сухбата Афлатуни «Глиняные буквы, плывущие яблоки» буквы-образы обеспечивают «мироприемлющее начало» национального мироздания, которое определяется «уважительно-бережным отношением к живым человеческим душам, к тем феноменам национального бытия, которые обладают неоспоримой ценностью...» [7, с. 7]. Взаимодействие с чужой культурой, прорастание национального через инациональное предопределяет семантику сюжета поиска утраченного алфавита. *Глиняные буквы мусульманского алфавита*, кодирующие древнюю национальную семантику в ономастиконе, становятся образом изломанного современной историей национального миробытия. Новый учитель, воскресший дервиш, поможет вспомнить все буквы утраченного алфавита. Это образ Мессии, сотворяющего новый мир посредством букв. Вначале было слово...

В «путешествиях» в целом, и в особенности, в «Уроках Армении» Битов пишет на грани двух культур. В разрушении и непонимании мира «чужой» культуры видит писатель причину внутренней дисгармонии личности, ее деформацию, ведущих к энтропии мира человеческого. Если в «психологической прозе» А. Битов исследует социально-исторические аспекты становления личности в современную эпоху, то в «путешествиях» он переходит к анализу общечеловеческих проблем Культуры как экологии духовного мира, постигая роль человека в «общем» бытии. И важнейшим медиатором между человеком и бытием для русского писателя становится «божественный язык» армянского народа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алешковский П. Рыба и другие люди. М.: АСТ: Редакция Елены Шубиной, 2017. 540 с.
2. Бабухянн З. Как, если не через русский язык, мы будем представлять миру армянскую культуру – Амирханян. URL: <https://pressunity.org/archives/31746> (дата обращения: 05.05.2025).
3. Битов А. Уроки Армении // Битов А. Империя в четырех измерениях. III. Кавказский пленник. Харьков: Фолио; Москва: АСТ, 1996. 335 с.
4. Иванова Н. Точка зрения. О прозе последних лет. М.: Сов. писатель, 1988. 424 с.
5. Исмаилов Х. Календарь Москвы заражен Кораном, или Советская империя в поэзии Бродского. URL:

<http://www.library.ferghana.ru/uz/br.htm> (дата обращения: 19.03.2018).

6. Самосознание европейской культуры XX века. Мыслители и писатели Запада о месте культуры в современном обществе: сборник. М.: Политиздат, 1991. 365 с.
7. Хализев В.Е. Ценностные ориентации русской классики. М.: Гнозис, 2005. 432 с.

REFERENCES

1. Aleshkovskij P. Ry`ba i drugie lyudi. Moscow, AST Publ., 2017. 540 p. (In Russ.)
2. Babuxanyan Z. Kak, esli ne cherez russkij yazy`k, my` budem predstavlyat` miru armyanskuyu kul`turu – Amirxanyan. URL: <https://pressunity.org/archives/31746> (data obrashheniya: 05.05.2025).
3. Bitov A. Uroki Armenii. Bitov A. Imperiya v chety`rex izmereniyax. III. Kavkazskij plennik. Xarkov: Folio Publ. Moscow, AST Publ., 1996. 335 p. (In Russ.)
4. Ivanova N. Tochka zreniya. O proze poslednix let. Moscow, Sov. Pisatel Publ., 1988. 424 p. (In Russ.)
5. Ismajlov X. Kalendar` Moskvyy` zarazhen Koranom, ili Sovetskaya imperiya v poe`zii Brodskogo. URL: <http://www.library.ferghana.ru/uz/br.htm> (data obrashheniya: 19.03.2018).
6. Samosoznanie evropejskoj kul`tury` XX veka. My`sliteli i pisateli Zapada o meste kul`tury` v sovremennom obshhestve: sbornik. Moscow, Politizdat Publ., 1991. 365 p. (In Russ.)
7. Xalizev V.E. Cennostny`e orientacii russkoj klassiki. Moscow, Gnozis Publ., 2005. 432 p. (In Russ.)

**ՀԱՅԱՍՏԱՆԻ «ԱՍՏՎԾԱՅԻՆ ԼԵՂՈՒՆ».
Ա. ԲԻՏՈՎԻ ՍՏԵՂԾԱԳՈՐԾՈՒԹՅԱՆ «ԱԾԽԱՐՀՆԵՐԻ»
ՍԱՀՄԱՆՆԵՐԸ**

Գ.Տ. ԳԱՐԻՊՈՎԱ

**Մոսկվայի քաղաքային մանկավարժական համալսարան,
Ռուսաստանի ժողովուրդների բարեկամության համալսարան**

Հոդվածում վերլուծվում են մշակույթի մոդելավորման սկզբունքները հայոց այբուբենի «իմաստային տիեզերքի» տառի միջոցով ռուս գրող Ա. Բիտովի ստեղծագործություններում: Հեղինակը «Հայաստանի դասեր»-ում ուսումնասիրում է մշակույթների և գիտակցությունների երկխոսության աշխարհընկալող և խաղաղարար սկիզբը XX դարի ռուսական գրականության համատեքստում՝ հղումային կերպով ամրագրելով ազգային պատմությունների նույն տառային նշանները, որոնք կապված են քսաներորդ դարի աղետի պատմության հետ: Ա. Բիտովի, Պ. Ալեկովսկու, Համիդ Իսմայիլովի, Սուխբատ Աֆլատունու ստեղծագործությունների հիման վրա հետևվում են միջմշակութային աշխարհի պատկերի տառային ենթատեքստերը՝ «սեփականը՝ ուրիշի միջոցով / ուրիշի՝ սեփականի միջոցով»:

Բանալի բառեր՝ Միխայիլ Ամիրխանյան, Հայաստան, այբբենական «իմաստային տիեզերք», տառ, բառ, Ա. Բիտով, Սուխբատ Աֆլատունի, Համիդ Իսմայիլով, Պյոտր Ալեկովսկի:

**“DIVINE LANGUAGE” OF ARMENIA! BORDERS OF THE
“WORLDS” OF A. BITOV'S CREATIVITY**

G.T. GARİPOVA

**Moscow City Pedagogical University,
Peoples' Friendship University of Russia**

The article analyzes the principles of modeling of Culture through the letter “semantic Universe” of the Armenian alphabet in the works of the Russian writer A. Bitov. The author explores the world-accepting and peacemaking beginning of the dialogue of cultures and consciousnesses in “Lessons of Armenia” in the context of Russian literature of the XXth

century, referentially fixing the same letter signs of national histories associated with the narrative of the twentieth century catastrophe. Based on the works of A. Bitov, P. Aleshkovsky, Hamid Ismailov, Sukhbat Aflatuni, the letter connotations of the image of the transcultural world are traced – “one's own through someone else's / someone else's through one's own”.

Key words: *Mikhail Amirkhanyan, Armenia, alphabetical “semantic Universe”, letter, word, A. Bitov, Sukhbat Aflatuni, Hamid Ismailov, Peter Aleshkovsky.*

Информация о статье: статья поступила в редакцию 9 мая 2025 г., подписана к печати в № 2.CXXI (121).2025 30.10.2025

ЛИТЕРАТУРА ЭПОХИ XX ВЕКА И ЛИЧНОСТИ: М. О. АУЭЗОВ И С. К. ДАРОНЯН

М. Е. ЖАПАНОВА

Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева

(г. Астана, Республика Казахстан)

marhzan.enu@mail.com

Статья отражает многолетний творческий союз известного армянского ученого-литературоведа С.К. Дароняна (1925-1990) с казахским писателем, литературоведом и фольклористом М.О. Ауэзовым (1897-1961), встретившихся впервые в Москве при открытии кафедры литератур народов СССР. Позже С.К. Даронян, по праву, будет позиционировать себя исключительно как редактор главного труда классика – шедевра «Путь Абая» и изданий, связанных с казахской литературой.

Ключевые слова: *литературовед, «армяно-казахские» беседы, литературный процесс, адресат, поэтические формы, роман-эпопея, заглавие.*

Посвящается светлой памяти Михаила Давидовича Амирханяна – выдающегося учёного, литературоведа-компаративиста, глубокого знатока и подвижника армянской и русской культуры и литературы, автора многочисленных научных трудов. Его жизнь и деятельность являют собой образец служения идеям взаимопонимания, культурного диалога и научной честности.

Настоящая статья впервые была опубликована в 2015 году (№ 6) в издании «Актуальные проблемы литературы и культуры» Ереван-

ского государственного университета имени В. Я. Брюсова. Она является итогом участия в Международной научно-практической конференции «М. Е. Салтыков-Щедрин: русская и национальная литературы».

Известного армянского ученого-литературоведа С.К. Дароняна (1925-1990) связывала многолетняя творческая дружба с писателем, литературоведом, фольклористом М.О. Ауэзовым (1897-1961), о чем свидетельствует статья-воспоминание «Встречи с Мухтаром Ауэзовым» в книге «М. Ауэзов в воспоминаниях современников». Автор, внося свои штрихи к коллективному творческому портрету классика, позиционировал себя исключительно как редактор его главного труда – шедевра «Путь Абая» и изданий, связанных с казахской литературой.

Материалы статьи легли в основу настоящей публикации. Интересна судьба армянского ученого: родился на Украине в Харькове, участник Великой Отечественной войны, как ученый сформировался в России, исследовал родную литературу и литературу народов Средней Азии. С позиции современности он компаративист, поскольку практически все труды посвящены литературным взаимосвязям. С 1974 по 1982 годы возглавлял Ереванский государственный лингвистический институт имени В.Я. Брюсова.

Впервые аспирант восточного отделения филологического факультета МГУ, будущий литературовед С.К. Даронян, встретился с М.О. Ауэзовым в Москве, когда в главном вузе страны приняли решение открыть кафедру литератур народов СССР и пригласить «крупных специалистов», ведь «одно имя знаменитого писателя и маститого ученого-востоковеда принесло бы вес и авторитет молодой кафедре [1, 85].

Решение об открытии кафедры и приглашении писателя в Москву было принято весной 1953 года. Однако Ауэзов приехал позже на год, в один из сложных период своей жизни. Как позже узнал С.К. Даронян, с 1951 по 1954 годы Ауэзов переживал вторую волну травли – его обвиняли в «буржуазном национализме»,

недостатке гражданской бдительности. По сути, гонения начались в 1947 года с выходом Постановления ЦК Компартии Казахстана «О грубых политических ошибках в работе Института языка и литературы Казахской ССР. Москва была весьма кстати, об этом по приезду в столицу сам Ауэзов заметил так: «В жизни каждого человека бывает такой период, когда ему необходимо чем-либо забыться [1, 85].

Вначале травли писателя зловещую роль сыграла статья Павла Кузнецова (1909-1967) «Величание вместо критики» от 30 января 1953 года в газете «Правда». Она начинается с напоминания задач представителям литературного творчества: «Литературоведы и критики обязаны активно бороться за повышение идейного и художественного уровня литературы и искусства, против серости и халтуры, против всяческих проявлений чуждой советскому народу идеологии» [2].

В первой части статьи автор критикует «порочную книгу» «О творчестве С. Муканова» казахского литературоведа Т. Нуртазина. Он предостерегает общество от «вреда» как от автора книги и его героя, ведь «она могла появиться только в обстановке не изжитых еще среди казахских писателей групповщины и семейственности» [2].

Далее П. Кузнецов обращается к книге «Мухтар Ауэзов» московского критика З.С. Кедриной (1904-1998) и продолжает, что она «также изобилует пафосным словословием». И часто там, где требуется нелицеприятная критика, появляется или величание, или же стремление смягчить ошибки писателя Ауэзова [2]. Недовольство П. Кузнецова вызывало желание и умение беспринципного критика говорить о творчестве писателя в противоречивых, взаимоисключающих формулировках, вызывающих путаницу. По Кузнецову выходило, что Ауэзов ждет от нее справедливой критики, отмечающей его достижения и недостатки.

После этой публикации М. Ауэзова лишают должности в университете за буржуазно-националистические ошибки и увольняют из института языка и литературы Академии наук Казахской ССР.

В конце того же 1953, а именно 28 декабря, издается приказ №1078 по управлению университетов и юридических вузов г. Москвы: «Назначить с 1 января 1954 доктора филологических наук, профессора Ауэзова М.О. профессором кафедры истории литературы Народов СССР Московского ордена Ленина государственного университета им. М.В. Ломоносова на полставки. Начальник управления университетов и юридических вузов (М. Прокофьев). (РФ НКЦ «Дом Ауэзова» п. 547, л. 10) [3, 479]».

С.К. Даронян пишет о том, что будучи аспирантом восточного отделения филологического факультета МГУ слушал лекции академика по казахской литературе и восхищался его «огромной эрудицией». Он вспоминает статьи, написанные казахским литературоведом в газетах «Правда» и «Литературная газета» об открытии новой кафедры МГУ, о необходимости создания единой истории литературы всех народов СССР.

Будто с сожалением автор вспоминает, что писателя часто отвлекали от его основной деятельности – преподавательской. В 1955 году профессора кафедры литературы народов СССР МГУ Мухтара Ауэзова в составе делегации деятелей советской культуры рекомендуют в Индию. По возвращении писателя С.К. Даронян организовывает встречу с ним и пишет заметку «По университетам Индии» в многотиражку «Московский университет». Свою заметку он резюмирует словами: «Писатель М. Ауэзов напишет путевые очерки об этой поездке в Индию». Словно подтолкнул его к созданию очередного шедевра – «Индийские очерки» (1958).

Продолжению творческого содружества поспособствовала московская студия «Диафильм», предложившая С.К. Дароняну написать сценарий к диафильму «Абай». За помощью он обращается к Мухтару Омархановичу в письме от 7 июля 1956 года:

Здравствуйте, дорогой Мухтар Омарханович! Вчера звонил Вам по телефону (82-50), но Вас не застал в г. Алма-Ате. Возможно, Вас нет в городе. У меня к Вам просьба. На днях вышел сигнальный экземпляр диафильма «Абай». Фильм получился интересный. Правда, несколько кадров выпали, в частности, друзья Абая (кроме Михайлова): не нашли хороших портретов. По положению требуется,

чтобы Вы дали Ваше заключение... (РФ НКЦ «Дом Ауэзова», п. 585, л. 11) [3, 540-541].

Известно, что несмотря на свою занятость Ауэзов не оставляет без внимания просьбу адресата: организовал необходимые фото и другие материалы из Центрального музея и города Семипалатинска, родины поэта. В один из приездов в Москву он знакомится с сценарием, переставляет отдельные кадры, вносит поправки и со словами «теперь готово» расписывается на тексте. Общими усилиями «Абай» был готов в 1956 году. И по воспоминаниям автора работы, первыми посмотрели диафильм студенты Московского университета, слушавшие курс истории литератур народов Средней Азии и Казахстана.

В том самом письме от 7 июля 1956 года он обращался к адресату с «еще одним делом»: «С февраля я работаю ст. редактором в редакции Литератур народов СССР Гослитиздата (по армянской и тюркскими языками). Мне поручили редактирование казахской антологии. Я предлагаю вам написать к ней статью (2 п.л.). Прошу Вас высказать свое мнение по этому вопросу, когда вы будете в Москве? С искренним приветом С. Даронян (РФ НКЦ «Дом Ауэзова», п. 585, л. 11) [3, 540-541]».

Документов, свидетельствующих о мнении писателя по этому вопросу нами не обнаружено, но раритет, изданный в 1958 году тиражом 10000 экземпляров, действительно начинается со вступительной статьи «Поэзия казахского народа» М. Ауэзова (1897-1961) и Такена Алимкулова (1918-1987) и в настоящее время является достоянием личных и государственных библиотек. Также известно, что Мухтар Омарханович будучи членом редколлегии осуществлял научное наблюдение за дореволюционным разделом «Антологии...».

Выход в свет этой солидной книги стал событием общественного значения и был приурочен к Декаде литературы и искусства в Москве. «Антологию казахской поэзии» С.К. Даронян редактировал с коллегой Владимиром Буричем (1932-1994), возможно потому, что книга оказалась объемной, она состояла из 862 страниц, включающих разделы: «Устная поэзия», «Акыны и поэты XVIII-XIX веков»,

«Поэты начала XX века» и «Советская поэзия». Устная поэзия представлена жанрами – героический эпос, лирическая поэма, обрядово-бытовая поэма, айтыс (состязание между двумя импровизаторами-песенниками), песни-небылицы, пословицы и поговорки, загадки. В разделе, посвященном творчеству акынов и поэтов XVIII-XIX веков представлено тридцать восемь стихотворений великого Абая. Советская поэзия включает творчество акынов-импровизаторов и поэтов.

С.К. Даронян отмечает, что М. Ауэзов как человек обязательный своевременно прислал предисловие, представлявшую собой сжатую историю казахской поэзии. В ней он излагает интересные мысли в целом о поэзии казахского народа, а многообразие поэтических форм автор объясняет тем, что: «В ранние эпохи и средние века через Казахстан, как известно, прошли многие народы. Это не могло не оставить следа в истории материальной культуры казахов и особенно в характере изустного их творчества. В можно проследить влияния индо-буддийской, монголо-тибетской, арабской мифологии, а через них – влияние фольклора известной части переднеазиатских и средиземноморских народов [4, с. 3].

Кроме вступительной статьи аппарат книги включает небольшие биографические справки об авторах произведений. А пояснительный словарь к изданию представляет информацию как об этимологии слова, так и этнографические и топонимические сведения необходимые иноязычному читателю. К примеру, как отмечает в своем труде «Казахское слово» отечественный писатель и переводчик Г. Бельгер (1934-2015) одна только классификация периодов человеческой жизни у казахов включает 14 наименований [5, 285]. Словом, вышеназванные элементы издания помогают углубить понимание текста.

«Антология казахской поэзии» за которую, Указом Президиума Верховного Совета Казахской ССР от 3 февраля 1959 года С.К. Дароняна наградили Почетной грамотой сегодня, безусловно, букинистическая редкость. Известно, что к Декаде литературы и искусства в Москве была намечена большая программа по изданию

книг казахской литературы, в том числе и романов М.О. Ауэзова об Абая.

Как редактор «Гослитиздата» С.К. Даронян в статье-воспоминании знакомит читателя с письмом от автора рукописи романов об Абая, где писатель называет своего адресата «близким человеком».

«Дорогой Сергей Карпович!

На днях Зоя Сергеевна Кедрина должна представить Вам лично вторую книгу «Пути Абая», т.е. последнюю книгу цикла романов. Как договорились мы с Вами, первым томом пойдут две части «Абая» и вторым томом – две части романа «Путь Абая»...

Наша декада, вероятно, пройдет ранее намеченного срока и, возможно, будет в марте. Потому я и прошу Вас лично, как Сережу, как близкого человека, взять на себя и редакторство и ближайшую, покровительственную заботу над этими вашими изданиями. Я надеюсь, что на этот раз мой цикл выйдет настоящим, достойным для нас всех изданием, в истинно хорошем оформлении. Ведь это совпадает с моим 60-летием... Жду Ваших вестей, с сердечным приветом Мухтар Ауэзов (1957 г. 24 июня, г. Алма-Ата, Абая, 185) [1, с. 90].

Издательским редактором был уже назначен Ю. Светланов, но по просьбе Мухтара Омархановича пришлось подключиться соредактором и «Сереже, как близкому человеку» (в выходных данных значится наряду с Ю. Светлановым и С.К. Даронян). В процессе работы над романом «Путь Абая» у С.К. Дароняна возникли вопросы о жанре и общем заглавии, ведь суть редактирования – сотворчество с автором, требующее глубокого проникновения в его замысел.

«При встрече я спросил: «В своем письме вы говорите об «Абая» и «Пути Абая» как о цикле романов, а в «Автобиографии» – как о «серии романов. Но как обозначить на титульном листе жанр? Может быть, назовем «роман-эпопея» в двух книгах?»

Немного подумав, он сказал: – Роман-эпопея... Пожалуй, вы правы. Согласен.

Так впервые в издании этих произведений Мухтара Ауэзова появилось обозначение «роман-эпопея», ставшее теперь традиционным общепринятым».

Писатель принимает и второе предложение редактора относительно заглавия двухтомника: «обеим книгам дать одно название «Абай», а внутри оставить: для первой книги – «Абай» (части 1 и 2), а для второй книги «Путь Абая» (части 3 и 4)» [1, с. 90].

Вступительную статью написала к роману уже известная вам З.С. Кедрина, которую, по воспоминаниям редактора, в шутку называли «полпредом Ауэзова в Москве. Заметим, что Зою Кедрину и Мухтара Ауэзова связывали тридцать лет творческой жизни.

Первая и вторая книги романа М. Ауэзова «Абай» были одобрительно встречены читателями. А власть увидела в романах серьезную попытку писателя пересмотреть свои идеологические позиции, освободиться от буржуазно-националистических заблуждений и удостоила его Сталинской премии. Лишь П. Кузнецов в своей статье упрекал критика З. Кедрину в поспешности провозгласить произведение «фундаментальным научным трудом по истории, этнографии, экономике и праву казахской кочевой степи» [2].

Еще один труд, редактором которого был С.К. Даронян, это учебное пособие «История литератур народов Средней Азии и Казахстана», инициированное М.О. Ауэзовым. Книга вышла в 1960 году в издательстве МГУ и длительное время являлась единственным учебником по литературе постсоветских государств: Казахстана, Киргизии, Туркмении, Таджикистана.

В статье С.К. Даронян вспоминает об «армяно-казахских» беседах с писателем, в которых чувствовалось знание М. Ауэзовым армянской литературы. Отвечая на вопрос, «что натолкнуло вас на создание романа об Абая?», он сказал: «Как писатель Абай для меня – синоним казахской литературы и казахского народа. Точно так же, как у вас, я полагаю, – Хачатур Абовян [1, 91]. Далее указывал на сходные черты в их творчестве – оба поэты-просветители и родоначальники новых национальных литератур. И С.К. Даронян, работая в те годы над книгой о Микаэле Налбандяне, мысленно сравнивал писателя и общественного деятеля с его казахским современником

Чоканом Валихановым. «Армяно-казахские» беседы автору напоминали айтыс, в котором не было победителя, и они как истинные коллеги были в ладу.

Во второй половине 1950-х годов встреча писателя и представителя Гослитиздата С.К. Дароняна состоялась в Алма-Ате, где они принимали участие в работе регионального совещания по проблемам художественного перевода литератур народов Средней Азии и Казахстана. По слову С.К. Дароняна, все «с нетерпением ждали выступления Мухтара Ауэзова», ключевой мыслью которого была мысль о важности перевода как «средства духовного сближения народов, взаимообогащения литератур» [1, 92].

В 1959 году на съезде писателей Киргизии во Фрунзе они оказались гостями киргизских друзей. И здесь М.О. Ауэзов на примере произведений киргизской и казахской литератур рассматривает особенности литературного процесса. В воспоминаниях отмечается, что автора «Абая» они ценили «не только как крупного казахского писателя, но и как прекрасного знатока и исследователя монументального эпоса "Манас"» [1, 93].

В дни «Декады армянского искусства и литературы», в середине 1960-х, С.К. Даронян вновь приезжает в Алма-Ату и посещает дом Ауэзова, но уже музея. На стендах видит знакомые ему книги, символизирующие идеалы творческого союза двух выдающихся личностей.

ЛИТЕРАТУРА

1. М. Ауэзов в воспоминаниях современников. Сборник. - А-А, «Жазушы», 1972.
2. «Величание вместо критики» // «Правда». 30 января, 1953 год.
3. Летопись жизни и творчества М.О. Ауэзова. «Ғылым», Алматы, 1997.
4. «Антология казахской поэзии». Под. Ред. Вл. Бурич, С. Даронян. М., «Гослитиздат», 1958.
5. Бельгер Г. Казахское слово. Избранное. Эссе. Романы. «Vox populi», Алматы, 2009.

REFERENCES

1. M. Auezov v vospominaniyah sovremennikov. Sbornik. - A-A, «Zhazushy», 1972.
2. «Velichanie vmesto kritiki» // «Pravda». 30 yanvarya, 1953 god.
3. Letopis' zhizni i tvorchestva M.O. Auezova. «Fylym», Almaty, 1997.
4. «Antologiya kazahskoj poezii». Pod. Red. VI. Burich, S. Daronyan. M., «Goslitizdat», 1958.
5. *Bel'ger G.* Kazahskoe slovo. Izbrannoe. Esse. Romany. «Vox populi», Almaty, 2009.

**XX-րդ ԴԱՐԻ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ ԵՎ
ԱՆՀԱՏԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ.
Մ. Օ. ԱՌԵՉՈՎ ԵՎ Ս. Կ. ԴԱՐՈՆՅԱՆ**

Մ. Ե. ԺԱՊԱՆՈՎԱ

Լ.Ն. ԳՈՒՄԻՅՈՎԻ անվան Եվրասիական ազգային համալսարան

Այս հոդվածը ուսումնասիրում է հայտնի հայ գրականագետ Ս.Կ. Դարոնյանի (1925–1990) և ականավոր դազախ գրող, գրականագետ և բանահյուս Մ.Օ. Առեչովի (1897–1961) միջև երկարատև ստեղծագործական համագործակցությունը: Նրանց առաջին հանդիպումը տեղի է ունեցել Մոսկվայում՝ ԽՍՀՄ ժողովուրդների գրականության ամբիոնի բացման ժամանակ: Հետագայում Ս.Կ. Դարոնյանը իրավացիորեն իրեն կհամարեր հիմնականում դազախ դասականի գլխավոր աշխատության՝ «Աբայի ուղին» գլուխգործոցի, ինչպես նաև դազախական գրականությանը վերաբերող բազմաթիվ հրատարակությունների խմբագիրը:

Բանալի բառեր՝ գրականագետ, «հայ-դազախական» երկխոսություններ, գրական գործընթաց, հասցեատեր:

**20th CENTURY LITERATURE AND PERSONALITIES:
M. O. AUEZOV AND S. K. DARONYAN****M. E. ZHAPANOVA****L.N. Gumilyov Eurasian National University**

This article explores the long-standing creative collaboration between the renowned Armenian literary scholar S.K. Daronyan (1925–1990) and the prominent Kazakh writer, literary critic, and folklorist M.O. Auezov (1897–1961). Their first meeting took place in Moscow during the inauguration of the Department of Literature of the Peoples of the USSR. Later, S.K. Daronyan would rightfully consider himself primarily as the editor of the Kazakh classic's major work — the masterpiece *The Path of Abai* — as well as of numerous publications related to Kazakh literature.

Key words: *literary scholar, “Armenian-Kazakh” dialogues, literary process, addressee.*

Информация о статье: статья поступила в редакцию 12 июня 2025 г., подписана к печати в № 2.CXXI (121).2025 30.10.2025.

ОБРАЗНО-СМЫСЛОВАЯ ЭКВИВАЛЕНТНОСТЬ В АСПЕКТЕ ТРОПОЛОГИИ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОЙ ПОЭЗИИ)

Статья публикуется впервые

Л. В. ЖАРАВИНА

**Волгоградский государственный социально-педагогический
университет (Волгоград, Россия)
zharavinal@mail.ru**

**Памяти Михаила Давидовича Амирханяна,
душевно щедрого и обаятельного человека,
видного ученого – с благодарностью
за любовь к русской культуре**

В статье рассматривается феномен образно-смысловой эквивалентности в соотношении с традиционной системой тропов. Автор исходит из постулата о нерасторжимости тропологии и феномена творчества на высоком мировоззренческом уровне. На материале сравнительно-сопоставительного анализа стихотворных текстов М.Ю. Лермонтова, А.А. Блока, Ф.И. Тютчева, И.Ф. Анненского выявлен тропологический статус поэтических эквивалентов. Обозначено теоретико-методологическое значение эквивалентности в аспекте литературоведческой компаративистики.

Ключевые слова: *компаративизм, метафора, обороты речи, смысловой эквивалент, сравнение, троп, тропология, художественный образ.*

Со школьных лет всем нам хорошо известно, что обращение к аллегориям, метафорам, метонимиям, оксюморонам, эпитетам и прочим средствам языковой выразительности – неперемнное условие красноречия и показатель высокого литературного мастерства. В

традиционный «набор» компетентностных знаний и умений филолога обязательно входят навыки грамотного оперирования с подобного рода дефинициями, правда, иногда сводящегося к способности отличать, например, метафору от метонимии. Разумеется, требование обоснованное, связанное с умением говорить *красно* как предметом и целью риторики, восходящей к временам европейской античности и имеющей солидную предысторию в отечественной теории словесности.

В настоящее время риторика – научная дисциплина, опирающаяся на обширнейший спектр гуманитарных ответвлений. Это направления лингвистического цикла (прагма-, психо-, этно-, социолингвистика, лингвокультурология), а также логика, эстетика, конечно, теория литературы и т.п. Существует понятие *риторическая личность* как видовое обозначение языковой личности.

Закономерно, что взятая в таком широком контексте, риторика не сводится к вопросам культуры речи, организации речевой деятельности и коммуникативному общению. Культура слова, как и культура речевого поведения в целом, невозможна без культуры мысли, которая, в свою очередь, определяется мировоззренческими параметрами, в основе которых – концептуализация представлений об окружающей реальности. В свое время С. С. Аверинцев определил риторику «как подход к обобщению действительности» [1, с. 158].

Что же касается экстралингвистического компонента в собственно тропологии (тропологии) как учении о тропах, входящем в раздел риторики (элокуцию), то его изучение также предполагает определенный плюрализм мнений. Авторитетные суждения на этот счет содержатся в трудах С.С. Неретиной, посвященных основным стратегам средневекового мышления. По мнению исследователя, тропы и система тропов представляют «такую интеллектуальную конструкцию», которая «имеет гораздо больше оснований для репрезентации Средневековья, чем символы» [12, с. 66]. С. С. Неретина подходит к тропам и оборотам речи не просто как к стилистическим категориям, но как к форме *диалектического* знания, способу выражения образа мышления, «в основании которого лежит идея творчества» [11, с. 8]. Она подчеркивает «специально» разработанную патристикой «преоб-

разующую мир идею тропов» [13, с. 25], отмечает значение тропов, «носителей морального смысла», в формировании «тропологии религиозной веры» [13, с. 25].

Помимо религиозно-философского дискурса, исследователь обращается к литературно-художественному материалу, иллюстрируя свои наблюдения произведениями П. Абеляра, Данте, Ф. Петрарки, И. В. Гете, М. Пруста и др. Совершенно закономерно вытекает мысль о нерасторжимости тропологии и феномена творчества в многообразии их проявлений. «По способу существования прекрасное динамично, ибо оно есть сумма тропов-поворотов, постоянно меняющая (вместе с ними) свое обличье: формально неизменное, как история, параллельное ей (как крыша параллельна фундаменту), оно предполагает всяческое изменение и разнообразие» [12, с. 134], – пишет автор в одном из своих исследований.

И все-таки суждения С. С. Неретиной не вполне удовлетворили В.М. Розина, считающего необходимым согласовать теорию тропологии с развиваемой им «новой» концепцией искусства, в основе которой лежит формула «искусство как форма жизни» [14]. «<...> Там, где Неретина говорит о тропах и поворотах», по мнению оппонента, следует употреблять выражение «смена реальностей» или «смена событий в определенной реальности». В данном случае троп понимается «не просто как поворот и смена точки зрения», но и «как желание вырваться из традиционной, обыденной жизни, события которой абсурдны и случайны, как дискурс, меняющий видение и мышление, наконец, как смена основной реальности (был Бог, стало Слово, потом мир, сотворенный по Слову)» [15].

Обсуждать и идентифицировать подобного рода высказывания можно в нескольких направлениях – и в плане стереотипных воззрений на искусство как опосредованное *подражание (мимезис) / отражение* реальности, и в плане семиотики, реализующей подход к искусству как вторичной моделирующей системе. Вполне правомерен взгляд на тропологию как на одно из средств создания *виртуала*, который в большинстве случаев рассматривается как квазиобъект, некий симулякр или фантом большого воображения. Однако заметим: данное понятие ведет начало от средневековой

мысли, что необходимо учитывать, опираясь не столько на современную техногенную практику, сколько на философско-религиозное учение о *бытии-возможности* (Posset) Николая Кузанского. Из *бытия-возможности*, или *возможности-бытия* (это и есть исторически точное определение виртуала) разворачивается «все, что создано и будет создано», но существует до времени в «свернутом виде» [8, с. 141]. Отсюда один шаг до тезиса *порядок через хаос* – синергетического обоснования принципа саморегуляции сложных систем. В любом случае это будет художественно воспроизведенная альтернативная картина окружающего мира, требующая методологически корректного подхода, одним из базовых принципов которого был и остается принцип историзма.

Однако и вопрос об исторической основе тропологии многопланов и может рассматриваться в нескольких направлениях. Прежде всего речь должна идти об обусловленности средств художественной выразительности имманентными (внутренними) законами историко-литературного процесса. В этом отношении показательны «Лекции по эстетике» Г.-В.-Ф. Гегеля, где в весьма неприглядном свете интерпретирована аллегория. «Ее всеобщее олицетворение пусто, определенные внешние черты представляют собой лишь знак, который сам по себе ничего не означает <...>» и т.п. [6, с. 109], – считал философ. «Пустая форма», «господство абстрактного смысла над внешним образом» [6, с. 106] – этот суровый вердикт вызван скорее всего издержками нормативных установок классицизма, изживающих себя на фоне искусства «романтической формы».

В отечественном литературоведении также неоднократно предпринимались попытки обосновать соотнесенность разновидностей средств языковой выразительности с различными параметрами художественного произведения. Б.М. Эйхенбаум, например, разграничивал метонимичность поэзии и метафоричность прозы [21, с. 133]. Р.О. Якобсон поддерживал противоположный тезис, отмечая «самое тесное и глубокое родство» стиха с метафорой, а прозы с метонимией [23, с. 331] и т.п.

Более остро стоит проблема органичности тропологии в контексте «большой» истории, т.е. вопрос о причинах предпочтения, отдава-

емого тому или иному тропу в связи с переменами в общественной жизни. Интересный пример подобного рода мы также находим у С.С. Неретиной.

Так, исследователь пишет о возросшей популярности метонимии в Европе XII века, когда «момент роста городов» привел к появлению большого количества светских школ и, соответственно, «огромной массы обучающихся, в том числе выходцев из простых общественных слоев». «Схоластическая история» французского церковного историка и богослова Петра Коместора, служившая учебным пособием, представляла евангельский текст в формате контаминации, соединив по принципу смежности (т.е. метонимии) отдельные текстовые фрагменты, принадлежащие четырем евангелистам. Личностная основа христианского канона тем самым игнорировалась, но задачам «всеобуча» такое положение дел отвечало в полной мере [13, с. 31]. Можно сказать, что в подобных случаях троп наделяется жизнестроительным содержанием «в угоду» времени.

В конце прошлого столетия и в первых десятилетиях нашего века чрезвычайно высокий теоретико-методологический статус получила метафора. В 1990 г. в издательстве «Прогресс» вышел сборник «Теория метафоры», составленный из отдельных статей и фрагментов трудов зарубежных филологов, философов, логиков, психологов: Э. Кассирера, Х. Ортеги-и-Гассета, Дж. Серля, М. Блэка, Дж. Миллера, А. Вежбицкой и др. Из общего исследовательского дискурса, дополненного и скорректированного классическими трудами А. А. Потебни, В. М. Жирмунского, А. Ф. Лосева и др. вытекает мысль об универсализме метафоры, консолидирующей самые разные области научного знания и о ее миромоделирующей функции. «Сегодня статус интересующего нас тропа в интеллектуальном со обществе запредельно высок», – утверждает современный исследователь, выдвигая идею «культурной экспансии» тропа [18, 48].

Видимо, корни данного и подобных явлений следует искать в представлениях о панъязыковом характере сознания и, как следствие, в общих процессах текстуализации и литературизации действительности, имевших место в последних десятилетиях прошлого столетия и продолжающихся по сей день.

Наглядным подтверждением может служить сборник эссе нидерландского философа Ф. Р. Анкерсмита «История и тропология: взлет и падение метафоры», вышедший в начале 1990-х гг. и переведенный на русский язык в 2003 г. «Философия XX века находится под обаянием феномена языка» [2, с. 269] – с этих общих позиций автор анализирует формирование исторического нарратива, проводя прямую параллель между развитием научной историографии и реалистическим направлением в литературе и искусстве. Здесь и встает вопрос о метафоре, но уже в плане ее преодоления, что связано с неизбежностью реабилитации и возвращения неметафоризированного научного дискурса. Из рассуждений Анкерсмита можно сделать вывод о том, что «тропологический взгляд на историю» [2, с. 162] изживает себя, поскольку литературная теория уже не в состоянии повлиять на формирование исторического письма.

На первый взгляд этот вывод противоречит сформулированному выше постулату об экспансии метафоры, но по существу (от обратного) он еще раз подтверждает значение тропологии в создании полномасштабной картины мира.

И речь должна идти не только о метафоризации. Как отмечалось, на наших глазах происходит расширение литературоведческого понятийно-терминологического аппарата за счет обращения к техногенным феноменам: компьютерному моделированию, киберкультуре, интернет-пространству и пр. Однако наблюдается и противоположный процесс: обращение к эстетическим постулатам антипозитивистской направленности. В этом отношении привлекает внимание концепция религиозного мыслителя (по специальности математика) В. Н. Тростникова, выступившего со статьей «Апофатика – основной метод в науке XXI века» [16].

В ней говорится о целесообразности обращения к методологическим установкам богословской апофатики, исходящей из принципиальной непознаваемости Высшего Начала, при решении задач, ставящих в тупик современного ученого в силу проблематичности однозначного положительного результата. Достижению (хотя бы частичному) этой цели, по мнению Тростникова, должен способствовать поиск идентичностей, т.е. *эквивалентов*. Например: «Эквивалентность

объема непознаваемости феномена Жанны д'Арк и мироточения икон» [16]. Представляется, что предложенная эвристическая модель может найти применение и в литературоведении, активно обратившемся в последние десятилетия к апофатической стратегии [см. 7].

Сам термин эквивалент и феномен эквивалентности, разумеется, не новы: но их предыстория уходит корнями, главным образом, в многовековую практику и теорию переводоведения, что совершенно естественно.

С одной стороны, разносистемность национальных языков порождает нетождественность оригинала и его перевыражения. Но с другой – она не препятствует содержательно-смысловому соприкосновению текстов, поддерживает функциональную коммуникативность, способствует сохранению художественных параметров, доносящих до читателя культурно-историческую и эстетическую ценность оригинала. В таком случае специалисты по теории перевода сближают (хотя и частично) эквивалентность и адекватность.

Утверждению литературоведческого статуса понятий *эквивалент* и *эквивалентность* много содействовал Р.О. Якобсон, исходивший из расширенного понимания переводческой практики. «Эквивалентность при существовании различия» он не только считал «кардинальной проблемой языка и центральной проблемой лингвистики» [22, с. 363], но и рассматривал в качестве ключа к осмыслению дихотомии *versu / provorsa* (*смех / проза*). Правда в дальнейшем исследователь большей частью обращался к термину *параллелизм*, считая его, наряду с другими «симметрическими образованиями», важнейшей составляющей поэтического целого. Ю.М. Лотман, также относя эквивалентность к одному «из основных организующих принципов поэзии и, шире, художественной структуры вообще» [10, с. 60], подчеркивал антиномичность понятия («со-противопоставление») и анализировал его в контексте семантической и прагматической перекодировок, присущих словесному искусству как вторичной моделирующей системе. Безусловно, повышенной значимостью обладают наблюдения и выводы профессора славистики Гамбургского университета В.Шмида, анализирующего тематическую и структурно-формальную «равно-

значимость» художественных мотивов «на различных уровнях нарративной структуры» [20, с. 134].

И все же В.Н. Тростников, на статью которого мы ссылались выше, имел в виду эквивалентность более широкого плана, которую невозможно свести к сравнительно-сопоставительному акту на основе какого-то одного признака подобия или элементарной аналогии.

Поясним данную мысль на хорошо известных примерах. В поэтический цикл А.Блока «Город» входит стихотворение «Ты смотришь в очи ясным зорям...», исполненное горькой иронии: «Кого ты в скользкой мгле заметил? / Чьи окна светят сквозь туман? / Здесь ресторан, как храмы, светел, / И храм открыт, как ресторан... / На безысходные обманы / Душа напрасно понеслась: / И взоры дев, и рестораны / Погаснут все — в урочный час» [5, с. 137]. Не меньшей болью пропитаны строки М.Лермонтова: : «Расстались мы; но твой портрет / Я на груди моей храню: / Как бледный призрак лучших лет, / Он душу радует мою. / И, новым преданный страстям, / Я разлюбить его не мог: / Так храм оставленный — всё храм, / Кумир поверженный — всё бог!» [9, с. 280].

Как видим, конструктивные особенности стихотворных фрагментов похожи, но не идентичны. Поэтическая мысль Блока держится на сравнительном обороте, раскрывающем обоюдно-функциональную связь объектов: «ресторан, как храмы, светел» / «храм открыт, как ресторан». У Лермонтова же не элементарное сравнение, одновременно сближающее и разобщающее, но отождествление по сущности: «храм оставленный — всё храм / Кумир поверженный — всё бог!».

Если сравнение (метафорическое сравнение) «работает» по принципу переноса признаков с одного явления на другое на основе их сходства, подчеркнутого сравнительными союзами и оборотами (*как, будто, как будто, будто бы, словно, точно* и т.д.), то эквивалентность предполагает сближение на первый взгляд логически несовместимых явлений, одновременно лежащих в разных идейно-смысловых плоскостях.

Далее. Блоковское сравнение, будучи художественно-стилистическим тропом, не посягает на самодостаточность сопоставляемых предметов: *храмы и рестораны* равноценны лишь как индикаторы

всеобщей профанизации сакрального. Но для каждого может наступить его собственный «урочный час», и ресторанам предстоит погаснуть, как и «взорам дев». Лермонтов, напротив, декларирует обратный процесс – сакрализацию профанного и выстраивает синонимичный ряд («храм оставленный», но оставшийся «храмом» – «кумир поверженный», но оставшийся «богом»), ориентированный на раскрытие одного (общего) предметно-сущностного содержания: «твой портрет». Мысль Блока линейна, рассчитана на разрешение в будущем времени (рестораны «погаснут»); сентенция Лермонтова кругообразна. Прошлое (портрет – «бледный призрак лучших лет») и священные реалии настоящего образуют замкнутую сферическую целостность. Это не члены сравнения, но именно эквиваленты.

Критерием эквивалентности, как следует из формулировки В. Н. Тростникова, является «объем непознаваемости», т. е. апофатика. У Лермонтова этот смысл очевиден: «разлюбить его не мог». *Не мог; не знаю почему; непонятно почему; неизвестно зачем* и т.п. – эти и подобные речевые обороты, чаще всего возникающие спонтанно, обнаруживают проблематичность модусов знания и действия. Налицо апофатическое состояние лирического героя, его душевная и духовная немощь, т. е. непонятная ему самому неспособность оказать внутреннее противодействие реальности.

Наглядный пример «рождения» эквивалентности из метафоризированного сравнения и наделения ее статусом тропа демонстрирует стихотворение И. Ф. Анненского «Октябрьский миф» («Трилистник дождевой»). *«Мне тоскливо. Мне невмочь. / Я шаги слепого слышу: / Надо мною он всю ночь / Оступается о крышу. / И мои ль, не знаю, жгут / Сердце слезы, или это / Те, которые бегут / У слепого без ответа, / Что бегут из мутных глаз / По щекам его поблеклым, / И в глухой полночный час / Растекаются по стеклам»* [3, с. 122].

Сюжетность в буквальном смысле отсутствует, но предметно точно переданы состояние одиночества и чувство сострадания, отсылающие текст к известным строкам Ф. И. Тютчева: *«Слезы людские, о слезы людские, / Льетесь вы ранней и поздней порой... / Льетесь безвестные, льетесь незримые, / Неистощимые, неис-*

числимые, – / Льетесь, как льются струи дождевые / В осень глухую, порою ночной» [17, с. 112].

Оба поэта исходят из параллелизма духовного и природного миров. Тексты проникнуты общим гуманистическим пафосом. Но поэт XX века идет дальше своего предшественника, опираясь на более репрезентативные формы объективизации лирической субъективности.

Тютчев сравнительно-сопоставительным союзом *как* уподобил слезы струящемуся дождю. Это привычный семантический ход, прочно укоренившийся в поэтической практике. В принципе поиски соответствий лежат в основе всех тропов, ориентированных на поиск аналогий. Однако заметим: природное явление в данном случае лишь стимулирует обращение к человеческому горю. А это означает, что при всей самоценности мир природы не самодостаточен и значим как объект эстетической деятельности человека. Даже в натурфилософии Шеллинга, установившего тождество *продуктивности* и *продукта* (*natura naturans* и *natura naturata*) и назвавшего природу «поэмой, скрытой от нас таинственными, чудесными письменами», явственно проступает мысль о необходимости творческого насилия над ней. Художнику, утверждает философ, следует духовно расплавить жесткие формы природы, вступить в борьбу с ее созидающим духом для того, чтобы достигнуть «предельной красоты в творениях» [19, с. 484].

Стратегия Анненского абсолютно противоположна. «<...> Поэт не навязывает природе своего я, он не думает, что красоты природы должны группироваться вокруг этого я, а напротив, скрывает и как бы растворяет это я во всех впечатлениях бытия» [4, с. 100] – так поэт характеризовал манеру К. Д. Бальмонта. Но данная характеристика более относима к нему самому.

Анализируя стихотворение «Октябрьский миф», мы также исходим из метафорического сравнения *дождь* / *слезы* как исходного. Но отмечаем, что, в отличие от Тютчева, Анненский превращением дождя в страдающее существо («шаги слепого слышу») переводит троп из области поэтического гнозиса в область поэтической онтологии. Причем переводит (по его собственной формуле) «без единого разобщающего сравнения» [4, с. 100]. У Тютчева первичны

слезы людские и вторичны струи дождевые как предметная основа сравнения. У Анненского в принципе отсутствует деление на первичность и вторичность. Образ слепого, наделенный самостоятельным бытием («Надо мною он всю ночь / Оступается о крышу»), и образ сострадающего лирического героя равнозначны и равноценны, полностью идентичны, т.е. эквивалентны. Возникает «единое, разорвано-слитное я», которое консолидируется «со всем, что с ним *одноприродно*» [4, с. 103, 100].

В высшей степени значима оговорка, уводящая в глубины апофатического неведения: («И мои ль, не знаю, жгут / Сердца слезы <...>»). Анненский прямо писал о недостатке языковых средств для передачи желания, «мистически» соединившись с природным началом, преодолеть состояние безысходности: «тут нельзя ни понять всего, о чем догадываешься, ни объяснить всего, что прозреваешь или что болезненно в себе ощущаешь, но для чего в языке не найдешь и слова» [4, с. 102].

Сам поэт ввел в название вышеупомянутого стихотворения слово «миф», которое в аспекте поднятой проблемы заостряет вопрос о соотношении мифологизации и метафоризации. Их взаимосвязь несомненна, но единое мнение на этот счет отсутствует. Одни исследователи говорят о развернутой метафоре как логико-психологической основе мифологеми; другие подчеркивают несовместимость этих двух начал.

Можно сказать, что в стихотворном тексте И.Ф. Анненского «под знаком мифа» моделируется алгоритм превращения двучленной метафоризированной сравнительной конструкции (*дождь / слепой*) в трехчленный образно-смысловой эквивалент. Связующим звеном в двухчастном сближении становится авторское я, интерпретируемое в свете основных ценностно-мировоззренческих констант: совесть, боль, страх небытия, поруганная красота и т. п. «Иль над обманом бытия / Творца веленье не звучало, / И нет конца и нет начала / Тебе, тоскующее я?» [3, с. 58].

Этими четырьмя строками сказано очень многое: знак вопроса вновь отсылает к апофатическому послылу о неизъяснимости Высшего соизъявления, а «тоскующее я» как третий компонент срав-

нения (поэт обращается к нему на равных: «Тебе...») – не что иное, как *tertium comparationis*, основа и критерий истинности сопоставительного акта.

Анализ поэтических текстов, на наш взгляд, указывает на то место, которое феномен эквивалентности может занять в современной тропологии. Говоря о дальнейших перспективах изучения проблемы, следует отметить особую репрезентативность литературоведческой компаративистики, обладающей развитым понятийно-терминологическим аппаратом. Мы привыкли говорить о генетических и типологических связях, аналогиях, параллелях, схождениях, сближениях, совпадениях, сопоставлениях, встречах течений и т. п. Существует достаточно разветвленный терминологический комплекс для обозначения итертекстуальности. Поиск же образно-смысловых эквивалентов способен вывести анализ в более широкое сравнительно-сопоставительное пространство, что, безусловно, придает компаративистскому изучению метакультурное измерение.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аверинцев С.С. Риторика и истоки европейской литературной традиции. М.: Языки русской культуры, 1996. 448 с.
2. Анкерсмит Ф.Р. История и тропология: взлет и падение метафоры [пер. с англ. М. Кукарцева и др.]. М.: Прогресс-Традиция. 2003. 496 с.
3. Анненский И.Ф. Стихотворения и трагедии. Библиотека поэта. Издание третье. М.: Сов. писатель, 1969. 640 с.
4. Анненский И.Ф. Книги отражений. М.: Наука, 1979. 689 с. (Литературные памятники).
5. Блок А.А. Полное собрание сочинений и писем: в 20 т. Т. 2. Кн. 2. М.: Наука, 1997. 894 с.
6. Гегель Г.-В.-Ф Эстетика: в 4 т. т. 2. М.: Искусство, 1969. 326 с.
7. Жаравина Л.В. Апофатика в современном литературоведении: pro et contra // Славянские чтения: научно-теоретический журнал / Славян. ун-т, Молдова. 2015. № 5 (11). С. 143 – 156.
8. Кузанский Николай. Сочинения: в 2 т. Т. 1. М.: Мысль, 1979. 488 с. (Философское наследие).

9. *Лермонтов М.Ю.* Собрание сочинений: в 4 т. Т. 1. СПб.: Изд-во Пушкинского дома, 2014. 776 с.
10. *Лотман Ю.М.* Структура художественного текста. М.: Искусство, 1970. 387 с.
11. *Неретина С.С.* Тропы и Тропы и концепты. М.: ИФРАН, 1999. 277 с.
12. *Неретина С.С.* Слово и текст в средневековой культуре. История: миф, время, загадка. М.: Гнозис, 1994. 208.
13. *Неретина С.С.* «Ни одно слово не лучше другого». Философия и литература. – М.: Голос, 2020. – 360 с.
14. *Розин В.М.* К построению новой концепции искусства (искусство как форма жизни) // Культура и искусство. 2021. № 10. DOI: 10.7256/2454-0625.2021.10.36611. URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=3861 (обращение от 25. 05. 2025).
15. *Розин В.М.* Тропология или учение о реальностях? // Философская мысль. 2022. № 8. DOI: 10.25136/2409 8728.2022.8.38612 EDN: EXPYLK URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=3861 (обращение от 25. 05. 2025).
16. *Тростников В.Н.* Апофатика – основной метод науки XXI века. URL: <http://www.pravoslavie.ru/736.html> (дата обращения: 21. 05. 2025).
17. *Тютчев Ф.И.* Лирика: в 2 т. Т. 1. М.: Наука, 1966. 448 с.
18. *Фатенков А.Н.* Культурная экспансия метафоры и философско-мировоззренческий горизонт иносказания // Социологический журнал. 2005. № 4. С. 48 – 69.
19. *Шеллинг Ф.-В.-И.* Сочинения: в 2 т. Т. 1. М.: Мысль, 1987. 637.
20. *Шмид В.* Нарратология. М.: Языки славянской культуры, 2003. 312 с. (Studia philologica).
21. *Эйхенбаум Б.М.* О поэзии. Л.: Сов. писатель. 1969. 552 с.
22. *Якобсон Р.О.* Избранные работы. М.: Прогресс, 1985. 460 с.
23. *Якобсон Р.О.* Работы по поэтике: Переводы / Сост. и общ. ред. М.Л. Гаспарова. М.: Прогресс, 1987. 464 с.

REFERENCES

1. *Averincev S.S.* Ritorika i istoki evropejskoj literaturnoj tradicii. M.: Yazy'ki russkoj kul'tury', 1996. 448 s.
2. *Ankersmit F.R.* Istoriya i tropologiya: vzlet i padenie metafory' [per. s angl. M. Kukarceva i dr.]. M.: Progress-Tradiciya. 2003. 496 s.

3. *Annenskij I.F.* Stixotvoreniya i tragedii. Biblioteka poe'ta. Izdanie tret'e. M.: Sov. pisatel', 1969. 640 s.
4. *Annenskij I.F.* Knigi otrazhenij. M.: Nauka, 1979. 689 s. (Literaturny'e pamyatniki).
5. *Blok A.A.* Polnoe sobranie sochinenij i pisem: v 20 t. T. 2. Kn. 2. M.: Nauka, 1997. 894 s.
6. *Gegel' G.-V.-F* E'tetika: v 4 t. t. 2. M.: Iskusstvo, 1969. 326 s.
7. *Zharavina L.V.* Apofatika v sovremennom literaturovedenii: pro et contra // Slavyanskije chteniya: nauchno-teoreticheskij zhurnal / Slavyan. un-t, Moldova. 2015. № 5 (11). S. 143 – 156.
8. *Kuzanskij Nikolaj.* Sochineniya: v 2 t. T. 1. M.: My'sl', 1979. 488 s. (Filosofskoe nasledie).
9. *Lermontov M.Yu.* Sobranie sochinenij: v 4 t. T. 1. SPb.: Izd-vo Pushkinskogo doma, 2014. 776 s.
10. *Lotman Yu.M.* Struktura xudozhestvennogo teksta. M.: Iskusstvo, 1970. 387 s.
11. *Neretina S.S.* Tropy' i Tropy' i koncepty'. M.: IFRAN, 1999. 277 c.
12. *Neretina S.S.* Slovo i tekst v srednevekovoj kul'ture. Istoriya: mif, vremya, zagadka. M.: Gnozis, 1994. 208.
13. *Neretina S.S.* «Ni odno slovo ne luchshe drugogo». Filosofiya i literatura. – M.: Golos, 2020. – 360 s.
14. *Rozin V.M.* K postroeniyu novoj koncepcii iskusstva (iskusstvo kak forma zhizni) // Kul'tura i iskusstvo. 2021. № 10. DOI: 10.7256/2454-0625.2021.10.36611. URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=3861 (obrashhenie ot 25. 05. 2025).
15. *Rozin V.M.* Tropologiya ili uchenie o real'nostyax? // Filosofskaya my'sl'. 2022. № 8. DOI: 10.25136/2409 8728.2022.8.38612 EDN: EXPYLK URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=3861 (obrashhenie ot 25. 05. 2025).
16. *Trostonikov V.N.* Apofatika – osnovnoj metod nauki XXI veka. URL: <http://www.pravoslavie.ru/736.html> (data obrashheniya: 21. 05. 2025).
17. *Tyutchev F.I.* Lirika: v 2 t. T. 1. M.: Nauka, 1966. 448 s.
18. *Fatenkov A.N.* Kul'turnaya e'kspansiya metafory' i filosofsko-mirovozzrencheskij gorizont inoskazaniya // Sociologicheskij zhurnal. 2005. № 4. S. 48 – 69.
19. *Shelling F.-V.-I.* Sochineniya: v 2 t. T. 1. M.: My'sl', 1987. 637.
20. *Shmid B.* Narratologiya. M.: Yazy'ki slavyanskoj kul'tury', 2003. 312 s. (Studia philologica).
21. *E'jxenbaum B.M.* O poe'zii. L.: Sov. pisatel'. 1969. 552 s.
22. *Yakobson R.O.* Izbranny'e raboty'. M.: Progress, 1985. 460 s.

23. Yakobson R.O. Raboty` po poe`tike: Perevody` / Sost. i obshh. red. M.L. Gasparova. M.: Progress, 1987. 464 s.

**ԿԵՐՊԱՐԱՅԻՆ ԵՎ ԻՄԱՍՏԱՅԻՆ ՀԱՄԱՐԺԵՔՈՒԹՅՈՒՆԸ
ՏՐՈՊՈԼՈԳԻԱՅԻ ՏԵՍԱԿԵՏԻՑ
(ռուսական պոեզիայի նյութի վրա)**

Լ. Վ. ԺԱՐԱՎԻՆԱ

**Վոլգոգրադի պետական սոցիալ-մանկավարժական համալսարան
(Վոլգոգրադ, Ռուսաստան)**

Հոդվածը վերաբերում է պատկերավոր և իմաստային համարժեքության երևույթին՝ տրոպների ավանդական համակարգի նկատմամբ: Հեղինակը բարձր աշխարհայացքային մակարդակով ելնում է տրոպոլոգիայի և ստեղծագործության երևույթի անբաժանելիության մասին պոստուլատից: Մ.Յ. Լերմոնտովի, Ա.Ա. Բլոկի, Ֆ.Ի. Տյուտչևի, Ի.Ֆ. Անենսկու բանաստեղծական տեքստերի համեմատական վերլուծության նյութի հիման վրա բացահայտվում է բանաստեղծական համարժեքների տրոպոլոգիական կարգավիճակը: Ուրվագծվում է համարժեքության տեսական և մեթոդաբանական նշանակությունը գրական համեմատականության ասպեկտում:

Բանալի բառեր՝ համեմատականություն, փոխաբերություն, խոսքի շրջադարձեր, իմաստային համարժեք, համեմատություն, տրոպ, տրոպոլոգիա, գեղարվեստական կերպար:

**FIGURATIVE AND SEMANTIC EQUIVALENCE IN THE ASPECT
OF TROPOLOGY (ON THE MATERIAL OF RUSSIAN POETRY)**

L. V. ZHARAVINA

**Volgograd State Social and Pedagogical University
(Volgograd, Russia)**

The article deals with the phenomenon of figurative and semantic equivalence in relation to the traditional system of tropes. The author proceeds from the postulate about the inseparability of tropology and the phenomenon of creativity on a high world outlook level. On the material

of comparative analysis of poetic texts by M.Y. Lermontov, A.A. Blok, F.I. Tyutchev, I.F. Annensky the tropological status of poetic equivalents is revealed. Theoretical and methodological significance of equivalence in the aspect of literary comparativism is outlined.

Key words: *comparativism, metaphor, turns of speech, semantic equivalent, comparison, trop, tropology, artistic image.*

Информация о статье: статья поступила в редакцию 27 мая 2025 г., подписана к печати в № 2.CXXI (121).2025 30.10.2025.

КАК ЧЕХОВ ПЕРЕПИСЫВАЛ ТОЛСТОГО (творческий опыт Л. Н. Толстого в произведениях А. П. Чехова)

Н. Ф. ИВАНОВА

Новгородский государственный университет имени Ярослава
Мудрого (Великий Новгород, Россия)
nfi@inbox.ru

В данной статье автором делается попытка показать на примере сопоставления двух эпизодов из романа Толстого «Война и мир» и чеховского рассказа «Мальчики» как Чехов, изучая манеру Толстого, пишет «вторым слоem» по толстовскому эпизоду, уходя в другое повествование.

Ключевые слова: А. П. Чехов, «Мальчики», Л. Н. Толстой, «Война и мир», творческие трансформации

**Светлой памяти незабвенного
Михаила Давыдовича Амирханяна**

Толстой и как человек, и как писатель оставил в жизни Чехова очень заметный след, несмотря на то, что личное знакомство их было поздним (1895 г.), встречи краткими и немногочисленными. Между ними не завязалась даже дружеская переписка. Они были людьми разных поколений. Толстой относился к Чехову «как любящий отец к милому сыну» [2, 15].

Для начинающего Чехова имя Толстого стояло в одном ряду с именами Гончарова, Тургенева, Салтыкова-Щедрина, Островского, и следует заметить, что Толстой не сразу занял первое место в литературной иерархии. Только с середины 80-х Чехов начинает отдавать

предпочтение Толстому. Не случайно в «Литературной табели о рангах» (1886) он отметит: «Если всех живых русских литераторов, соответственно их талантам и заслугам, произвести в чины, то:

Действительные тайные советники (вакансия).

Тайные советники: Лев Толстой, Гончаров.

Действительные статские советники: Салтыков-Щедрин, Григорович.

Статские советники: Островский, Лесков, Полонский» (С. 5, 143) [6].

Считается, что именно в 1886-1887 годы Чехов испытывает сильное влияние Толстого. Точкой отсчёта служил 1894 год, именно тогда Чехов написал, что «толстовская философия сильно трогала меня, владела мною лет 6-7, и действовали на меня не основные положения, которые были мне известны и раньше, а толстовская манера выражаться, рассудительность и, вероятно, гипнотизм своего рода» (П. V, 283) [6].

Как именно изучал Чехов толстовскую «манеру выражаться, рассудительность и, вероятно, гипнотизм своего рода», можно проследить на сопоставлении двух эпизодов из произведений Толстого и Чехова, наполненных сходными мотивами, рядом совпадений и не только сопрягающимися элементами художественных текстов, но и творческими трансформациями толстовского эпизода – зачин 2 тома романа «Война и мир» Толстого и начало чеховского рассказа «Мальчики»¹ (1887).

Роман Толстого Чехову был известен, скорее всего, ещё с таганрогских времён. Директор гимназии Э.Р. Рейтлингер в «Краткой исторической записке о таганрогской гимназии» указывал, что выпускники этого учебного заведения участвовали в литературных беседах, устраиваемых во внеурочное время. К числу одной из лучших работ он относил работу Щербинина Николая, который «прочёл

¹ Рассказ «Мальчики» Толстой относил к рассказам первого сорта. См. письмо И. Л. Толстого А. П. Чехову от 25 мая 1903 года [3, 21].

собственное сочинение под заглавием «Характеристика русского общества по роману Толстого “Война и мир”» [4, 279]².

В чеховской библиотеке были сочинения Толстого, изданные в 1886 году в 12 частях, на втором томе «Войны и мира» на титульном листе надпись чёрными чернилами: «Антон Чехов»³.

С самого начала и во втором томе романа «Война и мир», и в рассказе Чехова «Мальчики» заданы особое настроение, тон, обусловленные одинаковым событием – приездом долгожданного сына домой на побывку с приятелем («гость на пороге»). Наблюдается явное совпадение художественных деталей в описании — зима, лошади, сани.

У Чехова: «У подъезда стояли широкие розвальни, и от тройки белых лошадей шел густой туман. Сани были пусты» (6, 424) [6]⁴. Это очень близко к толстовской прозе — неспешное повествование с «подробностями» — «широкие розвальни», «белые лошади», «густой туман». У Толстого в тексте, казалось бы, чеховская «краткость»: Ростов «на ходу выскочил из саней и побежал в сени»⁵. Кстати, и у Чехова упоминаются сени: Володя «стоял в сенях и красными, озябшими пальцами развязывал башлык». Однако у Толстого внешнее движение героя («на ходу выскочил») проявляет его внутреннее психологическое состояние — нетерпение, предвкушение счастья, радости от встречи с родными, стремление приблизить её, а по чеховской фразе можно только понять физическое состояние Володи: он сильно озяб.

Изображение радости родственной встречи также объединяет эти эпизоды. У Толстого: «что-то стремительно, как буря, вылетело из боковой двери и обняло и стало целовать его. Еще другое, третье такое же существо выскочило из другой, третьей двери; еще объятия, еще поцелуи, еще крики, слезы радости. Он не мог разобрать, где и

² Вполне возможно, что Чехов посещал подобные литературные беседы, а по роману Толстого неоднократно были выступления на разные темы.

³ Сочинения графа Л.Н. Толстого. Часть шестая. Война и мир. Том II. Изд. шестое. М: Тип. Э Лисснера и Ю. Романа, 1886. 520 с. [3, 328-329].

⁴ Далее в тексте чеховские цитаты на страницах 424 - 425.

⁵ Текст Толстого [5]. Т. 5. С. 8, 9, 10.

кто папа, кто Наташа, кто Петя. Все кричали, говорили и целовали его в одно и то же время <...> обнимали его <...> Наташа <...> расцеловала всё его лицо, отскочила от него и, держась за полу его венгерки, прыгала, как коза, всё на одном месте и пронзительно визжала. Со всех сторон были блестящие слезами радости, любящие глаза».

У Чехова: «Володя приехал! – крикнул кто-то на дворе. — Володичка приехали! – завопила Наталья <...> Ах, боже мой! <...> Мать и тетка бросились обнимать и целовать его <...> сестры подняли визг, двери скрипели, хлопали».

Чехов рисует почти только одну внешнюю сторону события, не показывая мир душевных переживаний своих героев, он словно рассчитывает на активное сотворчество читателя. У Толстого же за внешними проявлениями на первый план выступают движения человеческой души.

Николай после приезда «был очень счастлив любовью, которую ему выказывали; но первая минута его встречи была так блаженна, что теперешнего его счастья ему казалось мало, и он всё ждал чего-то ещё, и ещё, и ещё». Он, боевой офицер, возвращается в свой домашний, детский мир, точно так же возвращается и чеховский гимназист после долгого отсутствия. Однако изображения сильнейшего эмоционального переживания — «радости до слёз» (Толстой упоминает об этом несколько раз), счастья — у Чехова нет.

Два писателя используют в описании той же ситуации разные средства. В передаче ощущений и мыслей героя Толстому нужны подробности, детали, Чехов же лаконичен. Толстовский принцип «кажущейся полноты описания» [8, 153] заменён у Чехова принципом «незаметной неполноты»: автор «Мальчиков» даёт «опорные точки», позволяющие читателю достроить детальное описание.

В названных эпизодах не просто наблюдается сходство в описании возбуждения от долгожданной встречи, совпадения дословные (крики, визг, объятия, поцелуи, хлопанье дверей). Слой «толстовской лексики» очевиден в принципах словесного отбора Чехова.

И в сюжетном построении эпизодов есть некоторое сближение. В момент первой радостной и многолюдной встречи и в «Войне и мире», и в «Мальчиках» — не хватает главных, особо значимых для

приехавших лиц. Их «выход» обозначен писателями особо. У Толстого: «Он (Николай – Н. И.) <...> все еще ждал и искал кого-то. Старая графиня еще не выходила. И вот слышались шаги в дверях. Шаги такие быстрые, что это не могли быть шаги его матери. Но это была она, в новом, незнакомом еще ему, сшитом, верно, без него платье. Все оставили его, и он побежал к ней. Когда они сошлись, она упала на его грудь, рыдая. Она не могла поднять лица и только прижимала его к холодным снуркам его венгерки».

У Чехова: «Отец Володи в одной жилетке и с ножницами в руках вбежал в переднюю и закричал испуганно:

— А мы тебя еще вчера ждали! Хорошо доехал? Благополучно? Господи боже мой, да дайте же ему с отцом поздороваться! Что я не отец, что ли?». Писатель травестирует, перелицовывает толстовскую ситуацию. Встреча *сына и матери* Толстым изображена психологически точно, автору важны подробности поведения героев, раскрывающие глубину переживаний его персонажей, Чехов кратко и с лёгкой иронией рисует встречу *отца и сына*.

В обоих эпизодах есть ещё одна общая ситуация — вместе с долгожданным сыном приезжает гость, о котором забывают, которого не замечают в порыве родственной радостной встречи. В романе Толстого: «Денисов, никем не замеченный, войдя в комнату, стоял тут же и, глядя на них, тер себе глаза.

— Василий Денисов, дг'уг вашего сына, — сказал он, рекомендуясь графу, вопросительно смотревшему на него <...> Те же счастливые, восторженные лица обратились на мохнатую черноусую фигурку Денисова и окружили его».

У Чехова: «Когда первый порыв радости прошел, Королевы заметили, что кроме Володи в передней находился еще один маленький человек, окутанный в платки, шали и башлыки и покрытый инеем; он неподвижно стоял в углу в тени, бросаемой большою лисьей шубой.

— Володичка, а это же кто? — спросила шёпотом мать.

— Ах! — спохватился Володя. — Это, честь имею представить, мой товарищ Чечевицын, ученик второго класса... Я привез его с собой погостить у нас».

У Толстого гость сам рекомендует графу Ростову, и это выглядит учтиво и достойно. У Чехова неожиданного гостя представляет гимназист Володя. «Взрослая» формула речевого этикета позволяет ему как бы оправдать самовольное приглашение Чечевичина в родительский дом. Явно заимствованная фраза в устах мальчика звучит комично.

В обоих случаях именно отец первым приветствует гостя. У Толстого: « — Милости прошу. Знаю, знаю, — сказал граф, целуя и обнимая Денисова. — Николушка писал... Наташа, Вера, вот он, Денисов». У Чехова: « — Очень приятно, милости просим! — сказал радостно отец. — Извините, я по-домашнему, без сюртука... Пожалуйста! Наталья, помоги господину Черепицыну раздеться!».

Чеховым ситуация приветствия отцом гостя разрабатывается иначе, в комическом ключе. Отец Володи, словно продолжая заданную сыном «этикетную» модель поведения во время встречи, оказывается к ней явно не готовым, он несколько растерян и смущён: одет по-домашнему⁶, маленького мальчика называет «господином» и в довершение всего путает фамилию гостя, называя его Черепицыным, а не Чечевичиным.

Следует заметить, что при сходстве многих элементов чеховское повествование с самого начала несколько снижено. Действие происходит не в московской аристократической среде, как у Толстого, а в помещицкой, провинциальной. Приезжают не взрослые, участники военных событий в кратковременный отпуск, а гимназисты. Они тоже в некотором роде «мундирные» люди. Они в форме: в гимназическом пальто и фуражках, но укутаны в платки и шали, башлыки. И едут они домой не после боев с Наполеоном, а после гимназических занятий, на рождественские каникулы. Начав «Мальчиков» с приёма снижения повествования, Чехов доходит до травестирования толстовского эпизода.

Несколько раз Толстой выделяет в сцене приезда Наташу: «Наташа, после того как она, пригнув его к себе, расцеловала все его

⁶ По-домашнему, вернее, по-дорожному у Толстого одеты приезжие гусары: не в доломанах и ментиках, а «в венгерках».

(Николая – Н. И.) лицо, отскочила от него и, держась за полу его венгерки, прыгала, как коза, все на одном месте и пронзительно визжала». Есть и у Чехова в рассказе героиня с таким же именем. Служанка Наталья завопила, узнав о приезде Володички, вбегая в столовую, затем повалилась к его ногам и начала стаскивать с него валенки. У Толстого Наташа, сестра Николая, близкий и родной человек, у Чехова – прислуга. Писатель явно снижает толстовский образ.

Чехов словно играет с читателем, то давая возможность увидеть сходство своего эпизода с толстовским, то изменяя повествование практически до неузнаваемости, заставляя читателя сразу и сомневаться, и утверждаться в мысли о сходстве с Толстым. Он словно мистифицирует читателя, а в конце эпизода даёт ключ к разгадке: «Всё смешалось в один сплошной радостный звук, продолжавшийся минуты две». Эта очень хорошо знакомая читателю толстовская фраза «всё смешалось...» – маркер толстовского текста, подсказка читателю, что Толстой имеет прямое отношение к этому эпизоду.

Следует заметить, что для Чехова в поэтике Толстого очень важным оказывались фраза, слово. Так, в первом томе романа «Война и мир», хранящемся в личной библиотеке ялтинском дома, писателем подчёркнуты синим карандашом слова «видимо» (11 раз), «по видимому» (1 раз) [3, 328]. В письме Е. М Шавровой-Юст (20 ноября 1896), делая замечания по поводу её рассказа «Жена цезаря», он пишет: «Молодые супруги устраивают обстановку “как у всех” — это напоминает Бергов в “Войне и мире”» (П. 6, 232) [6]. Знаковая микроцитата «всё смешалось...» из «Анны Карениной» в рассказе «Мальчики»⁷ возникла у Чехова не случайно — 10 марта 1887 года он ехал в поезде из Москвы в Петербург, ехал «в самом напряженном состоянии. Снились мне гробы и факельщики, мерещились тифы, доктора и проч. ... Вообще ночь была подлая... Единственным утешением служила для меня милая и дорогая Анна⁸, которой я занимался во всю дорогу» (П. II, 35) [6].

⁷ Рассказ «Мальчики» впервые был напечатан в «Петербургской газете» 21 декабря 1887 года. Подзаголовок: сценка. Подпись – А. Чехонте.

⁸ Имеется в виду «Анна Каренина» Толстого.

Нередко чеховское повествование идёт в лирическом ключе, «в тоне и духе» Толстого. Например: «волосы на висках были покрыты инеем, и весь он (Володя – Н. И.) от головы до ног издавал такой вкусный морозный запах, что, глядя на него, хотелось озябнуть и сказать: «Бррр!»». Или: «Немного погодя Володя и его друг Чечевицын, ошеломленные шумной встречей и всё еще розовые от холода, сидели за столом и пили чай. Зимнее солнышко, проникая сквозь снег и узоры на окнах, дрожало на самоваре и купало свои чистые лучи в полоскательной чашке. В комнате было тепло, и мальчики чувствовали, как в их озябших телах, не желая уступать друг другу, щекотались тепло и мороз». И в чеховском эпизоде, и в толстовском, подают чай, ловят каждое движение, слово, взгляд, не спускают восторженно-влюблённых глаз, даже одну из сестёр Володи зовут именем толстовской героини – Соня.

Зачины первой главы «Войны и мира» и «Мальчиков» очевидно сходны, вплоть до лексических совпадений, вплоть до толстовских имен в чеховском рассказе. Но разворачиваются события по-разному. Родственная встреча у Толстого — начало развития многих сюжетных линий. Приезд Николая, повзрослевшего и возмужавшего, проходит под знаком его самоутверждения, попытки доказать всем и самому себе, что он взрослый: у него «мужские» дела – обед в Английском клубе, отношения с Соней, дуэль Долохова с Пьером, карты, проигрыш... За чеховским эпизодом следует только одна линия: готовящийся побег в Америку, но и здесь присутствует некое желание мальчиков доказать свое мужество, т. е. утвердиться в собственных глазах.

Может возникнуть сомнение: правомерно ли сопоставлять эпизод из рассказа и романа-эпопеи? Сама структура романа, с одной стороны, и рассказа, с другой, столь различна, что степень развёрнутости, полноты описания во многом определяется жанровыми особенностями, а не только разницей манер двух авторов. Разницу жанров необходимо учитывать, однако хорошо видно, что учился Чехов прежде всего у Толстого-романиста, на этой почве, как справедливо отмечал З.С. Паперный, вырастала новая художественная система Чехова [8, 153].

Интересные наблюдения о близости Толстого Чехову встречаются у Н.Я. Берковского, который находил, что «у Чехова связь с Толстым идёт по концепции и колориту, она не может не сказаться на множестве подробностей <...> При переходе из произведения в произведение, от писателя к писателю действующие лица, разумеется, не сохраняют неприкосновенным прежнее своё положение в сюжете, но нечто от их значения в общей концепции не может отпасть и тянется вслед за ними» [1, 231]. И далее: «Вероятно, важнейший эффект следования за связями литературных произведений то, что, соотнесённые, они доразъясняют друг друга. Вероятно, и сами писатели пишут, задевая произведения предшественников, с целью доузнать в них – достучаться там, где не сразу отвечают». Чехов, как считал Берковский, «пишет и об описанном уже другими. Он как бы снова пишет, вторым слоем по текстам Льва Толстого <...> полагаясь отчасти на сказанное уже другими» [1, 232]. Вполне возможно, что и в данном случае Чехов, изучая манеру Толстого, пишет «вторым слоем» по этому, переписывает толстовский эпизод, уходя в другое повествование.

«Пройдя толстовский иску́с, — как точно отмечал А.П. Чудаков, — Чехов вернулся на свои пути. Но «толстовский эпизод» не прошёл бесследно <...> Эффект от тесного соприкосновения с толстовскою поэтикой был другой — она разбудила в чеховской поэтике её собственные потенции, дала движение тому, что готовилось, до времени было скрыто, не зажгла чужим пламенем, но высекла собственные искры» [7, 193].

ЛИТЕРАТУРА

1. *Берковский Н.Я.* Чехов-повествователь и драматург // О русской литературе: Сб. ст. / Н. Берковский. - Ленинград : Худож. лит.: Ленингр. отд-ние, 1985.
2. *Лакишин В.Я.* Толстой и Чехов. 2-е изд. - Москв: Советский писатель, 1975.

3. Л.Н. Толстой и А.П. Чехов: рассказывают современники, архивы, музеи... / сост. и авт. коммент. А. С. Мелкова; РАН. Ин-т мировой лит. им. А. М. Горького. - Москва: Наследие, 1998.
4. Таганрог и Чеховы: материалы к биографии А.П. Чехова / А.Г. Алферьева, Е.А. Кожевникова, Е.П. Коноплева [и др.]; научная редакция и предисловие И. Е. Гитович; - Таганрог: Изд-во "Лукоморье", 2003.
5. Толстой Л.Н. Собр. соч. в 20-ти тт. Под общ. ред. Н. Н. Акоповой [и др.] ; [Вступ. статья Н. Гудзия]. - Москва: Гослитиздат, 1960-1965. Т.5.
6. Чехов А.П. Полн. собр. соч. и писем в 30-ти тт. — М., «Наука». 1974-1983. Все цитаты из писем и произведений Чехова даются с указанием серии (С. — сочинения, П. — письма) и страниц.
7. Чудаков А.П. «Толстовский эпизод» в поэтике Чехова // Чехов и Лев Толстой / Акад. наук СССР. Ин-т мировой лит. им. А. М. Горького. — М.: Наука, 1980.
8. Паперный З.С. Деталь и образ // Чехов и Лев Толстой / Акад. наук СССР. Ин-т мировой лит. им. А. М. Горького. — М.: Наука, 1980.

REFERENCES

1. Berkovskiy N.Ya. Chekhov-povestvovatel' i dramaturg // O russkoy literature: Sb. st. / N. Berkovskiy. - Leningrad : Khudozh. lit.: Leningr. otd-niye, 1985.
2. Lakshin V.Ya. Tolstoy i Chekhov. 2-ye izd. - Moskv: Sovetskiy pisatel', 1975.
3. L.N. Tolstoy i A.P. Chekhov: rasskazyvayut sovremenniki, arkhivy, muzei... / sost. i avt. komment. A. S. Melkova; RAN. In-t mirovoy lit. im. A. M. Gor'kogo. - Moskva: Naslediye, 1998.
4. Taganrog i Chekhovy: materialy k biografii A.P. Chekhova / A.G. Alfer'yeva, Ye.A. Kozhevnikova, Ye.P. Konopleva [i dr.]; nauchnaya redaktsiya i predisloviye I. Ye. Gitovich; - Taganrog: Izd-vo "Lukomor'ye", 2003.
5. Tolstoy L.N. Sobr. soch. v 20-ti tt. Pod obshch. red. N. N. Akopovoy [i dr.] ; [Vstup. stat'ya N. Gudziya]. - Moskva: Goslitizdat, 1960-1965. T.5.
6. Chekhov A.P. Poln. sobr. soch. i pisem v 30-ti tt. — M., «Nauka». 1974-1983. Vse tsitaty iz pisem i proizvedeniy Chekhova dayutsya s ukazaniyem serii (S. — sochineniya, P. — pis'ma) i stranits.
7. Chudakov A.P. «Tolstovskiy epizod» v poetike Chekhova // Chekhov i Lev Tolstoy / Akad. nauk SSSR. In-t mirovoy lit. im. A. M. Gor'kogo. — M.: Nauka, 1980.

8. *Papernyy Z.S. Detal' i obraz // Chekhov i Lev Tolstoy / Akad. nauk SSSR. In-t mirovoy lit. im. A. M. Gor'kogo. – M.: Nauka, 1980*

**ԻՆՉՊԵՍ ՉԵԽՈՎԸ ՎԵՐԱԳՐԵՑ ՏՈԼՍՏՈՅԻՆ
(Լև Տոլստոյի ստեղծագործական փորձը Անտոն Չեխովի
ստեղծագործություններում)**

Ն. Ֆ. ԻՎԱՆՈՎԱ

**Յարոսլավ Իմաստուն Նովգորոդի պետական համալսարան
(Վելիկի Նովգորոդ, Ռուսաստան)**

Այս հոդվածում հեղինակը փորձում է ցույց տալ՝ համեմատելով Տոլստոյի «Պատերազմ և խաղաղություն» վեպի և Չեխովի «Տղաները» պատմվածքի երկու դրվագները, թե ինչպես է Չեխովը, ուսումնասիրելով Տոլստոյի ստեղծագործական ոճը, գրում Տոլստոյի դրվագի «երկրորդ շերտը»՝ անցնելով մեկ այլ պատմության:

***Բանալի բառեր՝** Ա.Պ. Չեխով, «Տղաները», Լ. Ն. Տոլստոյ, «Պատերազմ և խաղաղություն», ստեղծագործական փոխակերպումներ:*

**HOW CHEKHOV REWROTE TOLSTOY
(the creative experience of Leo Tolstoy in the works of Anton
Chekhov)**

N. F. IVANOVA

**Yaroslav the Wise Novgorod State University
(Veliky Novgorod, Russia)**

In this article, the author attempts to show by comparing two episodes from Tolstoy's novel "War and Peace" and Chekhov's short story "Boys"

how Chekhov, studying Tolstoy's manner, writes a "second layer" of Tolstoy's episode, going into another narrative.

Key words: *A. P. Chekhov, "Boys", L. N. Tolstoy, "War and Peace", creative transformations.*

Информация о статье: статья поступила в редакцию 27 мая 2025 г., подписана к печати в № 2.CXXI (121).2025 30.10.2025.

ОБРАЗЫ-АРХЕТИПЫ В ЦИКЛЕ НАДЕЖДЫ ЧЕРНОВОЙ «КУДЫКИНЫ ГОРЫ»

Н. У. ИСИНА

Евразийский национальный университет имени

Л. Н. Гумилева Астана (Казахстан)

n.isina61@bk.ru

Статья посвящена творчеству современного русскоязычного казахстанского прозаика Надежды Черновой. Объектом анализа является цикл рассказов «Кудыкины горы». Главной составляющей поэтики текста выступают фольклорно-мифологические сюжеты, мотивы и образы-архетипы. Автор умело соединяет современный рассказ и устнопозитические традиции, что обуславливает тесную связь между прошлым и настоящим, реальностью и фантастикой.

Ключевые слова: *цикл, рассказ, фольклор, сюжет, образ-архети.*

Термин «архетип», введенный в научный оборот швейцарским психологом К.Юнгом, буквально обозначает «прообраз», сложившийся на основе опыта человечества. Это универсальные врожденные психические структуры человека, составляющие содержание человеческого «коллективного бессознательного» и спонтанно определяющие человеческое мышление и поведение. Впоследствии термин получил широкое распространение в других гуманитарных науках, к примеру, в литературоведении.

Теория архетипа разрабатывалась отечественными учеными, в том числе, С.Аверинцевым, Е.Мелетинским, А.Ю. Большаковой и др. Так, Е.Мелетинский в работе «О литературных архетипах», в частности, отмечает: «Русская классическая литература сложилась в XIX в. и для литературы XIX в. она наиболее репрезентативна. Соответственно и судьба литературных архетипов в XIX в. весьма наглядна на материале русской литературы, тем более что сами русские писатели, как правило, претендуют на гораздо более

широкий охват мировоззренческих проблем, чем их западноевропейские коллеги, на охват сравнимый с мифологическим масштабом архетипов» [1, с. 76]. Анализ произведений А.С. Пушкина, Н.В. Гоголя, Ф.М. Достоевского, Л.Н. Толстого позволил ученому выявить примеры трансформации архетипических образов и мотивов в творчестве русских писателей.

Согласно теории А.Ю. Большаковой, литературный архетип – это «сквозная», «порождающая модель», которая, несмотря на то, что обладает способностью к внешним изменениям, таит в себе неизменное, ценностно-смысловое целое» [2, с. 171]. В статье «Литературный архетип» ученый выделяет несколько значений категории архетипа: 1) писательская индивидуальность, 2) вечные образы, 3) типы героев, 4) образы-символы, часто природные [Там же].

Итак, архетипические образы – это универсальные образы, идея или сюжет, которые существуют в коллективном бессознательном человечества и повторяются в мифах, сказках, литературе. Архетипы являются основой для создания сюжетов и персонажей, так как легко узнаваемы и эмоционально понятны читателям.

Цель нашего исследования – определить архетипические образы в цикле рассказов Н.Н. Черновой «Кудыкины горы».

Надежда Чернова – известная в Казахстане поэтесса, переводчица, публицист, прозаик. Литературным дебютом явился сборник стихотворений. «Возраст августа». Позднее вышли «Цветущий саксаул», «Скалы и легенды Баянаула», «Кочевница-жизнь», «Помню» и др. Переводила стихотворения казахских поэтов на русский язык. В 1990-е годы Н.Чернова обращается к жанру прозы, пишет рассказы, повести, романы: «Кудыкины горы», «За красным солнцем», «Когда зацветает шиповник», «Великие скитания», «Степной Вавилон», «Тайный роман», «Горькая карусель» и др.

Критики высоко оценили талант рассказчика. «Проза Надежды Черновой точна, афористична, образна, играет всеми оттенками смыслов. ... Её проза лирична, свободна, естественна. Она – своеобразный и уверенный мастер слова с безмерностью чувств, восторгом и негодованием» [3].

Литературовед В.Савельева называет прозу Н.Черновой «поэтической прозой», выделяя такие важнейшие признаки, как «образность, эмоциональность, эстетизацию воспоминаний, явно выраженное субъективное авторское начало» [4, с. 163].

Наиболее ярко талант рассказчика Н.Черновой проявился в цикле «Кудыкины горы». Заглавие книги указывает на связь с устнопозитической традицией. Выражение «кудыкина гора», как известно, обозначает несуществующее, вымышленное место, куда якобы отправляются без определённой цели или чтобы избежать ответа на вопрос о месте назначения. Как правило, оно используется в ироничном или шутовском контексте.

Цикл «Кудыкины горы» включает несколько рассказов, объединённых общей тематикой, системой образов и мотивов. Главной, составляющей поэтики цикла «Кудыкины горы» Н.Черновой являются **образы-архетипы**. Наиболее отчетливо они представлены в рассказе «Сын Пушкина». Все повествование стилизовано в духе русской народной сказки. Художественное пространство и время распадаются на сказочное (нереальное) и настоящее (реальное). Действие происходит в сказочном лесу. Предваряет рассказ описание быта русской деревни с ее повседневными заботами: *«В дремучем, как в сказках, лесу прятались две деревни – Баклуши и Лошкарки. В одной когда-то били берёзовые да липовые баклуши, а в другой – из этих баклуш-заготовок точили разные ложки: и простые, русские межсумки, и широкие бурлацкие бутылки, и обычные – с тупыми носами, и остроносые, как поморские лодки»* [5, с. 96]. Архетип деревни восходит к образу сказочного Берендеева царства. Само название деревни «Берендейка» отсылает к сюжету русской народной сказки.

В рассказе «Сын Пушкина» Н.Черновой присутствуют образы-архетипы: лес, дорога, герой-странник и мудрый старец. Они помогают автору создать сказочную атмосферу и одновременно передают глубинные, общечеловеческие смыслы. Лес, например, символизирует неизведанное, место испытания героя. И в то же время лес – это путь к самопознанию. А герой-странник олицетворяет поиск истины и преодоление жизненных трудностей.

Таким образом, Н.Чернова через фольклорно-мифологические элементы не только стилизует повествование под народную сказку, но и раскрывает вечные темы, связанные с человеческой судьбой, памятью и культурной идентичностью.

В рассказе Н.Черновой «Сын Пушкина» можно выделить несколько универсальных архетипических образов: 1) архетип мудрого старца, 2) архетип младенца, 3) архетип странника, 4) архетип священного объекта, 4) архетип духовного отца. Так, к архетипу мудрого старца относятся старуха Берендейка и старик Лошкарь – родители-опекуны для найденного в лесу младенца. *«...В семь лет он уже ходил с Лошкарём на охоту, тянул сети на озере, добывал дикий мёд, что прятали пчёлы в старых дуплах. С Берендейкой собирал ягоды, грибы, лесные орехи, целебные травы, косил траву для козы.*

Сашка хорошо понимал и вековые деревья, и озеро, и зверьё всякое, и птиц. В науке этой превзошёл даже пестунов своих – Берендейку да Лошкаря». [5, с. 100]. Берендейка и Лошкарь обучают мальчика всему, что необходимо в жизни. Они заботятся о Сашке, отдавая всю свою нерастраченную любовь и тепло души.

Мальчик Сашка, воспитываемый стариками, воплощает архетип «потерянного младенца». Образ восходит к древним мифологическим и фольклорным сюжетам о героях, найденных и воспитанных людьми. Юный герой проходит множество испытаний, прежде чем обретет свое место.

После смерти Берендейки и Лошкаря, мальчик Сашка покидает родную деревню, лес и отправляется в город. *«...Ушёл из лесу Сашка. Шёл наугад. Долго ли, коротко шёл – неизвестно, но дорога вывела его к людям. Удивился Сашка городу. сё было, как в фантастических рассказах Лошкаря: высокие дома тесно стояли вдоль улиц, мощёных камнем, по дорогам мчались гулкие автомобили, пёстрые толпы людей шли навстречу»* [5, с. 105]. Юный герой воплощает образ-архетип странника, блуждающего в поисках своего места. В городе мальчик останавливается у памятника Пушкину. Он вспоминает рассказы деда Лошкаря о великом поэте, всматривается в него и узнает в нем своего отца. Каждый день мальчик приходит к памятнику, ухаживает за ним. Так, в Пушкине воплощается архетип «духовного отца».

Архетипом «священного объекта» выступает книга, которую герой рассказа носит с собой. Она является связующим звеном между мальчиком Сашкой и Пушкиным, его «истинным отцом».

Таким образом, образы-архетипы в рассказе «Сын Пушкина» подчеркивают глубину авторской идеи о духовной связи человека и общества. Эти образы позволяют задуматься о поиске смысла жизни, влиянии истории и культуры на судьбы людей.

Архетипические образы присутствуют в рассказе «Кунсулу». Сюжет его перекликается с казахской народной сказкой «Кункей». Главная героиня девушка неземной красоты, обладающая солнечной энергией. Действие происходит в реальной ситуации, в казахском ауле. Но реалистическое повествование дополняется сказочно-романтическим описанием героев.

«Все рассказы объединяет одно общее свойство: простота и незатейливость сюжета. Главные герои – обычные сельские жители. Полина Ветлугина, Милочка Олсуфьева, Кунсулу, Аккозы обладают высокой духовностью. Через эти образы автор выражает свое представление об истинной красоте человека» [6, с. 131].

Ключевую роль играет образ Кунсулу, вокруг нее строится основное действие рассказа. Главная героиня обладает неземной красотой: *«Красота Кунсулу заключалась в огромных синих глазах. У остальных-то щёлки, чёрные, как ночь в пустыне. Кроме того, роскошные волосы Кунсулу отливали рыжеватыми искрами, будто в них горело солнце, с которым у девушки была магическая связь»* [7, с. 77].

Кунсулу не только внешне привлекательна: она смела, жизнерадостна, умна и весела. В ее действиях и поступках проявляются оптимизм, любовь к жизни и стремление к счастью. Даже смерть жениха она воспринимает с душевной стойкостью. После того как Кунсулу уезжает в город и начинает новую жизнь, она не утрачивает веры и жизнерадостности. Работая санитаркой, девушка постоянно шутит с больными в палате, с энтузиазмом выполняет тяжёлую работу, ухаживая за ними, и не перестаёт радоваться каждому моменту жизни.

Кунсулу, находясь в городе, продолжает общаться с солнцем, источником ее энергии. Она всегда в движении, ее шаги уверенные, а манера общаться с окружающими легкая и непринужденная.

Несмотря на тяжелую работу, девушка не теряет бодрости духа, всегда веселая и озорная. За что пациенты больницы её любили и часто угощали то чаем, то конфетами, то фруктами.

Характер Кунсулу раскрывается по мере развития событий. Так, в сцене встречи героини с Каскырбеком – претендентом на ее руку и сердце, девушка проявляет смелость. *«Каскырбек-богач влюбился в Кунсулу, он хотел жениться на ней и прискакал сказать ей об этом. Осадил Каскырбек-богач золотого, ворованного коня у мазанки красавицы.*

– Эй, Кунсулу! – крикнул он, – Слезай, давай! Слезай, разговор есть! [7, с. 77].

Подобно сказочному герою, Каскырбек является к красавице на золотом коне. Но автор уточняет происхождение коня: «ворованного». Кунсулу, будучи гордая, непоколебимая, не внимает речи Каскырбека. Она всецело погружена в мир солнечной энергии. *«Но Равная Солнцу не слышала его. Она глядела на огненный диск, и волосы её вспыхивали рыжеватыми искрами, и синие глаза были широко раскрыты. Входило в неё солнце, и горело в ней, как огонь в пустом сосуде, и заполняло её по самые края. Ведь если почему-либо Кунсулу не глядела на солнце, то слабела, теряла силы. Она должна была смотреть!» [7, с. 77].* Молодой человек требует повиноваться. *«Каскырбек-богач, потный от быстрой скачки, начал терять терпение. Конь плясал под ним, выбивая в песке глубокие лунки. Но Кунсулу была неподвижна».* [7, с. 77]. Данный эпизод из рассказа демонстрирует контраст образа девушки и ее жениха. Кунсулу проявляет спокойствие, терпение, тогда как Каскырбек в силу своей природной алчности стремится подчинить девушку себе.

Каскырбек – это состоятельный молодой человек: он оседлал «золотого» ворованного коня, символизирующего богатство и власть. Однако его попытки завоевать внимание Кунсулу, оказываются безрезультатными. Это свидетельствует о независимости и стремлении героини к духовной гармонии, тайной связи с природными силами, которые для неё важнее земных ценностей. Персонаж Каскырбек выступает как носитель материальных благ. Кунсулу же

олицетворяет духовное начало. Подобно сказочному герою, она обладает магической силой.

Образ Каскырбека-богача помогает глубже раскрыть характер Кунсулу. Все его действия и попытки завоевать внимание девушки, отражают контраст мировоззрений героев, конфликт между миром земных ценностей одного и более высокими, духовными устремлениями другого героя.

Наиболее полно характер героини Кунсулу раскрывается в эпизодах встречи с другим персонажем – Сункаром. Встреча с молодым человеком оказывается для девушки судьбоносной. История Сункара, его душевные переживания и страдания кардинально изменяют отношение героини к жизни. Сункар вступает в брак с Кунсулу, не столько из-за истинных чувств, сколько из-за того, что она напоминает ему его погибшую жену. Этот поступок свидетельствует о его привязанности к прошлому. Юноша не может забыть прошлое и начать новую жизнь, не уверен в своих чувствах к Кунсулу.

Ситуация изменяется после загадочного сна, в котором его умершая жена пророчит о рождении у него сына. Сункар начинает понимать, что Кунсулу не только внешне привлекательна, но обладает внутренней красотой и духовной силой. Молодой человек осознает, что жизнь продолжается.

Героиня рассказа «Кунсулу», с одной стороны, наделяется романтическими чертами, с другой стороны, это вполне реалистический образ девушки, способной на самые безобидные поступки. В этом убеждает следующий эпизод:

«Тут-то весёлая Кунсулу и разыграла дурочек. Нарядила как-то пять баранов в банданы, повязала им на шею пёстрые платки, и по бумажному цветку приделала – ну, чем не женихи? Крикнула невест:

– Эй, Культай, Назира, Амина, Хадиша, Алтын! Выходите скорей, к вам свататься приехали! з самой столицы! Выходите!

Высочили девушки из низких мазанок, а бараны как заблеют им свои приветствия. Хохоchet Кунсулу, заливается, улепётывает в барханы от обманутых невест» [7, с. 79].

В данном эпизоде Н.Чернова мастерски передает игривый, озорной и живой характер Кунсулу. Она превращает обычное событие в

весёлую игру, демонстрируя свою непосредственность и умение развлекать. Нарядив баранов и устроив «сватовство» для девушек, она создаёт атмосферу лёгкости и веселья. В данном эпизоде раскрываются такие черты её характера, как способность устраивать забавные, даже немного озорные розыгрыши. Весёлый смех Кунсулу и ее стремление уйти в барханы от обманутых невест подчеркивают ее игривую натуру и живое чувство юмора, делая её образ ярким и запоминающимся.

Таким образом, Кунсулу, центральная героиня рассказа, символизирует жизненную силу, нравственную чистоту и духовное начало. В образе героини предстает идеал подлинно человеческой красоты.

Особое значение в цикле «Кудыкины горы» Н.Черновой имеют имена героев и персонажей: Кунсулу – «равная солнцу», Каскырбай – «волк-богач», Сункар – «сокол», Алтын – «золото», Акмарал – «белый олень» и т. д. Автор использует говорящие имена для того, чтобы подчеркнуть особенность характера каждого героя, персонажа. Говорящие имена помогают создать яркие образы и характеры. Например, имя Кунсулу (что в переводе означает «равная солнцу») обозначает её неземное, божественное происхождение. Имя Каскырбай («волк-богач») характеризует внутреннюю сущность персонажа, его коварство, жестокость, алчность.

Таким образом, анализ цикла «Кудыкины горы» Н.Черновой убеждает в том, что поэтику рассказов составляет фольклорно-мифологические сюжеты, образы, мотивы. Особое место занимают архетипические образы мудрого старца, младенца, странника, священного объекта, духовного отца.

Художественная проза Н.Черновой свидетельствует о том, что миф и фольклор по-прежнему остаются живым источником вдохновения для современной литературы. Писатели развивают традиции классической литературы, придавая им новое поэтическое звучание в контексте XXI века.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мелетинский Е.М. О литературных архетипах / Российский государственный гуманитарный университет. М., 1994. – 136 с.
2. Большакова А.Ю. Литературный архетип // Литературная учеба. – 2001. – № 6. – С. 171-175.
3. Асия Турашкызы: Была бы степь в цветущем ковыле // [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://mysl.kazgazeta.kz/news/8586>.
4. Савельева В. Рассказ как первожанр // Простор. – 2011. – № 3. – С.148-168.
5. Чернова Н. Кудыкины горы // Простор. – 2016. – № 6. – С. 81-121.
6. Исина Н.У. Мифопоэтика прозы Н.Черновой (цикл рассказов «Кудыкины горы») // Простор. – 2018. – № 11. – С. 130-135.
7. Чернова Н. Кудыкины горы // Простор. – 2016. – № 10. – С. 63-103.

REFERENCES

1. Meletynsky E.M. O literaturnych archetipach / Rosyisky gosudarstvennyy humanitarny universitet. — M., 1994. — 136 s.
2. Bolschagova A.Y. Literaturny archetyp // Literaturnaya uchoba – 2001. - № 6. S. 171-175.
3. Asya Turashkyzy: Byla by step d tchvetuchem kowyle // [Elektronny resurs] – Regym dostupa: <https://mysl.kazgazeta.kz/news/8586>.
4. Saveleva B. Rasskaz kak pervoganr // Prostor. – 2011. - № 3. – S.148-168.
5. Chernova N. Kudykiny Gory // Prostor. – 2016. - № 6. – S. 81-121.
6. Isina N.U. Mythopoenika p prozy N. Chernovoy (gycl "Kudykiny Gory" // Prostor. – 2018. - № 11. – S.130-135.
7. Chernova N. Kudykiny Gory // Prostor. – 2016. - № 10– S. 63-103.

**ՆԱԴԵԺԴԱ ԶԵՆՆՈՎԱՅԻ «ԿՈՒԴԻԿԻՆԻ ԳՈՐԻ» ՑԻԿԼԻ
ՆԱԽԱՏԻՊԱՅԻՆ ՊԱՏԿԵՐՆԵՐԸ**

Ն. Ու. ԻՍԻՆԱ

Լ.Ն. Գումիլյովի անվան Եվրասիական ազգային համալսարան

Հոդվածը նվիրված է ժամանակակից դազախստանցի արձակագիր Ն.Զեննովայի ստեղծագործությանը: Վերլուծության առարկան

«Կուդիկինի Գորի» պատմվածքների շարքն է: Տեքստի պոետիկայի հիմնական բաղադրիչը բանահյուսությունն ու դիցաբանական սյուժեներն են, մոտիվներն ու պատկեր-նախատիպերը: Հեղինակը հմտորեն համատեղում է ժամանակակից պատմողականությունը և բանավոր բանաստեղծական ավանդույթները, ինչը որոշում է անցյալի և ներկայի, իրականության և երևակայության/ֆանտազիայի միջև սերտ կապը:

Բանալի բառեր՝ *ցիկլ, պատմվածք, բանահյուսություն, սյուժե, նախատիպ պատկեր:*

ARCHETYPE IMAGES IN THE CYCLE OF NADEZHDA CHERNOVA "KUDYKINY GORY"

N. U. ISINA

L.N. Gumilyov Eurasian National University

The article is devoted to the work of the modern Kazakhstani prose writer N. Chernova. The object of analysis is the cycle of stories "Kudykiny Gory". The main component of the poetics of the text is folklore and mythological plots, motifs and images-archetypes. The author skillfully combines modern storytelling and oral poetic traditions, which determines a close connection between the past and the present, reality and fantasy.

Key words: *cycle, story, folklore, plot, archetype image.*

Информация о статье: статья поступила в редакцию 26 мая 2025 г., подписана к печати в № 2.CXXI (121).2025 30.10.2025.

«ВНЕШНЯЯ» И «ВНУТРЕННЯЯ» МУЗЫКАЛЬНОСТЬ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПРОЗЫ

*Статья посвящена памяти Михаила Давидовича
Амирханяна, замечательному знатоку русской и
национальных литератур, неугомонному просветителю
и организатору международных конференций,
сближающих филологов разных стран*

О. Б. КАФАНОВА

Санкт-Петербургский институт бизнеса и инноваций,
Санкт-Петербург
olg_kaf@mail.ru

В статье под «внешней» музыкальностью художественной прозы понимается характеристика музыкальных произведений, которая служит объективной иллюстрацией эпохи, общественного и повседневного быта. «Внутренняя» музыкальность возникает в результате сходства между музыкой и словесностью. В художественной прозе возникает интересная и тонкая грань перехода «внешней» музыкальности во «внутреннюю». Замечательные музыкальные страницы многих произведений русской классики являются кульминационными для описания внезапной влюбленности, иногда еще не осознанной героями. Романы Толстого, Гончарова, Тургенева включают музыкальные сцены и эпизоды, которые обладают важными сюжетными, характерологическими, психологическими свойствами. Однако полностью музыкальный роман со всеми присущими ему свойствами мог быть создан только в парадигме романтизма. И одним из таких ярких примеров стал роман Жорж Санд *La Dernière Aldini* (1838). Музыка, пение, голос выполняют в нем первостепенную роль, определяя композицию, развитие сюжета, типологию героев, их речевые портреты вплоть до ритма фраз.

Ключевые слова: «внешняя» и «внутренняя» музыкальность, сходство между музыкой и словесностью,.

Прежде всего необходимо терминологически определить понятия, вынесенные в заглавие статьи. Под «внешней» музыкальностью художественной прозы я понимаю упоминание, характеристику музыкальных произведений, которые служат объективной иллюстрацией эпохи, общественного и повседневного быта. Например, в полушутливом русском трактате «Наука любви» (1840) содержались сведения о танцах и музыке, исполняемой на балах. Там имелась также специальная глава, называемая «Тайны вальса». Анонимный автор утверждал:

«... Вальс! Ты прилетел в наши снега с благоуханных берегов Рейна вместе с кипучим искрометным вином, и ты, о вальс, еще можешь поспорить своим магическим действием упоения с действием его могучих паров! <...> О вальс! Ты поэзия танцев. Если кадрили похожа на поэму, то ты – порывистый лиризм. <...> вальс сближает сердца и почти незаметно рождает симпатию!» [4: С. 90–91, 95–96].

«Внутренняя» музыкальность явление гораздо более сложное, возникшее в результате сходства между музыкой и словесностью. Представление о музыкальности в литературе становится возможным лишь в таких культурах или эстетических системах, которые рассматривают музыку как некий универсальный язык, принципы которого в той или иной мере разделяются литературой.

Представление о литературной музыкальности возникло в XVIII веке в связи с развитием романтизма. Вначале предромантизм вырабатывает представление о музыке как естественном, непосредственном языке человеческого чувства (Ж.Ж. Руссо, И.Г. Гердер, К.Ф. Мориц). Затем немецкие романтики формулируют представление о музыке как универсальном языке природы и искусства. Идея музыкальности фактически становится для романтиков аналогом категории гармонии. Литература начинает подчиняться принципам музыкальности.

Ранее других понятие музыкальной словесности ввел Ф. Шиллер. В статье «О наивной и сентиментальной поэзии» (1795–1796) он разделил поэзию на «пластическую» и «музыкальную»: первая «подражает определенному предмету», а вторая «вызывает опреде-

ленное состояние души, не нуждаясь для этого в определенном предмете» [17].

В письме к Гёте от 18 марта 1796 года Шиллер писал о том, что «поэтической идее» «предшествует определенное музыкальное состояние души» [21]. Романтики выдвинули тезис о музыкальности как «естественном» свойстве литературы. Так, Л. Тик задал риторический вопрос во вступительной «Симфонии» к комедии «Перевернутый мир» (1799): «Разве не дозволено, разве не возможно мыслить тонами и музицировать словами и мыслями?» [7: С. 133; 8: С. 131–143]. Идея музыкальности как стихийной основы всякого художественного творчества позднее нашла отражение и обоснование в поэтике импрессионизма и символизма. «De la musique avant toute chose» – заявлял Поль Верлен в своем программном стихотворении «L’art poétique» («Поэтическое искусство», 1874) [20: С. 161].

Общими для литературы и музыки приемами, создающими эффект музыкальности, являются повторы в различных их видах (анафора, рефрен, лейтмотив, параллелизм, на звуковом уровне – аллитерация). Усложненный, неточный повтор (например, обращенный параллелизм — хиазм) может восприниматься как проявление вариативности, характерной для музыкального развития. При этом известная общность структурных принципов литературы и музыки обусловлена, прежде всего, изначальным синкретизмом музыки и слова. Так, песенная форма с ее куплетностью становится общей для поэзии и литературы (четырёхстрочной поэтической строфе соответствует четырёхтактовая вокально-поэтическая форма) и т.д.

Другим фактором, обусловившим общность многих структурных принципов музыки и словесности, стало огромное влияние риторики на развитие музыкальных форм Нового времени. Например, принцип трехчастности, характерный для сонатной формы, отразил трехчастную композицию ораторской речи (exordium – medium – finis).

К единым для музыки и литературы структурным принципам относится и так называемый «закон золотого сечения», принадлежащий, по-видимому, к фундаментальным принципам эстетической архитектоники. «Золотое сечение» (т.е. такое внутреннее деление произведения на две части, при котором целое относится к

большей части так же, как большая часть относится к меньшей) обнаружено во многих музыкальных и поэтических произведениях, отличающихся особой гармонией композиции. Наконец, важным направлением в обосновании музыкальности литературного произведения является выявление лейтмотивов, которые могут, образовывать сложную разветвленную структуру, напоминающую композицию позднеромантических музыкальных драм или симфонических поэм.

В литературоведении довольно широко практикуется экстраполяция структурных принципов европейской музыки на литературное произведение. При этом наиболее часто к словесному тексту применяются такие музыкальные формы, как песенная, сонатная, fuga. В качестве повторяющихся элементов, необходимых для идентификации музыкальной формы, здесь могут выступать ритмические фигуры, отдельные слова, мотивы, темы. Так, немецкий историк и теоретик литературы, Оскар Вальцель (Walzel, 1864–1944) обнаружил трехчастную песенную форму в тематической структуре некоторых стихотворений И.В. Гёте [19]. Л.Фейнберг усмотрел сонатную форму в послании А.С. Пушкина «К вельможе» (1830) [10: С. 281–301] и других литературных произведениях. Музыкальность поэтического текста наиболее очевидна, этой проблеме посвящены многочисленные исследования [5: С. 38, 53]. Особое направление в изучении музыкальности поэтического текста связано с анализом мелодического начала в поэтической интонации и исходит из идеи «слуховой филологии» (Ohrenphilologie). Его основатель, немецкий филолог-германист Э. Зиверс (E. Sievers, 1850–1932), утверждал, что стихотворение существует прежде всего в звуковой, и лишь затем – в зрительной форме [18: S. 56–77].

В России это направление представлено трудом Б.М. Эйхенбаума «Мелодика русского лирического стиха» (1922), в котором под «мелодикой» понимается «развернутая система интонирования, с характерными явлениями интонационной симметрии, повторности, нарастания, кадансирования и т.д.» [11], т.е. теми явлениями, которые являются общими для литературы и музыки. Феномен «мелодики» позволяет, согласно Эйхенбауму, реализовать в поэзии многие

принципы музыкального развития: чередование нарастаний и спадов, «принцип трехчастности», характерный для сонатной формы и т. д.

Однако исследователи обнаружили музыкальные формы не только в лирике, но и в драматических сочинениях. Например, немецкий писатель Оскар Людвиг (Ludwig, 1813–1865) в середине XIX века увидел использование сонатной композиции в трагедиях У. Шекспира. Он усмотрел в них экспозицию главной и побочной тем; при этом под главной партией понимается идея, воплощаемая главным героем, а под побочной – противостоящие герою силы. Людвиг обратился в своем анализе и к полифоническим формам: Отелло и Яго сравниваются у него с «темой» и «ответом» в фуге [14: С. 264–269].

Музыкальность художественной прозы изучена гораздо в меньшей степени, тем не менее, есть интересные исследования и в этой области. Так, контрастно-составная двухчастная форма была обнаружена О. Соколовым в повести Н.В. Гоголя «Невский проспект» (1835). В романе Гёте «Избирательное сродство» («Die Wahlverwandschaften», 1809) исследователи выделяют свыше 20 лейтмотивов, что сближает его с музыкальным сочинением.

Музыкальность в художественном тексте может связываться не только с теми или иными приемами и структурами, но и с видимым отсутствием структурности, с «текучестью», преобладанием слитности над расчлененностью. Представление о музыке как «стихии чистой текучести» возникло также в эпоху романтизма. Новалис (наст. имя Georg Philipp Friedrich von Hardenberg, 1772–1801) определял музыку как «оформленную текучесть» [15: Bd 3, S. 259]. В письме к А. В. Шлегелю 12 января 1798 г. он утверждает, что поэзия «от природы текуча – вся – пластична и безгранична – всякое возбуждение разрастается сразу во все стороны»; она «подобна органическому существу, которое всем своим устройством выдает свое происхождение из текучего, свою изначальную эластичную природу, свою безграничность, свою способность ко всему» [Bd 4, S. 246]. В России уже в XX веке А.Ф. Лосев обозначил «чистое музыкальное бытие» как «предельную бесформенность и хаотичность». «Особого внимания заслуживает та особая слитность звуков, которая

сопровождает музыку, – писал ученый. – <...> музыка неизменно движется, течет, меняется <...> Это – всеобщая внутренняя текучая слитность всех предметов» [6: С. 209–210]

В последнее время появилось немало исследований, диссертаций, посвященных музыкальной поэтике прозы и интермедальности художественного текста. Однако возникает вопрос, может ли художественное прозаическое произведение (роман, повесть, рассказ) действительно частично или полностью строиться по законам музыки? Многие произведения русской классической литературы содержат десятки страниц, посвященных описанию музыки: в них музыкальные произведения предстают в фортепианном, оркестровом и вокальном исполнении. И возникает интересная и тонкая грань перехода «внешней» музыкальности во «внутреннюю».

Достаточно вспомнить, что в «Дубровском» Пушкина Марья Кирилловна и ее учитель постоянно музицировали. Простая объективация процесса музицирования, название конкретных композиторов и произведений является «внешней» музыкальностью. Но когда музыка захватывает исполнителей и слушателей, высвечивает их внутренний мир, детерминирует, т.е. субъективизирует поступки и чувства, мы уже говорим о «внутренней» музыкальности. В случае с «Дубровским» именно уроки музыки, пение сблизили молодых героев, что особенно очевидно в одноименной опере Направника, где Маша и Владимир исполняют дуэт на французском языке. Музыка как искусство наиболее суггестивное сразу обращается к душе; погружаясь в нее, родственные натуры узнают друг друга. В романе Пушкина этот процесс только намечен, в опере развит до кульминационной сцены, которая становится прологом любовного объяснения.

Замечательные музыкальные страницы многих произведений русской классики являются кульминационными для описания внезапной влюбленности, иногда еще не осознаваемой героями. В «Семейном счастье» Л.Н. Толстого фортепианная игра главной героини нужна рассказчице и автору для прояснения состояния взволнованности, смятения героев:

«Он сидел сзади меня, так что мне его не видно было; но везде в полутьме этой комнаты, в звуках, во мне самой я чувствовала его присутствие. Каждый взгляд, каждое движение его, которых я не видала, отзывались в моем сердце. Я играла сонату-фантазию Моцарта, которую он привез мне и которую я при нем и для него выучила. Я вовсе не думала о том, что играю, но, кажется, играла хорошо, и мне казалось, что ему нравится. Я чувствовала то наслаждение, которое он испытывал, и, не глядя на него, чувствовала взгляд, который сзади был устремлен на меня» [9: С. 271].

В романе И.А. Гончарова «Обломов» вначале речь идет о пении героини как о чем-то обыденном. Но очень быстро автор изображает потрясение, которое испытывает Илья Ильич. Ольга Ильинская «пела много арий и романсов, по указанию Штольца; в одних выражалось страдание с неясным предчувствием счастья, в других – радость, но в звуках этих таился уже зародыш грусти. От слов, от звуков, от этого чистого, сильного девического голоса билось сердце, дрожали нервы, глаза искрились и заплывали слезами. В один и тот же момент хотелось умереть, не пробуждаться от звуков, и сейчас же опять сердце жаждало жизни....» [2: С. 196].

Мы имеем тут дело с «внутренней» музыкальностью как «текучестью», суггестией. Причем интересно слияние авторского слова и внутреннего голоса героя. Мы слышим как музыка действует на самого Илью Ильича, который впервые чувствует то, что можно назвать «катарсисом»:

«Обломов вспыхивал, изнемогал, с трудом сдерживал слезы, и еще труднее было душить ему радостный, готовый вырваться из души крик. Давно не чувствовал он такой бодрости, такой силы, которая, казалось, вся поднялась со дна души, готовая на подвиг.

Он в эту минуту уехал бы даже за границу, если б ему оставалось только сесть и поехать.

В заключение она запела *Casta diva*: все восторги, молнией несущиеся мысли в голове, трепет, как иглы, пробегающий по телу, – всё это уничтожило Обломова: он изнемог» [2: С. 196].

Изображение этого воздействия музыки иначе представлено в блестящей экранизации Никиты Михалкова «Несколько дней из

жизни Обломова». Сцена пения перенесена на природу; прекрасный женский голос, гениальная музыка Беллини из оперы «Норма» разносится и охватывает, казалось бы, всю вселенную. Трое участников прогулки, включая рационального Андрея Штольца, опьянены молодостью, красотой природы и молодой женщины, звучанием ее прекрасного голоса. Кинематографические средства правомерно сделали этот эпизод кульминационным в видимом перерождении героя. В литературном тексте есть еще вторая сцена пения, которая в кинематографической версии оказалась избыточной. Уже после ухода Штольца Обломов просит Ольгу спеть еще. Ему важно понять и вновь пережить впервые испытанное им чувство восторга:

«Не просите меня петь, я не спою уже больше так... Пойдите, еще одно спою... — сказала она, и в ту же минуту лицо ее будто вспыхнуло, глаза загорелись, она опустила на стул, сильно взяла два-три аккорда и запела.

Боже мой, что слышалось в этом пении! Надежды, неясная боязнь гроз, самые грозы, порывы счастья — все звучало, не в песне, а в ее голосе.

Долго пела она, по временам оглядываясь к нему, детски спрашивая: «Довольно? Нет, вот еще это», — и пела опять. <...>

Она кончила долгим певучим аккордом, и голос ее пропал в нем. Она вдруг остановилась, положила руки на колени и, сама растроганная, взволнованная, поглядела на Обломова: что он?

У него на лице сияла заря пробужденного, со дна души восставшего счастья; наполненный слезами взгляд устремлен был на нее» [2: С. 201–202].

Велико психологическое значение музыкальных сцен в романах Тургенева, что требует специального рассмотрения. Однако можно ли назвать романы Толстого, Гончарова, Тургенева музыкальными? Конечно, нет. Произведения реалистического направления, они поднимали идеологические, нравственные социальные задачи. Но, однако, включенные в них музыкальные сцены и эпизоды обладали важными сюжетными, характерологическими, психологическими свойствами. Во всех рассмотренных случаях мы имеем дело с «внутренней» музыкальностью.

По-видимому, полностью музыкальный роман со всеми присущими ему свойствами (перечисленными в теоретическом вступлении) мог быть создан только в парадигме романтизма. И одним из таких ярких примеров стал роман Жорж Санд, до сих пор не переведенный на русский язык. Произведение из венецианского цикла, *La Dernière Aldini* (1838) сублимирует и развивает многие открытия ранних немецких романтиков в области лирической обрисовки персонажей. Музыкальные характеристики раскрывают в нем не только внутренний мир героев и их речевое поведение, но и определяют композицию всего романа в целом. Жорж Санд достигла в нем симметрии и гармонии структуры, в которой музыка играет детерминирующую роль.

Роман отличается структурой, завершенной и одновременно открытой, что является новаторством жорж-сандовского письма. Главный герой, Лелио, одаренный музыкант, ставший знаменитым оперным певцом, вспоминает историю своей молодости, открытие своего предназначения и две истории своей любви, связанные с музыкальным воспоминанием. Оба любовных сюжета исчерпываются в романе, то есть романическое действие завершается; но жизнь героя продолжается, и сюжет его жизни открыт. Атмосфера ассоциаций, в которую автор погружает своих читателей, похожа при этом на музыкальную импровизацию.

Композиция романа явно подчиняется законам симметрии. Хотя формально произведение разделено на две части, в нем ясно просматривается и третья, состоящая из введения и эпилога. В начале и конце повествования Жорж Санд помещает дискуссию о любви и музыке. Лелио ищет «музыкальную интродукцию», соответствующую его настроению. Он отказывается от «французской сонаты», тон которой мало соответствует жанру исповеди, и предпочитает один из тех немецких вальсов, «где Радость и Страдание словно медленно кружатся в сладострастном объятии, показывая попеременно то бледное лицо, омытое слезами, то сияющее чело, увенчанное цветами» [16: С. 132].

Рассказчик выбирает вальсы Вебера, Бетховена и Шуберта. Итальянец Лелио показывает разницу между музыкой своей родной

страны, «которая обращена только к чувствам и экзальтированному воображению», и музыкой немецкой, которая «обращается к сердцу и самым глубоким и утонченным чувствам» [16: С. 133]. Однако предпочитаемым в выборе Лелио жанром был вальс, один из самых интимных танцев, вызывающий целый ряд ассоциаций. Он появился в преромантическую эпоху в Германии и вызвал настоящую революцию в танцевальной музыке. В 1770-е гг. вальс, стремительный и зажигательный, вытеснил медленный и чопорный менуэт. Если в менуэте кавалер и дама танцевали фактически отдельно друг от друга, то в вальсе мужчина и женщина образуют пару, которая танцует, кружась в едином и довольно сложном движении.

При своем появлении этот танец натолкнулся на сильную оппозицию. Например, в России вальс невзлюбила Екатерина II, а при Павле I было опубликовано полицейское предписание, запрещавшее «употребление пляски, вальсеном именуемой» [1: С. 10]. Вальс создавал особую атмосферу интимности, поскольку мужчина держал девушку или женщину в своих объятиях. Вальс предполагает вращение: танцующие движутся по кругу, меняя направление. Следует также добавить, что вращение вызывает головокружение, опьянение.

Все эти ассоциации, вызываемые вальсом, характеризуют природу двух влюбленностей в жизни главного героя Жорж Санд. В первой части рассказывается история его страсти к патрицианке, юной вдове, Бьянке Альдини, навеянной большой любовью к музыке. Даниэль Джемелло (уменьшительно Нелло), сын рыбака и гондольер в Венеции, наделенный музыкальным даром, о котором он сам до поры не подозревает, привлечен «прекрасным женским голосом, поющим под аккомпанемент арфы». Юноша, почти подросток (ему только пятнадцать лет), никогда не видел этого инструмента. В своих мечтах он воображает арфу «то в виде сирены или рыбы, то в образе птицы». Он мечтает о том, что найдет «арфу посреди тростника и водорослей» [16: С. 136–137].

Процесс сближения молодых людей осуществлялся по логике вальса. Нелло, поступивший на службу к Бьянке, должен был вначале ее поддерживать из-за ее хромоты, но по мере ухудшения здоровья

молодой женщины он начал брать ее на руки, фактически заключая в объятия и при этом чувствуя головокружение от близости любимой женщины. Все эти ситуации напоминали фигуры и интимную атмосферу танца.

Вторая история любви в жизни героя началась десять лет спустя, в Неаполе. Нелло сделался знаменитым артистом под псевдонимом Лелио. Его прекрасный голос привлек внимание юной девушки, дочери Бьянки, Алезии Альдини. В свою очередь, герой был очарован не только ее красотой, но также ее музыкальным вкусом, тонким и деликатным. Важно отметить, что Алезии было в этот момент пятнадцать лет, ровно столько же, сколько было Нелло в начале его венецианской истории, что позволяло воспроизвести историю новой любви в зеркальном отражении. Теперь юность и невинность становятся характеристиками женского персонажа, в то время как Лелио предстает уже опытным мужчиной, немало испытавшим в жизни.

Лелио, вспоминая пережитое им любовное чувство, дает своим слушателям музыкальные ориентиры для каждой из своих историй. Он объясняет, что предпочитает музыку Вебера и Бетховена, потому что она вызывает рефлексии и заставляет его искать новые средства для совершенствования драматического искусства певца.

Главную мелодию первой части романа определил вальс под названием «Желание», авторство которого Жорж Санд ошибочно приписывала Бетховену (эта ошибка была типичной для того времени). В действительности вальс ля бемоль мажор, известный под различными названиями: «Траурный вальс», «Томление», «Любимый вальс», а также «Желание» принадлежит Ф. Шуберту и был создан им в девятнадцатилетнем возрасте. «Его музыка, – отмечает советский музыковед, – вовсе не траурная, а скорее благородно-мечтательная; может быть, лишь на миг прорывается нотка скрытой грусти, но преобладает настроение светлой поэтичности» [1: С. 18]. Жорж Санд не случайно сделала этот вальс музыкальной основой повествования Лелио о его любви к Бьянке Альдини. Симметрия, свойственная танцу, явно ощущается во многих фрагментах текста. С этой точки зрения интересна сцена в гондоле, когда прекрасная

женщина искусно играет с влюбленным в нее мальчиком, притворяясь спящей и открывая глаза всякий раз, когда он хочет ее покинуть:

«Я поставил одну ногу на берег, и это было все. Я вернулся в гондолу; я остался стоя смотреть на нее. Она вновь открыла глаза, и ее взгляд, казалось, притягивал меня тысячью цепей из железа и бриллиантов. Я сделал шаг к ней, она вновь закрыла глаза; я сделал другой, – она их снова открыла и приняла вид презрительного удивления. Я повернулся к берегу, но снова возвратился в гондолу. Эта жестокая игра продолжалась несколько минут. Она меня привлекала и отпускала, словно ястреб, играющий со смертельно раненной птишкой» [16: С. 153].

Описывая эту любовную сцену, Санд прибегает к симметрии движений, жестов и самих фраз, используя в них повторы, анафоры и сходное синтаксическое построение. Сцена начинается с попытки юноши покинуть гондолу, что в символическом плане означает его желание убежать, освободиться от страсти, но завершается его возвращением в узкое пространство эротики и томления. Прием, с помощью которого немецкий композитор достигал психологического эффекта, – был неожиданный переход от мажорного лада к минорному и вновь возвращение к жизнерадостному звучанию мажора. Жорж Санд, в свою очередь, создает поэтическую прозу, важным фактором которой становится ритм фраз. В характеристике своих главных персонажей она часто прибегает к бинарной или тернарной синтаксической организации текста.

Удвоение элемента одного грамматического ряда «сообщает тексту уравновешенное и спокойное течение» и служит его симметрии [13: С. 48], а утроение однородных членов соответствует ритму вальса. Чередование или соединение бинарной и тернарной конструкций в одной фразе создает эффект музыкальной гармонии. Можно привести много примеров подобного рода в описании Бьянки:

«<...> я не знаю, существовала ли когда-либо женщина лучше и очаровательнее. Другие женщины, завидовавшие ее красоте, богатству и добропорядочности, мстили ей, уверяя, что она была ограниченной и невежественной. <...> Она была среднего роста,

белая, как молоко, и свежая, как цветок; все в ней было нежность, молодость, любезность» [16: Р. 140].

Этот ритм соответствует музыкальной посылке, выбранной рассказчиком истории. Изысканность музыкального вкуса, абсолютный слух отражаются в его манере говорить. Можно сказать, что Лелио «поет» меланхолическую историю своей любви:

«Когда она отдавала мне приказ, у меня вырастали крылья; когда она опиралась на меня, мое сердце трепетало от радости; когда, чтобы обратить внимание князя Монталегри на мои красивые волосы, она нежно опускала свою белоснежную руку на мою голову, я краснел от гордости» [16: Р. 142].

В «каденции» жорж-сандовских фраз отражается прием, использованный Шубертом, а именно чередование мажорного и минорного ладов. С точки зрения мелодики фраза может рассматриваться как единство, состоящее из двух последовательных мелодических доминант, поднимающейся (протазис) и нисходящей (аподозис) с мелодической вершиной в центре. «Мажорной» каденция будет, если протазис по количеству слогов короче аподозиса, а «минорной» в противоположном случае, наконец, «нейтральной», – когда объемы обеих частей будут примерно равными [13: Р. 48–49]. Этот тип конструкции особенно распространен в первой части романа, что обуславливает неопределенный, изменчивый, волнообразный ритм, который, в свою очередь, служит созданию прихотливой атмосферы, в которой развивается первая любовь юного героя, не понимающего себя, своих чувств и, тем более, чувств «взрослой» возлюбленной. Вот как, например, Лелио описывает свои переживания в те моменты, когда он несет хромую Бьянку на руках:

«Cette taille souple et voluptueuse qui s'abandonnait à moi, cette tête charmante qui se penchait vers mon visage, ce bras d'albâtre qui entourait mon cou nu et brûlant, cette chevelure embaumée qui se mêlait à la mienne, c'en était trop pour un garçon de dix-sept ans» [16: Р. 150]. Перевод: «Этот гибкий и полный неги стан, который мне доверялся, эта очаровательная голова, склоняющаяся к моему лицу, эта рука цвета алебаstra, обвивающая мою обнаженную и горящую шею, эти

благоухающие волосы, смешивающиеся с моими волосами, – всего этого было слишком для мальчика семнадцати лет».

В этом случае, если рассматривать каждую параллельную конструкцию отдельно, можно говорить о преобладании в них мажорной или нейтральной каденции (7+7, 4+8, 4+10, 6+5, 4+8). Но если взять весь период как единое целое и исходить из подсчета не слогов, а синтагм, то очевидно чередование мажорной и минорной каденций.

Что касается истории второй любви Лелио, сюжет которой более нюансирован, в этом случае можно говорить о другой музыкальной ориентации, а именно о «Приглашении к танцу» Вебера. Хотя прямо это произведение не названо, это самое знаменитое сочинение в форме вальса часто упоминаемого в романе композитора. Сочинение Вебера называют прекрасной танцевальной поэмой, которая, как и все романтические произведения, имеет программный характер. Вебер, как и Шуберт, несколько раз меняет мажорную тональность на минорную, что сообщает музыке поэтическую грусть. Именно в этом произведении уже были заложены признаки стиля венского классического вальса, «столь романтического по внезапной смене энергического размаха и сентиментального сладкого вздоха, безудержной страсти и интимного кокетства» [3: С. 52].

Драматургия пьесы Вебера удачно характеризует развитие отношений Лелио и Алезии, которые возникают на спектакле в неаполитанской опере и продолжаются в салоне за фортепиано. Эта любовь начинается не с восхищения, как в первом случае, но с удивления и даже ненависти. Наблюдая за поведением гордой и высокомерной девушки в театре, певец испытывает неясное чувство, смесь страха и восхищения, что приводит его к тяжелому нервному заболеванию. Было нечто привлекательное и одновременно страшное для него во внешности девушки, которую он знал под фамилией Гримани. Вторая неожиданная встреча героев происходит у подножия Аппенинских гор, неподалеку от Флоренции, где Лелио отдыхал от нервного расстройства. Артист проникает во дворец Гримани, выдавая себя за настройщика фортепиано. Первому объяснению молодых людей предшествует сцена, наполненная дисгар-

моническими звуками. Алезия, желая привлечь внимание мужчины, занимающегося инструментом, производит много шума:

«<...> она переставила кресло, вновь водворила его на место, с которого только что сдвинула и уронила свой веер, подняла его, сильно шурша платьем, открыла окно и тотчас же его закрыла. Видя, что я решился не замечать ничего, она приняла решение уронить табурет на кончик своей маленькой хорошенькой ножки и издала горестный возглас. Я оказался достаточно глупым, чтобы внезапно уронить ключ от молоточка на металлические струны, которые издали жалобный вздох» [16: С. 178].

Затем эта пародия на любовное свидание получает продолжение, потому что Лелио одну за другой рвет три струны, которые лопаются с ужасным взрывом. Такая какофония хорошо соответствует смятению чувств, переживаемых главными героями. Девушка прячет свое волнение за бравадой. Начатая война не прекращается и на следующий день. Лелио насмешливо наблюдает за экстравагантными выходками «синьоры», видя в них скрытое кокетство. Он иронически называет ее какофонию «прелестным и очень хорошо исполненным вальсом» [16: С. 181].

Еще через день разговор молодых людей протекает под аккомпанемент скольжения передвигаемого кресла. Лелио реагирует на тон и слова «Гримани» произвольным «приближением» или «отодвиганием» своего кресла. Это перемещение вещи, подражающее танцевальным па, также помогает сближению героев, тем более что в кульминационный момент этой сцены Лелио соскальзывает с кресла и бросается на колени перед девушкой.

После этой экспозиции, достаточно долгой и пикантной в деталях, развитие взаимной страсти делается стремительным. При этом именно девушка берет на себя инициативу: назначает свидания днем в церкви, а в парке в полночь, пишет любовные записки и первая объясняется в любви.

Но финал этой любви печален: брак между влюбленными невозможен не только по причине сословного неравенства, но в большей мере из-за «интеллектуального инцеста» (*l'inceste intellectuel*), по выражению рассказчика. Узнав, что «Гримани» – это Алезия

Альдини, дочь Бьянки, Лелио приносит свою любовь в жертву спокойствию своей бывшей возлюбленной. Любовный роман артиста завершается разлукой с той, которую он любит, совсем так же, как и в сюжете «Приглашения к танцу» Вебера. В «эпilogе» Жорж Санд продлевает эту атмосферу светлой грусти: слушатели хранят «меланхолическое молчание», а Лелио вновь возвращается к разговору о немецкой музыке, столь дорогим для него вальсам Вебера и Бетховена. В этом произведении особенно полно реализовалось то, что современный французский исследователь называет «звуковым пространством» («espace sonore») Жорж Санд [12: С. 115].

Таким образом, музыкальный роман в том виде, в котором его создала Жорж Санд, был возможен лишь только в романтической парадигме, когда по законам музыкальности строятся сюжетные линии героев, их характеры и сама стилистика произведения. Но музыкальность в широком смысле слова – как прихотливость внутренних движений, непредсказуемость и импровизационность поступков, психологическая непоследовательность поведения, суггестивность мировосприятия обогатила реалистическую русскую литературу эмоциональным и эстетическим содержанием, «звучащими» образами и романтическими женскими характерами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ауэрбах Л. Рассказы о вальсе. М.: «Советский композитор», 1980. 175 с.
2. Гончаров И.А. Обломов. Роман в четырех частях // Гончаров И.А. Полн. собр. соч. и писем: В 20 т. Т. 4. СПб.: «Наука», 1998. С. 5–493.
3. Друскин М.С. Очерки по истории танцевальной музыки. Л.: Лен. филармония, 1936. – 207 с.
4. Наука любви. Сочинение, писанное на получение звания доктора любви. СПб., 1840.

5. *Кац Б.А.* Об аналогах трехчастной и сонатной формы в поэтической лирике // Б.Кац. Музыкальные ключи к русской поэзии: Исследовательские очерки и комментарии. СПб.: Композитор, 1997. 268 с.
6. *Лосев А.Ф.* Из ранних произведений. М.: Правда, 1990. 656 с.
7. *Махов А.Е.* Musica literaria: идея словесной музыки в европейской поэтике. М.: Intrada, 2005. 223 с.
8. *Махов А.Е.* «Музыкальное» как литературоведческая проблема // Наука о литературе в XX веке (история, методология, литературный процесс). М.: М.: ИНИОН, 2001. 300 с.
9. *Толстой Л.Н.* Семейное счастье // Толстой Л.Н. Собр. соч.: В 12 т. М.: «Правда». Т. 2. С. 250–330.
10. *Фейнберг Л.Е.* Музыкальная структура стихотворения Пушкина «К вельможе» (Фрагмент из книги «Сонатная форма в поэзии Пушкина») // Поэзия и музыка: Сб. статей и исследований / Сост. В.А. Фрумкин. М.: Музыка, 1973. 302 с.
11. *Эйхенбаум Б.М.* О поэзии. Л.: Советский писатель, 1969. 554 с.
12. *Hecquet M.* Poetique de la parabole. Les romans socialistes de George Sand. 1840–1845. Paris: Klincksieck, 1992. 410 p.
13. *Giard A.* Un aspect du style de George Sand: L'idéalisation // Les Amies de George Sand. 1998. № 20. P. 45–50.
14. *Ludwig O.* Shakespeare-Studien. Aus dem Nachlasse des Dichters hrsg. von M. Heydrich. Leipzig, 1872. 540 S.
15. *Novalis.* Schriften in vier Bänden. Hrsg. von P. Kluckhohn und R. Samuel. Stuttgart: Kohlhammer. Bd 3-4, 1968–1975.
16. *Sand George.* La dernière Aldini // Sand George. Vie d'artistes. Paris: Omnibus, 2004. P. 129–254. Перевод мой. – О.К.
17. *Schiller F.* Über naive und sentimentalische Dichtung // Schiller-Handbuch. Hrsg. von Helmut Koopmann. Stuttgart: Kröner, 1998, S. 627–638.
18. *Sievers O.* Rhythmischmelodische Studien. Heidelberg: Winters Verlag, 1912. 141 S.
19. *Walzel O.* Gehalt und Gestalt im Kunstwerk des Dichters. Berlin-Neubelsberg: Akademische Verlagsgesellschaft Athenaion, 1923. 408 S.

20. *Verlaine P.* Poésies. Под ред. Г.С. Васильевой. М.: «Прогресс», 1977. 516 с.
21. Briefwechsel zwischen Friedrich Schiller und Wolfgang von Goethe. Электронный ресурс: www.friedrich-schiller-archiv.de/briefe/ (Дата обращения – 10.06.2024).

REFERENCES

1. *Auerbah L.* Rassказы o val'se. М.: «Sovetskij kompozitor», 1980. 175 s.
2. *Goncharov I.A.* Oblomov. Roman v chetyrekh chastyah // Goncharov I.A. Poln. sobr. soch. i pisem: V 20 t. T. 4. SPb.: «Nauka», 1998. S. 5–493.
3. *Druskin M.S.* Ocherki po istorii tanceval'noj muzyki. L.: Len. filarmoniya, 1936. 207 s.
4. Nauka lyubvi. Sochinenie, pisannoe na poluchenie zvaniya doktora lyubvi. SPb., 1840.
5. *Kac B.A.* Ob analogah trekhchastnoj i sonatnoj formy v poeticheskoy lirike // Kac B. Muzykal'nye klyuchi k russkoj poezii: Issledovatel'skie ocherki i kommentarii. SPb.: Kompozitor, 1997. 268 s.
6. *Losev A.F.* Iz rannih proizvedenij. М.: Pravda, 1990. 656 s.
7. *Mahov A.E.* Musica literaria: ideya slovesnoj muzyki v evropejskoj poetike. М.: Intrada, 2005. 223 s.
8. *Mahov A.E.* «Muzykal'noe» kak literaturovedcheskaya problema // Nauka o literature v HKH veke (istoriya, metodologiya, literaturnyj process). М.: М.: INION, 2001. 300 s.
9. *Tolstoj L.N.* Semejnoe schastie // Tolstoj L.N. Sobr. soch.: V 12 t. М.: «Pravda». T. 2. S. 250–330.
10. *Fejnberg L.E.* Muzykal'naya struktura stihotvoreniya Pushkina «K vel'mozhe» (Fragment iz knigi «Sonatnaya forma v poezii Pushkina») // Poeziya i muzyka: Sb. statej i issledovanij / Sost. V.A. Frumkin. М.: Muzyka, 1973. 302 s.
11. *Ejhenbaum B.* O poezii. L.: Sovetskij pisatel', 1969. 554 s.
12. *Hecquet M.* Poetique de la parabole. Les romans socialistes de George Sand. 1840–1845. Paris: Klincksieck, 1992. 410 p.

13. *Giard A.* Un aspect du style de George Sand: L'idéalisation // *Les Amies de George Sand*. 1998. N 20. P. 45–50.
14. *Ludwig O.* Shakespeare-Studien. Aus dem Nachlasse des Dichters hrsg. von M. Heydrich. Leipzig, 1872. 540 S.
15. *Novalis.* Schriften in vier Bänden. Hrsg. von P. Kluckhohn und R. Samuel. Stuttgart: Kohlhammer. Bd 3-4, 1968–1975.
16. *Sand George.* La dernière Aldini // *Sand George. Vie d'artistes*. Paris: Omnibus, 2004. P. 129–254. Pervod moj. – O.K.
17. *Schiller F.* Über naive und sentimentalische Dichtung // *Schiller-Handbuch*. Hrsg. von Helmut Koopmann. Stuttgart: Kröner, 1998, S. 627–638.
18. *Sievers O.* Rhythmischmelodische Studien. Heidelberg: Winters Verlag, 1912. 141 S.
19. *Walzel O.* Gehalt und Gestalt im Kunstwerk des Dichters. Berlin-Neubelsberg: Akademische Verlagsgesellschaft Athenaion, 1923. 408 S.
20. *Verlaine P.* Poésies. Pod red. G.S. Vasil'evoy. M.: «Progress», 1977. 516 s.
21. Briefwechsel zwischen Friedrich Schiller und Wolfgang von Goethe. Elektronnyj resurs: www.friedrich-schiller-archiv.de/briefe/ (Data obrashcheniya – 10.06.2024).

**ԳԵՂԱՐՎԵՍՏԱԿԱՆ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ
«ԱՐՏԱՔԻՆ» ԵՎ «ՆԵՐՔԻՆ» ԵՐԱԺՇՏԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆԸ
Օ. Բ. ԿԱՖԱՆՈՎԱԿ**

Սանկտ Պետերբուրգի բիզնեսի և նորարարության ինստիտուտ

Հոդվածում գեղարվեստական գրականության «արտաքին» երաժշտականությունը հասկացվում է որպես երաժշտական ստեղծագործությունների բնութագիր, որը ծառայում է որպես դարաշրջանի, սոցիալական և առօրյա կյանքի օբյեկտիվ պատկերագրում: «Ներքին» երաժշտականությունը առաջանում է երաժշտության և գրականության նմանության արդյունքում: Գեղարվեստական արձակում կա «արտաքին» երաժշտականությունից «ներքին» անցման հետաքրքիր և նուրբ եզր: Ռուս դասականների բազմաթիվ ստեղծա-

գործությունների ուշագրավ երաժշտական էջերը գազաթնակետին են հասնում հանկարծակի սիրո նկարագրությամբ, որը երբեմն դեռևս չիրականացված է հերոսների կողմից: Տոլստոյի, Գոնչարովի, Տուրգենևի վեպերում ներառված են երաժշտական տեսարաններ և դրվագներ, որոնք ունեն կարևոր սյուժետային, բնավորաբանական և հոգեբանական հատկություններ: Այնուամենայնիվ, լիովին երաժշտական վեպ՝ իր բոլոր բնորոշ հատկություններով, կարող էր ստեղծվել միայն ժոմանտիզմի մոդելում: Նման նշանակալի օրինակ է Ժորժ Սանդի «*La Dernière Aldini*» (1838) վեպը: Երաժշտությունը, երգեցողությունը, ձայնը խաղում են առաջնային դեր՝ որոշելով կոմպոզիցիան, սյուժեի զարգացումը, կերպարների տիպաբանությունը, նրանց խոսքի դիմանկարները մինչև արտահայտությունների ռիթմը:

Բանալի բառեր՝ «արտաքին» և «ներքին» երաժշտականություն, երաժշտության և գրականության նմանություն, երաժշտական վեպ:

«EXTERNAL» AND «INTERNAL» MUSIC OF FICTION O. B. KAFANOVA

St. Petersburg Institute of Business and Innovation

In the article, the «external» musicality of fiction is understood as a characteristic of musical works, which serves as an objective illustration of the era, social and everyday life. «Internal» musicality arises as a result of similarity between music and literature. In artistic prose there is an interesting and subtle edge of the transition of «external» musicality in «internal». The remarkable musical pages of many works of Russian classics are culminating in the description of a sudden love, sometimes not yet realized by the heroes. Tolstoy, Goncharov, Turgenev's novels include musical scenes and episodes that have important plot, characterological and psychological properties. However, a fully musical novel with all its inherent properties could be created only in the paradigm of romanticism. One such notable example was a novel by George Sand's *La Dernière Aldini* (1838). Music, singing, voice play a primary role in it, determining

the composition, plot development, typology of characters, their speech portraits up to the rhythm of phrases.

Key words: «external» and «internal» musicality, similarity between music and literature, musical novel.

Информация о статье: статья поступила в редакцию

«БЕЗГЛАГОЛЬНОСТЬ» В ПОЭЗИИ Б. Л. ПАСТЕРНАКА И А. А. ФЕТА

Т. А. МЕЛИКЯН

Ширакский государственный университет
tamara.melikyan@mail.ru

*Посвящается светлой памяти профессора
Михаила Давидовича Амирханяна*

В данной статье рассматриваются стилистические особенности поэзии Афанасия Фета. Указывается, что лирика Афанасия Фета во многих своих проявлениях подготовила возникновение и развитие символизма, оказала влияние на появление других литературных направлений в русле «Серебряного века». Афанасий Фет считается поэтом-новатором, обогатившим ритмико-метрический строй русской поэзии. Сопоставительный метод научных исследований дал возможность сравнить поэзию Бориса Пастернака с поэзией Афанасия Фета, в особенности, «безглагольные» стихотворения обоих поэтов. В статье указано, что появление Фета в русской поэзии связывают с импрессионистически-пейзажной лирикой, с поэзией мгновений, запечатленной в знаменитом безглагольном стихотворении «Шепот, робкое дыханье...». Целью работы является раскрыть то огромное влияние, которое оказывает фетовская лирика, и в особенности «безглагольные стихотворения» на поэтов «Серебряного века», в частности на лирику Бориса Пастернака. Фета называли импрессионистом в поэзии, а поэтическое творчество Бориса Пастернака уподобляется позднему Фету, религиозно-философскому, духовному, пророческому. В статье указано, что Б.Пастернака с А.Фетом роднит «половодье чувств», «птичий полет» и как пример, приводится стихотворение Пастернака «Определение поэзии». Известно знамени-

тое безглагольное стихотворение Фета «Это утро, радость эта». Заметим, что фетовские безглагольные определения относятся к весне, а пастернаковские – к поэзии. Отмечено, что «безглагольное» стихотворения особенно музыкальны. Безглагольность Фета, как и безглагольность Пастернака, была связана со способностью улавливать мгновенные впечатления жизни, мимолетные ощущения. В стихотворении Б.Пастернака «Во всем мне хочется дойти до самой сути» эти неуловимые моменты названы и обозначены. В статье указано, что тему безглагольности развивали многие поэты Серебряного века. По Г.Иванову, безглагольность – это нищета догоревшей зари. Г.Иванов писал: «Я люблю безнадежный покой». Однако, безглагольность Фета – это не отсутствие надежды, а хрупкость и нежность бытия, и так же реагирует на безглагольность Б.Пастернак. Таким образом, влияние поэзии А.Фета на поэтическое творчество Б.Пастернака связано, в первую очередь, с эпохой Серебряного века, поскольку именно символисты первыми заговорили о преемственности поэзии Фета и поэзии символистов.

Ключевые слова: безглагольность, Фет, Пастернак, мимолетные ощущения, выразительность, пейзажная лирика, культурное родство, традиция.

Афанасия Фета и Бориса Пастернака разделяет более вековой промежуток времени, но в их поэзии можно обнаружить определенные черты, которые объединяют их. Оба поэта отличались музыкальностью слога, глубокой психологичностью и интересом к природе.

Оба поэта пытались создать свой, неповторимый мир, где каждый элемент (природа, человек) обретает особую значимость и становится отражением внутренней жизни.

Оба поэта обладали уникальным стилем, который был характерен для их творчества. Фет использовал традиционные формы и ритмы, но при этом придавал им особую музыкальность, а Пастернак экспериментировал с формами, внося в поэзию новые, нестандартные элементы.

На близость поэзии Фета и Пастернака указывал О.Э. Мандельштам, после выхода сборника Пастернака «Сестра моя жизнь». Так, Мандельштам писал в статье «Борис Пастернак» (1923): «Когда явился Фет, русскую поэзию взбудоражило серебро и колыханье сонного ручья, - а уходя, Фет сказал: «И горящею солью нетленных речей». Эта горящая соль каких-то речей, этот посвист, шелканье, шелестение, сверканье, плеск, полнота звука, полнота жизни, полноте образов и чувств с неслыханной силой воспрянули в поэзии Пастернака. Перед нами значительное патриархальное явление русской поэзии Фета» [10, с. 395].

Выражение «горящая соль нетленных речей» – это несколько измененная Мандельштамом строка Фета «И нетленную солью горячих речей» из стихотворения «С бородою седою верховный я жрец». В этом стихотворении описана невинная жертва - чистая девушка и подвергающий ее испытанию жрец:

На тебя возложу я душистый венец,
И нетленную солью горячих речей
Я осыплю невинную роскошь кудрей.
Эту детскую грудь рассеку я потом
Вдохновенного слова звенящим мечом,
И раскроет потомку минувшего мгла,
Что на свете всех чище ты сердцем была [10, с. 200].

Строка «Эту детскую грудь рассеку я потом» отсылает нас к пушкинскому «Пророку» («Духовной жаждою томим»):

И он мне грудь рассек мечом,
И сердце трепетное вынул,
И уголь, пылающий огнем,
Во грудь отверстую водвинул [9, с. 210].

Таким образом появление Фета в русской поэзией Мандельштам связывает с импрессионистически-пейзажной лирикой, с поэзией мгновений, запечатленной в знаменитом безглагольном стихотворении «Шепот, робкое дыханье, трели соловья». Импрессионистом в поэзии Фета называли многие критики – в частности, А.Дружинин. Поэзию Фета трактовали как попытку запечатлеть уходящее мгновение, во всей его красоте и полноте, поймать «минушую минуту»,

как легкокрылую бабочку. Соответственно, фетовский литературный импрессионизм связывался с импрессионизмом в живописи.

Уход Фета, поздний период его творчества Мандельштам соотносит с духовной лирикой, подобной пушкинскому «Пророку». Однако если у Пушкина шестикрылый серафим рассекает поэту грудь, чтобы вложить в нее пылающий уголь вместо сердца, то у Фета жрец испытывает деву «вдохновенного слова звенящим мечом» и «нетленною солью горячих речей». Именно эту нетленную соль горячих речей находит Мандельштам в поэзии Пастернака, уподобляя поэтическое творчество Бориса Леонидовича позднему Фету, религиозно-философскому, духовному, пророческому. В то же время, по мнению Мандельштама, в творчестве Пастернака живет фетовская безглагольная, импрессионистическая лирика, ее посвист, шелканье, шелестение, сверкание и плеск.

Словосочетание «нетленная соль» восходит к библейскому выражению «соль земли». В Священном Писании соль земли – это избранные, подлинно духовные люди: «Вы – соль земли. Если же соль потеряет силу, то чем сделаешь её соленою? Она уже ни к чему негодна, как разве выбросить её вон на погребение людям» [Евангелие от Матфея: синодальный перевод], 1816-1862 г. «Нетленная соль горячих речей» – это высокое, пророческое слово, сохраняющее в себе горячее дыхание вдохновенного свыше сердца.

«Половодье чувств» Мандельштам находит в стихотворении Пастернака «Определение поэзии»: «Это круто налившийся свист; / Это шелканье сдавленных льдинок, / Это ночь, леденящая лист, / Это двух соловьев поединок» [8, с. 155]. Интересно, что пастернаковское «Определение поэзии» перекликается со стихотворением Фета «Это утро, радость эта»: «Это утро, радость эта, / Эта мощь и дня, и света / Этот синий свод, / Этот крик и вереницы, / Эти стаи, эти птицы...». [10, с. 200].

Только фетовские безглагольные определения-характеристики относятся к весне, а пастернаковские – к поэзии. И Фет, и Пастернак в процитированных выше стихотворениях не используют глаголов, и это придает данным текстам особую выразительность и музыкальность.

В стихотворении «Опять весна» Пастернак опять обращается к безглагольной поэтической речи Фета: «Это, поистине, новое чудо, / Это, как прежде, снова весна. / Это она, это она, / Это ее чародейство и диво, / Это ее телогрейка за ивой, / Плечи, косынка, стан и спина. / Это Снегурка у края обрыва. / Это о ней из оврага со дна / Льется без умолку бред торопливый / Полубезумного болтуна» [8, с. 169].

Снегурочка у края обрыва напоминает нам о двух героинях русской классической литературы: Катерине Островского, бросившейся с обрыва в Волгу, и Вере из романа Гончарова «Обрыв», которая чуть было не стала жертвой революционера Марка Волохова. Кроме того, налицо параллель со Снегурочкой из пьесы Островского и оперы Римского-Корсакова. «По происхождению образ древнегреческой Леды более всего близок любимой героине русского фольклора Снегурочке и Белоснежке германоязычных народов, хотя за тысячелетия функции и роли их значительно изменились» [2, с. 151], – пишет В. Дёмин.

Безглагольность Пастернака, как и безглагольность Фета, была связана со способностью улавливать мгновенные впечатления жизни, мимолетные ощущения. По мнению А.Дружинина, Фет умел закреплять неуловимое, давать образ и название мимолетным ощущениям. Так, А.В. Дружинин писал в статье «Стихотворения А.Фета»: «Поэзия его (Фета) состоит из ряда картин природы, из антологических очерков, из сжатого изображения немногих неуловимых очерков, из сжатого изображения немногих неуловимых ощущений души нашей» [3, с. 146]. Критик продолжал: «Стало быть, сердце читателя радуется от верности этих картин природе, от мастерского исполнения антологических очерков, от умения поэта ловить неуловимое, давать образ и название тому, что до него было не чем иным, как смутным мимолетным ощущением души человеческой, ощущением без образа и названия» [Там же].

По мнению Дружинина, сила и поэтическая мощь Фета состоят в том, что он сумел указать читателю на ту великую роль, которую играют в его жизни именно мимолетные, неуловимые («безглагольные») ощущения. Эти ощущения тесно сплетены с душой человеческой, заставляют ее трепетать и волноваться. Фету, как считает

А.В. Дружинин, удалось поймать и объяснить самые туманные моменты человеческой жизни, разъяснить их и отделить от тумана.

Огромный интерес к таким неуловимым, без образа и названия, мгновениям человеческой жизни присутствует, несомненно, и в поэзии Б.Л. Пастернака. В стихотворении «Во всем мне хочется дойти до самой сути» – эти неуловимые моменты названы и обозначены: «О, если бы я только мог, / Хотя отчасти, / Я написал бы восемь строк / О свойствах страсти. / О беззаконьях, о грехах, / Бегах, погонях, / Нечаянностях, впопыхах, / Локтях, ладонях» [8, с. 181]. Пастернак находит для обозначения неуловимого на редкость точные слова – «нечаянностях, впопыхах, локтях, ладонях».

В стихотворении К. Бальмонта «Безглагольность» это качество связывается с усталой нежностью русской природы, в которой есть «безмолвная боль затаенной печали, / Безвыходность горя, безгласность, безбрежность, / Холодная высь, уходящие дали» [1, с. 170]. По Бальмонту, безглагольность – это покой, глухое и немое утомление, грусть деревенского сада, в которую можно войти, как в волны. В стихотворении «Безглагольность» Бальмонт пишет: «Войди на закате, как в свежие волны, / В прохладную глушь деревенского сада, – / Деревья так сумрачно-странно-безмолвны, / И сердцу так грустно, / И сердце не радо» [1, с. 170]. По Бальмонту, безглагольность – это не только утомление и покой, но и некая грустная мелодия без слов, щемящая тоска.

Тему безглагольности развивали многие поэты Серебряного века, в частности, Г.Иванов. По Г.Иванову, безглагольность – это нищета догоревшей зари и банальности песен без слов. В стихотворении «Я люблю безнадежный покой» Г.Иванов пишет: «Я люблю безнадежный покой, / В октябре хризантемы в цвету, / Огоньки за далекой рекой, / Догоревшей зари нищету... / Тишину безымянных могил, / Все банальности «Песен без слов». / То, что Анненский жадно любил. / То, чего не терпел Гумилев» [4, с. 419].

Стихотворение «Я люблю безнадежный покой» – программное для позднего, эмигрантского творчества Г.Иванова, декларирующее разрыв поэта с эстетикой акмеизма («То, чего не терпел Гумилев»). В то же время это стихотворение отсылает нас к эстетике и поэтике

И.Ф. Анненского, которого акмеисты считали своим учителем. Однако в данном случае Г. Иванов противопоставляет Анненского и Гумилева, указывая, что «безнадежный покой» был дорог именно Анненскому. «Песни без слов» – это название сборника стихотворений Поля Верлена, которого переводил И.Анненский, автор стихотворения «Романс без музыки», отсылающего нас к эстетике Верлена.

Но «безглагольность» Фета, при всей своей музыкальности, в идеологическом, философском плане, отлична от «безглагольности» Бальмонта и Г.Иванова. Фетовская «безглагольность» – это не просто отсутствие действия, воли и надежды, «безнадежный покой», это некая хрупкость и женственность бытия, ускользание мгновений, красота непрочного и уходящего. Впрочем, и у Фета, и у Бальмонта, и у Г.Иванова «безглагольность» связывается с женским и женственным началом бытия, с темой хрупкой и непрочной красоты.

В предисловии к последнему полному изданию стихотворений А.А. Фета в трех томах известный критик и поэт Серебряного века Б.В. Никольский заметил: «Фет... до такой степени поэт будущего, что с полным правом мог бы во главе своих стихотворений поставить знаменитые слова Шопенгауэра: «... через головы современников передаю мой труд грядущим поколениям» [11, с. 57].

Действительно, первое, что приходится отметить при самом общем взгляде на путь, пройденный Фетом в русской поэзии, – это его альтернативность по отношению к определяющим тенденциям развития русской поэзии – от А.С. Пушкина до старших и младших символистов. Влияние поэзии А.А. Фета на поэтическое творчество Б.Л. Пастернака связано, в первую очередь, с эпохой Серебряного века, поскольку именно символисты первыми заговорили о преемственности поэзии Фета и поэзии символистов.

Д.С. Мережковский провозгласил Фета предшественником русских символистов, их духовным учителем. В статьях Д.С. Мережковского, К.Д. Бальмонта, В.Я. Брюсова лирика А.А. Фета становится самостоятельным предметом изучения, но анализируется именно в контексте зарождающейся эстетики русского символизма.

Мережковский справедливо называет Майкова, Фета и Полонского жрецами чистого искусства, идеалистами 1840-х гг., которые сумели пронести знамя идеализма и чистого искусства сквозь гонения 1860-х гг. Майков, Фет и Полонский – это действительно совершенно особый творческий союз, неповторимая триада в русской поэзии. Майков так писал о себе и своих друзьях: «Тому уж больше чем полвека, / На разных русских широтах, / Три мальчика в своих мечтах / За высший жребий человека / Считая чудный дар стихов / Им предались невозвратно... / Им рано старых мастеров, / Поэтов Греции и Рима / Дано почуять красоты...» [7, с. 311].

Итак, и у Фета, и у Пастернака наблюдается такая стилистическая особенность, как безглагольность. Она позволяет обоим поэтам сосредоточиться на деталях, передавая их красоту и уникальность.

За счет использования только прилагательных и существительных достигается эффект сплошного потока чувств, впечатлений и состояний. У обоих поэтов отсутствие глаголов передает плавность, мягкую текучесть, мелодичность. «Безобразие мира велико, но красота мира такова, что живую чувствительную душу может привести в отчаяние» [5, с. 209].

Эту хрупкую и непрочную красоту мира воспевали и Фет, и Пастернак.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бальмонт К.Д. Стихотворения. М.: Художественная литература. 1990.
2. Демин В.Н. Загадки Гипербореи. М.: Вече. 2015.
3. Дружинин А.В. Прекрасное и вечное. М.: Современник. 1988. Иванов Г.В. Собрание сочинений в трех томах. Том первый. Стихотворения. М.: Согласие. 1990.
4. Кузнецова Г.Н. Грасский дневник // И.А. Бунин Полн. собр. в 13 т. Т. 13.
5. Мандельштам О.Э. Полное собрание поэзии и прозы в одном томе. М.: Альфа-Книга. 2011.

6. *Мережковский Д.С.* Вечные спутники. // А.Н. Майков / Д.С. Мережковский. СПб.: Азбука-Классика. 2007.
7. *Пастернак Б.Л.* Сестра моя – жизнь. М.: Комсомольская правда. Амфора, 2012.
8. *Пушкин А.С.* Библиотека поэта (Большая серия). Стихотворения. Том II. Л., 1955.
9. *Фет А.А.* Вечерние огни. М.: Комсомольская правда. Амфора, 2012.
10. *Фет. А.А.* Полное собрание сочинений в 3-х томах. Т. 1. СПб., 1910.

REFERENCES

1. *Balmont K.D.* Stikhotvoreniya. M.: Khudojestvennaya literatura. 1990.
2. *Demin V.N.* Zagadki Giperborei. M.: Veche. 2015
3. *Druzhinin A.V.* Prekrasnoye i vechnoye. M.: Sovremennik. 1988.
4. *Ivanov G.B.* Sobraniye sochinenii v tryokh tomakh. Tom pervii. Stikhotvoreniya. M.: Soglasie. 1990.
5. *Kuznetsov G.N.* Grasskii dnevnik // Bunin I.A. Poln. sobr. v 13 t. T.13.
6. *Mandelshtam O.E.* Polnoye sobraniye poezii i prozi v odnom tome. M.: Alfa-kniga. 2011.
7. *Merejkovskii D.S.* Vechniye sputniki. // A.N. Maykov. / D.S. Merejkovskii. SPb. Azbuka-Klassika. 2007.
8. *Pasternak B.L.* Sestra moya-jizn. M.: Komsomolskaya Pravda. Amfora. 2012.
9. *Pushkin A.S.* Biblioteka poeta (Bolshaya seriya). Stikhotvoreniya. Tom II. Leningrad. 1955.
10. *Fet A.A.* Vecherniye ogni. M.: Komsomolskaya Pravda. Amfora. 2012.
11. *Fet A.A.* Polnoye sobraniye sochinenii v 3-kh tomakh. T.1. SPb., 1910.

«ԲԱՅԱԶԴՐԿՈՒԹՅՈՒՆԸ»

Բ. Լ. ՊԱՍՏԵՐՆԱԿԻ ԵՎ Ա. Ա. ՖԵՏԻ ՊՈԵԶԻԱՅՈՒՄ

Թ. Հ. ՄԵԼԻՔՅԱՆ

Ծիրակի պետական համալսարան

Հոդվածում ուսումնասիրվում են Աֆանասի Ֆետի պոեզիայի ճանաչման առանձնահատկությունները: Նշվում է, որ Աֆանասի Ֆետի

քնարերգությունն իր բազմաթիվ դրսևորումներով նախապատրաստել է սիմվոլիզմի առաջացումն ու զարգացումը, ազդեցություն թողել «Արծաթե դարի» հոսանքում այլ գրական ուղղությունների ի հայտ գալու վրա: Աֆանասի Ֆետը համարվում է նորարար բանաստեղծ, որը հարստացրել է ռուսական պոեզիայի յիթմա-մետրիկական կառուցվածքը: Գիտական հետազոտությունների համեմատական մեթոդը հնարավորություն տվեց համեմատել Բորիս Պաստեռնակի պոեզիան Աֆանասի Ֆետի պոեզիայի հետ, մասնավորապես՝ երկու բանաստեղծների «բայագուրկ» բանաստեղծությունները: Հոդվածում նշվում է, որ Ֆետի հայտնությունը ռուսական պոեզիայում ասոցացվում է իմպրեսիոնիստական- բնապատկերային քնարերգության և ակնթարթների պոեզիայի հետ, որն արտացոլված է «Շուկ, երկշոտ շնչառություն...» հայտնի բայագուրկ բանաստեղծության մեջ: Աշխատանքի նպատակն է բացահայտել այն հսկայական ազդեցությունը, որ Ֆետյան քնարերգությունը և հատկապես «բայագուրկ բանաստեղծությունները» թողել են «Արծաթե դարի» բանաստեղծների, մասնավորապես՝ Բորիս Պաստեռնակի քնարերգության վրա: Ֆետին պոեզիայում անվանում էին իմպրեսիոնիստ, իսկ Բորիս Պաստեռնակի բանաստեղծական ստեղծագործությունը նմանեցվում է Ֆետի ավելի ուշ շրջանի՝ կրոնափիլիսոփայական, հոգևոր, մարգարեական ստեղծագործությունների հետ: Հոդվածում նշվում է, որ Բ. Պաստեռնակին և Ա. Ֆետին մերձեցնում են «զգացմունքների հեղեղը», «թռչնի թռիչքը», և որպես օրինակ բերվում է Պաստեռնակի «Պոեզիայի սահմանումը» բանաստեղծությունը: Հայտնի է Ֆետի բայագուրկ նշանավոր բանաստեղծությունը՝ «Այս առավոտը, այս ուրախությունը»: Նշենք, որ Ֆետի բայագուրկ սահմանումները վերաբերում են զարնանը, իսկ Պաստեռնակինը՝ պոեզիային: Նշվում է, որ «բայագուրկ» բանաստեղծությունները հատկապես երաժշտական են: Ֆետի բայագրկությունը, ինչպես և Պաստեռնակի բայագրկությունը, կապված էր կյանքի ակնթարթային տպավորությունները, անցողիկ զգացողությունները որսալու ունակության հետ: Բ. Պաստեռնակի «Ամեն ինչում ես ուզում եմ հասնել էությանն իսկ» բանաստեղծության մեջ այս անորսալի պահերն են անվանվում և նշանակություն ստանում: Հոդվածում նշվում է, որ բայագրկության թեման զարգացրել են Արծաթե դարի շատ բանաստեղծներ: Ըստ

Գ.Իվանովի, բայագրկությունն մարող լուսաբացի աղքատությունն է: Գ. Իվանովը գրել է. «Ես սիրում եմ անհուսալի խաղաղությունը»: Սակայն, Ֆետի բայագրկությունը ոչ թե հույսի բացակայությունն է, այլ գոյության փխրունությունն ու նրբությունը, և Բ.Պաստեռնակը նույն կերպ է արձագանքում բայագրկությանը: Այսպիսով, Ա.Ֆետի պոեզիայի ազդեցությունը Բ.Պաստեռնակի բանաստեղծական ստեղծագործության վրա կապված է, առաջին հերթին, Արծաթե դարաշրջանի հետ, քանի որ հենց սիմվոլիստներն են առաջինը խոսել Ֆետի պոեզիայի և սիմվոլիստների պոեզիայի շարունակականության մասին:

Բանալի բառեր՝ բայագրկություն, Ֆետ, Պաստեռնակ, անցողիկ զգացողություններ, արտահայտչականություն, բնապատկերային քնարերգություն, մշակութային բարեկամություն, ավանդույթ:

«VERBLESSNESS» IN THE POETRY OF B. L. PASTERNAK AND A. A. FET

T. H. MELIKYAN

State University of Shirak

This article examines the stylistic features of Afanasy Fet's poetry. It is noted that Afanasy Fet's lyric poetry in many of its manifestations paved the way for the emergence and development of symbolism and influenced the rise of other literary movements in the mainstream of the Silver Age. Afanasy Fet is considered an innovative poet who enriched the rhythmic and metric structure of Russian poetry. The comparative method of scientific research made it possible to compare the poetry of Boris Pasternak with the poetry of Afanasy Fet, in particular, the “verbless” poems of both poets. The article notes that Fet's appearance in Russian poetry is associated with impressionistic landscape lyric poetry, with the poetry of fleeting moments, captured in the famous verbless poem “*Whisper, timid breathing...*”. The aim of the work is to reveal the enormous influence that Fet's lyric poetry, and especially his “verbless

poems,” had on the poets of the “Silver Age,” in particular on the lyric poetry of Boris Pasternak. Fet was called an impressionist in poetry, and the poetic work of Boris Pasternak is likened to Fet’s later period: religious-philosophical, spiritual, prophetic. The article states that B. Pasternak and A. Fet are connected by a “flood of feelings,” a “bird’s flight,” and Pasternak’s poem “*The Definition of Poetry*” is cited as an example. The famous verbless poem by Fet, “*This morning, this joy,*” is well known. Let us note that Fet’s verbless definitions refer to spring, while Pasternak’s verbless definitions refer to poetry. It is noted that “verbless” poems are especially musical. Fet’s verbless style, like the one of Pasternak’s, was connected with the ability to capture the momentary impressions of life, fleeting sensations. In B. Pasternak’s poem “In everything I want to get to the very essence,” these elusive moments are named and designated. The article states that the theme of verblessness was developed by many poets of the Silver Age. According to G. Ivanov, verblessness is the poverty of a fading dawn. G. Ivanov wrote: “I love hopeless peace.” However, Fet’s verblessness is not a lack of hope, but the fragility and tenderness of existence, and B. Pasternak reacts to verblessness in the same way. Thus, the influence of A. Fet’s poetry on the poetic work of B. Pasternak is connected, first of all, with the era of the Silver Age, since it was the Symbolists who first spoke about the continuity of Fet’s poetry and the poetry of the Symbolists.

Key words: *verblessness, Fet, Pasternak, fleeting sensations, expressiveness, landscape lyric poetry, cultural kinship, tradition.*

Информация о статье: статья поступила в редакцию 4 июня 2025 г., подписана к печати в № 2.CXXI (121).2025 30.10.2025.

МУЗЫКАЛЬНЫЙ РЕПЕРТУАР Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО

Ж. К. НУРМАНОВА

**Евразийский национальный университет им. Л. Н. Гумилева
(г. Астана, Республика Казахстан)
zhanna-astana@mail.ru**

Целью статьи является анализ музыкального репертуара Ф.М. Достоевского, определение роли и функций музыки в контексте прозы писателя. Объектом изучения являются повести и романы писателя. Предмет исследования – осмысление роли музыки в контексте творчества Ф.М. Достоевского. Методами изучения материала являются сопоставительный анализ, историко-культурная интерпретация. В результате исследования выявлен музыкальный репертуар Ф.М. Достоевского в диапазоне от раннего до позднего творчества писателя, определены роль и функции музыки в его произведениях.

***Ключевые слова:** Достоевский, музыка, музыкальный репертуар, музыкальные эпизоды, «звучащие инструменты», образы музыкантов.*

«Достоевский горячо любил музыку» (Л.Ф. Достоевская), «Тяга к музыке постоянно ощущалась в нем» (А.Е. Ризенкампф), «он почти всегда что-нибудь про себя напевал» (Фон-Фохт) – высказывания, свидетельствующие о привязанности писателя к музыке. Диапазон музыкальных пристрастий прозаика был широк – от концертов Бетховена до опер Берлиоза, от романсов Глинки до «уличного» репертуара.

Ф.М. Достоевский хорошо разбирался в музыке, был лично знаком с композиторами и музыкальными критиками - М.И. Глинкой, А.Г.Рубинштейном, А.Н. Серовым, В.В. Стасовым. Пик увлеченности искусством музыки писателя приходится на середину 40-50-х годов XIX века. Страстно влюбленный в музыку, он не пропускал концертов всемирно известных исполнителей, гастролировавших в России, – Ф. Листа и Г. Берлиоза, У. Булля и Г. Эрнста. Музыкальным было и близкое окружение Ф.М. Достоевского – Анна Григорьевна, супруга писателя, была пианисткой, а родная племянница – Мария Александровна, закончила консерваторию. Отзвуки всех этих музыкальных впечатлений и отразились в многожанровом творчестве писателя.

Проза Ф.М. Достоевского несет на себе отпечаток его музыкальных и театральных впечатлений: «Несколько как - будто случайно брошенных Достоевским фраз свидетельствует о том, каким он был внимательным и чутким слушателем и как глубоко понимал музыку» [2: 37].

Тема «Достоевский и музыка» стала активно изучаться, начиная с середины XX века. Самые фундаментальные исследования связаны с именем А.Гозенпуда, монографически исследовавшего эту тему. Достаточно назвать его две работы – «Достоевский и музыка» [2] и «Достоевский и музыкально-театральное искусство» [3], ставшие научной классикой. В русле данной темы особый интерес представляет работа Р. Крюкова «Ф.М. Достоевский и музыка» [10]. В числе последних работ, вышедших в 2022 году к юбилею писателя, следует назвать работы Д.Н. Жаткина, И.В. Борисовой «Немецкая музыкальная классика в творческом осмыслении Ф.М. Достоевского» [9], А.В. Кузнецовой и Дуина «Ф.М. Достоевский и музыка» [11], Аниты Преловшек «Ф.М. Достоевский и музыка» [13], Ильи Абеля «Музыкальный аспект повести «Неточка Незванова» [1] и др. Все вышеперечисленные публикации свидетельствуют о новом витке интереса к заданной проблематике.

В статье нами была поставлена цель – проанализировать прозу Ф.М. Достоевского с точки зрения звучащего музыкального репертуара и выявить его функции. Объектом изучения послужили

повести и романы Ф.М. Достоевского – от самой «музыкальной» повести – «Неточка Незванова» - до самого «беззвучного» романа – «Идиот».

Музыка слушается в произведениях русского классика «от скуки», для «утешения», для ощущения душевной связи с другими людьми. Герои поют, когда счастливы (Мечтатель из «белых ночей»), или приходят слушать музыку, чтобы выследить неверную жену и «всхрапнуть часок-другой» («Чужая жена и муж под кроватью»). В звуках музыки ищет ответа Катя на обуревающие сомнения («Униженные и оскорбленные»).

Музыкальными фрагментами «озвучено» творчество «самого трудного классика в мире». О звучащей музыке в художественном мире Ф.М. Достоевского можно было бы сказать словами Неточки Незвановой: «Музыка началась. Но это была не музыка...» [4: 199].

Поскольку Ф.М. Достоевский - писатель неординарный, то и его музыкальный репертуар произведений весьма необычен. Из «звучащих инструментов», неизменно присутствующих в его творчестве, - «дребезжащее» фортепиано, «скверная» гитара, «визжащая» скрипка, «гудящий солидный контрабас». Атмосфера петербургской жизни в произведениях Ф.М.Достоевского воссоздается, благодаря звукам «натянутой шарманки», трактирного органа и чуть реже – балалайки и гармони. Главный герой «Преступления и наказания» - Родион Раскольников любит слушать, как поют под шарманку в холодный осенний вечер. Под музыкальное звучание инструментов герои размышляют, ищут забвения, находят в них «некий душевный контрапункт» [2: 139].

Особо следует сказать об **образах музыкантов** в художественном мире Ф.М.Достоевского. Большей частью это «чернорабочие в искусстве» – уличные шарманщики, скрипачи, капельмейстеры, кларнетисты. Эти «пропавшие таланты», когда-то мечтавшие пробиться в музыкальные гении, «перебиваются» частными уроками, «нанимаются играть» на вечеринках у купцов или чиновников. Но всех их объединяет «инстинктивное понимание искусства» [4: 160]. Неоднократно упоминаются в романах писателя образы столичного («Петербургские ночи»), пригородного

(«Идиот»), провинциального («Неточка Незванова») или «тюремного оркестра» («Записки их мертвого дома»).

Музыкальные эпизоды присутствуют практически в каждом творении писателя. Звуковая наполненность отличает ранние произведения автора – «Бедные люди», «Белые ночи». Самым музыкальным можно назвать неоконченный роман Ф.М. Достоевского – «Неточка Незванова», вызывающий огромное количество музыкальных ассоциаций и исторических параллелей – от Паганини как «известного скрипача, ...намеренного дать мимоездом несколько концертов» до графа Виельгорского – прообраза помещика, «до страсти любившего музыку» [4: 153].

С годами **музыкальный репертуар** в произведениях Ф.М. Достоевского меняется, музыки становится меньше, она «стихает», становится иной, приобретает другой качественный характер. Меняется и функция музыки, и звуковая наполненность. Герои писателя вспоминают посещенные ими спектакли, напевают мелодии полубившихся арий. Исполнение песен может быть разным – как профессиональным, так и любительским, в диапазоне от беспечного насвистывания и «мурлыкания» – до ариозо, от шарманки – до оркестрового звучания. Это музыка, растворившаяся в слове и литература, ставшая бесконечным звуком есть «пленительное произведение в музыке, запечатленное в слове» [1: 27].

Арии из опер. Общеизвестно, что писатель не пропускал ни одной премьеры в Итальянской опере, открывшейся в Петербурге в 1843 году. Арии из опер Россини («Вильгельм Телль») и Мейербера («Роберт-дьявол», «Гугеноты») чаще всего звучат в прозе Ф.М. Достоевского.

Сентиментальную повесть Ф.М. Достоевского «Белые ночи», отличающуюся своей возвышенно-поэтической атмосферой, А. Гозенпуд назвал «пленительным произведением в музыке, запечатленным в слове» [2: 27]. В ней звучит музыкальная строка «Севильского цирюльника» Россини:

«- R-o-Ro, s, i- si, n, a-na, - начал я.

- Rosina! – запели мы оба, я, чуть не обнимая ее от восторга, она, покраснев, как только могла покраснеть, и смеясь сквозь слезы,

которые, как жемчужинки, дрожали на ее черных ресницах» [5, с.136].

Жилец приглашает бабушку с Настенькой на опере Россини «Севильский цирюльник»:

«- «Севильского цирюльника»! – закричала бабушка, - да это тот самый «Цирюльник», которого в старину давали?

- Да, говорит, этот тот самый «Цирюльник» (...)

- Да как же, говорит бабушка, как не знать! Я сама в старину на домашнем театре Розину играла!» [5: 132].

Опера связывается с воспоминаниями о молодости бабушки, ее театрально-певческом таланте и влюбленностью Настеньки, которая неразрывна с этой оперой, которой она бредит всю ночь. В этом фрагменте - «любовь и опера - одно» (ср. «Жизнь и поэзия - одно»).

Трижды повторяющаяся «заикающаяся» оперная ария из «Лючии» Доницетти описана в романе «Подросток» Ф.М. Достоевского. Версиров говорит о своей любви к посещению маленьких трактиров, где играет расстроенный органчик, благодаря которому и ария звучит как «заикающаяся». И вся эта музыка в сочетании с криками из бильярдной «граничит почти с фантастическим». «Заикающейся» она названа из-за обилия пауз» [12: 139]. Анита Преловшек, исследовательница из Словении, уточняет, что «имеется в виду ария Эдгара» [12]. Версиров глушит тоску музыкой в трактире, слушая оперную арию, которая становится средством «косвенной характеристики состояния героя» [13: 140]. Роковая ситуация Эдгара и Лючии из оперы итальянского композитора напоминает запутанные отношения любви-ненависти Версирова и Ахмаковой в «Подростке» Ф.М. Достоевского.

Романсы. В повести «Вечный муж» Алексей Вельчанинов исполняет для пятнадцатилетней Нади романс Глинки «К ней». «Маленькая, но необыкновенная вещьца» производит «чрезвычайное впечатление». В произведении данный эпизод описан как случай двадцатилетней давности, когда герой отмечает, что слышал его «от самого Глинки... на литературно-артистической холостой вечеринке» [1: 88].

В повести «Дядюшкин сон» Зина исполняет для князя романс, в котором «много рыцарского» и персонажами являются владелица замка и ее трубадур. Благодаря музыке, князь делает заветное предложение героине. Таким образом, подобный музыкальный репертуар способствует скреплению союза людей.

«Чувствительные романсы» крутит шарманщик в «Преступлении и наказании». Фрагменты «благородных» романсов пытается припомнить и воспроизвести Катерина Ивановна своим «уличным, дребезжащим, но довольно приятным и сильным голосом». В мучительных поисках подходящего репертуара ее выбор падает на французскую музыку, что продиктовано стремлением героини подчеркнуть «дворянское» происхождение детей и спеть то, что поют в аристократических домах: «Ах, споете по-французски «*Cinq sous*»! Я ведь вас учила же, учила же. И главное, так как это по-французски, то увидят тотчас, что вы дворянские дети, и это будет гораздо трогательнее...» [6: 344]. Обрывки романсов и водевильных куплетов, по мнению А. Гозенпуда, воскрешают в ее болезненном состоянии этапы ее жизни: детство («Мальбрук»), дни обручения с Мармеладовым («Пять су»), первые годы замужества («Гусар»). В «вокальной амальгаме» отражается трагическая судьба героини Достоевского.

В произведениях Ф.М. Достоевского часто упоминается имя Бетховена. С немецким композитором «на дружеской ноге» князь из «Дядюшкиного сна». «Третьим концертом» Бетховена озвучены страницы романа «Униженные и оскорбленные»: «Если б было время, я бы вам сыграла Третий концерт Бетховена. Я его теперь играю. Там все эти чувства...точно так же, как я теперь чувствую. Так мне кажется» [7: 352].

Многократно в творчестве писателя всплывают имена П.И. Чайковского и И.Штрауса, например, в романе «Идиот» и повести «Дядюшкин сон».

Гораздо реже звучат в творчестве Ф.М. Достоевского русские песни. Звуки «Камаринской» слышатся в «Записках из Мёртвого дома», «Царская корона» в исполнении Смердякова - в «Братьях Карамазовых», народная песня - в эпилоге «Преступления и

наказания». К «Камаринской» писатель обращался дважды: в романе «Записки из Мёртвого дома» арестантский оркестр исполняет отрывок из Фантазии на тему «Камаринской», в «Селе Степанчикове и его обитателях» упоминается сама Камаринская в виде народной пляски».

«Пойдемте на музыку...» (роман «Идиот»)

Самым беззвучным романом Ф.М. Достоевского можно назвать роман «Идиот». В нем лишь упоминается о любви Настасьи Филипповны к музыке, об ожидании Фердыщенко «модного романса» от князя, о пении внесценических персонажей – Мари и Дарьи Алексеевны. Репертуар при этом остается безымянным.

Музыку в романе идут слушать «немного погодя, до чаю», или «сходятся» в Павловском вокзале по будням, потому что «на музыку сходиться принято» [8: 368]. Оркестр «играет вещи новые», которые «оживляют» и «развлекают» публику, среди которой немного людей, которые «ходят для одной музыки» [8: 368]. Музыка является в романе для героев неким отсчетом времени, когда они пытаются соотнести произошедшие события с моментом исполнения музыки:

«- Рогожин сказал мне вчера...

- Вчера? Утром вчера? Пред музыкой или после?» [8: 460].

Именно в Павловском вокзале происходят кульминационные эпизоды романа. Так, inferнальная героиня Достоевского именно «на музыке» отхлестывает одного офицера. После прослушивания музыки принимаются судьбоносные решения: «...она мне, впрочем, день сегодня назначила, как с музыки привел ее: через три недели...» [8: 389].

При этом звуки оркестровой музыки, как правило, «отдаленные», приглушенные. Это либо «несостоявшаяся» музыка, либо оборванная, смолкшая мелодия.

«Музыка могла быть гораздо хуже...» (роман «Бесы»).

Маленький чиновник Лямшин из романа «Бесы» – один из самых музыкальных образов Ф.М. Достоевского. Его иронически называют «мастером фортепиано». Самое известное произведение, исполняемое им, – «Марсельеза», национальный гимн Французской республики.

Выводы. Таким образом, музыка в художественном мире Ф.М. Достоевского звучит разная: от «уличного пенья» («Преступление и наказание») до салонного музицирования («Неточка Незванова»), от арий из опер («Белые ночи») до «Павловских концертов» («Идиот»). Многообразие и оригинальность музыкального репертуара писателя свидетельствуют о том, что в них зафиксированы музыкальные впечатления автора, оставившие след в его душе. Отсюда встречающееся предпочтение неизвестным произведениям автора перед известными. Также нами выявлено, что в музыкальном репертуаре Ф.М. Достоевского преобладают такие жанры, как арии из опер и романсы.

Музыкальный репертуар в произведениях писателя выполняет следующие функции:

1. Отражает реальные музыкальные впечатления автора в разные периоды жизни.
2. Является звуковым выражением дисгармонии мира.
3. Выражает отчаяние и безысходность героев, протест против жестокости мира.
4. Создает атмосферу, в которой живут герои писателя.
5. Определяет траектории судеб героев.

Новизна исследования заключается в новом ракурсе – изучении не просто роли музыки в прозе Достоевского, а определении приоритетных музыкальных жанров в контексте творчества писателя, выявлении «звучащего» репертуара и его функций. Практическая значимость данной работы заключается в том, что она вносит свой скромный вклад в «музыкальную достоевиану», имеющей большой опыт и перспективы изучения в будущем.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Абель И.* Музыкальный аспект повести «Неточка Незванова» // <https://www.topos.ru/article/literaturnaya-kritika/muzykalnyy-aspekt-povesti-netochka-nezvanova>
2. *Гозенпуд А.* Достоевский и музыка. – Л., 1971. – 174 с.
3. *Гозенпуд А.* Достоевский и музыкально-театральное искусство. – Л., 1981. – 224 с.

4. *Достоевский Ф.М.* Неточка Незванова / В кн.: Достоевский Ф.М. Бедные люди: Роман; Белые ночи. Неточка Незванова. Кроткая: Повести. – М.: Художественная литература. – С.152-292.
5. *Достоевский Ф.М.* Белые ночи / В кн.: Достоевский Ф.М. Бедные люди: Роман; Белые ночи. Неточка Незванова. Кроткая: Повести. – М.: Художественная литература. – С.108-152.
6. *Достоевский Ф.М.* Преступление и наказание. – М., 1982. -480 с.
7. *Достоевский Ф.М.* Униженные и оскорбленные. – Л.,1981.-376 с.
8. *Достоевский Ф.М.* Идиот. - М., 1981. – 640 с.
9. *Достоевский Ф.М.* Бесы. – М., 1990. – 704 с.
10. *Жаткина Д.Н., Борисова И.В.* Немецкая музыкальная классика в творческом осмыслении Ф.М. Достоевского // <https://cyberleninka.ru/article/n/nemetskaya-muzykalnaya-klassika-v-tvorcheskom-osmyslenii-f-m-dostoevskogo/viewer>
11. *Крюков Р.* Ф.М. Достоевский и музыка. – М., 1971.
12. *Кузнецова А.В., Дуин Ф.М.* Достоевский и музыка // <https://cyberleninka.ru/article/n/f-m-dostoevskiy-i-muzyka/viewer>
13. *Преловишек А.* Ф.М. Достоевский и музыка // <https://cyberleninka.ru/article/n/f-m-dostoevskiy-i-muzyka-1/viewer>

REFERENCES

1. *Abel' I.* Muzykal'nyi aspekt povesti «Netochka Nezvanova» // <https://www.topos.ru/article/literaturnaya-kritika/muzykalnyy-aspekt-povesti-netochka-nezvanova>
2. *Gozenpud A.* Dostoevskii i muzyka. – L., 1971.- 174 s
3. *Gozenpud A.* Dostoevskii i muzykal'no-teatral'noe iskusstvo. - L., 1981. - 224 s.
4. *Dostoevskii F.M.* Netochka Nezvanova / V kn.: Dostoevskii F.M. Bednye lyudi: Povesti. – М. – S.152-292.
5. *Dostoevskii F.M.* Belye nochi. / V kn.: Dostoevskii F.M. Bednye lyudi: Povesti. – М. – S.152-292.
6. *Dostoevskii F.M.* Prestuplenie i nakazanie. – М., 1982. -480 s.
7. *Dostoevskii F.M.* Unizhennye i oskorblennye. – Л., 1981.-376 s.
8. *Dostoevskii F.M.* Idiot. - М., 1981. – 640 s.
9. *Dostoevskii F.M.* Besy. – М., 1990. – 704 s.

10. Zhatkina D.N., Borisova I.V. Nemetskaya muzykal'naya klassika v tvorcheskom osmyslenii F.M. Dostoevskogo // <https://cyberleninka.ru/article/n/nemetskaya-muzykalnaya-klassika-v-tvorcheskom-osmyslenii-f-m-dostoevskogo/viewer>
11. Kryukov R. F.M. Dostoevskii i muzyka. – M., 1971. Vypusk № 11.
12. Kuznetsova A.V., Duin. F.M. Dostoevskii i muzyka // <https://cyberleninka.ru/article/n/f-m-dostoevskiy-i-muzyka/viewer>
13. Prelovshek A. F.M. Dostoevskii i muzyka // <https://cyberleninka.ru/article/n/f-m-dostoevskiy-i-muzyka-1/viewer>

Ֆ. Մ. ԴՈՍՏՈՆԵՎՍԿՈՒԻ ԵՐԱԺՇՏԱԿԱՆ ԵՐԳԱՅԱՆԿՐ

Ջ.Կ. ՆՈՒՐՄԱՆՈՎԱԸ

Լ.Ն. ԳՈՒՄԻՅՈՎԻ անվան Եվրասիական ազգային համալսարան

Հետազոտության նպատակն է վերլուծել Ֆ.Մ. Դոստոևսկու երաժշտական երգացանկը, որոշել երաժշտության դերը և գործառույթները գրողի արձակի համատեքստում: Ուսումնասիրության օբյեկտը գրողի պատմվածքներն ու վեպերն են: Այս հետազոտության առարկան երաժշտության դերի ըմբռնումն է Ֆ.Մ. Դոստոևսկու համատեքստում: Նյութի ուսումնասիրության մեթոդներն են համեմատական վերլուծությունը, պատմական և մշակութային մեկնաբանությունը: Ուսումնասիրության արդյունքում որոշվում է Ֆ.Մ. Դոստոևսկու երաժշտական երգացանկը՝ գրողի վաղ և ուշ ստեղծագործությունների շրջանակում, երաժշտության դերը և գործառույթները նրա ստեղծագործություններում:

Բանալի բառեր՝ Դոստոևսկի, երաժշտություն, երաժշտական երգացանկ, երաժշտական դրվագներ, «հնչող գործիքներ», երաժիշտների կերպարներ:

MUSICAL REPERTOIRE IN THE WORKS OF F.M. DOSTOEVSKY

Zh. K. NURMANOVA

L.N. Gumilyov Eurasian National University

The *purpose* of this research is to analyze the musical repertoire of F.M. Dostoevsky, to determine the role and functions of music in the context of the writer's prose. The object of study is the stories and novels of the writer. The subject of this research is understanding the role of music in the context of F.M. Dostoevsky. *Methods* for studying the material are comparative analysis, historical and cultural interpretation. As a *results* of the study, the musical repertoire of F.M. Dostoevsky in the range from early to late works of the writer, the role and functions of music in his works are determined.

Key words: *Dostoevsky, music, musical repertoire, musical episodes, "sounding instruments", images of musicians.*

Информация о статье: статья поступила в редакцию 6 мая 2025 г., подписана к печати в № 2.CXXI (121).2025 30.10.2025.

МИРОВОЙ ЯЗЫК БУДУЩЕГО ВЕЛИМИРА ХЛЕБНИКОВА

А. Г. ОГАНЕСЯН

angela.gurgenovna@mail.ru

В. Ю. САФЬЯН

v.safyan@mail.ru

Ширакский государственный университет

*Посвящается светлой памяти
профессора Михаила Давидовича Амирханяна*

Статья посвящена анализу концепции «звездный язык» или мировой язык будущего Велимира Хлебникова, уникального теоретического и творческого проекта, направленного на создание нового всемирного языка. Исследование охватывает исторический контекст и теоретическую базу этого языка, рассматривает его структурные особенности, а также связь с хлебниковской теорией времени. Статья анализирует связь звездного языка с другими языковыми концепциями Хлебникова, такими как заумный язык и язык чисел, а также его отношение к древнему, первобытному языку и языку музыки, демонстрируя его масштабные амбиции и сложность. Целью статьи является также анализ словотворчества Велимира Хлебникова. Объектом исследования являются стихотворения Велимира Хлебникова. В ходе исследования рассматриваются и анализируются стихотворения Велимира Хлебникова. Термин «звездный язык» принадлежит к поэтической системе Велимира Хлебникова. Ему соответствуют метафорические понятия «вселенский язык», «мировой язык», «азбука ума». Весьма близко ему также внутреннее склонение, вместе с которым этот термин образует конститутивную характеристику более широкого понятия универсальный язык. Родовым понятием его является

заумный язык или поэтика обнаженной звучности с лозунгами самовитое слово, самоцельность слова, слово как таковое, буква как таковая, характерными для ранней фазы футуристских манифестов. Заумь или заумный язык – литературный прием, заключающийся в полном или частичном отказе от всех или некоторых элементов естественного языка и замещении их другими элементами или построениями по аналогии осмысляемыми как языковые. В эту систему высшего порядка звездный язык вносит существенную коррекцию, благодаря которой поэтика обнаженной звучности очень рано пойдет по пути «семасиологизации звуков». В отличие от внутреннего склонения, где важна семантическая валентность гласного звука основы, в звездном языке важна семантическая валентность первого согласного. Он определяет семантический объем всего слова, превращаясь в звуковое выражение заложенной в нем идеи. К этому положению Хлебников пришел в 1913 году. Конструирование универсального языка по принципу семантической валентности начальных согласных – излюбленная тема Хлебникова. В статье проходит главная мысль о том, что Хлебников перенес в поэзии центр тяжести с вопроса о звучности на вопрос о смысле. Те, кто говорят о «бессмыслице» Хлебникова, должны пересмотреть этот вопрос. Это не бессмыслица, а новая семантическая система.

Ключевые слова: поэзия, Велимир Хлебников, лексические новаторства, звездная лексика, заумный язык, теория времени, семантическая валентность, вселенский язык, субстанциональная сущность, самовитое слово.

Введение. Изучение наследия Велимира Хлебникова прошло несколько этапов. Первыми серьезными работами, посвященными осмыслению творческого наследия поэта, стали исследования Р.О. Якобсона, Ю.Н. Тынянова, Г.О. Винокура, Б.А. Ларина и других. Исследования были посвящены особенностям языка Хлебникова, поскольку особая лингвистическая природа его текстов, неординарность его языка признавались всеми исследователями. В частности, Р.Якобсон отмечал, что в произведениях Хлебникова реализуется поэтическая

функция языка, его образный потенциал. С 30-х годов XX в. можно говорить о двух направлениях изучения творческого наследия Велимира Хлебникова. Первое условно названо текстологическим. При жизни поэта была опубликована только часть изданного им. Его произведения были разбросаны по различным сборникам. Первая серьезная попытка издать собрание сочинений Велимира Хлебникова была предпринята И.Степановым и Ю.Тыняновым («Собрание произведений Велимира Хлебникова» Т. 1-5, Л.: 1928-1933). В 1986 году А.Паринисом и В.Григорьевым был подготовлен сборник произведений Велимира Хлебникова «Творения». В 2000 году Институт мировой литературы предпринял издание собрания сочинений Хлебникова под редакцией Р.В. Дуганова в 6-ти томах (в наст. время издано 4 тома). В 2001 году в издательстве «Академический проект» вышло трехтомное собрание Хлебникова «Мир Хлебникова», в котором приводятся все известные по сегодняшний день опубликованные произведения. В 70-80 годы появилось большое количество работ, посвященных изучению произведений Велимира Хлебникова, его творческого наследия. Анализ исследований позволяет выделить ряд тем, которые наиболее часто подвергаются разработке: тема языка, процесса языкотворчества.

Актуальность исследования связана с несколькими важными аспектами. Во-первых, это уникальный метод Хлебникова в словотворчестве, который повлиял на развитие русского языка и футуризм в целом. Во-вторых, исследование «звездного языка» позволяет глубже понять поэтику Велимира Хлебникова, его мировоззрение и творческие принципы. В-третьих, актуальность исследования связана с междисциплинарным характером, затрагивающим лингвистику, литературоведение, культурологию и исторический анализ [1, с. 22].

Основная часть.

В большинстве произведений Велимира Хлебникова проходит его излюбленная тема – конструирование универсального языка по принципу семантической валентности начальных согласных. Эта тема встречается в целом ряде небольших прозаических текстов, в определенном количестве лирических произведений («Слово о Эль», «Перуну»), но наиболее ярко выражена она в большой по объему

поэтической структуре – «Царапина по небу», а также в сверхповести «Зангези», где звездный язык приводится эксплицитно. Возникновение звездного языка характеризуют три параллельных процесса: разложение, логизация и онтологизация.

В первой фазе согласный освобождается, «обнажается», выделяется из контекста устойчивых синтагматических сочетаний, бытового языка и изолируется как автономная алфавитная парадигма (28-29 простых имен/ семян/ зерен).

Во второй фазе (логизация) к обнаженным звукам присоединяется абстрактный объем значения. На этом уровне Хлебников конструирует мировой или звездный словарь, в котором каждый согласный имеет перевод своего значения. Таким образом М означает деление целого на части или что-то маленькое (муха, мошка, мошка, моль, муравей), Л – переход высоты в ширину (луг, лог, лист, лет), К – отсутствие движения, смерть (ключ, камень, кость, закон, конец), Г – наивысшую точку (голова, гребень, гора, господин) и т.д.

В третьей фазе (онтологизация) происходит гипостазирование этих произвольно выбранных значений в абстрактные мировые истины, звуковещества, т.е. в онтологические отношения, которые поэт находит в истории и космосе (отсюда и сам термин).

Заумные исследования предпринимались и в России (Туфанов в середине 20-х годов), и в западной Европе (Отто Небель), но конструкция звездного языка Хлебникова отличается от этих попыток своим конструктивистским отношением к действительности.

Метанаучный параллелизм *ordo rerum* (движение звезд, всего космоса и человеческой истории) и *ordo idearum* (азбука ума, – т.е. универсальный язык со своими звукосемическими парадигмами в основе звездного языка, имеет важнейшее значение для понимания семантической системы поэтического творчества Велимира Хлебникова. В звездном языке Хлебникова речь идет не о символизации какой-то другой действительности с помощью согласных, а речь идет о непосредственном семантическом проекте. Поэтому звездный язык нельзя сравнивать с приемом символизации.

В синхронном плане звездный язык не нашел широкого применения. Случилось так, что внутреннее склонение было подробно

описано в рамках поэтической этимологии и различия звук-фонема, в то время как звездный язык был отнесен к аллитерации в «узком смысле». Якобсон первым установил, что у Хлебникова речь идет о мотивированной «оправданной» зауми [16, с. 92]. Но только Тынянов, замыкающий развитие русского формализма, разглядел семантическую значимость теорий языка Велимира Хлебникова. Вся суть его теории в том, что он перенес в поэзии центр тяжести с вопроса о звучности на вопрос о смысле. Это не бессмыслица, а новая семантическая система.

В поэтической системе Хлебникова звездному языку принадлежит – наряду с языковым новаторством, основывающейся на грамматических принципах, «математикой истории», и утопическими проектами – ведущая роль в процессе построения семантического универсума огромных размеров, который венчает сверхповесть как новый синкретический жанр. Звездный язык обеспечивает сверхповести проникновение в объективность по ту сторону символизации. Это можно считать индивидуальным вкладом Хлебникова в русский и европейский авангард.

Хлебников, создавая свой язык, не так много уделял внимание звучанию слов, как их смыслу, внутреннему смыслу. Отсюда появляется хлебниковское «внутреннее склонение» слова и подмена корней слов при оставлении суффиксов или приставок, формы слова. «Зауль» Хлебникова – это не просто «заумная речь», это сочетание звуков, которое становится словом.

Хлебников создает язык будущего, но не на пустом месте, он пытается воссоздать некогда бывший язык, забытый из-за наслоения поздних значений и утраты из-за этого оригинальных. Поэтому он не отличает все старое, а всего лишь разнообразит заново открытыми значениями слов язык и находит достойные замены, иностранным словам в русском. Хлебников, впрочем, не отвергает все иностранные слова. Хлебников всегда создавал свои неологизмы, используя лишь русские суффиксы или корни: *смехач-могач-богач, моги-могучие ноги, могровые – багровые, могоство-богатство, смеянствует-пьянствует*. Хлебников не стремился создать язык вроде эсперанто, чтобы на нем удобно было разговаривать, он хотел создать такой

язык, на котором можно было бы даже не разговаривать, чтобы все понимали только мышления человека. Хлебников говорил, что есть три главных вида ума: неумь, заумь, разумь. И задача поэта понять заумь разумом и ввести этот давно забытый язык в быт.

Наиболее важной характеристикой для понимания художественной идеи стихотворений В.Хлебникова является лексика, придуманная им самим.

Проведенный анализ позволил сделать вывод о том, что Велимир Хлебников использовал в своих стихотворениях все 4 способа словотворчества: первый способ самый распространенный – замена корнеслова при оставлении структуры слова, например, «смехач» или «врачесо». Второй способ – сложение двух основ, как «песнекрики». Этот способ проще, поскольку значения слов не меняются, в отличие от первого случая, где смехач – это силач смеха, но «песнекрики» – это большие энергичные, громкие песни. Еще одним из способов является звукопись, вроде “тарарахнул зинзивер” [12, с. 55, 11, с. 483] или “пучь” и “чапи”. Звукопись была попыткой приблизиться ко всемирному языку. Сам звездный язык – еще один способ.

Примеры:

“Ча юноши, До ласковых одежд”

или

“И Ла труда во время бега,

И Вэ веселья, Пэ речей,

Па рукавов сорочки белой,

Вэ черных змей косы [12, с. 480].

Есть еще у Хлебникова сближение слов при помощи каламбура, непривычных рифм:

Где море бьется диким неуком,

Ломая разума дела,

Ему рыдать и грезить не о ком,

Оно, морские удила.

(Уструг Разина) [12, с. 359].

Возле лодки, возле весел,

Озорной, босой и весел,

Где косматому холопу
Стражу вверила халупа.
(Лесная тоска) [12, с. 258].

Иногда это достигалось внутренним склонением, как, например, в той “Лесной тоске”: “Полевая в поле вою, / Полевую пою волю».

Для Хлебникова, как уже говорилось, была важна подмена первой, “ведущей” согласной. Так созданы слова “могатырь”, “творяне”, “читязь”. По теории Хлебникова, изменение первой согласной переводит слово в другую категорию словесного духа, задаваемого именно первой согласной. Например, Хлебников писал, что, если с Х начаты двадцать видов построек человека, – значит Х можно определить как плоскость преграды [6, с. 200].

Для подтверждения взяты слова: “хибарка, хиба, хиза, хануля, храпа, хламина, хут, хорун, хизик” (хотя в языке слов на Х больше).

Хлебников пишет: К начинает или слова около смерти: колоть, (по)койник, койка, конец, кукла, или слова лишения свободы: ковать, кузня, ключ, кол, кольца, корень, закон, князь, круг, или малоподвижных вещей: кость, кладь, колода, кол, камень, кот. [2, с. 229-231].

Заключение. В творчестве Хлебникова воплощены поиски новой формы языка – языка поэтического, способного отразить меняющуюся структуру вселенной. Поэт понимает язык как стихийную материю. Слово является носителем субстанциональной сущности: мир есть слово, слово есть мир. Хлебников приходит к пониманию слова как такового – «самовитого слова», которое опредмечивается в его понимании, становится не менее «материальным», чем вещь, и в то же время независимым от вещей, более реальным. Язык становится субъектом деятельности, речетворческого процесса. Владение словом, по мнению Хлебникова, – это изменение мира. Поэт стремится раскрыть потенции языка в речетворчестве, показать возможность реализации системы языковых знаков в индивидуальном речевом акте.

Особенность поэтического творчества Хлебникова состоит в том, что поэт концентрирует разнообразные приемы использования единиц языка в художественном тексте. Поэт проникает в природу слова, создает образ, который развивается на изменениях слова, использо-

вании самостоятельности и смысловой значимости всех его частей: звука, морфа, слова в целом.

Хлебников создает «звездный язык», в котором развивает положение, «звук – эхо смысла». В стихотворениях, реализующих принципы звукописи, существует ряд соответствий между «заумным» словом и его значением. Большая часть этих соответствий не зависит от конкретного существующего языка, поэтому, по мнению поэта, может быть положена в основу «мирового языка». Поэта интересует внутренняя жизнь слова, слово как вселенная. Слово строится из букв, как вселенная из стихий. Слово становится изоморфным вселенной.

В то же время слово, ставшее Текстом, соотносится с произведением как часть с целым, как контекст с Текстом. Таким образом, Текст становится иерархией контекстов, подчиненных общей задаче – демонстрации законов поэтического языка. Природа хлебниковского текста состоит не только в создании образа или воплощении лирического состояния, но и в представлении потенций языка. Манифестация языка и процесса языкотворчества становится для поэта первоочередной задачей: этим и определяются особенности чтения, восприятия хлебниковской поэзии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акулова В.К. Мир как стихотворение. Вселенная Велимира Хлебникова // Человек и вселенная. СПб., 2001. № 3. С. 5-6.
2. Брик О.М. О Хлебникове // День поэзии. М.: 1978. С. 229-231.
3. Перцов Н.В., Перцова Н.Н. О «синтаксической неологии» Хлебникова // Творчество В. Хлебникова и русская литература: Материалы IX Международных Хлебниковских чтений. 8-9 сентября 2005. Астрахань: Издательский дом «Астраханский университет», 2005. С. 101-102.
4. Перцова Н.Н. Словарь неологизмов Велимира Хлебникова. «Венский Славянский Альманах», Вена-Москва, 1995. - 560 с.
5. Прилепская Е.И. Звездный язык поэзии Велимира Хлебникова // Старт в науке. 2017. № 4. С. 103-109.

6. *Скидан А.В.* Тезисы к политизации искусства и другие тексты. СПб.: Транслит, 2014. - 64 с.
7. *Степанов Н.* Творчество Велимира Хлебникова. *Тынянов Ю.Н.* О Хлебникове // *В. Хлебников* Собрание произведений. Т. 1. Л.: Издательство писателей в Ленинграде, 1928. С. С. 17-67. - 331 с.
8. *Тынянов Ю.Н.* О Хлебникове // *В.Хлебников.* Собрание сочинений. Мюнхен, 1972. С. 25-26.
9. *Фещенко В.В.* Transition: опыт трансатлантического авангарда // Семиотика и авангард: Антология. Сборник статей. М.: Академический проект. Культура. 2006. - 168 с.
10. *Фещенко В.В., Коваль О.В.* Сотворение знака: очерки о лингвоэстетике и семиотике искусства. М.: Языки славянской культуры. 2014. - 638 с.
11. *Фрейд З.* Массовая психология и анализ человеческого «Я» // Психология масс. 1998. С. 136-143.
12. *Хлебников В.* Собрание произведений. М.: Изд. ИМЛИ РАН «Наследие», 1986. Т. 1. - 546 с.
13. *Хлебников В.* “Зангези”. Творения. М., 1986. С. 483.
14. *Хлебников В.* “Заключение смехом”. Творения. М., 1986. С. 53.
15. *Шапир М.И.* Эстетический опыт XX века: авангард и постмодернизм // Филология. 1995. Т. 2. № 3/4. - 248 с.
16. *Якобсон Р.*, 1972. Новейшая русская поэзия // *Texte der russischen Formalisten II*, München.

REFERENCES

1. *Akulova V.K.* Mir kak stikhotvorenje. Vselennaya Velimira Khlebnikova // Chelovek i Vselennaya. SPb., 2001. № 3. S. 5-6.
2. *Brik O.M.* O Khlebnikove. // Den poezii. M., 1978. S. 229-231.
3. *Pertsov N.V., Pertsova N.N.* O “sintaksicheskoy neologii” Khlebnikova // Tvorchestvo V. Khlebnikova i russkaya literatura. Materiali IX Mejdunarodnikh Khlebnikovskih chtenii. 8-9 sentyabrya 2005. Astrakhan: Izdatelskii dom “Astrakhanskii universitet, 2005. S. 101-102.
4. *Pertsova N.N.* Slovar neologizmov Velimira Khlebnikova // “Venskii Slavyanskii Almanakh”. Vena-Moskva, 1995. 560 s.
5. *Prilepskaya E.I.* Zvyozdnyy yazyk poezii Velimira Khlebnikova // Start v nauke. 2017. № 4. S. 103-109.

6. *Skidan A.V.* Tezisi k politizatsii iskusstva i drugie teksti. SPb.: Translit, 2014. 64 s.
7. *Stepanov N., Tinyanov Yu.N.* Sobranie proizvedenii Khlebnikova. T. 1-5. L., 1928-1933. - 200 s.
8. *Tinyanov Yu.N.* O Khlebnikove // V. Khlebnikov. Sobranie sochinenii. Munchen, 1972. S. 25-26.
9. *Feshenko V.V.* Transition: opit transatlanticheskogo avangarda // Semiotika i avangard: Antologiya. Sbornik statey. M.: Akademicheskii proekt. Kultura. 2006. – 168 s.
10. *Feshenko V.V., Koval O.V.* Sotvorenie znaka: ocherki o lingvoestetike i semiotike iskusstva. M.: Yaziki slavyanskoy kulturi. 2014. – 638 s.
11. *Freyd Z.* Massovaya psikhologiya i analiz chelovecheskogo “Ya” // Psikhologia mass. 1998. S. 136-143.
12. *Khlebnikov V.* Sobraniye proizvedenii. M.: Izd. IMLI RAN “Naslediye”. T. 1, 1986. – 546 s.
13. *Khlebnikov V.* “Zangezi”. Tvoreniya. M., 1986. S. 483.
14. *Khlebnikov V.* “Zaklyatie smekhom”. Tvoreniya. M., 1986. S. 53.
15. *Shapir M.I.* Esteticheskii opit XX veka: avangard i postmodernism // Filologiya. 1995. T. 2. № 3-4. – 248 s.
16. *Yakobson R.*, 1972. «Noveyshaya russkaya poeziya» // Texte der russischen Formalisten II. München.

ՎԵԼԻՄԻՐ ԽԼԵԲՆԻԿՈՎԻ ԱՊԱԳԱՅԻ ՀԱՄԱՇԽԱՐՀԱՅԻՆ ԼԵԶՈՒՆ

Շիրակի պետական համալսարան

Հոդվածը նվիրված է Վելիմիր Խլեբնիկովի «աստղային լեզու» կամ ապագայի համաշխարհային լեզու հասկացության վերլուծությանը, որը եզակի տեսական և ստեղծագործական նախագիծ է՝ ուղղված նոր համաշխարհային լեզվի ստեղծմանը: Ուսումնասիրությունը ներառում է այս լեզվի պատմական համատեքստը և տեսական հիմքը, ուսումնասիրում դրա կառուցվածքային առանձնահատկությունները, ինչպես նաև կապը Խլեբնիկովի ժամանակի տեսության հետ: Հոդվածում վերլուծվում է աստղային լեզվի կապը Խլեբնիկովի այլ լեզվական հասկացությունների հետ, ինչպիսիք են գաղումային (անհեթեթ) լեզուն և թվերի լեզուն, ինչպես նաև նրա կապը հին, պարզու-

նակ լեզվի և երաժշտության լեզվի հետ՝ ցույց տալով նրա լայնածավալ հավակնություններն ու բարդությունը: Հոգվածի նպատակն է նաև վերլուծել Վելիմիր Խլեբնիկովի բառաստեղծագործությունը: Ուսումնասիրության առարկան Վելիմիր Խլեբնիկովի բանաստեղծություններն են: Ուսումնասիրության ընթացքում դիտարկվում և վերլուծվում են Վելիմիր Խլեբնիկովի բանաստեղծությունները: «Աստղային լեզու» տերմինը պատկանում է Վելիմիր Խլեբնիկովի բանաստեղծական համակարգին: Այն համապատասխանում է «համընդհանուր լեզու», «համաշխարհային լեզու», «մտքի այբուբեն» փոխաբերական հասկացություններին: Դրան շատ մոտ է նաև ներքին հոլովումը, որի հետ միասին այս տերմինը կազմում է ավելի լայն հասկացության՝ համընդհանուր լեզվի կառուցողական բնութագիրը: Դրա ընդհանուր հասկացությունը անհասկանալի լեզուն է կամ մերկ հնչեղության պոետիկան՝ ինքնագոյ բառի, բառի ինքնամփոփության, բառի՝ որպես այդպիսին, տառի՝ որպես այդպիսին կարգախոսներով, որոնք բնորոշ են ֆուտուրիստական մանիֆեստների վաղ փուլին: Չաումը կամ զաումային լեզուն գրական հնարք է, որը բաղկացած է բնական լեզվի բոլոր կամ որոշ տարրերի լրիվ կամ մասնակի մերժումից և դրանց փոխարինումից այլ տարրերով կամ կառուցվածքներով, որոնք նմանապես ընկալվում են որպես լեզվական: Ավելի բարձր կարգի այս համակարգում աստղային լեզուն մտցնում է էական ուղղում, որի շնորհիվ մերկ հնչեղության պոետիկան շատ վաղ կիեռնի «հնչունները իմաստաբանացնելու» ուղուն: Ի տարբերություն ներքին հոլովման, որտեղ կարևոր է հիմքի ձայնավոր հնչյունի իմաստաբանական վալենտությունը, աստղային լեզվում կարևոր է առաջին բաղաձայնի իմաստաբանական վալենտությունը: Այն սահմանում է ամբողջ բառի իմաստաբանական ծավալը՝ վերածվելով դրանում պարունակվող գաղափարի հնչյունական արտահայտության: Խլեբնիկովն այս դրույթին հանգել է 1913 թվականին: Սկզբնական բաղաձայնների իմաստաբանական վալենտության սկզբունքի վրա հիմնված համընդհանուր լեզվի կառուցումը Խլեբնիկովի սիրելի թեման է: Հոգվածում հիմնական գաղափարն այն է, որ Խլեբնիկովը պոեզիայի ծանրության կենտրոնը հնչեղության հարցից տեղափոխել է իմաստի հարց: Նրանք, ովքեր խոսում են Խլեբնիկովի «անհեթեթությունների» մա-

սին, պետք է վերանայեն այս հարցը: Սա անհերթերթություն չէ, այլ նոր իմաստաբանական համակարգ:

***Բանալի բառեր՝** պոեզիա, Վելիմիր Խլեբնիկով, բառային նորամուծություններ, աստղային բառապաշար, զատմային լեզու, ժամանակի տեսություն, իմաստաբանական վիզիոնորություն, համընդհանուր լեզու, սուբստանցիոն էություն, ինքնագոյ բառ:*

VELIMIR KHLEBNIKOV'S WORLD LANGUAGE OF THE FUTURE

A. G. HOVHANNISYAN, V. Yu. SAFYAN

State University of Shirak (SUSH)

The article is devoted to the analysis of the concept of Velimir Khlebnikov's "stellar language" or the world language of the future, a unique theoretical and creative project aimed at creating a new world language. The study covers the historical context and theoretical basis of this language, examines its structural features, as well as its connection with Khlebnikov's theory of time. The article analyzes the relationship of the stellar language with other linguistic concepts of Khlebnikov, such as the transrational language and the language of numbers, as well as its relationship to ancient, primitive language and the language of music, demonstrating its large-scale ambitions and complexity. The aim of the article is also to analyze the word creation of Velimir Khlebnikov. The object of the study is the poems of Velimir Khlebnikov. During the study, the poems of Velimir Khlebnikov are examined and analyzed. The term "stellar language" belongs to the poetic system of Velimir Khlebnikov. It corresponds to the metaphorical concepts of "universal language", "world language", "alphabet of the mind". Very close to it is also the internal declension, together with which this term forms a constitutive characteristic of the broader concept of universal language. Its generic concept is the transrational language or the poetics of naked sonority with the slogans of the self-existent word, the self-containedness of the word,

the word as such, the letter as such, characteristic of the early phase of futurist manifestos. Zaum or transrational language is a literary method that consists of a complete or partial rejection of all or some elements of natural language and their replacement with other elements or structures that are analogously perceived as linguistic. In this system of a higher order, the stellar language introduces a significant correction, thanks to which the poetics of naked sonority will very early follow the path of "semasiologizing sounds". Unlike internal declension, where the semantic valence of the vowel sound of the base is important, in the stellar language the semantic valence of the first consonant is important. It defines the semantic volume of the entire word, turning into a sound expression of the idea embedded in it. Khlebnikov came to this provision in 1913. The construction of a universal language based on the principle of semantic valence of initial consonants is Khlebnikov's favorite theme. The main idea in the article is that Khlebnikov shifted the center of gravity in poetry from the question of sonority to the question of meaning. Those who talk about Khlebnikov's "nonsense" should reconsider this question. This is not nonsense, but a new semantic system.

Key words: *poetry, Velimir Khlebnikov, lexical innovations, stellar lexicon, transrational language, theory of time, semantic valence, universal language, substantial essence, self-existent word.*

Информация о статье: статья поступила в редакцию 30 сентября 2025 г., подписана к печати в № 2.CXXI (121).2025 30.10.2025.

ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЯ КАК ОСНОВА АССОЦИАТИВНО-ОБРАЗНОГО РЯДА В РОМАНЕ Е. И. ЗАМЯТИНА «МЫ»

Г. С. ОГАНЕСЯН

Ереванский государственный университет

gayane.hovhannesyan@ysu.am

ORCID: 0009-0009-6320-8988

Светлой памяти Михаила Давидовича Амирханяна

Цветообозначения и цветосимволика – яркая составляющая образного языка романа Е.И. Замятина «Мы». Автор использует в романе богатую гамму красок, которая порождает в тексте разнообразие цветовой символики, цветообозначений, цветовых ассоциаций и образов. В статье основное внимание уделяется трём цветам и их оттенкам – розовому, синему и зелёному. Употребление этих красок лежит в основе построения двух основных образов романа – свободы и несвободы. Иерархия главных персонажей, мелькающих лиц и деталей во главе с рассказчиком так или иначе сводится к жажде свободы и невольному подчинению несвободе. Мы обращаемся к варьируемому употреблению наименований, будь то метафоризация, различные деривации, включение в те или иные тематические поля, выстраивание оппозиций. Цвета эмоционально наполнены разнородным содержанием. Мы рассматриваем их от розового, символизирующего свободу, естественность, до зелёного, который в контексте романа – оттенок яда, ядовитости, цвет, символизирующий предательство, тревожность, несвободу. Синий цвет – тематически самый сложный в романе. Спектр выражаемых им смыслов варьируется от приятного, небесно-синего, ассоциирующегося со свободой, до обезличенного, холодного синего, голубого, оттенков серого, символизирующих безликость, предательство, отчуждённость. Сложным употреблением цвета автор как будто говорит нам о непростом устройстве мира в непростые времена. Когда от человеческой воли зависит жить

просто, открыто, искренно или жить сложно, погрузившись в двуличие, усложнив мир до неузнаваемости.

Ключевые слова: Замятин, «Мы», цветообозначение, ассоциация, образ, свобода, несвобода, розовый, синий, зелёный.

Роман Е.И. Замятина «Мы» – один из главных романов XX века в русской и мировой литературе. Роман-антиутопия, осуждающий тоталитаризм, призывающий к свободе человеческого «я», вдохновил многих писателей на освещение этой темы и привел к созданию ряда книг, ставших в свою очередь эталонными и читаемыми во всем мире. Замятин затронул тему, не только актуальную для своей эпохи, но и вневременную, поскольку свобода человеческого «я» – это вечная тема, лежащая на пересечении мировоззрений.

Помимо ценности содержания, книга обладает самобытным стилем, основанным на употреблении соответствующих приемов.

В центре рассматриваемых нами особенностей авторское употребление цветообозначений и выстраиваемые с их помощью фигуры. Мы посмотрим, как наименования цвета работают в тексте произведения и как на их основе выстраиваются ассоциативные ряды, лежащие в основе образов. О функции цвета в художественном тексте ёмко выразилась Н.А. Мартыанова: «Цвет можно трактовать как символ, намекающий на то, что не может быть показано. Цветовой символ в языке и в речи представлен цветовыми лексемами, содержащихся наряду с символическими и несимволические значения. Последний тип проявляется в том, что первичное содержание цветового слова становится условным обозначением для иного, более абстрактного содержания» [3, с. 66]. В идейном плане произведения два образа – свободы и несвободы. Персонажи произведения стремятся к свободе, но внешне подчинены жёстким правилам системы и живут в несвободе, подавленные духом. Все события и характеры находят своё выражение в романе в том числе в приёмах цвета.

Мы рассмотрим три основных цвета, используемых в образной структуре романа: розовый, синий, зеленый и некоторые их оттенки. Розовый мы называем «цветом», хотя он оттенок красного с опреде-

ленным наличием интенсивности и яркости (анализируя эти компоненты, Апресян называет их «синтаксической структурой лексического значения» [1, с. 9]). Но в контексте романа Замятина этот оттенок играет свою особенную роль, противоположную красному цвету. Поэтому мы рассматриваем его отдельно.

В тексте присутствуют отсылки к цвету прямые и переносные, метафорические. Это такие как: Но зато небо! Синее, не испорченное ни единым облаком [8]¹ – прямая и *Стерильное*, безукоризненное небо [9] – переносная.

Мы начнём с розового цвета как обозначения, обладающего однородностью тематического поля: в романе он безусловно ассоциируется с приятной стороной жизни, коннотативно окрашен положительно. Синий наиболее ситуативно обусловлен, он «разный», коннотативно сложный, а зелёный у Замятина исключительно ядовитый и неприятный.

Розовый цвет в тексте связан с телесным, отсылающим к женщине, к чувственному переживанию. Розовый противопоставлен как приятное чему-то грубому. Улыбку любимой женщины рассказчик называет розовой, персонажи романа наделены розовыми талонами, которые символизируют право человека на личную, приватную жизнь, закрытую от глаз других людей и системы. Надо вспомнить, что розовый цвет – крайний оттенок в градиенте красного. Красный также присутствует в романе, но ассоциируется с пролитой кровью. Мы видим, насколько избирателен автор в выборе цвета и насколько принципиально за тем или иным цветообозначением закреплён в романе образ – Замятин «требуется чуткого внимания читателя» [2]. Упоминания розового окружены словами лексического поля «приятного», например: Над голубыми волнами юниф *розовый* серп – *милые губы* О. [17], старый приятель – и с ним *розовая* О [33], О взглянула на Р, *ясно, кругло* взглянула на меня, щёки чуть-чуть окрасились *нежным, волнующим цветом* наших талонов [34]. В последнем предложении нет прямого упоминания розового цвета, но

¹ Текст произведения цитируется по изданию *Евгений Замятин*. М.: Бич Божий. Романы, повести, рассказы, сказки. СПб.: Издательство «Азбука», 2021. Здесь и далее в скобках будет указываться только страница.

есть отсылание к нему через ассоциирующую лексику и перифраз *волнующий цвет наших талонов*. Образный ряд, создаваемый упоминаниями розового цвета, в романе постоянен: Розовый билет – удостоверение на право штор [19], очаровательно-розово слушала [19], Тотчас же на углу увидал О – всю в *розовом восторге* от этой встречи [30]. Приведём для противопоставления примеры с упоминанием красного: Алые, как кровь цветы – губы женщин [37]. Здесь также красный цвет присутствует в рамках тематического поля чувственного, однако он обезличен: это не любимая О, а другие женщины; здесь не чувственное, а угроза, которая также может содержаться в теме любви, страсти, соперничества. Здесь оттенок «обезличивает», огрубляет чувственное, от красного можно ожидать чего угодно и, скорее, угрозу, в то время как розовый – это защищённое нежными чувствами поле. И поэтому в упоминании красного присутствует метафорическое сравнение *как кровь*. Ещё пример: *Пожар*. В ямбах качаются дома [38]. Непрямая отсылка к красному, красно-оранжевому – *пожар* – тоже как напоминание о беде. Руки человека, ведомого на казнь, «перевязаны *пурпурной* лентой» [37], его золотая бляха уже снята, он изгой. Пурпурный, густой оттенок красного – напоминание о крови, которая прольётся, о гибели.

Второй выбранный нами цвет – синий – сложнее розового в образности. Синий – это территория и добра, и зла. Иногда это зависит от примешиваемых к нему оттенков. Синий в первую очередь у всех людей ассоциируется с небом, но мы также знаем, что, к сожалению, это синее небо может быть мирным и не мирным. То же и у Замятина. Причём именно в упоминания синего, связанного с небом, оттенок и ассоциации могут быть разные. Розовое – территория, которую персонаж может в некоторой степени контролировать, в то время как синее небо может быть каким пожелает, по своему усмотрению. Это территория фатума и его изменчивости. Тревожное небо – зеркальное отображение тревожности жизни, не защищённой свободной волей человека. В приведённых выше примерах мы видим этот контраст: Но зато небо! Синее, не испорченное ни единым облаком [8] и Стерильное, безукоризненное небо [9]. *Не испорченное* ни единым облаком небо мы представляем как приятное для глаза, спокойное небо,

но когда автор говорит о нём *«стерильное»*, это вызывает ассоциации с операционной и стерильными медицинским приборами, что делает это сравнение тревожным. Также необычность, окказиональность сравнения синевы неба со стерильностью, нефизического – с приземлённо-материальным, приземляет нефизическое, высокое, делая его рутинным. Этим происходит развенчание образа. Если синий – это цвет глаз, то это неприятные глаза, *сине-хрустальные глаза* [13].

В тексте встречаются тона синего: над *голубыми* волнами юниф [17], но это снова неприятно голубой – цвет юниф, униформ, в которые одеты люди, – цвет подавленной воли, несвободы. Временами тревожность спадает и синему возвращается ассоциированность со спокойствием, миром, тишиной, интимностью: Проснулся: *умеренный, синеватый свет* [28], О схватила меня за руку. *Круглые синие глаза* мне широко раскрыты – *синие окна внутрь* – и я проникаю внутрь... [31], В такие дни видишь *самую синюю глубь* вещей [9], *Блаженно-синее небо*, всё из какой-то единой, лучистой, улыбающейся материи [10], Облако на *гладкой синей майолике* [23]. Синий или его оттенки выступают также в составных цветообозначениях вместе с другими цветами, например, в упоминании с серым: рисунок прямых улиц Замятин называет «квадратной гармонией серо-голубых шеренг». В этом угадывается ирония: есть гармония, но она квадратная, как жизнь персонажей, созданная для гармонии, но уложенная в прокрустово ложе правил, созданных людьми для людей. Серый оттенок – это цвет тревожности в романе, обезличенности, неприязни, отчуждения. Его упоминание может приводиться на контрасте с «солнечными» оттенками, что усугубляет «серость» серого цвета: В светлой, насквозь просолнеченной стеклянной глыбе дома – тут, там были *серо-голубые, непрозрачные клетки спущенных штор* [36], Небо задёрнуто золотисто-молочной тканью и не видно: что там – дальше, выше. Древние знали, что там их величайший, скучающий скептик – Бог. Мы знаем, что там *хрустально-синее, голое, непристойное ничто* [46]. Серый цвет, если уделить ему внимание как цвету, который входит в градиент синего, присутствует в романе как негативный символ. Он противопоставлен образу любимой О и присутствует как краска «всех чужих», посторонних людей, которых нужно восприни-

мать как сигнал к опасности: «Вдруг вижу: у R матовеют глаза, сереют губы» [47]. «Серые губы» – навязчиво присутствующий в романе образ. Оттенок губ меняется от чёрного к серому, это «траурные» губы, не способные сказать что-то приятное человеку, от них то и дело ждёшь приговора: Нет, его толстые, негрские губы, это он... Губы у него трясутся, серые [38]. Через серый оттенок теме губ и говорения синий цвет постепенно стремится к чёрному и сливается с ним, синий цвет чернеет: Я вздрогнул. На меня – чёрные, лакированные смехом глаза, толстые *негрские губы* [33].

Зелёный цвет – в романе цвет яда и предательства. Есть упоминания зелёных массивов деревьев, но они подавляюще малочисленны. Зелёный как цвет деревьев присутствует, например, в следующем употреблении: Весна. Из-за *Зелёной стены* ветер несёт жёлтую медовую пыль [8]. Иногда он появляется как объективный элемент общей цветовой мозаики: Ночь. *Зелёное*, оранжевое, синее;.. жёлтое, как апельсин, платье [28]. В большинстве иных употреблений зелёный выступает в ассоциативном поле отравляющего, он замутнённый цвет: *мутно-зелёные пятна* [23], читаем мы. Порой если зелёный упомянут в контексте с деревьями, сопровождающее лексическое окружение может мрачно окрашивать этот зелёный оттенок, намекать и напоминать о тревожности, например: *Корчатся* зелёные деревья, каплет сок – уж одни чёрные кресты скелетов [38]. Затем деревья вовсе лишаются своего цвета: Всё новое, стальное: стальное солнце, *стальные деревья*, стальные люди [38]. Выстраиваемые с употреблением ядовитого зеленого образы системны, регулярно воспроизводимы: На четырёхугольном столике перед ней – флакон с чем-то *ядовито-зелёным*, два крошечных стаканчика на ножках [43], Опрокинулся в рот весь стаканчик *зелёного яду*, встала и, просвечивая сквозь шафрановое розовым, – сделала несколько шагов – остановилась сзади моего кресла [44].

В романе «Мы», помимо рассмотренных нами цветов, присутствует огромное количество других цветов и контекстных вариаций их употребления. Мы не будем рассматривать все, это может стать материалом большого исследования. Но хотелось бы сказать о доминанте в их употреблении. Эта доминанта – движение цвета по

ассоциативной шкале от позитивного к негативному: «входя в духовный мир человека, цвет выступает как источник положительных или отрицательных эмоций, как способ уточнения его эмоциональной сферы, цвета приобретают невозможную для реального мира оценочную шкалу, в диапазоне «хороший – плохой» цвет как положительный или отрицательный маркер физического состояния» [4]. Любой оттенок может остаться собой, а может «замутниться» в метафорическом смысле, стать предвестником угрозы. Очень часто цвет меняется парадоксальным образом: И я не удивлюсь, если сейчас круглыми медленными дымами подымутся вверх купола аудиториумов, и пожилая луна улыбнётся **чернильно** [41], Остро подчёркнуто белое открытых плечей и груди, **ослепительные, почти злые** зубы [18]. В последнем примере мы видим что белизна, дошедшая до ослепительности, зла. Как пишет Замятин о солнце, «Разное солнце. Не голубовато-хрустальное, а дикое, несущее, пожигающее» [18], так и краски в его романе, дикие, несущие в себе различные, часто неожиданные смыслы. Вот ещё пример, развенчивающий цвет: «Белое... и даже нет – не белое, а уж без цвета – стеклянное лицо, стеклянные губы» [37].

В завершение нужно сказать об окказионализации в деривации цветообозначений. Мы видим как словообразовательные, так и морфологические, синтаксические формы деривации: *просолнеченная* стеклянная глыба дома, *матовеют* глаза. Автор часто использует деривации окказионально, с нарушением языковых норм, либо же с непременно присутствием метафорического образа. В образовании сложных прилагательных и наречий он использует сравнительную степень или краткую форму относительных прилагательных, что отражает и преломлённость мира, описываемого в произведении. Это такие употребления, как **радостно-розово** открыла рот, **сине-хрустальные** глаза (метафора присутствует в характеристике глаз как хрустальных), **розово** улыбнуться, **очаровательно-розово** слушала, **розовый** восторг, **лакированные смехом** глаза, *просолнеченная* стеклянная глыба дома, улыбнётся **чернильно**, **матовеют** глаза; меня она только так, **розово-талонно**.

Мы даже видим еще один интересный прием – перестановку корней. Возможно, это случаи, когда автор считает метафору находкой, играет со словом, пытаясь выявить в нём все возможные оттенки. Это употребление слов *золотисто-молочный* и *молочно-золотистый*. На странице 46-й мы читаем «Небо задёрнуто *золотисто-молочной* тканью», а через четыре страницы, на 50-й – в том же сочетании «Небо задёрнуто *молочно-золотистой* тканью».

Таким образом, в центре внимания данной статьи были цветообозначения в романе Е.И. Замятина «Мы». Нашей целью было показать разнообразное, вариативное их использование как в содержательном, так и в структурном плане произведения. Наименования цветов играют большую роль в формировании образов романа, их огромное количество и они вплетены в текст с мастерством и вкусом, что делает эту книгу интересной для прочтения не только с точки зрения её эпохальности, но и в связи с её эстетической составляющей.

ИСТОЧНИКИ

Евгений Замятин. Мы. Бич Божий. Романы, повести, рассказы, сказки. СПб.: Издательство «Азбука», 2021. 766 с.

ЛИТЕРАТУРА

1. Апресян Ю.Д. Избранные труды, том I: Лексическая семантика. М.: Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 1995. 472 с.
2. Кук Бретт. Загадочный феномен. Роман Е.Замятина «Мы» // Вопросы литературы, 2015, № 6 // <https://voplit.ru/article/zagadochnyj-fenomen-roman-e-zamyatina-my/> (дата обращения: 23.05.2025)
3. Мартыанова Н.А. «Символическое» цветообозначений в русской лингвокультуре // Филология и человек, 2013, № 4. С. 56-66.
4. Меньчева С.И. Цветообозначения в произведениях Е.И. Замятина: семантика, грамматика, функция, 2004 // <https://www.dissercat.com/content/tsvetooboznachenie-v->

proizvedeniyakh-ei-zamyatina-semantika-grammatika-funktsiya (data
обращения: 23 05.2025)

REFERENCES

1. *Apresyan Yu.D.* Izbrannyye trudy, tom I: Leksicheskaya semantika. M.: Izdatel'skaya firma «Vostochnaya literatura» RAN, 1995. 472 s.
2. *Kuk Brett.* Zagadochnyy fenomen. Roman Ye.Zamyatina «My». Voprosy literatury, 2015, № 6 // <https://voplit.ru/article/zagadochnyy-fenomen-roman-e-zamyatina-my/> (data obrashcheniya: 23 05.2025)
3. *Mart'yanova N A.* «Simvolicheskoye» tsvetootobrazheniy v russkoy lingvokul'ture // Filologiya i chelovek, 2013, № 4. Ss. 56-66.
4. *Men'cheva S.I.* Tsvetootobrazheniya v proizvedeniyakh Ye.I. Zamyatina: semantika, grammatika, funktsiya, 2004 // <https://www.dissercat.com/content/tsvetootobrazhenie-v-proizvedeniyakh-ei-zamyatina-semantika-grammatika-funktsiya> (data obrashcheniya: 23.05.2025)

ԳՈՒՆԱԲԱՌԵՐԸ ՈՐՊԵՍ ԱՍՈՑԻԱՏԻՎ-ԿԵՐՊԱՐԱՅԻՆ ԾԱՐՔԻ ՀԻՄՔ ՅԵ. Ի. ՉԱՄՅԱՏԻՆԻ «ՄԵՆՔ» ՎԵՊՈՒՄ

Գ. Ս. ՀՈՎՀԱՆՆԵՍՅԱՆ

ԵՐԼԱՆԻ ԿԵՏԱԿԱՆ ԽԱՄԱԽԱՐԱՆ

Գունաբառերը Յե.Ի. Չամյատինի «Մենք» վեպի կերպարավոր խոսքի հիմքն է: Այն ուղեկցում է կերպարային իյեռարխիայի կառուցումը: Հեղինակը օգտագործում է գույների մեծ շարք, ինչը բերում է տեքստում գունային սիմվոլիսկայի և գուգահեռների զանազանությամբ: Հոդվածում ուշադրության կենտրոնում են վարդագույնը, կապույտը և կանաչը: Այդ գույների կիրառումը ծառայում է վեպի հիմնական 2 գաղափարների՝ ազատության և անազատության – կառուցմանը: Հերոսների արարքները, բոլոր իրադարձությունները այս

կամ այն կերպ հիմնավորվում են դեպի ազատություն տենչանքով և անազատության մեջ ապրելու ստիպվածությամբ: Մենք անդրադառնում ենք գունաբառերի զանազան գոյացմանը և գործածմանը՝ լինի դա փոխաբերական գործածությունը, տարբեր բառակազմությունը, ներգրավված զանազան թեմատիկ դաշտերում և օպոզիցիաներում: Դիտարկվող գույները ունեն տարբեր բովանդակություն: Վարդագույնը խորհրդանշում է ազատություն, կանաչը՝ դավաճանություն: Կապույտը խորհրդանշությամբ ամենաբարդն է. այն կարող է խորհրդանշել և՛ ազատություն, և՛ անհանգստություն, սառնություն, դավաճանություն – հատկապես դրա որոշ՝ գորշին հարող, երանգները: Գունաբառերի բարդ իմաստավորմամբ հեղինակը կարծես ասում է մեզ բարդ ժամանակաշրջանում աշխարհի բարդության մասին: Երբ մարդու կամքից է կախված ապրել պարզ, թե սուզված երկերեսության մեջ, բարդացնելով աշխարհը անճանաչելիորեն:

Բանալի բառեր. *Զամյատին, «Մենք», գունաբառ, ասոցիատիվ, կերպար, ազատություն, անազատություն, վարդագույն, կապույտ, կանաչ:*

COLOR DESIGNATIONS AS THE BASIS OF AN ASSOCIATIVE- FIGURATIVE SERIES IN THE NOVEL BY E. I. ZAMYATIN "WE"

G. S. HOVHANNESYAN

Yerevan State University

Color designations and color symbolism are a bright component of the text as an artistic whole. It is accompanied by the figurative structure of the work and plays an important, perhaps the main role, in the construction of the figurative hierarchy. Roman E.I. Zamyatin's "We" is one of such works. The author uses a rich range of colors in the novel, which gives rise to a wide variety of color symbolism, color terms, color associations and images in the text. The article focuses on three colors and their shades -

pink, blue and green. The use of these colors underlies the construction of two main images of the novel - freedom and unfreedom. The hierarchy of the main characters, flashing faces and details, led by the narrator, one way or another comes down to freedom and unfreedom as the main idea of the work and the basis of human existence. We turn to the varied use of names, be it metaphorization, various derivations, inclusion in certain thematic fields, building oppositions. Colors are emotionally filled with heterogeneous content. We consider them from pink, symbolizing freedom, naturalness, to green, which in the context of the novel is a shade of poison, toxicity, a color symbolizing betrayal, anxiety, lack of freedom. Blue is the most thematically complex color in the novel. The range of meanings it expresses varies from pleasant, sky blue, associated with freedom, to impersonal, cold blue, blue, shades of gray, symbolizing facelessness, betrayal, and alienation. Through the complex use of color, the author seems to be telling us about the complex structure of the world in difficult times. When it depends on the human will to live simply, openly, sincerely, or to live difficultly, immersed in duplicity, complicating the world beyond recognition.

Key words: *Zamyatin, “We”, color designation, association, image, freedom, lack of freedom, pink, blue, green*

Информация о статье: статья поступила в редакцию 26 мая 2025 г., подписана к печати в № 2.CXXI (121).2025 30.10.2025.

**«ЛАБИРИНТ СЦЕПЛЕНИЙ»:
МАНИХЕЙСКАЯ ТАЙНА В ДЕТСКОЙ ПЕСЕНКЕ
И ГОГОЛЕВСКАЯ ФИТОСЕМАНТИКА**

Е. Ю. ПОЛТАВЕЦ

Московский городской педагогический университет
nedzvetsky@bk.ru

Памяти незабвенного Михаила Давидовича Амирханяна,
Ученого,
Друга российского литературоведения
и прекрасного Человека

В статье рассмотрены возможные причины соположения в произведениях Н.В. Гоголя двух мотивов – фитосемантического и мотива семейного родства, потомства, фертильности. Фитосемантический мотив, связанный с мотивом фертильности, имеет свою специфику. Репрезентантами его являются упоминания об огородных культурах: тыкве, арбузе, огурце и т.п. Эта странная связь может восходить к манихейским представлениям или обрядовой магии.

***Ключевые слова:** Н.В. Гоголь, мотив, манихейство, обряд, фольклор, фитосемантика.*

Знаменитая фраза Льва Толстого о «лабиринте сцеплений» – главный девиз для методологии выявления сетки мотивов в литературном произведении. Выявление точек соприкосновения и пересечения мотивов, установление условий их соположения в тексте – условие раскрытия парадоксальных интенций и других глубинных смыслов творчества писателя. На наш взгляд, не так важны свобода или связанность (с сюжетом), периферийность или центральное положение мотива, как его место в системе, его устойчивое объеди-

нение с рядом других. Находя точки «пересечения» мотивов, филолог может реставрировать мифологему и обнаружить архетипическую модель, подобно тому, как устанавливают, например, местонахождение источника радиоизлучения способом радиопеленгации.

Так, мотив ягод, сопровождающийся в творчестве Л.Н. Толстого мотивом вины и наказания, помогает выявить специфически толстовскую трактовку «запретного плода», у Пушкина мотив «белой горы» в его связи с мотивом осады крепости отсылает к Книге Юдифь, гоголевский мотив записки (письма, грамоты), по наблюдениям С.А. Гончарова, связан с «неслыханными обстоятельствами» и уже тем самым указывает на «метонимию магической инстанции, которая воздействует на мир посредством материализованного на бумаге слова» [6: 156], и т.д. В.В. Мароши показал, какое огромное значение имеет текстильный и вестиментарный код в творчестве Н.В. Гоголя, приведя особенно наглядный пример – повесть «Шинель», в которой сюжет (построение шинели) изоморфен принципу текстопорождения: «сшиванию», «сплетению» текстильных метафор и даже приемам аллитерации, тавтограммирования, паронимии. Т.е. в последнем случае текстильный мотив уже не только пересекается с другими, а прямо демонстрируется как прием создания ткани – текста, что создает особую текстовую суггестию (за это исследователь метко назвал Гоголя «славянской Арахной» [9: 163]).

«Наложение смыслов», помогающее в реставрации мифологемы, можно продемонстрировать на примере анализа связей фитосемантического мотива бахчевых культур в произведениях Гоголя. Вопросы фитосемантики в творчестве Гоголя в последнее время затрагивались в глубоких исследованиях М.Я. Вайскопфа, Ю.В. Манна, В.А. Доманского. Выводы исследователей, касающиеся особого статуса «сада» среди прочих локусов, можно, в общем, распространить и на художественную значимость мотива *баштана*, бахчи в гоголевском творчестве. Но не откроются ли новые смыслы, если учесть, что в гоголевском тексте мотив всего, произрастающего на баштане, – арбуза, тыквы, дыни (и даже огурца) – соседствует с наименованиями степеней родства и вообще с семейно-фертильной темой?

Бесподобная логика повествования в гоголевской повести соединяет сообщение о любви Ивана Ивановича к дыням с внезапным упоминанием повествователя о том, что у *Гапки есть дети* (однако этот факт не имеет отношения к гастрономическим пристрастиям персонажей). Зачем-то сообщается, что именно юбка *бабушки* Ивана Никифоровича снабжена карманами, в которые «можно было положить по арбузу» [5: II, 361]. Старосветские помещики всегда были не прочь откусить арбуз, что в этой странной логике характеризует их как нежных супругов, не имевших, правда, детей. Зато в их хозяйстве даже гусь с *гусятами*, т.е. с семейством, прогуливался не где попало, а около воза с дынями. (Есть, впрочем, некоторые намеки, соединяющие поедание арбуза и грибов – деталь, почти всегда метафорически эротическая – с наблюдением Афанасия Ивановича за «девками» в «кладовой» во время отлучек Пульхерии Ивановны по хозяйству). Во дворе Коробочки изысканный завтрак из арбузных корок «уписывала» свинья с *семейством*, а семейный портрет четы Собакевичей в интерьере сопровождается указанием на то, что супруги похожи на тыкву-горлянку и огурец. В «Мертвых душах» даже метафорический арбуз-экипаж, в котором ездил, как и подбавляет всякой волшебнице, Коробочка, появляется в одном абзаце (!) рядом с упоминанием о *родне* Ноздрева, мысленно проклинаемой Чичиковым. Огурцы, арбузы и дыни особенно часто упоминаются в повести «Иван Федорович Шпонька и его тетушка», где речь идет о предполагаемом сватовстве, а главными героями являются родственники: *тетушка* и *племянник*. Даже петербургский житель Хлестаков после хвастливых слов о семисотрублевом арбузе проговаривается о кухарке Маврушке (о Маврушке до арбуза, как и о Гапке до дыни, речи не было). Наконец, и несчастный Башмачкин, уносящий на своей шляпе выброшенные из окна арбузные и дынные корки, противопоставляется бойкому *брату-чиновнику* в игривом пассаже о непорядке панталон.

Самое заколдованное место – это баштан. Там *дед* и *внуки* тешатся рассказами о нечистой силе. Присутствует и мотив «вегетативной нечисти» [2: 181] в виде «свернувшейся» дыни, напоминающей змею. И здесь бахчевая растительность связана с мотивом

родства, но в страшно-колдовском духе: уже не совсем вменяемый *дед* пугает *внука*, что обменяет его на кур «вместо арбуза» [5: I, 192]. Взаимозаменяемость ребенка и диковинного плода подракумеваается и в таком, например, пассаже из письма Гоголя к матери (12 сентября 1827 г.): «Павел Петрович пишет, что отыскалась на том баштане, что за прудом (который весь высох) дыня с пупком (а не с хвостом). Удивляясь сему необыкновенному феномену, хотел бы я знать причину» [5: II, 447].

Танцы деда на баштане («Заколдованное место») соответствуют славянскому обычаю танцевать или водить хоровод «на лен», «на репу», «на тыкву», на другие сельскохозяйственные культуры. Танец предпринимается как магический способ увеличения плодородия. Понятно, что там, где не получается танец, пропадает и урожай. Несомненно обрядовое происхождение перешедшей в детский фольклор украинской игровой песенки о «гарбузе» («гарбуз» по-украински «тыква»), который расспрашивает о своей *родне* и получает ответы от дыни, огурцов и т. д. Приводим начало:

Ходить гарбуз по городу,
питається свого роду -
«Ой чи живі, чи здорові
всі родичі гарбузові?»
Обізналась жовта диня,
гарбузова господиня:
«Іще живі, ще здорові
всі родичі гарбузові»...

«Гарбуз» в украинском языке существительное мужского рода, поэтому в песенке он глава рода, а дыня – его жена. Кроме фольклорных примеров и примеров из произведений Гоголя, можно вспомнить и другие (литературные) случаи пересечения семейного мотива с мотивами баштана и бахчевого урожая. Так, в романе В.Т. Нарезного «Два Ивана, или Страсть к тяжбам» находим сцену любовного свидания среди арбузов и дынь, у А.И. Герцена в романе «Кто виноват?» встречается метафора, которая заставляет вспомнить экипаж гоголевской Коробочки: «В тыкве сидела другая тыква – добрый и толстый отец семейства...» [4: I, 229]. Феноменальная

мифологическая чуткость И.А.Бунина в его хрестоматийно известной и мифопоэтически насыщенной «Песне» («Я – простая девка на баштане...») проявляется и в упоминании отказа от работы на баштане как бы вследствие любовной неудачи, а в стихотворении Бунина «Христя» девочка играет в куклы «на сухих бахчах» среди тыкв, представляя кукольный брачный «сговор». Свадебная символика тыквы и арбуза в разных традициях может обладать противоположным смыслом: на Украине вручение сватам «гарбуза» означало отказ, в юго-восточной Азии семена арбуза дарили жениху и невесте на свадьбу как символ плодородия.

В отличие от сугубо эротической символики грибов, исконное значение плодов, особенно ягод, связано не столько с любовным влечением, сколько с плодovitостью, урожаем-размножением. Это не очень заметно в творчестве А.С. Пушкина, у которого «вишень», «малина» окружаются изящно-эротическими намеками («Евгений Онегин»), а вот у Льва Толстого мотив ягод вбирает в себя устрашающий смысл запретного плода, первородного греха, изгнания из рая и, как следствие, рождения детей у Адама и Евы и утраты индивидуального бессмертия. «Ягодная травма» («Косточка», «Ягоды», «Божеское и человеческое», «Воспоминания», мотив наказания «за сливы» в «Войне и мире» и за персик в «Анне Карениной») в творчестве Толстого объясняется, разумеется, психологическими причинами, однако механизм соединения мотива ягод с мотивом детства (а рождение детей заменяет индивидуальное бессмертие) аналогичен функционированию и переплетению фертильного и бахчевого мотивов в произведениях Гоголя.

У Гоголя не вишни, не сливы (наименование плода-костянки, преобладающее в названиях плодов у Толстого), не мифологически возвышенные гранат или виноград, не яблоки с их мифологическо-библейским ореолом значений, а приземленные в буквальном смысле этого слова «жители» огорода упоминаются рядом с замечаниями о фертильности и потомстве. Ведь и в «Старосветских помещиках» не соблазнительность дворовых девок, а их необыкновенная плодovitость выдвинута на первый план наряду с обсуждением парадоксальной обманчивости красного (эротическая символика)

арбуза, который может и не быть *хорошим*. Чем можно объяснить, что именно довольно большие и увесистые плоды (с ботанической точки зрения плоды арбуза, тыквы, дыни являются т.н. тыквиной, «гомологичной» ягоде, т.е. частью растения, сопоставимой по развитию и морфологии с ягодой) выбирает Гоголь в качестве манифестантов семейной плодovitости? В силу известной склонности писателя к излюбленной гиперболизации? (Гипербола у Гоголя, конечно, один из способов остановить внимание читателя, вроде композиционных приемов умолчания или ретардации у авторов детективов.) Под влиянием фольклорной песни (о родне «гарбуза»), которую Гоголь хорошо знал? (Строки из этой песни Гоголь цитирует в письме к М.А. Максимовичу от 22 марта 1835 года. См. также: [3: 130–131]).

На наш взгляд, в поисках ответа на этот вопрос плодотворной может оказаться опора на тезис С.А. Джанумова о том, что «Гоголь-писатель, Гоголь-эстетик, теоретик искусства неотделим от Гоголя – религиозного мыслителя» [7: 26]. Это бесспорное положение иллюстрируется в названной монографии именно на примере исследования глубокого интереса писателя к песенному, в т.ч. обрядово-песенному славянскому фольклору. Вектор духовных поисков писателя проходил и через православие, и через славянскую мифологию, но добавим, что интерес Гоголя к истории гностиков и манихейству мог отразиться в причудливом сплаве мистических мотивов его творчества. Семейно-брачная тема переплетается с мотивами бахчевых культур в представлениях членов одной из манихейских сект. «Души последователей духовно низкой общины, живущей в браке, должны перейти в дыни и огурцы, чтобы очиститься после съедения их и стать избранными» [12: 261], – такие сведения об этих манихейских учениях приводит Э.Б.Тайлор, труды которого не утратили значения и в наши дни. Гоголю, разумеется, работы Тайлора не могли быть известны, но семейный портрет Собакевича и его супруги, похожих на тыкву и огурец (вспомним фольклорную семейную пару: «гарбуз» и «жовта диня»), вполне мог бы послужить иллюстрацией «духовно низких» (у Гоголя – «мертвых») душ. Устойчивое наложение «арбузотыквенного» мотива на мотив семейно-фертильный может иметь и

манихейско-гностический источник. «Похороны» семян дыни с надгробной надписью, содержащей дату съедения и сведения о сотрапезнике, имеют, таким образом, для Ивана Ивановича огромный смысл: тот, кто съел дыню, заключившую чью-то душу, помогает скорейшему перевоплощению этой души и обеспечивает лучшее будущее своей. С точки зрения манихейской секты, Иван Иванович, народивший кучу детишек, в будущей жизни обречен на дынно-огуречное существование.

М.Вайскопф, например, в самом безбрачии и даже смерти Гоголя видит «типичное замаскированное самоубийство гностика, разрывающего плотские узы», а в отце Матвее – «христианского манихея» [2: 656]. Укажем еще на некоторые моменты, связанные с префигурацией мотива, под которой мы понимаем соединение как литературных, так и мифологических источников. Это, во-первых, сатира Сенеки «Отыквление»; у Сенеки «отыквление» Клавдия (вместо посмертного обожествления) символизирует не столько глупость – по аналогии с восприятием глупой головы, как пустой тыквы, сколько само реинкарнационное наказание. Ведь и тыква-Собакевич у Гоголя не глуп (по крайней мере, по сравнению с Коробочкой, которой сама идея воскресения невдомек).

Во-вторых, считается, что тыква была тем самым быстрорастущим растением, которое Бог послал пророку Ионе для спасения от зноя, аналогично тому, как послал кита для спасения из морской бездны. Это растение было подточено червем и погибло, чтобы убедить Иону в зависимости и процветания, и гибели (растительного и животного мира, а также человечества) от воли Бога. В связи с этим Вяч. Иванов видит в тыкве «растительный коррелат ковчега» Ноя (цит. по: [11: 77]), равно как и прочих спасительных «плавсредств»: кита Ионы, плывущего гроба Осириса и т.д. В целом это один из символов сочетания спасительного ковчега с деревом жизни. Возможно, что у Гоголя безотчетное ощущение именно такого сочетания повлияло на соположение мотива тыквы (арбуза, дыни и т.д.), имплицитного запретный плод и одновременно спасительный ковчег, и мотива деторождения, связанного с наказанием за съедение запретного плода.

Труды Аврелия Августина с их обязательными выпадами против манихейства также содержат мотив ягод. В знаменитой «Исповеди» высмеиваются претендующие на святость манихеи, воображающие, что, съедая ягоду, они освобождают частички божества: «Эти частички истинного и высшего Божества так и остались бы заключенными в винной ягоде, если бы «святые избранники» не освободили их зубами и кишками» [1: 66]. В другом сочинении Августина («Против Фавста») достается манихейским лицемерам, не решающимся «убивать» плоды (например, тыквы), но поедающим их: «Вы сложа руки ожидаете, чтобы кто-либо из ваших “слушателей” накормил вас (“святых”): вооружившись ножом или серпиком, он выбегает в сад и, убийца тыкв, подносит вам их живые трупы» [Там же: 443]. Недаром и гоголевские Иван Иванович и Афанасий Иванович, хотя и не прочь погулять по саду, не сами отправляются за дыней и арбузом, а ждут, когда Гапка или Пульхерия Ивановна доставят плоды к столу. Эти иронические детали в повестях Гоголя вполне могут быть добавлены к многочисленным августиновским реминисценциям, проанализированным в гоголеведении.

Павел Чичиков у Гоголя проверит гностические идеи, апокалиптическую идею записи душ в Книгу жизни и, наконец, предназначен для проверки *паулинистских* идей воскресения («Мертвые воскреснут нетленными» – 1 Кор. 15: 52), может быть, казавшихся писателю-проповеднику не слишком убедительными. По сравнению с египетской «Книгой мертвых», одноименной буддистской книгой, индуистской реинкарнацией, даосской медитативной практикой «освобождения от трупа» и многими другими религиозными и мифологическими представлениями о палингенесии, христианская догматика, по выражению религиозного философа В.Н. Ильина, «на эту тему, в общем, молчит» [8: 132]. Грандиозную идею воскресения Гоголь как бы синтезирует, призывая и рассматривая различные учения и выдумки, пусть и экзотические, вроде учения о тыкве, пусть и высмеиваемые (как в «Отыквлении») – а вдруг все же пригодится, как Осипу веревочка? Недаром ведь и кузнецы с их теллурической магией призываются чинить христианское колесо брички Чичикова. Тому же Сенеке принадлежит изречение: «Нет никого, кто жизни бы

не мог отнять, и никого, кто смерть бы отнял» («Финикиянки») [10: 152–153]. Гоголь смерть от человечества тоже не отнял, но сделал для этого много, очень много. Больше, может быть, чем мы думаем.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Блаженный Августин*. Исповедь. М.: Эксмо, 2006.
2. *Вайскопф М.Я.* Сюжет Гоголя. М.: РГГУ, 2002.
3. *Вересаев В.В.* Гоголь в жизни. М.: Московский рабочий, 1990.
4. *Герцен А.И.* Собр. соч. в 9 т. М.: ГИХЛ, 1955–1959.
5. *Гоголь Н.В.* Собр. соч. в 9 т. М.: Русская книга, 1994.
6. *Гончаров С.А.* Дефектный текст и странный персонаж Гоголя в контексте русской прозы (Статья 1) // Гоголь и славянский мир: Сб. науч. статей. Вып. 1. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2007. С. 146–159.
7. *Джанумов С.А.* Фольклор в статьях и письмах Н.В.Гоголя. М.: МГПУ, 2011.
8. *Ильин В.Н.* Мирозерцание графа Л.Н.Толстого. СПб.: РХГИ, 2000.
9. *Мароши В.В.* «Плетение словес» в житетворчестве и поэтике Гоголя // Гоголь и славянский мир. Сб. науч. статей. Вып. 1. Томск: Издательство Томского университета, 2007. С.160–174.
10. *Сенека Луций Анней*. Трагедии. М.: Наука, 1983.
11. *Силард Л.* Герметизм и герменевтика. СПб.: Изд-во Ивана Лимбаха, 2002.
12. *Тайлор Э.Б.* Первобытная культура. М.: Политиздат, 1989.

REFERENCES

1. *Blazhennyj Avgustin*. Ispoved'. M.: Eksmo, 2006.
2. *Vajskopf M.Ya.* Syuzhet Gogolya. M.: RGGU, 2002.
3. *Veresaev V.V.* Gogol' v zhizni. M.: Moskovskij rabochij, 1990.
4. *Gercen A.I.* Sobr. soch. v 9 t. M.: GIHL, 1955–1959.
5. *Gogol' N.V.* Sobr. soch. v 9 t. M.: Russkaya kniga, 1994.

6. *Goncharov S.A.* Defektnyj tekst i strannyj personazh Gogolya v kontekste russkoj prozy (Stat'ya 1) // *Gogol' i slavyanskij mir: Sb. nauch. statej. Vyp. 1.* Tomsk: Izd-vo Tom. un-ta, 2007. S. 146–159.
7. *Dzhanumov S.A.* Fol'klor v stat'yah i pis'mah N.V.Gogolya. M.: MGPU, 2011.
8. *Il'in V.N.* Mirosozercanie grafa L.N.Tolstogo. SPb.: RHGI, 2000.
9. *Maroshi V.V.* «Pletenie sloves» v zhiznetvorchestve i poetike Gogolya // *Gogol' i slavyanskij mir. Sb. nauch. statej. Vyp. 1.* Tomsk: Izdatel'stvo Tomskogo universiteta, 2007. S.160–174.
10. *Seneka Lucij Annej.* Tragedii. M.: Nauka, 1983.
11. *Silard L.* Germetizm i germenevtika. SPb.: Izd-vo Ivana Limbaha, 2002.
12. *Tajlor E.B.* Pervobytnaya kul'tura. M.: Politizdat, 1989.

«ԿԱՊՎԱԾ ԼԱԲԻՐԻՆԹՈՍԸ». ՄԱՆԻՔԵԱԿԱՆ ԱՌԵՂԾՎԱԾԸ ՄԱՆԿԱԿԱՆ ԵՐԳՈՒՄ ԵՎ ԳՈԳՈԼՅԱՆ ՖԻՏՈՍԵՄԱՆՏԻԿԱՆ

Ե. ՅՆԼ. ՊՈԼՏԱՎԵՅ

Մոսկվայի քաղաքային մանկավարժական համալսարան

Հոդվածում քննարկվում են Ն.Վ. Գոգոլի ստեղծագործություններում երկու մոտիվների՝ ֆիտոսեմանտիկ (բուսափմաստաբանական) մոտիվի և ընտանեկան ազգակցական կապի, սերնդի և բերրիության մոտիվների համադրման հնարավոր պատճառները: Բեղմնավորման մոտիվին կապված ֆիտոսեմաստիկ մոտիվն ունի իր առանձնահատկությունները: Դրա ներկայացուցիչներն են այգեգործական մշակաբույսերի հղումները՝ դդում, ձմերուկ, վարունգ և այլն: Այս տարօրինակ կապը կարող է վերաբերել մանիքեական գաղափարներին կամ ծիսական մոգությանը:

Բանալի բառեր՝ Ն.Վ. Գոգոլ, մոտիվ, մանիքեիզմ, ծես, բանահյուսություն, ֆիտոսեմաստիկա (բուսափմաստաբանություն):

“THE CLUTCH LABYRINTH”: A MANICHEAN MYSTERY IN A CHILDREN'S SONG AND GOGOL'S PHYTOSEMANTICS

E. Yu. POLTAVETS

Moscow City Pedagogical University

The article examines possible reasons for the juxtaposition of two motives in the works of N.V. Gogol – the phytosemantic motive and the motive of family kinship, **offspring**, and fertility. The phytosemantic motive, associated with the motive of fertility, has its own specifics. Its representatives are references to garden crops: pumpkin, watermelon, cucumber, etc. This strange connection may go back to Manichaeism ideas or ritual magic.

Key words: *N.V. Gogol, motive, Manichaeism, ritual, folklore, phytosemantics.*

Информация о статье: статья поступила в редакцию 11 мая 2025 г., подписана к печати в № 2.CXXI (121).2025 30.10.2025.

ГЕНДЕРНАЯ СТРУКТУРА В РОМАНЕ ИВАНА ЩЕГОЛИХИНА «ДЕФИЦИТ»

*Посвящается памяти Михаила Давидовича Амирханяна,
известного ученого, литературоведа-компаративиста,
автора монографий и научных статей, убежденного
сторонника идеи о необходимости и возможности
культурного и литературного взаимообогащения народов*

Н. В. СВИДОВА

tusya_nat60@mail.ru

Н. Д. ХОЖАМКУЛОВА

xozhamkulova88@mail.ru

Таразский университет им. М.Х. Дулати (Тараз, Казахстан)

Гендерная структура романа казахстанского писателя Ивана Щеголихина «Дефицит» отражает внутрисемейный гендерный конфликт, а также – особенности маскулинного гендера главного героя и автора. Маскулинно-феминное поле романа в равной степени делят хирург Малышев и его жена Марина. Во внешнем контуре мужской гендер героя в полной мере реализован, во внутреннем – полностью провален. Маскулинный и феминный гендер в романе охарактеризован через портрет (костюм), хронотоп (дома, хирургического отделения), предметной детали. Герой представлен внутри мужского и профессионального окружения, в котором феминные признаки максимально стерты.

Ключевые слова: *гендер, гендерный конфликт, гендерный хронотоп, феминный и маскулинный портрет.*

Проблемы гендерных различий являются предметом интереса не только в социологии, психологии, юриспруденции, но также в лингвистике и литературоведении [2].

Современное состояние науки и общества таково, что гендер, который предполагал наличие маскулинного и феминного начал, неожиданным образом усложнился и стал толковаться с учетом самых разных переходных гендерных форм. Однако при всех различиях в определении гендера как пола (биологическое понятие) социальный аспект гендера остался практически прежним. Вариативность гендера как социальной единицы в любом случае связана или с мужской социальной ролью, или с женской, так как социокультурный аспект половой принадлежности никто не отменял. Гендерная роль, предусмотренная обществом, в любом случае должна выполняться независимо от того, какими анатомическими особенностями обладает (или думает, что обладает) индивидуум. Быть в обществе мужчиной или женщиной означает не просто обладать теми или иными анатомическими особенностями, а выполнять те или иные предписанные нам гендерные роли.

Еще в 30-е годы XX века антрополог М.Мид, изучая разные общества, отмечала: «Если же качества темперамента, которые мы считаем женственными – то есть пассивность, отзывчивость, любовь и нежность к детям – могут быть представлены как мужской образец в одном племени, а в другом не принимаются как большинством женщин, так и большинством мужчин, то у нас нет никаких оснований считать такие аспекты поведения обусловленными биологическим полом» [1, с. 256].

Художественный гендер включает оппозицию мужского и женского на самых разных уровнях литературного произведения. Во-первых, это портрет. Мужской персонаж представлен через описание головы, тела. Женский персонаж включает портретные подробности самых привлекательных частей фигуры: длинные ноги, тонкая талия. В описаниях женского лица заметны губы, глаза, волосы; в описании мужского – лоб, брови. Очевидно, что гендерный портрет включает указание или на красоту, нежность, или на ум и мужественность.

Во-вторых, гендерный хронотоп, который по-разному представляет маскулинное и феминное пространство: кабинет с книгами, письменным столом и кожаным диваном (с вариациями) или спальня с цветами, картинами, настольными лампами (также с вариациями).

В-третьих, гендерный конфликт, часто реализуемый через любовный треугольник.

Обратимся к исследованию романа И. Щеголихина «Дефицит» в аспекте заявленной темы.

Роман был написан в 1983 году, а его события относятся к периоду застоя брежневской эпохи. Это время дефицита не только продуктов питания (сервелата, сосисок, сливочного масла), импортной одежды и обуви, но и дефицита духовности. Автор неоднократно возвращается к теме дефицита и скрупулезно перечисляет, где он наличествует (дефицит положительных эмоций, дефицит равновесия, дефицит достойных врагов), однако наша задача состоит в том, чтобы выявить особенности гендерных отношений в эту примечательную во многих отношениях эпоху, не заостряя своего внимания на проблематике романа.

Структура гендера в романе включает феминный и маскулинный миры, которые существуют друг от друга достаточно обособленно. Гендерный дискурс представляет собой оппозицию мужского и женского начал в личной сфере.

В социальной сфере противоречия между гендерами полностью исключены. Роман И. Щеголихина отражает воплощенную идею равенства полов в обществе страны победившего социализма.

Семейная же сфера полюсное взаимоотношение гендеров отразила в полной мере.

Главный герой романа, Сергей Малышев, отстраненно воспринимает исключительно женские интересы жены и дочери, понимая, что их в единое целое объединяет принадлежность к феминному гендеру: поиски дефицитной одежды, модные журналы, поступление в институт, интерес к хореографии.

Женская половина семьи Малышева находится в оппозиции к нему. Жена не разделяла его увлечений, полагая, что бег по утрам и английский язык – это потому, что мужчинам делать нечего, вот и выдумывают себе занятия и развлечения. Марина обобщает, не только ее муж, но и все мужчины такие. В ее женской интерпретации, мужчины являются одинаковыми. Следуя своей женской логике, Марина тем не менее на предложение Зиновьева бросить Малы-

шева и связать свою судьбу с ним, Зиновьевым, вдруг категорично заявляет, что мужа ни за что не бросит и будет за него держаться. Возможно, она только использовала его, эксплуатировала его доброе имя, популярность и депутатское звание, чтобы заниматься организацией нелегальных аборт.

Марина и Катя составляют особый мирок, в котором живут отдельной жизнью их интересы, их одинаковые взгляды на жизнь. В этой жизни много противоречий, которых ни мать, ни дочь не замечают. А находящийся за пределами этого круга Малышев прекрасно их видит.

Например, Катя увлечена танцами, любит подолгу рассматривать модные журналы. Она интересуется новинками в мире моды. Однако при этом очень решительно выбирает своей профессиональной сферой медицину, которой совершенно не интересуется. В доме много специальных журналов, но дочь Малышева ни разу не открыла ни один из них. Малышев недоумевает, зачем ей медицина, если она вполне могла бы стать хореографом, модельером. Герой прекрасно знает, что значит иметь любимую работу. Такое счастье выпадает не каждому. Любимая работа дает силу, энергию, полет.

Малышев отдает хирургии всего себя, но не страдает от переутомления, и гипертонический криз у него случается не из-за горения на работе, а из-за конфликта с дворником.

Возможно, конфликт не случился бы, если бы жена Марина не спровоцировала его. Малышев ценит Марину за то, что она всегда заканчивает семейные ссоры миром, по-доброму. Но мир этот недолговечен, он лишь откладывает следующее противостояние.

«Есть ли в этом доме мужчина?!...Она схватила Малышева за руку и потащила в спальню, будто мальчика ставить в угол... Неужели ты, депутат горсовета, не можешь пресечь безобразие?» [4, с. 9].

Гендерная идиллия в семье не складывается и, когда внешние факторы нарушают внутреннюю гармонию героя, семейные неурядицы утяжеляют это бремя.

Являясь коллегами в профессиональной сфере, супруги Малышевы имеют разный круг общения и качество такого общения тоже разное.

Так, если в своем ассистенте Юре Малышев видит молодого и талантливого хирурга, а в медсестре Кларе – ответственного в будущем врача, то Марина всех знакомых оценивает по степени их полезности и нужности. Неизвестно, каким врачом была Марина, плохим или хорошим, автор об этом не говорит ни слова, но в преступном сговоре с Зиновьевым она проявляет себя личностью предприимчивой и активной. Марина выписывает своим пациенткам с большими сроками беременности направление на незаконный аборт и отправляет их к Зиновьеву, имея от этой преступной деятельности свои десять процентов.

Малышев о преступлениях жены не знает, но он точно знает, что она – другая. Он не мешает ей жить по-другому, думать по-другому. При этом автор романа не сосредоточен на гендерном конфликте. Марина преступает закон не потому, что она женщина. Эпоха тотального дефицита и желания обладать им, иметь доступ к нему рекрутировала на преступления в том числе и мужчин. Зиновьев, акушер-гинеколог, убивая уже сформировавшийся плод в утробе матери, представляет собой маскулинный гендер, успешный и преступный.

Следует отметить, что женщина и мать Марина Малышева нисколько не раскаивается в своих деяниях и даже подкрепляет их базовыми истинами: спасаем семьи, помогаем людям в трудную минуту, исправляем их ошибки.

А вот Зиновьев не может сладить со своей совестью. Видит предостерегающие сны, осознает свой грех, хочет остановиться. Однако с появлением искусительницы Марины с очередным клиентом и деньгами в конверте Зиновьев все начинает сначала.

Как видим, автор настойчиво избегает гендерных конфликтов. Сам Малышев нашел смысл своей жизни в профессии. Он талантливый хирург. Работа для него не является средством наживы, обогащения или способом потешить свое самолюбие (Малышева в городе знают все, оперироваться хотят только у него). Он живет на работе, он переживает за своих пациентов. Профессиональная деятельность

обеспечивает ему круг общения (Юра, Клара, Макен, Анна Павловна). С медициной связаны и его жена Марина (врач-гинеколог), и его любимая женщина Алла (врач-терапевт).

Герой успешно реализует свои внешние гендерные функции как спасатель, как гарант, как рыцарь, сражающийся за жизнь и здоровье своих пациентов. При этом внутренние, семейные, гендерные роли Малышев играет плохо. Он не имеет никакого влияния на свою дочь Катю. Она находится под полным контролем своей матери, которая, прячась за известного мужа, создает совершенно особый мирок, который состоит из известных людей города – известных своими возможностями доставать дефицит.

Малышев в этот круг не входит. Праздничные посиделки с ними он избегает (отъезжая, например, на рыбалку), они ему не симпатичны и сравниться своими материальными успехами с ними он не может. У него нет машины, на дежурства он ездит в общественном транспорте. Герой не является добытчиком в семье, вернее, он не может обеспечить семье дополнительную роскошь.

Сам Господь Бог, который снится грешнику Зиновьеву, так характеризует Малышева; «Малышев честен, закон блюдет и в вере своей тверд. Златому тельцу...не поклоняется» [4, с. 5].

Как член партии и как депутат городского совета Малышев всегда поможет людям, которые приходят к нему в общественную приемную. То есть маскулинная роль помощника и защитника страждущих герою симпатична, в этом он видит свой долг, однако от феминной половины своей семьи Малышев решительно отстраняется.

Его гендерный хронотоп – это хронотоп больницы: хирургическое отделение, где он спасает людей, и терапевтическое отделение, где медики спасают его. При этом в интерьере рабочего кабинета он закреплён, а личный интерьер в пространстве его дома не представлен.

Герой словно бережет свой покой. Он не старается выяснить, откуда у жены деньги на очень дорогую дубленку для дочери, он не вникает в подробности того, как дочь Катя смогла поступить в мединститут с невысокими баллами. Малышев согласился с тем, что

нужные люди решают большие и маленькие проблемы жены и дочери. Он стремится не тратить на них свои душевные силы. Катю он не воспитывает, подлинные жизненные ценности не прививает. Наблюдает за ней со стороны. У героя отношения к женскому гендеру особые. Женский мир для Малышева – это что-то иное, другое, непонятное, сложное.

Оппозиция мужского и женского в романе подчеркнута. Герой романа раскрывается преимущественно внутри мужского гендера.

Сосед по палате – главный режиссер драматического театра Телятников. С ним Малышев говорит о смысле жизни, обсуждает главную городскую новость: актер Жемчужников сбежал за границу.

Главный коллега по работе – Юра Гордиенко.

Главный раздражитель – Вася-дворник.

Собеседники в больнице – журналист и пенсионер.

Женщины в жизни главного героя словно существуют рядом с его миром, он воспринимает их по-разному, но между ними и собой всегда держит дистанцию. В личное пространство он их не пускает за исключением, может быть, Аллы Павловны, Альки, студентки первого курса мединститута, который Малышев на тот момент уже заканчивал.

Роман завершается очередным гипертоническим кризом, от которого его прилетит спасать терапевт Алла Павловна-Алька.

Малышев оценивает женщину, которую видит впервые после 23-летней разлуки, не узнавая ее: «Красивая женщина, без кокетства» [4, с. 5]. Хирург Малышев также отмечает, на Алле Павловне нет «побрякушек», украшений. В представлении героя врач, как существо бесполое, на работе должно думать о работе. Знакомая незнакомка ему нравится, однако герой оценивает ее в плане «врач», поэтому воспринимает отсутствие женских психологических особенностей положительно. Лечащий врач – это не женщина, это коллега.

Жена Марина словно малознакомый для Малышева человека: «Живет она с ним без малого двадцать лет и толком его не знает» [4, с. 9]. Умри он ночью, только и сказала бы: «сгорел на работе» [Там же].

Марина любила посплетничать («тут чисто женское»), Малышев этого не любил, старался остановить жену, если она уж слишком увлекалась.

Герой смотрит на жену словно со стороны, удивляется, что она его совсем не знает, что не станет он просить за дочь в приемной мединститута, что не будет обращаться к нужным людям.

«... не хочет знать, что муж ее, хоть убей, не возьмется за дело недостойное да к тому же, по его мнению, бессмысленное» [4, с. 51].

В представлении жены и дочери Малышев не является воплощением маскулинного идеала.

Домашние женщины не оставляют попыток заставить Малышева работать на их интересы, которых он не разделял.

Рефреном в их поведении и речах просматривается одно и то же: «...что с отцом, как всегда, важные вопросы обсуждать бесполезно, мужчины в доме нет» [4, с. 64].

Гендерный конфликт в семье Малышева сформировался незаметно. В течение 20 лет супруги ладили между собой, несмотря на принципиальные различия в мировоззрении (идеалист/практик).

Однако вместе с взрослением дочери Малышев понял, что дочь Катя во всем повторяет Марину. Мать и дочь отражались друг в друге словно в зеркале.

«А вместе с Катериной прояснилась и мать ее. Вдвоем они будто таились от него годами, втихомолку набирались умения ловчить и вот, наконец, показали себя» [4, с. 98].

Марина не удержится и скажет Малышеву, что он свой идеализм строит на ее практицизме. Что она добытчица дефицита, что она есть важное звено в цепи нужных людей и знакомств.

Марина обитает в дефицитно-гастрономическом пространстве, это ее феминный хронотоп: «Перед тем, как звать свою деловую свору, Марина за неделю устраивает в квартире блокаду, ни пройти, ни проползти, чтобы локтем не влезть или полкой пиджака не зацепить то холодец, то заливное, то торт с жидким кремом» [4, с. 51].

В анестезиологе Даниловой все ее женское обличье Малышева раздражает. Женщины-медики должны на рабочем месте быть в

первую очередь профессионалами и практически бесполоыми. Их отличие от мужчин-коллег должно быть сведено к минимуму.

Женскую никчемность герой всегда замечает. Например, в отчете Даниловой по итогам ее поездки на Всемирный конгресс по гипербарической медицине, выпячивается ее женская ограниченность: кто во что был одет, кто как ел, что подавали на стол.

«Юра Гордиенко вежливо прервал поток ее ювелирной информации, спросил, какая была аппаратура на конгрессе, видела ли она барокамеру» [4, с. 82].

Мужские и женские интересы всегда являются полярными, как женская глупость и мужская серьезность и основательность. Даже увлеченность Аллой Павловной не мешает Малышеву думать о ней свысока и относиться насмешливо ко всем ее профессиональным вопросам к нему, как к пациенту ее отделения (устанавливает анамнез!).

Если же женский персонаж примеряет на себя мужской стиль поведения, то тогда в суждениях о ней у героя неизвестно куда исчезает критичность и раздражительность.

Главный врач больницы Кереева «насупилась, взяла сигарету, щелкнула зажигалкой, закурила. Сказала сурово ...» [4, с. 73].

Кереева осуществила подмену. Она заменила феминные качества в себе на маскулинные. И автор, и герой, безусловно, дали ей положительные характеристики, причем относящиеся к мужскому гендеру: организатор хороший, деловая хватка, волевая, жесткая, практичная, недоверчивая.

Героев-мужчин раздражает даже отношение государства к женщине, который допустил в обществе реконструкцию матриархата: всем заправляют женщины, все государственные структуры стоят за соблюдение ее прав. В результате она и живет дольше. Более того, с годами женщина становится сильнее мужчины. Успешнее справляется с трудностями, принимает удар на себя и может его держать.

Примеры положительного влияния женского мира на мужчин в романе крайне немногочисленны.

Первый случай связан с коллегой Малышева по отделению. Регина Данилова пришла к нему в больницу, чтобы развеять недопонимание, которое между ними произошло: он отказался дать ей рекомендацию для вступления в партию.

С ее появлением преобразилось пространство больничной палаты. Ее унылый стерильный хронотоп вдруг стал феминным. Застучали женские каблочки, она нашла банку, в которую можно поставить цветы. Букет был расположен непринужденно и красиво. И все стало «изящно, опрятно, очень как-то по-женски» [4, с. 87], вдруг преобразилось, а главное: преобразились мужчины. Главреж изменил голос, который вдруг стал густым и бархатным, приосанился. Сам Малышев вдруг засуетился и стал искать стул, чтобы усадить гостью.

Второй случай связан с Аллой Павловной. Она прилетела спасать его, когда второй криз поразил героя прямо на улице, в телефонной будке. Малышев успел только назвать адрес, и Алла, Алька, лечащий врач-терапевт, словно птица, с развивающимися полами белого медицинского халата стрелой пронеслась мимо стоящих людей с тревожными лицами к лежащему на земле Сергею Малышеву.

В романе И. Щеголихина представлены рассуждения героев о женской судьбе. Алла Павловна осталась вдовой в 32 года. С двумя дочками, совсем еще маленькими. Знакомые, друзья и потенциальные женихи учили ее жить, настаивали на повторном замужестве, кто в шутку, а кто и всерьез.

Друг, однокашник Сакен шутит: «Даю тебе слово, если бы конституция учитывала наши национальные традиции, я взял бы тебя второй женой – токал» [4, с. 108].

Жених, потерявший жену, на 40-й день после похорон супруги делает Алле предложение: «В доме нужна хозяйка». Алла тогда подумала, словно на работу нанимает. Алла отказывает просителю ее руки и сердца («Нет, я не могу. Я все обдумала и решила» [4, с. 109]), однако сразу же получает от него наставление, оскорбительное и по форме, и по содержанию: «Женщине вредно много думать, я бы на твоём месте не раздумывал» [Там же].

Мужчина дает совет женщине, словно он имеет на это право и словно он точно знает, как она должна поступить. Кроме того, он

дает совет профессионалу, врачу-терапевту, который по своему врачебному долгу обязан думать, взвешивать, принимать решения. И Алла свое решение приняла.

Далее героиня романа пристально вглядывается в окружающих мужчин и невольно начинает задавать себе вопрос, кем каждый из них является, отцом или отчимом. Алла присматривает не мужа для себя, а отца для своих девочек.

Складывается такое ощущение, что героиня формулирует не собственные мысли, а лишь транслирует мысли, навязанные автором. Мужским гендером.

Напомним, что Джудит Феттерли в своей работе «Сопротивляющийся читатель» указывала на то, что мужские стереотипы восприятия текста навязывались всем читателям – и мужчинам, и женщинам [3]. Но писательницы-феминистки вынашивали дорогую для себя идею, что женщины – это не есть мужчины. Писательницы и читательницы отличаются от маскулинных авторов и героев тем, что они другие, что у них взгляд на мир другой, что их мировоззрение другое, что они получают другой жизненный опыт.

В романе «Дефицит» именно автор думает, что женщине нужен муж для полноценной семьи, нужен отец для осиротевших девочек. Но может ли так думать героиня? Неслучайно Алла оценивает мужчин по шкале «отец/отчим», значит, боится как раз за дочерей и причиной страха является мужчина, чужой для них человек, с которым придется обитать в одном пространстве. Феминный автор скорее согласится с героиней: как бы не стало в такой семье не просто для девочек хуже, но и опасно.

О женской судьбе в романе рассуждает и феминный персонаж (серьезно-обреchenно), и маскулинный (иронично).

Друг Сакен (взял бы второй женой), дочь Лизавета: «Пусть бы пил, пусть бы бил, лишь бы был бы... А мой не пьет и не бьет, так чего мне раздумывать?» [4, с. 110]. Аллу расстроила эта бабья обреченность ее 18-летней дочери. Она по-матерински и по-женски поняла, что Лизавета не по любви вышла замуж, а по мысли, что замуж идти положено. Алла решению дочери препятствовать не стала, но ее слова (или не ее?) горечью отозвались в душе.

Кто мог внушить ее девочке эту оскорбительную позицию? Почему она безропотно согласилась на свою такую неполноценность и ущербность, второстепенность при муже: «...как будто сама по себе ты не человек, а придаток некий, друг человека» [4, с. 110].

Алла с такой судьбой была не согласна. «Настоящие мужчины – это женщины» [4, с. 94].

Тема гендера в романе словно представлена в двух планах – серьезном и шутилом, ироничном.

Легкое, насмешливое понимание проблемы снимает гендерный конфликт.

Жамал, жена Сакена: «Для одного глупого мужа – две умные жены – большая роскошь» [4, с.106].

Сакен: «Когда меня спросили в Стамбуле о положении казахской женщины, я сказал – свобода слова у нее на первом месте» [4, с.106].

Завершая наши рассуждения об особенностях гендерной структуры в романе И. Щеголихина «Дефицит», отметим следующее: гендерный дискурс представляет собой оппозицию мужского и женского начал в личной сфере. В социальной сфере противоречия между гендерами полностью исключены; гендерная идиллия в семье главного героя не складывается, гендерный конфликт усиливается к финалу произведения и разрешается в карете скорой помощи; оппозиция мужского и женского в романе подчеркнута, герой романа раскрывается преимущественно внутри мужского гендера; герой романа успешно реализует свои внешние гендерные функции; во внутрисемейных отношениях мужской гендер героя остается не реализованным; гендерный хронотоп главного героя – это хронотоп больницы: хирургическое отделение, где он спасает людей, и терапевтическое отделение, где медики спасают его. В отличие от героя его жена Марина обитает в дефицитно-гастрономическом пространстве; специфические феминные отличия коллег по профессии герой не приветствует: они должны быть сведены к минимуму, а красота – к опрятности и белизне халата, красном крестике на крепко накрахмаленном чепчике; гендерный портрет в романе отражает симпатии и антипатии главного героя; маскулинный автор и маскулинный герой навязывают читателю и, особенно, читательнице

свое представление о женской судьбе и женском счастье. Мужские и женские интересы в романе подчеркнута полярные, а их гендерные различия сведены к женской глупости и мужской серьезности; тема гендера в романе реализуется в двух планах – серьезном и шутовском, ироническом. Если в первом случае неотчетливо проскальзывает мысль о вторичности феминного гендера, его качественной недостаточности и поэтому не заслуживающей внимательного к нему отношения со стороны социалистического государства, то во втором случае легкое и насмешливое его интерпретирование в конечном итоге сводит на нет гендерный конфликт.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мид М. Взросление на Самоа. М.: Академия, 2004. 546 с.
2. Рабжаева М.В. Гендерная антропология // Журнал социологии и социальной антропологии. 2002. Т. V. № 2.
3. Феттерли Д. Сопrotивляющийся читатель: феминистский подход к американской художественной литературе. Блумингтон: Издательство Индианского университета, 1978. 193 с.
4. Щеголихин И. Дефицит. Алма-Ата: Жазуши, 1983. 256 с.

REFERENCES

1. Mid M. Vzroslenie na Samoa. M.: Akademiya, 2004. 546 s.
2. Rabzhaeva M.V. Gendernaya antropologiya // Zhurnal sociologii i social'noj antropologii. 2002. T. V. № 2.
3. Fetterli D. Soprotivlyayushchisya chitatel': feministskij podhod k amerikanskoj hudozhestvennoj literature. Blumington: Izdatel'stvo Indianskogo universiteta, 1978. 193 s.
4. Shchegolihin I. Deficit. Alma-Ata: Zhazushi, 1983. 256 s.

ԻՎԱՆ ՇԶԵԳՈԼԻԽԻՆԻ «ԴԵՖԻՑԻՏ» ՎԵՊԻ ԳԵՆԴԵՐԱՅԻՆ ԿԱՌՈՒՑՎԱԾՔԸ

Ն. Վ. ՍՎԻԴՈՎԱ, Ն. Դ. ԽՈՅՀԱՄԿՈՒԼՈՎԱ

**Մ.Հ. Դուլատի անվ. Տարազի համալսարան
(Տարազ, Ղազախստան)**

Ղազախստանցի գրող Իվան Շչեգոլիխինի «Դեֆիցիտ» վեպի սեռային կառուցվածքը արտացոլում է ընտանեկան/ներընտանեկան սեռերի հակամարտությունը, ինչպես նաև գլխավոր հերոսի և հեղինակի արական ինքնությունները: Վեպի արական-իգական դաշտը հավասարապես բաժանված է վիրաբույժ Մալիշևի և նրա կնոջ՝ Մարինայի միջև: Արտաքինից գլխավոր հերոսի արական սեռը լիովին գիտակցված է, բայց ներքինից այն լիովին խաթարված է: Վեպում արական և իգական սեռերը բնութագրվում են դիմանկարի (զգեստ), քրոնոտոպի (տուն, վիրաբուժական բաժանմունք) մանրամասների միջոցով: Գլխավոր հերոսը ներկայացված է արական և մասնագիտական միջավայրում, որտեղ կանացի բնութագրերը նվազագույնի են հասցված ադոտացմանը:

Բանալի բառեր՝ սեռ, սեռային հակամարտություն, սեռային քրոնոտոպ, կանացի և տղամարդկային դիմանկար:

GENDER STRUCTURE IN THE "DEFICIT" NOVEL BY IVAN SHCHEGOLIKHIN

N. V. SVIDOVA, N. D. KHOZHAMKULOVA

Taraz University named after. M.H. Dulati (Taraz, Kazakhstan)

The gender structure of Kazakhstani writer Ivan Shchegolikhin's novel "Deficit" reflects intrafamilial gender conflict, as well as the masculine gender identities of the protagonist and the author. The novel's masculine-feminine field is equally divided between the surgeon Malyshev and his

wife, Marina. Externally, the protagonist's masculine gender is fully realized, but internally, it is completely undermined. Masculine and feminine gender in the novel are characterized through portraiture (costume), chronotope (home, surgical ward), and object details. The protagonist is presented within a masculine and professional environment, in which feminine characteristics are minimally blurred.

Key words: *gender, gender conflict, gender chronotope, feminine and masculine portraiture.*

Информация о статье: статья поступила в редакцию 30 мая 2025 г., подписана к печати в № 2.CXXI (121).2025 30.10.2025.

ПОЭТИЧЕСКАЯ ОБРАЗНОСТЬ МАЛОЙ ПРОЗЫ ЛЕОНИДА ГУРУНЦА

К. Т. СУКИАСЯН

Ширакский государственный университет

karine1711@mail.ru

В статье разрабатывается поэтическая образность малой прозы Леонида Гурунца. Будучи армянином, Л. Гурунц писал свои произведения на русском языке. Писал он о Карабахе, где родился и вырос. Он автор романов, повестей, очерков, но рассказ, новелла, лирическая миниатюра – формы наиболее соответствующие характеру его дарования. Написал Гурунц свыше двухсот миниатюр, новелл. Миниатюры, принадлежащие перу Гурунца, по содержанию разнообразны: здесь и воспоминания о детских годах, и воспоминания о войне, и рассказы о карабахских крестьянах. Миниатюрам Гурунца характерны глубокое философское содержание, многозначность, символика. Писатель сосредотачивается на самом главном. Многие герои Гурунца – чудачки, мечтатели, настоящие умельцы. Писатель уверен, что в каждом человеке должна быть чудинка. А человек без чудинки голый и жалкий. К циклу миниатюр примыкают короткие бытовые зарисовки, записки – пересказы народных анекдотов, былей и небылиц. Писателя привлекает мир простых тружеников и умельцев, украшающих свою землю. Внутренний мир своих героев Гурунц рисует скупой, и в этом проявляется своеобразие творческого стиля. Писателю человек интересен в его поведении, в труде. Большое место среди миниатюр Гурунца занимают стилизованные притчи в народном духе. Привлекает образность многих притч писателя, их переплавление в поэзию. Интересны притчи о Бульди Мукуче, которого Гурунц называет «наш карабахский Молла Насреддин». Лирические миниатюры Гурунца чаще всего навеяны воспоминаниями о тех людях и тех событиях, которые остались в памяти как выражение народного духа родного ему Карабаха. Карабах для Гурунца – центр Вселенной. В своих миниатюрах он воссоздал колоритные, выразительные образы жителей этого удивительного края. Лучшие лирические миниатюры, новеллы и рассказы Леонида Гурунца выразили

неповторимость его художественного мира и заняли свое достойное место не только в творчестве писателя, но и в истории жанра.

Ключевые слова: Карабах, новелла, притчи, маленький рассказ, краткость, лаконичность, чудачки, человек, труд, карабахские крестьяне.

*Посвящается светлой памяти
профессора Михаила Давидовича Амирханяна*

Введение. Литературное наследие Леонида Гурунца многожанровое. Он автор романов, повестей, очерков, но маленький рассказ, новелла, лирическая миниатюра – формы наиболее соответствующие характеру его дарования. В данной статье мы исследуем поэтическую образность малой прозы писателя. Мы обратились к миниатюрам, новеллам сборников «Камни моего очага», «Пшатовое дерево», «Ясаман обидчивое дерево». В центре внимания Гурунца – его родной Карабах, который воспевал на протяжении всей своей жизни.

Цель данной статьи – выявить типы новелл и миниатюр писателя, определить отличительные особенности его миниатюр.

Литературное наследие Леонида Гурунца занимает своеобразное место в русской литературе. Будучи армянином, Л.Гурунц писал свои художественные произведения на русском языке. Гурунц стоит в ряду таких представителей русскоязычных писателей, как Ч.Айтматов, И.Друцэ, Т.Пулатов, чьи произведения живут на русском языке.

Л.Гурунц на протяжении всей своей жизни писал о Карабахе, где родился и где прошло его детство. Его всегда волновали проблемы родного Нагорного Карабаха. В романах «Карабахская поэма», «Облака на вершинах», «Шумит Воротан», «Ясаман обидчивое дерево» воспет удивительный по красоте кусочек земли. Писатель знакомит нас с его Карабахом. Эпиграфом к книге «Карабах, край родной» взяты слова Уолта Уитмена, которые по праву можно поставить эпиграфом ко всему творчеству писателя: «Земля! Ты чего-то ждешь от меня? Скажи, старина, чего же ты хочешь? Жду, чтоб

мои сыновья изменили меня!» [5, т. 1, с. 7]. И действительно, Гурунц всю свою жизнь делал все, что мог, чтобы его малая родина стала краше и богаче.

«Миниатюра – жанр, в котором с особой проникновенностью и лирической свободой выразилась неповторимость его художественного мира», – отмечает Е.Алексанян [1, с. 8].

Маленький рассказ, «крошечная новелла», стихотворение в прозе – это жанр особый, он требует большого труда, писательского опыта, ювелирно тонкой обработки. «Романист рисует жизнь человека многогранно, а характер его разносторонне, – пишет критик Ю. Бабушкин, – рассказчик же чаще обращается к какой-то одной грани облика героя, но, конечно, существенной: она должна раскрывать человека целиком, должна стать тем окошком, заглянув в которое можно увидеть всю комнату. В коротком рассказе это окошечко становится уже просто форточкой» [2, с. 194]. По признанию самого Гурунца, «короткий рассказ – это меткое слово, живая мысль, верно схваченное впечатление» [3, с. 75]. Через эту сконцентрированную емкость в несколько страниц, а то и в несколько строк надо передать глубину и сложность того материала, который стал предметом изображения. Здесь наиболее полно раскрылись высота и чистота нравственного облика писателя, его образ мыслей, образ жизни.

Миниатюра, как правило, при краткости и лаконичности повествования, отмечена глубоким философским содержанием, многозначностью, символикой, и в этом отношении она близка и к притчам, и к стихотворениям в прозе. Писатель сосредотачивается на самом главном, отпадает необходимость в детальном изображении, но приобретают весомость, меткость слова, метафоричность образа, одушевленные общей мыслью. Миниатюра отличается сюжетно-композиционной законченностью, яркой зрительно-живописной выразительностью и лиризмом. «Филигранная отделка каждого слова, – замечает Е.Алексанян, поэтичность, тонкий и глубокий подтекст – таковы ее отличительные особенности и таковы лучшие миниатюры Гурунца» [1, с. 8].

А вот что писал Б.Евгеньев о книге Гурунца «Камни моего очага», книге, в которой были собраны короткие рассказы и миниа-

туры писателя: «Камни моего очага» Л.Гурунца, как в силу своей лиричности, так и по своим жанровым признакам близка к таким книгам, как пришвинская «Фацелия», фронтовые записки Э.Капиева, «Записные книжки» И.Ильфа, даже, может быть, «Золотая роза» К.Паустовского: ведь все эти книги роднит и сближает внутренний строй раздумий того или иного писателя, их покоряющая лирическая сила» [6, с. 33].

Гурунц дебютировал в жанре маленького рассказа, миниатюры очень рано. Работал писатель над ними всю жизнь, написав свыше двухсот миниатюр, новелл, которые составили следующие сборники: «Пшатовое дерево», «Гуси летят», «Ясаман обидчивое дерево», «Карабахские перекрестки». Миниатюры, принадлежащие перу Л.Гурунца, по содержанию разнообразны: здесь и воспоминания о детских годах, проведенных в Карабахе, и воспоминания о войне, когда писатель со всей отчетливостью понял значимость не только своей «малой родины» – Карабаха, но и огромной страны, здесь и рассказы о карабахских крестьянах, трудолюбивых, добрых, мудрых, здесь и зарисовки мира природы, который так часто напоминает Л.Гурунцу мир людей.

Исследуя самые различные аспекты народной жизни, Л.Гурунц особое внимание обращает на социально-нравственные проблемы. Писатель утверждает мысль о том, что в каждом из нас социальное и нравственное неотделимые понятия.

Нравственные принципы искони были и социальными, определяя весь образ жизни человека. Л.Гурунц часто обращается к проверенному многовековым опытом нравственному кодексу карабахских крестьян. Носитель лучших народных черт предстает в обаятельном образе дедушки писателя, который учил мальчика нехитрым правилам человеческого общежития («На охоте», «Ачан»). К циклу миниатюр о дедушке примыкают и короткие бытовые зарисовки, и записки-пересказы народных анекдотов, былей и небылиц, составившие циклы «Карабахские бухтины», «Карабахское Габрово», «Бульди Мукуч смеется». Здесь его привлекает мир простых тружеников и умельцев, украшающих свою землю. Это люди доброжелательные, глубоко мирные, понятные и близкие.

Герои новелл Гурунца, как правило, «обнаруживаются» в поступках, в разговорах с окружающими. Внутренний мир своих героев Гурунц рисует скупой, и в этом тоже проявляется своеобразие творческого стиля. Писателю человек интересен в его отношении с другими людьми, в его поведении, в труде.

Новеллы Гурунца афористичны, и вместе с тем они производят впечатление импровизации. Не случайно для сборника лирических миниатюр Гурунц взял в качестве эпиграфа слова Э. Капиева о птице, которой хотелось бы успеть исполнить все свои маленькие и выразительные песни людям. Одна из особенностей прозы Гурунца представить в характере героя целый портрет. Оценка изображенных в миниатюрах портретов и фактов точна, однозначна и даже категорична в выводах, и в этом, на наш взгляд, проявляются традиции притчевого жанра, где некая мораль, некий вывод обязательны.

Многие герои Гурунца – чудачки, мечтатели и настоящие умельцы, носители творческого начала, способные увидеть прелесть, красоту обычного, повседневного. Фруктовый сад без забора для Петроса-кери, героя новеллы «Ерекский мечтатель» – реальность. Петрос-кери с трудом, но вырастил свой сад, в котором «золотятся груши, пылают розовым румянцем пушистые персики» и никто их не сторожит [5, с. 623]. В каждом человеке должна быть некая чудинка. Говоря словами шолоховского героя «Человек: он без чудинки голый и жалкий» [8, с. 312]. Такой пройдет по лесу («Двое в лесу»), оставляя на деревьях зарубки. Ему не до лесных прелестей. Он равнодушен к утренней росе на примятой траве, пересвисту птиц. Не увидит в простой ягоде багряную каплю закатного солнца. Другой идет по лесу, забыв обо всем на свете, способный услышать музыку леса, увидеть чудо в каждом цветке, в каждой травинке.

Миниатюры Гурунца – будто страницы из дневника воспоминаний. Эту особенность миниатюр писателя отмечал и литературовед В.Субботин: «Книга "Камни моего очага" – своего рода дневник, лирический герой ее – сам автор, всегда взволнованный красотой и богатством окружающей его жизни» [7, с. 42]. Гурунц умеет заметить и живо изобразить чем-то поразивший его случай, происшествие, ситуацию. Есть зарисовки, с первого взгляда поража-

ющие своей значительностью. Есть и частные, короткие эскизы, типа «Самовар», сохранившиеся в памяти как безмятежный, почти идиллический символ мира среди военного кошмара. Но они индивидуальны, неповторимы, принадлежат душе писателя, а душа одного человека – это целый и огромный мир, и из этой ассоциации встает перед нами суровый быт войны.

Большое место среди миниатюр Гурунца занимают стилизованные притчи в народном духе. Здесь проявляется отличное знание писателем фольклорной стихии. В цикле «Карабахские бухтины» главное место занимают образы хитрецов-балагуров, лукавых острословов. Привлекает особое внимание образность многих притч писателя, их переплавление в поэзию. Общеизвестным сюжетам писатель умеет придать своеобразный колорит. Например, известная многим народам легенда о девушке-богатырше легла в основу рассказа Гурунца о своей прабабушке, а рассказ о мифических и сказочных героях прерывается лирическими раздумьями автора о сложности и противоречивости жизненного пути человека («Не ища окольных путей»). Гурунц заставляет читателя как бы заново увидеть давно известные вещи, углубляет их философский смысл («Потерянный верблюд», «Пройдет и это», «Поздний гость»).

Особое место занимают притчи о Бульди Мукуче, которого Гурунц называет «наш карабахский Молла Насреддин». Многие притчи о Бульди Мукуче записаны Гурунцем непосредственным пересказе жителей Карабаха, что придает им особую ценность. В притче «Добрая услуга» описана следующая ситуация: сосед аробщика, который помог ему собрать рассыпавшийся груз, так извел его, расхваливая оказанную услугу, это аробщик снова сам рассыпал свой груз, чтобы снять с себя бремя благодарности.

А в притче «Потерянный верблюд» крестьянин потерял верблюда и обращается к девушке с вопросом – не видела ли она пропавшего верблюда. Девушка ждет жениха, который все не едет. И она отвечает крестьянину: «Ты извини меня, отец. Не видела я твоего пропавшего верблюда. У каждого из нас свой потерявшийся верблюд» [5, т. 2, с. 267]. Известные сюжеты окрашиваются новыми деталями и оттенками.

В своих миниатюрах Л.Гурунц разворачивает впечатление от яркой и выразительно-конкретной картины в лирико-философские размышления о глубинном смысле той или иной бытовой сценки, увиденной им в жизни. Мастерство Гурунца в этом поистине удивляет. Он умеет высветить глубинный смысл самых обычных, будничных явлений, с которыми мы сталкиваемся на каждом шагу, не стремится представить их, а возможно полно и живописно заставить говорить самих за себя. Можно сказать, что малые жанры Гурунца соединяют "проповедь и исповедь". Художественная мотивированность и особая наблюдательность делают их изящными и цельными.

Главная любовь и гордость писателя – человек труда. В новелле «Мы уже взрослые» дается целая галерея тружеников, влюбленных в свою землю и творящих на ней чудеса. Пастух Ованес Оганесян, например, пять тысяч овец знает как свои пять пальцев и даже через четыре года узнал в чужом стаде некогда заблудившихся своих овец. Он не только узнает своих овец, но и знает их характеры и повадки.

Труд преобразует жизнь, облагораживает человека. Эта мысль пронизывает миниатюры «Чабан», «Кузнец Верди», «Кянкяны». Кузнец Верди "самым важным делом, какое только есть на свете", считает труд [5, т. 2, с. 621]. Без труда бессцельна и бессмысленна жизнь столетнего чабана Авета. Давно не работает старик: глаза плохо видят, ноги не носят. Но он под любым предлогом уходил в горы, к овцам. В миниатюре "Кянкяны" труд опоэтизирован, одухотворен. Кянкяны – мастера артезианских колодцев. Они, подобно сказочным богатырям, идут по выжженной земле, оставляя после себя цветущие сады, посевы. Где бы ни ступила их нога, там начинается жизнь. Желание писателя «Вот если бы так сквозь жизнь людей кянкяном пройти!» [5, т. 2, с. 614]. Эта миниатюра входит в число лучших миниатюр писателя. Ее назовут «чудесной новеллой, подлинным стихотворением в прозе» [1, с. 9]. А для Константина Паустовского это «солнечные строки» [1, с. 9].

Лирические миниатюры Гурунца чаще всего навеяны воспоминаниями о тех людях и тех событиях, которые остались в памяти как выражение народного, национального духа родного ему Карабаха. Карабах для Гурунца – центр Вселенной, и писатель соотносит свою

жизнь с жизнью других людей Карабаха. В своих миниатюрах он воссоздал колоритные, выразительные образы жителей этого удивительного края.

Язык миниатюр Гурунца отличается образностью, афористичностью и установкой на разговорность, предполагает наличие собеседника, конкретного адресата, единомышленника. Мягкий лиризм, поэтический язык, свежее восприятие жизни, чистота помыслов и возвышенность ко всему прекрасному – отличительные особенности миниатюр Гурунца.

Заключение. Анализ малой прозы Гурунца позволяет выявить ряд типов новелл, миниатюр (миниатюры-воспоминания, лирические миниатюры, новеллы-былички, новеллы-анекдоты). Отличительные особенности миниатюр Гурунца – филигранная отделка каждого слова, поэтичность, тонкий и глубокий подтекст. Писатель сумел высветить глубинный смысл самых обычных, будничных явлений. Лучшие лирические миниатюры, новеллы и рассказы Леонида Гурунца выразили неповторимость его художественного мира и заняли свое достойное место не только в творчестве писателя, но и в истории жанра.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Алексаян Е.А.* Влюбленный в жизнь. В кн.: Гурунц Л.К. Избранное в 2-х т. Ереван, 1983.
2. *Бабушкин Ю.* Работа В.Вересаева над коротким рассказом. Вопросы литературы. 1960, №7.
3. *Гурунц Л.К.* Предисловие к лирическим этюдам Морошников И. Литературная Армения, 1960, № 5.
4. *Гурунц Л.К.* Мой второй родной язык. Дружба народов. 1982, № 11.
5. *Гурунц Л.К.* Избранное в 2 т., М.: 1981.
6. *Евгеньев Б.* Из внутренней рецензии. Архив писателя.

7. *Субботин В.Е.* Лирические страницы – Литературная Россия. 1960, № 10.
8. *Шолохов М.А.* Поднятая целина. М., 1977.

REFERENCES

1. *Aleksanyan E.A.* Vlyublyonnii v jizn. V kn. Gurunts L.K. Izbrannoe v 2-kh t. Yerevan, 1983.
2. *Babushkin Yu.* Rabota V.Veresaeva nad korotkim rasskazom. Voprosi literaturi. 1960, №7.
3. *Gurunts L.K.* Predislovie k liricheskim etyudam Moroshnikova I. Literaturnaya Armenia. 1960, № 5.
4. *Gurunts L.K.* Moy vtoroy rodnoy yazik. Drujba narodov. 1982, № 11.
5. *Gurunts L.K.* Izbrannoe v 2 t., M.: 1981.
6. *Yevgenev B.* Iz vnutrennoy retsenzii. Archiv pisatelya.
7. *Subbotin V.E.* Liricheskie stranitsi – Literaturnaya Rossiya. 1960, № 10.
8. *Sholokhov M.A.* Podnyataya tselina. M., 1977.

ԼԵՈՆԻԴ ՀՈՒՐՈՒՆՑԻ ԿԱՐՃ ԱՐՁԱԿԻ ՊՈԵՏԻԿ ՊԱՏԿԵՐԱՎՈՐՈՒԹՅՈՒՆԸ

Կ. Թ. ՍՈՒՔԻԱՍՅԱՆ

Ծիրակի պետական համալսարան

Հոդվածում մշակվում է Լեոնիդ Հուրունցի կարճ արձակի պոետիկ պատկերավորությունը: Լինելով հայ՝ Լ. Հուրունցն իր ստեղծագործությունները գրել է ռուսերեն: Նա գրել է Ղարաբաղի մասին, որտեղ ծնվել և մեծացել է: Նա վեպերի, վիպակների, էսսեների հեղինակ է, բայց պատմվածքը, նովելը, քնարական մանրապատումներն են այն ձևերը, որոնք առավել համապատասխանում են նրա տաղանդի

բնույթին: Հուրունցը գրել է երկու հարյուրից ավելի մանրապատումներ ու նովելներ: Հուրունցի գրչին պատկանող մանրապատումները բովանդակությամբ բազմազան են. այստեղ և՛ մանկական տարիների հիշողություններն են, և՛ պատերազմի հիշողությունները, և՛ պատմություններ դարաբաղյան գյուղացիների մասին: Հուրունցի մանրապատումներին բնորոշ է խորը փիլիսոփայական բովանդակությունը, բազմիմաստությունը, սիմվոլիզմը: Գրողը կենտրոնանում է ամենակարևորի վրա: Հուրունցի հերոսներից շատերը էքսցենտրիկներ են, երագողներ և իսկական հմուտներ: Գրողը համոզված է, որ յուրաքանչյուր մարդու մեջ պետք է լինի մի փոքր տարօրինակություն: Իսկ մարդն առանց փոքրիկ տարօրինակության մերկ է ու խղճուկ: Մանրապատումների շարքն ուղեկցվում է կարճ կենցաղային պատկերներով, նշումներով՝ ժողովրդական անեկդոտների, իրական և անիրական պատմությունների վերապատմումներով: Գրողին գրավում է հասարակ աշխատողների և հմուտների աշխարհը, ովքեր զարդարում են իրենց երկիրը: Հուրունցը հակիրճ է նկարում իր հերոսների ներաշխարհը, և հենց դրանով է դրսևորվում նրա ստեղծագործական ոճի յուրահատկությունը: Գրողին հետաքրքրում է մարդն իր վարքով ու գործով: Հուրունցի մանրապատումների մեջ մեծ տեղ են զբաղեցնում ժողովրդական ոգով ոճավորված առակները: Գրավում է գրողի բազմաթիվ առակների պատկերավորությունը, դրանց վերամշակումը պոեզիայի մեջ: Հետաքրքիր են առակները Բուլդի Մուկուչի մասին, որին Հուրունցն անվանում է «մեր դարաբաղի Մովսես Նասրեդին»: Հուրունցի քնարական մանրապատումներն ամենից հաճախ ոգեշնչված են այն մարդկանց և իրադարձությունների հուշերով, որոնք մնացել են նրա հիշողության մեջ՝ որպես հայրենի Ղարաբաղի ազգային ոգու արտահայտություն: Հուրունցի համար Ղարաբաղը Տիեզերքի կենտրոնն է: Իր մանրապատումներում նա վերստեղծել է այս զարմանահրաշ տարածաշրջանի բնակիչների գունեղ, արտահայտիչ պատկերները: Լեոնիդ Հուրունցի լավագույն քնարական մանրապատումները, նովելներն ու պատմվածքներն արտահայտել են նրա գեղարվեստական աշխարհի յուրահատկությունը և իրենց արժանի տեղը գրավել ոչ միայն գրողի ստեղծագործության, այլև ժանրի պատմության մեջ:

Բանալի բառեր՝ Ղարաբաղ, նովել, ստակներ, փոքր պատմվածք, հակիրճություն, լակոնիկություն, էքսցենտրիկներ, մարդ, գործ, դարաբաղյան գյուղացիներ:

POETIC IMAGERY OF LEONID HURUNTS' FLASH FICTION

K. T. SUKIASYAN

State University of Shirak (SUSh)

The article develops the poetic imagery of Leonid Hurunts' flash fiction. Being an Armenian, L. Hurunts wrote his works in Russian. He wrote about Karabakh, where he was born and raised. He is the author of novels, stories, essays, but the short story, novella, lyrical miniature are the forms that best correspond to the character of his talent. Hurunts wrote over two hundred miniatures and novellas. The miniatures belonging to the pen of Hurunts are diverse in content: here are both memories of childhood, recollections of war, and stories about peasants of Karabakh. Hurunts' miniatures are characterized by deep philosophical content, polysemy, and symbolism. The writer focuses on the most important thing. Many of Hurunts' heroes are eccentrics, dreamers, and real craftsmen. The writer is convinced that there should be a little eccentricity in every person. And a person without a quirk is naked and pathetic. The cycle of miniatures is accompanied by short everyday sketches, notes - retellings of folk anecdotes, true stories and fables. The writer is attracted to the world of simple laborers and craftsmen who decorate their land. Hurunts paints the inner world of his characters sparingly, and this reveals the uniqueness of his creative style. The writer is interested in a human being in his behavior and labor. A large place among Hurunts' miniatures is occupied by stylized parables in the folk spirit. The writer's imagery of many parables and their transformation into poetry is attracting. The parables about Buldi Mukuch, whom Hurunts calls "our Molla Nasreddin from Karabakh" are particularly interesting. Hurunts' lyrical miniatures are most often inspired

by memories of those people and events that remained in his memory as an expression of the national spirit of his native Karabakh. Karabakh is the center of the Universe for Hurunts. In his miniatures he recreated the colorful, expressive images of the inhabitants of this amazing region. The best lyrical miniatures, novellas and stories by Leonid Hurunts expressed the uniqueness of his artistic world and took their rightful place not only in the writer's creative work, but also in the history of the genre.

Key words: *Karabakh, novella, parables, short story, brevity, laconism, eccentrics, human being, labor, peasants of Karabakh.*

Информация о статье: статья поступила в редакцию 30 мая 2025 г., подписана к печати в № 2.CXXI (121).2025 30.10.2025.

**МОТИВЫ ПЕРЕЛИВАНИЯ КРОВИ И ПРОБЛЕМА
«СОЦИАЛЬНОГО ВАМПИРИЗМА» В РОМАНАХ
А. А. БОГДАНОВА «КРАСНАЯ ЗВЕЗДА» И
«ИНЖЕНЕР МЭННИ»**

*Посвящается светлой памяти доктора филологических
наук, профессора Михаила Давидовича Амирханяна*

Т. В. ТАДЕВОСЯН

o.cafedra@yandex.ru,

М. А. СААКЯН

sahakkyann@gmail.com

Ванадзорский государственный университет имени О. Туманяна

В статье рассматриваются мотивы переливания крови и «социального вампиризма» в романах Александра Богданова «Красная звезда» и «Инженер Мэнни» как ключевые элементы авторской утопической модели. Действие обоих романов происходит в марсианском обществе, вставшем на путь коммунистического развития. Переливание крови в романе «Красная звезда» выступает как символ физического и морального единения, позволяющего достичь социальной гармонии на основе физиологической взаимозависимости и органической сопричастности. Этот процесс отражает попытку А.Богданова сконструировать образ будущего коммунистического общества, в котором нет отчуждения между индивидом и коллективом. В романе «Инженер Мэнни» проявляется более сложная и амбивалентная картина: несмотря на достигнутые преобразования, в социуме сохраняются рудименты старых, паразитарных механизмов – элементы «социального вампиризма», выражающиеся в попытках отдельных личностей использовать других как ресурс. Таким образом, А.Богда-

нов демонстрирует не только идеализированный, но и критический взгляд на возможность полного преодоления эксплуатационных моделей в будущем обществе. Анализ подчеркивает важность физиологических метафор в построении социальной утопии и раскрывает внутреннюю напряженность между идеалом и пережитками прошлого. Идеи А.Богданова были трансформированы советской элитой в форму эзотерически окрашенной политической доктрины. Эта доктрина предполагала, что фундаментом будущего общества станет не только идеологическое единство, но и физиологическое взаимопроникновение, выраженное в форме символического «кровного братства».

Ключевые слова: биосоциальное единство, коммунистическая идеология, марсианское общество, «мертвая жизнь», обмен крови, социализм, тектология, фантастический роман, физиологический коллективизм, утопия.

Введение. Александр Александрович Богданов (Малиновский) (1873-1928) – выдающийся советский врач, философ, экономист и писатель, чьи работы оказали значительное влияние на развитие советской науки и литературы. А. Богданов – один из основателей советской гематологии и инициатор создания первого в мире специализированного Института переливания крови, открытого в 1926 году по распоряжению И.Сталина. Наряду с этим, он являлся теоретиком марксизма, одним из ведущих идеологов радикального крыла большевиков, за что В.Ленин, критикуя его крайние позиции, иронично называл его «ультиматистом». Романы А.Богданова «Красная звезда» (1908) и «Инженер Мэнни» (1913), представляют собой не только литературные произведения, написанные в жанре утопической фантастики, но и философские трактаты, в которых автор исследует возможности построения нового общества.

Актуальность данной работы обусловлена необходимостью глубокого анализа утопических представлений в русской литературе начала XX века, особенно в контексте социалистических и коммунистических идей. Мотивы переливания крови и «социального вампиризма» в произведениях А.Богданова отражают стремление к

созданию нового общества, основанного на принципах взаимопомощи и справедливости. Изучение этих мотивов позволяет лучше понять философские и социальные идеи А.Богданова и их влияние на развитие советской утопической мысли.

В работе применяется комплексный подход, включающий литературоведческий и философский анализ. Используются методы контекстного и символического анализа, а также сравнительный метод для выявления сходства и различий в изображении мотивов переливания крови и «социального вампиризма» в двух романах А.Богданова.

Историко-культурный контекст

В начале XX века в России активно развивались идеи социализма и коммунизма, что отразилось в литературе и науке. А.Богданов, будучи одним из лидеров социал-демократического движения, стремился объединить научные знания и философские идеи для создания нового общества. Его концепция тектологии, или науки об организации, предлагала универсальные принципы регулирования, применимые как к природе, так и к обществу. В рамках этой концепции он предложил идею физиологического коллективизма, где обмен крови становится символом взаимосвязи и взаимозависимости членов общества.

Следует отметить, что в первые годы советской власти процедура переливания крови не пользовалась поддержкой и даже была запрещена. Однако с середины 1920-х годов, под влиянием А.Богданова и его сторонников, эти идеи получили официальное признание, что выразилось, в частности, в учреждении Института переливания крови. Значимые фигуры партийной элиты, включая комиссара Л.Б. Красина и Марию Ульянову, сестру В.Ленина, участвовали в экспериментах, связанных с этой новой медицинской практикой [1].

В своей деятельности А.Богданов активно исследовал эффекты взаимных переливаний крови, в том числе между здоровыми и больными людьми, а также, по некоторым данным, экспериментировал с использованием крови умерших. Эти методы, на первый взгляд чисто медицинские, имели также отчетливый идеологический и симво-

лический характер, подтверждая социалистическую идею «братства по крови».

Согласно концепции А.Богданова, в будущем кровь у мирового пролетариата должна стать «единой» в биологическом и идеологическом смысле. «Ветераны партии» рассматривались как доноры не только политического опыта, но и физической жизненной энергии, передаваемой новому поколению строителей социализма. При этом акцент делался и на обратный процесс: получая кровь от молодежи, представители старшего поколения предположительно восстанавливали бы силы и приобщались к энергии масс, что должно было способствовать преодолению догматизма и ригидности мышления [9, с. 15].

Концепция создания «идеальной крови» в советской научной и культурной мысли 1920-х годов стала пересечением сразу нескольких дискурсов: медицинского, политического, мифологического и утопического. Проект А.Богданова оказался одним из самых ярких примеров того, как наука, стремясь к преодолению биологических ограничений, может выйти за пределы своей дисциплинарной автономии и стать инструментом идеологической и культурной борьбы.

На тот момент генетические механизмы наследственности еще не были в полной мере изучены, и многие исследователи приписывали крови функции, выходящие за рамки физиологии. Кровь рассматривалась как потенциальный носитель наследственных качеств, индивидуальной жизненной силы и даже моральных или социальных характеристик личности. Таким образом, научные гипотезы легко переплетались с мистическими и символическими представлениями, веками окружавшими понятие крови в религиозных, магических и культурных традициях [6].

Идея взаимного переливания крови рассматривалась А.Богдановым не исключительно в биомедицинском контексте, а как одно из практических выражений его концепции коллективизма, получившей у него название «физиологический коллективизм». Эта теория предполагала, что биологическое единение участников обмена крови способствует формированию более прочных социальных и психоло-

гических связей и служит основой для создания гармоничного и солидарного общества [8, с. 175].

Тем не менее, после трагической гибели А.Богданова в 1928 году в результате неудачного переливания крови от больного малярией и туберкулезом студента, отношение к этим идеям в советской научной и идеологической среде начало меняться. Постепенно теория омоложения с помощью переливания крови стала восприниматься как «буржуазный вампиризм», чуждый пролетарским ценностям [4]. В 1930-е годы подобные практики подверглись критике и были вытеснены более прагматичными и материалистически обоснованными подходами.

Следует подчеркнуть, что изначальная официальная поддержка проекта А.Богданова не была вызвана научной убедительностью его теорий, а, скорее, соответствовала символическим идеалам коммунизма, идеям «равенства» и «братства». «Перемешивания крови» воспринималась как физическое воплощение интернационализма и коллективной идентичности, что соответствовало мифологии революционного государства.

Со временем А.Богданов сам отошел от наиболее утопических и идеализированных аспектов своей теории. Все больше его интерес смещался от социальной инженерии к индивидуальному омоложению, в том числе в метафизическом или даже эзотерическом смысле. Можно сказать, что его деятельность оказалась на стыке науки, идеологии и философии, представляя собой уникальный пример того, как в раннесоветском обществе границы между этими сферами стирались [10].

Однако амбициозный научно-утопический проект А.Богданова породил не только интерес, но и общественные страхи. В Москве начали циркулировать слухи о существовании некоей «кровавой секты»: якобы ее участники похищают людей, доставляют их в «Институт крови», откачивают всю кровь до капли, а затем употребляют ее, после чего тела уничтожаются в секретном крематории. Эти слухи приобрели форму городской легенды, в которой ужасы вампиризма соединялись с подозрением к новым научным технологиям, бюрократии и советской системе здравоохранения [5, с. 187]. В

массовом сознании образ «богдановцев» – участников экспериментов по переливанию крови – стал ассоциироваться с тайным и зловещим ритуалом, в котором наука и оккультная символика сплелись в единый нарратив.

Переливание крови в романах «Красная звезда» и «Инженер Мэнни»

В 1908 году А.Богданов опубликовал роман «Красная звезда», ставший одной из первых литературных утопий марксистского направления в дореволюционной России. В 1913 году вышло его продолжение – роман «Инженер Мэнни», где автор продолжает развитие ключевых тем, затронутых в первой книге, и углубляет философско-социальные размышления о будущем человечества.

В своем утопическом романе «Красная звезда» А.Богданов описывает высокоразвитую цивилизацию на Марсе, жители которой продлевают жизнь и сохраняют молодость с помощью регулярного обмена кровью. В центре сюжета земной ученый-революционер, современник автора, перенесенный на Марс, где он знакомится с передовой цивилизацией, значительно опередившей Землю по уровню научного, технического и социального развития.

Марсианское общество изображено как воплощение коммунистической утопии, достигшей высокого уровня гармонии между индивидом и коллективом. В рамках межпланетного контакта марсиане направляют на Землю агентов, чтобы найти достойного представителя человечества, способного воспринять и передать земным народам принципы более высокой формы общественного устройства.

Главный герой, Леонид, узнает от марсианского врача, что «главную роль тут играет применяемое нами обновление жизни» с помощью обмена крови: «Это просто одновременное переливание крови от одного человека другому и обратно, путем двойного соединения соответственными приборами их кровеносных сосудов. При соблюдении всех предосторожностей это совершенно безопасно; кровь одного человека продолжает жить в организме другого, смешавшись там с его кровью и внося глубокое обновление во все его ткани» [3, с. 84].

Эта марсианская модель коммунизма была метафорой не только биологического долголетия, но и идеального коллективного общества, в котором индивидуальные границы стираются в пользу общего социального устройства. Символизм крови в этой системе играет ключевую роль: она становится метафорой социальной энергии и физическим эквивалентом солидарности в человеческих отношениях нового типа. А.Богданов полагал, что регулярный обмен кровью между членами общества приведет к формированию новой формы биосоциального единства – «братства по крови».

В романе «Красная звезда» А. Богданов впервые формулирует мысль о возможности дополнения социализма биологическим коллективизмом, реализуемым через взаимное переливание крови. Фактически, физиологическая процедура наделяется глубоко идеологическим и символическим смыслом: она служит метафорой полного слияния личного и коллективного начала.

В романе «Инженере Мэнни» мотив переливания крови также присутствует, но в более сложной и многозначной форме. Здесь А.Богданов исследует последствия применения научных методов в социальной практике, поднимая вопросы этики и ответственности. Мотив переливания крови становится символом не только обновления и солидарности, но и возможных опасностей, связанных с вмешательством в естественные процессы. В основе научно-философского проекта А.Богданова лежала идея возможности радикального преобразования человеческой природы и общества через научные и биологические практики. Он считал, что переливание крови может не только лечить заболевания, но и продлевать жизнь, а в перспективе – способствовать бессмертию человечества [11, с. 347]. Эти идеи, развиваемые в художественной форме, впоследствии стали основой для научных и политических экспериментов в Советском Союзе.

Таким образом, в романах А.Богданова обмен крови служит не только биомедицинским или фантастическим элементом, но и глубокой метафорой его философско-социальной программы. Через нее он стремится выразить идею нового коммунистического человека – существующего в едином биосоциальном поле, где личное здоровье,

мораль и политическая солидарность сливаются в единое целое. Синтез радикального политического мышления и символики кровного причастия в советской культуре 1920-х годов представляет собой уникальный феномен. Он свидетельствует о том, что в основе революционной идеологии могли лежать не только материалистические и научные представления, но и абсолютно мифологизированные и символически насыщенные образы.

«Социальный вампиризм» как критика эксплуатации

В работах А.Богданова концепция «социального вампиризма» тесно связана с его критикой эксплуатации и неравенства в обществе. Он рассматривает тех, кто «берет у жизни больше, чем дает ей», как «вампиров», паразитирующих на труде и здоровье других. Отдельного внимания заслуживает введенный в роман «Инженер Мэнни» мотив вампиризма, символизирующий переход от прогресса к регрессу. Этот образ помогает А.Богданову продемонстрировать опасность отчуждения, когда силы обновления и солидарности перерождаются в комменсализм и разрушение. Несмотря на несколько поэтическую форму подачи, символика вампира оказывается функциональной: она позволяет автору наглядно показать, как нарушение принципа взаимной поддержки ведет к социальной и моральной деградации.

В «Инженере Мэнни» А.Богданов описывает марсианское общество, где каждый человек активно участвует в общественной жизни и вносит свой вклад в общее благо. Однако, несмотря на внешнюю гармонию, в обществе сохраняются элементы, напоминающие «вампиризм», – использование труда и ресурсов других без должного возмещения. Это подчеркивает сложность и многогранность социальных отношений даже в утопическом обществе.

В романе А.Богданова «Инженер Мэнни» образ вампира появляется дважды – сперва как элемент мифологии (глава 5, «Легенда о вампирах»), а затем и как конкретный персонаж (глава 6, «Вампир»). Однако интерпретация этих образов автором резко отличается от традиционных фольклорных и литературных представлений. А.Богданов сознательно отказывается от аллегорической или символической трактовки вампиризма в духе романтической традиции XIX века.

Для А.Богданова вампир – это не просто нежить, но социально мертвый субъект, представляющий собой сдерживающий фактор общественного развития. «На самом деле в легенде о вампирах воплощена одна из величайших, хотя, правда, и самых мрачных истин о жизни и смерти. Мертвая жизнь существует, ею полна история, она окружает нас со всех сторон и пьет кровь живой жизни» [2, с. 91]. Это своего рода «живой мертвец» – человек, класс или идея, утратившие продуктивную функцию в историческом процессе. Вампиризм в понимании А.Богданова – это, прежде всего, образ социальной инерции, оторванности от исторического движения, паразитизма на «живой жизни» общества. Он вводит термин «социальная смерть» для обозначения состояния, при котором личность или сообщество продолжают физическое существование, но утратили всякую способность к развитию и модификации.

«Мертвая жизнь» в интерпретации А.Богданова – это не просто биологическое угасание, а продолжение существования вне прогресса, вне будущего. Подобная жизнь существует лишь за счет разрушения и эксплуатации жизненной энергии окружающих. В этом контексте «социальные вампиры» оказываются более опасными, чем их мифологические аналоги: они не символические сущности, а реальные явления – представители классов, идеологий и структур, утративших актуальность, но все еще обладающих властью.

Интересно, что А.Богданов, казалось бы, окончательно определяет и систематизирует свою концепцию вампиризма в пятой главе, противопоставляя ее фольклорным представлениям. Однако уже в следующей, шестой главе, он неожиданно вводит мифологического вампира в образе восставшего из мертвых инженера Маро. Здесь автор прибегает к народному поверью, согласно которому в тело умершего может вселиться демоническая сущность, оживляющая его для совершения злодеяний. В романе фигура Маро оказывается вместилищем некоего сверхъестественного существа – «властителя мертвой жизни».

Диалог между этим существом и главным героем, инженером Мэнни, проясняет смысл происходящего: вампир преследует Мэнни на протяжении многих лет, медленно «высасывая» из него жизнен-

ные силы. Образное высказывание вампира: «Знай же, твоя судьба решена, ты не можешь уйти от меня! Пятнадцать лет ты живешь в моем царстве, пятнадцать лет я пью понемногу твою кровь. Еще осталось несколько капель живой крови, и оттого ты бунтуешь... Но это пройдет, пройдет! Я – необходимость, и потому я – истина» [2, с. 101], – подтверждает идею длительного, постепенного истощения живой энергии под воздействием мертвого, архаичного начала.

Тем не менее, роман сохраняет веру в преодоление социальной смерти. А.Богданов, несмотря на всю мрачность описания, утверждает возможность победы над «живой смертью» с помощью активных действий, сопротивления и сознательного выбора. Финальная победа Мэнни над вампиром осуществляется, однако, парадоксальным способом: через самоубийство. С точки зрения традиционных фольклорных представлений, такой акт сам по себе ведет к превращению в нечистую силу, что создает амбивалентность финала. Однако в контексте романа этот поступок скорее интерпретируется как сознательное самопожертвование ради утверждения жизни и прогресса – своего рода отказ от жизни в мертвеющей реальности.

Можно утверждать, что роман «Инженер Мэнни» представляет собой не просто фантастическое произведение, а сложную философско-социальную аллегория, в которой образ вампира трансформирован в метафору исторической инерции и реакционного начала. А.Богданов, оставаясь в русле утопической традиции, использует элементы мифа для критики социального застоя и для утверждения своей веры в способность жизни, проникнутой передовыми идеями, преодолеть мертвое прошлое.

В утопическом романе А.Богданова трансформируются как архаические мифы о вампирах, так и популярные в начале XX века теории о крови как носителе индивидуальной информации. На рубеже XIX–XX веков образ вампира – в частности, литературный образ графа Дракулы – приобрел широкую популярность в европейской культуре и стал своеобразным символом эпохи. Этот архетип, восходящий к балканскому фольклору и переосмысленный в готическом романе, получил неожиданную интерпретацию в рамках социалистической утопии. Любопытно, что в философско-политичес-

ком контексте А.Богданов В.Ленина также рассматривал как «слугу Вампира», символизируя его как врага всего нового и прогрессивного [7, с. 32-33].

В поисках средств реализации социального преобразования, большевики, несмотря на свою рационалистическую риторику, в ряде случаев обращались к символике и практикам, восходящим к древним формам религиозного и оккультного знания. Одним из наиболее ярких примеров подобной интеграции «иррациональных» элементов в политическую стратегию нового советского государства стал проект физиологического коллективизма А.Богданова.

Однако, в отличие от традиционных представлений, где кровь служит средством подчинения, у А.Богданова марсиане используют ее для стимулирования личностного развития и укрепления здоровья своих соотечественников [7, с. 27].

Таким образом, романы «Красная звезда» и «Инженер Мэнни» представляют собой не просто художественные произведения, но и культурные памятники, в которых научные, философские и политические идеи сплетаются в единую концепцию радикального преобразования человека и общества через объединение физиологии и идеологии.

Успех обеих книг во многом объясняется тем, что А.Богданов не ограничивается политико-экономическими вопросами, но обращается к проблемам жизненного устройства, телесности, долголетия и даже духовной трансформации. Следует отметить, что его интерес к биологии, гематологии и продлению жизни соответствовал запросам эпохи: в начале XX века вопросы омоложения и физического совершенствования человека были в центре внимания как научного сообщества, так и массовой культуры. После революции эти темы получили новый, социально-политический оттенок: восстановление здоровья народа, пострадавшего от войн и «капиталистической эксплуатации», становилось задачей государственной важности.

Заключение. Романы А.Богданова «Красная звезда» и «Инженер Мэнни» представляют собой не только образцы ранней российской научной фантастики, но и сложные философско-социальные тексты, в которых раскрываются ключевые идеи автора о природе общест-

венных отношений, форме коллективного сознания и потенциале будущего социалистического устройства. Через мотивы **переливания крови** и **социального вампиризма** А.Богданов формирует оригинальную символическую модель взаимодействия между индивидом и коммунистическим обществом.

В утопическом пространстве «*Красной звезды*» практика переливания крови служит не только медицинской процедурой, но и символом этической взаимности, физического и эмоционального единения, своеобразным механизмом преодоления индивидуального отчуждения. Этот мотив соотносится с философскими представлениями А.Богданова о необходимости органической связи между личным и общественным началом.

В свою очередь, роман «*Инженер Мэнни*» демонстрирует инверсионную модель – **социального вампиризма** как системы, в которой социальные и экономические отношения построены на неэквивалентном обмене, паразитизме и отчуждении. Такой образ соответствует критике капиталистических структур как форм существования, основанных на эксплуатации и разрушении унитарных связей между людьми.

Сопоставление этих двух моделей позволяет выявить основную антитезу, лежащую в основе обоих произведений: гармоничное общество возможно лишь при отказе от иерархических, принудительных форм социального взаимодействия в пользу симметричного, этически обоснованного и добровольного обмена. Кровь в данном контексте выступает как универсальная метафора жизненной энергии.

Богдановская идея обмена крови представляла собой, с точки зрения современного наблюдателя, своеобразную форму «механического вампиризма», однако в своей эпохе она не воспринималась как нечто маргинальное или неэтичное. Напротив, его концепция отвечала запросам времени: эпоха социальных экспериментов, технологических прорывов и поисков новых форм общественной организации порождала потребность в новых утопиях и героях. Образ «нового человека» требовал не только идеологической, но и биологической

трансформации – и именно в этом контексте физиологический коллективизм А.Богданова находил свою аудиторию.

Таким образом, А.Богданов создает в своих романах целостную философско-социальную концепцию, в которой физиологические мотивы получают экстраполяцию в сферу социума, а научно-фантастический дискурс становится средством исследования пределов и возможностей общественного развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. Александр Александрович Богданов – № 2 в партии большевиков и организатор донорства крови в СССР // История и культура Евразии. [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <https://dzen.ru/a/ZBNkE3M6l2W2Hc9l> (дата обращения: 17.05.2025).
2. *Богданов А.А.* Инженер Мэнни: фантастический роман. Петроград: Издание Петроградского Совета рабочих и красноармейских депутатов, 1918 (обл. 1919).- 116 с.
3. *Богданов А.А.* Красная звезда (Утопия). СПб.: Т-во худож. печати, 1908.- 156 с.
4. *Голованов В.* В поисках молодой крови. [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <https://habr.com/ru/articles/408203/> (дата обращения: 17.05.2025).
5. *Горьковский П.* Сумерки вампиров. Мифы и правда о вампиризме. М.: Эксмо, 2010. – 256 с.
6. Культурная история крови // Журнал «Арзамас». История. Антропология. [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <https://arzamas.academy/mag/727-blood> (дата обращения: 17.05.2025).
7. *Матонин Е.В.* «Марсианская драма». Звезда и смерть Александра Богданова // Александр Александрович Богданов. Философия России первой половины XX века. М.: Политическая энциклопедия, 2021. С. 14-70.
8. *Морозова А.Ю.* «Физиологический коллективизм» Александра Богданова: идея и практика // Самарский научный вестник. 2020. Т. 9, № 1 (30). С. 174-178.
9. *Одесский М.П.* «Физиологический коллективизм» А.А. Богданова: Наука – политика – вампирический миф // Проектное мышление сталинской эпохи. М.: РГГУ, 2004. С. 7-17.

10. Отворители крови. Истоки теории «Вампирской революции» большевика Богданова // Журнал Коллегии командования Добркорпуса [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <https://ll22021918.livejournal.com/32173.html> (дата обращения: 17.05.2025).
11. Садовский В.Н. История создания, теоретические основы и судьба эмпириомонизма А.А.Богданова // Богданов А.А. Эмпириомонизм. Статьи по философии. М.: Республика, 2003. С. 340–365.

REFERENCES

1. Aleksandr Aleksandrovich Bogdanov – № 2 v partii bol'shevikov i organizator donorstva krovi v SSSR // Istoriya i kul'tura Evrazii. [Ehlektronnyi resurs] – Rezhim dostupa: URL: <https://dzen.ru/a/ZBHkE3M6l2W2Hc9l> (data obrashcheniya: 17.05.2025).
2. Bogdanov A.A. Inzhener Manny: fantasticheskii roman. Petrograd: Izdanie Petrogradskogo Soveta rabochikh i krasnoarmeiskikh deputatov, 1918 (obl. 1919).- 116 pp.
3. Bogdanov A.A. Krasnaya zvezda (Utopiya). SPb.: T-vo khudozh. pechati, 1908.- 156 pp.
4. Golovanov V. V poiskakh molodoi krovi. [Ehlektronnyi resurs] – Rezhim dostupa: URL: <https://habr.com/ru/articles/408203/> (data obrashcheniya: 17.05.2025).
5. Gor'kovskii P. Sumerki vampirov. Mify i pravda o vampirizme. M.: Eksmo, 2010. – 256 pp.
6. Kul'turnaya istoriya krovi // Zhurnal «Arzamas». Istoriya. Antropologiya. [Ehlektronnyi resurs] – Rezhim dostupa: URL: <https://arzamas.academy/mag/727-blood> (data obrashcheniya: 17.05.2025).
7. Matonin E.V. «Marsianskaya drama». Zvezda i smert' Aleksandra Bogdanova // Aleksandr Aleksandrovich Bogdanov. Filosofiya Rossii pervoi poloviny XX veka. M.: Politicheskaya ehntsiklopediya, 2021. P. 14-70.
8. Morozova A.Yu. «Fiziologicheskii kollektivizm» Aleksandra Bogdanova: ideya i praktika // Samarskii nauchnyi vestnik. 2020. T. 9, № 1 (30). P. 174-178.

9. Odesskii M.P. «Fiziologicheskii kollektivizm» A.A. Bogdanova: Nauka – politika – vampiricheskii mif // Proektnoe myshlenie stalinskoi ehpokhi. M.: RGGU, 2004. P. 7-17.
10. Otvoriteli krovi. Istoki teorii «Vampirskoi revolyutsii» bol'shevika Bogdanova // Zhurnal Kollegii komandovaniya Dobrkorpora [Elektronnyi resurs] – Rezhim dostupa: URL: <https://l22021918.livejournal.com/32173.html> (data obrashcheniya: 17.05.2025).
11. Sadovskii V.N. Istoriya sozdaniya, teoreticheskie osnovy i sud'ba empiriomonizma A.A. Bogdanova // Bogdanov A.A. Empiriomonizm. Stat'i po filosofii. M.: Respublika, 2003. P. 340–365.

ԱՐՅԱՆ ՓՈԽՆԵՐԱՐԿՄԱՆ ՄՈՏԻՎՆԵՐԸ ԵՎ «ՍՈՑԻԱԼԱԿԱՆ ՎԱՄՊԻՐԻԶՄԻ» ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐԸ Ա.Ա. ԲՈԳԴԱՆՈՎԻ «ԿԱՐՄԻՐ ԱՍՏՂ» ԵՎ «ԻՆԺԵՆԵՐ ՄԵՆՆԻ» ՎԵՊԵՐՈՒՄ

Թ. Վ. ԹԱԴԵՎՈՍՅԱՆ,

Մ. Ա. ՍԱՀԱԿՅԱՆ

Վանաձորի Հ. Թումանյանի անվան պետական համալսարան

Հոդվածում քննվում են Ալեքսանդր Բոգդանովի «Կարմիր աստղ» և «Ինժեներ Մեննի» վեպերում արյան փոխներարկման և «սոցիալական վամպիրիզմի» խնդիրները՝ որպես հեղինակի ուսողական մոդելի հիմնական տարրեր: Երկու վեպերի գործողությունները տեղի են ունենում կոմունիստական զարգացման ուղին բռնած Մարսի հասարակությունում: «Կարմիր աստղ» վեպում արյան փոխներարկումը հանդես է գալիս որպես ֆիզիկական և բարոյական միասնության խորհրդանիշ՝ որի շնորհիվ կարելի է հասնել սոցիալական ներդաշնակության, հիմնվելով ֆիզիոլոգիական փոխկախվածության և օրգանական ներգրավվածության վրա: Այս գործընթացը արտացոլում է Ա.Բոգդանովի փորձը՝ կառուցելու ապագա կոմունիստական հասարակությունը, որտեղ անհատի և կոլեկտիվի միջև օտարացում չկա: «Ինժեներ Մեննի» վեպում ի հայտ է գալիս ավելի բարդ և երկի-

մաստ պատկեր. ձեռք բերված փոխակերպումներին զուգահեռ, հասարակությունում մնում են հին, մակարածական մեխանիզմների «սոցիալական վամպիրիզմի» տարրեր, որոնք արտահայտվում են անհատների կողմից ուրիշներին որպես ռեսուրս օգտագործելու փորձերով: Այսպիսով, Ա.Բոգդանովը ցուցադրում է ոչ միայն իդեալականացված, այլև քննադատական մոտեցում ապագա հասարակության մեջ շահագործողական մոդելների լիակատար հաղթահարման հնարավորության վերաբերյալ: Վերլուծությունը ընդգծում է ֆիզիոլոգիական փոխաբերությունների կարևորությունը սոցիալական ուտոպիայի կառուցման գործում և բացահայտում է իդեալի և անցյալի մնացուկների միջև ներքին լարվածությունը: Ա.Բոգդանովի գաղափարները խորհրդային վերնախավը վերափոխեց գաղտնախորհուրդ գունավորում ստացած քաղաքական ուսմունքի: Այս ուսմունքը ենթադրում էր, որ ապագա հասարակության հիմքը կլինի ոչ միայն գաղափարական միասնությունը, այլև ֆիզիոլոգիական փոխներթափանցումը, որը արտահայտվում է խորհրդանշական «արյան եղբայրության» տեսքով:

***Բանալի բառեր՝** կենսասոցիալական միասնություն, կոմունիստական գաղափարախոսություն, Մարսի հասարակություն, «մեռած կյանք», արյան փոխանակում, սոցիալիզմ, կազմաբանություն, գիտաֆանտաստիկ վեպ, ֆիզիոլոգիական կոլեկտիվիզմ, ուտոպիա:*

MOTIVES FOR BLOOD TRANSFUSION AND THE PROBLEM OF "SOCIAL VAMPIRISM" IN THE NOVELS OF A.A. BOGDANOV "RED STAR" AND "ENGINEER MANNY"

**T. V. TADEVOSYAN,
M. A. SAHAKYAN**

Vanadzor State University after H. Tumanyan

The article examines the motives of blood transfusion and "social vampirism" in Alexander Bogdanov's novels "Red Star" and "Engineer Manny" as key elements of the author's utopian model. The action of both novels takes place in a Martian society that has embarked on the path of

communist development. Blood transfusion in the novel "Red Star" acts as a symbol of physical and moral unity, allowing one to achieve social harmony based on physiological interdependence and organic involvement. This process reflects A. Bogdanov's attempt to construct an image of a future communist society in which there is no alienation between the individual and the collective. In the novel "Engineer Manny", a more complex and ambivalent picture emerges: despite the achieved transformations, rudiments of old, parasitic mechanisms remain in society - elements of "social vampirism", expressed in attempts by individuals to use others as a resource. Thus, A. Bogdanov demonstrates not only an idealized but also a critical view of the possibility of completely overcoming exploitative models in the future society. The analysis emphasizes the importance of physiological metaphors in the construction of a social utopia and reveals the internal tension between the ideal and the remnants of the past. A. Bogdanov's ideas were transformed by the Soviet elite into the form of an esoterically colored political doctrine. This doctrine assumed that the foundation of the future society would be not only ideological unity, but also physiological interpenetration, expressed in the form of a symbolic "blood brotherhood."

Key words: biosocial unity, communist ideology, Martian society, "dead life", blood exchange, socialism, tectology, science fiction novel, physiological collectivism, utopia.

Информация о статье: статья поступила в редакцию 29 мая 2025 г., подписана к печати в № 2.CXXI (121).2025 30.10.2025.

ТЕОРИЯ ПЕРЕВОДА

ЭКСПРЕССИВНАЯ ЛЕКСИКА В АРМЯНСКИХ ПЕРЕВОДАХ РОМАНА М. А. БУЛГАКОВА «МАСТЕР И МАРГАРИТА»

К. Г. МАРТИРОСЯН
ЕГУ им. В.Я. Брюсова
konsta78@mail.ru

В статье рассматривается проблема функционально-стилистической адекватности армянских переводов романа М.А.Булгакова «Мастер и Маргарита». Одним из важнейших прагматических аспектов в переводе булгаковского романа является передача коннотации, поскольку неотъемлемой частью речи героев является ирония и экспрессия. В переводе А.Ованнисяна (1985) упор сделан на лексической адекватности, в то время как Л.Даллакян в своём переводе (2024) более раскрепощён и ставит акцент на функционально-стилистической адекватности. В переводе А.Ованнисяна зачастую терялись экспрессивные оттенки, разговорная и диалектная лексика нередко заменялась нейтральной и общеупотребительной, и потому появление нового перевода было ожидаемо и оправданно.

Ключевые слова: экспрессивная лексика, стилистическая адекватность, разговорная и диалектная лексика, фразеологизмы.

Теоретики перевода единодушно отмечают, что адекватный перевод невозможен без передачи интенций автора, его чувств, эмоций, дополнительных значений, которое слово может вызывать у носителей языка, то есть его коннотации.

В московских главах романа «Мастер и Маргарита» у рассказчика игриво-ироничная манера речи, а у героев несколько развязная,

и потому передача коннотации в переводе порой может стать главным прагматическим аспектом, когда экспрессия важнее семантики. Говоря о творческой манере первого переводчика романа «Мастер и Маргарита» А.Ованнисяна, диссертант Марат Зурабян определил её манеру «как классицистическую, предполагающую стремление к максимальной точности и близости к оригиналу. Однако порою это самоограничение сковывает творческую свободу переводчика и лишает его возможности, используя "неточную точность" добиться оптимального результата» [4, 143].

Уже в первых главах романа сопоставительный анализ переводов А.Ованнисяна (1985) и Л.Даллакяна (2024) свидетельствует о том, что новый переводчик более раскрепощён и потому лучше передаёт экспрессию. Так в главе пятой говорится, что

...качеством своей провизии Грибоедов бил любой ресторан в Москве...[1, 548]

А.Ованнисян перевёл «бил» нейтральным գերազանցում էր:

Եր ւթերքի քիսկով Գրիբոյենովը գերազանցում էր Մուկիւյի ցիւկացիւ ռեստորանը: [2, 60]

Л.Даллакян предпочёл ծախած ունէր, сохранив тем самым оттенок разговорной речи в оригинале:

Մթերքի քիսկով Գրիբոյենովը ծախած ունէր Մուկիւյի ցիւկացիւ ռեստորանը: [3, 173]

В той же пятой главе литераторы в полночь дожидаются председателя Массолита Берлиоза.

– *Хлопец, наверно, на Клязьме застрял, – густым голосом отозвалась Настасья Лукинишина, московская купеческая сирота, ставшая писательницей и сочиняющая батальные морские рассказы под псевдонимом «Штурман Жорж».* [1, 549]

Клязьма – это «райский уголок», где поют соловьи, и здесь хлопец в устах писательницы является намёком на любовные похождения Берлиоза, и потому перевод А.Ованнисяна

– *Չիլի տղին կստիւնիւցէ Է Կիսգիտիւ...* [2: 62]

является не удовлетворительным – с точки зрения как семантической, так и стилистической адекватности. В этом плане выигрышным является перевод Л.Даллакяна:

– *Չիհի ջիհէր Կրիզմայիւ է լուկ մնացել...* [3, 57]

Название седьмой главы «Нехорошая квартира» А. Ованнисян перевёл «Վառ բնակարան». Более тонким и близким к семантике оригинала является перевод Л.Даллакяна «Վառահասիւրի բնակարան»

В той же главе седьмой Воланд даёт эмоционально окрашенную характеристику Хустова:

– *Вчера в кабинете у вас видел этого индивидуума мельком, но достаточно одного беглого взгляда на его лицо, чтобы понять, что он – сволочь, склочник, приспособленец и подхалим.*

В переводе А.Ованнисяна экспрессия смягчена, поскольку подхалим переведено как բծնդ, что более соответствует льстящему:

– *Երեկ ձեր աշխատասենյակում շատ կարճ տեսաւ այդ անձնավորութիւնը, բայց մի թոռցիկ հայացք նրա դէմքին բախական էր հասկանալու համար, որ նա արիկա է, խառնակիչ, երկերեսանի և բծնդ:* [2, 86]

Более жёстко расставил эмоциональные оценки Лерник Даллакян:

Այդ անձնավորութիւնը երեկ ձեր կարիներում անցողակի, բայց նրա վրա նետած մի հայացիկ հայացքն էլ բախական էր հասկանալու, որ նա սոոր մարդ է, բանասեր, երկերեսանի ու սոորարար: [3, 77]

В главе пятнадцатой А.Ованнисян также смягчает негативную экспрессию:

После этого артист позвонил в колокольчик и громко объявил:

– *Антракт, негодяи.* [1, 641]

Դրանից հետո արտիստը զանգակը խփեց և բարձրաձայն հայտարարեց.

Ընդմիջում, ապիկարներ [2, 182-183]

Ср. у Даллакяна:

Մրանից հետո արտիստը զանգակը խփեց և բարձրաձայն հայտարարեց.

Ընդմիջում, արիկաներ [3, 158]

В функционально-стилистическом плане несомненно более верен перевод Л. Даллакяна.

В переводе названия девятой главы также Л. Даллакян более точно передал функциональную семантику:

Глава IX: «Коровьёвские штучки»

«Կորովյովի խաղերը» [2, 102]

«Կորովյովի օժինները» [3, 91]

Однако в XXXII главе в сцене, описывающей встречу Мастера и Маргариты, более динамичен, благодаря использованию фразеологизма, перевод А. Ованнисяна:

Любовь выскочила перед нами, как из-под земли выскакивает убийца в переулке, и поразила нас сразу обоих! [1, 620]

«... սերը մեր առջ քրկեց, ինչպէս մարդասպանն է բռնուով գետնի տակից, և երկուսիս էլ մեկէն խոցեց»: [3, 135]

Սերը դուրս պրծավ մեր առջ, ինչպէս մարդասպանն է դուրս պրծնուով գետնի տակից: [2, 154]

В главе четырнадцатой Л. Даллакян сумел подобрать эквивалент к слову увёртки.

Делая вид, что не замечает **увёрток** администратора и фокусов его с газетой, финдиректор рассматривал его лицо, почти уже не слушая того, что плёл Варенуха. [1, 634]

Չկասցնելով, թե չի նկատում տղմիհիտրատորի **խորամանկություններն ու անպարարությունները** լրագրով, ֆինդիրեկտորը զննում էր նրա դեմքը, համարյա արդեն ղյւելով, թե ինչ է մոզոնում նա: [2, 173]

Չկասցնելով, որ կատախարհի **խուսահեարներն ու թերթով անպարարությունը** չի նկատում, ֆինդիրեկտորը ուշադիր զննում էր նրա դեմքը, արդեն գրեթե ղյւելով Վարենուխայի մոզոնածը: [2, 150]

Как видим, у А. Ованнисяна был приблизительный перевод этого слова – *խորամանկություններ*.

В главе пятнадцатой, в сцене сдачи валюты во сне Никанора Ивановича

А. Ованнисян сгущает краски, однако более выверенным является перевод Л. Даллакяна:

Артист осведомился, нет ли ещё желающих сдать валюту, но получил в ответ молчание.

– Чудаки, ей-богу! – пожав плечами, поговорил артист, и занавес закрыл скрыл его. [1, 646]

Արտիստը հարցրեց, թե այլևս փարդուտի հանձնողներ չկա՞ն, բայց ի պատասխան լռություն տիրեց:

– Յնդիւծ մարդիկ էք, ասովիւծ վկա, – ասերը թոթվելով ասաց արտիստը: [2, 189]

– Խենթեր էք, Ասովիւծ վկա, – ասերը վեր քաշելով խոսեց արտիստը... [3, 163]

В главе восемнадцатой обескураженный буфетчик Соков сталкивается с Геллой, секретаршей Волланда.

«Ай да горничная у иностранца! Тьфу, ты **пакость** какая!» [1, 675]

«Այ թե տղախին ունի օտարերկրացին: **Թուհ, ինչ գարշելի բան է**» [2, 227]

«Համա թե տղախին ունի արտասահմանցին: Թհու, **գարշանք**» [3, 194]

В переводе даного отрывка проявили слабость оба переводчика. Во-первых, в армянских переводах потеряны два восклицательных знака. Во-вторых, **գարշելի բան** и **գարշանք** звучат в армянском гораздо негативнее, нежели пакость. Слову գարշանք в русском соответствует мерзость, а не пакость. Восклицательные знаки свидетельствуют, что Соков скорее приятно удивлён, нежели раздосадован, а слово пакость в 30-ые годы могло быть воспринято как стремление на автомате застраховать своё «облико морале». Таким образом буфетчик Соков превратился в армянских переводах в буддистского аскета и женоненавистника.

Оба переводчика проявили изобретательность при переводе главы двенадцатой. Лексика армянских текстов хорошо передаёт развязную манеру Коровьёва-Фагота – ведущего на сеансе чёрной магии в Варьете. Так, например, для перевода слова «надоедала» Армен Ованнисян использовал авторский неологизм, которого нет в словарях, – *գիհիտիտի*, а Лерник Даллакян прибегнул к жаргонизму – *գալգալ*:

– *Таперича, когда этого надоедалу сплавил, давайте откроем дамский магазин* [1, 608]

– *Հիմա կուհիմ, երբ պրծանք այդ գահալստարից, եկեք կանաչի խանութ բացենք* [2, 140]

– *Բւկ այժմ, երբ գրույնէրի պրծացրինք այս գալգալից, եկեք կանանց տարանքների խանութ բացենք*: [3, 123]

В главе семнадцатой секретарша Анна Ричардовна эмоционально рассказывает о постигшем её несчастье:

А он, наглец, прямо к Прохору Петровичу и садится против него в кресло!..

А тот нахал, вообразите, развалился в кресле и говорит, улыбаясь: «А я, говорит, с вами по дельцу пришёл потолковать» [1, 663]

Բւկ այդ լկտին ուղիղ Պրոխոր Պետրովիչի մոտ...

Բւկ այդ լկտին, փախկերացրեք, բազկաթոռի վրա փռվել է և ժպտում ամուսն է. «Բւկ ես ամաց եկել եմ ձեզ մոտ մի քիչ գործով խոսելու» [2, 211-212]

Наглец и нахал у Ованнисяна переведены одинаковым словом լկտի, в то время как в русском нахал звучит мягче. Этот недочёт Ованнисяна исправил Лерник Даллакян:

Բւկ եւս, լկտին, մտնում է Պրոխոր Պետրովիչի կարիներ...

Բւկ այն անպատկառը փախկերացրեք, թափալվել է բազկաթոռին և ժպտում ամուսն է... [3, 181]

При переводе экспрессивной лексики особый интерес вызывают эмоционально окрашенные идиомы, поговорки, пословицы. Как справедливо отметила М.Ю. Илюшкина, «семантика идиомы представляет собой сложное единство нескольких аспектов ее значения, влияющих на выбор переводчиком эквивалента, таких как образное значение, литературный смысл, эмоциональный характер, стилистические особенности и национальный колорит (окраска)» [5, 59]. В главе пятнадцатой поговорка, с помощью которой медсестра Прасковья Фёдоровная успокаивает Никанора Ивановича, не имеет ни фразеологических эквивалентов, ни фразеологических аналогов:

– *Ведь это ж что же, – горько говорил Никанор Иванович, пока ему делали укол, -- нету у меня и нету! Пусть Пушкин им сдаёт валюту. Нету!*

– *Нету, нету, – успокаивала добросердечная Прасковья Федорова, -- а на нет и суда нет.* [1, 647]

В обоих переводах поговорка потеряна и речь медсестры упрощена:

– *Ախր, տի ի՞նչ բան է, – դառնացած տղամեծ էր Նիկոլայի որդիակալը, բանի դեռ արվում էին նրան, – չունեն՛, չկա՛: Թող Պուշկինը վաղուքս հանձնի դրան: Չկա՛:*

– *Չկա, չկա, – հանգստացնում էր բարեգութ Պրիսկուլին Ֆյոդորովնան, – թե որ չկա, որե՛նք չկա:* [2, 190].

– *Չունեն՝ չունեն, – հանգստացնում էր բարեհոգի Պրիսկուլին Ֆյոդորովնան, – ինչ-որ չկա՛ չկա:* [3, 164]

Оба переводчика понимают, что фразеологизмы не принято переводить дословно, однако они не учли литературный контекст. В данном фрагменте возможно было прибегнуть к калькированию для того, чтобы сохранить судебную инстанцию, поскольку Никанору Ивановичу грозит суд. «*Չունեցողին դատ չի հասնում*», – такого фразеологизма в армянском нет, но в данном случае подобная калька звучала бы оправданно.

В некоторых фрагментах передача экспрессивной лексики хороша и у А.Ованнисяна, и у Л.Даллакяна. Такова в армянских переводах главы десятой абсценная речь Азazelло.

– *Что у тебя в портфеле, паразит?* [1, 597]

– *Պարտիսկիդ մեջ ի՞նչ կա, ցարիզիդ:* [Ованнисян, 124].

– *Ի՞նչ կա ցարիֆեդիդ մեջ, ձրիակեր:* [3, 109]

В данном контексте оба варианта интересны и приемлемы.

В целом наши наблюдения показывают, что перевод Лерника Даллакяна в семантико-стилистическом аспекте более адекватен оригиналу. В переводе А.Ованнисяна зачастую теряются экспрессивные оттенки, разговорная и диалектная лексика нередко заменяется нейтральной и общеупотребительной, что в 80-е годы характерно было и для оригинальной литературы, и для переводной. И потому появление нового перевода в 2024 году было ожидаемо и оправданно.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Булгаков Михаил*. Романы. Ереван, Луйс, 1988.
2. *Բուլգակով Մ.* Վարպետը և Մարգարիտը: Թատերական վեպ: Եր., Սովետական գրող, 1985: Ռուս. թարգմ. Ա.Հովհաննիսյանի:
3. *Բուլգակով Մ.* Վարպետը և Մարգարիտը. Ռուս. Թարգմ. Լեոնիկ Դալլաքյանի: Եր., Անտարես, 2024:
4. *Зурабян М.О.* Отражение образно-стилевого своеобразия романа М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита» в армянском переводе. Дисс. ... к.ф.н. Ер., 2006.
5. *Илюшкина М.Ю.* Теория перевода: основные понятия и проблемы. Екатеринбург, 2015.

REFERENCES

1. *Bulgakov Mikhail*. Romany. Erevan, Lujs, 1988.
2. *Bulgakov M.* Varpety ev Margarity. Thaterakan vep. Er., Sovetakan grogh, 1985. Ruserenic thargmanutjuny A.Hovhannisjani.
3. *Bulgakov M.* Varpety ev Margarity. Ruserenic thargmanutjuny Lernik Dallakjani. Er., Antares, 2024.
4. *Zurabjan M.O.* Otrazhenie obrazno-stilevogo svoeobraziya romana M.A.Bulgakova «Master i Margarita» v armyanskom perevode. Diss. ... k.f.n. Er., 2006.
5. *Ilyushkina M.Yu.* Teoriya perevoda: osnovnye ponyatiya i problemy. Ekaterinburg, 2015.

**ԷԶՍՊՐԵՍԻՎ ԲԱՌԱՊԱՇԱՐԸ Մ.ԲՈՒԼԳԱԿՈՎԻ
«ՎԱՐՊԵՏԸ ԵՎ ՄԱՐԳԱՐԻՏԸ» ՎԵՊԻ ՀԱՅԵՐԵՆ
ԹԱՐԳՄԱՆՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐՈՒՄ**

**Կ. Հ. ՄԱՐՏԻՐՈՍՅԱՆ
Վ. Բրյուսովի անվ. պետական համալսարան**

Հոդվածում դիտարկվում են Մ.Բուլգակովի «Վարպետը և Մարգարիտը» վեպի հայերեն թարգմանությունների գործառնական-ոճաբանական խնդիրները: Բուլգակովյան վեպի կարևորագույն պրագմատիկ հարցերից է էմոցիոնալ երանգների արտացոլումը, քանի որ հերոսների խոսքը լի է հեգնանքով և էքսպրեսիայով: Ա.Հովհաննիսյանի թարգմանությունում (1985 թ.) շեշտը դրված է բառագիտական համապատասխանության վրա, մինչդեռ Լ.Դալլաքյանը իր թարգմանությունում (2024 թ.) ավելի անկաշկանդ է և շեշտը դնում է ոճաբանական-գործառնական համապատասխանության վրա: Ա.Հովհաննիսյանի թարգմանության մեջ երբեմն կորում էին էմոցիոնալ երանգները. խոսակցական և բարբառային բառապաշարը փոխարինվում էր չեզոք և ընդհանուր բառապաշարով, հետևաբար նոր թարգմանության երևան գալը սպասելի էր և արդարացված:

Բանալի բառեր՝ էքսպրեսիվ բառապաշար, ոճաբանական համապատասխանություն, խոսակցական և բարբառային բառապաշար, դարձվածներ:

EXPRESSIVE VOCABULARY IN M.A. BULGAKOV'S "THE MASTER AND MARGARITA" ARMENIAN TRANSLATIONS

K. H. MARTIROSYAN

Brusov State University

The author of the article examines the functional and stylistic adequacy of Mikhail Bulgakov's "The Master and Margarita" Armenian translations. One of the most important pragmatic aspects in translating Bulgakov's novel is the conveyance of connotations, as the characters' speech is full of irony and expression. A. Hovhannisyan's translation (1985) emphasizes lexical adequacy, while L. Dallakyan's translation (2024) is more relaxed and stresses functional and stylistic adequacy. Hovhannisyan's translation often loses expressive nuances, colloquial and dialectal vocabulary is often replaced with neutral. Therefore, the new translation has actually been expected and justified.

Key words - expressive vocabulary, stylistic adequacy, colloquial and dialectal vocabulary, phraseological units.

Информация о статье: статья поступила в редакцию 12 сентября 2025 г., подписана к печати в № 2.CXXI (121) 2025 30.10.2025.

ЛИНГВИСТИКА

ЭТНОЛИНГВИСТИКА В СЛАВИСТИКЕ

А. Р. ГАРЕГИНЯН

Ширакский государственный университет (ШГУ)

aidagareginyan1973@mail.ru

*Посвящается светлой памяти
профессора Михаила Давидовича Амирханяна*

Этнолингвистика является междисциплинарной областью исследования, сосредоточенной на изучении взаимосвязи между языком и культурой. В данной статье рассматривается определение понятий "этнолингвистика" и этнография, включая ключевые понятия, назначение, предмет, цель и задачи. Анализ научной литературы показывает, что центральным понятием является гипотеза лингвистической относительности, утверждающая, что структура языка влияет на восприятие и мышление его носителей. Статья посвящена обзору трудов ученых лингвистов, в которых содержится изучение славянских древностей в ее мифологических основах. Статья включает полевые исследования, интервьюирование и анализ фольклора. Особое внимание уделено связи этнолингвистики и этнографии. Обсуждение акцентирует внимание на значимости этнолингвистики для понимания культурных процессов через язык, подчеркивая необходимость продолжения исследований в этой области для глубокого изучения

взаимосвязей между языком и культурой. Особое внимание в статье обращено на то, что этнолингвистика как раздел языкознания ориентирует исследователя на рассмотрение, соотношения связи языка и духовной культуры, языка народного, творчества, их взаимозависимости и разных видов их корреспонденции. В статье приведено утверждение Н.И. Толстого, основателя славянской лингвистической школы, о том, что для этнолингвистики существенно рассмотрение не только отражения народной культуры, психологии и мифологических представлений в языке, сколько конструктивной роли языка и его воздействия на формирование и функционирование народной культуры, народной психологии и народного творчества. Объектом этнолингвистики все составляющие компоненты языка как в его устной форме (фольклор, диалект, наречие), так и все многообразие письменных текстов.

Ключевые слова и выражения: этнолингвистика, этнография, славянские древности, мифология, иранизмы, фольклористика, духовная культура, материальная культура, заложенный, диалектология.

Введение. Этнолингвистика как самостоятельная дисциплина возникла в Америке в конце XIX начале XX вв. Предметом этнолингвистики является всестороннее исследование культуры с использованием этнографических, лингвистических, археологических и др. методов.

Этнолингвистика в славистике – сравнительно новая дисциплина, ее задачи, предмет и объект, методы, соотношение с другими гуманитарными дисциплинами сформулировал Н.И. Толстой. Он дал два определения этнолингвистики – одно узкое: «Этнолингвистика есть раздел языкознания или направление в языкознании, ориентирующее исследователя на рассмотрение связи языка и духовной культуры, языка и народного менталитета, языка и народного творчества, их взаимозависимости и разных видов корреспонденции». Здесь этнолингвистика понимается как раздел языкознания и объектом ее считается язык в его отношении к культуре. Второе определение – широкое, в котором этнолингвистика понимается как комплексная

дисциплина, предметом изучения которой является «план содержания» культуры, народной психологии и мифологии независимо от средств и способов их формального воплощения (слово, предмет, обряд, изображение).

Аналогия между языком народной культуры и естественным языком обнаруживает себя во многих существенных отношениях (семантическом, функциональном, прагматическом, структурном), поэтому применение лингвистических категорий и методов к материалу культуры, ее «словарю», «грамматике» и «текстом» может быть полезным как для фольклора и этнографии, так и для комплексного изучения народной традиции, ее смыслов и содержания, в каких бы формах и направлениях они себя не выражали. Именно такой подход лежит в основе славянской этнолингвистики, развиваемой двумя научными школами – московской школой Н.И. Толстого и люблинской школой Ежи Бартминьского [12].

Объектом изучения широкой этнолингвистики является не только язык, но и другие формы и субстанции, в которых выражается коллективное сознание, народный менталитет, сложившаяся в том или ином этносе «Картина мира», т.е. «широкой» этнолингвистикой становится вся народная культура, все ее виды, жанры и формы – вербальные (лексика и фразеология, фольклорные тексты), обряды, верования.

Основная часть. Этнолингвистика – это сочетание наук. Важно понимать, что это не механическое объединение двух наук, а это взаимное притяжение, объединение, которое совершается с определенной целью, с какой-то задачей. Зачем нужно объединять этнографию и лингвистику? Сам термин «этнолингвистика» не совсем новый. Им еще в конце XIX – начало XX вв. пользовались американские лингвисты, изучая язык индейцев, понимали, что нельзя описать культуру, не зная их языка.

Этнолингвистика занимается диалектным языком и традиционно-народной, устной культурой, т.е. таким типом культуры, который Арон Яковлевич Гуревич назвал «культурой безмолвствующего большинства». Причем занимается славянскими языками, т.е. это часть славистики, такого комплекса дисциплин, которые изучают культуру,

фольклор, историю, литературу, искусство славянских народов, к которым принадлежит русский народ. Этнолингвистика в славистике – дисциплина сравнительно новая. Ее создал в 70-е гг. XX в. академик Никита Ильич Толстой, определив ее задачи, предмет и методы. Он дал два определения этнолингвистике. Одно определение узкое, в котором этнолингвистика понимается как раздел языкознания, который занимается языком. «Этнолингвистика есть раздел языкознания или шире – направление в языкознании, ориентирующее исследователя на рассмотрение соотношений и связей языка и духовной культуры, языка и народного менталитета, языка и народного творчества, их взаимозависимости и разных видов корреспонденций [11, с. 95].

Тот же Никита Ильич Толстой дает широкое определение этнолингвистики: «Это комплексная дисциплина, предметом изучения которой является план содержания культуры, народной психологии и мифологии независимо от средств и способов их формального воплощения: слово, предмет, обряд, изображение и т.д.

Такой подход и такое комплексное понимание этнолингвистики отразилось в пятитомной энциклопедии. «Славянские древности» и подзаголовок «Этнолингвистический словарь». Почему Никита Ильич Толстой, который был лингвистом, обратился к изучению традиционной культуры. На это были объективные и субъективные причины. К объективным причинам относится то, что в это время, в 60-70-е гг. XX в. после долгого увлечения структурализмом, изучение языка изнутри, его элементов, единиц, их соотношений, было главным содержанием лингвистики в течение десятилетий, но в годы увлечения структурализмом, на второй план отошло содержание того, что языком выражается и сам человек, как пользователь языком, тоже отошел на второй план.

Субъективные причины играют большую роль в научной судьбе Никиты Ильича Толстого. Никита Ильич Толстой родился в Сербии, в семье русских эмигрантов, окончил русско-сербскую гимназию в то время, когда Сербия была оккупирована немцами. Затем вступил в Красную Армию и ушел добровольцем воевать в Венгрию и Австрию. После окончания болгарского отделения филологического факультета Московского университета, много лет занимался

изучением болгарских говоров сначала на территории СССР, а затем на территории Болгарии.

Большую роль в изучении этнолингвистики сыграла Полесье (1962). Полесье занимает южную часть Белоруссии и северную часть Украины. Полесье – это старое название. Сначала лингвистические экспедиции превратились затем в этнолингвистические (Чернобыль тоже Полесье). В Полесье был собран огромный материал. Это касается древних обрядов, которые наблюдались в Полесье. Например, требы у колодца во время засухи вызывали дождь: взять мак, пойти к колодцу, высыпать в колодец, а затем взять полки и бить палками о колодец и прижигать: выйди, Макарка-сыночек, из воды и разлей слезы по святой земле. Требы у колодца упоминаются во многих славянских текстах, а также упоминаются в греческих текстах. Или несколько способов отгона градовой тучи. Это могли быть заклинания или действия колдунов, т.е. нужно было применить все возможные способы, чтобы отогнать тучу. Простые люди делали это так: выбрасывали из дома печную утварь, т.е. это были кочерга, ухват, особенно хлебная лопата, топор, ставили эти предметы таким образом, что направляли на тучу, чтобы отогнать ее. В эти 70-е годы XX в. для жителей этого края остается актуальным и очень важным лунное время. В своей бытовой, практической деятельности все руководствовались лунным временем. Так, сеять надо было в лунное время. А дом нужно строить на старом месяце, и тогда он будет крепким. Много древностей сохранилось у южных славян, у поляков, у чехов можно найти много славянских древностей. Древностями разных народов занимались в XIX в. на волне европейской мифологии.

Цель – найти глубокие корни своего народа, построить его историю, его мифологию по образцу греческой и римской.

Была такая в России мифологическая школа русской фольклористики, представителем которой был Александр Николаевич Афанасьев – один из собирателей и издателей русских народных сказок. Он считал своим долгом найти древние корни славян. Его книга в трех томах «Поэтические воззрения славян на природу». Он базировался на языковом материале, т.е. на сравнении слов, выражений с другими славянскими языками с соответствующими данными других народов:

с германскими, итальянскими, романскими, латыни. После Афанасьева это отошло на второй план. Стали очень много заниматься собиранием фольклора, изданием текстов и т.д. Сто лет спустя после Афанасьева, два выдающихся ученых Института славяноведения Владимир Николаевич Топоров и Вячеслав Всеволодович Иванов, оба академики, соавторы очень многих работ, обратились к славянским древностям с привлечением новых данных, предложили такую реконструкцию древней славянской культуры в ее мифологических основах – книгу «Исследования в области славянских древностей». В книге – изучение на современной основе мифологических основ славянской традиционной духовной культуры. Для них было очень важным, что называется «внешним», сравнение славянских данных с данными других традиций, прежде всего балтийских языков, затем иранских из-за контактов Руси и славян с иранскими племенами. Очень многие элементы иранской культуры проникли к славянам, в частности, иранизмом считается наше название Бога. В то же время возникает этнолингвистика Никиты Ильича Толстого. Он хотел сделать акцент на массовом материале, собранном в XIX – начало XX вв. Он говорил об этом так: «При исследовании древнего славянского духовного мира путь от старого к новому, от исчезнувшего к более близкому, совершенному, означает путь от материала малого до ничтожности, к материалу обильному, огромному, в значительной степени еще не собранному, поэтому, лишь проделав путь от нового к старому, от современности к древности, установив перспективную, эволюционную последовательность в обратном порядке, можно и нужно перевернуть этот порядок, возвращая всему процессу развития его историческую последовательность [10, с. 95]. Таков современный взгляд на эту проблему – способ его исследования, который можно назвать методом туннеля с двух сторон. С одной стороны, В.В. Иванов и В.Н. Топоров. Как, с другой – Д.К. Зеленин.

В этом отношении он был близок другому русскому ученому Д.К. Зеленину. Зеленин Д.К. был диалектологом. Главным делом его жизни была этнография. Он является автором книги «Этнография восточных славян», которая была издана на немецком языке в 1927 г., и только в 1990 году была переведена на русский язык. Д.К. Зеленин

был знаменит, кроме всего прочего, книгой «Очерки русской мифологии», у нее подзаголовок «Умершие неестественною смертью и русалки» [4, с. 316]. В этой книге на обильном новом материале, собранном на территории расселения восточных славян, он показал чрезвычайно убедительно, какую огромную роль играли представления людей об умерших неестественной смертью, т.е. самоубийцах, утопленниках, висельниках. Им приписывалась почти абсолютная власть над земной жизнью, от них зависело очень многое: и дождь, и засуха, и другие стихийные бедствия, даже пожары и смерти и т.д. Он называл их заложенными покойниками. (До сих пор в науке нет единого мнения о заложенных покойниках, ни в каких диалектных словарях не встречается это слово «заложенный»). Кроме того, он показал, какую роль играет вера в этих заложенных покойниках. Их, по породным представлениям, не принимает земля: если их закапывают в землю, то земля их взбрасывает и показывает людей стихийными бедствиями: градом, засухой.

Заключение. Подведем итоги. Чем же отличается этнолингвистика от этнографии?

Этнолингвистика отличается от этнографии тем, какую роль в реконструкции древних представлений играет язык, как в языке отражается эта культура. Кроме того, этнография до сих пор остается наукой обязательной.

Этнография занимается не только духовной культурой, но и материальной. Этнолингвистика тоже интересуется материальной культурой, но совершенно в другом плане. Если этнографию интересуют, какие виды одежды, какая пища у того или другого народа, то этнолингвистику тоже интересуют одежда, пища, но в совершенно другом плане, с точки зрения тех смыслов – знаковых, – которые выражают виды одежды или отношение к пище, иначе говоря, у этнографии нет такой задачи-реконструировать систему представления о мире.

Всякий ли предмет в этой традиционной народной культуре имеет свое какое-то значение, кроме простого, функционального, например, веник – это веник или имеет двойной смысл. И наша современная жизнь, которая меняет простые предметы вторых смыслов, становится ли беднее, что мы воспринимаем предметы гораздо проще?

Культура избирательна, в отличие от языка, культура наделяет мире какими-то смыслами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белова О.В. Народная Библия. Восточнославянские этимологические легенды. М.: Индрик. 2004. – 575 с.
2. Гуревич А.Я. Средневековый мир: культура безмолвствующего большинства. М.: Искусство. 1990. – 396 с.
3. Дукова У. Наименования демонов в болгарском языке. М.: Индрик. 2015. – 248 с.
4. Зеленин Д.К. Очерки русской мифологии. Вып. 1. М.: 1916. – 312 с.
5. Иванов В.В., Топоров В.Н. К реконструкции праславянского текста // Славянское языкознание. Изд-во АН СССР. 1963. – С. 88-157.
6. Иванов В.В. Диалектные членения славянской языковой общности и единство славянского языкового мира. Развитие самосознания славянских народов в эпоху раннего средневековья. М.: Наука. 1982. – С. 88-157.
7. Иванов В.В. О соотношении этимологии и реконструкции текста, М.: Наука. 1984. – С. 66-70.
8. Морозов И.А., Толстой Н.И. Славянские древности. Этнолингвистический словарь /под ред. Н.И. Толстого. М.: 1995. – С. 177-180.
9. Рачева М.К. Этимология. 1994-1996 / Отв. ред. О.Н. Трубачев. М.: Наука. 1997. – С. 84-95.
10. Толстой Н.И. Язык и народная культура. Очерки по славянской мифологии и этнолингвистике. М.: Индрик. 1995. – 512 с.
11. Толстая С.М. Культурная семантика и этимология. Брно. 2005. – С. 385-398.
12. Bartminski J. Aspects of Cognitive Ethnolinguistics. London. 2009. 272 p.

REFERENCES

1. *Belova O.V.* Narodnaya Bibliya. Vostochnoslavjanskije etimologičeskie legendi. M.: Indrik. 2004. – 575 s.
2. *Gurevich A.Ya.* Srednevekovij mir: kultura bezmolstvuyushego bolshinstva. M.: Iskusstvo. 1990. – 396 s.
3. *Dukova U.* Naimenovaniya demonov v bolgarskom yazike. M.: Indrik, 2015. – 247 s.
4. *Zelenin D.K.* Očerki russkoj mifologii. Vip. 1. M.: 1916. – 312 s.
5. *Ivanov V.V., Toporov V.N.* K rekonstruktsii praslavyanskogo teksta. // Slavyanskoe yazikoznanie. Izd.-vo AN SSSR. 1963. – S. 88-157.
6. *Ivanov V.V.* Dialektne chleneniya slavyanskoy yazikovoy obshnosti i edinstvo slavyanskogo yazikovogo mira. Razvitie samosoznaniya slavyanskikh narodov v epokhu rannego srednevekovya. M.: Nauka. 1982. – S. 88-157.
7. *Ivanov V.V.* O sootnoshenii etimologii i rekonstruktsii teksta. M.: Nauka. 1984. – S. 66-70.
8. *Morozov I.A., Tolstoy N.I.* Slavyanskije drevnosti. Etnolingvističeskij slovar. / pod red. N.I. Tolstogo. M.: 1995. – S. 177-180.
9. *Racheva M.K.* Etimologiya. 1994-1996. Otv. Red. O.N. Trubachev. M.: Nauka. 1997. – S. 84-95.
10. *Tolstoy N.I.* Yazik i narodnaya kultura. Očerki po slavyanskoy mifologii i etnolingvistike. M.: Indrik. 1995. – 512 s.
11. *Tolstaya S.M.* Kulturnaya semantika i etimologiya. Brno. 2005. – S. 385-398.
12. *Bartminski J.* Aspects of Cognitive Ethnolinguistics. London. 2009. 272 p.

ԷԹՆՈԼԵԶՎԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆԸ ՍԼԱՎՈՆԱԳԻՏՈՒԹՅԱՆ ՄԵՋ

Ա. Ռ. ԳԱՐԵԳԻՆՅԱՆ

Ճիրակի պետական համալսարան (ԾՊՀ)

Էթնոլեզվաբանությունը ուսումնասիրության միջառարկայական ոլորտ է, որը կենտրոնանում է լեզվի և մշակույթի փոխհարաբերությունների վրա: Սույն հոդվածում ուսումնասիրվում են «Էթնոլեզվաբանություն» և ազգագրություն հասկացությունների սահմանումը, ներառյալ հիմնական հասկացությունները, նշանակությունը, առարկան, նպատակը և խնդիրները: Գիտական գրականության վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ կենտրոնական հասկացությունը լեզվական հարաբերականության վարկածն է, որը պնդում է, որ լեզվի կառուցվածքը ազդում է նրա կրողների ընկալման և մտածողության վրա: Հոդվածը նվիրված է լեզվաբան-գիտնականների աշխատությունների ակնարկին, որոնք պարունակում են սլավոնական հնությունների ուսումնասիրությունն իրենց դիցաբանական հիմքերում: Հոդվածը ներառում է դաշտային հետազոտություններ, հարցազրույցներ և բանահյուսության վերլուծություն: Առանձնահատուկ ուշադրություն է դարձվում էթնոլեզվաբանության և ազգագրության կապին: Քննարկումը կենտրոնանում է էթնոլեզվաբանության կարևորության վրա՝ լեզվի միջոցով մշակույթային գործընթացները հասկանալու համար՝ ընդգծելով այս ոլորտում շարունակական հետազոտությունների անհրաժեշտությունը՝ խորապես ուսումնասիրելու լեզվի և մշակույթի փոխհարաբերությունները: Հոդվածում հատուկ ուշադրություն է դարձվում այն փաստին, որ էթնոլեզվաբանությունը, որպես լեզվաբանության բաժին, հետազոտողին կողմնորոշում է լեզվի և հոգևոր մշակույթի, ժողովրդական լեզվի, ստեղծագործության, դրանց փոխկախվածության և համապատասխանության տարբեր տեսակների միջև փոխհարաբերությունների դիտարկմանը: Հոդվածում մեջբերվում է սլավոնական լեզվաբանական դպրոցի հիմնադիր Ն.Ի. Տոլստոյի այն պնդումը, որ էթնոլեզվաբանության համար կարևոր է հաշվի առնել ոչ միայն ժողովրդական մշակույթի, հոգեբանության և դիցաբանական գաղափարների արտացոլումը լեզվի մեջ, այլև լեզվի կառուցողական դերը և դրա ազ-

դեցությունը ժողովրդական մշակույթի, ժողովրդական հոգեբանության և ժողովրդական արվեստի ձևավորման ու զործունեության վրա: Էթնոլեզվաբանության առարկան լեզվի բոլոր բաղադրիչներն են՝ թե՛ բանավոր ձևով (բանահյուսություն, բարբառ), թե՛ գրավոր տեքստերի ամբողջ բազմազանությամբ:

Բանալի բառեր և արտահայտություններ. *Էթնոլեզվաբանություն, ազգագրություն, սլավոնական հնություններ, դիցաբանություն, իրանիզմներ, բանահյուսություն, հոգևոր մշակույթ, նյութական մշակույթ, փորված, բարբառագիտություն:*

ETHNOLINGUISTICS IN SLAVIC STUDIES

A. R. GAREGINYAN

State University of Shirak (SUSh)

Ethnolinguistics is an interdisciplinary field of study that focuses on the relationship between language and culture. This article examines the definition of the concepts of "ethnolinguistics" and ethnography, including key concepts, meaning, subject, goal and issues. An analysis of the scientific literature shows that the central concept is the hypothesis of linguistic relativity, which states that the structure of a language influences the perception and thinking of its bearers. The article is devoted to a review of the works of linguists, linguists-scientists, which contain the study of Slavic antiquities in its mythological foundations. The article includes field research, interviews and folklore analysis. Particular attention is paid to the connection between ethnolinguistics and ethnography. The discussion emphasizes the importance of ethnolinguistics for understanding cultural processes through language, emphasizing the need for continued research in this area to deeply explore the relationships between language and culture. Particular attention in the article is drawn to the fact that ethnolinguistics as a section of linguistics orients the researcher to the consideration of the relationship between

language and spiritual culture, folk language, creativity, their interdependence and different types of their correspondence. The article cites the assertion of N.I. Tolstoy, the founder of the Slavic linguistic school, that for ethnolinguistics it is essential to consider not only the reflection of folk culture, psychology and mythological ideas in language, but also the constructive role of language and its impact on the formation and functioning of folk culture, folk psychology and folk art. The object of ethnolinguistics is all the constituent components of language, both in its oral form (folklore, dialect) and in all the diversity of written texts.

Key words and expressions: *ethnolinguistics, ethnography, Slavic antiquities, mythology, Iranianisms, folklore studies, spiritual culture, material culture, pledged, dialectology.*

Информация о статье: статья поступила в редакцию 30 мая 2025 г., подписана к печати в № 2.CXXI (121).2025 30.10.2025.

СИНТАКСИС ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ, ПОСТРОЕННЫХ ПО МОДЕЛЯМ ПРЕДЛОЖЕНИЯ

С. П. ЛАМБАРДЖЯН

ЕГУ

srbuhi.lambarjyan@ysu.am

Исследование посвящено анализу синтаксических структур, на основе которых построены фразеологические единицы в русском языке, в формальном аспекте представляющие собой предложение. Исследование преследует цель – представить основные структурные схемы фразеологизмов-предложений.

Ключевые слова: фразеологическая единица, структурная схема, простое предложение, сложное предложение.

Предлагаемое вниманию исследование посвящено фразеологическим единицам, построенным по моделям предложения. Цель анализа – ответ на вопрос: на основе каких структурных схем построены фразеологизмы в русском языке.

Для этого осветим некоторые вопросы.

В исследовании фразеология понимается (вслед за многими авторами) широко: в ее состав включаются не только единицы, построенные на основе моделей словосочетания, но и пословицы, поговорки, крылатые выражения.

Н.М. Шанский пишет: «Основная структурная черта, отграничивающая фразеологические выражения от свободных сочетаний слов, заключается в том, что в процессе общения они не образуются говорящим, как последние, а воспроизводятся как готовые единицы с постоянным составом и значением» [7, 203-204].

В качестве примеров приводятся фразеологические единицы – предложения: *Одним миром мазаны; Любви все возрасты покорны;*

Чудаки украшают мир и под. Следовательно, в кругу фразеологических единиц рассматриваются пословицы, поговорки, крылатые выражения.

Подобный взгляд на фразеологию обнаруживается и в словарях «последнего поколения», откуда путем сплошной выборки были отобраны примеры [См. 2; 8; 4].

В исследовании не рассматриваются синтаксические фразеологизмы, т.е. единицы, где фразеологизированной является сама структура, и лексические замены не влияют на типовое значение модели. Это единицы типа: *Ай да мастер/пирог/щи... ! Дружба дружбой, а служба службой; Ехать, так ехать/ Любить, так любить/Стрелять, так стрелять...* Как видим, лексические замены не изменяют семантики модели [Подробнее: 3; 5].

В исследовании не рассматриваются и фразеологические единицы, построенные по моделям словосочетания, хотя, естественно, в коммуникации они реализуются в высказывании как его часть. Это единицы типа: *мух гонять; работать, засучив рукава; лясы точить; косточки перемывать* и т.д.

Следовательно, в исследовании анализируются только фразеологические единицы, которые в словарной статье представлены как предложения: *Поспешишь – людей насмешишь; На дураках воду возят; Только тебя тут не хватает; Спозаранку в гости не ходят* и под.

Материал исследования отбирался путем сплошной выборки из трех словарей: Бирих А.К. и др.: – 2009 (6 000 русских фразеологических единиц); Яранцев Р.И.: – 2006 (свыше 1 500 единиц); Зимин В.И.: – 2010 (22 000 единиц).

Отметим, что структурные схемы, представленные в исследовании, являются моделями, выявленными Н.Ю. Шведовой и В.А. Белошапковой. Будет использован в основном список моделей, предложенных В.А. Белошапковой, которая сократила (объединив структурные схемы-дубли) и список до семнадцати (58-и).

Начнем анализ с основных схем простого предложения (как двусоставного, так и односоставного).

Структурная схема (Д) N1Vf. Символ Д обозначает свободный левый расширитель структурной схемы (детерминант), который наличествует во многих структурных схемах [6].

Друг познается в беде; Зло злом губится; Человек познается в труде и т.д.

Подобных фразеологических единиц, построенных на основе структурной схемы (Д) N1Vf, огромное количество. Но несравненно больше фразеологизмов – неполных реализаций: *Не в ту дуду дует; Мало каши ел; Ворон считает; Мух гоняет; Без мыла в душу лезет; Будет бить и плакать не даст; В лесу лося не видит* и под.

Подавляющее большинство составляют те, которые Н.Ю. Швецова рассматривает как неполную регулярную реализацию двусоставной схемы N1Vf. Это, согласно традиции, личные односоставные глагольного класса – определенно-личные и обобщенно-личные (в первую очередь, последние). Приведем примеры: *Не в свои сани не садись; Словами сыт не будешь; На щелчок не набиваются; В чужую душу не влезешь; Лбом стену не прошибешь; Рукам волю не давай; Поищи дураков в чужой деревне; Цыплят по осени считают; Соловья баснями не кормят; Лестницу метут сверху; Не лезь поперек батьки в пекло; За чужой счет не купишь; У него среди зимы снега не выпросишь* и т.д.

Список можно продолжить, но и приведенного языкового материала, думается, достаточно, чтобы убедиться в широкой представленности структурной схемы N1Vf в русской фразеологии. При этом наиболее частотной является неполная регулярная реализация, рассматриваемая традицией как односоставное обобщенно-личное предложение глагольного класса. Наблюдения убеждают и в следующем: принятое в русистике мнение о том, что N1Vf единиц типа *Дареному коню в зубы не смотрят* (обобщенно-личные с главным членом в 3-ем лице множественного числа настоящего времени) в русском языке очень ограниченное количество, не соответствуют действительности. Естественно, их меньше, чем стандартных форм (императив, 2-е л. настоящего времени), но и их отнюдь не мало и они находятся в активной памяти у русских: *Спозаранку в гости не ходят; От добра*

добра не ищут; От хлеб-соли не отказываются; Обещанного три года ждут и т.д.

Структурная схема – N1copN1 (N2..., где N2... – любой косвенный падеж).

Эта структурная схема представлена (исходя из данных трех отмеченных словарей) не столь частотно, как N1Vf. Приведем примеры: *Всяк молодец на свой образец; Нахальство – первое счастье; Вся моя одежда – куль да рогожа; Краткость – сестра таланта; У него слово – дело; Чужая душа – потемки (изба без окон); Старость не за горами; Начальник – за всех печальник; У каждого устава своя правда; Сердце не на месте; Ему все до лампочки; Один Бог без греха; Глаза на затылке и под.*

Как видим, здесь именная часть именного сказуемого представлена в основном именительным падежом, но встречаются и другие падежи (родительный, предложный).

Структурная схема N1copAdj (то есть именная часть сказуемого представлена прилагательным или другим адъективом).

Данная структурная схема не столь частотна. Приведем примеры: *Своя рубашка ближе к телу/дороже чужой шкуры; Ему и сам черт не страшен; Любовь зла; На миру и смерть не страшна; Уговор дороже денег; Аргументы исчерпаны; Смелость без ума опасна; Долг платежом красен; Дурные примеры заразительны; Доброта не остается безнаказанной; Язык хорошо подвешен; У народа глаз верен и под.*

Как видим, и эту группу фразеологических единиц можно отнести к весьма актуальным в языковом активе говорящего.

Двусоставная структура InfcopN1/Adj/Adv. Данная структура представлена во фразеологических единицах крайне редко. Это примеры типа: *Мечтать не вредно.*

Если сделать некоторые обобщения, то относительно двусоставных структур можно отметить следующее: наиболее частотно представлена схема N1Vf; здесь абсолютные фавориты – «неполные» регулярные реализации. Частотны и структуры N1copN1/N2.../Adj/Adv. Крайне редко реализованы структуры с инфинитивом в роли подлежащего.

Простые предложения – односоставные структуры. Начнем анализ со структурной схемы (Д) Vf3plu (в традиции – неопределенно-личные). Данная структура представлена крайне редко: *Дочь пропили; Любопытной Варваре на базаре нос оторвали; Только тебя тут и ждали; Отбили охоту.*

Фразеологические единицы, построенные на основе схемы (Д)Vf3s (в традиции – безличные, глагольный класс). Их намного больше, чем единиц со схемой Vf3plu.

Приведем примеры: *В голове не укладывается; Шариков не хватает; Слово ветром сдуло; В сон клонит; Пороху/духу не хватает; Отлегло от сердца; С души воротит; В пот бросило; Не поздоровится; Понаехало гостей со всех волостей; Меня от этого не убудет; Тебе от меня не отломится* и под.

Как видим, данная структурная схема представлена если и недостаточно частотно, но и не слишком бедно (о чем свидетельствуют данные трех словарей «последнего поколения»).

Структурная схема (Д) NegVf3sN2.

На её основе построены следующие фразеологические единицы: *Дураков нет; Мозгов/шариков нет/не хватает; Конца-краю нет; На службе нет дружбы; На вкус и цвет товарища нет; В ногах правды нет; У нищего товарищей нет; Креста на нем нет* и под.

И данная структурная схема (как и Vf3s), хотя и не очень богато, но представлена. Этот «ограниченный контингент» фразеологических единиц весьма частотно реализуется в коммуникации.

Структурная схема (Д) Vf3sInf (предложения типа *Хочется работать*) крайне редко встречается в русской фразеологии, если не сказать – не представлена. Удалось обнаружить только следующие выражения: *Так и подмывает сказать; Хочется рвать и метать.*

Односоставная структурная схема (Д)copPraed (предложения типа *Лене грустно; Здесь холодно* и под.) также крайне редко представлена во фразеологии. *И слепому/дураку видно; Очень надо.*

Структурная схема (Д)copPraedInf представлена богаче, чем copPraed: *Яблоку негде упасть; Пора на собственные крылья подняться; Глаз нельзя оторвать; Без пол-литра трудно понять; По*

пальцам можно пересчитать; Слова надо клещами тащить; Воду возить можно; Правду о себе только подслушать можно и под.

Структурная схема (Д) Inf. Она также представлена небогато: *Ни шагу не сделать; Быть бычку на веревочке; Пора с места не сдвинуть; Не видать свинье неба; Концов не найти; Конца-краю не найти; Не петь курице петухом; Не летать вороне в царские хоромы* и под.

Как видим, данная структурная схема более активно представлена во фразеологии.

Подводя некоторые итоги анализа фразеологических единиц, построенных по тем или иным структурным схемам простого предложения, можно отметить следующее: в русской фразеологии представлены (за редкими исключениями) все структурные схемы простого предложения, но крайне неравномерно. Наиболее частотна двусоставная схема N1Vf, особенно в неполных регулярных реализациях; другие двусоставные структурные схемы реализуются не столь активно (особенно это касается схем N1copAdv, InfcopN1 и др.).

Что касается односоставных структурных схем, то они во многом уступают по количеству двусоставным, хотя часто реализуются в живой разговорной речи. Некоторые из односоставных структурных схем представлены одной-двумя единицами (н-р: DVf3sInf).

Фразеологические единицы, построенные на основе структур сложного предложения. (Напомним, что в анализе применяется современная классификация сложных предложений, которая, согласно автору – В.А. Белошапковой, опирается на абстрактный признак открытости/закрытости).

Начнем анализ со структур открытого ряда союзных.

Фразеологические единицы – сложносочиненные предложения открытого ряда.

В трех исследуемых словарях удалось обнаружить несколько единиц: *И хочется, и колется, и мама не велит; То ли дождик, то ли снег, то ли будет, то ли нет; Ни взад, ни вперед, ни туда, ни сюда; То густо, то пусто, то нет ничего.*

Интересны фразеологизмы: *И волки сыты, и овцы целы; Или пан, или пропал; Или грудь в крестах, или голова в кустах.* Они интересны

тем, что продолжению ряда мешает семантическая оппозиция: *пан/пропал; слава/гибель*.

Сложносочиненные предложения закрытой структуры (где одним типом связи и смысловых отношений могут быть соединены два и только два компонента) представлены в русской фразеологии весьма широко. Это структуры с союзами **и, а, но**.

Приведем примеры: *Языком болтай, а рукам воли не давай; Я про Фому, а он про Ерему; Вот Бог, а вот порог! Не место красит человека, а человек место; Ясного сокола видать по полету, а молодца – по походке; Рубашка беленькая, да душа черненькая; Снаружи гладко, а внутри гадко; Есть квас, да не про вас; Хитрый Митрий, да и Иван не дурак; Ловкость рук, и никакого мошенства; Денег не стало, и друзей не бывало; Доверяй, но проверяй; Хвали сено в стогу, а барина – в гробу; Душа на нитке, а думает о прибыли; Ученье свет, а неученье – тьма; Добрый плачет от жалости, а злой – от зависти; Молодец против овец, а против молодца – сам овца; Двум смертям не бывать, а одной не миновать и т.д.*

Как видим, сложносочиненных предложений закрытой структуры в русской фразеологии – огромное количество (ряд можно продолжать и продолжать). И здесь бросается в глаза тот факт, что основной союз – сопоставительно-противительный союз **а**, а союзы **и, но** – весьма редкое явление.

Сложноподчиненные предложения.

Известно, что в современной классификации сложноподчиненные предложения делятся на нерасчлененные (с тесной грамматической связью) и расчлененные (со свободной детерминантной связью).

Фразеологические единицы, построенные по моделям нерасчлененных предложений.

Как известно, здесь наблюдается два типа связи: присловная и корреляционная.

Рассмотрим каждый из этих подтипов нерасчлененных сложноподчиненных предложений.

Языковой материал позволяет выявить следующую картину. Фразеологические единицы, построенные по моделям сложноподчиненных предложений с присловной связью присубстантивных –

крайне редкое явление: *Не всякая собака кусает, которая лает; Не бойся собаки, которая лает, а бойся собаки, которая молча кусает* (здесь присловные присубстантивные реализуются в составе комбинированной структуры).

Присловные изъяснительные встречаются часто: *Дело ясное, что дело темное; Самое страшное, когда душа грязная; Собака помнит, кто бьет, а кто кормит; На лбу у него не написано, что он за человек; Не говори, что делал, а говори, что сделал* (в составе комбинированной структуры). Редко встречаются и присловные прикомпаративные: *Краше в море утонуться, чем у жинки поселиться*.

Итак, материал показывает, что фразеологизмов, построенных по моделям нерасчлененных присловных сложноподчиненных предложений, в русском языке небольшое количество.

Основная масса фразеологических единиц в группе нерасчлененных построена на основе корреляционной связи. Это местоименно-соотносительные сложноподчиненные предложения. Приведем примеры: *Узнать можно лишь тогда, когда учишься; Где вода глубоко, там она меньше шумит; Кто много целует, тот резко не укусит; Не за то волка бьют, что сер, а за то, что овцу съел* (две местоименно-соотносительных структуры в составе комбинированного предложения); *Каков в девять лет, таков и девяносто; Что силой взято, то не свято; Что себе не желаешь, то и другим не твори; Что посеешь, то пожнешь; Где пьют, там и бьют; Горе тому селу, где дурак в старостах; Он женится, когда бык отелится; Тот и герой, кто за правду горой* и т.д. Этот внушительный список можно утратить, что свидетельствует о частности фразеологизмов, построенных по моделям нерасчлененных местоименно-соотносительных сложных предложений.

Сложноподчиненные предложения расчлененного типа со свободной детерминантной связью во фразеологических единицах встречаются редко. Приведем примеры: *И честь не в честь, коли нечего есть; Съешь и ржаного, если нет никакого; Не суйся в волки, если хвост телки; Если не поворуешь, то и не попируешь; Нечего на зеркало пенять, коль рожа крива; Коль душа черна, мылом ее не*

отмоешь. Здесь, как видим, представлены придаточные условия, которые наиболее частотны в группе расчлененных.

Редко встречаются и другие типы придаточных. Рассмотрим примеры: *Куй железо, пока горячо; Пока толстый похудеет, тонкий с голоду помрет; Лучшие моей тещи нет – когда она спит; Когда я ем, я глух и нем.* Здесь представлены придаточные времени.

Дипломату дан язык, чтобы скрывать свои мысли (придаточное цели). *Дитя, хоть и криво, но отцу с матерью мило* (придаточное уступки).

Если придаточные условные представлены определенным количеством (несколько десятков примеров), то остальные придаточные в расчлененных структурах – фразеологизмах – крайне редкое явление.

Если говорить о самых частотных реализациях во фразеологических единицах, то это бессоюзные сложные предложения. Наблюдается их «безраздельное господство». Но и здесь не все распределено равномерно. Известно, что бессоюзные сложные предложения делятся на открытые и закрытые структуры (как и сложносочиненные). Открытых структур во фразеологических единицах почти не встречается (удалось обнаружить несколько): *Один сын – не сын, два сына – полсына, три сына – сын; Любит – не любит, плюнет – поцелует, к сердцу прижмет, к черту пошлет; Храбрый узнается в войне, мудрый в гневе, друг в беде.*

Абсолютным лидером по частоте реализаций (не только в бессоюзных, но и сложных предложений вообще) являются бессоюзные закрытой структуры. Приведем некоторые (из огромного числа примеров): *Хозяйка красна, так и каша вкусна; Комар родит комара, человек – человека; Тише едешь – дальше будешь; Не уверен – не обгоняй; Один с сошкой, семеро с ложкой; Живи просто – доживешь до ста; Мой хлеб ешь – меня и тешь; Хочешь жить – умей вертеться; Людей не суди, на себя погляди; Жену бей – щи будут вкусней; Семь бед – один ответ; Не обманешь – не продашь; Люби взять, люби и отдать; Дом с детьми – базар, дом без детей – могила; Любовь зла, полюбишь и козла; Старого учить – время ушло; Собака лает – ветер носит и т.д., и т.п.*

Этот внушительный список фразеологических единиц – бессоюзных закрытых структур можно продолжать и продолжать, но и приведенных примеров достаточно, чтобы убедиться в мысли, что бессоюзные господствуют в сложном предложении.

И в конце отметим, что немало комбинированных структур (они уже приводились в исследовании). Приведем примеры: *Учи, пока поперек лавки лежит, а как во всю вытянется, будет поздно; Не та счастлива, которая у отца, а та, которая у мужа; Долги помнит не тот, кто берет, а тот, кто дает; Нет друга – ищи, а нашел – береги; Не говори, что делал, а говори, что сделал; Не за то волка бьют, что сер, а за то, что овцу съел; И сыта свинья, а все жует, и богат мужик, а все копит* и т.д.

Итак, подводя некоторые итоги исследования, можно отметить следующее: фразеологические единицы в русском языке построены по структурам как простого предложения, так и сложного. Но представленность (частотность реализации) структур неодинакова.

В простом предложении самой распространенной является структурная схема N1Vf, причем, в неполных регулярных реализациях; и здесь самая частотная реализация – принятые в традиции обобщенно-личные, что естественно.

Односоставные структурные схемы – весьма редкое явление во фразеологизмах-предложениях.

Что касается сложного предложения, то здесь наблюдается следующая картина: наиболее частотно представлены бессоюзные предложения закрытой структуры и сложносочиненные предложения закрытой структуры с сопоставительно-противительным союзом **а**. Открытых бессоюзных и союзных почти не наблюдается (и тех, и других удалось обнаружить в количестве 2-3 примеров). Неравномерно представлены и сложноподчиненные предложения; нерасчлененные присловные встречаются крайне редко; из расчлененных сложноподчиненных предложений наиболее частотны реализации придаточных условия.

Весьма богато представлены нерасчлененные местоименно-соотносительные предложения с корреляционной связью; они в основном

встречаются и в качестве компонентов, формирующих комбинированные сложные предложения.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Белошапкова В.А.* Современный русский язык. – М.: Высшая школа; 1981.
2. *Бибих А.К., Мокиенко В.Н., Степанов Л.И.* Словарь фразеологических синонимов языка. – М.: АСТ-ПРЕСС; 2009.
3. *Величко А.В.* Синтаксическая фразеология для русских и иностранцев. – М.: 1996.
4. *Зимин В.И.* Словарь-тезаурус русских пословиц, поговорок и метких выражений (более 22 000 единиц) – М.: АСТ- ПРЕСС-КНИГА – 2010.
5. *Матевосян Л.Б.* Стационарное предложение: от стандартного к оригинальному. – Москва-Ереван.: ЕГУ, 2005.
6. *Русская грамматика.* /Под ред. Н.Ю. Шведовой/. – М.: Наука, 1980.
7. *Шанский Н.М.* Фразеология современного русского языка. – М.: Высшая школа, 1985.
8. *Яранцев Р.И.* Словарь-справочник. – М.: Русский язык-Медиа – 2006.

REFERENCES

1. *Belošapkova V.A.* Sovremennyy russkij âzyk. – M.: Vyša škola; 1981-ti ar.
2. *Bibih A.K., Mokienko V.N., Stepanov L.I.* Slovar' frazeologičeskoj sinonimov âzyka. – M.: AST-PRESS; 2009-ti ar.
3. *Veličko A.V.* Sintaksičeskaâ frazeologîâ dlâ russkih i inostrancev. – M.: 1996-ti ar.
4. *Zimin V.I.* Slovar'-tezaurus russkih poslovic, pogovorok i metkih vyraženij (bolee 22 000 edinic) – M.: AST- PRESS-KNIGA – 2010.
5. *Matevosân L.B.* Stacionarnoe predloženie: ot standartnogo k uval'nomu. – Moskva-Erevan.: EGU, 2005.
6. *Russkaâ grammatika.* /Pod red. N.Û. Švedovoj/. – M.: Nauka, 1980.

7. Šanskij N.M. Frazeologiâ sovremennogo russkogo âzyka. – M.: Vyša škola, 1985.
8. Ârancev R.I. Slovar'-spravočnik. – M.: Russkij âzyk-Mediâ – 2006

ՆԱԽԱԴԱՍՈՒԹՅՈՒՆԻ ԿԱՌՈՒՑՎԱԾՔ ՈՒՆԵՑՈՂ ԴԱՐՁՎԱԾՔՆԵՐԻ ՇԱՐԱՀՅՈՒՄՈՒԹՅՈՒՆԸ ՌՈՒՍԵՐԵՆՈՒՄ

**Ս. Պ. ԼԱՄԲԱՐՋՅԱՆ
ԵՊՀ**

Հոդվածը նվիրված է դարձվածներին, որոնք նախադասության կառուցվածք ունեն։ Վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ ռուսերենում դարձվածները կառուցված են պարզ երկկազմ, պարզ միակազմ, բարդ համադասական և բարդ ստորադասական նախադասությունների մոդելներով։

***Բանալի բառեր՝** դարձվածք, միավոր, կառուցվածքային սխեմա, պարզ նախադասություն, բարդ նախադասություն։*

THE SYNTACTIC STRUCTURES OF RUSSIAN PHRASEOLOGY

S. P. LAMBARJYAN

YSU

The article is devoted to analyzing the structures of Russian idioms, which have structures of simple sentences and complex sentences. The analysis shows that phrases in Russian are built on the models of simple two-part, simple one-part, complex co-ordinate and complex subordinate clauses.

***Key words:** phrase, unit, structural scheme, simple sentence, complex sentence.*

***Информация о статье:** статья поступила в редакцию 2 июня 2025 г., подписана к печати в № 2.CXXI (121).2025 30.10.2025.*

СТРУКТУРНЫЕ ФОРМУЛЫ ДВУХКОМПОНЕНТНЫХ И ТРЁХКОМПОНЕНТНЫХ ВОЕННЫХ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИХ СОЧЕТАНИЙ И ОСОБЕННОСТИ ИХ ПЕРЕВОДА

К. Г. МУРАДЯН

ГУ им. В.Я. Брюсова

ЯЦ «Английский с Лаурой»

christinamuradyan24@gmail.com

Статья посвящена структурным моделям двухкомпонентных и трёхкомпонентных военных терминологических сочетаний, широко представленных в современном англоязычном военном дискурсе. В работе анализируются частотные формулы терминов, а также трудности, возникающие при переводе таких сочетаний на русский и армянский языки. Особое внимание уделяется моделям N+N, A+N, N+N+N, A+A+N, A+N+N и дефисным композитам.

Ключевые слова: военная терминология, двухкомпонентные термины, трёхкомпонентные термины, структурные формулы, перевод военной лексики, переводческие трансформации.

Современный военный дискурс представляет собой высокоспециализированную сферу профессиональной коммуникации, отличающуюся чётко структурированной терминологической системой. Военная терминология не только фиксирует важнейшие понятия, процессы и явления в области обороны и безопасности, но и служит инструментом оперативного взаимодействия между специалистами. При этом одним из наиболее распространённых форматов репрезентации терминов являются двухкомпонентные и трёхкомпонентные терминологические сочетания, отличающиеся высокой информативностью, компактностью и строгой внутренней структурой.

Многокомпонентные термины широко функционируют в нормативных документах, уставах, военных сводках, аналитических отчётах, технических описаниях вооружений, а также в специализированных публикациях. Их структура отражает системность военного знания, а перевод таких сочетаний вызывает значительные трудности из-за различий лингвистических моделей, отсутствия прямых соответствий, расхождения в терминологических традициях и семантической ёмкости компонентов.

Изучение структурных формул двухкомпонентных и трёхкомпонентных военных терминологических сочетаний позволяет выявить закономерности их построения, а также определить основные принципы, которыми должен руководствоваться переводчик. Особое значение приобретает анализ моделей «определяемое + определяющее», «ядро + уточняющий компонент», «родовое понятие + видовое + функциональная или тактическая характеристика», активно используемых в англоязычной, русскоязычной, армяноязычной и других национальных военных терминологиях.

Нашей целью является описание основных структурных типов двух- и трёхкомпонентных военных терминологических сочетаний, выявление их семантических особенностей и установление наиболее эффективных переводческих стратегий при работе с такими единицами.

Анализ военных текстов позволил выявить структурную формулу частотных моделей формирования двух- и трёхкомпонентных терминологических сочетаний военного дискурса. Наиболее типичные формулы и иллюстративные примеры:

- N + N — *barrel life* — «живучесть ствола».
- A + N — *centerline droptank* — «подвесной центральный контейнер», *smoothbore gun* — «гладкоствольная пушка».
- N + N + N — *fire control system* — «система управления огнём».
- A + A + N — *hybrid asymmetric warfare* — «гибридная асимметричная война».

- **A + N + N** — *kinetic energy rounds* — «бронебойные снаряды», *active protection system* — «комплекс активной защиты».
- **PI + N** — *discarding sabot* — «отделяющийся поддон (снаряда)».
- **PII + N + N** — *unarmed surveillance drones* — «беспилотное средство без боевого заряда».

[Примечание: в английском языке PI / PII и т. п. используются для обозначения частей сложных терминов (Part I, Part II — типы компонентов, маркирующие структуру)].

Следует отметить, что атрибутивный компонент терминов английского военного дискурса может быть выражен словарной единицей-комполитом с дефисным написанием. Согласно нашему анализу, данным способом составлено **35 %** двухкомпонентных, а также **28 %** трёхкомпонентных военных терминологических сочетаний. Можно предположить, что возникновение терминологических сочетаний с дефисным написанием является отражением стремления к конденсации многокомпонентных терминов и тенденции сохранения определённых связей непосредственно внутри терминологического сочетания.

Исследователь Л.Л. Нелюбин отмечает, что в противном случае при наращивании компонентов семантико-синтаксические связи внутри терминологического ряда нарушаются и термин распадается на два или более самостоятельных сочетания [3: 21]. В этом контексте дефис можно считать дополнительным средством выражения опосредованной связи между компонентами, создающими общую смысловозначительную группу в структуре термина. Всё это существенно упрощает процесс перевода [2: 127–134].

Наиболее активные модели терминообразования с дефисными компонентами представлены ниже:

- **N + N** — *bunker-buster weapon* — «оружие, применяемое для уничтожения бункеров»;
- **N + A** — *air-independent submarines* — «подводные лодки с воздушнонезависимой энергетической установкой»;

- **A + N** — *light-weight drones* — «облегчённый/облегчённые беспилотники»;
- **A + V + V** — *infrared-search-and-track sensors* — «инфракрасная поисковоследящая система»;
- **N + Part I** — *armor-piercing tracer* — «бронебойные трассирующие боеприпасы»;
- **N + Part II** — *rocket-propelled grenade* — «активно-реактивная граната»;
- **V + V** — *hit-to-kill missile* — «ракета прямого попадания»;
- **V + prep** — *stand-off attack* — «атака с удалённых позиций».

При переводе военных двухкомпонентных и трёхкомпонентных терминологических сочетаний выделяются следующие активные приёмы:

- **транскрипция / транслитерация** — преимущественно для однословных терминов в составе многокомпонентных сочетаний (*pocket-size drone* → «малогабаритный дрон»);
- **калькирование** — полное или частичное (*light-weight drones* → «облегчённые беспилотники»);
- **описательный перевод** — при отсутствии устоявшегося термина (*bunker-buster weapon* → «оружие, применяемое для уничтожения бункеров»).

Эти приёмы сопровождаются переводческими трансформациями, которые соответствуют классической классификации Л.С. Бархударова: **замены (грамматические и лексические), перестановки, опущения, добавления**. Применение трансформаций нацелено на достижение функциональной эквивалентности и сохранение коммуникативной цели при расхождении формальных и семантических систем исходного и целевого языков [1: 190].

Оговорим, что при переводе на армянский и русский языки тождественность компонентного состава исходного и переведённого

сочетания встречается нечасто. Наблюдаются две основные тенденции:

1. **Сокращение компонентов** — английские трёхкомпонентные сочетания переводятся более компактными двухкомпонентными формулами.
2. **Расширение компонентов** — английские двухкомпонентные сочетания переводятся с помощью трёхкомпонентных конструкций.

Примеры:

- *centerline droptank* → «կախովի կենտրոնական տարա» / «подвесной центральный контейнер» (формула меняется на A+N или N+N в целевом языке).
- *kinetic energy rounds* → «գրիշափայտ արկեր» / «бронепробивные снаряды» (возможно сокращение компонентов).

Также возможны случаи, когда состав компонентов совпадает, но различается их морфологическая реализация: английская модель N + N часто репрезентуется в русском языке как A + N (*barrel life* → «живучесть ствола»). Это сопровождается перестановкой компонентов, изменением падежной формы определяющего существительного или введением предлога (*unarmed surveillance drones* → «беспилотное средство без боевого заряда»).

Исходя из анализа, можно рекомендовать следующие практики при переводе многокомпонентных военных терминов:

1. **Анализ иерархии компонентов** — определить, какой компонент является ядром (родовым) и какие — уточняющими (видовыми, функциональными).
2. **Сохранение связности** — при возможности воспроизводить дефисные связи или использовать эквивалентные конструктивные средства целевого языка.
3. **Гибкость в выборе стратегии** — применять калькирование, описательный перевод или трансформации в зависимости от наличия устоявшегося эквивалента и жанра текста.

4. **Согласование с терминологическими глоссариями и практикой** — проверять варианты в официальных документах и отраслевых словарях.
5. **Учет целевой аудитории** — для оперативных сводок и инструкций предпочтительна компактность и однозначность, для аналитических текстов — возможно более развернутое объяснение.

Двухкомпонентные и трёхкомпонентные военные терминологические сочетания отражают специфику военной сферы: компактность, функциональную насыщенность и структурированность. Английский военный лексикон демонстрирует широкое применение моделей N+N, A+N, A+N+N и дефисной морфологии, способствующей сохранению смысловой связности. Перевод на русский и армянский языки требует учета синтаксических и морфологических различий, что нередко предполагает применение трансформаций: калькирования, описательного перевода, перестановок, добавлений или опущений.

Проведённое исследование позволило выявить и систематизировать структурные и семантические особенности двухкомпонентных и трёхкомпонентных военных терминологических сочетаний, а также определить наиболее эффективные стратегии их перевода. Анализ показал, что многокомпонентные термины составляют значительную часть современной военной лексики и выполняют важную функцию — обеспечивают точность, регламентированность и однозначность профессиональной коммуникации в условиях, где любая смысловая неточность может привести к стратегическим и тактическим ошибкам.

Таким образом, проведённый анализ подтверждает, что изучение структурных формул двух- и трёхкомпонентных военных терминологических сочетаний и особенностей их перевода является важным вкладом в современную лингвистику, переводоведение и военный дискурс, открывая новые возможности для дальнейших научных и практических разработок.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бархударов Л.С.* Язык и перевод (вопросы общей и частной теории перевода). М.: Международные отношения, 1975. 240 с.
2. *Закатей А.Ф.* Многокомпонентные английские атрибутивные словосочетания терминологического типа и их перевод на русский язык / А.Ф. Закатей, Д.М. Шарипова // Иностранный язык для специалистов: психологические, методические, лингвистические аспекты. М.: Наука, 1990. С. 127—134.
3. *Нелюбин Л.Л.* Учебник военного перевода: английский язык: общий курс / Л.Л. Нелюбин, А.А. Дормидонтов, А.А. Васильченко. М.: Воениздат, 1981. 379 с.

REFERENCES

1. *Barkhudarov L.S.* YAzyk i perevod (voprosy obshchey i chastnoy teorii perevoda). M.: Mezhdunarodnyye otnosheniya, 1975. 240 s.
2. *Zakatey A.F.* Mnogokomponentnyye angliyskiye atributivnyye slovosochetaniya terminologicheskogo tipa i ikh perevod na russkiy yazyk / A.F. Zakatey, D.M. Sharipova // Inostranny yazyk dlya spetsialistov: psikhologicheskkiye, metodicheskkiye, lingvisticheskkiye aspekty. M.: Nauka, 1990. S. 127—134.
3. *Nelyubin L.L.* Uchebnik voyennogo perevoda: angliyskiy yazyk: obshchiy kurs / L.L. Nelyubin, A.A. Dormidontov, A.A. Vasil'chenko. M.: Voenizdat, 1981. 379 s

**ԵՐԿՈՒ ԲԱՂԱԴՐԻՉ ԵՎ ԵՐԵՔ ԲԱՂԱԴՐԻՉ ՌԱԶՄԱԿԱՆ
ՏԵՐՄԻՆԱԲԱՆԱԿԱՆ ՀԱՄԱԿՑՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ
ԿԱՌՈՒՑՎԱԾՔԱՅԻՆ ԲԱՆԱԶԵՎԵՐԸ ԵՎ ԴՐԱՆՑ
ԹԱՐԳՄԱՆՈՒԹՅԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ**

Ք. Հ. ՄՈՒՐԱԴՅԱՆ

**Վ. Բրյուսովի անվան Պետական համալսարանի
"Անգլերենը Լաուրայի հետ" Լեզվի կենտրոն**

Հոդվածը նվիրված է ժամանակակից անգլերեն ռազմական տերմինաբանության մեջ լայնորեն կիրառվող երկկոմպոնենտ և եռակոմպոնենտ տերմինաբանական միավորների կառուցվածքային ձևակերպումներին: Վերլուծվում են տերմինների հիմնական մոդելները, ինչպես նաև տերմինների թարգմանության դժվարությունները ռուսերեն և հայերեն լեզուներով: Հատկապես ուսումնասիրվում են N+N, A+N, N+N+N, A+A+N, A+N+N կառուցվածքները:

Բանալի բառեր. ռազմական տերմինաբանություն, երկկոմպոնենտ տերմիններ, եռակոմպոնենտ տերմիններ, կառուցվածքային մոդելներ, ռազմական բառապաշարի թարգմանություն, թարգմանական փոխակերպումներ:

**STRUCTURAL FORMULAS OF TWO-COMPONENT AND
THREE-COMPONENT MILITARY TERMINOLOGICAL
COMBINATIONS AND FEATURES OF THEIR TRANSLATION**

K. H. MURADYAN

**V.Y. Bryusov State University
«English with Laura» Language Center**

The article is devoted to the structural models of two-component and three-component military terminological combinations, which are widely represented in modern English-language military discourse. The paper

analyzes the frequency formulas of terms, as well as the difficulties encountered in translating such combinations into Russian and Armenian. Special attention is paid to the N+N, A+N, N+N+N, A+A+N, A+N+N models and hyphenated composites.

Key words: *military terminology, two-component terms, three-component terms, structural formulas, translation of military vocabulary, translation transformations.*

Информация о статье: статья поступила в редакцию 25 августа 2025 г., подписана к печати в № 2.CXXI (121).2025 30.10.2025.

СОПОСТАВИТЕЛЬНАЯ ТИПОЛОГИЯ

О НЕКОТОРЫХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦАХ, ХАРАКТЕРИЗУЮЩИХ ЧЕЛОВЕКА, В РУССКОМ И АРМЯНСКОМ ЯЗЫКАХ

А. Г. ВАРДАНЯН

anahit-1@mail.ru,

Л. Г. ВАРДАНЯН

nlusinevardanyan@gmail.com

ГУ им. В.Я. Брюсова

Сопоставительная фразеология в современном понимании – это особое направление исследований, ориентированное на выявление сходств и различий между фразеологизмами различных языков. Объектом исследований сопоставительной фразеологии является в принципе весь спектр формальных и семантических характеристик фразеологизмов, причем предметом анализа являются не только отдельные фразеологизмы, но и группы выражений, объединяемые по тому или иному признаку.

Ключевые слова: фразеологическая единица, полные эквиваленты, частичные эквиваленты, безэквивалентные фразеологизмы, межъязыковая эквивалентность, сигнификативно-денотативное значение, компонентный состав, национально-культурная специфика, структурнограмматическая модель, адекватный перевод.

Сопоставительная фразеология в современном понимании – это особое направление исследований, ориентированное на выявление

сходств и различий между фразеологизмами различных языков. Объектом исследований сопоставительной фразеологии является в принципе весь спектр формальных и семантических характеристик фразеологизмов, причем предметом анализа являются не только отдельные фразеологизмы, но и группы выражений, объединяемые по тому или иному признаку.

Традиционно выделяемые типы межъязыковой эквивалентности будут сведены к следующим трём классам:

- полные эквиваленты,
- частичные эквиваленты,
- безэквивалентные фразеологизмы.

Фразеологические эквиваленты, по определению Е.Ф. Арсентьевой, это единицы, которые имеют тождественное значение, одинаковую структурнограмматическую модель, а также одинаковый состав компонентов. Фразеологические эквиваленты делятся на полные и частичные. Полными эквивалентами считаются единицы, которые характеризуются тождественным сигнификативно-денотативным значением, оценочной, функционально-стилистической, эмоциональной и экспрессивной коннотацией, имеющие одинаковый состав компонентов и схожую структурнограмматическую модель. Частичные эквиваленты могут в небольшой степени отличаться в плане выражения, при одинаковом плане содержания.

Исследование фразеологических единиц в русском и армянском языках, характеризующих человека, выявило небольшое количество единиц, относящихся к полным фразеологическим эквивалентам. Это возможно объяснить тем, что сопоставляемые языки не являются родственными, а также имеют значительные расхождения на каждом уровне.

Фразеологизмы *гадкий утенок* и *սիւննի՛ր Բուսի՛ր* являются полными эквивалентами ввиду совпадения их сигнификативно-денотативного значения – «о ком-либо невзрачном, незаметном и т.п., кто впоследствии неожиданно для всех преобразуется внешне и внутренне», а также коннотативного значения. Такого типа устойчивые сочетания относятся к нейтральной лексике, имеют одинаковую

структурную организацию, а также практически идентичный компонентный состав. Оба фразеологизма являются номинативными по своей структуре, образованы по модели «прилагательное + существительное».

Фразеологические единицы *кожа да кости* и *լիւշի և ուլիւն* также относятся к фразеологическим полным эквивалентам. Сигнификативно-дентотативные компоненты значения являются одинаковыми: «чересчур худой, изможденный, тощий». Коннотативный макрокомпонент значений также является тождественным. Оба фразеологизма являются номинативными с одинаковым компонентным составом и структурой «сущ.+союз+сущ.».

Полностью эквивалентными являются следующие фразеологические единицы: *простой смертный* – *իւշիւրիւ յիշկիւիւցոյ*, *хозяин своего слова* – *իր խօսքի տիրը*, *кровный /смертельный/ враг* – *դիւրիւ թշուիւի*, *голубь мира* – *իւշիւրիւցիւի տիւիւի*, *золотая душа* – *ուլիւ հոգի ուիւ*.

Фразеологическая единица «синий чулок» (о лишённой женственности и обаяния, непривлекательной, безвкусно одетой женщине) появилась в русском языке благодаря переводу-кальке английской идиомы «blue stocking». Данный оборот обладает яркой образностью и интересной историей своего происхождения. Первоначально выражение стало использоваться в Англии в 80-х гг. XVIII века в салоне писательницы Мэри Уортли Монтэгю. Активным участником этого салона был известный ученый Бенджамин Стеллингфлит, который не следил за модой и своим внешним видом, носил синие чулки при черном платье. Такой костюм вызывал насмешки салонных дам, которые прозвали рассеянного ученого «синим чулком». При этом, если ученый не появлялся в салоне к определенному часу, все начинали беспокоиться о том, что беседа может не сложиться, так как нет «синих чулок». С течением времени это выражение стало употребляться в отношении всех членов кружка, где происходили обсуждения научных и литературных новостей. Также существует версия, что название «Собрание синий чулок» было придумано голландским адмиралом Боскавеном во время его визита в Англию.

С историей происхождения фразеологизма «синий чулок» можно ознакомиться в словаре под редакцией В.Н. Телия, где представлен развернутый культурологический комментарий И.В. Зыковой. Необходимо отметить, что компонент фразеологического оборота «синий» принадлежит к цветовому коду культуры, а второй компонент «чулок» соотносится с костюмным кодом. Образ фразеологического оборота строится на метафоре: с одной стороны, женщина, которая не уделяет должного внимания своему внешнему облику, уподобляется мужчине и приобретает таким образом мужские качества, с другой стороны, женщина сравнивается с немодной вещью. Также, образ фразеологизма формируется на основе метонимического отождествления «чулок-женщина», вызывающий соответствующие ассоциации «вещь – тот, кому она принадлежит». Цветолексема «синий», входящая в состав рассматриваемого фразеологического оборота, также играет важную роль при создании образа, так как в современной культуре синий цвет символизирует человека, который сконцентрирован на своем внутреннем мире, на своих мыслях и чувствах и равнодушен к окружающим его людям и другим вещам. Следовательно, данный компонент способствует созданию образа замкнутой, скрытной женщины, лишенной ярких, индивидуальных черт и в целом характеризующейся непривлекательным видом.

В армянском языке нет эквивалента данному фразеологизму. В Русско-армянском фразеологическом словаре под редакцией Р.Л. Мелкумяна и П.М. Погосяна находим: *կանաչությունից գուրկ, չոր ու ցամաք, բծախնդիր կին, որին հետապնդում է միայն գիտությունը կամ որն իրեն նվիրել է գիտությանը*:

Однако в переведённых текстах встречается дословный перевод: *Այստեղ նրա հետ մի տիկին մտերմացավ մեր ռուսներից, ինչ-որ մի կապույտ գույշի, արդեն ոչ ջահել, ու տգեղ, ինչպես վայել է կապույտ գույշիին*:

Безэквивалентными являются также следующие фразеологические единицы: *собака на сене – մեկի մասին, որը մի բանից չի օգտվում և թույլ չի տալիս ուրիշներին օգտվելու, мелкая сошка – քանիքի մարդ, մեկի գութի, բեղից ընկած բրինձ, Фома неверующий – թերահավատ մարդ, մարդ, որին դժվար է ստիպել հավատալ որևէ բանի, коломенская*

верста – լորրորդ, լորրորդ , звезда первой величины – փայլուն դեմքերից մեկը, звёзд с неба не хватает – մի տղանձիւն բաժնի չիկնէր, восходящая звезда – արվելուի կամ գիտութեան բնագիտական արդէն հոշակ տեսած և ակնի մեծ հետազոտութեան խնայողութեան գործի մասին, стреляный воробей – ընկած դուրս եկած մարդ, շատ բան տեսած մարդ, փորձված գալի, клейменная шельма – փորձված խաբարի:

Таким образом, при сравнении русских и армянских фразеологизмов, характеризующих человека, были выявлены единицы, которые совпадают по всем аспектам фразеологического значения, компонентному составу и грамматической структуре и, соответственно, принадлежат к полным фразеологическим эквивалентам. Однако, как видим, среди фразеологизмов, характеризующих человека, чаще встречаются безэквивалентные единицы.

Рассмотрим некоторые частичные фразеологические эквиваленты, характеризующие человека, в двух сопоставляемых языках. К ним можно отнести следующие: золотое сердце – ոսկե մարդ, заячья душа – ճիւղիւղիւղի սիրտ տնկնալ, маменькин сынок – մայրիկի բաժնի, մեր փայլը որդի, мелкая душа – ցած հոգի, մանր մարդ, белая ворона – սպիտակ խաբար:

Следует отметить, что структурно фразеологические единицы обоих языков схожи, отличие заключается в том, что содержат они разные компоненты /соматизмы, зоонимы и др./. Так, сердце – մարդ/человек/, душа – սիրտ/сердце/, сынок – բաժնի/чадо/, ворона – խաբար/сорока/.

Частичные эквиваленты при сопоставлении в двух языках имеют следующие характеристики: полное совпадение на уровне сигнификативно-денотативного и коннотативного макрокомпонентов фразеологического значения; различия на структурно-грамматическом уровне (число, порядок слов и т.д.); различия на компонентном уровне; полное совпадение, либо частичное расхождение образов.

В целом необходимо отметить, что в рамках сопоставительного анализа фразеологических единиц, характеризующих внешность человека в армянском и русском языках, было выявлено небольшое количество межъязыковых частичных эквивалентов, что является

закономерным фактом при исследовании фразеологизмов языков разного строя.

Многие фразеологические единицы (в основном наречного и глагольного характера) в семантике содержат характеристику человека. Рассмотрим некоторые из них с компонентом **как / будто, словно, точно**/.

Как /будто, словно, точно/ в воду опущенный – թռչված համ/դիմաց, գլխին ջուր մաղվել, և շարք մնալ, ձեռքը ծոցումը մնալ, փռչր տալ, փռնածակը մնալ, քիթը կախ

как /будто, словно, точно/ ариин проглотил – կարծես շանկոր կու տված լինի, կարծես փայտ կու տված լինի

как /будто, словно, точно/ муху проглотил – մեկի տարորհնակ տեղի, դժգոհ կերպարանքի մասին

как /будто, словно, точно/ заведённая машина – մեխանիկորեն և անդադիր նույն բանն է անում

как /будто, словно, точно/ вкопанный – տեղն ու տեղը մեխվել մնալ, քար կտրել մնալ

как /будто, словно, точно/ небо и земля – աս ու ձր տարբերություն կա, աս քրտեղ, աս քրտեղ

как /будто, словно, точно/ сонная муха – Աղանա եզ, կալի եզ, ասած /սիսած/ դրան

как /будто, словно, точно/ стёклышко – բոլորովին մաքուր, բոլորովին սրան, չմնած, չհարած

как /будто, словно, точно/ угорелый – ուրի տակ կրակ վառվել

как /будто, словно, точно/ мышь на крупу – ուռչել-փրվել, մոլորանել

как /будто, словно, точно/ чёрт ладана – ինչպես աստիան ինկից

Большая часть из приведённых русских фразеологических единиц не имеет эквивалентов в армянском языке. Только последние являются полными эквивалентами.

Это объясняется тем, что при определении национально-культурной специфики уместно учитывать образную составляющую. В основном, именно образ, лежащий в ядре фразеологической номинации, дает возможность нам увидеть национальную уникальность и

особенность видения языкового мира носителями того или иного языка, заложенного в прототипах фразеологической единицы. Данные прототипы связаны с сугубо специфическими реалиями жизни того или иного народа.

Таким образом, можно говорить о том, что фразеологические единицы аккумулируют национально-культурный потенциал народов-носителей языков и выражают особенности и уникальность каждого народа.

Выявление и понимание степени фразеологической эквивалентности облегчают восприятие фразеологических единиц; способствует более адекватному их переводу, поскольку является более безошибочным. Выявленные межъязыковые сходства и различия могут способствовать более успешному изучению и преподаванию фразеологии в родном и изучаемом языках.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Арсентьева Е.Ф.* Сопоставительный анализ фразеологических единиц, выражающих характер человека, в английском и русском языках: Дис. ... канд. филол. наук. Казань, 1983.
2. *Арсентьева Е.Ф.* Фразеология и фразеография в сопоставительном аспекте (на материале русского и английского языков). Казань: Казан. гос. ун-т, 2006.
3. Большой фразеологический словарь русского языка / Отв. ред. В.Н. Телия. 4-е изд. М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2010.
4. *Зиннатуллина Л.М.* Типы межъязыковых отношений адвербиальных фразеологических единиц английского и русского языков // Казанская наука. 2013. № 1.
5. *Маслова В.А.* Лингвокультурология: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М., 2001.
6. Русско-армянский фразеологический словарь: Около 5600 фразеологических единиц русского языка и 1670 вариантов / Под ред. Р.Л. Мелкумяна и П.М. Погосяна. Ереван: Изд-во Ереванского университета, 1975.

REFERENCES

1. *Arsent'yeva Ye.F.* Sopostavitel'nyy analiz frazeologicheskikh yedinit, vyrazhayushchikh kharakter cheloveka, v angliyskom i russkom yazykakh: Dis. ... kand. filol. nauk. Kazan', 1983.
2. *Arsent'yeva Ye.F.* Frazeologiya i frazeografiya v sopostavitel'nom aspekte (na materiale russkogo i angliyskogo yazykov). Kazan': Kazan. gos. un-t, 2006.
3. Bol'shoy frazeologicheskii slovar' russkogo yazyka / Otv. red. V.N. Teliya. 4-ye izd. M. : AST-PRESS KNIGA, 2010.
4. *Zinnatullina L.M.* Tipy mezh"yazykovykh otnosheniy adverbial'nykh frazeologicheskikh yedinit angliyskogo i russkogo yazykov // Kazanskaya nauka. 2013. № 1.
5. *Maslova V.A.* Lingvokul'turologiya: uchebnoye posobiye dlya studentov vysshikh uchebnykh zavedeniy. M., 2001.
6. Russko-armyanskiy frazeologicheskii slovar': Okolo 5600 frazeologicheskikh yedinit russkogo yazyka i 1670 variantov / Pod red. R.L. Melkumyana i P.M. Pogosyana. Yerevan: Izd-vo Yerevanskogo universiteta, 1975

**ՄԱՐԴ ԲՆՈՒԹԱԳՐՈՂ ԴԱՐՁՎԱԾԱՅԻՆ ՄԻԱՎՈՐՆԵՐԸ
ՌՈՒՄԵՐԵՆ ԵՎ ՀԱՅԵՐԵՆ ԼԵԶՈՒՆԵՐՈՒՄ**

**Ա. Գ. ՎԱՐԴԱՆՅԱՆ,
Լ. Գ. ՎԱՐԴԱՆՅԱՆ**

Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան

Համեմատական դարձվածաբանությունը ժամանակակից ընկալմամբ մասնագիտական հետազոտական ուղղություն է, որն ուղղված է տարբեր լեզուների դարձվածային միավորների միջև նմանություններն ու տարբերությունները բացահայտելուն: Համեմատական դարձվածաբանության ուսումնասիրության առարկան, ըստ էության, դարձվածքների ձևական և իմաստային բնութագրերի ամբողջ շրջանակն է, մինչդեռ վերլուծության առարկա են ոչ միայն առանձին դարձվածքները, այլև այն խմբերը, որոնք միավորվում են այս կամ այն հատկանիշով: Հոդվածի շրջանակում ավանդաբար առանձնացվող միջլեզվային համարժեքության տեսակները կներկա-

յացվեն հետևյալ երեք դասերով. լիարժեք համարժեքներ, մասնակի համարժեքներ, անհամարժեք դարձվածքներ:

Բանալի բառեր` դարձվածային միավոր, լիակատար համարժեքներ, մասնակի համարժեքներ, անհամարժեք դարձվածքներ, միջլեզվային համարժեքություն, դենոտատիվ նշանակություն, բաղադրիչային կազմ, ազգային մշակութային առանձնահատկություն, կառուցվածքային բառազիտական նմուշ, կառուցվածքային քերականական նմուշ, համարժեք թարգմանություն:

ON SOME PHRASEOLOGICAL UNITS CHARACTERIZING A PERSON IN RUSSIAN AND ARMENIAN

A. G. VARDANYAN,

L. G. VARDANYAN

Bryusov State University

Comparative phraseology in its modern understanding is a special field of research aimed at identifying similarities and differences between phraseological units of various languages. The object of study in comparative phraseology is, in principle, the entire spectrum of formal and semantic characteristics of phraseological units, with the subject of analysis being not only separate phraseological units but also groups of expressions united by one feature or another. Within the framework of this article, the traditionally distinguished types of interlingual equivalence will be submitted to the following three classes: “full equivalents”, “partial equivalents”, “non-equivalent”.

Key words: *phraseological unit, full equivalents, partial equivalents, non-equivalent phraseological units, interlingual equivalence, significative-denotative meaning, component composition, national and cultural specificity, structural-grammatical model, adequate translation.*

Информация о статье: статья поступила в редакцию 30 сентября 2025 г., подписана к печати в № 2.CXXI (121).2025 30.10.2025.

СОЦИАЛЬНАЯ СЕМИОТИКА

МУЛЬТИМОДАЛЬНОСТЬ КАК ОСНОВНАЯ ЧЕРТА СОВРЕМЕННЫХ РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТОВ (на материале армянских, русских и английских рекламах текстов)

С. М. МХИТАРЯН

Государственный университет им. В.Я. Брюсова
mspartak97@gmail.com

Статья посвящена исследованию мультимодальности как ключевой характеристики современной цифровой рекламы. На материале рекламных текстов на армянском, русском и английском языках в рамках социально-семиотического подхода (Г.Кресс, Т. ван Леувен) анализируется интеграция вербальных и невербальных модусов: текста, изображения, цвета, шрифта, эмодзи и хэштегов. Доказывается, что мультимодальность служит универсальным инструментом создания мягкого манипулятивного эффекта, направленного на усиление эмоционального воздействия и побуждение потребителя к действию. Сопоставительный анализ выявил общность базовых стратегий использования мультимодальных средств в различных лингвокультурных контекстах.

Ключевые слова: мультимодальность, рекламный дискурс, манипулятивный эффект, социальный семиотический подход, кросс-культурный анализ, визуальная коммуникация, цифровая реклама.

Введение

В настоящее время, когда сфера коммуникаций быстро развивается, мультимодальность стала одной из самых важных особенностей

рекламы. Мультимодальность означает использование различных средств – изображения, звука, и других форм с целью усилить воздействия на потребителя или **же** на слушателя. Сочетание мультимодальных элементов в рекламе делает информацию более доступной, вызывает особые эмоции и способствует укреплению образа бренда в памяти покупателя.

Мультимодальность

Необходимость в изучении мультимодальности в рекламных текстах заключается в том, чтобы осознать, как различные семиотические системы (языковая, визуальная, звуковая) взаимодействуют и как это помогает более эффективной передаче информации. Использование различных кодовых систем (так называемых модусов) в рекламных сообщениях не только позволяет сделать текст более результативным, но также делает его легче для усвоения [4: 123].

Понятие “мультимодальность” введено в научный обиход после публикации работ Гюнтера Кресса и Тео ван Леувена. Они определили этот термин как взаимосвязь различных языковых модусов понятия информации в одном коммуникативном акте [2]. Мультимодальность **не** понимается не типичными отношениями между текстом и картинкой, в нее также входит взаимоотношение текста с элементами видео, аудиоэлементами, разговором, жестами и визуальными особенностями текстов, например, шрифтом, цветовой гаммой, размером или расположением.

Такой подход дает возможность сделать из коммуникации сложный конструктивный комплексный состав, в котором взаимодействуют различные модусы: текстовые, визуальные, аудиовизуальные и пространственно-информационные.

Исследования в сфере мультимодальности связаны с выявлением того, как знаки одной семиотической системы взаимодействуют со знаками других семиотических систем, и как при этом они обуславливают друг друга [6: 101]. Также исследуется, как мультимодальные показатели увеличивают или изменяют смысловую нагрузку вербального сообщения, и как их воспринимают получатели.

На сегодняшний день в научной среде существуют две основные концепции, касающиеся иерархии модусов в мультимодальном дискурсе.

С точки зрения первой концепции, представленной Ю.В. Сорокиной, приоритет за вербальными знаками [8: 169]. В сообщениях язык продолжает играть ведущую роль, тогда как невербальные средства передачи информации используются в качестве вспомогательного механизма, интенсифицирующего восприятие текста и способствующего более полному и эмоционально насыщенному восприятию информации. Невербальные компоненты в данном случае воспринимаются как своего рода катализатор, активирующий когнитивные процессы у реципиента.

Альтернативную позицию занимают ученые А.А. Кибрик, Г.Кресс, О.В. Федорова и К.О'Халлоран. Согласно их взглядам, все модусы обладают равным потенциалом в передаче смыслов. Они говорят, что в сложном семиотическом пространстве каждый канал (будь то вербальный, зрительный или аудиальный) вносит равнозначный вклад [1: 41; 4; 5]. Под мультимодальным дискурсом здесь понимается интегративная конструкция, в которой каждый элемент прочно взаимосвязан, характеризуется культурой, обществом и историей и рассматривается целостно.

Гюнтер Кресс и Тео ван Леуен в своих работах отмечают, что визуальная часть текста является автономной, самостоятельно организованной и в целом самостоятельной структурой [3: 79]. Хотя визуальная часть очень часто сопровождается вербальным текстом, между ними не существует жесткой зависимости: каждый модус содержит в себе свою семантическую логику построения смысла и вполне легко может существовать вне зависимости от других. Визуальные модусы не существуют лишь при наличии словесного материала, они его развивают, делают более доступным, но не теряют свой смысл при отсутствии текста.

Основываясь на собственной классификации визуальных структур, Кресс и ван Леуен говорят о двух основных видах визуального представления информации: **нарративные** и **концептуальные** (Рис. 1) [Kress, 2006: 79].

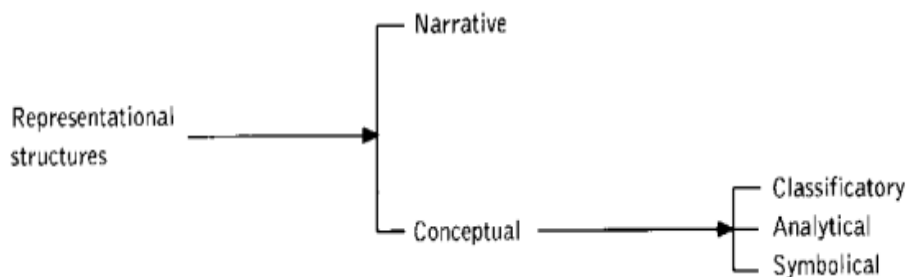


Рис. 1: Компоненты акта коммуникации

Нарративная структура отражает развивающиеся процессы, действия и события. Они строятся на динамике и протяжённости в развитии, показывая изменение или взаимодействие между участниками представленной сцены. В таких структурах легко увидеть сюжетную линию: кто является исполнителем действия, кто его объект и какое действие он выполняет. Например, рекламный плакат, на котором человек лежит на пляже, представляет собой нарративную конструкцию, поскольку он передаёт действие и содержит временную составляющую.

Концептуальные структуры, напротив, визуализируют рекламные элементы вне какого-либо временного развития. В них делается акцент на характеристиках объектов: на их природе, принадлежности к определенному классу, символическом значении или внутренней структуре. Концептуальные изображения создают впечатление статичности. Так, например, в рекламе с картинкой, на которой изображено яблоко с подписями “свежесть”, “чистота”, “натуральность”, используется концептуальная структура, где визуальная составляющая символически обозначает определенные качества без указания на какую-то сюжетную сцену.

Когда мы говорим о мультимодальных модусах (то есть о разных способах передачи информации — например, через текст, изображение, звук и т.д.), важно понимать, что все они передают смыслы, которые принадлежат одному и тому же культурному и социальному пространству, или, согласно Крессу и ван Леувену, одному домену [2]. Иными словами, все элементы мультимодального сообщения встроены в общую систему ценностей, символов и норм, понятных представителям одной культурной группы.

Поскольку процессы создания и интерпретации знаков в разных модусах похожи, между ними возникает высокая степень конгруэнтности [4: 188]. Это означает, что разные каналы передачи информации — текст, картинка, звук — как бы "говорят на одном языке" и усиливают друг друга, формируя единое, легко воспринимаемое сообщение.

С одной стороны, это объясняется особенностями когнитивной деятельности человека. Наш мозг воспринимает реальность не разрозненными элементами, а целостными образами: мы одновременно видим, слышим и ощущаем мир в комплексе, а не отдельными частями. Когда мы сталкиваемся с каким-либо объектом или явлением, мы одновременно воспринимаем его форму, цвет, звук, запах, движение и контекст, в котором он находится. Эти разнородные модальности перерабатываются нашим сознанием как единое переживание, а не как разрозненные ощущения. Именно благодаря этому механизму человек способен мгновенно интерпретировать сложные ситуации, быстро ориентироваться в социальной и физической среде, а также выстраивать сложные ассоциативные связи.

Этот принцип целостного восприятия является результатом эволюционного развития когнитивных процессов. На протяжении тысячелетий интеграция информации из разных каналов обеспечивала выживание человека, помогая быстрее реагировать на угрозы и возможности [5: 186]. Следовательно, стремление к восприятию комплексных, взаимосвязанных образов заложено в нашей психике на фундаментальном уровне.

С другой стороны, важную роль играет когерентность социального контекста. Это означает, что сами принципы организации смысла в мультимодальных сообщениях формируются в определённых социальных условиях. Они опираются на коллективные нормы, традиции, общие для определённой культуры представления о мире. Принципы организации смысла в мультимодальных текстах не существуют изолированно, вне общества. Они формируются в рамках определённых социальных условий, которые включают в себя такие факторы как национальные традиции, устоявшиеся системы ценностей, нормы поведения, а также коллективные способы восприятия реаль-

ности. Эти элементы, будучи частью социального опыта группы, направляют как производство, так и интерпретацию мультимодальных сообщений.

Любое мультимодальное высказывание оказывается глубоко укоренённым в социокультурной среде. Например, цвета, образы, жесты или типографические решения, используемые в рекламном тексте, могут иметь разные значения для представителей разных культур. То, что воспринимается как нейтральное или положительное в одном обществе, может быть истолковано совершенно иначе в другом [6: 115].

Именно поэтому мультимодальная коммуникация неизбежно несёт в себе социальную, культурную, гендерную и возрастную маркированность: она создаётся с учётом специфики той аудитории, для которой предназначено сообщение. В результате мультимодальный текст не только передаёт информацию, но и отражает ценности и установки определённого сообщества, а также его способы организации знаний о мире [7: 45].

Все это приводит к формированию коммуникативно-прагматического подхода к пониманию языка и текста. В рамках этого подхода реальность осмысливается не только через слова, но через всю совокупность вербальных и невербальных элементов, которые вместе формируют целостное восприятие сообщения.

В рамках мультимодального дискурс-анализа мы рассмотрим ряд ярких примеров использования мультимодальных средств, таких как текст, изображения, цвета и другие визуальные элементы, в рекламных сообщениях. Эти примеры позволят показать, как взаимодействие различных каналов передачи информации создает более богатые и многослойные сообщения, которые влияют на восприятие и интерпретацию аудитории.

Важным аспектом является то, как мультимодальные элементы интегрируются в коммуникацию, усиливая и дополняя друг друга. Мы проанализируем, как разные семиотические системы вербальная, визуальная, звуковая и другие, образуют целостное рекламное сообщение, которое действует на когнитивном уровне, формируя конкретное воздействие на потребителя.

Мультимодальность в рекламе в социальных сетях включает в себя множество элементов, которые совместно создают мощное и многогранное воздействие на аудиторию.

Визуальные компоненты, такие как **цвет**, играют важную роль в установлении настроения и эмоциональной окраски, где определённые цвета могут вызывать ассоциации и чувства, например, красный — энергию, а синий — доверие.

Шрифт и его стиль помогают подчеркнуть важность текста, а его размер и формат могут сделать сообщение более ярким и запоминающимся.

Звук, будь то музыка или звуковые эффекты, усиливает восприятие визуальных элементов, создавая атмосферу и помогая усилить эмоции, которые реклама должна вызвать.

Важным элементом являются **хэштеги**, которые объединяют контент, делают его легко доступным и позволяют создать вирусный эффект, вовлекая пользователей в обсуждение и расширяя охват рекламной кампании.

Эмодзи также являются важным элементом мультимодальности в рекламе, особенно в социальных сетях, где они служат для усиления эмоциональной связи с аудиторией. Они помогают сделать рекламные сообщения более живыми, выразительными и доступными, а также создают лёгкий и дружелюбный тон общения. Эмодзи используются для добавления эмоций в текст, акцентирования внимания на ключевых моментах или просто для того, чтобы сделать контент визуально более привлекательным. Например, смайлики 😊, сердечки ❤️ или огонь 🔥 могут мгновенно вызвать нужные ассоциации и усилить восприятие рекламного послания. Эмодзи могут быть также связаны с определёнными брендами или кампаниями, создавая уникальный стиль общения с пользователями. В сочетании с другими мультимодальными элементами, такими как текст, изображения, звук и интерактивные элементы, эмодзи усиливают воздействие рекламы, делают её более привлекательной и запоминающейся для пользователей.

Кроме того, **кнопки и интерактивные элементы** дают пользователю возможность взаимодействовать с контентом, например, через лайки, комментарии, участие в конкурсах или переходы по ссылкам, что увеличивает вовлечённость и создаёт более персонализированный опыт. Все эти элементы при использовании в комплексе образуют целостное мультимодальное сообщение, которое привлекает внимание, вызывает эмоции и активно вовлекает пользователя в рекламный процесс.

Использование мультимодальности в рекламных текстах стало очень популярно именно в XXI веке из-за повсеместного распространения интернета и цифрового телевидения, где можно использовать визуальные способы подачи информации вместе с вербальными. Немаловажным фактором является то, что человек лучше и быстрее усваивает и воспринимает именно визуально, а не вербально.

Рассмотрим некоторые примеры использования мультимодальности в рекламе.

Одним из самых часто используемых мультимодальных приемов является шрифтование (**Пример 1**). Суть данного приема заключается в том, что составитель рекламы намеренно выделяет какую-то



Пример 1

основную идею или замысел, заложенный в рекламном тексте, тем самым концентрируя внимание адресата на какой-либо определенной части рекламного текста.

Данный прием ре-

ализуется посредством изменения цвета текста, а также увеличением или же уменьшением шрифта. В рассматриваемом примере от компании “Unistream” делается явный акцент на беспроцентные переводы: в самом центре баннера синим цветом расположена цифра “0” и знак процента, что сразу же привлекает внимание читателя,

независимо от того, заинтересован он в денежных переводах или нет, а синий цвет на подсознательном уровне вызывает чувство доверия и спокойствия. Затем, когда внимание потенциального клиента направлено на более мелкий шрифт, представлено главное послание рекламного баннера «Տնտեսիւր կոնվերտացիայի հետ» (Экономьте деньги с помощью конвертации). Более мелким шрифтом написано, в каком случае “0” процентов «Փոխանցումներ ՀՀ դրամով» (Трансфер в драмах).

Еще одним хорошим примером использования мультимодаль-



Пример 2

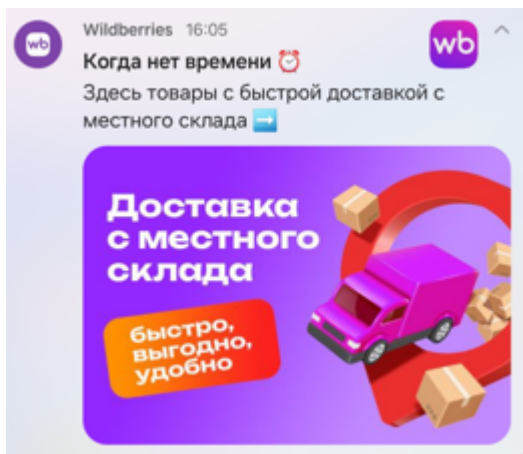
ности является реклама тренажерного зала (Пример 2). Этот рекламный баннер использует два разных режима коммуникации: изображение и текст. Визуальный компонент

занимает большую часть пространства, в то время как текстовая информация расположена на правой стороне и служит вспомогательным элементом. Изображение мужчины в процессе тренировки действует как эмоциональный триггер, мотивируя зрителя ассоциировать себя с физически развитым человеком. Контраст темного фона и ярко-голубой области с желтым текстом “50\$ ONLY” (всего лишь 50\$) направляет внимание на ключевое предложение, создавая ощущение выгодного и срочного предложения. Разные шрифты и их размеры формируют иерархию восприятия: “Welcome” (Добро пожаловать) придает дружественный тон, строгий “TO OUR GYM” (В наш тренажерный зал) подчеркивает ответственность, а яркий акцент на цене стимулирует немедленное действие. Кроме того, латинский текст внизу выполняет декоративную функцию, создавая иллюзию дополнительной информации. Взаимосвязь изображения и

текста здесь построена так, что визуальный элемент доминирует, но в то же время опирается на текст, который направляет интерпретацию сообщения и усиливает его убедительность.

В рекламе онлайн маркетплейса компании российской компании

“Wildberries” (Пример 3) также очень часто наряду с лингвистическими приемами используются мультимодальные приемы манипуляции. В самом начале рекламный текст привлекает внимание потребителя фразой, которая, на первый взгляд, не имеет отношения к покупкам “Когда времени нет”, но на самом деле в



Пример 3

данной фразе можно заметить имплицитное влияние на

потребителя, так как при покупке через данный маркетплейс потребитель должен ждать несколько недель, пока его заказанный товар придет. Рядом с фразой мы видим использование эмодзи часов “🕒”, что визуально создает в подсознании читателя образ “ожидания” чего-то. Однако данный рекламный текст отсылает потребителя к идее, что доставка может быть произведена намного быстрее, и это также делается посредством мультимодальности, так как рекламодатель использует цветовыделение особо важных частей “быстро, выгодно, удобно”, что сразу же привлекает внимание потребителя и отсылает к идее “быстроты и удобства”. Менее броско представлен основной текст рекламы “Доставка с местного склада”. Здесь как бы объясняется возможность получить желаемую продукцию быстрее и удобнее. В данной рекламе нарушается максима количества путем повторения одной и той же идеи несколько раз. Информация кажется избыточной, но это сделано специально, чтобы создать ощущение надежности за счет повторения.

Заключение

Данное исследование подтвердило, что в настоящее время из-за активного технологического развития мультимодальность стала основным инструментом для создания манипулятивного эффекта в современных онлайн рекламных текстах. Анализ был проведен на материале трех языков: армянского, русского и английского. Было выявлено, что несмотря на кардинально разные языковые и культурные области, способ при помощи которого рекламодатели создают рекламные тексты остается неизменным. Как в армянских, так и в русских, и английских рекламных текстах практически в каждой рекламе были замечены мультимодальные элементы (эмодзи, хэштеги, красочное оформление и т.д.). Мультимодальность в рекламных текстах способствует созданию более дружественной атмосферы, что стимулирует “легкий” намек – купить товар, вместо резкого требования приобрести товар, что может вызвать неприятие со стороны потребителя.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Kress G. Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication. London: Routledge, 2010. 212 p.*
2. *Kress G., van Leeuwen T. Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication. London: Edward Arnold, 2001. 152 p.*
3. *Kress G., van Leeuwen T. Reading Images: The Grammar of Visual Design. 2nd ed. London: Routledge, 2006. 291 p.*
4. *O'Halloran K.L. Matter, meaning and semiotics // Visual Communication. 2023. Vol. 22. No. 1. P. 174–201.*
5. *Кибрик А.А., Фёдорова О.В. К вопросу о структуре мультимедийного дискурса // Образы языка и зигзаги дискурса: сб. науч. ст. к 70-летию В.З. Демьянкова. М.: Культурная революция, 2018. С. 180–191.*

6. Крейдлин Г.Е. Семиотическая концептуализация тела и проблема мультимодальности // Экология языка и коммуникативная практика. 2014. № 2. С. 100–120.
7. Скороводников А.П. Игра как приём текstopорождения. — Красноярск: Мир, 2010. — 341 с.
8. Сорокина Ю.В. Понятие мультимодальности и вопросы анализа мультимодального лекционного дискурса // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 10 (76): в 3-х ч. Ч. 1. С. 168-170.

REFERENCES

1. Kress G. Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication. London: Routledge, 2010. 212 p.
2. Kress G., van Leeuwen T. Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication. London: Edward Arnold, 2001. 152 p.
3. Kress G., van Leeuwen T. Reading Images: The Grammar of Visual Design. 2nd ed. London: Routledge, 2006. 291 p.
4. O'Halloran K.L. Matter, meaning and semiotics // Visual Communication. 2023. Vol. 22. No. 1. P. 174–201.
5. Kibrik A.A., Fedorova O.V. K voprosu o strukture mul'tikanal'nogo diskursa // Obrazy yazyka i zigzagi diskursa: sb. nauch. st. k 70-letiyu V.Z. Dem'yankova. M.: Kul'turnaya revolyutsiya, 2018. S. 180–191.
6. Kreidlin G.E. Semioehticheskaya kontseptualizatsiya tela i problema mul'timodal'nosti // Ekhkologiya yazyka i kommunikativnaya praktika. 2014. № 2. S. 100–120.
7. Skorovodnikov A.P. Igra kak priem tekstoporozhdeniya. — Krasnoyarsk: Mir, 2010. 341 s.
8. Sorokina Yu.V. Ponyatie mul'timodal'nosti i voprosy analiza mul'timodal'nogo leksionnogo diskursa // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2017. № 10 (76): v 3-kh ch. CH. 1. S. 168-170.

**ԲԱԶՄԱԵՂԱՆԱԿՈՒԹՅՈՒՆԸ ՈՐՊԵՍ ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ
ԳՈՎԱԶԴԴՅԻՆ ՏԵՔՍՏԵՐԻ ՀԻՄՆԱԿԱՆ
ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆ
(հայկական, ռուսական և անգլիական գովազդային տեքստերի
նյութի հիման վրա)**

Ս. Մ. ՄԽԻԹԱՐՅԱՆ

Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան

Հոդվածը նվիրված է ժամանակակից թվային գովազդի բնութագրական հիմնական հատկանիշներից մեկի՝ բազմաեղանակության ուսումնասիրությանը: Հայերեն, ռուսերեն և անգլերեն գովազդային տեքստերի նյութի հիման վրա, սոցիալ-սեմիոտիկ մոտեցում (Գ. Կրես, Թ. վան Լեուվեն) շրջանակներում, վերլուծվում է բանավոր և ոչ բանավոր մոդուլների՝ տեքստի, պատկերի, գույնի, տառատեսակի, էմոջիների և հեշթեգների ինտեգրումը: Ապացուցվել է, որ բազմաեղանակությանը հանդես է գալիս որպես մեղմ մանիպուլյատիվ էֆեկտ ստեղծող համընդհանուր գործիք, որն ուղղված է հուզական ազդեցության ուժեղացմանը և սպառողին գործողությունների դրդելուն: Միջմշակութային վերլուծությունը բացահայտում է բազմամոդալ միջոցների կիրառման հիմնական ռազմավարությունների ընդհանրությունը տարբեր լեզվամշակութային համատեքստերում:

Բանալի բառեր՝ բազմաեղանակություն, գովազդային խոսույթ, մանիպուլյատիվ էֆեկտ, սոցիալ-սեմիոտիկ մոտեցում, միջմշակութային վերլուծություն, վիզուալ հաղորդակցում, թվային գովազդ:

MULTIMODALITY AS A KEY FEATURE OF CONTEMPORARY ADVERTISING TEXTS (BASED ON ARMENIAN, RUSSIAN, AND ENGLISH ADVERTISING TEXTS)

S. M. MKHITARYAN

Brusov State University

The article is devoted to the study of multimodality as a key characteristic of modern digital advertising. Based on a corpus of advertising texts in Armenian, Russian, and English, and within the framework of the social semiotic approach (G. Kress, T. van Leeuwen), the integration of verbal and non-verbal modes is analyzed: text, image, color, font, emojis, and hashtags. It is argued that multimodality serves as a universal tool for creating a soft manipulative effect, aimed at enhancing emotional impact and prompting consumer action. Cross-cultural analysis revealed a commonality in the basic strategies of using multimodal means across different linguocultural contexts.

Key words: *multimodality, advertising discourse, manipulative effect, social semiotic approach, cross-cultural analysis, visual communication, digital advertising.*

Информация о статье: статья поступила в редакцию 17 августа 2025 г., подписана к печати в № 2.CXXI (121).2025 30.10.2025.

ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ ПРОФИЛЬНЫХ ТЕКСТОВ КУРСАНТОВ АВИАЦИОННЫХ ВУЗОВ

В. Л. АВЕДЯН

ЕГМУ им. Мхитара Гераци

avedova.vlada@mail.ru

В статье представлено описание профильных текстов курсантов авиационных вузов, которое нацелено на выявление системообразующих лексических и грамматических особенностей. Описание опирается на предварительное изучение соответствующих профильных текстов посредством НКРЯ, а также текстов специализированной литературы по указанной тематике. Проведенное в статье лингвистическое рассмотрение профильных текстов курсантов авиационных вузов поможет грамотно разработать методическую систему профессионально-ориентированного обучения РКИ.

***Ключевые слова:** профильные тексты, профессионально-ориентированное обучение, курсанты авиационных вузов, лингвистическое описание профильных текстов.*

Лингвистическое описание профильных текстов курсантов авиационных вузов нацелено на выявление системообразующих лексических и грамматических особенностей. Описание опирается на предварительное изучение соответствующих профильных текстов посредством НКРЯ (дата обращения – 11.09.2025), а также текстов специализированной литературы по указанной тематике. Исходя из анализа массива подобных текстов, в качестве прототипического текстового материала, являющегося носителем лингвистических свойств, релевантных проблематике настоящей работы, мы рассматриваем тексты “Сборника учебных текстов с упражнениями для учащихся военного авиационного университета” [1].

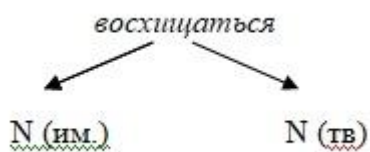
Нижеприведенное описание имеет целью выявление тех особенностей профильных текстов курсантов авиационных вузов (далее – тексты КАВ), которые представляют собой интерес в ракурсе методики преподавания РКИ в авиационных военных вузах. В этом смысле в центре внимания находятся лингвистические характеристики текстов, составляющие зоны транспозиции и интерференции и оказывающие влияние на усвоение русского языка. Данные характеристики должны быть учтены при составлении профессионально-ориентированной методики обучения РКИ в вышеупомянутых вузах.

Наше описание текстов КАВ носит функциональный характер и исходит из той посылки, что функционально ориентированная модель грамматики обладает рядом бесспорных экспланаторных преимуществ, заключающихся, среди прочего, в “<...> комплексном и интегрирующем подходе, при котором за основу берутся семантические категории грамматики и семантические функции, объединяющие разноуровневые языковые средства. Лингвистический анализ при таком подходе направлен на изучение взаимодействия элементов разных уровней на функциональной основе” [4: 7]. Бесспорное преимущество функционального типа лингвистического описания в аспекте методики обучения языку заключается в том, что последнее позволяет двигаться от функции к средству, предоставляя изучающему язык исчерпывающую информацию о том, какими лингвистическими средствами в данном языке выражаются как основные семантические категории, так и отдельно взятые смыслы.

При описании предикатно-аргументных структур (грамматических конструкций), характерных для текстов КАВ, мы опираемся на исследовательскую методологию, разработанную в рамках модели “Смысл-Текст” и Московской семантической школы и прибегаем к таким понятиям как *сентенциальная форма*, *дерево зависимостей*, *обязательная и факультативная валентность*. Терминологический аппарат МСШ описан подробно [См. 2; 3; 5; 7], и в ряде других основополагающих для данного направления работ. Ниже приводятся определения вышеупомянутых понятий, соответствующих тому их пониманию, которое представлено в [2].

Сентенциальная форма представляет собой форму представления предикатной лексемы, снабженную минимально необходимыми валентностями. При этом валентности обозначаются с помощью переменных. Так, для глагола *читать* сентенциальная форма будет иметь X *читает* Y . Отдельно при переменных индексируются падежные формы (в приведенном примере ($X_{им}$ $Y_{вин}$)). Сентенциальная форма позволяет эксплицировать механизм формирования вторичных значений глагольных лексем в тех случаях, когда последние обусловлены факультативным или обязательным статусом той или иной валентности. Так, в приведенном примере при переходе валентности объекта в статус факультативной, сам глагол переходит в класс свойств: *Ребенок читает книгу* vs *Ребенок уже читает* (умеет читать).

Дерево зависимостей является способом представления семантической структуры предикатной лексемы. Для глагола *восхищаться* дерево зависимостей имеет следующий вид:



Стрелки, направленные от предиката к аргументам, выражают синтаксическую зависимость. Отдельно отображаются именные группы, замещающие валентности и снабженные индексацией, указывающей на соответствующий падеж.

Попытаемся представить предикатно-аргументную структуру наиболее частотных грамматических конструкций текстов КАВ.

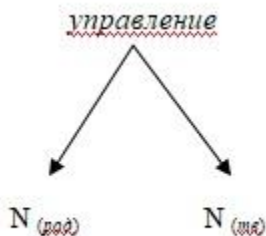
Особенности предикатно-аргументных структур текстов КАВ, в целом, обусловлены функциональными особенностями научного стиля речи. Так, отвлеченно-обобщенный и подчеркнуто логичный характер изложения [6] на морфологическом уровне проявляются, среди прочего, в превалировании настоящего исторического у форм НЕСОВ НАСТ. Следовательно, предикатная лексема, характеризующаяся набором данных грамем, относится к классу предикатных лексем. Свойство: Ср. *К бортовым системам регистрации параметров полета относится система САРПП-12*. Другой особенностью,

непосредственно затрагивающей предикатную лексику и производной от общей функциональной природы научного стиля речи, является превалирование отглагольных существительных (девербативов), которые оказываются предпочтительней глагольных лексем, выступающих в качестве производящих по отношению к девербативам. Так, из двух конструкций *Пилотирование беспилотников* и *пилотировать беспилотники*, предпочтение, как правило, отдается первой конструкции. Употребление девербативов служит также целям номинации отвлеченных понятий или придания речи абстрактного характера: Ср. **Управление** самолетом предполагает наличие соответствующей физической подготовки. Другой характерной особенностью текстов научного стиля речи, присутствующей также и в текстах КАВ, является тенденция к употреблению конструкций с предикатной лексемой в форме СТРАД. Данные конструкции оказываются предпочтительней аналогичных конструкций действительного залога. При выборе между двумя конструкциями типа *Командно-диспетчерский пункт **расположен** на определенном удалении от взлетно-посадочной полосы* и *Командно-диспетчерский пункт **располагается** на определенном удалении от взлетно-посадочной полосы* предпочтение неизменно отдается первой. Тенденция к употреблению форм СТРАД и девербатизации, характерные для научного стиля, оказывают значительное влияние на предикатно-аргументную структуру соответствующих лексем и оформленных с их помощью конструкций. Анализ текстов КАВ на микросинтаксическом уровне (уровне грамматических конструкций) позволяет составить таксономию предикатных лексем, основанную на:

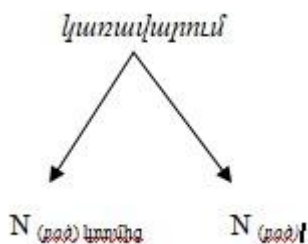
а) характеристике валентностей, их обязательном или факультативном характере;

б) вхождении аргументно-предикатных структур (грамматических конструкций и характерных для них моделей управления) либо в зону интерференции, либо в зону транспозиции.

Поясним сказанное в пункте б) на следующем примере. Девербатив **управление**, достаточно частотный для текстов КАВ, характеризуется в русском языке следующей сентенциальной формой: *Управление X-а Y-ом*. Дерево зависимостей имеет следующий вид:



При этом в русском языке на уровне поверхностной конструкции валентность субъекта, как правило, остается за кадром, а ее экспликация не является идиоматичной: *Управление пилота самолетом*. В армянском сентенциальная форма данного предиката имеет вид *X-ի կառավարումը Y-ի կողմից*. Дерево же зависимостей выглядит следующим образом:



Как и в русском языке, в армянском также экспликация формы выражения субъекта для поверхностных конструкций не характерна и не является идиоматичной: Ср. *Ինքնաթիռի կառավարումը բիրդ գործ է VS: Ինքնաթիռի կառավարումը օդաչուի կողմից բիրդ գործ է*:

Как следует из приведенного анализа, как в русском, так и в армянском языке, форма выражения субъекта является избыточной, в отличие от формы объекта $N_{род}$ для армянского языка и $N_{тв}$ для русского. В ракурсе методики преподавания языков отличия в падежной форме валентности объекта приводит к тому, что армянская конструкция начинает довлеть над соответствующей русской конструкцией, обуславливая ошибки типа **управления самолета*. На основании этого факта данная предикатно-аргументная структура включается в зону интерференции. Аналогичная актантная структура

с ТВ.П. в качестве средства выражения второго актанта характерна также и для глагола *управлять*:

Группа руководства полетами управляет экипажами в воздухе.

Таким образом, вышеприведенное описание профильных текстов курсантов авиационных вузов поможет грамотно разработать методическую систему профессионально-ориентированного обучения РКИ.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Аведян В.Л.* Сборника учебных текстов с упражнениями для учащихся военного авиационного университета. Ереван, 2022. 280 с.
2. *Апресян Ю.Д.* Исследования по семантике и лексикографии. Том I. Парадигматика. М.: Языки славянских культур, 2009. 568 с.
3. *Апресян В.Ю.* Механизмы образования и взаимодействия сложных значений в языке: диссертация на соискание ученой степени доктора филологических наук. М., 2014. 598 с.
4. *Бондарко А.В.* Основания функциональной грамматики //Теория функциональной грамматики, Л., "Наука", 1987. С. 5-39.
5. *Гарибян Д.О.* Семантический аспект моделирования языковой компетенции, Ер. 2018. – 238 с.
6. *Кожина М.Н.* Стилистика русского языка, М., 1983. 223 с.
7. *Мельчук И.А.* Опыт теории лингвистических моделей "Смысл ↔ Текст". Семантика. Синтаксис. М., Языки русской культуры, 1999. 345 с.

REFERENCES

1. *Avedyan V.L.* Sbornika uchebnykh tekstov s uprazhneniyami dlya uchashchikhsya voyennogo aviatsionnogo universiteta. Yerevan, 2022. 280 s.

2. *Apresyan Yu.D.* Issledovaniya po semantike i leksikografii. Tom I. Paradigmatika. M.: YAzyki slavyanskikh kul'tur, 2009. 568 s.
3. *Apresyan V.Yu.* Mekhanizmy obrazovaniya i vzaimodeystviya slozhnykh znacheniy v yazyke: dissertatsiya na soiskaniye uchenoy stepeni doktora filologicheskikh nauk. M., 2014. 598 s.
4. *Bondarko A.V.* Osnovaniya funktsional'noy grammatiki //Teoriya funktsional'noy grammatiki, L., "Nauka", 1987. S. 5-39.
5. *Garibyan D.O.* Semanticheskiy aspekt modelirovaniya yazykovoy kompetentsii, Yer. 2018. – 238 s.
6. *Kozhina M.N.* Stilistika russkogo yazyka, M., 1983. 223 s.
7. *Mel'chuk I.A.* Opyt teorii lingvisticheskikh modeley "Smysl ↔ Tekst". Semantika. Sintaksis. M., YAzyki russkoy kul'tury, 1999. 345 s

ԱՎԻԱՑԻՈՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆՆԵՐԻ ԿՈՒՐՍԱՆՏՆԵՐԻ ՄԱՍՆԱԳԻՏԱՑՎԱԾ ՏԵԶՍՏԵՐԻ ԼԵԶՎԱԿԱՆ ՆԿԱՐԱԳՐՈՒԹՅՈՒՆԸ

Վ. Լ. ԱՎԵԴՅԱՆ

Միխիթար Հերացու անվան ԵՊԲՀ

Հոդվածում ներկայացված է ավիացիոն համալսարանների կուրսանտների մասնագիտացված տեքստերի նկարագրությունը, որն ուղղված է համակարգված բառագիտական և քերականական առանձնահատկությունների բացահայտմանը: Նկարագրությունը հիմնված է համապատասխան մասնագիտական տեքստերի նախնական ուսումնասիրության, ինչպես նաև նշված թեմայի վերաբերյալ մասնագիտացված գրականության տեքստերի վրա: Հոդվածում կատարված ավիացիոն համալսարանների կուրսանտների մասնագիտացված տեքստերի լեզվաբանական ուսումնասիրությունը կօգնի ճիշտ մշակել ՌՕԼ-ի մասնագիտորեն կողմնորոշված ուսուցման մեթոդական համակարգը:

Բանալի բառեր. մասնագիտացված տեքստեր, մասնագիտորեն կողմնորոշված ուսուցում, ավիացիոն համալսարանների կուրսանտներ, մասնագիտացված տեքստերի լեզվական նկարագրություն:

LINGUISTIC DESCRIPTION OF SPECIALIZED TEXTS OF CADETS OF AVIATION UNIVERSITIES

V. L. AVEDYAN

YSMU after Mkhitar Geratsi

The article presents a description of the profile texts of cadets of aviation universities, which is aimed at identifying system-forming lexical and grammatical features. The description is based on a preliminary study of the relevant specialized texts through the NCRL, as well as texts of specialized literature on the specified topic. The linguistic examination of the profile texts of cadets of aviation universities carried out in the article will help to competently develop a methodological system of professionally-oriented RFL training.

Key words: *profile texts, professionally-oriented training, cadets of aviation universities, linguistic description of profile texts.*

Информация о статье: статья поступила в редакцию 8 октября 2025 г., подписана к печати в № 2.CXXI (121).2025 30.10.2025.

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ И МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ В АРМЯНСКОЙ АУДИТОРИИ

Н. С. АЙВАЗЯН
АГПУ им. Х.Абовяна
aivazyan@list.ru

Преподавание русского как иностранного в РА на сегодняшний день является одной из самых важных и актуальных проблем. В статье анализируются основные подходы и современные методы преподавания РКИ на начальном этапе, а также презентуется учебник русского языка для начинающих, созданный в соавторстве с русистами Армении и прошедший апробацию в разных вузах республики. В учебнике методика РКИ адаптирована как для студентов-армян, не владеющих русским языком, так и для иностранных граждан, приезжающих в РА и желающих изучать русский язык.

Ключевые слова: методика преподавания РКИ, умения, навыки, начальный уровень, особенности, закономерности, модели-предложения, коммуникативный метод, речевые образцы, учебник по РКИ.

В наше время изучение иностранных языков очень популярно и актуально. И зачастую многие, начинающие обучение, пренебрегают знаниями правил по грамматике и лексике, чаще предпочитая смело, легко и свободно общаться на иностранном языке, просто и не задумываясь строить фразы. На закрепление и улучшение этих навыков и направлена существующая методика РКИ.

Данная методика была разработана в 50-60-е годы XX века в МГУ для решения главной задачи – эффективно и быстро обучить студентов русскому языку, чтобы в дальнейшем они легко могли освоить предметы по выбранной специальности. Успех был очевиден: всего за 700 аудиторных часов никогда не слышавшие до этого

русской речи студенты научились не только говорить по-русски, но и понимать лектора, слушать лекции, писать рефераты и дипломные работы, даже защищать диссертации.

Отметим, что русский язык является одним из самых распространенных языков мира, одним из шести официальных языков ООН, государственным языком Российской Федерации, средством межнационального общения народов этой страны, как и средством общения государств – стран СНГ. Долгое время русский язык был одним из наиболее изучаемых языков мира, однако в 1990-е годы он заметно сдал свои позиции, что привело к значительному сокращению масштабов его изучения за рубежом, в частности, в Армении. Тем не менее русский язык остается предметом изучения в РА в качестве обязательной или факультативной дисциплины.

Большую роль в усилении мотивации к изучению русского языка наряду с профессиональным фактором (получением специальности в стране изучаемого языка) играет русская культура, которая издавна рассматривалась как часть мировой культуры. Феномен интереса к русской культуре, общечеловеческая ценность русской классической и советской литературы, тематическое разнообразие и фактическая доступность литературы на русском языке имеют важное значение и выступают в качестве постоянно действующего фактора в распространении русского языка в мире, а также в повышении мотивации его изучения. Многие иностранные граждане, изучающие русский язык, высказывают мнение относительно его красоты. Среди субъективно-психологических факторов, также влияющих на мотивацию изучения иностранных языков, присутствуют и представления об их “легкости” и “трудности”, причем русский язык пользуется репутацией “трудного” языка. Данное утверждение является достаточно устоявшимся стереотипом, а поэтому ученым, методистам и преподавателям РКИ необходимо попытаться разрушить его, поскольку при наличии качественных учебных материалов и хорошо отлаженной системы преподавания русский язык оказывается не более трудным, чем любой другой язык.

Учебный предмет “Русский язык” реализует основную цель обучения: сформировать у студентов познавательную мотивацию к

изучению русского языка, которая выражается в осознанном стремлении научиться использовать языковые средства для успешного решения коммуникативных задач и познакомиться с основами научного описания русского языка.

Формирование познавательной мотивации осуществляется в процессе достижения предметных целей изучения русского языка — социокультурной, лингвострановедческой и научно-исследовательской

Социокультурная цель изучения русского языка достигается решением задач развития устной и письменной речи студентов и формирования у них основ грамотного, безошибочного понимания русской речи.

Коммуникативная направленность обучения требует, чтобы любое языковое явление (лексическое, грамматическое или какое-либо другое) вводилось на занятиях не изолированно, а в тексте, в предложении с указанием на его связи с другими явлениями языка, на особенности употребления его в речи. Именно коммуникативная направленность обучения требует, чтобы на любом уровне владения языком, начиная с начального, все упражнения были по возможности максимально приближены к условиям подлинного речевого общения, воссоздавали типичные жизненные ситуации.

Фактор сознательности особенно важен при овладении русским языком с его развитой морфологической системой и множеством нерегулярных изменений. Принцип коммуникативной направленности при опоре на сознательность по существу является ведущим принципом методики преподавания русского языка как иностранного. Каждое новое слово или морфологическую форму необходимо сразу вводить в речь, употреблять в предложении, т.е. преподносить материал на синтаксической основе. Поэтому с самого начала обучения языковой материал (фонетика, лексика, морфология, синтаксис) должен отбираться на всех уровнях, даваться комплексно и располагаться по концентрикам, образуя своеобразные микросистемы, позволяющие пользоваться языком как средством общения на любом уровне владения им. В этом и заключается функциональный подход к отбору и подаче языкового материала, комплексно-кон-

центрический и ситуативно-тематический принцип организации учебного материала [2, с.133].

Особенности родного языка оказывают существенное влияние на усвоение любого иностранного языка, в том числе русского. При сопоставлении двух языков можно выделить три группы языковых явлений:

- 1) имеющие аналоги в родном языке учащихся;
- 2) не имеющие аналогов в родном языке учащихся;
- 3) частично совпадающие в двух языках.

Языковые явления, относящиеся к первой группе, усваиваются сравнительно легко и прочно, так как при этом осуществляется перенос речевых навыков и умений родного языка на русский. Поэтому явления первой группы можно лишь указать и закрепить с помощью сравнительно небольшого количества упражнений.

Рассматривая явления, отсутствующие в родном языке учащихся, например глаголы движения *идти/ехать*, *ходить/ездить* или конструкции типа *У меня есть брат. Мне 20 лет* и др., преподаватель объясняет их значение с помощью ближайшего эквивалента в родном языке учащихся и дает максимальное количество упражнений, так как навык их употребления в речи формируется заново, без какой-либо опоры на родной язык.

В процессе работы преподаватель должен уделять пристальное внимание явлениям, совпадающим в родном (армянском) и русском языках частично, как наиболее трудным для усвоения, поскольку здесь проявляется отрицательное влияние родного языка. Ошибки, возникающие в речи учащихся на базе такого переноса, особенно стойки, и преподаватель должен уделить им большое внимание. Например, рассматривая употребление глаголов *учить*, *учиться*, *изучать*, *заниматься*, следует выделить оттенки значения этих глаголов, дать список наиболее частотных словосочетаний с ними, указать формальные признаки этих словосочетаний, четко провести границу несовпадения функционирования этих глаголов в двух языках и дать максимальное количество упражнений для закрепления навыков их употребления [3, с. 89].

С вопросом о рациональном учете особенностей родного языка

при обучении русскому часто связывают и вопрос об использовании перевода для семантизации новых слов и для контроля усвоения материала. Мы рекомендуем использовать перевод только в тех случаях, когда невозможны другие способы семантизации. Если говорить о переводе как форме контроля, то упражнения на перевод на начальном этапе должны составлять 5-10% от общего количества упражнений.

В практике преподавания русского как иностранного большое внимание уделяется существованию хороших учебников, в которых методика РКИ излагается в форме последовательно вводимых учебных моделей. В дополнение к изданным многочисленным учебникам для студентов-иностранцев преподавателями русского языка вузов РА был издан учебник, в котором методика РКИ адаптирована как для студентов-армян, так и иностранных граждан, приезжающих в Армению [7, 253]. Данный учебник является частью комплекса учебных материалов. Обучение русскому языку преследует цели, специфические для двух этапов обучения: элементарного и базового.

В учебнике реализованы ведущие принципы современной методики преподавания русского языка иностранцам: активной коммуникативности, учета национальных особенностей адресата, профессиональной ориентации обучения и т.д. Грамматический материал подается на синтаксической основе и организован таким образом, чтобы продемонстрировать его функционирование в речи. Этому же принципу подчинена и подача лексического материала. В связи с этим единицами организации материала выступают речевые образцы, тексты различного жанра и тематики. Речевые образцы представлены различными структурами простого и сложного предложений и отвечают основным требованиям к уровню владения речью, а именно:

1. в области говорения:

а) умение воспроизводить заученные речевые образцы в диалогах;

б) умение использовать речевые образцы в ситуации, аналогичной изученной;

2. в области аудирования:

а) умение понять смысл реплик собеседника;

б) умение понять небольшое по объему сообщение;

3. в области чтения:

умение прочитать и понять содержание текста, построенного на знакомом лексико-грамматическом материале;

4. в области письма:

умение зафиксировать в письменной форме воспринимаемые на слух фразы (диктант).

Закреплению представленного материала и формированию всех видов компетенций способствуют правила и разного типа упражнения, тексты и творческие задания, рубрики “Запомните”, “Сравните”, “Обратите внимание”, “Так говорят по-русски”, многочисленные фото, рисунки, схемы и таблицы.

Учебник состоит из 21-го урока и двух Приложений, содержащих обобщающий и дополнительный материал. Все уроки построены по концентрическому принципу: в каждом уроке обязательно повторяется уже пройденный лексико-грамматический материал и дается новый. В конце каждого урока есть предложения и тексты для перевода на армянском и английском языках (по выбору учащихся), в которых в обобщенном виде представлен лексико-грамматический материал данного урока.

Среди текстов есть оригинальные, созданные самими авторами, есть адаптированные соответствующим образом, составленные по мотивам сказок, рассказов конкретных авторов (И.Бунина, А.Чехова и др.), с использованием материалов других пособий. Обязательным компонентом каждого текста является незначительное количество такого лексического материала, который не требует специального объяснения и понятен по контексту. Его наличие обусловлено необходимостью развития у учащихся навыков и умений работы с текстом, понимания контекстуального и словообразовательного значений слова без обращения к соответствующим словарям и справочникам (компенсаторная компетенция). После каждого текста есть вопросы и задания, направленные на активизацию продуктивной деятельности и коммуникативных навыков учащихся. В.А. Степаненко, М.М. Нахабина, И.В. Курлова справедливо подчеркивают, что “текстовый материал предполагает обязательный «выход» в гово-

рение — самый трудный для учащихся вид речевой деятельности. Заметим, что тенденция ограничивать цель пособия направленностью на обучение только одному виду речевой деятельности (говорению, письму, чтению или аудированию) представляется не совсем оправданной: все виды речевой деятельности взаимосвязаны и обучение им должно быть соответственно взаимосвязанным” [4, с. 3].

Конечной задачей уроков по развитию речи является создание учащимися собственных устных и письменных высказываний — текстов. К самостоятельным высказываниям учащихся предъявляются требования тематического единства, стилевой адекватности и цельности, наличия взаимообусловленных и связанных компонентов (частей), правильности и выразительности исполнения. Для создания собственных высказываний учащийся должен овладеть следующими умениями: 1) осмысливать тему, ее границы; понимать, к чему обязывает каждое слово в формулировке темы; раскрывать тему; 2) подчинять свое высказывание определенной (основной) мысли; 3) собирать материал для высказывания (отбирать факты, соответствующие теме и основной мысли); 4) систематизировать материал (группировать и систематизировать факты в соответствии с темой и основной мыслью); 5) строить высказывание в определенном жанре и композиционной форме; 6) правильно и «хорошо» выражать свои мысли; 7) совершенствовать созданный текст [3, с. 578].

В первом Приложении учебника представлены грамматические таблицы, а во-втором — тексты для чтения и аудирования.

Учебник ориентирован на то, чтобы помочь студентам-иностранцам освоить русский язык, грамотно и быстро отвечать на вопросы, излагать свои мысли, читать и слушать, понимая прочитанное и услышанное.

Учебник прошел апробацию и получил хорошие отзывы специалистов, преподавателей-русистов.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Иванов А.А., Петров Б.В.* Современные подходы к преподаванию РКИ. М., 2021

2. *Леонтьев А.А.* Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному (Психолингвистические очерки). М.: Изд-во Моск. ун-та, 1970. 88 с.
3. *Литневская Е.И., Багрянцева В.А.* Методика преподавания русского языка в средней школе: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Под ред. Е. И. Литневской. М.: Академический проект, 2006. 590 с.
4. *Степаненко В.А., Нахабина М.М., Курлова И.В.* Современные подходы к методике преподавания русского языка как иностранного // Вестник РУДН. Серия «Вопросы образования: языки и специальность», 2013, № 3. С. 175-180.
5. *Щукин А.Н.* Методика преподавания русского языка как иностранного: Уч. пос. для вузов. М.: Высшая школа, 2003. 334 с.
6. *Арутюнян В.Н., Айвазян Н.С., Бабахаян М.Г., Балян Г.А., Кесаян М.Г., Мурадян Л.М.* Учебник по русскому языку. Ереван: изд-во ЕГУ, 2016. 254 с.

REFERENCES

1. *Ivanov A.A., Petrov B.V.* Sovremennyye podkhody k prepodavaniyu RKI. M., 2021
2. *Leont'yev A.A.* Nekotoryye problemy obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu (Psikholingvisticheskiye ocherki). M.: Izd-vo Mosk. un-ta, 1970. 88 s.
3. *Litnevskaya Ye.I., Bagryantseva V.A.* Metodika prepodavaniya russkogo yazyka v sredney shkole: Uchebnoye posobiye dlya studentov vysshikh uchebnykh zavedeniy / Pod red. Ye. I. Litnevskoy. M.: Akademicheskiiy proyekt, 2006. 590 s.
4. *Stepanenko V.A., Nakhabina M.M., Kurlova I.V.* Sovremennyye podkhody k metodike prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo // Vestnik RUDN. Seriya «Voprosy obrazovaniya: yazyki i spetsial'nost'», 2013, № 3. S. 175-180.
5. *Shchukin A.N.* Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo: Uch. pos. dlya vuzov. M.: Vysshaya shkola, 2003. 334 s.

6. Arutyunyan V.N., Ayvazyan N.S., Babakhanyan M.G., Balyan G.A., Kesayan M.G., Muradyan L.M. Uchebnik po russkomu yazyku. Yerevan: izd-vo YEGU, 2016. 254 s

ՌՈՒՄԵՐԵՆԸ ՈՐՊԵՍ ՕՏԱՐ ԼԵԶՈՒ ՀԱՅ ԼՍԱՐԱՆՈՒՄ ԴԱՍԱՎԱՆԴԵԼՈՒ ՀԻՄՆԱԿԱՆ ՄՈՏԵՑՈՒՄՆԵՐՆ ՈՒ ՄԵԹՈԴՆԵՐԸ

Ն. Ս. ԱՅՎԱԶՅԱՆ

Խ. ԱՐՈՎՅԱՆԻ անվան ՀՊՄՀ

Ռուսերենի որպես օտար լեզու դասավանդումը ՀՀ-ում ներկայումս ամենակարևոր և հրատապ խնդիրներից մեկն է: Հոդվածում վերլուծվում են ռուսերենը որպես օտար լեզու սկզբնական փուլում դասավանդելու հիմնական մոտեցումներն ու ժամանակակից մեթոդները, ինչպես նաև ներկայացված է ռուսաց լեզվի դասագիրք սկսնակների համար, որը ստեղծվել է Հայաստանում ռուսաց լեզվի մասնագետների հետ համատեղ և փորձարկվել է հանրապետության տարբեր համալսարաններում: Դասագրքում ռուսերենի՝ որպես օտար լեզվի մեթոդաբանությունը հարմարեցված է ինչպես ռուսերենին չտիրապետող հայ ուսանողների, այնպես էլ Հայաստանի Հանրապետություն ժամանող և ռուսերեն սովորել ցանկացող օտարերկրյա քաղաքացիների համար:

Բանալի բառեր՝ ռուսերենը որպես օտար լեզու դասավանդելու մեթոդներ, հմտություններ, կարողություններ, սկզբնական մակարդակ, առանձնահատկություններ, օրինաչափություններ, նախադասության մոդելներ, հաղորդակցական մեթոդ, խոսքի նմուշներ, ռուսերենը որպես օտար լեզու դասագիրք:

MAIN APPROACHES AND METHODS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE TO THE ARMENIAN AUDIENCE

N. S. AYVAZYAN

Khachatur Abovian Armenian State Pedagogical University

Teaching Russian as a foreign language in the Republic of Armenia is one of the most important and pressing problems today. The article analyzes the main approaches and modern methods of teaching Russian as a foreign language at the initial stage, and also presents a Russian language textbook for beginners, created in collaboration with Russian specialists in Armenia and tested in various universities of the republic. In the textbook, the RFL methodology is adapted both for Armenian students who do not speak Russian and for foreign citizens coming to the Republic of Armenia. In the textbook, the RKI methodology is adapted both for Armenian students who do not speak Russian and for foreign citizens who come to the RA and want to study Russian.

Key words: *methods of teaching Russian as a foreign language, skills, abilities, beginner level, features, patterns, sentence models, communicative method, speech samples, textbook on Russian as a foreign language.*

Информация о статье: статья поступила в редакцию 26 августа 2025 г., подписана к печати в № 2.CXXI (121).2025 30.10.2025.

РАСПРОСТРАНЕННЫЕ ОШИБКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ СИНТАКСИСУ РУССКОГО ЯЗЫКА ПЕРЕВОДЧИКОВ ГУМАНИТАРНОГО ВУЗА (НА ПРИМЕРЕ ДЕЛОВОГО ПИСЬМА)

Э. А. БАБАХАНИЯН

Evelina.Babakhanyan@mail.ru,

А. Г. МЕСРОПЯН

angela.mesropyan@bk.ru

Государственный университет имени В. Я. Брюсова

**Посвящается светлой памяти доктора филологических
наук, профессора Михаила Давидовича Амирханяна**

В статье рассмотрены распространенные ошибки при обучении синтаксису русского языка переводчиков гуманитарного вуза (на примере делового письма). Важность обучения синтаксису переводчиков в гуманитарном вузе должна охватывать все уровни владения языком в пределах письменной речи. Отмечено, что при составлении текста делового письма переводчик должен не только ориентироваться в излагаемой информации, но и учитывать особенности оформления документации, соблюдать основные требования стандартов и стилистических правил того языка, на который данный текст переводится. Обучение синтаксису делового письма переводчиков должно ориентироваться на решение основных задач: учет специфики синтаксических конструкций русского делового письма, анализ лексического состава синтаксической конструкции, лексической сочетаемости, правил оформления в рамках словосочетания, предложения, текста, анализ структуры делового письма в целом, их различий в исходном и переводном вариантах, усвоение четких стандартов написания, формулировок и клише с разбором в теории и на практике, акцентирование внимания на системности структуры делового письма, его

смыслового содержания и адекватности выбора тех или иных языковых средств перевода синтаксических конструкций.

Ключевые слова: деловое письмо, перевод, синтаксис, синтаксическая конструкция, коммуникативное взаимодействие.

Деловая коммуникация в современном мире преимущественно осуществляется посредством Интернета, электронной почты, мессенджеров, электронного документооборота, предназначенной для обслуживания учреждений и предприятий, что позволяет быстро обмениваться информацией. Несмотря на такие изменения, в условиях глобализации деловое письмо по-прежнему характеризуется наличием четких признаков: нейтральность изложения, стандартизированность, клишированность, структурность, логичность, конкретность и отсутствие оценки, эмоциональной лексики [4].

Однако общие тенденции в развитии делового письма охватывают стремление к большему присутствию в нем языковой личности, когда авторское «я» все чаще отражается в тексте, тенденция к упрощению, отходу от устаревших канцелярских штампов и клише языка деловых писем. Все чаще язык делового письма стремится к выстраиванию личных отношений с адресатом, четко взаимосвязан с целями переписки, тематики [6].

Изучение современного делового письма в гуманитарном вузе является актуальной задачей при обучении переводчиков, поскольку, с одной стороны, деловое письмо следует рассматривать как текст, который необходимо перевести на русский язык, с другой стороны, как продукт коммуникации, поскольку в нем заключено коммуникативное взаимодействие в форме письменного диалога [1; 2]. Тем не менее влияние глобализации и общих тенденций в развитии делового письма может негативно отразиться на переводе и выборе тех или иных синтаксических конструкций [3]. Исходя из этого, целесообразно провести анализ перевода текстов деловых писем на русский язык с целью выявления наиболее типичных групп ошибок и дальнейшей работы над их минимизацией.

Анализ перевода текстов деловых писем на русский язык переводчиками гуманитарного вуза позволил выявить наличие различных ошибок в синтаксических конструкциях.

- орфографические и пунктуационные, нарушающие логичное изложение материала;
- стилистические;
- лексические, включающие неправильное или неадекватное употребление форм тех или иных частей речи, повторов, неологизмов и заимствований.

При анализе речевых ошибок было выявлено, что наиболее распространенными является употребление лишних слов (по содержанию и смыслу близких слов) или тавтология [5]. Например: «*отчет за июнь месяц*»: в данном случае «июнь» и «февраль» – более точные формулировки, а месяц является тавтологией. Следует отметить, что данные ошибки указывают на уровень культуры речи переводчика.

Повтор однокоренных слов также довольно часто встречаемое явление в переводах, например:

- *Наша фирма в лице **исполнительного** директора **гарантирует** устранить нарушения и в дальнейшем обязуется **исполнять гарантийные** обязательства.*

В данном случае целесообразно заменить повторяющие слова либо изменить структуру предложения.

Следующей группой ошибок следует считать неразличение паронимов – однокоренных, близких по звучанию слов с разным значением. Наиболее типичными можно назвать следующие ошибки в переводах деловых текстов:

- *выплата – оплата – уплата – плата;*
- *гарантийный – гарантированный;*
- представить – предоставить*
- принять – предпринять*
- экономический - экономичный*

Например:

Экономичный эффект при использовании оборудования обеспечивает высокая надежность и качество комплектующих (правильно – экономический).

Смысловая неточность речи в переводе указывает на низкий уровень знания юридического языка переводчиком. Особенно это касается неологизмов, поскольку получатель делового письма может не знать значения данного слова. Соответственно, употребление неологизмов должно быть оправданным с точки зрения перевода и стиля. С другой стороны, если в русском языке отсутствует аналог, то его употребление вполне оправдано, тем не менее по возможности рекомендуется заменять иноязычное слово на русский эквивалент при его наличии [7]. В качестве примера можно привести *Business to Business* и *Business to Customer*, которые переводчики часто переводили как *B2B*, *B2C*, хотя можно было бы привести русский эквивалент.

Одной из причин возникновения ошибок на уровне синтаксиса следует назвать игнорирование или упущение лексической сочетаемости, например: *сроки пролонгированы* следует заменить на *сроки продлены*.

Неправильное употребление падежных окончаний, предлогов, что приводит к искажению смысла предложения в целом, в частности, *в отношении к ...* вместо *в отношении кого/чего*. Кроме того, частыми ошибками являются синтаксические конструкции с причастными и деепричастными оборотами, придаточными предложениями, когда запятой они не выделены:

*Сообщаем Вам, что в отношении земельного участка с кадастровым номером **расположенного по адресу...***».

К следующим группам ошибок отнесены следующие:

1. Использование сленга, жаргона, эмоционально-оценочной или относящиеся к разговорному стилю или какому-либо другому, кроме официально-делового, образные средства и слова, употребляемые в переносном смысле, например, *При нашей поддержке чат-бот поможет быстро **верифицировать** базу. Кроме того, **предиктив** улучшает бизнес-процессы и повышает эффективность команды продаж* – здесь лучшим вариантом была бы замена лексической

единицы на *актуализировать базу*, во втором предложении *предиктив* в форме усеченного сленгового варианта означает *предиктивный обзвон*, направленные на прогнозирование будущего поведения.

2. Категоричность при переводе, в частности, вместо формы 1 л. мн. ч. типа *Просим Вас направить оригиналы документов по указанному юридическому адресу* употребляется *Вышлите, Направьте*, что является неприемлемым с точки зрения норм, правил и психологии делового общения.

3. Употребление в деловой переписке местоимений с глаголом: *Мы просим Вас...* вместо *Просим Вас...*).

5. Упущение кратких форм прилагательных или причастий: например, *Решение об увольнении... незаконное* вместо правильной формы *Решение об увольнении... незаконно*, *Данное решение обязательное для исполнения* – вместо правильной формулировки *Данное решение обязательно для исполнения*.

6. Несогласованность частей речи с предлогами:

- неверное употребление существительного в родительном падеже вместо дательного, например, часто переводчики использовали конструкцию: *«Согласно Вашей просьбе...»*, *«Согласно приказу...»* *«Согласно решению...»* вместо правильной формулировки *Согласно Вашей просьбы / приказа / решения*;

- неверное употребление предлога *по* со значением времени (синонимично *«после»*), который требует после себя существительного, стоящего в предложном падеже, например, *По окончании переговоров...*;

- неверное написание некоторых сложных предлогов и синонимичных им сочетаний существительных с предлогами: *Вследствие прекращения финансирования ... В течение / в заключение и т.д.*;

- неверное употребление предлогов, используемых для выражения места в разных случаях (учреждение или здание), например, неверным будет вариант *В Ваше предприятие отправлены два кандидата на собеседование* вместо *На Ваше предприятие...*, но *В Вашу организацию / В Вашу компанию...*;

- неверное употребление предлога «о» с зависимыми существительными в предложном падеже (*вопрос о доверии* вместо *вопрос доверия*, *вопрос о важности* вместо *вопрос важности* и т.п.)

7. Неверное употребление формул-шаблонов, что приводит к нарушению принципа стандартизации и унификации структуры делового письма, например, игнорирование отдельных структур или их модификация на свое усмотрение, что приводит к вольности перевода, а это недопустимо в официальной речи.

8. Наличие ошибок на разных уровнях языка, что приводит к неточному пониманию текста, двусмысленности и правовым последствиям.

Частыми ошибками являются и употребление отглагольных существительных, например, *Согласно Вашего предыдущего письма* ... вместо *Согласно Вашему предыдущему письму*.

Анализ ошибок в синтаксических конструкциях при переводе делового письма на русский язык показывает, что в гуманитарном вузе важным является обучение синтаксису на всех уровнях владения языком в письменной и устной коммуникации [5]. Кроме того, целесообразно изучать правила синтаксиса как с точки зрения теории, так и закреплять практически, рассматривать их в рамках упражнений, неподготовленной речи, перевода официальной деловой речи, что позволяет учитывать особенности оформления, структуры документа, стандартов и норм, а также стилистики русского языка.

Таким образом, обучение синтаксису делового письма переводчиков должно ориентироваться на решение основных задач:

- учет специфики синтаксических конструкций русского делового письма;
- анализ лексического состава синтаксической конструкции, лексической сочетаемости, правил оформления в рамках словосочетания, предложения, текста;
- анализ структуры делового письма в целом, их различий в исходном и переводном вариантах, усвоение четких стандартов написания, формулировок и клише с разбором в теории и на практике;

- акцентирование внимания на системности структуры делового письма, его смыслового содержания и адекватности выбора тех или иных языковых средств перевода синтаксических конструкций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Банарцева А.В. Коммуникативный подход в обучении иностранному языку // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. Самара: Изд-во «Самарский государственный технический университет», 2019. С. 22-28.
2. Гильманова Н.С., Кудрявцева Ю.В. Особенности перевода деловой переписки в паре «Английский – русский» // МНКО. 2020. № 3 (82). С. 504-507.
3. Назарова Т.Б. От авторской концепции бизнес-английского к авторской концепции перевода в деловых целях // Вестник московского университета. Серия 22. Теория перевода. 2019. № 2. С. 941-10.
4. Растамханова С.Н. Синтаксис языка деловых документов / С.Н. Растамханова, А.Р. Фазлетдинова, Р.Р. Хафизова // Молодой ученый. 2016. № 26 (130). С. 794-796.
5. Рахманкулова С.Е. Обучение иноязычному синтаксису: функционально-когнитивный подход (на материале английского языка) / С.Е. Рахманкулова, Н.Е. Ибо, Л.И. Цветкова // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. 2018. Том 4. № 2. С. 71-83.
6. Татаринцева Е.Е. Business English зачем? Значение владения деловым английским как составляющая культуры управления // Вестник Воронежского института высоких технологий. 2020. № 1 (32). С. 140–145.
7. Федорова Н.В. Структура, языковые особенности англоязычных деловых писем и алгоритм их перевода на русский язык / Н.В. Федорова, А.В. Карпова // Филология: научные исследования. 2019. № 2. С. 250–259.

REFERENCES

1. Banartseva A.V. Kommunikativnyy podkhod v obuchenii inostrannomu yazyku // Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Psikhologo-pedagogicheskiye nauki. Samara: Izd-vo «Samskiy gosudarstvennyy tekhnicheskij universitet», 2019. S. 22-28.

2. Gil'manova N.S., Kudryavtseva Yu.V. Osobennosti perevoda delovoy perepiski v pare «Angliyskiy – russkiy» // MNKO. 2020. № 3 (82). S. 504-507.
3. Nazarova T.B. Ot avtorskoy kontseptsii biznes-angliyskogo k avtorskoy kontseptsii perevoda v delovykh tselyakh // Vestnik moskovskogo universiteta. Seriya 22. Teoriya perevoda. 2019. № 2. S. 94110.
4. Rastamkhanova S.N. Sintaksis yazyka delovykh dokumentov / S.N. Rastamkhanova, A.R. Fazletdinova, R.R. Khafizova // Molodoy uchenyy. 2016. № 26 (130). S. 794-796.
5. Rakhmankulova S.Ye. Obucheniye inoyazychnomu sintaksisu: funktsional'no-kognitivnyy podkhod (na materiale angliyskogo yazyka) / S.Ye. Rakhmankulova, N.Ye. Ibo, L.I. Tsvetkova // Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnyye issledovaniya. Humanitates. 2018. Tom 4. № 2. S. 71-83.
6. Tatarintseva Ye.Ye. Business English zachem? Znachenkiye vladeniya delovym angliyskim kak sostavlyayushchaya kul'tury upravleniya // Vestnik Voronezhskogo instituta vysokikh tekhnologiy. 2020. № 1 (32). S. 140–145.
7. Fedorova N.V. Struktura, yazykovyye osobennosti angloyazychnykh delovykh pisem i algoritm ikh perevoda na russkiy yazyk / N.V. Fedorova, A.V. Karpova // Filologiya: nauchnyye issledovaniya. 2019. № 2. S. 250–259

ՈՌԻՍԱՑ ԼԵԶԿԻ ՇԱՐԱՀՅՈՒՄՈՒԹՅԱՆԸ ՎԵՐԱԲԵՐՈՂ ՏԱՐԱԾՎԱԾ ՍԽԱԼՆԵՐԻ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ՝ ԳՈՐԾՆԱԿԱՆ ՆԱՄԱԿԻ ՕՐԻՆԱԿՈՎ, ՀՈՒՄԱՆԻՏԱՐ ԲՈՒՀԻ ԹԱՐԳՄԱՆԻՉՆԵՐԻՆ

Է. Ա. ԲԱՐԱԽԱՆՅԱՆ, Ա. Գ. ՄԵՍՐՈՊՅԱՆ

Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան

Հոդվածում դիտարկվում են ուսաց լեզվի շարահյուսությանը վերաբերող հաճախ հանդիպող սխալները հումանիտար բուհի թարգմանիչների ուսուցման ընթացքում՝ գործնական նամակի օրինակով: Սահմանվել է, որ հումանիտար բուհում թարգմանիչների շարահյուսական ուսուցման կարևորությունը ընդգրկում է գրավոր խոսքի շրջանակներում լեզվի տիրապետման բոլոր մակարդակները: Գործնական նամակի տեքստ կազմելիս թարգմանիչը պետք է ոչ միայն

կարողանա ճիշտ ընկալել ներկայացվող տեղեկությունը, այլև նաև փաստաթղթերի ձևակերպման առանձնահատկությունները՝ պահպանելով ընդունված ձևաչափերի և ոճական կանոնների հիմնական պահանջները, որից կատարվում է թարգմանությունը: Գործնական նամակների շարահյուսության ուսուցումը ուղղված է հետևյալ հիմնական խնդիրների լուծմանը՝ ռուսերեն գործնական նամակների շարահյուսական կառույցների յուրահատկությունների հաշվառման, շարահյուսական կառուցվածքի բառապաշարային կազմի և բառային համադրման վերլուծության, բառագույգերի, նախադասությունների և ամբողջ տեքստի ձևավորման կանոնների ուսումնասիրության, գործնական նամակի ընդհանուր կառուցվածքի վերլուծության՝ բնօրինակ և թարգմանված տարբերակների համեմատությամբ, հստակ ձևաչափերի, ձևակերպումների ու կլիշեների յուրացման՝ թե՛ տեսականորեն, թե՛ գործնականորեն, գործնական նամակի կառուցվածքի համակարգայնության, բովանդակային իմաստի և շարահյուսական կառույցների թարգմանության լեզվամիջոցների համարժեք ընտրության վրա ուշադրության կենտրոնացում:

Բանալի բառեր՝ գործնական նամակ, թարգմանություն, շարահյուսություն, շարահյուսական կառուցվածք, հաղորդակցական փոխազդեցություն:

COMMON MISTAKES IN TEACHING RUSSIAN SYNTAX TO TRANSLATORS OF A HUMANITIES UNIVERSITY (USING A BUSINESS LETTER AS AN EXAMPLE)

E. A. BABAKHANYAN, A. G. MESROPYAN

Bryusov State University

The article examines common mistakes in teaching Russian syntax to translators of a humanities university (using a business letter as an example). It is determined that the importance of teaching syntax to translators of a humanities university should cover all levels of language proficiency within the written language. It is noted that when composing a business letter, a translator should not only be guided by the information

presented, but also take into account the peculiarities of the documentation, comply with the basic requirements of the standards and stylistic rules of the language into which the text is being translated. It is concluded that teaching the syntax of business letters to translators should be focused on solving the main tasks: taking into account the specifics of syntactic constructions of Russian business letters, analysis of the lexical composition of the syntactic construction, lexical compatibility, rules of design within the framework of a phrase, sentence, text, analysis of the structure of a business letter as a whole, their differences in the original and translated versions, assimilation of clear standards of writing, formulations and clichés with analysis in theory and in practice, focusing on the systematic structure of a business letter, its semantic content and the adequacy of the choice of certain linguistic means of translating syntactic constructions.

Key words: *business letter, translation, syntax, syntactic construction, communicative interaction.*

Информация о статье: статья поступила в редакцию 21 мая 2025 г., подписана к печати в № 2.CXXI (121).2025 30.10.2025.

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ ПО КУЛЬТУРЕ РЕЧИ (из опыта работы в РАУ)

Г. А. ВАГРАМЯН

Российско-Армянский университет

gayane.vahramyan.rau@outlook.com

Лингвокультурология – одно из основных направлений языкознания, наука, изучающая культуру, обычаи и традиции, которые формируются на основе столкновения языка и культуры и одновременно находят отражение в языке всех народов. С развитием туристической индустрии встает вопрос о профессиональной подготовке студентов как будущих специалистов в этой области. Поэтому лингвокультурологическая специфика в туризме заключается в представлении того или иного уникального образа региона, воплощающего информацию в различных видах туризма: духовного, спортивного, оздоровительного, экологического, культурно-познавательного и др. Все это передается с помощью текстов и разработанной системы упражнений на основе четырех видов речевой деятельности.

Ключевые слова: лингвокультурология, туризм, регионы, межкультурная коммуникация, речевые особенности текста, комплексная система упражнений.

Лингвокультурология, или культурная лингвистика – это такая отрасль языкознания, которая изучает отношения между любым языком и культурными (познавательными, художественными) концептами.

Лингвокультурология рассматривает язык на разных уровнях познания. Главная ее цель заключается в обучении русскому языку в

плане межкультурной коммуникации. Эта отрасль лингвистики возникла на стыке лингвистики и культурологии и исследует проявления культуры народа, которые закрепились в языке.

Термин *лингвокультурология* появился в конце XX века благодаря фразеологической школе под руководством В.Н. Телия, работам А.Д. Арутюновой, Ю.С. Степанова, В.А. Масловой, В.В. Воробьева и др. Этот термин был использован в 1996 г. В.В. Воробьевым в докторской диссертации [3].

Но еще в 1970-е гг. В.Г. Костомаровым и Е.М. Верещагиным впервые был введен термин “лингвострановедение” для преподавания русского языка иностранцам [2]. Вопросы, которые ставит лингвострановедение, делятся на лингвистические и методические.

С конца XX века российские исследователи, которые занимались вопросами как лингвострановедения, так и лингвокультурологии, вводят новые термины, описывающие объект изучения – взаимные влияние языка и культуры. Появляются такие термины: концепт, перцент, логоэписистема, константа, лексический фон, сапиентема, презентема, лингвоконцентр, лингвокультурема и т.п. Однако все эти термины описывают одно и то же явление. По словам С.Г. Воркачева, они не поднялись над “уровнем авторских неологизмов” [5, 12-20]. Многие современные зарубежные лингвисты являются противниками лингвокультурологии. Ряд статей в сборнике “от лингвистики к мифу” не принимают научность данного направления в языкознании [11].

Хотя лингвокультурология возникла уже в 90-е гг. XX века, но уже лингвистика XXI века активно разрабатывает данное направление как культурный код нации для коммуникации и познания.

Не сильно вдаваясь в терминологические подробности, отметим, что для нас лингвокультурология как самостоятельное направление анализирует мыслительные, культурные и психические особенности представителей разных этносов, а это, в свою очередь, позволяет выявить особенности культурных ценностей, специфику концептов материального и внутреннего мира человека.

Она учитывает социокультурный фон общения при выборе модели речевого высказывания, адекватно коммуникативной

ситуации, так как за языковыми явлениями лежит определенная социокультура. Лингвокультурология шире лингвострановедения и социокультуры.

Таким образом, обобщая вышесказанное, приведем высказывание В.В. Воробьева: «Лингвокультурология – комплексная научная дисциплина синтезирующего типа, изучающая взаимосвязь и взаимодействие культуры и языка в его функционировании и отражающая этот процесс как целостную структуру единиц в единстве их языкового и внеязыкового (культурного) содержания при помощи системных методов и с ориентацией на современные приоритеты и культурные установления (система норм и общечеловеческих ценностей)» [4, с. 37].

Немногим позже возникла сопоставительная лингвокультурология как логическое продолжение.

В эпоху глобализации остро встает вопрос понимания коммуникативных процессов, которые способствуют объединению разных цивилизаций, народов и их менталитета, одновременно с сохранением идентичности культур с точки зрения их взаимодействия.

Интенсификация международных связей, развитие новой технологии диктуют новые требования к качеству преподавания русского языка.

Студенты I курса факультета “Туризм” не только продолжают расширять образовательное пространство на разных языковых уровнях, но у них появляется знакомство с национальной культурой разных народов благодаря русскому языку, поэтому лингвистический аспект формирует лингвокультурную компетенцию студентов, их готовность к реализации в профессиональной деятельности в межкультурной среде. Наша цель – это не только восполнить лингвистические знания, речевые умения и навыки, но и определить комплекс культурных знаний и ориентацию на отражение и опыт культурных значений в процесс лингвокультурного диалога.

Межкультурная коммуникация формируется в процессе выполнения четырех видов речевой деятельности: аудирования, говорения, чтения и письма.

Лингвокультурология и туризм тесно взаимосвязаны, ведь с развитием туристической индустрии встает вопрос о профессиональной подготовке студентов как будущих специалистов в этой сфере. Эффективный туризм достигается за счет надлежащих каналов коммуникации.

Лингвокультурологическая специфика в туризме заключается в представлении того или иного уникального образа региона, воплощающего информацию в различных видах туризма: духовного, спортивного, оздоровительного, психологического, культурно-познавательного и др. Все это также передается с помощью образных речевых средств (тропов и фразеологизмов) и стилистических фигур.

Любой студент, “путешествуя” на занятиях, может постигнуть природное ландшафтное разнообразие региона и оценить неповторимую самобытность его культуры, например, кухню и достопримечательности.

Инновационная деятельность преподавателя связана не только с умением решать стандартные задачи обучения, но и с наличием мотивационной готовности к поиску новых путей, средств и методов обучения. Нельзя ограничиваться одним лишь учебными пособиями [1; 8], а проявлять творческую инициативу в подготовке к практическим занятиям.

С этой целью мы разработали комплексную систему управлений на основе 4-х видов речевой деятельности.

Система упражнений включает следующие виды заданий на основе отбора определенных текстов: а) рецептивные; б) репродуктивные; в) продуктивные.

Тексты должны включать понятия, связанные с основными понятиями, которые актуальны для студентов. Они должны быть наполнены определенным содержанием, чтобы смоделировать ситуацию, понимать оттенки значения слова и реализовать культурную информацию.

Структура культурной концепции включает в себя понятийные и образные элементы, так как текст служит не только для ключевых знаний, семантизации, но и для создания определенного образа в сознании студентов.

Развитие лингвокультурологической концепции через концепции других культур означает обращение к речевым образным и лексическим средствам и стилистическим фигурам.

Рассмотрим основные элементы лингвокультурологического аспекта в следующем плане: а) тексты; б) слово – регион; в) столица – страна.

I. Исходные слова: австриец – австралиец; столицы – страны: Вена и Канберра

1. Австрия (текст)

Австрия (нем. Österreich), полная официальная форма – Австрийская Республика, государство в Центральной Европе. Население составляет 8, 858 млн. человек. Многонациональное государство с широким этнокультурным, религиозным, расовым и национальным многообразием. Государственный язык – немецкий. Федеративное государство, парламентская республика. Столица – Вена.

Земли современной Австрии были отвоёваны римлянами у кельтов в 15 году до н.э.

В 788 году территория Австрии была завоёвана франками (союз древних западногерманских племен).

В 1967 г. образовалось государство Австро-Венгрия. В 1933 году было создано Федеративное государство Австрия, объединяющая 9 самостоятельных земель. Страна входит в Еврозону и Шенгенское соглашение.

Австрия подарила миру Моцарта, Штрауса, Герберта, Фон Караяна, Зигмунда Фрейда, Кафку, Густава Климта и других выдающихся людей.

Туризм в Австрии

Австрия – страна традиционного зимнего туризма. Это горнолыжная "мекка" для европейцев. В Австрии давно сформирована и отлажена система обслуживания туристов. Горнолыжный туризм развит в Милльштатте, Ишглее и других городах и деревнях.

Столица-Вена (нем. Wien), население составляет 1,98 млн человек.

Топоним "Вена" происходит от гидронима одноименной реки, протекающей через город и впадающей в реку Дунай. Название также интерпретируется от кельского *vedunana* ("дерево") или от *vindo* ("белый" либо "постройка") + *dona* ("городок").

Вена – солнечный город, где достаточно четко выражены 4 времени года.

Венская опера – одна из известных в мире. Галерея Бельведер-известнейший художественный музей в венском дворце Бельведер.

Задания по тексту.

Примеры:

- рецептивное упражнение: послушать текст, показать на карте Европы Австрию и ее столицу;
- репродуктивные упражнения;
- что означает топоним "Вена";
- подобрать омоним к названию столицы и составить словосочетания (Ответ: вена – сосуд, обеспечивающий отток крови от органов и тканей к сердцу);
- как называют жителей столицы Вены. (Ответ: венец, вénка, вénцы). К слову *венец* подобрать омоним. (Ответ: "венéц", где ударение на последнем слоге. "Венéц безбрачия" – устойчивое словосочетание);
- просклонять в ед.ч. и мн.ч. существительные: австриец, австрийка, австрийцы, венец, вénка, вénцы.
- продуктивные упражнения;
- монолог на тему "Экскурсия по Вене";
- диалог или полилог на тему: "Выдающиеся австрийские композиторы Вольфганг Амадей Моцарт, Иозеф Гайдн, Франц Шуберт, Иоганн Штраус и его сын Штраус-младший";
- рефераты на разные темы по Австрии (выбор студентов).

II Австралия (текст)

Австралия – страна с Океании (англ. Australia от лат. - "южный"). Официальная форма — Австралийский Союз, или Содружество Австралии. Австралия – государство в Южном полушарии, занимающее одноимённый материк, остров Тасмания и несколько других островов Индийского и Тихого океанов, является шестым государством по площади в мире.

Население оценивается в 26 638 544 человека. Основным языком является австралийский английский. Одна из самых развитых стран мира. В разговорной речи австралийцев для обозначения Австралии используется слово Oz. Для обозначения прилагательного "австралийский" используется слово Aussie(ozі).

Климат Австралии зависит от океанических течений. Почти три четверти страны представляют пустыни или полупустыни.

Австралия является многоконфессиональной страной и не имеет официальной религии. Но преобладающей верой является христианство. Руководителем исполнительной власти является премьер-министр.

Столица Австралии – город Канберра. Слово *Canberra* происходит от названия диалекта местного имени "нгабри" (место для собрания).

Канберра – один из крупнейших городов с населением в 410 301 человек. Другие крупнейшие города – это Сидней и Мельбурн.

Австралия известна своей знакомой дикой природой, включая кенгуру и коал, а также коралловым большим Барьерным Рифом. По запасам урана она занимает первое место. Самое красивое место в Австралии – это Сиднейский Оперный театр, уникальная архитектурная достопримечательность.

В настоящее время монархом Австралии является Карл III.

Задания по тексту.

Примеры:

- рецептивное упражнение; а) послушать текст, указать страну и столицу на карте мира;
- репродуктивные упражнения;
 - а) подобрать пароним к слову "монарх" и составить предложение (Ответ: монах);
 - б) просклонять существительные "австралиец", "австралийка", "австралийцы" в ед.ч. и мн.ч.;
 - в) как называют жителей столицы Австралии. (Ответ: канберрец, канберрка, канберрцы)

III Швеция и Швейцария (тексты)

Швеция и Швейцария – это разные страны. В шведском совете по туризму (Visit Sweden) отмечается, что туристы слишком часто путают эти страны. Это даже не близкородственные слова. "Швейцария" происходит от кантона "Швиц", а "Швеция" – от Sverige, что означает "королевство свеев" (sveat rike), древнего северогерманского племени. Русское название происходит от древнескандинавского слова "Svitjal", то есть "свейский народ".

Многие швейцарцы выслушивали комплимент в адрес шведской музыкальной группы ABBA и IKEA (торговая компания).

До XIX в. при схожести названий двух государств некоторые шведы истолковывали в том смысле, что швейцарцы на самом деле произошли от скандинавов. Есть даже огромный труд Эрика Густава Гейера "История шведского народа", но эта теория не имеет научного основания.

1. Швеция (текст)

Швеция – официальное название Королевство Швеции – государство в Северной Европе на Скандинавском полуострове. Население свыше 10.5 млн человек. Столица город Стокгольм. В черте города 14 островов. В городе находится

главная резиденция шведского короля, заседает шведское правительство и риксдаг.

Этимология слова: а) первая версия в том, что srock "бревно" и holme "остров"; б) вторая версия в том, что srock "залив". Стокгольм делится на 12 районов, исторический центр города – это остров Смадсхолмен, где находится старый город. Известна также Стокгольмская фондовая биржа.

За последние 15 лет туризм стал играть ключевую роль в экономике города. Ежегодно столицу Швеции посещают около 7,5 млн туристов.

Задания по тексту.

Примеры:

- рецептивное упражнение. Послушать текст и показать на карте Европы Швецию и ее столицу;
- репродуктивные упражнения;

а) как называют жителей страны и жителей столицы? (Ответ: швед, шведка, шведы, стокгольмец, стокгольмка, стокгольмцы);

б) записать названия других городов Швеции. Чем известен город Мальме? (Ответ: в Мальме 3 раза проходил международный музыкальный конкурс "Евровидение");

в) чем отличаются слова "риксдаг" и "рейхстаг". Первое слово от шведского "богатый день" (парламент Швеции), "рейхстаг" от нем. Reich – "государство". Tag – "совет", это здание в столице Германии – Берлине, где проходят заседание Бундестага;

г) объяснить значение двух выражений: "стокгольмский синдром" и "шведский стол" (Ответ: Случай Патрисии Херст считается классическим примером стокгольмского синдрома. Впервые термин был введен психиатром Нильсом Бейерутом, который описал состояние жертвы, симпатизирующей своему насильнику);

д) продуктивные упражнения:

Полилог на тему: "Армянские исполнители музыкального конкурса "Евровидение".

2. Швейцария (текст, показать карту)

Швейцария – это государство в центральной Европе, федеративная республика, состоящая из 26 кантонов (территориально-административная единица) с федеральным властями в Берне.

Она не имеет выхода к морю и граничит с Италией на юге, Францией на западе, Германией на севере, Австралией и Лихтенштейном на востоке.

Численность примерно 8,5 млн человек. Альпы занимают большую часть территории. Крупнейшие города-Цюрих и Женева.

Наименование страны восходит к названию кантона швец, от древненемецкого слова *suedan* (корчевать). С XIV в. по имени этого кантона начинают называть государство в целом. От названия страны Швейц (нем. *Schwyz*) образовано название ее жителей-швейцарцы. Отсюда русское название Швейцария, т.е. страна швейцарцев. Годом основания страны традиционно считается 1291 г., когда жители трех альпийских домин заключили соглашение о взаимной поддержке в случае нападения с 1799 г. До поражения Наполеона при Ватерлоо Швейцария находилось под власти Франции. В 1848 г. была принята конституция и создан федеральный парламент, и с тех пор наступил период спокойного развития швейцарской конфедерации. Швейцария вступила в Совет Европы в 1963 г., а в 2002 стала членом ООН. Страна сохраняла нейтралитет в обеих мировых войнах. Швейцария известна своей банковской системой.

Задание по тексту.

Примеры:

- Рецептивное упражнение. Послушать текст, показать страну и ее столицу на карте Европы;
- репродуктивные упражнения;
- почему Швейцария не имеет столицу. Аргументировать.
- просклонять название жителей страны в ед.ч. и мн.ч.: швейцарец, швейцарка, швейцарцы;

- в чем отличие слов "швейцарец" и "швейцар" (Ответ: "швейцарец" – это житель Швейцарии, а "швейцар" – означает устаревшее название для привратника или человека, чьей задачей является встреча посетителей у входной двери в заведение или дом. Раньше швейцарами называли швейцарские наемников, которые были охранниками при европейских властителях. Сейчас швейцарами чаще называют людей, которые отвечают за порядок у входа в гостинице или другом учреждении);
- продуктивные упражнения:
- развитие письменной речи – тематические рефераты, например "Крупнейшие города Швейцарии";
- развитие монологической речи – очерк о великом гуманисте Альберте Швейцере.

(ответ: историческая справка)

Альберт Швейцер – немецко-французский эрудит, теолог, философ культуры, гуманист, органист, музыковед и врач, доктор философии и медицины.

Лауреат Нобелевской премии мира 1952 г. Он родился 14 января 1875 г. и умер 4 сентября 1965 г. По отцовской линии был двоюродным дядей – Жан-Поля Сартра, французского философа, экзистенциалиста, писателя, драматурга, эссеиста, лауреата Нобелевской премии по литературе 1964 г., от которой он отказался.

Главное сочинение Альберта Швейцера в 2 томах называется "Философия культуры". В 1913 г. он с женой отправляется в Африку, где в селении Ламбарене провинции Габон основал больницу. На Нобелевскую премию он построил деревушку для прокажённых.

В апреле 1957 г. Швейцер выступил с "обращением к человечеству", призвав правительства прекратить испытание ядерного оружия. Ламбарене стал местом паломничества множества людей со всего мира. Здесь же и находятся могилы великого гуманиста и его жены.

Таким образом, комплексная система упражнений с лингвокультурологическими комментариями позволяет формировать у студентов конкретные лингвокультурологические умения и навыки.

Каждое упражнение содержит в себе языковой материал, доступный и посильный по содержанию.

В дальнейшем возможно использование и других аутентичных материалов: видео, песен, танцев, отражающих культуру страны изучаемого языка. Очень важным является организация ролевых ситуации межкультурного общения.

Лингвокультурологический аспект в обучении способствует формированию гармоничной личности, которая найдет свое достойное место в современном обществе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Айрапетян Н.Л. и др. Пособие по русскому языку. Тексты по специальности для студентов факультета социально-культурного сервиса и туризма. Ереван: Изд. РАУ, 2006. 133 с.
2. Верецагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. М.: Индрик, 2005. 1040 с.
3. Воробьев В.В. Теоретические и прикладные аспекты лингвокультурологии. Докторская диссертация. М., 1996. 395 с.
4. Воробьев В.В. Лингвокультурология. М.: Изд-во РУДН, 2008. 340 с.
5. Воркачев С.Г. Лингвокультурная концептология и ее терминосистема. Архивная копия // Политическая лингвистика. 2014. № 3 (49). С. 12 – 20
6. Воркачев С.Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт, становление антропоцентрической парадигмы в языкознании // Филологические науки. 2001. № 1. С. 64 – 72.
7. Зиновьева Е.И., Юров Е.Е. Лингвокультурология: теория и практика. СПб.: Издательский дом “Маркс”, 2009. 291 с.
8. Кесаян М. Д. и др. Учебное пособие по русскому языку. Для студентов факультета географии и геологии по специальности “Туризм и сервис”. Ереван: ЕГУ, 2016. 177 с.

9. *Маджидова Н.Х.* Лингвокультурологический аспект обучения русскому языку в условиях формирования таджикско-русского билингвизма. Автореферат диссертации ... канд. пед. наук. Душанбе, 2011. 27 с.
10. *Маслова В.А.* Лингвокультурология. Учебное пособие для студентов вузов. М., 2001. 208 с.
11. *Павлова А.В.* “От лингвистики к мифу”. Лингвистическая культурология в поисках “этнической ментальности”. Сб. статей. СПб.: Антология, 2013. 352 с.
12. *Петросян Л.В. Саркисова М.Ю.* Россия: традиции прошлого и настоящее. Праздники. Ереван: “Лингва”, ЕГУ, 2009. 169 с.
13. *Чуприна О.Г.* Язык. Культура. Текст. Учебное пособие. М.: “Флинта”, 2020. 105 с.
14. *Щукин А.Н.* Методика преподавания русского языка как иностранного: Учебное пособие для вузов. М.: Высшая школа, “Флинта”, 2017. 510 с.

REFERENCES

1. *Ayrapetyan N.L. i dr.* Posobiye po russkomu yazyku. Teksty po spetsial'nosti dlya studentov fakul'teta sotsial'no-kul'-turnogo servisa i turizma. Yerevan: Izd. RAU, 2006. 133 s.
2. *Vereshchagiin Ye.M., Kostomarov V.G.* Yazyk i kul'tura. M.: Indrik, 2005. 1040 s.
3. *Vorob'yev V.V.* Teoreticheskiye i prikladnyye aspekty lingvokul'turologii. Doktorskaya dissertatsiya. M., 1996. 395 s.
4. *Vorob'yev V.V.* Lingvokul'turologiya. M.: Izd-vo RUDN, 2008. 340 s.
5. *Vorkachev S.G.* Lingvokul'turnaya kontseptologiya i yeye termino-sistema. Arkhivnaya kopiya // Politicheskaya lingvistika. 2014. № 3 (49). S. 12 – 20
6. *Vorkachev S.G.* Lingvokul'turologiya, yazykovaya lichnost', kontsept, stanovleniye antropotsentricheskoy paradigmy v yazykoznanii // Filologicheskiye nauki. 2001. № 1. S. 64 – 72.
7. *Zinov'yeva Ye.I., Yurov Ye.Ye.* Lingvokul'turologiya: teoriya i praktika. SPb.: Izdatel'skiy dom “Marks”, 2009. 291 s.

8. *Kesayan M. D. i dr.* Uchebnoye posobiye po russkomu yazyku. Dlya studentov fakul'teta geografii i geologii po spetsial'nosti "Turizm i servis". Yerevan: YEGU, 2016. 177 s.
9. *Madzhidova N.Kh.* Lingvokul'turologicheskiy aspekt obucheniya russkomu yazyku v usloviyakh formirovaniya tadzhiksko-russko-go bilingvizma. Avtoreferat dissertatsii ... kand. ped. nauk. Dushanbe, 2011. 27 s.
10. *Maslova V.A.* Lingvokul'turologiya. Uchebnoye posobiye dlya studentov vuzov. M., 2001. 208 s.
11. *Pavlova A.V.* "Ot lingvistiki k mifu". Lingvisticheskaya kul'turologiya v poiskakh "etnicheskoy mental'nosti". Sb. statey. SPb.: Antologiya, 2013. 352 s.
12. *Petrosyan L.V. Sarkisova M.Yu.* Rossiya: traditsii proshlogo i nastoyashcheye. Prazdniki. Yerevan: "Lingva", YEGU, 2009. 169 s.
13. *Chuprina O.G.* YAzyk. Kul'tura. Tekst. Uchebnoye posobiye. M.: "Flinta", 2020. 105 s.
14. *Shchukin A.N.* Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo: Uchebnoye posobiye dlya vuzov. M.: Vysshaya shkola, "Flinta", 2017. 510 s

**ԼԵՉՎԱՄՇԱԿՈՒԹԱՅԻՆ ՀԱՅԵՑԱԿԵՏԸ ՌՈՒՍԱՑ ԼԵՉՎԻ
ԽՈՍՔԻ ՄՇԱԿՈՒՅԹԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԳՈՐԾՆԱԿԱՆ
ՊԱՐԱՊՄՈՒՆԲՆԵՐԻ ԸՆԹԱՑՔՈՒՄ
(Ռուս-Հայկական համալսարանում դասավանդման փորձից)
Գ. Ա. ՎԱՀՐԱՄՅԱՆ**

Ռուս-Հայկական Համալսարան

Հոդվածը դիտարկվում է լեզվամշակութաբանության կարևորությունը ռուսաց լեզվի գործնական դասընթացում: Լեզվամշակութաբանությունը՝ լեզվագիտության հիմնարար ճյուղն է: Այն ձևավորում է լեզվի մշակույթի և լեզվի կառույցի միասնության հիման վրա՝ արտացոլելով ժողովրդի լեզվամտածողության առանձնահատկությունները: Զբոսաշրջության զարգացումը երկրի տնտեսության և շփումների գործընթացում բարձրացնում է կարևոր հարցեր, որոնք սերտորեն կապված են ռուսաց լեզվի ուսուցման ընթացքում մասնագետի արհեստավարժության բարձր մակարդակ ապահովելու հետ: Ուսա-

նողների լեզվական ամբողջական պատրաստությունը ապահովել կարելի է՝ օգտագործելով նաև նրանց ծանոթությունը լեզվակրի աշխարհընկալման ուրույն պատկերը լեզվի միջոցով ներկայացնելու, աշխարհի տարբեր անկյունների տեսարժան վայրերի մասին տեղեկություններ հայտնելու մեթոդով: Ուսուցման ընթացքում ներգրավում են հատուկ պատկերներ, օգտագործվում գունեղ ոճական միջոցներ, լեզվի ազգային տարրեր:

Բանալի բառեր. *լեզվամշակութաբանություն, գրոսաշրջություն, փարժությունների համակարգ, միջմշակութային հաղորդակցություն:*

LINGUACULTURAL ASPECT IN TEACHING RUSSIAN TO STUDENTS DURING PRACTICAL SPEECH CULTURE CLASS (Based on Experience at the Faculty of Tourism)

G. A. VAHRAMYAN

Russian-Armenian University

Linguaculturolog is one of the main areas of linguistics, it is a science that studies culture, customs and traditions, which are formed through the interaction of language and culture, and are reflected in the language of all peoples. With the development of the tourism industry the issue of professional training of students as future specialists in this field arises. Therefore, the linguacultural specificity in tourism involves representing a unique image of a region that conveys information about various types of tourism: spiritual, cultural, educational, etc. This all is transmitted using specific figurative speech means (tropes, idioms) and stylistic devices. Based on the four types of speech activities a system of exercises of receptive, reproductive and productive nature was developed.

Key words: *linguoculturology, tourism, speech characteristics, intercultural communication, complex system of exercises.*

Информация о статье: статья поступила в редакцию 21 сентября 2025 г., подписана к печати в № 2.CXXI (121).2025 30.10.2025.

К ВОПРОСУ ОБ АКТУАЛЬНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

Т. Г. ГРИГОРЯН

ЕГМУ им. Мх. Гераци

Tatyanagrigoryan921@gmail.com

*Посвящается светлой памяти
профессора Михаила Давидовича Амирханяна*

Статья посвящена актуальным вопросам повышения мотивации при изучении русского языка в медицинском университете. В статье дается анализ современного состояния данной проблемы и предлагаются способы и приемы для развития мотивационной сферы обучения студентов русскому языку в условиях Армении. В статье рассматриваются актуальные проблемы теории и практики преподавания русского языка в иноязычной аудитории с целью эффективного овладения языком как средством профессиональной деятельности, а также роли преподавания русского языка в процессе профессиональной подготовки.

Ключевые слова: *русский язык как иностранный, медицинский вуз, профессиональная деятельность, мотивация, лингвострановедение, коммуникативность.*

Языковая политика для любого государства – сложнейшая многоаспектная проблема, поиск решения которой ведется постоянно.

Армяне еще во времена средневековья прекрасно владели иностранными языками – греческим, латинским, арабским и др. А с 1828

года широко пользуются русским языком, всем его художественным и научным богатством [1, с. 9].

Богатство и многообразие средств выражения русского языка, делающие его совершенно неповторимым, своеобразным явлением в кругу мировых языков, во многом определяют тот огромный интерес к его изучению, который с каждым годом растет во всем мире.

Интерес к русскому языку связывается также с той реальностью, которую играет на мировой арене представляемая им культура, и, в частности, литература.

Для студентов медицинского университета им. Мхитара Гераци, изучающих русский язык, важное значение имеет свободное владение русским языком, так как знание языка поможет им проникнуть в тайны изучаемой науки, прочитать в подлиннике произведения русской классической художественной литературы, приобщиться к шедеврам мировой культуры, получить доступ практически ко всем значимым знаниям в любой области и духовным ценностям мировой цивилизации.

Любой язык не может развиваться автономно. Нет в мире народа, живущего только своими культурными и научными достижениями, поэтому так необходимо взаимодействие и взаимовлияние двух культур – русской и армянской.

Актуализация вопроса повышения мотивации к изучению русского языка обусловлена изменяющимися в настоящее время взглядами и отношением к языку и ее статусу, которые всегда был в сознании армянского народа.

За последние десятилетия в Армении произошли серьезные преобразования во всех областях: социальной, культурной, научной и др. Это, несомненно, отразилось и на вопросах преподавания русского языка в медицинском вузе. Для подготовки высококвалифицированных специалистов любого профиля и, в частности, медицинского, необходимо знание двух и более иностранных языков, ибо обучающиеся нуждаются в новейшей информации по специальности и с этой целью обращаются к разным первоисточникам (учебная и научная литературы, пресса и т.д.)

Обучение русскому языку как иностранному в ЕГМУ им. Мхитара Гераца является одним из важнейших факторов формирования профессиональной компетенции врача любой категории, так как русский язык в наших условиях является дополнительным подспорьем при ознакомлении с терминологией бакалавров первого года обучения.

Основные объективные факторы, определяющие мотивы выбора русского языка в качестве объекта изучения, можно представить следующим образом:

- необходимость использования русского языка с некоторыми видами последующей деятельности (дальнейшая учеба, работа и т.д.);
- осознание роли русского языка как языка-посредника при контактах с носителями языка и гражданами СНГ;
- получение доступа к имеющимся в стране информационно-научным первоисточникам на русском языке.

Русский язык актуален, пока есть мотивация к его изучению. Высокая степень мотивированности студентов-медиков к изучению русского языка – ориентация на решение профессиональных задач, стремление к приобретению новых знаний и навыков, творческий поиск возможности самовыражения и саморазвития, стремление к успеху, желание занять достойное положение в обществе, стать профессионалом в избранной сфере деятельности [2, с. 2].

Мотивацию изучения русского языка необходимо формировать, развивать, поддерживать в учебном процессе. На уроках нужно использовать весь арсенал методических средств, чтобы содержание и техника презентации учебного материала в учебнике и на уроке в максимальной степени соответствовали формированию и развитию коммуникативных навыков студента. В учебнике должна быть представлена система факторов, обеспечивающих формирование интереса к изучению языка, совершенствования приобретенных знаний, умений и навыков, стремления к самообразованию и практическому использованию изучаемого языка.

Важную роль в мотивации к изучению иностранного языка играет введение на занятиях элементов страноведения. Актуальность связи страноведения с обучением иностранному языку вызвана не

только лингвострановедческими, но и социальными причинами. Содержанием лингвострановедения является информация об истории и культуре изучаемого языка. Для обучения иностранному языку следует вводить социально-культурный компонент обучения о традициях страны изучаемого языка, знакомство с достижениями национальной культуры. Лингвострановедческий подход дает возможность проникнуть в тайный смысл слова, развивая наблюдательность, мышление и воображение. Л.В. Щерба писал: «Правильное изучение иностранного языка заставляет вдумываться в самое существо человеческой мысли; при этом происходит преодоление родного языка, выход из его магического круга» [3].

Сущность преподавания с использованием лингвострановедческого материала состоит в формировании интереса у каждого студента к истории развития страны и народу в целом, в том числе знания основных процессов и явлений в истории развития русского языка, без которых невозможно понять и объяснить современное его состояние, а, следовательно, нельзя достичь необходимых результатов в обучении русскому языку нерусских.

В подготовке и проведении занятий, посвященных культуре страны изучаемого языка, необходимо помнить о том, что их успех в обучении русского языка у студентов не может формироваться только на основе учебника, каким бы интересным и познавательным он ни был. Важен отбор материала, в котором есть актуальность, информативность, занимательность и связь с изучаемой программой. Процесс формирования и развития мотивации зависит также от деятельности преподавателя, так как высокая эффективность обучения и овладение языком могут быть достигнуты лишь тогда, когда процесс приобретения знаний и овладения правилами языка происходит при условии проявления инициативы со стороны студента. Когда урок стимулирует студента к диалогу, практическому выражению в речи собственных мыслей и чувств.

Задача преподавателя – дать каждому учащемуся уверенность в способности использовать изучаемый язык для реального общения. Общение на иностранном языке (в данном случае, на русском) предъявляет к студентам требования – языковые, как к будущему

врачу при организации профессионального служения с носителями языка, и коммуникативные, когда врач обязан сам организовать диалог с пациентом. Без этих составляющих невозможен переход имеющихся знаний из плана внутренней речи в план внешний – в свободное общение.

Для студентов-медиков требование к речевой деятельности, на первый взгляд, не представляют сложности, но взаимоотношения «врач-пациент» накладывают определенные требования к уровню понимания услышанного: будущий врач должен уметь грамотно запросить информацию о паспортных данных больного, о причинах обращения к врачу, о предыдущем лечении, о характере боли, о ранее перенесенных заболеваниях, постановке первичного диагноза и т.д.

Свободное владение русским языком способствует проникновению в изучаемую область науки; быть в курсе новинок по избранной специальности; приобщиться к шедеврам русской и мировой культуры, уметь передать на изучаемом языке информацию о себе, своей истории и национальной культуре и ее особенностях – то есть стать всесторонне развитым человеком. Академик Л.М. Мкртчян писал: «Приобщаться к мировой цивилизации можно двумя путями: либо знать иностранные языки, либо переводить – перевозить в свой язык, в свою страну все наиболее ценное, что создано другими языками в других странах. И, конечно, самому при этом творить» [1, с. 4].

Комплексное использование различных приемов в организации учебной деятельности наполняет учебный процесс постоянным поиском, развивает творческую инициативу, коммуникативность, способность к самооценке и становится мощным средством повышения мотивации к изучению русского языка [4, с. 4].

ЛИТЕРАТУРА

1. Мкртчян Л.М. Русский язык как национальная необходимость. Пособие по русскому языку для студентов-медиков. Айрумян Л.В. и др., Ер., 2003, с.4-9.

2. *Хваткова Е.Н.* Мотивация к изучению русского языка в контексте компетентностного образования // Электронный журнал «Концент», 2016.
3. *Щерба Л.В.* Как надо изучать иностранные языки. М., 1929.
4. *Бондаренко М.А.* Приемы повышения мотивации учащихся к изучению русского языка // Самарский научный вестник, 2015, № 1 (10).

REFERENCES

1. *Mkrtchyan L.M.* Russkiy yazyk kak natsional'naya neobkhodimost'. Posobiye po russkomu yazyku dlya studentov-medikov. Ayrumyan L.V. i dr., Yer., 2003, s.4-9.
2. *Khvatkova Ye.N.* Motivatsiya k izucheniyu russkogo yazyka v kontekste kompetentnostnogo obrazovaniya // Elektronnyy zhurnal «Kontsent», 2016.
3. *Shcherba L.V.* Kak nado izuchat' inostrannyye yazyki. M., 1929.
4. *Bondarenko M.A.* Priemy povysheniya motivatsii uchashchikhsya k izucheniyu russkogo yazyka // Samarskiy nauchnyy vestnik, 2015, № 1 (10)

ԲԺՇԿԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆՈՒՄ ՌՈՒՍԱՑ ԼԵԶՎԻ ՌԻՍՈՒՑԱՆ ԱՐԴԻԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՄԱՍԻՆ Տ. Գ. ԳՐԻԳՈՐՅԱՆ

Մ.Խ. Հերացու անվան ԵՊԲՀ

Հոդվածը նվիրված է բժշկական համալսարանում ուսերեն լեզվի ուսուցման մոտիվացիան բարձրացնելու արդի խնդիրներին: Ներկայացվում է տվյալ խնդրի ժամանակակից վիճակի վերլուծությունը և առաջարկվում են մեթոդներ ու միջոցներ՝ Հայաստանում ուսանողների մոտիվացիոն դաշտի զարգացման համար՝ ուսերեն լեզվի ուսուցման ընթացքում: Հոդվածում նաև քննարկվում են ուսերենի ուսուցման տեսության և պրակտիկայի արդիական խնդիրները՝ օտարալեզու լսարանի համար, լեզուն որպես մասնագիտական

գործունեության միջոց արդյունավետ յուրացնելու նպատակով, ինչպես նաև ուսուցման դերը ուսման գործընթացում:

***Բանալի բառեր՝** ռուսերեն՝ որպես օտար լեզու, բժշկական համալսարան, մասնագիտական գործունեություն, մոտիվացիա, լեզվամշակութային ուսումնասիրություններ, հաղորդակցային մոտեցում:*

ON THE RELEVANCE OF STUDYING THE RUSSIAN LANGUAGE IN A MEDICAL UNIVERSITY

T. G. GRIGORYAN

YSMU named after M.Kh.Heratsi

This article is devoted to relevant issues of increasing motivation in studying the Russian language at a medical university. The article analyzes the current state of this issue and suggests methods and techniques for developing the motivational sphere of students learning Russian in the context of Armenia. The article also addresses topical problems of the theory and practice of teaching Russian in a foreign-language audience with the aim of mastering the language effectively as a means of professional activity, as well as the role of teaching in the learning process.

Key words: *Russian as a foreign language, medical university, professional activity, motivation, linguocultural studies, communicative approach.*

Информация о статье: статья поступила в редакцию 30 мая 2025 г., подписана к печати в № 2.CXXI (121) 2025 30.10.2025.

МЕТОД ПРОЕКТОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ

Н. М. МАНУКЯН

ОШ № 1 имени Католикоса Всех Армян

Вазгена Первого, г. Ванадзор

natalyamanuk@mail.ru

Посвящается светлой памяти М. Д. Амирханяна

В статье рассматриваются особенности применения метода проектов в преподавании русского языка. Обосновывается эффективность проектной деятельности для формирования коммуникативной компетенции, развития исследовательских и творческих навыков учащихся. Приводятся примеры тем проектов, формы организации и практические рекомендации для учителя. Особое внимание уделяется роли совместной работы, самостоятельности и рефлексии в образовательном процессе.

***Ключевые слова:** метод проектов, русский язык, коммуникативная компетенция, учебная деятельность, образовательные стандарты, развитие речи, исследовательская работа, творческая деятельность, учебные проекты, лексика и фразеология, орфография, культура речи.*

Современные образовательные стандарты подчеркивают необходимость формирования у школьников не только предметных знаний, но и универсальных учебных действий, среди которых особое место занимает коммуникативная компетенция. В условиях стремительного информационного потока, глобализации и развития цифровых технологий владение средствами эффективного общения становится

неотъемлемой частью личностного и профессионального развития человека.

Особую значимость приобретает поиск педагогических технологий, которые позволяют формировать не только знаниевую, но и деятельностьную составляющую обучения. Одним из таких методов, отвечающих требованиям времени, выступает метод проектов, ориентированный на активное включение учащихся в процесс познания через самостоятельную и коллективную деятельность. Этот метод способствует развитию навыков аргументации, построения логичных высказываний, ведения диалога, что имеет первостепенное значение в процессе формирования коммуникативной компетенции.

Метод проектов как инновационный подход позволяет реализовать эти цели, делая процесс обучения активным, личностно ориентированным и продуктивным. Он способствует развитию умений аргументировать свою точку зрения, сотрудничать, выражать мысли ясно и грамотно — навыков, востребованных не только в учебной, но и в реальной жизни. Кроме того, проектная деятельность формирует у школьников способность к самостоятельному принятию решений, критическому осмыслению информации и творческому подходу к решению лингвистических и социокультурных задач.

Таким образом, внедрение метода проектов в процесс преподавания русского языка открывает новые перспективы для реализации системно-деятельностного подхода, способствует повышению мотивации к изучению предмета и созданию условий для полноценного речевого развития учащихся.

Метод проектов представляет собой форму организации учебной деятельности, при которой учащиеся самостоятельно разрабатывают и реализуют мини-исследования, направленные на решение практико-ориентированных задач и создание законченного продукта: статьи, презентации, буклета, видеоролика и т.д.

Метод основан на ряде ключевых принципов:

- наличие значимой и осмысленной цели;
- самостоятельность в планировании и реализации проекта;
- практическая направленность и межпредметность;
- презентативность результата;

- акцент на командную работу и рефлекссию.

Проектная деятельность реализует идеи деятельностного подхода и способствует интеграции когнитивной, эмоциональной и поведенческой сфер. Она позволяет ученику выступать не только объектом обучения, но и его активным субъектом. Кроме того, подобная форма работы стимулирует развитие навыков планирования, анализа информации, рефлексии и самопрезентации — компетенций, которые актуальны как в образовательной, так и в профессиональной сфере.

Использование метода проектов на уроках русского языка открывает широкие возможности для личностно-ориентированного и коммуникативного обучения. Проектная деятельность:

- активизирует интерес к языковому материалу;
- развивает устную и письменную речь в различных жанрах;
- формирует навыки исследовательской и аналитической работы;
- способствует воспитанию языковой культуры и уважения к родному языку;
- создает условия для осмысления социокультурной роли языка.

Рекомендации для учителя

• **Мотивируйте учащихся с помощью актуальных и близких им тем.** Важно выбирать темы, которые будут интересны учащимся и отражать их интересы, проблемы или актуальные вопросы. Это может быть связано с текущими событиями, новыми тенденциями в науке или даже популярной культурой. Когда учащиеся видят прямую связь между темой и своей повседневной жизнью, их вовлеченность и желание работать над проектом значительно возрастает.

• **Стимулируйте самостоятельность, но при этом направляйте работу через чёткие алгоритмы и вопросы.** Оставляйте учащимся пространство для проявления инициативы и самостоятельности, но одновременно направляйте их, предоставляя четкие шаги для выполнения задачи. Сформулированные вопросы и задания должны способствовать поиску решений и развитию критического мышления, а не просто механическому выполнению

работы. Это создаст баланс между самостоятельной работой и необходимостью следовать определенному плану.

- **Включайте цифровые инструменты — это повышает интерес и раскрывает творческий потенциал.** Использование современных технологий, таких как интерактивные платформы, графические редакторы, видеоредакторы и образовательные приложения, не только делают процесс более увлекательным, но и развивают цифровые навыки учащихся. Платформы вроде Padlet, Canva, PowerPoint, а также создание видео и презентаций позволяют ученикам выразить свои идеи более креативно и развить навыки визуализации и презентации информации.

- **Регулярно проводите рефлексивные практики: мини-дневники, обсуждения, экспресс-опросы.** Рефлексия помогает учащимся осознавать свои успехи и затруднения, а также развивать способность к самоанализу. Проведение мини-дневников или коротких обсуждений после выполнения отдельных этапов проекта помогает оценить результаты и скорректировать действия, если это необходимо.

- **Оценивайте не только продукт, но и процесс — особенно уровень взаимодействия, инициативность и оригинальность решений.** Важно оценивать не только конечный результат проекта, но и сам процесс его выполнения. Это включает в себя уровень сотрудничества между учащимися, их активность в поиске решений, способность работать в команде и проявлять инициативу. Признание оригинальных идей и нестандартных подходов будет стимулировать творческую активность учеников и развивать их способность к самостоятельному решению проблем.

Метод особенно эффективен при работе с такими темами, как:

- **Лексика и фразеология** — анализ устойчивых выражений и их трансформации в различных исторических и культурных контекстах. Этот подход позволяет не только углубиться в изучение языка, но и дает возможность проследить, как менялись значения

фраз и выражений с течением времени, в зависимости от социальных и политических изменений.

• **Стилистика** — создание текстов в разных жанрах, таких как интервью, репортаж или эссе, что способствует развитию креативного мышления и повышению навыков письменной речи. Использование проектного подхода в стилистике позволяет учащимся не только писать тексты, но и самостоятельно исследовать особенности каждого жанра, экспериментировать с различными стилями, учиться адаптировать тексты под разные аудитории.

• **Орфография и пунктуация** — разработка игровых упражнений и обучающих памяток. Важно, чтобы процесс изучения правил орфографии и пунктуации не был скучным. Проектный подход позволяет создать различные игровые элементы: от квестов до видеороликов, которые помогут учащимся на практике применять правила и закреплять их. Кроме того, создание памяток в виде инфографики или интерактивных тестов помогает учащимся запомнить основные правила и облегчает их использование в повседневной письменной речи.

• **Языковая норма и культура речи** — исследование речевых ошибок в СМИ, социальных сетях и сравнительный анализ публичных высказываний. Этот аспект методики не только помогает учащимся лучше понимать, как ошибки и нарушения языковых норм влияют на восприятие текста, но и развивает критическое отношение к информации, поступающей из различных источников.

• **В условиях цифровой среды** проектный подход открывает новые горизонты, позволяя интегрировать мультимедийный контент, цифровой сторителлинг и блогинг в учебную практику. Создание собственных видеоблогов, презентаций и сторителлинговых проектов не только повышает вовлеченность учащихся, но и способствует лучшему усвоению материала, поскольку учащиеся становятся активными участниками процесса, а не просто получателями знаний.

ПРИМЕРЫ ПРОЕКТОВ

Класс	Тема проекта	Форма продукта	Цели
5	«Живое слово пословиц»	Иллюстрированный альбом	Изучение фразеологизмов, развитие речи
6	«Словари – ключ к пониманию»	Мини-энциклопедия	Развитие навыков работы с источниками
7	«Язык интернета: за и против»	Дискуссия, мини- исследование	Критическое мышление, культура речи
8	«Слово как зеркало эпохи»	Газета, устное выступление	Работа с историзмами и архаизмами
9	«Орфография в нашей жизни»	Видеоэксперимент, памятка	Повышение мотивации к изучению норм
10	«Риторика в жизни школьника»	Тренинг, дебаты	Ораторские навыки, выразительность речи
11	«Язык в рекламе и медиа»	Анализ и собственные тексты	Медиаграмотность, стилистическая адаптация

Проектная деятельность традиционно делится на несколько последовательных этапов, каждый из которых имеет свою специфику и значимость:

1. **Подготовительный этап** — на этом этапе необходимо не только выбрать актуальную тему и сформулировать исследовательскую проблему, но и тщательно определить цели и задачи проекта. Это включает в себя четкое разграничение обязанностей среди участников, чтобы каждый знал свою роль в общей работе. Кроме того, важно провести предварительный анализ существующих исследований и выявить пробелы, которые проект

может заполнить. Это этап постановки задач, определения требуемых ресурсов и планирования временных рамок. К тому же, на этом этапе важно заранее продумать возможные проблемы и способы их решения, что значительно повысит шансы на успех.

2. **Исследовательский этап** — в ходе этого этапа команда приступает к сбору необходимой информации. Сюда входят как анализ теоретических источников, так и проведение эмпирических исследований, если это необходимо для проекта. Важно сформулировать гипотезы, которые будут проверяться в процессе работы, а также точно определить, как будет строиться исследование, каковы его методы и структура. Этот этап требует от участников высокоразвитыми аналитическими навыками и способности к критическому мышлению. На этом этапе также крайне важно поддерживать регулярные встречи для обсуждения достигнутого прогресса и корректировки стратегии, если это необходимо.

3. **Презентационный этап** — завершающий этап проекта, в рамках которого демонстрируются результаты. Презентация проекта может быть организована в разных форматах: от устных докладов до мультимедийных презентаций или даже видеороликов. Однако ключевым моментом здесь является не только качественная подача результатов, но и возможность получить конструктивную обратную связь от участников и экспертов. Важно, чтобы каждый участник мог осветить свою роль в процессе, акцентируя внимание на достижениях и предложениях. Помимо представления, важно провести рефлексию и самооценку, чтобы проанализировать, что получилось, а что требует улучшения. Это помогает не только завершить проект, но и учесть все полученные уроки для будущих проектов.

Для эффективной реализации проекта следует активно использовать современные методы обучения и визуализации, такие как проблемное обучение, анализ кейс-методов и регулярные дискуссии. Эти подходы способствуют более глубокому усвоению материала и развивают навыки критического мышления. Также важно использовать цифровые платформы (например, Padlet, Canva, PowerPoint, TikTok), что делает процесс более интерактивным и позволяет участникам освоить современные инструменты для презентации

результатов. Такие ресурсы не только ускоряют процесс, но и делают работу более увлекательной, приближая её к реальным ситуациям.

Не менее важным является создание условий для сотрудничества. Педагог на каждом этапе выступает в роли наставника и фасилитатора, что означает необходимость не только в предоставлении методической поддержки, но и в формировании атмосферы сотрудничества и взаимопомощи. Это может включать не только помощь в организации работы, но и решение возникающих конфликтов, если они имеют место. Педагог способствует тому, чтобы каждый участник ощущал свою ценность в команде и осознавал ответственность за успех всего проекта.

Нельзя забывать о значении командной работы: важно, чтобы каждый в группе чувствовал себя полноценной частью команды. Это требует от участников навыков взаимодействия, умения идти на компромисс и договариваться о совместных действиях. Командная работа способствует развитию таких качеств, как ответственность, инициативность и умение работать в условиях ограниченного времени.

Метод проектов зарекомендовал себя как эффективное средство активизации учебного процесса и формирования коммуникативной компетенции учащихся. Он способствует не только углублённому освоению норм и правил русского языка, но и развитию личностных качеств — ответственности, инициативности, критичности мышления.

Проектная работа обеспечивает включённость каждого ученика в образовательный процесс, формирует навыки общения, совместной деятельности, самооценки и рефлексии. Эти умения становятся особенно значимыми в контексте современных вызовов — цифровизации, многоязычия, необходимости взаимодействия в поликультурной среде.

Таким образом, метод проектов представляет собой универсальный инструмент, который позволяет реализовать идеи гуманистического образования, способствуя всестороннему развитию школьников.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Ефремова И.Н.* Метод проектов в современной школе. – СПб.: Лань, 2021.
2. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология. – М.: Логос, 2021.
3. *Левин А.М.* Формирование коммуникативной компетенции учащихся в условиях реализации ФГОС. – М.: Академия, 2021.
4. *Полат Е.С.* Метод проектов на уроках русского языка // Русский язык в школе. – 2022. – № 3.
5. *Селевко Г.К.* Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 2020.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. – М.: Просвещение, 2020.
7. *Чернышова Т.М.* Проектная деятельность в обучении языку и литературе. – М.: Просвещение, 2019.

REFERENCES

1. *Chernyshova T.M.* Proektnaya deyatel'nost' v obuchenii yazyku i literature. – M.: Prosveshchenie, 2019.
2. *Efremova I.N.* Metod proektov v sovremennoi shkole. – SPb.: Lan', 2021.
3. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart osnovnogo obshchego obrazovaniya. – M.: Prosveshchenie, 2020.
4. *Levin A.M.* Formirovanie kommunikativnoi kompetentsii uchashchikhsya v usloviyakh realizatsii FGOS. – M.: Akademiya, 2021.
5. *Polat E.S.* Metod proektov na urokakh russkogo yazyka // Russkii yazyk v shkole. – 2022. – No. 3.
6. *Selevko G.K.* Sovremennye obrazovatel'nye tekhnologii. – M.: Narodnoe obrazovanie, 2020.
7. *Zimnyaya I.A.* Pedagogicheskaya psikhologiya. – M.: Logos, 2021.

ՌՈՒՄԱՑ ԼԵԶՎԻ ԴԱՍԵՐԻՆ ՆԱԽԱԳԾԱՅԻՆ ՄԵԹՈԴԻ ԿԻՐԱԳՈՒՄԸ՝ ՈՐՊԵՍ ՍՈՎՈՐՈՂՆԵՐԻ ՀԱՂՈՐԴԱԿՑԱԿԱՆ ԿԱՐՈՂՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԶԵՎԱՎՈՐՄԱՆ ՄԻՋՈՑ

Ն. Մ. ՄԱՆՈՒԿՅԱՆ

Վանաձորի Ամենայն Հայոց Կաթողիկոս Վազգեն Առաջինի
անվան թիվ 1 հիմնական դպրոց

Հոդվածում ներկայացվում են ռուսաց լեզվի ուսուցման ընթացքում նախագծային մեթոդի կիրառման առանձնահատկությունները: Հիմնավորվում է նախագծային գործունեության արդյունավետությունը՝ որպես հաղորդակցական կարողությունների, հետազոտական և ստեղծագործական հմտությունների ձևավորման միջոց: Բերվում են նախագծերի թեմաների օրինակներ, կազմակերպման ձևեր և գործնական խորհուրդներ ուսուցիչների համար: Հատուկ ուշադրություն է դարձվում համատեղ աշխատանքի, ինքնուրույնության և ինքնավերլուծության (ռեֆլեքսիայի) դերին կրթական գործընթացում:

Բանալի բառեր. նախագծային մեթոդ, ռուսաց լեզու, հաղորդակցական կարողություն, ուսումնական գործունեություն, կրթական չափորոշիչներ, խոսքի զարգացում, հետազոտական աշխատանք, ստեղծագործական գործունեություն, ուսումնական նախագծեր, ուղղագրություն, խոսքի մշակույթ:

THE USE OF THE PROJECT METHOD IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS AS A MEANS OF DEVELOPING STUDENTS' COMMUNICATIVE COMPETENCE

N. M. MANUKYAN

Basic School No. 1 named after Catholicos of All Armenians Vazgen I,
Vanadzor

The article discusses the features of using the project method in teaching the Russian language. The effectiveness of project-based activities for the development of communicative competence, as well as research and creative skills of students, is justified. Examples of project topics, forms of

organization, and practical recommendations for teachers are provided. Special attention is paid to the role of teamwork, independence, and reflection in the educational process.

Key words: *project-based method, Russian language, communicative competence, learning activity, educational standards, speech development, research work, creative activity, educational projects, vocabulary and phraseology, orthography, speech culture.*

Информация о статье: статья поступила в редакцию 7 мая 2025 г., подписана к печати в № 2.CXXI (121) 2025 30.10.2025.

АНАЛИТИЧЕСКОЕ ЧТЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Г. В. МАРКОСЯН

Школа «Айб»

gayane_markosyan@aybschooll.am

*Посвящается светлой памяти
профессора Михаила Давидовича Амирханяна*

В статье предпринята попытка переосмыслить образовательные подходы к литературному тексту. Не отказывая литературе в функциях формирования личности, автор ставит вопрос об их имплементации в образование, в частности, при преподавании иностранных языков, точнее — РКИ. В 21-м веке отношение к образованию определяется тем, насколько успешно оно формирует компетенции, востребованные в реальной жизни на долгие годы вперёд. По мнению автора, для решения задач компетентностной ориентации преподавания иностранных языков надо частично сместить акценты с лингвокультурологической компетенции на компетенцию социокультурную, тем более что в плане воздействия на когнитивное развитие учащегося они дополняют друг друга. В статье последовательно отстаиваются правомочность развития социокультурной компетенции мобилизовать широкий образовательный потенциал развития навыков изучения неродных языков, с одной стороны, и полномочия в этом аналитического чтения — с другой. Можно утверждать, что уже за несколько лет до принятия в РА новых образовательных стандартов (не позднее 2016 года) в школе «Айб» девизом «Разумей и делай» не только была запущена модель компетентностного образования, но и был обозначен вектор

формирования и развития социокультурной компетенции. Что же касается курса РКИ, то в группах с айбовским «стандартом» он, как показано в статье, строится вокруг аналитического чтения, начиная 7-го класса, а именно с продвинутого базового уровня (A2+ по CEFR). Далее в статье контурно обозначены обучающие тактики развития навыков аналитического чтения с выходом в связную как устную, так и письменную речь (говорение и письмо). Статья завершается выдержками из работ учащихся, демонстрирующими «проблески» социокультурной компетентности, и выводом о том, что организованное, оценённое, поддержанное и преобразованное мыслью чтение формируют социокультурную компетенцию и это его не только посильный, но и весомый вклад в формирование реального пожизненного опыта учащихся.

Ключевые слова: аналитическое чтение, социокультурная компетенция, компетентностно-ориентированное обучение, критическое мышление, когнитивное развитие, билингвизм.

ВВЕДЕНИЕ

Постсоветский период вот-вот вступит во 2-ю половину 4-го десятилетия своей истории, но, как минимум, в русскоязычной педагогической литературе и, по всей видимости, практике школьного образования продолжает доминировать представление о воспитательной миссии обучения литературе в школе, да и не только в школе. См. к примеру название статьи «Роль художественной литературы в воспитании студентов», опубликованной в 2017 году по специальности «Науки об образовании». [Подр. см.: 12]

Так, в отдельной статье «Воспитательное значение художественной литературы», нашедшей место в онлайн «Терминологическом словаре-тезаурусе по литературоведению» (со ссылкой на [Подр. см.: 8] аналогичный подход обосновывается формулировкой известного советского литературоведа Г.Л. Абрамович: "Художники, изображая явления жизни, соотносят их с идеалом прекрасной жизни. Этим и определяется воспитательная функция художественной литературы и искусства" [Цит. по: 9]. Очевидно, что это дань традиции, нашедшей классическое отражение в другом интернет-

словаре, то ли опирающемся на [Подр. см.: 7] то ли воспроизводящем его содержание: «В. з. л. заключается также в том, что она оказывает положительное влияние не только на идеологию, но и на психологию человека, всесторонне способствуя формированию его характера. Уже первое ознакомление с высокохудожественным произведением оказывает на читателя большее положительное влияние». [Цит. по: 2] Однако уже здесь в ссылке на В.Г. Белинского находим подспудную оговорку относительно того, что воспитательный эффект тем больше, чем глубже и основательнее читатель вдумывается в художественные образы, изучает их. Принципиально важно, что даже изучение поэта, а не только ознакомление сего творчеством требует перехода «к хладнокровно-спокойному созерцанию». Это "созерцание" связано с глубокими раздумьями над содержанием и формой произведения, над теми проблемами, которые поставлены в нем» [Цит. по: 2].

Отмечу, что проблема здесь не в том, решает ли литература подобные (назову, их образовательными/формирующими) функции или нет. Речь о многоаспектной ревизии, не скажу, функций литературы и шире искусства [Подр. см.: 11], а об их имплементации в образование. Во-первых, что касается конкретной направленности этих задач, смею надеяться, что в обществах, хотя бы считающих себя демократическими, уже не будет возврата к идеологической калибровке/нивелировке в духе Единого Государства Е.Замятина. Во-вторых, спор о том, на кого какое влияние оказывает литературное произведение, может развернуться даже при обсуждении сказки «Колобок», и характеристика «положительное» не затрагивает его сути и никоим образом не связано с её художественными достоинствами. И в-третьих, способно ли воспитательное значение литературы привлечь поколение миллениалов? Или они попытаются изничтожить книги в огне при 451 градус по Фаренгейту и начнут поиски счастья по модели антиутопии Рэя Брэдбери?

Основная часть.

Начну с конца. Оказывается, на последний вопрос в русскоязычном образовательном дискурсе можно найти вполне академический ответ — в одном из современных курсов литературоведения. Задав-

шись вопросом, почему с течением времени литература не исчезла, автор, Н.Н. Орлова, видит его связь «с пониманием того, что представляет собой феномен литературы» [Цит. по: 4], и считает важнейшей причиной то, что «литература отвечает многим потребностям человека» [Цит. по: 4], а именно: потребности в самопознании; эстетической потребности; потребности в самовыражении, в творчестве; потребности в эмоциональном проявлении; потребности в интеллектуальном развитии [Подр. см.: 4]

В контексте данной статьи нет смысла обсуждать полноту охвата значения литературы: принципиально оптимистичным как в плане образования в целом, так и формирования центральной для данной статьи социокультурной компетенции, я считаю сам подход — не просто прагматичный (в духе) времени, но и, что главное, мотивационно-ориентированный.

Думаю, что именно мотивационный фактор очень важно учитывать при определении места русского языка (как известно, получившего в РА статус иностранного) в образовательном пространстве РА. Завершая основной курс русского языка в школе «Айб» тестированием ТРКИ II (язык общего пользования) учащиеся 11-го класса самой продвинутой по уровню владения навыками речевой деятельности на русском языке группы в ответе на вопрос в тесте по аудированию «За изучение какого языка — английского или русского — вы взялись с бо́льшим удовольствием и почему?» в качестве обоснования предпочтения английского языка, указанного, как минимум в половине ответов, отметили перспективу обеспечения более широкого круга общения. Иными словами, при всей важности решения коммуникативных задач, на сегодняшний день в РА в мотивационном плане русский язык уступает английскому языку.

А это значит, что в особенности после утверждения в образовательном пространстве РА новых общеобразовательных стандартов, в том числе и для изучения иностранных языков [Подр. см.: 1], перед преподаванием русского языка стоит задача не только претворить в жизнь их основополагающий принцип — базирование обучения на компетенциях (competence-based learning), но и дополнить, усилить его мотивационным компонентом. Понимаю, что конечные резуль-

таты курса иностранного языка не могут ограничиваться потребностями, которые удовлетворяет «феномен литературы», по определению Н.С. Орловой [Подр. см.: 4]. Однако, у колосса, каковым, в частности, в плане сохранения (не говорю даже развития, хотя его неперменным условием является наличие конструктивного вектора развития) жизнеспособности человеческой цивилизации следует безоговорочно признать образование, уж точно одеревенеют ноги, если в процессе обучения учащиеся (кстати независимо от ступени образования) не просто не будут формировать опыт на будущее, но и также не будут делать это осознанно, а именно не будут понимать, что получаемое ими образование работает на становление и совершенствование навыков последующего, в идеале пожизненного использования (т.е. применения с пользой) этого опыта в реальной жизни (Об анализе компетентностно-ориентированного образования [Подр. см в 13].).

Внимание в данной не лингвистической (что было бы естественно для исследователя по преимуществу, а если не считать последние 7-8 лет, исключительно разноплановых языковых явлений), а педагогической статье именно к феномену литературы обусловлено не только тем, что тем самым я отдаю дань памяти и уважения человеку, который сам жил литературой и литературой наполнял жизнь окружающих. Для любого как практика, так и теоретика преподавания иностранных языков очевидно, что посильный вклад в их изучение, в том числе и в закладывание основ пожизненного опыта, не замыкается на формировании навыков чтения, пусть даже аналитического. Так, если брать для примера наиболее важные, условно говоря, «потребностные», а образно говоря, «насущенные» компетенции, то это конечно компетенции мыслительные (у Орловой — соотносимые с интеллектуальными потребностями), И в этом отношении, при всей нерегулярности функционирования грамматических норм, трудно представить более благодатный материал для упорядочения навыков логического мышления, чем обучение грамматике.

На первый взгляд кажется, что вне фокуса данной статьи остаётся также ключевой, с точки зрения современной лингвистики,

лингвокультурологический компонент преподавания иностранных языков. Вот на этом следует остановиться чуть более обстоятельно.

Да, обосновывая значение социокультурной компетенций (СКК), мы апеллировали к тому, что на сегодняшний день она прочно признана не только неперенным атрибутом и ключевой составляющей *great teaching* (переведём этот термин «отличное обучение»), но и залогом решения, как было сказано выше, его главной задачи — формирования у учащихся опыта реальной жизни (*student's real-life experience*) [Подр. см в 17]. И более того: её миссией инициаторы идеи «Девяти столпов» отличной школы» считают решение задачи «разблокировать ум и отворить закоулки сердца каждого и любого учащегося». [Цит. по: 18:11]

Очевидно, что в подобной формулировке СКК оказывается сродни лингвокультурологической компетенции (ЛКК), что ещё больше бросается в глаза, частности, в её определении в программной спецификации задач языковой политики Совета Европы, решаемых с целью продвижения изучения языков (в нашем понимании языкового образования, о чём чуть ниже). В этом документе читаем: «Социокультурная компетенция — это такой аспект способности к общению (*communicative ability*), который включает в себя особенности общества и культуры, проявляющиеся в коммуникативном поведении членов общества» [Цит. по: 17].

Однозначно позитивным сдвигом здесь следует признать то, что изучение языка при этом не ограничивают ни учебными целями, ни даже нуждами общения — в нём видят полифункциональное орудие деятельности: «для осуществления каждодневной жизнедеятельности и в целях обмена информацией и мнениями как в частной жизни, так в публичной сфере» [Цит. по: 17: 1-6].

Почему же, в своей лингвистической исследовательской практике будучи поборником концептологического анализа, как преподаватель РКИ, я частично «задвигаю» развитие ЛКК? Именно частично, потому что, примеру, в группах ТРКИ-II разговор о языковой картине мира как экспликации национального менталитета и уместен, и конструктивен. Дело в том, что в языковом образовании (а о необходимости отличать его от лингвистического образования я

писала ещё в 2012 году [Подр. см.: 14], а также [Подр. см.: 3]) акцент на ЛКК — неоправданная во многих отношениях роскошь, в связи с чем отмечу два обстоятельства. Во-первых, при преподавании иностранного языка изолированное формирование ЛКК натывается на ограниченность или неравномерность представленности у различных учащихся соответствующей историко-культурной информации. Во-вторых, и это напрямую связано с предыдущим пунктом, чтобы стать компетентностно-ориентированной и мотивационно самодостаточной, информация, почерпнутая из лингвокультурологического/концептологического анализа, должна быть дополнена данными относительно вторгающейся в языковую картину мира динамики изменения менталитета исконных носителей данного языка. Иными словами, если брать преподавание РКИ, то здесь мы скорее выйдем на разговор о том, как соотносится менталитет русского человека 21-го века с тем менталитетом, который отражён в текстах, признаваемых прецедентными. И этот, и только этот ракурс, конечно, включая увесистый компонент ЛКК, станет базой уже для формирования СКК. Сложность, а, возможно, и политизированность подобного разговора делает его, на мой взгляд, неуместным. А для того чтобы подтвердить наличия подобного сдвига в том числе при обращении к литературным текстам, приведу лишь один пример трансформации научно-публицистического дискурса. Так, если в традиции мы находим после перечисления функций литературы обобщение «Воспитательная роль особенно важна — ведь именно воспитанность говорит о цельности и гармоничности личности», то сейчас мы слышим с экрана телевизора (канал «Культура») и запоминаем («мемизируем») фразу, приписываемую авторами юбилейного анонса известному режиссёру Всеволоду Шиловскому «Искусство — это допинг нравственности». Думаю, что эту фразу можно безоговорочно отнести и к литературе, дополнив её до «и интеллекта/критического мышления».

И тут уже своевременно сослаться на одного из ведущих исследователей критического мышления Ричарда У. Пола [Подр. см.: 15], высказанным, в частности, в его книге с говорящим названием «Критическое мышление: что необходимо каждому для выживания в

быстро меняющемся мире» ещё в 1990 году. Учёный, отстаивая особый смысл критического мышления, в том числе и прежде всего в контексте образования, в свете парадоксальной дихотомии логичности и нелогичности человеческой природы, мягко выражаясь, укоряет академическое образование в том, что оно, обучая тому, «где нужно повторять за преподавателем или учебником, следовать правильными шагами в правильном порядке, чтобы дать правильные ответы, блокирует в них серьёзные размышления о том, что они учат». [Цит. по: 5] Конкретизируя свою позицию и отстаивая сильную зависимость знания от мысли, Ричард У. Пол провозглашает единственно адекватным (можно добавить, истинным и ценным) только «знание, произведенное мыслью, проанализированное мыслью, которое постигает мысль, организованное, оценённое, поддержанное и преобразованное мыслью» [Подр. см.: 5].

Создаётся впечатление, что здесь поиски когнитивного обоснования преподавания иностранных языков заходят в тупик. Ведь предложение Ричарда У. Пола при проектировании, к примеру, учебной программы по математике, не ограничивать учебный результат воспроизведением формулы, а ставить задачу мыслить математически (последнюю формулировку он распространяет и на другие учебные дисциплины), в случае преподавания языков, напрямую не работает даже в случае владения вторым языком на высоких уровнях, позволяющих организовать образование в билингвальном формате. Обратимся, к примеру, к мнению, высказанному на страницах авторитетного «International Journal of School and Cognitive Psychology», соглашающегося с многоаспектным вкладом билингвизма в когнитивное развитие, однако ограничивающего список чрезвычайно ценных для образования речевых навыков гибкой языковой «перекодировкой», но не упоминающего способности мыслить на втором языке [Подр. см.: 16]. И именно здесь акцент на развитие СКК позволяет нам мобилизовать широкий образовательный потенциал развития навыков изучения непервых языков.

Здесь мы нехотя поставим точку в аргументационной части (нехотя, потому что, по сути, аргументацию можно было бы продолжить и вширь, и вглубь, но это предмет другой статьи) и перейдём к

кратким замечаниям относительно того, почему и как формирование СКК стало краеугольным камнем в преподавании русского языка в школе «Айб».

Основополагающим принципом педагогической концепции школы «Айб» и, соответственно, девизом её авторской образовательной программы «Арагатский бакалавриат» является армянский эквивалент латинского речения «*sci et crea*» — «Իմի և ւրի». Для нас принципиально важно, что в русском варианте мы выбрали переводом для *sci* не *знай*, а *разумей/понимай*, как бы памятуя о следующем брокардикуме — кратком юридическом правиле-афоризме, отсутствовавшем в римских источниках и появившемся Средние века: «*Scire leges non hoc est verba earum tenere, sed vim ac potestatem*» — Знание законов заключается не в том, чтобы помнить их слова, а в том, чтобы понимать их смысл» Таким образом, можно утверждать, что уже за несколько лет до принятия в РА новых образовательных стандартов (не позднее 2016 года) в школе «Айб» девизом «Разумей и делай» не только была запущена модель компетентностного образования, но и был обозначен вектор формирования и развития СКК. В данной статье не к месту останавливаться на всех деталях этого процесса. Чуть подробнее остановимся лишь на том, как он проявился в преподавании РКИ и как он участвует в формировании и развитии СКК.

Можно сказать, что курс РКИ в группах с айбовским «стандартом» строится вокруг аналитического чтения, начиная 7-го класса, а именно с продвинутого базового уровня (A2+ по CEFR). И это далеко не раннее переключение на один из видов речевой деятельности, а совсем наоборот: это одновременно и способ двигать вперёд активные виды речевой деятельности — говорение и письмо, и, по сути, подстегнуть (активизировать) чтение — вид речевой деятельности, который в методике изучения нервного языка считается пассивным видом речевой деятельности.

Конечно, в полной мере, с одной стороны, отдачу от этого подхода, и, с другой — возможность полноценно задействовать аналитическое чтение мы получаем в старшей школе. Так, по результатам опроса в конце учебного года в достаточно продвинутой группе 10-

го класса, приблизительно в соотношении 60/40 % состоящей из учащихся, поступивших в старшую школу по внутреннему (из средней школы системы «Айб») и внешнему приёму, практически все признали обсуждение произведений наиболее ценным и интересным компонентом курса русского языка. Причём здесь важно то, что этот интерес шёл по нарастающей в течение учебного года, что заметно сказалось на качестве завершающих учебный год аналитических письменных работах, хотя как раз их некоторые из учащихся, скорее по инерции, отнесли к разряду наименее ценных. Это не должно настораживать, поскольку все мы знаем: связная письменная речь является наиболее трудным видом речевой деятельности и «раскачка» этих навыков требует и больше времени, и больших усилий. Но что это возможно, в большей мере доказывают результаты как завершающих учебный год письменных работ учащихся 10-го класса, так и письменных работ учащихся 11-го класса, завершающих 1-е полугодие тоже этого учебного года.

В рамках этой статьи лишь контурно обозначу обучающие тактики развития навыков аналитического чтения, которые, на мой взгляд, можно обобщить в параметрах прогресса речевой деятельности на русском языке в целом.

1. Тексты подбираются и группируются вокруг какой-либо социально значимой проблемы, имеющей культурологическое измерение.

2. Логика/ход обсуждения этой проблемы задаётся в вопросах «на осмысление текста», с рекомендацией либо ознакомиться с ними перед чтением текста, либо воскресить в памяти уже знакомый текст и осмыслить сюжетные перипетии и линию поведения/поступки действующих лиц/актеров в свете предложенных вопросов. Подспорьем в этом становятся направляющие «вопросы по содержанию», запараллеленные с «вопросами на осмысление».

3. В классе организуется обсуждение по вопросам на осмысление, которое по преимуществу принимает форму сократических бесед. Главным конечным результатом этих обсуждений является умение подтвердить/обосновать своё мнение отсылкой к тексту.

4. По прочтении и обсуждении произведений, вошедших в текущий модуль описания курса (кстати, непременно предоставленного учащимся в начале учебного семестра) по обозначенной проблеме проводится обобщающая аналитическая текстовая письменная работа. В задании формулируется требование аргументировать свою позицию отсылками к тексту, для чего учащиеся ещё в начале обучения в старшей школе знакомятся с форматом ПОПС-формулы [Подр. см.: 10]. В целом ряде работ учащимся предлагается также список авторитетных, специально подобранных суждений по данной проблеме, которые помогают им сформулировать свою позицию, согласившись или не согласившись с тем или иным суждением, дополнив или перефразировав его.

Приведу два примера подобной проблемно организованной организации текстового материала, направленной на формирование СКК посредством аналитического чтения.

Так, каждому из нас, особенно в молодости, а в целом и на протяжении всей жизни приходится корректировать степень социально-нравственной активности, что в концептуальной форме обобщено в понятии фатализма. В аспекте формирования СКК именно вокруг этой проблемы и именно в этой последовательности мы сфокусировали обсуждение повестей Л.Н. Толстого «Отец Сергей», М.Ю. Лермонтова «Фаталист» и А.С. Пушкина «Пиковая дама». Свои размышления учащиеся подытожили в аналитической работе «Волею судеб или ...?», выполняя которую им предстояло из 20 предложенных суждений выбрать минимум два, (одно PRO, другое CONTRA) которые созвучны их доводам PRO и CONTRA фатализма, согласуются с ними, подкрепляют их или противоречат им. В этом случае я констатирую лишь то, что все они справились с заданием и по критерию «Смысловая целостность изложения», который призван был оценить именно осознание социокультурной сложности и значимости этой проблемы, практически все показали максимальный результат, что свидетельствует о реализации поставленной образовательной цели.

Второй пример может, на первый взгляд, поразить парадоксальностью подбора текстового материала. Аналитическая работа носила

поистине обобщающий характер и была предложена в двух вариантах — «Нравы vs. Законы или...»? и «Странности и чудачества? Поистине достойный предмет!» — на выбор. К этому моменту были прочитаны и обсуждены: «Палата № 6» и «Дядя Ваня» А.П. Чехова, рассказы «История болезни» М.М. Зощенко и «Микроскоп» и «Чудик» В.М. Шукшина. Все мы сталкивались с тем, как фактор выбора осложняет задачу, а здесь выбор надо было сделать трижды: выбрать тему, выбрать произведения, ссылки на которые позволят наиболее убедительно обосновать высказанную позицию, и, наконец, во 2-м варианте была оговорка «помимо предпочтительных примеров (П) из произведений, пройденные нами в этом уч. г., можно ссылаться на: произведения искусства; биографии/воспоминания известных людей и собственный жизненный опыт», т.е. надо было правильно сориентироваться в этом. Тем не менее ребята в основном справились со всеми поставленными задачами, а что касается сформированности СКК, многократно меня приятно удивили и даже вдохновили, вселив веру в будущее. При этом понимаю, что хотя работа выполнялась в классе, тем не менее в реалиях 3-го десятилетия 21-го века может возникнуть подозрение, что при подготовке они нет-нет, да и обращались к услугам ИИ, однако градус искренности и личностности их суждений был настолько высок, что вариант ИИ может быть исключён. Ср. по одному-двум примерам по каждой теме. (Выбрать было крайне сложно — так их много, но выдержки из работ привожу дословно.)

- <...> Нравы, которые представлены людьми, создают образ страны и склонны ухудшаться или исправляться. Нравы, ставшие пороками, не могут быть исправлены. («Нравы vs. Законы или...»)

- Нравы — это результат традиций и стандартов общества, которые часто показывают дикость, жестокость и недоброжелательность людей. Законы уже результат рационального анализа общества. Этот контраст неразумности и разумности и порождает конфликт. («Нравы vs. Законы или...»)

- Я считаю, что экстравагантность и странности могут быть положительным аспектом человеческой жизни, поскольку они разрушают стереотипы и позволяют развиваться новым идеям и

формам искусства. Это особенно актуально в современном мире, где нестандартные поступки части становятся катализаторами инноваций («Странности и чудачества? Поистине достойный предмет!»).

ВЫВОДЫ И ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Завершая статью, следует отметить, что дух протестного отрицания, которым было проникнуто её начало, был несколько наигранным, однако сделано это было намеренно: компилируя первую и вторую приведённые выше цитаты, обосную это так: результаты традиций и стандартов, ставшие пороками, не могут быть исправлены. Или, если быть чуточку более оптимистичным, они чреватые. Чреватые тем, о чём предупреждает Ноам Хомский, ставший моим гуру со студенческой скамьи — вначале в лингвистике, а в последнее время шире: «Мы теряем детство. Учителей заковывают в рамки инструкций. Детей заковывают в рамки тестов и экзаменов. Если все обучение сводится к подготовке к экзамену и его сдаче, никто ничему не научится». Один из «спасательных кругов» — желание читать книги и умение понимать тексты, тем самым формируя СКК.

ЛИТЕРАТУРА

1. Հայաստանի Հանրապետության կրթության բարելավման ծրագրի օտար լեզուներ ուսումնական բնագավառի հանրակրթության առարկայական չափորոշիչների եվ ծրագրերի մշակման հայեցակարգային դրույթները. URL: <https://escs.am/files/files/2020-07-17/ef22c151d0a082d22b6eb44f5668ee.pdf> (дата обращения: 20.05.2025)
2. Литературоведческие статьи по алфавиту. URL: <http://litena.ru/literaturovedenie/item/f00/s00/e0000096/index.shtml> (дата обращения: 20.05.2025)
3. Маркосян Г.В. Предметное содержание профессионального образования педагогов-филологов язык, культура и профессиональная коммуникация в современном обществе Материалы IX Международной научной конференции. Тамбов 2020, 82-83 сс.

4. Орлова Н. Основы теории литературы: конспекты лекций для студентов и любознательных читателей, 2023. URL: Лекция 3. Функции художественной литературы — Основы теории литературы: конспекты лекций для студентов и любознательных читателей — Наталья Орлова (дата обращения: 20.05.2025)
5. Пол Р.У. Критическое мышление: что, почему и как. Paul, Richard W. Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World. Rohnert Park, CA: Center for Critical Thinking and Moral Critique, Sonoma State Univ., 1990, Ch.4. pp.45-56 URL. <https://evolkov.net/critic.think/Paul.R/Paul.R.Critical.thinking.04.html#gsc.tab=0> (дата обращения: 20.05.2025)
6. Савкина И.А. Воспитательная функция литературы, 2023. URL. воспитательная функция литературы | Методическая разработка по литературе (8 класс): | Образовательная социальная сеть (дата обращения: 20.05.2025)
7. Словарь литературоведческих терминов. Ред. С 48 сост.: Л. И. Тимофеев и С. В. Тураев. М.: Просвещение, 1974. 509 с.
8. Терминологический словарь-тезаурус по литературоведению. От аллегории до ямба. — М.: Флинта, Наука. Н. Ю. Русова. 2004.
9. Терминологический словарь-тезаурус по литературоведению. URL. воспитательная роль художественной литературы | это... Что такое воспитательная роль художественной литературы? (дата обращения: 20.05.2025)
10. Формула ПОПС: учимся доказывать свою жизненную позицию. URL. <https://pedsovet.su/publ/205-1-0-5764> (дата обращения: 20.05.2025)
11. Функция литературы как искусства. Оренбургский Государственный Педагогический Университет, 2015. URL. <https://studfile.net/preview/4083366/> (дата обращения: 20.05.2025)
12. Якупова Г.Х. Роль художественной литературы в воспитании студентов. // Проблемы современной науки и образования,

2017. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-hudozhestvennoy-literatury-v-vospitanii-studentov> (дата обращения: 20.05.2025)
13. *Levine, E. & Patrick, S.* (2019). What is competency-based education? An updated definition. Vienna, VA: Aurora Institute. URL. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED604019.pdf> (дата обращения: 20.05.2025)
14. *Markosyan G.* Language and Linguistic Education: Versus or Along? // International Symposium on Language and Communication: Research Trends and Challenger (ISLC) 10th-13th June 2012 pp. 1807 – 18.
15. *Elder L. Richard W. Paul:* biographical information. // The Foundation of Critical Thinking, 2010. URL. http://www.criticalthinking.org/ABOUT/Fellow_Richard_Paul.cfm (дата обращения: 20.05.2025)
16. *Rucker H.* Commentary Article - (2023) Volume 10, Issue 10 Bilingual Education's Role in Enhancing Critical Thinking Skills. // Commentary Article - (2023) Volume 10, Issue 10. URL. <https://www.longdom.org/open-access/bilingual-educations-role-in-enhancing-critical-thinking-skills-104524.html> (дата обращения: 20.05.2025)
17. *van Ek J. A. & Trim J.L. M.* Sociocultural competence. In book: Vantage. — Cambridge University Press: 2000 Published online by Cambridge University Press: 28 January 2010, pp. 95 – 105. URL. <https://www.cambridge.org/core/books/abs/vantage/sociocultural-competence/E3DF037B2CE74CFF0371F305C51D57BD> (дата обращения: 20.05.2025)
18. *Woods D., Macfarlane R. & McBeath D.* The Nine Pillars of Great School. // Hodder Education, 2018, pp.144.

REFERENCES

1. Hayastani Hanrapetut'yan krt'ut'yan barelavman tsragri otar lezuner usumnakan bñagavarri hanrakrt'ut'yan arrarkayakan

ch'ap'voroshich'neri yev tsragreri mshakman hayets'akargayin druyt'nery. URL: <https://escs.am/files/files/2020-07-17/ef22c151d0a082d22b6eb44f5668ee.pdf> (data obrašeniâ: 20.05.2025)

2. Literaturovedcheskiye stat'i po alfavitu. URL: <http://litena.ru/literaturovedenie/item/f00/s00/e0000096/index.shtml> (data obrashcheniya: 20.05.2025)
3. Markosyan G.V. Predmetnoye soderzhaniye professional'nogo obra-zova-niya pedagogov-filologov yazyk, kul'tura i professio-nal'-naya kommunikatsiya v sovremennom obshchestve Materialy IX Mezhd-u-na-rod-noy nauchnoy konferentsii. Tambov 2020, 82-83 ss.
4. Orlova N. Osnovy teorii literatury: konspekty lektsiy dlya studen-tov i lyuboznatel'nykh chitateley, 2023. URL: Lektsiya 3. Funktsii khudozhestvennoy literatury — Osnovy teorii literatury: konspekty lektsiy dlya studentov i lyuboznatel'nykh chitateley — Natal'ya Orlova (data obrashcheniya: 20.05.2025)
5. Pol R.U. Kriticheskoye myshleniye: chto, pochemu i kak. Paul, Richard W. Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World. Rohnert Park, CA: Center for Critical Thinking and Moral Critique, Sonoma State Univ., 1990, Ch.4. pp.45-56 URL: <https://evolkov.net/critic.think/Paul.R/Paul.R.Critical.thinking.04.html#gsc.tab=0> (data obrashcheniya: 20.05.2025)
6. Savkina I.A. Vospitatel'naya funktsiya literatury, 2023. URL. vospitatel'naya funktsiya literatury | Metodicheskaya razrabotka po literature (8 klass): | Obrazovatel'naya sotsial'naya set' (data obrashcheniya: 20.05.2025)
7. Slovar' literaturovedcheskikh terminov. Red. S 48 sost.: L. I. Timofeyev i S. V. Turayev. M., 'Prosveshcheniye', 1974. 509 s.
8. Terminologicheskiy slovar'-tezaurus po literaturovedeniyu. Ot allegorii do yamba. — M.: Flinta, Nauka. N. YU. Rusova. 2004.
9. Terminologicheskiy slovar'-tezaurus po literaturovedeniyu. URL. vospitatel'naya rol' khudozhestvennoy literatury | eto... Chto takoye vospitatel'naya rol' khudozhestvennoy literatury? (data obrashcheniya: 20.05.2025)

10. Formula POPS: uchimsya dokazyvat' svoyu zhiznennuyu pozitsiyu. URL. <https://pedsovet.su/publ/205-1-0-5764> (data obrashcheniya: 20.05.2025)
11. Funktsiya literatury kak iskusstva. Orenburgskiy Gosudarstvennyy Pedagogicheskiy Universitet, 2015. URL. <https://studfile.net/preview/4083366/> (data obrashcheniya: 20.05.2025)
12. Yakupova G.Kh. Rol' khudozhestvennoy literatury v vospitanii studentov. // Problemy sovremennoy nauki i obrazovaniya, 2017. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-hudozhestvennoy-literatury-v-vospitanii-studentov> (data obrashcheniya: 20.05.2025)
13. Levine, E. & Patrick, S. (2019). What is competency-based education? An updated definition. Vienna, VA: Aurora Institute. URL. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED604019.pdf> (data obrashcheniya: 20.05.2025)
14. Markosyan G. Language and Linguistic Education: Versus or Along? // International Symposium on Language and Communication: Research Trends and Challenger (ISLC) 10th-13th June 2012 pp. 1807 – 18.
15. Elder L. Richard W. Paul: biographical information. // The Foundation of Critical Thinking, 2010. URL. http://www.criticalthinking.org/ABOUT/Fellow_Richard_Paul.cfm (data obrashcheniya: 20.05.2025)
16. Rucker H. Commentary Article - (2023) Volume 10, Issue 10 Bilingual Education's Role in Enhancing Critical Thinking Skills. // Commentary Article - (2023) Volume 10, Issue 10. URL. <https://www.longdom.org/open-access/bilingual-educations-role-in-enhancing-critical-thinking-skills-104524.html> (data obrashcheniya: 20.05.2025)
17. van Ek J. A. & Trim J.L. M. Sociocultural competence. In book: Vantage. — Cambridge University Press: 2000 Published online by Cambridge University Press: 28 January 2010, pp. 95 – 105. URL. <https://www.cambridge.org/core/books/abs/vantage/sociocultural-competence/E3DF037B2CE74CFF0371F305C51D57BD> (data obrashcheniya: 20.05.2025)

18. Woods D., Macfarlane R. & McBeath D. The Nine Pillars of Great School. // Hodder Education, 2018, pp.144

ՎԵՐԼՈՒԾԱԿԱՆ ԸՆԹԵՐՑԱՆՈՒԹՅՈՒՆԸ՝ ՈՐՊԵՍ ՀԱՆՐԱՄԾԱԿՈՒԹԱՅԻՆ ԿԱՐՈՂՈՒՆԱԿՈՒԹՅԱՆ ԶԵՎԱՎՈՐՄԱՆ ՄԻՋՈՑ

Գ. Վ. ՄԱՐԿՈՍՅԱՆ

«Այր» ԴՊՐՈՑ

Հոգիվածում փորձ է արվում նորովի ներկայացնել գրական տեքստի օգտագործումը կրթական ոլորտում: Ընդունելով գրականության դերը անձի ձևավորման գործում՝ հեղինակը հարց է բարձրացնում՝ ինչպես այն պետք է ներդրվի կրթության ոլորտ, մասնավորապես՝ օտար լեզուների, ավելի հստակ՝ ռուսերենի որպես օտար լեզվի դասավանդման գործում: 21-րդ դարում կրթության հանդեպ վերաբերմունքն ամանցյալ է նրանից՝ թե որքանով արդյունավետ է այն ձևավորում այժմ և ապագայում իրական կյանքում պահանջարկված կարողունակությունները: Ըստ հեղինակի, օտար լեզուների ուսումնառության կարողունակահեն բնույթը ապահովելու համար հարկավոր է կատարել ուսումնառության շրջանակներում թիրախավորվող կարողունակությունների փոփոխություն՝ լեզվամշակութային կարողունակությունը փոխարինել հանրային կարողունակությամբ: Այդ կերպ հնարավոր կլինի մեկտեղել ոչառաջին լեզուների ուսումնառության ողջ կրթական ներուժը, և վերլուծական ընթերցանությունն իրավասու է լուծել այդ խնդիրը: Հեղինակի դիտարկմամբ՝ «Այր» դպրոցում կարողունակահեն կրթությունը ներդրվել է «Իմա և արա» կարգախոսով, և այդ տեղի էր ունեցել նույնիսկ ավելի վաղ, քան ՀՀ հանրակրթության մեջ գործառության մեջ ներդրվեց այդ նույն սկզբունքով առաջանորդվող նոր չափորոշիչը: Այդ ուղենիշով սկիզբ դրվեց նաև հանրամշակութային կարողունակության զարգացման ճանապարհը: Հատուկ նշվում է, որ երկար պատմություն ունի նաև վերլուծական ընթերցանության՝ որպես հանրամշակութային կարողունակության

զարգացման կիրառումն, ընդ որում անգամ 7-րդ դասարանից: Հոդվածն ամփոփվում է եզրակացությամբ առ այն, որ մտածված ընթերցանությունը ձևավորում է հանրամշակութային կարողունակությունը՝ դրանով իսկ անելով իր ներդրումը այն փորձի համար, որն իրական կյանքում կունենա իր ցկյանս կիրառումը:

Բանալի բառեր՝ վերլուծական ընթերցանություն, հանրամշակութային կարողունակություն, կարողունակահեն ուսումնառություն, քննական/քննադատական մտածողություն, ճանաչողական զարգացում, երկրեզվություն:

ANALYTICAL READING AS A MEANS TO FORM SOCIOCULTURAL COMPETENCES

G. V. MARKOSYAN

“Ayb” school

The article tries to revisit the educational approaches to literary text. Not denying the literature the functions of forming a personality, the author raises the question of its implementation in education, in particular, in teaching foreign languages, more precisely, Russian as Foreign Language. In the 21 st century, the approach to education is determined by how successfully it forms competences that are in demand in real life for many years to come. According to the author, to fulfill the competence-based tasks of teaching foreign languages one should somewhat shift the emphasis from the linguacultural competence to the sociocultural competence, especially given the fact that they complement each other in influencing the cognitive advancement of the learner. In the article, the author is consistently advocating for the relevance of the sociocultural competence in mobilizing the wide education potential to develop skills of learning nonprimary languages, on the one hand, and the relevance of analytical reading in it, on the other. One could say that even a few years before the educational standards were adopted in the Republic of Armenia (before 2016), the Ayb School, through its motto

“Understand and Do,” not only adopted the competence-based education, but also envisioned the vector of forming and developing sociocultural competence. As regards the course of Russian as Foreign Language, the groups with the Ayb “standards,” as the article intends to show, design it as part of analytical reading, starting from 7th grade, i.e. from the advanced basic level (A2+ according to CEFR). Later in the article, the author outlines the contours of the teaching tactics to develop skills of analytical reading leading to coherent speech both oral and written (speaking and writing). The article ends with excerpts from the students’ works that demonstrate “flashes” of the sociocultural competence, and the conclusion that organized, evaluated, supported, and mentally transformed reading forms the sociocultural competence and it is its modest, but weighty contribution to forming real lifelong experience of the students.

Key words: *analytical reading, sociocultural competence, competence-based education, critical thinking, cognitive advancement, bilingualism.*

Информация о статье: статья поступила в редакцию 12 сентября 2025 г., подписана к печати в № 2.CXXI (121).2025 30.10.2025.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ CASE STUDY НА УРОКАХ РКИ

**Посвящается светлой памяти доктора
филологических наук, профессора
Михаила Давидовича Амирханяна**

К. А. ОГАНЕСЯН

Ереванский государственный университет

karinahov@yahoo.com

Современные подходы к обучению РКИ делают акцент на коммуникативную и межкультурную компетенцию, умение грамотно и адекватно использовать иностранный язык в реальных жизненных ситуациях. Метод case study позволяет моделировать реальные ситуации, в которых учащийся не просто использует язык, а решает задачи, ориентируясь на контекст, партнёра по общению и культурную среду. Использование кейсов на уроках РКИ отвечает современным требованиям к языковому образованию: они делают уроки интерактивными, целенаправленными и приближенными к реальной коммуникации, способствуя формированию уверенных и гибких пользователей русского языка как иностранного.

Ключевые слова: кейс метод, коммуникативная направленность обучения РКИ, моделирование ситуации, развитие мышления.

На основе известной школы бизнеса Гарвардского университета в начале прошлого столетия возник получивший широкое распространение и признание среди методистов кейс-метод. Следует отме-

тить, что происхождение термина многие методисты связывают непосредственно с английским словом **case** (маленький чемодан, портфель). Другие методисты предлагают рассмотреть происхождение данного методического термина в связи с латинским словом **casus** (запутанный, сложный случай), ведь в основе возникновения и дальнейшего функционирования **кейс-метода** или **метода case study** лежит именно принцип случая / прецедента.

Отметим, что рассматриваемый метод весьма активно используется за рубежом в обучении бизнес-наукам и экономике, что представляется весьма логичным. Причем на первых порах своего функционирования в образовательном пространстве данный метод часто использовался при обучении по программе MBA [1].

Как известно, современные подходы к обучению РКИ делают акцент на коммуникативную и межкультурную компетенцию, умение грамотно и адекватно использовать иностранный язык в реальных жизненных ситуациях [2]. Метод case study позволяет моделировать реальные ситуации, в которых учащийся не просто использует язык, а решает задачи, ориентируясь на контекст, партнёра по общению и культурную среду.

Грамотно разработанный кейс, как правило, направляет учащихся к поиску собственных неординарных решений, ибо никакой кейс не может предложить одного единственно правильного решения. Сегодня специалисты в процессе работы с кейсами предпочитают развивать у учащихся независимое мышление. Так, например, в современном бизнесе можно представить 6 или 7 вариантов решить возникшую проблему. При этом если для конкретной ситуации есть свое классическое решение, то это еще не означает, что именно оно будет наиболее эффективным и оптимальным. Суть метода case study заключается именно в том, что учащимся предлагается пакет заданий / кейсов, которые не имеют одного единственного точного решения. Таким образом, обучающимся следует определить непосредственно проблему, а затем искать возможные варианты ее решения, либо выхода из создавшейся ситуации.

Основной целью профессионально-направленных уроков РКИ, востребованных в Республике Армения [3], должно стать не только

расширение словарного запаса учащихся, но и развитие у них умения грамотно мыслить на изучаемом языке, адекватно анализировать ситуации, равно как привитие навыков к собственному самостоятельному творчеству на русском языке с использованием всех возможностей устной и письменной речи.

Попытаемся представить возможности метода case study в процессе обучения РКИ.

Суть метода case study заключается в подробном анализе реальной ситуации. Описание этой ситуации отражает не только какую-нибудь актуальную практическую проблему. Данная ситуация реализует намеченный преподавателем комплекс знаний, умений и навыков, которые следует усвоить в процессе решения поставленной проблемы. Оговорим, что непосредственно сама предложенная проблема не должна иметь одного единственного решения. Поскольку case study – это интерактивный метод, постольку он повышает уровень мотивации учащихся к изучению русского языка как иностранного. Использование рассматриваемой технологии дает возможность развить у студентов такие необходимые качества, как социальная активность, коммуникабельность, умение правильно сформулировать свое мнение, выслушать мнение другого человека и пр.

Кейсы на уроках РКИ можно использовать в разной форме: от нескольких предложений до абзацев и страниц, а также полноценных текстов (адаптированных и неадаптированных). Здесь следует отметить, что объемные кейсы на уроках РКИ вызывают у студентов-армян определенные затруднения. Поэтому на первых этапах учебного процесса мы рекомендуем использовать малые по объему тексты. Так, самый простой вариант учебного кейса можно представить следующим образом: обучающимся представлен определенный небольшой текст/отрывок текста, который несет в себе конкретную проблематику. Преподаватель предлагает «пофантазировать: придумать, предугадать, как будут развиваться представленные в тексте события».

Например, на уроке преподаватель представляет историю Шаварша Карапетяна – выдающегося человека, спортсмена, проявившего исключительный героизм и стойкость, или предлагает посмотреть на

YouTube видео-ролик о нем [7]. Подвиг Ш.Карапетяна стал результатом его самоотверженности, позволившей спасти жизни пассажиров, оказавшихся в затонувшем троллейбусе на Ереванском озере [6].

Предполагаемые задания-кейсы.

1. Вопросы для анализа:

▪ Выделите ключевые элементы подвига Ш. Карапетяна:

- Что именно делает его поступок героическим?
- Какие обстоятельства и риски сопровождали его действия?

▪ Оцените нравственную сторону поступка:

- В чём заключалась цена, которую герой заплатил за своё решение?
- Является ли подвиг следствием личных качеств или результатом внешнего давления?

▪ Размышление о свободе выбора:

- Был ли у Карапетяна выбор? Что бы сделали вы в аналогичной ситуации?
- Как соотносятся понятия «обязанность» и «самопожертвование» в этом случае?

2. Напишите эссе на одну из тем:

- «Герой нашего времени: нравственный выбор Ш.Карапетяна»
- «Цена мужества: что мы готовы отдать ради других?»

3. Задания с мультиперспективным подходом

▪ Возможные персонажи, от лица которых может быть передана история:

- Разделитесь на группы. Каждая группа получает роль одного из следующих персонажей:
 - ✓ пассажир троллейбуса;
 - ✓ сотрудник милиции;
 - ✓ случайный прохожий;
 - ✓ врач скорой помощи;
 - ✓ журналист;

✓ фотокорреспондент и др.

Задание: подготовить краткий монолог (1–2 минуты) от лица своего персонажа. Опишите:

- своё восприятие событий;
- отношение к поступку Ш. Карапетяна;
- личные чувства, переживания, выводы.

4. Сравнительный анализ точек зрения:

- Какие аспекты подвига подчеркиваются каждой из «позиций»?
- Что общего в реакциях разных участников?
- Какие различия в восприятии объясняются личным и профессиональным опытом?

5. Творческие задания

- **Напишите письмо герою** от имени одного из спасённых пассажиров спустя 10 лет после происшествия.
- **Составьте заголовок и заметку** в газету от лица журналиста, освещающего событие:
 - Придумайте стиль подачи материала: информативный, эмоциональный и т.п.
 - Подчеркните общественное значение поступка.
- **Подготовьте инфографику:**
 - Используйте ключевые данные: дата, место, количество спасённых, последствия для героя.
 - Добавьте цитаты, символы, краткий биографический блок.

Использование метода кейса способствует более глубокому осмыслению текста, развитию эмпатии у студентов, а также формированию навыков анализа поведения героев в различных социальных и профессиональных контекстах. Обсуждение, как показывает наш опыт, обычно бывает очень активным.

Однако, подобный вид творческой работы имеет недостаток, который нельзя обойти вниманием, а именно: анализу учащихся на уроках РКИ подлежат лишь небольшие отрывки.

Case study дает возможность придать совершенно новое, неординарное звучание весьма избитым и уже давно наскучившим всем (в том числе и студентам) проблемам. Причем возможных решений может оказаться огромное множество, при этом все возможные варианты вполне имеют право на существование, обсуждение, дискуссию.

Отметим, что решение кейсов проходит весьма успешно при коллективной работе студентов на уроках РКИ, а также при организации работы в парах, либо в процессе индивидуальной работы.

Особое внимание следует уделить результату решения кейса. Это может быть защита проекта, презентация, эссе, описательная работа, критическая справка и пр.

Методистам следует определиться со следующим вопросом: К чему приводит в учебном процессе использования метода case study?

На наш взгляд, преподаватель получает реальный доступ непосредственно к базе актуальных учебно-методических материалов. Появляется возможность организации «гибкого» процесса обучения. При желании можно либо увеличить, либо сократить временные затраты на подготовки материалов к уроку. Работая по технологии case study, преподаватель успешно осуществляет собственное естественное непрерывное повышение квалификации. Более того, у него возникает возможность осуществления определенных элементов процесса обучения РКИ во внеурочное время.

Не менее эффективен метод case study для учащихся, которые получают возможность работать как на уроках, так и во внеурочное время с дополнительными интересными и актуальными материалами, осваивая современные информационные технологии. Большое преимущество данной технологии заключается в реальной возможности общения в группе с другими учащимися в любое время. Другое немаловажное преимущество – легкий доступ к огромной базе всевозможных консультаций. Любой case, как правило, можно легко адаптировать непосредственно под уровень владения языком, под профессиональные или культурные интересы группы, под цели обучения (академические, деловые и т.п.). Это делает метод универсальным инструментом для смешанных и тематических групп.

Технология case study не представляет никаких сложностей в применении. В целом, каждый преподаватель, желающий работать по методу case study, без труда может осуществить это на высоком профессиональном уровне, при этом, безусловно, изучив современную научно-методическую литературу и создав банк различных учебных ситуаций. Оговорим, что обязательное решение применять интерактивные технологий обучения в процессе изучения РКИ не должно стать самоцелью преподавателя, поскольку любую технологию ситуационного анализа рекомендуется внедрять в учебный процесс с неперенным грамотным учетом учебных целей и задач, особенностей контингента учащихся, их потребностей, интересов, а также компетентного уровня, равно как и многих других не менее значимых факторов, которые на научном уровне определяют позитивные возможности внедрения в учебный процесс case study, их тщательной подготовки и адекватного проведения. Метод case study предлагает проблемные задания, наполненные реальным смыслом, а не абстрактные упражнения. Это заметно усиливает мотивацию студентов, особенно взрослых, которые ценят практическую направленность обучения.

Кейсы эффективны в процессе изучения РКИ, поскольку:

- формируют коммуникативную компетенцию,
- активизируют использование лексики и грамматики в контексте,
- побуждают к сотрудничеству и инициативе,
- имитируют реальные ситуации общения.

Кейсы требуют от учащихся анализировать ситуацию, формулировать аргументы, принимать решения, взаимодействовать с другими участниками. Таким образом, «обучение русскому языку становится обучением мышлению на этом языке, что особо важно при коммуникативном подходе к обучению РКИ» [4].

Приведем примеры языковых ситуативных кейсов для студентов разных уровней владения РКИ.

Кейсы для начального уровня (A1–A2):

Кейс «Я - студент»

Студенты рассказывают о себе, своем университете, факультете, будущей профессии, задают вопросы.

Темы: университет, профессия.

Кейс «Покупка одежды»

Ситуация: студент в магазине. Нужно подобрать одежду, уточнить размер, цену, условия возврата.

Темы: магазины, склонение существительных, вежливые формы.

Кейс «В кафе с друзьями»

Составление диалога, выбор блюд, оплата заказа.

Темы: еда, склонение прилагательных, вежливые фразы.

Кейс «Потерянный багаж» (уровень А2–В1)

Цель: развитие навыков устной речи, повторение лексики по теме «Путешествия», практика формулирования жалобы.

Сценарий кейса: Студенты представляют ситуацию в аэропорту. Один из них потерял багаж. Необходимо:

- обратиться в службу поддержки,
- описать багаж,
- заполнить заявление,
- обсудить возможные действия.

Результат: ролевое взаимодействие, заполнение формуляра, обсуждение решения проблемы.

Кейсы для среднего уровня (В1–В2):

Кейс «Обсуждение путешествия»

Группа студентов планирует совместное путешествие. Нужно выбрать маршрут, транспорт, жильё.

Темы: география, транспорт, приставочные глаголы движения, аргументация.

Кейс «Интервью при приёме на работу»

Ролевая игра: один студент — *кандидат*, другой — *работодатель*.

Темы: биография, профессиональные навыки, вопросы и ответы.

Кейс «Открытие туристического агенства»

Цель: развитие лексики по теме «Работа», «Бизнес», навыков аргументации.

Сценарий кейса: Группа студентов — команда, открывающая туристическое агентство.

Нужно:

- выбрать концепцию,
- распределить обязанности,
- подготовить презентацию проекта.

Результат: коллективная работа, создание и защита проекта на русском языке.

Кейс: «Городской фестиваль» (уровень B2–C1)

Цель: развитие навыков формальной и неформальной речи, решение коммуникативной задачи.

Сценарий кейса: Городская администрация проводит фестиваль. Студенты — организаторы. Нужно:

- обсудить формат мероприятия,
- выбрать площадки и артистов,
- подготовить афишу и пресс-релиз,
- представить план администрации.

Результат: написание официальных и неофициальных текстов, выступление, критическое мышление.

Кейсы для продвинутого уровня (C1–C2):

Кейс «Городская проблема: экология»

Студенты-активисты и представители администрации. Обсуждают, как решить экологическую проблему в районе.

Темы: экология, дебаты, аргументация, официальные обращения.

Кейс «Подготовка научного форума»

Студенты готовят доклады, обсуждают тематику, распределяют роли.

Темы: академическая лексика, структура речи, презентации.

Кейс «Спор в социальных сетях»

Имитация спора в комментариях по острой теме (например, дистанционное обучение, экология, миграция).

Темы: интернет-лексика, стилистика, аргументы и контраргументы.

Как видим, приведенные примеры наглядно показывают, как кейсы в процессе обучения РКИ формируют непосредственно коммуни-

кативную компетенцию учащихся, активизируют использование лексики и грамматики в контексте, побуждают к сотрудничеству и инициативе, имитируют реальные ситуации общения. Метод case study предлагает проблемные задания с реальным смыслом, а не абстрактные упражнения. Это усиливает мотивацию студентов, которые ценят практическую направленность обучения. Более того, case study развивает у учащихся навыки командной работы, публичных выступлений, креативности и инициативности, что особенно важно для студентов, планирующих учёбу или работу в русскоязычной среде.

Приведем пример схемы разработки кейса:

- в первую очередь, определение конкретного раздела учебной программы;
- определение реальных целей и задач, которые следует решить в ходе работы над кейсом;
- очерчивание проблемной ситуации (научная, учебная, бытовая, нравственная и пр.).
- создание так называемой обобщенной модели;
- поиск эквивалента данной модели ситуации уже в реальной жизни, науке и т.д.;
- поиск источников и методов сбора информации;
- определение оптимальной наиболее подходящей техники работы с предложенным кейсом;
- получение ожидаемого результата;
- разработка заданной модели;
- апробация созданной модели в процессе обучения РКИ.

«Среди методов и приемов кейс-технологий можно назвать:

- **моделирование** (то есть построение модели данной ситуации, мыслительный эксперимент – осмысленное преобразование ситуации),
- **системный анализ** (системное представление и анализ ситуации),
- **метод классификации** (создание упорядоченных перечней свойств, составляющих ситуации),
- **метод описания** (создание описания ситуации),

- **игровые методы** (представление вариантов поведения героев в ситуации)» [5].

Нельзя обойти вниманием известный метод – «мозговой штурм». Завершает case study дискуссия (обмен взглядами на проблему и пути ее решения). Кейс можно завершать также письменным заданием: письмо, заметка, отчет. В кейсы можно встроить аутентичные материалы: объявления, афиши, фрагменты новостей и т.п. Рекомендуется стимулировать рефлексия, а именно: обсудить, какие фразы, грамматические формы и стратегии оказались полезны.

Технология case study эффективно развивает нестандартное мышление, что в настоящее время является важнейшим механизмом развития и совершенствования любого индивида. В данном контексте основной задачей метода case study становится формирование благоприятных условий для позитивного становления и развития у учащихся их индивидуальности. Следует признать, что поиск совершенно иных нестандартных путей весьма сложен и трудоемок, поскольку непосредственно от преподавателей РКИ он требует и временных затрат, и оригинального творческого подхода. Конечной целью является достигнутый высокий уровень развития учащихся.

Кейсы требуют от учащихся:

- анализировать ситуацию,
- формулировать аргументы,
- принимать решения,
- взаимодействовать с другими участниками.

Таким образом, обучение РКИ «становится обучением мышлению на русском языке, что особенно важно для уровней от В1 и выше» [5].

Итак, использование кейсов на уроках РКИ отвечает современным требованиям к языковому образованию: они делают уроки интерактивными, целенаправленными и приближенными к реальной коммуникации, способствуя формированию уверенных и гибких пользователей русского языка как иностранного.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Гладких И. В.* Методические рекомендации по разработке учебных кейсов // Вестн. Санкт-Петерб. ун-та. 2005. Вып. 2, № 16. С. 169–194.
2. *Сидельник Э.А.* Особенности использования метода “case study” в обучении иностранным языкам в неязыковом вузе // Известия Южного федерального университета. Технические науки. 2011. Вып. 10. Т. 123.
3. *Саркисян И.Р.* Использование кейс-метода для приобретения профессиональных коммуникативных умений на уроках русского языка // Русский язык в Армении. 2014. № 3. С. 7-15.
4. *Саркисян И.Р.* Пути интеллектуализации процесса обучения русскому языку в вузе в аспекте развития личности. Тезисы докладов Международной конференции “Диалог культур и формирование личности на пороге XXI века”. Ереван. – 1997. – С. 48 – 49.
5. *Пахтусова Е.Э.* Метод кейсов в обучении иностранному языку в вузе // Молодой ученый. 2014. № 17. С. 532–534.
6. Интернет-ресурс: <https://auroraprizе.com/ru/twenty-five-seconds-life>
7. Интернет-ресурс: <https://www.youtube.com/shorts/D5e6pUx6bnU>

REFERENCES

1. *Gladkikh I.V.* Metodicheskiye rekomendatsii po razrabotke uchebnykh keysov // Vestn. Sankt-Peterb. un-ta. 2005. Vyp. 2, № 16. S. 169–194.
2. *Sidel'nik E.A.* Osobennosti ispol'zovaniya metoda “case study” v obuchenii inostrannym yazykam v neyazykovom vuze // Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta. Tekhnicheskiye nauki. 2011. Vyp. 10. T. 123.
3. *Sarkisyan I.R.* Ispol'zovaniye keys-metoda dlya priobreteniya professional'nykh kommunikativnykh umeniy na urokakh russkogo yazyka // Russkiy yazyk v Armenii. 2014. № 3. S. 7-15.
4. *Sarkisyan I.R.* Puti intellektualizatsii protsessa obucheniya russkomu yazyku v vuze v aspekte razvitiya lichnosti. Tezisy dokladov Mezhdunarodnoy konferentsii “Dialog kul'tur i formirovaniye lichnosti na poroge XXI veka”. Yerevan. – 1997. – S. 48 – 49.
5. *Pakhtusova Ye.E.* Metod keysov v obuchenii inostrannomu yazyku v vuze // Molodoy uchenyy. 2014. № 17. S. 532–534.
6. Internet-resurs: <https://auroraprizе.com/ru/twenty-five-seconds-life>
7. Internet-resurs: <https://www.youtube.com/shorts/D5e6pUx6bnU>

ՔԵՅՍ ՏԵԽՆՈԼՈԳԻԱՅԻ ՕԳՏԱԳՈՐԾՈՒՄԸ ՌՕԼ-Ի ԴԱՍԵՐԻՆ

Կ. Հ. ՀՈՎՀԱՆՆԻՍՅԱՆ

Երևանի պետական համալսարան

ՌՕԼ-ի ուսուցման ժամանակակից մոտեցումները կենտրոնանում են հաղորդակցական և միջմշակութային իրավասությունների, իրական կյանքի իրավիճակներում օտար լեզուն ճիշտ և համարժեք օգտագործելու ունակության զարգացման վրա: Քեյս մեթոդը թույլ է տալիս մոդելավորել իրական իրավիճակներ, երբ ուսանողը ոչ միայն օգտագործում է լեզուն, այլ լուծում է խնդիրներ՝ կենտրոնանալով համատեքստի, հաղորդակցման գործընկերոջ և մշակութային միջավայրի վրա: Քեյսերը դասերը դարձնում են ինտերակտիվ, կենտրոնացած և իրական հաղորդակցությանը մոտ՝ նպաստելով ռուսաց լեզվի՝ որպես օտար լեզվի վստահ և ճկուն օգտագործողների ձևավորմանը: ՌՕԼ-ի դասընթացներում քեյսերի օգտագործումը համապատասխանում է լեզվական կրթության ժամանակակից պահանջներին. դրանք դասերը դարձնում են ինտերակտիվ, նպատակալաց և մոտ են իրական հաղորդակցությանը՝ նպաստելով ռուսաց լեզվի՝ որպես օտար լեզվի վստահ և ճկուն օգտագործողների ձևավորմանը:

Բանալի բառեր. գործի մեթոդ, RCT ուսուցման հաղորդակցական կողմնորոշում, իրավիճակի մոդելավորում, մտածողության զարգացում:

USING CASE TECHNOLOGY IN RCT LESSONS

K. H. HOVHANNISYAN

Yerevan State University

Modern approaches to teaching RFL focus on communicative and intercultural competence, the ability to competently and adequately use a foreign language in real-life situations. The case study method allows you to model real situations in which the student does not just use the

language, but solves problems based on the context, communication partner and cultural environment. The use of cases in RFL lessons meets modern requirements for language education: they make lessons interactive, focused and close to real communication, contributing to the formation of confident and flexible users of Russian as a foreign language.

Key words: *case method, communicative orientation of RFL teaching, situation modeling, development of thinking.*

Информация о статье: статья поступила в редакцию 29 мая 2025 г., подписана к печати в № 2.CXXI (121).2025 30.10.2025.

МОДЕЛЬ ФОНО-ЛЕКСИЧЕСКОЙ АККУМУЛЯЦИИ ПОСРЕДСТВОМ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОЙ СУБСТИТУЦИИ В БИЛИНГВАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ РКИ

К. М. ОГАНЯН

АГПУ им. Х. Абовяна

ohanyankoryun3@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-2352-0302>

Статья посвящена модели фоно-лексической аккумуляции посредством дифференцированной субституции (ФЛАДС), разработанной для билингвального обучения РКИ младших школьников с родным армянским языком. В отличие от традиционных подходов, ФЛАДС рассматривает субституцию не как ошибку, а как временную дидактическую опору при усвоении трудных русских фонем и графем. Модель включает четыре последовательных блока: идентификацию «триггерных» звуков и букв, формирование ядра субституции и накопление лексики, фонематическую дифференциацию и разрушение субституции, а также интеграцию новых единиц в устную и письменную речь. Методология ФЛАДС учитывает психолингвистические особенности билингвов, принципы имплицитного и деятельностного обучения, а также контрастивный анализ. Особое внимание уделяется переосмыслению интерференции как ресурса, способствующего систематизации фонетико-лексических знаний. Модель применима в начальном РКИ-обучении армяноязычных билингвов и может быть адаптирована для других языковых пар.

Ключевые слова: билингвизм, интерференция, фоно-лексическая аккумуляция, субституция, фонематическая дифференциация, РКИ, начальная школа.

Теоретические основы фоно-лексической аккумуляции

Процесс овладения вторым языком в условиях билингвизма включает целенаправленное накопление и использование фонетических и лексических единиц русского языка, направленных на формирование функционирующей языковой системы. Особенно активно он протекает в младшем школьном возрасте и предполагает переработку информации, интеграцию с родным языком и формирование межъязыковых связей, при этом находясь под влиянием межъязыковой интерференции [1: 108].

Билингвизм, интерференция и их влияние на фоно-лексическую аккумуляцию

В условиях глобализации билингвизм, предполагающий использование двух языков, становится нормой [3: 1]. Наше исследование фокусируется на раннем билингвизме младших школьников с армянским как родным и русским как вторым языком.

Овладение письменной речью второго языка — сложный когнитивный процесс, усугубляемый взаимодействием двух языковых систем у билингвов, что влияет на фоно-лексическую аккумуляцию. По Л.С. Выготскому, письмо является новой психической функцией, опосредованной символическими системами [6: 146–147].

Взаимодействие языков в билингвизме проявляется как трансференция (положительное влияние) и интерференция (отрицательное) [3: 198–200]. Интерференция охватывает все уровни языка, при этом для младших школьников особенно актуальны фонологическая и графическая интерференции, препятствующие корректной аккумуляции и приводящие к неверным языковым репрезентациям.

Исследователи (Л.В. Щерба, У.Вайнрайх, С.Х. Хашимов, Л.В. Кузнецова и др.) внесли значительный вклад в изучение билингвизма и интерференции. Вайнрайх систематизировал языковые контакты и интерференцию, подчеркивая их значимость для методик [3: 1–25]. Бодуэн де Куртенэ рассматривал интерференцию как конвергентную перестройку языков. Э.Хауген определял интерференцию как линг-

вистическое совпадение или наложение языков. Верещагин отмечал ее психологическую природу как внутренний неосознанный процесс отклонений от нормы, а Розенцвейг — как нарушение правил соотношения языков. Виноградов определял интерференцию как влияние первого языка на второй. Щерба подчеркивал важность фонетического слуха и артикуляционной базы для точной фоно-лексической аккумуляции [22: 15–20]. Аналогичное определение есть в лингвистическом энциклопедическом словаре [11: 197].

Для младших школьников-билингвов интерференция армянского языка проявляется в фонологической и графической субституции, которая является ключевым механизмом формирования письменной речи [15: 25–39]. Без методической поддержки такая замена русских графем и фонем на родные приводит к ошибкам.

Фонологическая и графическая субституция как механизмы, влияющие на фоно-лексическую аккумуляцию в условиях армяно-русского билингвизма

Субституция (замещение) – это явление, при котором элементы одного языка (родного) используются вместо элементов другого языка (изучаемого) в процессе речевой деятельности [18:311]. В контексте обучения грамоте билингвов субституция чаще всего носит фонологический и графический характер, оказывая прямое влияние на качество и скорость фоно-лексической аккумуляции.

Фонологическая субституция у билингвов проявляется в замене русских фонем, отсутствующих или артикуляционно отличных от армянских, что вызывает акценты и ошибки, затрудняющие формирование фонологической компетенции. А.С. Гарибян и Дж.А. Гарибян отмечают существенные различия фонетических систем, например, отсутствие в армянском [ы], [щ], а также различий твёрдости/мягкости согласных [8: 4–10]; [18: 5–9]. Частые замены: [ы] → [и] или [у], [щ] → [ш] или [ч], нерегистрация твёрдости. Кузнецова подчёркивает влияние этих ошибок на формирование фонологических представлений [9: 45–53].

Графическая субституция – это замена русских букв на визуально или фонетически схожие армянские графемы, что затрудняет

графическую аккумуляцию. Мы считаем, что подобные замены обусловлены межъязыковой интерференцией [14: 38–53]. Например, русская «Л» может заменяться на армянскую «Լ» ([gh]) не только из-за артикуляционного сходства, но и вследствие орфографической нормы армянского языка, где в заимствованных словах звук [л] традиционно передаётся через «Լ» (например, «սիւնիկ», «ճիւղիկ»). Аналогично, «В» может заменяться на «Վ» ([v]), «Н» — на «Ո» ([r]), что искажает формирование графо-фонемных связей.

Важно подчеркнуть, что субституция не всегда является ошибкой: в рамках модели ФЛАДС она трактуется как естественная когнитивная стратегия, с помощью которой билингв осваивает новый материал, опираясь на родной язык. В настоящем исследовании показано, что интерференция детерминирует такие замены, однако при грамотной методике они могут быть трансформированы в продуктивный механизм, способствующий фоно-лексической аккумуляции через управляемую дифференцированную субституцию [15: 25–39].

Психолого-педагогические основы, способствующие фоно-лексической аккумуляции в билингвальной среде

Эффективность фоно-лексической аккумуляции при обучении РКИ младших билингвов базируется на психолого-педагогических принципах, разработанных отечественными и зарубежными учёными.

Деятельностный подход рассматривает обучение как активную деятельность учащегося с языковым материалом, где задача педагога — создавать условия для самостоятельного усвоения. Теория поэтапного формирования умственных действий (Талызина) подчёркивает важность перехода от внешнего действия к внутреннему автоматизированному навыку как форму управляемой аккумуляции знаний [7: 5], [10: 19], [20: 10–15].

Психолингвистический подход связывает овладение вторым языком с развитием мышления. Выготский указывал на еи в формировании новых уровней мышления и организации языка в сознании [6: 7–15]. Лурия исследовал нейропсихологические основы письменной речи [12: 60–70]. Концепция «зоны ближайшего разви-

тия» актуальна для билингвального обучения, подчеркивая важность поддержки взрослого [6: 140–145].

Имплицитное обучение — усвоение без сознательного запоминания — проявляется в билингвальной среде через повторяющееся восприятие речи и письма. Исследования Шендельс показывают важность имплицитности в грамматике и других уровнях языка [21: 23–27]. Разработанная нами модель подчёркивает роль имплицитного обучения и контекста в межъязыковых связях, способствующих естественной фоно-лексической аккумуляции [15: 2–5].

Методические подходы, оптимизирующие аккумуляцию: Традиционные методы обучения иностранным языкам строятся на принципах последовательности, доступности и наглядности [13: 5–15]. Однако в условиях билингвального обучения они требуют адаптации для эффективной фоно-лексической аккумуляции. Современная методика РКИ для билингвов включает:

- **Контрастивный анализ** — сопоставление языков для выявления зон интерференции и разработки целенаправленных упражнений [13: 40–45].
- **Игровая деятельность** — снижение когнитивной нагрузки и стимулирование непроизвольного запоминания через повторение и активное использование.
- **Коммуникативная направленность** — формирование навыков общения, где фонетика и графика служат средством решения речевых задач.
- **Дифференцированный подход** — учёт специфики родного языка (армянского), позволяющий точно работать с типичными ошибками и улучшать аккумуляцию.

Таким образом, модель фоно-лексической аккумуляции посредством дифференцированной субституции (ФЛАДС) представляет собой комплексный подход в билингвальном обучении РКИ младших школьников. Она базируется на глубоком понимании психолингвистических особенностей билингвизма, принципов деятельностного и имплицитного обучения, а также инновационной работе с интер-

ференцией и субституцией, превращая их из потенциальных трудностей в эффективные ресурсы для системного усвоения фонологических и лексических знаний.

МОДЕЛЬ "ФОНО-ЛЕКСИЧЕСКОЙ АККУМУЛЯЦИИ ЧЕРЕЗ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННУЮ СУБСТИТУЦИЮ" (ФЛАДС)

Модель фоно-лексической аккумуляции через дифференцированную субституцию (ФЛАДС) представляет собой дидактический подход для эффективного обучения русскому алфавиту и фонетике младших школьников-билингвов, в частности, армяноязычных. В отличие от традиционных методик, ФЛАДС использует субституцию как управляемый инструмент обучения: временные субституции облегчают освоение сложных русских графем и фонем, а затем поэтапно устраняются посредством дифференцированной фонематической работы и интеграции в активный словарь.

Ключевые идеи и отличительные черты ФЛАДС:

1. **Активный характер субституции** – субституция трактуется как осознанный дидактический приём, служащий временной когнитивной опорой между родной и изучаемой языковыми системами [15: 25-39], [20: 176].

2. Дифференцированный подход

Модель сфокусирована на точечной работе с конкретными «проблемными» русскими графемами и фонемами (например, [ы], [щ], различия в произношении [в]/[ц], [р]/[н]/[л], отсутствие твёрдости/мягкости согласных), которые вызывают интерференцию в армяно-русской языковой паре [8: 4-10], [19: 5-9], [24].

3. Поэтапное «разрушение» субституции

После использования субституции как опоры, модель целенаправленно её устраняет через фонематическую дифференциацию, артикуляционную тренировку и формирование прочных звукобуквенных связей, что согласуется с теорией поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина [7: 3].

4. Фоно-лексическая аккумуляция

Обучение новым звукам и буквам интегрировано в процесс накопления продуктивного лексического запаса. Каждая «проблемная» графема/фонема вводится через лексические единицы, способствуя развитию произносительных навыков и расширению словаря [6: 7-15], [10: 164].

5. Системность и систематичность

Модель базируется на строгой последовательности этапов и систематическом повторении материала для прочного формирования навыков, что опирается на данные А.Р. Лурия о мозговой организации речевой деятельности [12: 60-70].

Принципы, лежащие в основе Модели ФЛАДС:

- **Принцип проблемности**

Обучение начинается с выявления конкретных звукобуквенных соответствий, наиболее трудных для билингвов из-за интерференции родного языка [3: 198-200]; [16: 25-39].

- **Принцип дифференцированности**

Фокусировка на различении и отграничении схожих, но не идентичных звуков и букв родного и изучаемого языков [22: 15-20].

- **Принцип активности**

Вовлечение учащихся в активную речемыслительную деятельность, направленную на продуцирование речи [6: 30-35].

- **Принцип последовательности и поэтапности**

Строгое соблюдение логики освоения: от временной субституции к полному фонетическому и лексическому овладению, с учетом когнитивных особенностей младших школьников [20: 40-50].

- **Принцип контекстуальности**

Включение новых звуков и слов в значимый лексический и речевой контекст для формирования продуктивных навыков.

Таким образом, ФЛАДС предлагает комплексный и целенаправленный подход к преодолению интерференции на начальном этапе

обучения РКИ, превращая её из барьера в инструмент познания, способствующий осознанной и эффективной фоно-лексической аккумуляции.

Компоненты (Блоки) Модели ФЛАДС и дидактические приемы

Модель фоно-лексической аккумуляции через дифференцированную субституцию (ФЛАДС) представляет собой **четырёхкомпонентную** структуру, каждый блок которой направлен на последовательное и управляемое формирование русской фонетической базы и продуктивного словарного запаса у билингвов. **Цель** каждого блока – максимально эффективно использовать когнитивные механизмы учащихся для преодоления межъязыковой интерференции и осознанного овладения сложными аспектами русского языка.

Блок 1: Идентификация "Триггерной" Графемы/Фонемы (ИГФ)

Раздел	Содержание
Суть блока и задачи	Основная задача – выявление и осознание русских графем и фонем, которые сложно усвоить из-за отсутствия в армянском языке, артикуляционных отличий или отсутствия аналогов по твёрдости/мягкости. <i>Активируется механизм временной, управляемой субституции:</i> использование родного языка как «заменителя» для проблемных звуков, чтобы снизить стресс и когнитивную нагрузку. <i>Педагог акцентирует</i>, что замена временная и в дальнейшем будет корректироваться.
Механизмы	Опора на фонематический слух и артикуляционную базу родного языка для первичной аппроксимации звука. Создание "зоны ближайшего развития": помощь учителя в выполнении задания, которое учащийся пока не может сделать самостоятельно [6: 140-145]. Принцип осознанности: учащиеся понимают

	причину временного использования заменителя.
Примеры дидактических приемов/упражнений	Проблемная фонема [Ы]: <i>Идентификация:</i> учитель произносит слова с [Ы] ("мыло", "сын"), дети повторяют, часто заменяя на [и] или [у]. <i>Осознание отсутствия звука в армянском:</i> объяснение и попытка представить звук. <i>Временная субституция:</i> артикуляционная аппроксимация через армянский звук [ը] или похожие. Упражнение "Почувствуй звук": различение [и] и [ы] с артикуляционными подсказками и жестами. Проблемная фонема [Щ]: <i>Идентификация:</i> произнесение слов с [щ], дети часто заменяют на [ш] или [ч], (звуки, которые есть в армянском – Շ и Չ). <i>Осознание отсутствия звука в армянском,</i> предложение удлинённого мягкого "ишии" или "ччч". Упражнение "Длинный звук": различение [ш], [ч] и [щ] с демонстрацией и жестами. Отсутствие твёрдости/мягкости согласных пар: <i>Идентификация:</i> пары слов ("мал – мял", "дом – дём"), дети часто не различают. <i>Осознание:</i> объяснение различий. <i>Временная субституция:</i> представление <u>мягкости</u> через "и" или артикуляционные подсказки. Упражнение "Найди пару": карточки с <i>твёрдыми</i> и <i>мягкими</i> согласными, артикуляционные тренировки, временное обозначение мягкости значком (например, "Л~").

Блок 1 формирует первичную когнитивную базу для восприятия и воспроизведения сложных русских звуков и букв, используя вре-

менные контролируемые субституции как опору и закладывая основу для их последующей дифференциации.

Блок 2: Формирование "ядра субституции" и аккумуляция лексики (ФЯСАЛ)

Раздел	Содержание
Суть блока и задачи	Основная задача – целенаправленное формирование устойчивой, но временной связи между «проблемной» русской графемой/фонемой и её армяноязычным «замени-телем». Параллельно активно накапливается лексика, содержащая изучаемые графемы/фонемы. Слова вводятся в контролируемый контекст, что способствует их узнаванию и начальному использованию в простых лексических единицах, формируя «фоно-лексическую базу» для дальнейшей дифференциации и корректного произношения.
Механизмы	Принцип поэтапного формирования умственных действий [7: 1-2]; [20: 60-70]: Предполагает акцент на материализованной и внешней речи, где действие с новым звуком/буквой максимально развернуто и контролируемо. Ассоциативное обучение – создание прочных связей между графическим образом, временным звуковым заменителем и значением слова. Контекстуализация – введение слов в простые, понятные предложения или ситуации для лучшего запоминания и понимания. Повторяемость и вариативность – многократное повторение новой графемы/фонемы и связанных с ней слов в разнообразных упражнениях.
Примеры дидактических приемов/упражнений (для армяноязычных учащихся). Пример 1: фонема [ԅ] (буква ԅ).	
Упражнение "Заменяем, но помним"	Учитель пишет на доске русскую букву Ы и рядом, например, армянскую Ի (И) или транскрипцию, которую решили использовать для временной опоры (например, [ɪ] или [и], с пометкой, что это "почти Ы").

	Учитель произносит слова, содержащие <i>Ы</i>, чётко выделяя её. Дети повторяют, используя временную субституцию (например, произнося "мыло" как "м-и-ло", но с артикуляционной попыткой произнести [<i>ы</i>], которую учитель демонстрирует). Лексика: вводятся слова с <i>Ы</i> (мыло, сын, рыба, лыжи, сыр). Задание: "Послушайте и повторите". Когда услышите букву <i>Ы</i>, произнесите её 'как бы' на армянский манер, но постарайтесь произнести русское "<i>Ы</i>".
Упражнение "Цепочки слов с 'Ы'"	Учитель называет слово с <i>Ы</i> (например, "мышка"). Дети должны назвать следующее слово с <i>Ы</i>, возможно, с помощью картинок или подсказок. Визуализация – использование карточек со словами, где буква <i>Ы</i> выделена другим цветом. Рядом можно положить маленькую карточку-подсказку с армянской буквой, используемой для временной субституции, или схематическим изображением артикуляции (например, "язычок назад"). Цель – аккумуляция лексики и укрепление связи между графическим образом <i>Ы</i> и её временным звучанием.
Упражнение "Составь предложение"	На основе накопленной лексики с <i>Ы</i> (мыло, сын, рыба, лыжи, сыр) учащиеся составляют простые предложения. Например: "У меня есть сын", "Я люблю сыр", "Он купил мыло". <i>Важно:</i> Учитель постоянно контролирует произношение [<i>ы</i>], мягко корректируя и напоминая о "правильном" русском звуке, который будет освоен позже. На этом этапе допустимо произнесение с временной субституцией, но важно фиксировать графическое написание.
Пример 2: отсутствие твёрдости/мягкости согласных пар в армянском (напр., Л – Л')	
Упражнение "Твёрдый - Мягкий:"	Учитель предъявляет пары слов с твёрдым и мягким согласным на начальном этапе. Например: "угол" ([л]) и "уголь" ([л']), "ел" ([л]) и "ель" ([л']).

Различаем слова"	Задание: Послушайте внимательно. Это два разных слова. Один звук твёрдый, другой мягкий. Повторите за мной". Учитель может использовать жесты (например, сжимать кулак для твёрдого, раскрывать ладонь для мягкого, или опускать/поднимать кисть для артикуляции языка). Лексика – включать слова с твёрдыми и мягкими согласными, отсутствующими в армянском языке, или имеющими специфическую артикуляцию (например, "лимон" [л'имон], "любовь" [л'убов']). Опора – можно <i>временно</i> ассоциировать мягкий знак (ь) с армянской буквой "յ" (йот), которая смягчает предшествующий звук (например, "л" + "й" = "ль"), чтобы создать визуальную и фонетическую ассоциацию для смягчения.
Упражнение "Собери слова с 'мягким Л'"	Учитель даёт набор слогов или букв, из которых можно составить слова с мягким "Л" (например, "Лю-да", "ль-ёт", "ру-ль"). Визуализация – карточки с "Л" и "Ль", где мягкий знак выделен, и схематическое изображение положения языка. Цель – аккумуляция лексики с мягкими согласными и закрепление понимания их особого звучания.

Блок 2 позволяет учащимся активно работать с «проблемными» фонемами и графемами, закрепляя временные аналоги и накапливая связанный лексический материал, формируя прочное, но требующее дальнейшей коррекции «ядро» для освоения русской фонетики.

Блок 3: Фонематическая дифференциация и разрыв субституции (ФДРС)

Раздел	Содержание
Название блока	Фонематическая дифференциация и разрыв субституции
Суть блока и задачи	Основная задача — развитие тонкого фонематического слуха для различения минимальных звуковых различий, а также интенсивная артикуляционная работа по формированию необходимых укладов. На данном этапе происходит

	активное управление процессом усвоения, ведущее к интериоризации и автоматизации навыка.
Механизмы	Контрастивный анализ: Сопоставление "проблемных" русских фонем с их временными субститутами из армянского языка или с похожими русскими фонемами для выявления и осознания различий. Аудиальная дискриминация: Целенаправленные упражнения для развития слухового различения звуков. Артикуляционная тренировка: Формирование и закрепление корректной артикуляции через многократное повторение и обеспечение обратной связи. Принцип опережающего отражения (прогнозирования): Развитие у учащихся способности предвосхищать правильное звучание и артикуляцию, преодолевая ошибочные паттерны.
Примеры дидактических приемов/упражнений (для армяноязычных учащихся)	Продолжаем примеры с фонемами [Ы] и парами твёрдых/мягких согласных (например, Л – Л'). 1. Для фонемы [Ы]: Упражнение "Поймай звук": учитель произносит ряды звуков, слогов или коротких слов, включающих [И] и [Ы]. Дети должны подать сигнал (поднять руку, хлопнуть в ладоши), когда услышат [Ы]. Примеры: И-И-Ы-И; <i>ми-мы-ми</i>;; <i>сын-синий-сын</i>, <i>рыба-рис-рыба</i>, <i>рад-ряд-рад</i> и т.д. Упражнение "Различай слова-паронимы": работа с парами слов, различающихся только звуками [И] и [Ы]. Примеры: мило – мыло; липа – лыжи; синий – сын; тина – тыква. Задание: "Послушайте два слова. Если слова одинаковые – один хлопок, если разные – два

хлопка. Затем произнесите их правильно, обращая внимание на звук 'Ы'."

Артикуляционная гимнастика и тренировка:

учитель объясняет и показывает правильное положение языка (отодвинут назад, корень языка приподнят, губы округлены, но не вытянуты). Дети повторяют, глядя в зеркало или на артикуляцию учителя.

Многократное произнесение звука [Ы] изолированно, затем в открытых и закрытых слогах: Ы-Ы-Ы; СЫ-ЛЫ-РЫ; МЫ-СЫР; ЛЫЖИ.

Повторение слов с [Ы], уже без опоры на временную субституцию, с акцентом на чистом русском звучании: мыло, сын, рыба, лыжи, сыр.

2. Для пар твёрдых/мягких согласных (например, [Л] – [Л']):

Упражнение "Твёрдый или мягкий?": учитель произносит слова с твёрдыми и мягкими согласными (например, "лом" и "лёд", "лапа" и "лязг", "лупа" и "люди"), дети должны определить, какой звук они слышат – *твёрдый* или *мягкий*. Можно использовать две карточки (одна с твёрдым знаком, другая с мягким) для показа ответа.

Упражнение "Найди ошибку": учитель намеренно произносит слова с неправильной твёрдостью/мягкостью, а дети должны исправить.

Пример: учитель говорит "ел" (вместо "ель"), дети поправляют "ЕЛЬ!".

Артикуляционная тренировка: сравнение положения языка при произнесении [Л] (язык касается верхних зубов) и [Л'] (язык поднимается к твёрдому нёбу).

Произнесение пар слогов: ЛА-ЛЯ, ЛО-ЛЁ, ЛУ-ЛЮ, ЛЫ-ЛИ (важно, что [Ь] здесь помогает тренировать *твёрдость*, а [И] — *мягкость*).

	<i>Повторение слов с твёрдыми и мягкими согласными, особенно тех, которые вызывают трудности: угол – уголь, ел – ель, мал – мял, лимон, любовь. Акцент на ощущении положения языка.</i>
--	---

3-й блок ключевой: требует от учителя строгого контроля и обратной связи, а от ученика — сосредоточенности на артикуляционной точности и слуховой дифференциации. Здесь завершается формирование правильных звукобуквенных связей и преодоление интерференции.

Блок 4: Интеграция в произвольную речь и письмо (ИПРП)

Раздел	Содержание
Суть блока и задачи	Основная задача — перенос сформированных артикуляционных и фонематических действий на уровень автоматизированного устного и письменного речепроизводства. Происходит интеграция новых звуков/букв и лексики в более сложные речевые структуры (словосочетания, предложения, тексты), что обеспечивает не только правильное произношение и письмо, но и уверенное использование в коммуникации.
Механизмы	Автоматизация навыков: Достигается через многократное повторение и применение в разнообразных, но контролируемых речевых ситуациях. Развитие связной речи: Обеспечивается поэтапным переходом от изолированных слов к предложениям и мини-диалогам. Графо-моторная интеграция: Предполагает синхронизацию звукового образа с его письменным воспроизведением. Принцип коммуникативности: Направлен на создание условий для естественного и функционального использования языка. Принцип деятельности: Ключевой в обучении,

	предусматривающий активное вовлечение учащихся в речевую деятельность как средство достижения цели. Деятельность, исходя из потребностей, включает мотивационную, целевую и исполнительную стороны, где планирование осуществляется через социальные средства и знаки для определения цели и способов её достижения.
Примеры дидактических приёмов/упражнений (для армяноязычных учащихся)	Продолжаем примеры с фонемами [Ы] и парами твёрдых/мягких согласных (например, [Л] – [Л']). 1. Для фонемы [Ы]: - Упражнение "<i>Расскажи о картинке</i>": учитель показывает картинки, на которых изображены объекты, содержащие звук [Ы] (например, <i>мышка, сыр, лыжи, сын, рыба</i>). Дети составляют 1–2 предложения, используя эти слова. Примеры: "<i>Это мышка. Мышка ест сыр. У меня есть лыжи</i>". <i>Задание: "Составьте предложения по картинкам, стараясь произносить звук 'Ы' очень чётко."</i> Упражнение "<i>Дополни предложение</i>": учитель начинает предложение, а дети дополняют его словами с [Ы]. Примеры: "В реке плЫвет...(рыба). Мама купила новое... (мыло)". Диктант слов и коротких предложений: учитель диктует слова с [Ы] и простые предложения, где встречается буква Ы. Дети пишут под диктовку, акцентируя внимание на правильном написании буквы. 2. Для пар твёрдых/мягких согласных (например, [Л] – [Л'], [Д] – [Д'],):

Упражнение "Вопрос-ответ с дифференциацией": учитель задаёт вопросы, требующие использования слов с твёрдыми или мягкими согласными, а дети отвечают, стараясь произносить правильно.

Примеры: "Что у тебя в углу комнаты?" (твёрдый [л/д]). Ответ: "В углу стоит стол" — произнося [л] твёрдо.

"Ты пишешь углём?" (мягкий [л'/д']). Ответ: "Да, я пишу углём." — акцент на мягком [л']. "Что ты ешь в любую погоду?" (мягкий [л'/д']). Ответ: "Я ем лапшу." или "Я ем хлеб." — важно: правильно произнести слово "любую" и "хлеб" с мягким [л'], а "лапшу" — твёрдо. Упражнение "Составь рассказ по серии картинок": учитель предлагает серию картинок, сюжет которых предполагает использование слов с твёрдыми и мягкими согласными.

Пример картинок: "ель" (зимой), "лиса" (бежит), "волк" (злой).

Пример рассказа: "Зимой в лесу стояла красивая ель. По лесу бежала лиса. А за ней погнался злой волк." (акцент на произношении [л'] в "ель", [л'] в "лиса", [л] в "волк").

Письменные задания: написание словосочетаний или предложений, содержащих слова с твёрдыми и мягкими согласными.

Задание: "Подчеркни *мягкие* согласные одной чертой, *твёрдые* — двумя."

Блок 4 обеспечивает переход от изолированных упражнений к свободному и правильному использованию усвоенных звуков и букв в речи, закрепляя навыки и формируя активную речевую компетенцию.

2.3. Дидактический инструментарий и общие рекомендации по реализации модели

Эффективность внедрения модели ФЛАДС зависит от правильного выбора дидактических средств и соблюдения методических принципов.

Ключевые компоненты дидактического инструментария:

- **Наглядные пособия:** графические карточки с трудными графемами и артикуляционными схемами; предметные картинки со словами, содержащими изучаемые звуки; таблицы для сопоставления русских и армянских фонем.
- **Аудиоматериалы:** эталонные записи слов и фраз; упражнения на фонематическую дифференциацию.
- **Игровые и интерактивные средства:** лото, пазлы, артикуляционные игры и задания с визуализацией и записью голоса.
- **Рабочие материалы:** карточки с заданиями на прописывание, выбор нужной буквы, составление слов и предложений с новой лексикой.

Методические рекомендации по реализации:

1. **Индивидуализация:** обучение строится с учётом темпа, интерференции и фонетических трудностей каждого ребёнка.
2. **Поэтапность:** этапы модели осваиваются последовательно; каждый следующий вводится только после усвоения предыдущего.
3. **Познавательная активность:** обучение строится на продуктивной речевой и мыслительной деятельности.
4. **Психологический комфорт:** ошибки воспринимаются как часть обучения, учитель снижает тревожность и формирует позитивное отношение к языку.
5. **Обратная связь:** регулярная корректировка ошибок с использованием разнообразных приёмов.
6. **Связь с лексикой и грамматикой:** фонетика интегрируется в лексико-грамматический и коммуникативный контекст.
7. **Родной язык:** допустим на ранних этапах для пояснения, но его роль постепенно снижается.

8. **Интеграция речевых видов деятельности:** развитие фонетики сочетается с формированием навыков аудирования, говорения, чтения и письма.

Заключение

Представленная модель ФЛАДС предлагает инновационный подход к обучению русскому языку младших школьников-билинггов с армянским языком как родным. Она рассматривает субституцию не как ошибку, а как временный и управляемый этап, облегчающий усвоение сложных русских фонем и графем. Четырёхэтапная структура модели — от идентификации сложных звуков и формирования устойчивых лексических связей до дифференциации и точного произношения — учитывает психолингвистические особенности билингвов и использует интерференцию как ресурс. ФЛАДС эффективно интегрирует фонетику, лексику и артикуляционную практику, что делает её перспективной для начального обучения РКИ армяноязычных детей и потенциально применимой к другим языковым парам.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Барахта А.В.* Причины возникновения и развития межъязыковой интерференции при изучении иностранных языков и русского языка как иностранного // Вестник Череповецкого государственного университета. 2015. № 8. С. 108-110.
2. *Бодуэн де Куртенэ И.А.* Общее языкознание. Избранные труды. М.: Юрайт, 2024. 329 с.
3. *Вайнрайх У.* Языковые контакты: состояние и проблемы исследования. Киев: «Вища школа», 1979. 260 с.
4. *Верещагин Е.М.* Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). М.: Директ-Медиа, 2014. 264 с.

5. *Виноградов В.А.* Статьи по общему языкознанию, компаративистике, типологии. М.: Языки славянской культуры, 2019. 369 с.
6. *Выготский Л.С.* Мышление и речь: психологические исследования / под ред. и со вступ. статьей В.Колбановского. Изд. 5-е, испр. М.: Лабиринт, 1999. 352 с.
7. *Гальперин П.Я.* Психология мышления и учение о поэтапном формировании // Исследование мышления в советской психологии / Под ред. Е.В. Щороховой. М.: Наука, 1966. С. 259-276.
8. *Гарибян А.С.* Краткий курс армянского языка: пособие для самостоятельного изучения / А. С. Гарибян, Дж. А. Гарибян. 3-е изд. Ереван: Луйс, 1965. – 526 с.
9. *Кузнецова Л.В.* Фонетическая интерференция у русско-армянских билингвов // Вопросы психолингвистики. 2017. № 3 (33). С. 45–53.
10. *Леонтьев А.А.* Язык, речь, речевая деятельность. М.: Просвещение, 1969. 214 с.
11. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. М.: Сов. энциклопедия, 1990. – 683 с.
12. *Лурия А.Р.* Язык и сознание / Под редакцией Е.Д. Хомской. М.: Издательство Московского университета, 1979. 320 с.
13. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Н.И. Гез, М.В. Ляховицкий, А.А. Миролюбов и др. М.: Высшая школа, 1982. 373 с.
14. *Оганян К.М.* Эффективность методики фонетико-графической субституции в процессе освоения алфавита в начальных классах РКИ // CCS&ES. 2024. № 2. // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/effectiveness-of-phonetic-graphic-substitution-in-teaching-the-alphabet-in-elementary-RFL> (дата обращения: 03.06.2025).
15. *Оганян К.М.* Интерференция как детерминирующий фактор фонологической и графической субституции у билингвов // CCS&ES. 2025. № 1. // URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/interferentsiya-kak-determiniruyuschiy-faktor-fonologicheskoy-i-graficheskoy-substitutsii-u-bilingvov> (дата обращения: 03.06.2025).

16. Попова М.В. Подходы к интерпретации понятия «интерференция» в отечественной и зарубежной науке // Вестник МГЛУ. Гуманитарные науки. 2018. № 6. С. 53–64
17. Розенталь Д.Э. Словарь-справочник лингвистических терминов Пособие для учителя / Д.Э. Розенталь, М.А. Теленкова. 3-е изд., испр. и доп. М.: Просвещение, 1985. 399 с.
18. Стрельцова И.Д. Типологическая характеристика армянского и русского языков и теория детерминанты // Ученые записки Ереванского государственного университета. 2011. № 1. С. 5–9.
19. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний (психологические основы). М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. 345 с.
20. Шендельс Е.И. Имплицитность в грамматике // Сборник научных трудов МГПИИЯ им. М.Тореза. М.: МГПИИЯ, 1977. Вып. 112. С. 23-27.
21. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. Л.: Наука, Ленинградское отделение, 1974. 428 с.
22. Clark A. Whatever next? Predictive brains, situated agents, and the future of cognitive science // Behavioral and Brain Sciences. 2013. Vol. 36, No. 3. P. 181–204.
23. Учебник армянского языка [Электронный ресурс] // Режим доступа: <https://hayeren.hayastan.com/uch1.html> (дата обращения: 06.06.2025).

REFERENCES

1. *Barakhta A.V.* Prichiny vozniknoveniya i razvitiya mezh"yazykovoy interferentsii pri izuchenii inostrannykh yazykov i russkogo yazyka kak inostrannogo // *Vestnik Cherepovetskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2015. № 8. S. 108-110.
2. *Boduen de Kurtene I.A.* Obshcheye yazykoznaniye. Izbrannyye trudy. M.: Yurayt, 2024. 329 s.
3. *Vaynraykh U.* Yazykovyye kontakty: sostoyaniye i problemy issledovaniya. Kiyev: «Vishcha shkola», 1979. 260 s.
4. *Vereshchagin Ye.M.* Psikhologicheskaya i metodicheskaya kharakteristika dvuyazychiya (bilingvizma). M.: Direkt-Media, 2014. 264 s.
5. *Vinogradov V.A.* Stat'i po obshchemu yazykoznaniyu, komparativistike, tipologii. M.: Yazyki slavyanskoy kul'tury, 2019. 369 s.
6. *Vygotskiy L.S.* Myshleniye i rech': psikhologicheskiye issledovaniya / pod red. i so vstup. stat'yey V. Kolbanovskogo. Izd. 5-ye, ispr. M.: Labirint, 1999. 352 s.
7. *Gal'perin P.Ya.* Psikhologiya myshleniya i ucheniye o poetapnom formirovanii // *Issledovaniye myshleniya v sovetskoy psikhologii* / Pod red. Ye.V. Shchorokhovoy. M.: Nauka, 1966. S. 259-276.
8. *Garibyan A.S.* Kratkiy kurs armyanskogo yazyka : posobiye dlya samostoyatel'nogo izucheniya / A.S. Garibyan, Dzh.A. Garibyan. – 3-ye izd. – Yerevan : Luys, 1965. 526 s.
9. *Kuznetsova L.V.* Foneticheskaya interferentsiya u russko-armyanskikh bilingvov // *Voprosy psikholingvistiki*. 2017. № 3 (33). S. 45–53.
10. *Leont'yev A.A.* Yazyk, rech', rechevaya deyatel'nost'. M.: Prosveshcheniye, 1969. 214 s.
11. *Lingvisticheskiy entsiklopedicheskiy slovar'* / Gl. red. V. N. Yartseva. M.: Sov. entsiklopediya, 1990. – 683 s.
12. *Luriya A.R.* Yazyk i soznaniye. Pod redaktsiyey Ye.D. Khomskoy. M.: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 1979. 320 s.
13. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam v sredney shkole* / N.I. Gez, M.V. Lyakhovitskiy, A.A. Mirol'yubov i dr. – M.: Vysshaya shkola, 1982. 373 s.

14. *Oganyan K.M.* Effektivnost' metodiki fonetiko-graficheskoy substitutsii v protsesse osvoeniya alfavita v nachal'nykh klassakh RKI // CCS&ES. 2024. № 2 // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/effectiveness-of-phonetic-graphic-substitution-in-teaching-the-alphabet-in-elementary-RFL> (data obrashcheniya: 03.06.2025).
15. *Oganyan K.M.* Interferentsiya kak determiniruyushchiy faktor fonologicheskoy i graficheskoy substitutsii u bilingvov // CCS&ES. 2025. № 1 // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/interferentsiya-kak-determiniruyushchiy-faktor-fonologicheskoy-i-graficheskoy-substitutsii-u-bilingvov> (data obrashcheniya: 03.06.2025).
16. *Popova M.V.* Podkhody k interpretatsii ponyatiya «interferentsiya» v otechestvennoy i zarubezhnoy nauke // Vestnik MGLU. Gumanitarnyye nauki. 2018. № 6. S. 53–64
17. *Rozental' D.E.* Slovar'-spravochnik lingvisticheskikh terminov Posobiye dlya uchitelya / D.E. Rozental', M.A. Telenkova. 3-ye izd., ispr. i dop. M.: Prosveshcheniye, 1985. 399 s.
18. *Strel'tsova I.D.* Tipologicheskaya kharakteristika armyanskogo i russkogo yazykov i teoriya determinanty // Uchenyye zapiski Yerevanskogo gosudarstvennogo universiteta. 2011. № 1. S. 5–9.
19. *Talyzina N.F.* Upravleniye protsessom usvoeniya znaniy (psikhologicheskiye osnovy). M.: Izd-vo Mosk. un-ta, 1984. 345 s.
20. *Shendel's Ye.I.* Implitsitnost' v grammatike // Sbornik nauchnykh trudov MGPIIYA im. M.Toreza. M.: MGPIIYA, 1977. Vyp. 112. S. 23–27.
21. *Shcherba L.V.* YAzykovaya sistema i rechevaya deyatel'nost'. Leningrad : Nauka, Leningradskoye otdeleniye, 1974. – 428 s.
22. *Clark A.* Whatever next? Predictive brains, situated agents, and the future of cognitive science // Behavioral and Brain Sciences. 2013. Vol. 36, No. 3. P. 181–204.
23. Uchebnik armyanskogo yazyka [Elektronnyy resurs] // Rezhim dostupa: <https://hayeren.hayastan.com/uch1.html> (data obrashcheniya: 06.06.2025)

**ՀՆԶՅՈՒՆԱԲԱՌԱԿԱՆ ԱԿՈՒՄՈՒԼՅԱՑԻԱՅԻ ՄՈԴԵԼԸ՝
ՏԱՐԲԵՐԱԿՎԱԾ ՓՈԽԱՐԻՆՈՒՄՆԵՐԻ ՄԻՋՈՑՈՎ՝
ԵՐԿԼԵԶՎՅԱ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՇՐՋԱՆԱԿՆԵՐՈՒՄ
(ՌՈՒՍԵՐԵՆԸ՝ ՈՐՊԵՍ ՕՏԱՐ ԼԵԶՈՒ)**

Կ. Մ. ՕՀԱՆՅԱՆ

Խաչատուր Արովյանի անվան ՀՊՄՀ

Ներկայացվում է ֆոնո-լեքսիկական կուտակման մոդելը տարբերակված փոխարինման միջոցով՝ որպես նորարարական մոտեցում երկլեզվային ռուսերեն ուսուցման շրջանակներում (ռուսերեն՝ որպես օտար լեզու): Մոդելի հիմքում ընկած է այն գաղափարը, որ փոխարինումը պետք է դիտարկել ոչ թե որպես սխալ, այլ որպես ժամանակավոր, գիտակցված դիդակտիկ միջոց, որն օգնում է աշակերտին հաղթահարել դժվար արտասանվող և գրավոր միավորները: Մոդելը ներառում է չորս հիմնական փուլ՝ խնդրահարույց միավորների նույնացում, փոխարինման հիմքի ձևավորում և բառապաշարի կուտակում, ֆոնեմատիկական տարբերակում և փոխարինման չեղարկում, նոր միավորների ինտեգրում բանավոր և գրավոր խոսքում: Մոդելը հիմնված է հոգեբանական, հոգեբանալեզվաբանական և մեթոդաբանական սկզբունքների վրա և նախատեսված է հիմնականում հայախոս երկլեզուների համար: Այն կարող է արդյունավետ կերպով հարմարեցվել այլ լեզվական զույգերի համար:

Բանալի բառեր՝ երկլեզվություն, ինտերֆերենցիա, հնչյունաբանա-բառապաշարային կուտակում, փոխարինում (սուբստիտուցիա), հնչյունական տարբերակում, ռուսերեն՝ որպես օտար լեզու, տարրական դպրոց:

MODEL OF PHONO-LEXICAL ACCUMULATION BY MEANS OF DIFFERENTIATED SUBSTITUTION IN BILINGUAL RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (RFL) INSTRUCTION

K. M. OHANYAN

Khachatur Abovyan ASPU

This article presents the Phono-Lexical Accumulation through Differentiated Substitution (PLADS) model, designed for bilingual instruction in Russian as a foreign language (RFL) for primary school learners whose native language is Armenian. The model conceptualizes substitution not as a learning error but as a temporary, pedagogically managed strategy facilitating the acquisition of complex Russian phonemes and graphemes. PLADS comprises four progressive blocks: identification of “trigger” phonemes/graphemes, formation of a substitution core and vocabulary accumulation, phonemic differentiation and substitution breakdown, and final integration of new elements into free speech and writing. The model draws upon psycholinguistic factors, the theory of implicit learning, the activity-based approach, and contrastive linguistic analysis. Interference is reinterpreted not as an obstacle but as a developmental mechanism, which can be harnessed to structure and internalize phonetic and lexical units effectively. This model can be implemented in RFL programs for Armenian-speaking bilingual children and adapted to other language combinations.

Key words: *bilingualism, interference, phono-lexical accumulation, substitution, phonemic differentiation, Russian as a foreign language (RFL), primary education.*

Информация о статье: статья поступила в редакцию 16 июня 2025 г., подписана к печати в № 2.CXXI (121) 2025 30.10.2025.

СОПОСТАВЛЕНИЕ ТРАДИЦИОННОГО И СОВРЕМЕННОГО ОБУЧЕНИЯ РКИ

Е. Ю. ШАГИНЯН

Российско-Армянский (Славянский) университет
yelena1296@gmail.com

В статье рассматривается сопоставление традиционного и современного обучения иностранным языкам, распространяющееся и на обучение РКИ. Методика преподавания иностранных языков рассматривается в контрастном соотношении традиционного обучения и современного. Исследуются как положительные, так и отрицательные стороны традиционного иноязычного обучения, а также их влияние на современное обучение. Перспективы преподавания иностранных языков и РКИ рассматриваются с позиции выделения современного обучения, как наиболее эффективного в контексте смешения традиционных методик с современными.

Ключевые слова: традиционное обучение, современное обучение, методика преподавания, РКИ.

Обучение иностранному языку представляет собой теоретический комплекс форм, методов и подходов, практически применяемых в рамках изучения данного языка на уроках. Данные формы, методы и подходы разделяются на определенные форматы обучения: *традиционные* и *современные*. *Традиционный формат* представляет собой, так называемый, первообраз обучения языку, с укоренившимися в преподавании методиками обучения. Между тем как *современный формат* обучения меняет стратегию и подходы в обучении, реформируя взгляды и общие положения обучения, контрастируя с *традиционными формами*. Тем не менее, *традиционное языковое обучение* не утрачивает свои изначальные формы, что дает основы формированию *современных форм*, с сохранением *традиционной*

составляющей. Однако, несмотря на то, что *современный формат* обучения построен на почти полном сопоставлении *традиционных методик*, все же обе эти методики пересекаются в обучении, вместе с тем – постоянно контрастируют. Таким образом, методика преподавания иностранных языков постоянно сталкивается с проблемой *традиционного и современного обучения* и вместе с тем соотношения разных методов и подходов к тому или иному формату обучения. Мы рассматриваем основные категории в теории методики преподавания в контексте сопоставления *традиционного и современного обучения* иностранных языков и РКИ.

Сопоставление урока в традиционном и современном обучении

Урок является основной организационной составляющей процесса обучения, итоговой функцией которого является достижение, в рамках данного урока, цели обучения. Урок иностранного языка нацелен, в первую очередь, на овладение и формирование коммуникативной компетенции [1: 53].

Типология уроков представляет собой разнообразие видов комплексных уроков, целью которых также является осуществление планируемой цели обучения. В основном, уроки иностранного языка делятся на *подготовительные* и *речевые*, однако, выделяются также уроки *передачи информации* и уроки *взаимодействия*. Таким образом, *подготовительные уроки* направлены на демонстрацию нового языкового материала и формирование речевых навыков; *речевые уроки* направлены на развитие речевых умений; на *уроках передачи информации* преподаватель передает знания и организует усвоение материала: как результат, такой урок формирует правильные высказывания у учащихся или воспроизведение усвоенного материала с трансформациями. Как правило, такая типология уроков осуществляется в рамках *традиционной методики* обучения. И, наконец, *уроки взаимодействия* или иначе *интерактивные уроки*, которые, в основном, сосредоточены на иноязычной коммуникации, где, как следствие, происходит установление *социальных отношений* между учащимися; или между отдельным учащимся и группой; а также между учащимися и преподавателем [1: 54]. Таким образом,

современная методика обучения реализуется в рамках интерактивных уроков.

Сопоставление моделей урока в традиционном и современном обучении

Урок иностранного языка построен на *модели*, основанной на определенном *методе* или *подходе*. Существуют определенные модели композиции уроков, построенных для обучения иностранных языков, которые также осуществимы в преподавании РКИ.

- ***Модель «презентация, практика, применение»*** или иначе «*три П*» состоит из *трех* этапов: *этап презентации*, в котором, собственно, представляется новый материал; *этап практики*, в котором происходит практическое использование представленного материала; *этап применения*, в котором учащиеся самостоятельно используют усвоенный материал [1: 54].
- ***Модель Дж.Хармера «вовлечение, изучение, активизация»*** представляет собой *вовлечение* учащихся в учебную деятельность; *изучение* используемых языковых средств; *активизация* и употребление этих средств в речи.
- ***Модель Дж.Скривинера «аутентичность, ограничение, усвоение»*** связана с применением *аутентичного материала* на уроке; *ограничение* связано с конкретным отбором материала в соответствии с целями урока; *усвоение* предполагает работу над конкретной языковой единицей при использовании разных видов упражнений [1: 54-55].

Мы отмечаем, что данные модели уроков, в которых очевиден центрированный на учащемся подход, акцент на активной роли учащегося, самостоятельность обучения, а также модернизированная структура обучения являются *современными моделями* обучения.

Стоит добавить, что данные модели обучения иностранных языков не являются инструкцией, которой нужно обязательно следовать, применяя ту или иную представленную авторскую модель. Во-первых, такие модели служат лишь образцом построения урока, во-вторых, можно создать и применить *собственную* авторскую модель. Таким образом, мы считаем, что, придерживаясь той или иной мо-

дели обучения, следует разбавить ее собственными преподавательскими идеями, подходами и интеграциями.

Сопоставление методов в традиционном и современном обучении

Таким образом, на различных типах или этапах уроков практически реализуется тот или иной *метод* или *подход* обучения. В зависимости от того в какой форме происходит обучение, теория и методика преподавания иностранных языков различает *традиционные* и *современные методы* и *подходы* преподавания и обучения. *Метод преподавания* является основой методики обучения, как взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучающегося для достижения образовательной цели. В зависимости от степени осознанного восприятия учебного материала различают: *активные, пассивные* и *интерактивные методы* [1: 30]. Мы отмечаем, что методы иноязычного обучения следует разрабатывать в соответствии с активной ролью учащегося. Отсюда следует, что под активными и интерактивными методами мы подразумеваем *современное обучение* РКИ, где активный и интерактивный компонент реализуется посредством учащегося в центральной и активизированной роли.

Метод как направление в обучении иностранным языкам должен вбирать в себя: основополагающую идею, определяющую способы достижения цели обучения. *А.Н. Щукин* и *Э.Г. Азимов* выдвинули классификацию методов на:

- **Прямые**, при котором родной язык учащегося полностью вытесняется. *Прямой метод* включает: *натуральный, прямой, аудиовизуальный, аудиолингвальный* методы обучения;
- **Сознательные**, при котором учащиеся осознают языковые феномены и пути их применения в речи, что осуществляется через постоянную практику. *Сознательный метод* включает: *грамматико-переводной, сознательно-сопоставительный, сознательно-практический* и *программированный* методы обучения;
- **Смешанные**, при котором идет объединение характеристик *прямого* и *сознательного* методов. *Смешанный метод* включает: *активный, коммуникативный, репродуктивно-креативный* методы обучения;

- **Интенсивные**, при котором овладение языком идет в короткие сроки. *Интенсивный метод* включает: *метод активации, эмоционально-смысловой, ритмопедию, гипнопедию, суггестопедический* методы обучения [1: 31].

Данные методы обучения мы не можем категоризировать к *традиционным*, поскольку в каждом из них присутствует компонент активной деятельности учащегося, что не присуще *традиционному обучению*.

Помимо такой общей классификации методов обучения иностранным языкам, существует ряд и других *современных методов*, которые активно используются в западной методике. Однако, методы обучения языкам, в общем и целом, универсальны и могут быть применены и при преподавании русского языка как иностранного. Таким образом, можно добавить следующие методы обучения иностранным языкам, выявленные в западной методике:

- **Метод общины (советника)**, который был создан американским психологом Ч.Курраном, при котором преподаватель принимает роль куратора (консультанта) учащихся в процессе обучения;
- **Метод молчания**, созданный К.Гаттеньо, при котором в отличие от учащихся, преподавателю отводится самая малая доля говорения;
- **Метод полного физического реагирования**, разработанный Дж.Ашером, при котором изучение языка идет через *ассоциации и физические действия* [4: 57];
- **Ситуативный метод**, разработанный британскими лингвистами Г.Пальмером и А.Хорнсби, при котором изучение языка основано на коммуникации посредством диалогового общения *контекстуального* характера;
- **Метод обучения на основе задач**, при котором учащиеся выполняют различные *коммуникативные задания*, вследствие чего происходит погружение в язык и учащиеся применяют его с практической целью;

- **Метод нейролингвистического программирования**, при котором активизируются *незадействованные возможности* учащегося при участии языка в механизме поведения и мышления [4: 59].

Вышеперечисленные методы являются наиболее известными в преподавании иностранных языков. Мы выделяем их как *современные методы* обучения языкам и, хотя подчеркиваем, что данные методы активно используются в западной методике преподавания, однако, их вполне можно позаимствовать и применить на уроках РКИ. Хотим отметить, что на практике преподавания не происходит применения лишь одного метода для целого урока или класса уроков, а комбинирование разных методов в зависимости от различных лингвистических, психологических и методологических факторов. А также, что наиболее важно, преподаватель, применяя тот или иной метод, должен рассматривать не столько характеристику и уместность применения того или иного метода, сколько целевую результативность.

Сопоставление подходов в традиционном и современном обучении

Подход к обучению представляет собой определенную стратегию для реализации основополагающей идеи обучения. Подход в обучении понимается как опора на один из важнейших компонентов системы обучения: *лингвистический, дидактический или психологический*. Подход к обучению в методике преподавания иностранных языков реализуется в выбранной *стратегии и методе* обучения языкам. Таким образом,

- **лингвистический подход** включает языковой (структурный), лексический и социокультурный подходы;
- **дидактический подход** включает личностный, индуктивный и дедуктивный подходы [1: 26]. Дедуктивный подход лежит в основе грамматико-переводного метода; индуктивный подход лежит в основе аудиолингвального метода;
- **психологический подход** подразумевает глобальный, гуманистический, когнитивный подходы и бихевиоризм. Стоит отметить, что бихевиористский подход дал основы для появления аудиовизуального, аудиолингвального и ситуативного методов. Гуманис-

тический подход нашел отражение в *методе советника* и *методе молчания* [1: 27]. *Когнитивный подход* получил свое применение в рамках *сознательно-практического метода* [1: 28];

- ***интегрированный подход***, под которым понимается *коммуникативно-деятельностный подход* [1: 28] (иначе, *обучение в сотрудничестве*) и *личностно-ориентированный подход* (иначе, *подход, сфокусированный на учащемся*). В *коммуникативно-деятельностном подходе* реализуется *интерактивный* и *информационный методы* обучения [1: 29].

Таким образом, в методике преподавания иностранных языков выделяются различные методы и подходы обучения, которые можно соотнести к *современным методам и подходам* или к *традиционным*. *Традиционные методы* обучения являются базой, на которой сформировались *современные методы*, однако, *классический* тип преподавания все еще сохраняется в этих методах.

Само по себе *традиционное обучение* настроено на передачу основ науки, при этом с сохранением привычных форм и методов обучения, дошедших еще с XVII века. *Традиционное обучение* сохраняет *консервативную* форму обучения, отталкиваясь от педагогических *инноваций* и в какой-то мере не признавая новые педагогические теории, нарушающие систему образования в целом. В *современной методике* преподавания, методами обучения являются не просто передача знаний от преподавателя учащемуся, а совместная деятельность преподавателя и учащегося для достижения целей обучения. Совместная, взаимосвязанная деятельность здесь подразумевает непосредственно межличностный контакт, либо контакт, сочетающийся с учебником, компьютером и прочее [2: 1].

Сопоставление форм в традиционном и современном обучении

В преподавании РКИ возможны следующие *организационные формы* обучения: ***индивидуальная*** – учащийся работает *самостоятельно* с книгой, либо с компьютерной технологией; ***парная*** – один учит другого (*репетиторство*); ***групповая*** – преподаватель обучает всех, при этом группа учится вместе, но каждый работает за себя (*урок, лекция*); ***коллективная*** – обучение в *диалогическом взаимодействии*, где каждый учится и учит, внося свой вклад в образователь-

ный процесс (*семинар-дискуссия, ролевая игра, деловая игра* и прочее). Традиционно *методы обучения* можно классифицировать по следующим характеристикам: источник передачи и восприятия информации (*лекция, рассказ, презентация*); логичность передачи и восприятия информации (*индукция и дедукция*); показатель включенности мышления учащихся при овладении знаниями (*репродукция, поиск проблемы*); степень контроля над учебной деятельностью (*с преподавателем или без него*) [2: 2].

Таким образом, *традиционным* является такое обучение, в котором *преподаватель* выступает в роли *транслятора* готовых знаний, а *учащиеся* предназначаются для *воспроизведения* переданных знаний, при этом главным действующим лицом являются не сами учащиеся, а преподаватель – так называемая *центрированная на преподавателе* форма обучения. *Традиционное обучение* содержит следующие компоненты: *урок*, как главная составляющая занятия; *учебники*, как ресурс для выполнения домашнего задания; и характерные особенности: целый урок может быть посвящен лишь *одной теме*; урок составляется по четко составленному *расписанию и плану* и другие [3: 175]. В *современном* образовательном процессе главным направлением является развитие личности во *всестороннем* отношении, хотя акцент все равно делается на получении знаний. Основными принципами *традиционного обучения* являются: *научность* языкового материала; *систематичность* введения языкового материала; подача материала с учетом *возрастных особенностей* учащихся; *сознательность* обучения; *прочность* и *закрепление* усвоенного материала [3: 176].

При выделении преимуществ *традиционного обучения* иностранных языков можно легко заметить, что такое обучение, как и было отмечено, является *центрированным на преподавателе* и на его комфорте в обучении. Таким образом, при *традиционном обучении* РКИ, преподаватель уделяет мало времени на подготовку к занятию, поскольку заранее составлен учебный план, однако, это позволяет преподавателю больше проводить время с учащимися. *Традиционному обучению* РКИ, как и *современному*, присуще *систематичность*, то есть учащиеся изучают материал последовательно и по

порядку. Поскольку преподаватель сам является источником информации, в *традиционном обучении РКИ* минимизируются *дополнительные ресурсы* для передачи материала: *компьютерные технологии* или другие *гаджеты*. В *традиционном обучении РКИ* выделяется также *фронтальный* тип обучения, где преподаватель как центральная фигура стоит посередине и таким образом удается передавать знания большому количеству учащихся разом. И, напоследок, в *традиционном обучении РКИ* присутствует *определенная структура урока*, которая состоит из *приветствия, демонстрации нового материала, подведения итогов, назначение домашнего задания и аналитика*. Таким образом, урок проходит в *предсказательной* для учащихся форме [3: 176].

Таким образом, на наш взгляд, в *современном обучении* выделяется контрастный вышеописанному *традиционному обучению* формат, где *центрированная роль на учащемся*; преподаватель отходит от *стандарта* учебного плана, вводя новые подходы и методы в обучении; дополнительные ресурсы рассматриваются как *вспомогательные* и активно используются в обучении; фронтальная роль преподавателя хоть и сохраняется физически, однако, преподаватель больше выступает в роли «*второго плана*»; и, наконец, *современному обучению*, напротив, присуще *неформальность* урока.

Традиционная форма обучения хоть и является закрепившейся базой, однако, такая форма обучения имеет очевидные *недостатки* и, особенно в *современном преподавании РКИ*, она уже мало приемлема. *Современное обучение*, напротив, является *центрированным на развитии индивидуализированного подхода* к учащемуся, а в *традиционном обучении* преподавателю сложно наблюдать за качеством усвояемости знания отдельного учащегося. Существенным *недостатком традиционного обучения РКИ* также является *минимальная активность учащихся*. В эпоху *наглядности обучения* и опору на *визуальное восприятие информации*, *современным* учащимся сложно воспринимать просто устное объяснение материала без *дополнительных технологий* и компьютерных графических средств. В *традиционном обучении* важным для преподавателя является выполнение заданного упражнения по определенному решению, что

в *современном обучении* лишает учащегося *самостоятельности*, он не делится своим мнением, своими решениями. В одной группе присутствуют учащиеся с разным уровнем владения языком, однако, в *традиционном обучении* не учитывается усваивание материала по-разному и всем выдается материал с одинаковой предназначенностью. Для языковых занятий особенно важен следующий пункт: в *традиционном обучении* общение учащихся и *командная работа* реализуется на *минимальном* уровне. Для общего развития и в целях тренировки навыков коммуникации важно уметь высказывать свое мнение, слушать мнение остальных и, в целом, уметь делиться своими суждениями. Таким образом, минимизация таких возможностей *отрицательно* влияет на развитие наиболее важной компетенции – *коммуникативности* на иностранном языке [3: 177].

Мы согласны с обозначенными преимуществами *современного обучения*, поскольку доказательность эффективности такого формата обучения превышает *традиционному*. Таким образом, можем отметить, что *современный* психолого-педагогический взгляд на обучение пересматривает стандарты *традиционного обучения* и на этой основе выдвигает *современные подходы* в обучении как преимущественно целесообразные и наиболее эффективные в иноязычном обучении.

Обычно *традиционные методы* обучения бывают в следующих формах: *лекция, рассказ, беседа, объяснение, обсуждение, работа с учебником, презентация, упражнения, самостоятельная работа* и прочее. Однако, для преподавания РКИ и/или других иностранных языков используются не все вышеперечисленные формы. Например, *лекция* или *рассказ* как устное повествование информации не совсем представляется уместным в изучении языков.

- Однако, даже если вести урок в виде *лекции* в *современном* образовательном процессе, то лишь интегрируя такой формат, например, если это *проблемная лекция* – то перед учащимися ставится конкретная проблема, которую можно обсудить, провести анализ и сделать выводы; в *обзорной лекции*, которая может быть проведена после изучения определенной темы, основным направлением является обобщение полученных знаний.

- При использовании же формата **рассказа** в *современном обучении*, должны быть вовлечены и другие техники, например, *иллюстрация* и *обсуждение*; *рассказ* не должен составлять весь урок, а лишь четверть занятия; должны быть применены *наглядные средства* при *рассказе* и обязательно произойти *обсуждение* [3: 177].

Таким образом, применение *лекции* и/или *рассказа* на уроке иностранного языка хоть и представляется неуместным, однако, при выгодной трансформации, можно извлечь пользу от такого урока и активизировать учащихся, например, в случае вышеперечисленных форматов проведения *уроков-лекций* (в виде *проблем*, *обзоров*). *Рассказ* же можно отлично использовать в целях работы над коммуникативной компетенцией учащихся и перевести роль рассказчика с преподавателя на обучающегося с дальнейшим обсуждением рассказа и выполнением соответствующих упражнений.

- Суть **беседы** в *традиционном обучении* является *диалог* и *вопросно-ответный формат*, который в *современном обучении* РКИ имеет ряд преимуществ в целях развития коммуникативной компетенции. Однако, в *традиционном обучении* такой *диалог* происходит с преподавателем и *вопросный формат*, также как и составление вопросов, поддерживается им.
- **Объяснение** также может быть применено при изучении иностранных языков, с целью объяснения тех или иных языковых единиц, в особенности, грамматики.
- **Учебная дискуссия** может быть использована как в *традиционном*, так и в *современном обучении*, поскольку в *дискуссии* отводится *самостоятельная* роль учащимся на подготовку темы дискуссии и в процессе осуществляется, важный в языковом классе, *диалог* при обсуждении темы дискуссии.
- **Работа с учебниками** хоть и позволяет планомерно и структурированно по учебнику изучать язык, однако, мы считаем, что в *современном* понимании изучения языков недостаточно лишь полагаться на учебный материал и строго следовать ей. Важно комбинировать разные материалы, работать с несколькими учеб-

никами и внести *дополнительные ресурсы* помимо строго заданного учебного содержания.

- **Презентация** хотя и обозначается в *традиционном обучении*, тем не менее, по-нашему мнению, такой формат урока присущ *современному* типу преподавания с обязательным применением *наглядных средств*. Хотим отметить, что данный метод в *традиционном* понимании предполагает использование *рисунков, изображений, собственных показов*, но в *современном* понимании, особенно важно использовать *технологии* как способы демонстрации *наглядного материала*, с учетом обширности технологических возможностей [3: 177-178].
- **Упражнения** являются *наиважнейшей частью работы на языковых занятиях*. Различают *устные, письменные* и другие виды упражнений. Стоит обратить внимание на то, что как в *традиционном*, так и в *современном обучении*, *упражнения* продолжают быть важной составляющей урока и, можно сказать, в том же формате, что и всегда: таким образом, вид упражнений не меняется в обоих подходах. Однако, в *современном обучении*, можно, помимо использования учебных упражнений на бумаге, использовать *электронные упражнения, аудиоматериалы* и даже применять *виртуальные устные упражнения*.
- И, наконец, *самостоятельные и контрольные работы, тестирования* и прочее включены как в *традиционном*, так и в *современном обучении*, с одним, пожалуй, отличием – в *современной* форме обычно акцент делается на выполнение подобных работ на *электронных технологических средствах* [3: 178-179].

Мы можем заключить, что как в *традиционной*, так и в *современной методике* *упражнение* продолжает оставаться наиболее эффективным средством и подходом для усвоения языка. Формат упражнений, сохранившийся в *традиционной методике* и перенесшийся с *бумаги* на *электронный прототип*, таким образом, продолжает не терять своей актуальности в обеих методиках.

Исходя из вышесказанного, можем заметить, что *традиционные формы* обучения вполне могут быть применены в *современном фор-*

мате обучения, при соответствующей методологической целенаправленности преобразования данных форм в соответствии с современными.

Таким образом, сопоставляя *традиционные* и *современные методики обучения* мы приходим к следующим выводам:

- Традиционный формат обучения является основой методики преподавания, на которой строится и развивается современный подход к обучению;
- Современный формат обучения меняет взгляды, методы, подходы и формы обучения в противовес традиционным, доказывая практическую эффективность;
- Традиционный и современные форматы иноязычного обучения хоть и противопоставляются, тем не менее наблюдается переплетение обеих методик в обучении;
- Традиционный формат обучения предполагает пассивность учащегося и форм обучения, в то время как современное обучение ставит на первый план активную деятельность учащегося и, в общем и целом, продвигает активные и интерактивные формы обучения;
- Современные методы обучения преобладают с точки зрения эффективности обучения, однако, стоит отметить, что, традиционные методы также имеют ряд важных методических преимуществ;
- Обычно стандартные формы традиционного обучения при методически правильном видоизменении можно применить в современном обучении и, таким образом, придать неформальность обучению;
- С психолого-педагогической перспективы преимущество отдается современному обучению, поскольку в рамках применения современных подходов реализуются наиболее целесообразные как с методической, так и с психологической точек зрения результаты обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Балыхина Т.М.* Методика преподавания русского языка как неродного, нового: Учебное пособие для преподавателей и студентов. М.: Издательство Российского университета дружбы народов, 2007.
2. *Вербицкий А.А.* Методы обучения: традиции и инновации // Вестник Воронежского государственного технического университета, 2014.
3. *Николаева Е.К.* Проблема традиционного обучения в современной школе // Вопросы студенческой науки. Выпуск № 2 (54). 2021. С. 175-179.
4. *Петренко М.А., Чопсиева Г.М.* Инновационные методы обучения иностранному языку // Мир науки и инноваций. Т. 6. № 2 (2), 2015. С. 57-59.

REFERENCES

1. *Balykhina T.M.* Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak nerodnogo, novogo: Uchebnoye posobiye dlya prepodavateley i studentov. M.: Izdatel'stvo Rossiyskogo universiteta druzhby narodov, 2007. S. 185.
2. *Verbitskiy A.A.* Metody obucheniya: traditsii i innovatsii // Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta, 2014.
3. *Nikolayeva Ye.K.* Problema traditsionnogo obucheniya v sovremennoy shkole // Voprosy studencheskoy nauki, Vypusk № 2 (54), 2021. S. 175-179.
4. *Petrenko M.A., Chopsiyeva G.M.* Innovatsionnyye metody obucheniya inostrannomu yazyku // Mir nauki i innovatsiy. T. 6. № 2 (2), 2015. S. 57-59

ՌՕԼ-Ի ԱՎԱՆԴԱԿԱՆ ԵՎ ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՀԱՄԱԳՐՈՒԹՅՈՒՆԸ

Ե. ՅՈԼ ՇԱՀԻՆՅԱՆ
Հայ-Ռուսական համալսարան

Հոդվածում քննարկվում է օտար լեզուների ավանդական և ժամանակակից ուսուցման համադրությունը, որը տարածվում է նաև ՌՕԼ-ի ուսուցման վրա: Օտար լեզուների դասավանդման մեթոդիկան դիտարկվում է ավանդական և ժամանակակից ուսուցման համեմատական հարաբերակցության մեջ: Ուսումնասիրվում են ինչպես ավանդական օտար լեզվի ուսուցման դրական, այնպես էլ բացասական կողմերը, ինչպես նաև դրանց ազդեցությունը ժամանակակից ուսուցման վրա: Օտար լեզուների և ՌՕԼ-ի դասավանդման հեռանկարները ժամանակակից ուսուցման առանձնացման դիրքերից դիտարկվում են որպես առավել արդյունավետ ավանդական և ժամանակակից մեթոդների խառնուրդի համատեքստում:

***Բանալի բառեր`** ավանդական ուսուցում, ժամանակակից ուսուցում, դասավանդման մեթոդիկա, ՌՕԼ:*

THE CONTRAST OF TRADITIONAL AND MODERN TEACHING OF RFL

Ye. Yu. SHAHINYAN
Russian-Armenian (Slavonic) University

The article examines the contrast of traditional and modern foreign language teaching, including the teaching of RFL. Foreign language teaching methodology is analysed through the contrastive correlation of traditional and modern teaching. Both the advantages and disadvantages of traditional language teaching are explored, as well as their influence on modern methods. The perspectives of teaching foreign languages and RFL are considered from the position of highlighting modern teaching as the

most effective, in the context of blending traditional and modern methodologies.

Key words: *traditional teaching, modern teaching, teaching methodology, RFL.*

Информация о статье: статья поступила в редакцию 16 сентября 2025 г., подписана к печати в № 2.CXXI (121) 2025 30.10.2025.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕСУРСА ЦИФРОВОГО СТОРИТЕЛЛИНГА КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ

М. Е. БЕЛОМЕСТНОВА

Московский государственный университет спорта и туризма
mebelomestnova@fa.ru

К. И. ШАРАФАДИНА

Санкт-Петербургский университет гуманитарных
и социальных наук
belkaklara@mail.ru

Статья посвящена исследованию такого тренда в образовании как сторителлинг и его влиянию на повышение мотивации и вовлеченности обучающихся. В современном образовательном процессе важно не просто передать знания студентам, а сделать так, чтобы они были вовлечены, глубоко усвоили материал и при этом развивали навыки критического мышления. Сторителлинг является удачным инструментом для достижения этих целей. В статье приводятся результаты исследований, сравнивающие обучение с использованием сторителлинга с обучением обычными методами. Выявляются положительные и отрицательные черты цифрового сторителлинга в образовательном процессе. Раскрывается мультимедийный подход к сторителлингу. Рассматривается пример трансмедиа-сторителлинга – проект о русском языке «А почему?», который был разработан студентом кафедры журналистики СПбГУП и реализован в 2023 г. Авторами делается вывод, что сторителлинг как технология игрового обучения не должен быть самоцелью; в образовательном процессе необходимо добиваться целеполагания и результативности при решении учебно-профессиональных задач с использованием элементов сторителлинга в учебном процессе.

Ключевые слова: сторителлинг в образовании, цифровой сторителлинг, образовательная среда, трансмедиа-сторителлинг, цифровые коммуникации, цифровые компетенции.

Медиа и цифровые технологии формируют современные подходы к преподаванию и обучению. Благодаря использованию новых технологий, устройств и онлайн-ресурсов преподаватель в образовательном процессе может использовать новые подходы, такие как, например, сторителлинг, который является новой тенденцией в образовании и направлен на повышение мотивации и вовлеченности обучающихся. Цифровой сторителлинг – это действенный креативный технологический инструмент, используемый в образовательных организациях.

Цифровой сторителлинг представляет собой метод интеграции традиционного повествования с мультимедийными и интерактивными цифровыми средствами, который способствует повышению вовлеченности и активности студентов в учебном процессе. Внедрение данной технологии ориентировано на создание более привлекательной и персонализированной образовательной среды, способствующей развитию не только когнитивных, но и мотивационных аспектов обучения.

Сторителлинг стал отправной точкой для разработки методической концепции образовательной среды, поддерживаемой социальными сетями. Как нарративный метод, он открывает доступ к идеям, убеждениям и ноу-хау отдельных людей, то есть именно к тому индивидуальному, эмоционально подверженному и преимущественно неформально приобретенному эмпирическому знанию, которое вряд ли может быть представлено и закреплено в базах данных знаний.

История понятия «сторителлинг» берет свое начало в США. Первые упоминания о сторителлинге встречаются в книге руководителя американской коммерческой компании Дэвида Армстронга, «MBSA: Managing by Storying Around» («Управление посредством историй»), изданной в 1992 году. В данной книге были представлены поучительные истории, призванные донести до служащих принципы и правила деловой этики.

А.Симмонс отмечает, что история может иметь намного большее влияние на слушателя, чем логические доводы, в частности, по причине того, что в истории больше истины, чем в фактах, а истина мно-

гомерна и состоит из множества слоев, таких, как контекст времени и места: «История предоставляет человеку достаточно возможностей для самостоятельного мышления. История получает дальнейшее развитие в умах слушателей, они разрабатывают ее, достраивают и делают самостоятельные выводы. Вам не придется прилагать усилий, чтобы сохранить ее живое воздействие на слушателей» [2].

Исследователи и теоретики, изучающие цифровое повествование, в основном подходили к этому явлению с двух традиций исследования: социологическое медиа-исследование и образовательное исследование, основанное на социокультурной теории и культурной психологии. Кроме того, большая часть исследования цифрового повествования охватывает его потенциал для демократизации и расширения прав и возможностей, иногда опираясь на постмодернистских критических теоретиков.

Исследование цифрового сторителлинга с точки зрения социологического медиа-исследования представлено в антологии под редакцией К. Лундби (2008) «Цифровой сторителлинг, медиатизированные истории» [8]. Центральным вопросом является связь между новыми разработками в медиа и социальной практикой. С.Хьярвард (2004) использовал медиатизацию, чтобы сосредоточить внимание на том, как средства массовой информации оказывают влияние на социальные практики, в представлении которых они играют роль.

Исследователи в области образования, занимающиеся цифровым повествованием (Hull&Katz, 2006; Davis, 2005; Hayes & Matusov, 2005; Kulla-Abbott & Polman, 2006; Paull, 2002), в первую очередь интересуются тем, как цифровое повествование может служить ресурсом развития. Цифровые истории являются примерами новых видов грамотности, и многие ученые призывают школы готовить учеников как информированных критиков электронных коммуникаций, как в прошлом они готовили их к анализу письменных текстов (Luke & Freebody, 1997; Buckingham, 2007).

Гюнтер Кресс и Тео ван Лееуен (Kress&van Leeuwen, 2001; Kress, 2003) сосредоточились на многомодальных аспектах экранных медиа, исследуя, как различные режимы (изображение, движение, речь, печать) объединяются в новых актах смысла [5]. Мультимо-

дальные инструменты авторинга, ранее доступные почти исключительно профессионалам, работающим в медиаорганизациях, теперь доступны широкой публике и имеют особую привлекательность и потенциал для молодежи (Lambert, 2006; Hull & Schultz, 2002).

Универсальность цифрового сторителлинга заключается в том, что как создатели, так и рассказчики могут создавать и распространять истории в онлайн-среде, придавая им индивидуальные точки зрения и эмоциональную глубину через разнообразные формы представления (Kim, Lee).

В отличие от устных повествований, цифровые истории обладают уникальными характеристиками, которые выделяют их как особую форму идентичности. Если устная история способна изменяться при каждом новом рассказе, позволяя автору переосмысливать содержание, то цифровая история представляет собой сложное объединение нарратива и визуальных элементов, которое сложно модифицировать. После завершения цифровая история реже требует участия рассказчика и функционирует как самостоятельное произведение искусства, объект для анализа и интерпретации.

Как отмечают Афанасьев О.Е. и Афанасьева А.В., «истории гораздо лучше запоминаются, им больше доверяют. Как результат, их воздействие на поведение людей оказывается сильнее» [1].

Создание цифровых историй часто требует тщательного планирования и значительного времени, что, в свою очередь, усиливает значимость процесса для самого рассказчика. В образовательном контексте этот вид деятельности способствует развитию у обучающихся ключевых цифровых компетенций, включая исследовательские навыки, медиапроизводство и техническую грамотность. Помимо этого, цифровой сторителлинг стимулирует творческое мышление и позволяет студентам выразить свои идеи разнообразными способами.

Истории являются ключевыми элементами геймификации, которые способствуют более длительному вовлечению в игру и связыванию смысла с игровым опытом. Сторителлинг особенно подходит, когда реальность воспринимается как скучная и/или повествовательные компоненты связаны с личными интересами.

Также цифровой сторителлинг дает студентам возможность овладеть навыками, которые крайне необходимы в XXI веке: навыки работы с информацией, средствами массовой информации и визуализации.

Исследования подтверждают ряд положительных эффектов сторителлинга. В качестве примеров можно привести усиление мотивации [9], увеличение вовлеченности пользователей и социальные взаимодействия, легкость использования элементов геймификации [7].

Цифровой сторителлинг предоставляет студентам возможности для самовыражения и творческой активности, что вовлекает их в активный процесс создания контента и способствует укреплению чувства личной значимости и мотивации к обучению.

Научные исследования подтверждают, что нарративные методы, используемые в цифровом сторителлинге, способствуют лучшему усвоению информации, развитию критического мышления, а также формированию навыков сотрудничества и эффективной коммуникации. В условиях университетского образования это приобретает особую значимость, так как способствует развитию комплексных компетенций, востребованных на современном рынке труда. Более того, интерактивные истории способствуют облегчению восприятия сложных учебных концепций, что снижает уровень фрустрации среди студентов и повышает их уверенность в собственных способностях.

Цифровой сторителлинг как образовательная технология обладает рядом преимуществ, качественно отличающим его от других средств и методов обучения [3]:

- сокращение скорости освоения необходимых практических навыков, повышение эффективности обучения в целом;
- максимальное сближение теоретического и практического обучения;
- возможность реализации технологии обучения в разнообразных сферах деятельности;
- развитие навыков структуризации речи, правильного выражения своих мыслей;

- создание условий для развития логического мышления;
- реализация продуктивного общения и группового взаимодействия;
- повышение степени вовлеченности и мотивации обучающихся, реализация творческого и профессионального потенциала;
- возможность персонализации обучения; учет индивидуального стиля учебной деятельности при формировании контента.
- развитие цифровых компетенций преподавателей и обучающихся в процессе освоения полезных сервисов и инструментов при создании контента;
- повышение медийной грамотности.

Рассмотрим конкретный пример использования цифрового сторителлинга в образовательном процессе. Под научным руководством одного из авторов статьи (проф. Шарафадиной К.И.) в рамках бакалаврской выпускной квалификационной работы по направлению подготовки 42.03.02 «Журналистика» студенткой А.М. Елисеевой (выпуск 2023 года) была разработана и обоснована концепция трансмедиапроекта для целевой аудитории о русском языке. Цель проекта – развитие речетворческой компетенции. Целевая аудитория – школьники, изучающие русский язык и создающие журналистские продукты (фокус-группа: подростки 13-17 лет, посещающие пресс-центр «Поколение» в Доме творчества юных Санкт-Петербурга).

Трансмедийное повествование, или «трансмедиа-сторителлинг». — это особый способ изложения информации, суть которого состоит в том, что повествование разворачивается посредством вербальной и невербальной коммуникации и с использованием разных медиа-средств и инструментов (видео, фото, изображения) и медиаканалов, пользователь же собирает некий пазл, который распределен между ними.

Феномен трансмедийности состоит в культуре соучастия, для чего аудитория вовлекается в процесс создания контента как «истории». При этом трансмедийная «история» разворачивается на много-

численных медиаплатформах таким образом, что каждый новый текст представляет собой самостоятельный и ценный вклад в целое. Контент для каждой из платформ не адаптируется, а становится особым дополнением, которое расширяет понимание оригинала.

Трансмедийное повествование обеспечивает индивидуализированность результата: аудитория сама выбирает, как и в какой последовательности раскрывать для себя смысл «истории».

Сюжет трансмедийного повествования «А почему?» заключался в креативно-игровом познании ресурсов русского языка для формирования своей языковой личности.

В проекте были использованы следующие методы трансмедийного повествования:

1. **Кроссплатформенное размещение.** Проект будет размещаться на официальных страницах в социальных сетях и на RuTube, его материалы будут печататься в журнале «Костер» и размещаться на его ресурсах.

2. **Многоформатно-поликодовая подача информации:** печатные материалы, видео- и аудио продукты (видеоролики, подкасты, лондгриды и пр.).

3. **Разработка зон для активности интерпретативных сообществ.** Аудитории открывается возможность с помощью медиаобразовательных инструментов участвовать в создании креативного контента и в его обсуждении. На разных площадках пользователи могут общаться друг с другом в комментариях и выходить в прямые эфиры для дискуссии, посещать оффлайн- и онлайн-мероприятия (мастер-классы, брифинги, опросы, тестирование и пр.).

4. **Обеспечение возможности субъективного «скольжения» по проекту для аудитории.** Все материалы тематически связаны между друг другом. Потребитель контента может перемещаться с одной платформы на другую, дополняя информацию.

5. **Внедрение дополнительной сюжетной линии.** Первоначально зритель знакомится с героями интервью на RuTube-канале. В видео говорится о значимости знания языка в работе журналистов.

6. **Обеспечение как самостоятельности всех фрагментов «истории», так и их тяготение к общему «сюжету» (познание**

ресурсов русского языка для формирования своей языковой личности): аудитория в итоге должна стремиться соединять активность в Интернете, офлайн-мероприятия и творчество отдельных резидентов проекта в единый «пазл», при этом параллельно потребляя фрагменты «истории» как цельные и самостоятельные.

Использование ресурса трансмедийного повествования дает возможность студентам продемонстрировать в своих проектах разнообразие полученных профессиональных компетенций в сфере конвергентной журналистики, предполагающей медиакомпетентность широкого спектра.

Для успешного внедрения цифрового сторителлинга в образовательный процесс педагогам необходимы как технические навыки, так и педагогическая компетентность, позволяющая эффективно разрабатывать обучающие материалы. В этой связи важно учитывать особенности целевой аудитории и специфику дисциплины при создании повествований с целью достижения максимального образовательного эффекта и повышения мотивации обучающихся.

Таким образом, цифровой сторителлинг в вузовском образовании представляет собой перспективный метод, обеспечивающий не только усвоение учебного материала, но и значительное стимулирование учебной мотивации. Его применение способствует формированию интерактивной образовательной среды, ориентированной на развитие личностных и профессиональных качеств студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Афанасьев О. Е., Афанасьева А. В.* Сторителлинг дестинаций как современная технология туризма // Современные проблемы сервиса и туризма. 2017. №. 3. С. 7-24.
2. *Симмонс А.* Сторителлинг. Как использовать силу историй // URL: <https://2brilliant.ru/wp-content/uploads/2015/04/A-Simmons-Storitelling.pdf> (дата обращения: 23.04.2025).
3. *Шестакова Е.В.* Использование технологий цифрового сторителлинга в образовании // Университетский комплекс

как региональный центр образования, науки и культуры: материалы Всероссийской научно-методической конференции (с международным участием), Оренбург, 25-27 января 2021 года. Оренбург: Оренбургский государственный университет, 2021. С. 1309-1314.

4. *Barrett, H.* 2006. Researching and Evaluating Digital Storytelling as a Deep Learning Tool by Helen Barrett. Published in the Proceedings of the 2006 Society for Information Technology and Teacher Education Conference. <http://electronicportfolios.org/portfolios/SITESTorytelling2006.pdf>
5. *Brandt, S.* (2004). Gunther Kress & Theo van Leeuwen, Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication. London: Arnold, 2001. Pp. vii, 142. Hb \$72.00, Pb \$24.95. - *Language in Society*. 33. 115-118. 10.1017/S0047404504221054.
6. *Kim, H., Lee, J.H.* The Value of Digital Storytelling as an L2 Narrative Practice. *Asia-Pacific Edu Res* 27, 1–9 (2018). <https://doi.org/10.1007/s40299-017-0360-3>
7. *King D., Greaves F., Exeter C., Darzi A.* «Gamification»: Influencing health behaviours with games. *Journal of the Royal Society of Medicine*. 2013; 106 (3): 76–78.
8. *Lundby, K.* (2009). Digital storytelling, mediatized stories: self-representations in new media / edited by Knut Lundby
9. *Sailer M., Hense J.U., Mayr S.K., Mandl H.* (2017). How gamification motivates: An experimental study of the effects of specific game design elements on psychological need satisfaction. *Computers in Human Behavior*. 2017;69:371–380.

REFERENCES

1. Afanas'yev O.Ye., Afanas'yeva A.V. Storitelling destinatsiy kak sovremennaya tekhnologiya turizma // *Sovremennyye problemy servisa i turizma*. 2017. №. 3. S. 7-24.
2. Simmons A. Storitelling. Kak ispol'zovat' silu istoriy // URL: <https://2brilliant.ru/wp-content/uploads/2015/04/A-Simmons-Storitelling.pdf> (data obrashcheniya: 23.04.2025).
3. Shestakova Ye.V. Ispol'zovaniye tekhnologiy tsifrovogo storitellinga v obrazovanii // *Universitetskiy kompleks kak regional'nyy tsentr obrazovaniya, nauki i kul'tury: materialy Vserossiyskoy nauchno-metodicheskoy konferentsii (s mezhdunarodnym uchastiyem)*, Orenburg, 25-27 yanvarya 2021 goda. Orenburg: Orenburgskiy gosudarstvennyy universitet, 2021. S. 1309-1314.
4. Barrett, H. 2006. Researching and Evaluating Digital Storytelling as a Deep Learning Tool by Helen Barrett. Published in the Proceedings of the 2006 Society for Information Technology and Teacher Education Conference.
<http://electronicportfolios.org/portfolios/SITEStorytelling2006.pdf>
5. Brandt, S. (2004). Gunther Kress & Theo van Leeuwen, Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication. London: Arnold, 2001. Pp. vii, 142. Hb \$72.00, Pb \$24.95. - *Language in Society*. 33. 115-118. 10.1017/S0047404504221054.
6. Kim, H., Lee, J.H. The Value of Digital Storytelling as an L2 Narrative Practice. *Asia-Pacific Edu Res* 27, 1–9 (2018).
<https://doi.org/10.1007/s40299-017-0360-3>
7. King D., Greaves F., Exeter C., Darzi A. «Gamification»: Influencing health behaviours with games. *Journal of the Royal Society of Medicine*. 2013; 106 (3) : 76–78.
8. Lundby, K. (2009). Digital storytelling, mediatized stories: self-representations in new media / edited by Knut Lundby
9. Sailer M, Hense J.U., Mayr S.K., Mandl H. (2017). How gamification motivates: An experimental study of the effects of specific game design elements on psychological need satisfaction. *Computers in Human Behavior*. 2017; 69: 371–380.

ԹՎԱՅԻՆ ՊԱՏՄՈՒԹՅՈՒՆ՝ ՈՒՍԱՆՈՂՆԵՐԻ ՄՈՏԻՎԱՅԻԱՅԻ ԲԱՐՁՐԱՑՄԱՆ ՆՈՐԱՐԱՐԱԿԱՆ ՄՈՏԵՑՈՒՄ ԿՐԹԱԿԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ

Մ. Ե. ԲԵԼՈՄԵՍՏՆՈՎԱ

Մոսկվայի սպորտի և տուրիզմի պետական համալսարան

Կ. Ի. ՇԱՐԱՖԱԴԻՆԱ

**Սանկտ Պետերբուրգի հումանիտար և հասարակական
գիտությունների համալսարան**

Հոդվածը նվիրված է կրթության մեջ այնպիսի միտման ուսումնասիրությանը, ինչպիսին է պատմություն պատմելը, և դրա ազդեցությանը ուսանողների մոտիվացիայի և ներգրավվածության բարձրացման վրա: Ժամանակակից կրթական գործընթացում կարևոր է ոչ միայն գիտելիքներ փոխանցել ուսանողներին, այլև համոզվել, որ նրանք ներգրավված են, խորությամբ սովորում են նյութը և միևնույն ժամանակ զարգացնում քննադատական մտածողության հմտություններ: Պատմությունը հաջող գործիք է այս նպատակներին հասնելու համար: Հոդվածում ներկայացված են պատմություն պատմելու միջոցով ուսուցումը ավանդական մեթոդներով ուսուցման հետ համեմատող ուսումնասիրությունների արդյունքները: Բացահայտվում են թվային պատմություն պատմելու դրական և բացասական կողմերը կրթական գործընթացում: Բացահայտվում է պատմություն պատմելու մոլորիմեդիա մոտեցումը: Տրանսմեդիա պատմողականության օրինակ է դիտարկվում ռուսաց լեզվի մասին «Ինչո՞ւ» նախագիծը, որը մշակվել է Սանկտ Պետերբուրգի տպագրական արվեստի պետական համալսարանի Ժուռնալիստիկայի բաժնի ուսանողի կողմից և իրականացվել է 2023 թվականին: Նախագծի գաղափարն է դպրոցականներին ներգրավել նախագծի խմբագրական գործունեության մեջ: Նախագծի արդյունքներն էին դպրոցականների շրջանում մեդիագրագիտության բարձրացումը, թիրախային լսարանի հետաքրքրությունների մոնիթորինգը, լեզվական անհատականության ձևավորումը: Հեղինակները եզրակացնում են, որ պատմողականությունը որպես խաղային ուսուցման տեխնոլոգիա չպետք է լինի ինքնանպատ-

տակ. կրթական գործընթացում անհրաժեշտ է հասնել նպատակադրման և արդյունավետության կրթական և մասնագիտական խնդիրների լուծման գործում՝ օգտագործելով պատմողականության տարրերը կրթական գործընթացում:

***Բանալի բառեր՝** պատմողականությունը կրթության մեջ, թվային պատմողականություն, կրթական միջավայր, տրանսմեդիա պատմողականություն, թվային հաղորդակցություն, թվային կոմպետենցիաներ:*

DIGITAL STORYTELLING – AN INNOVATIVE APPROACH TO INCREASING STUDENT MOTIVATION IN THE EDUCATIONAL PROCESS

M. E. BELOMESTNOVA

Moscow State University of Sport and Tourism

K. I. SHARAFADINA

St. Petersburg University of the Humanities and Social Sciences

The article is devoted to the study of such a trend in education as storytelling and its impact on increasing motivation and engagement of students. In the modern educational process, it is important not only to transfer knowledge to students, but to make sure that they are involved, deeply learn the material and at the same time develop critical thinking skills. Storytelling is a successful tool for achieving these goals. The article presents the results of studies comparing teaching using storytelling with teaching using conventional methods. Positive and negative features of digital storytelling in the educational process are identified. A multimedia approach to storytelling is revealed. An example of transmedia storytelling is considered - a project about the Russian language "Why?", which was developed by a student of the Department of Journalism of St. Petersburg State University of Printing Arts and implemented in 2023. The idea of the project is to involve schoolchildren in the editorial activities of the project. The results of the project were an increase in media literacy among schoolchildren; monitoring the interests of the target audience; the formation of a linguistic personality. The authors conclude

that storytelling as a technology of game-based learning should not be an end in itself; in the educational process it is necessary to achieve goal-setting and effectiveness in solving educational and professional tasks using elements of storytelling in the educational process.

Key words: *storytelling in education, digital storytelling, educational environment, transmedia storytelling, digital communications, digital competencies.*

Информация о статье: статья поступила в редакцию 22 сентября 2025 г., подписана к печати в № 2.CXXI (121).2025 30.10.2025.

ХУДОЖЕСТВЕННАЯ КАРТИНА НЕБА В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ: МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Г. З. ШАШКИНА

Евразийский национальный университет
имени Л.Н. Гумилева (г. Астана, Республика Казахстан)
gulzhan-zein@mail.ru

В статье исследуются типовые учебные программы средней школы и учебники «нового поколения» по русской литературе в Республике Казахстан. При изучении темы «Художественная картина неба в литературе» важное место занимает распределение учебного материала, способствующего коммуникативной направленности в обучении. При выборе художественных текстов предлагается определенная последовательность, благодаря которой при ознакомлении с произведениями учащиеся могут проследить трансформацию поэтического мышления литературного процесса и динамику расширения изобразительно-выразительных средств авторов.

Ключевые слова: миф, фольклор, художественная литература, историко-хронологическое изучение русской литературы.

После обретения Казахстаном независимости в 1991 г. перед республикой встал вопрос о создании собственных национальных учебников. Типовые учебные программы для средней школы и так называемые «учебники нового поколения» были созданы по всем школьным предметам в конце 1990 – начале 2000 гг. Была разработана оригинальная программа и по предмету «Русская литература» для школ с русским языком обучения, которая постепенно погружала обучающихся в мир художественной литературы [1, 2]. С 5 по 7 класс школьники знакомились с тремя словесными системами – мифом, фольклором и художественной литературой, которая представляет собой индивидуально-авторское творчество. Начиная с 8 класса вводилось историко-хронологическое

изучение русской литературы: 8 класс «Периоды и стили» акцентировал внимание на древнерусском этапе изучения литературы и литературы XVIII века, русская классическая литература XIX века изучалась в 9 и 10 классах, а литература XX века – в 11 классе.

В 7 классе «Мир художественной литературы» была включена тема «Художественная картина неба в литературе» [1]. Разнообразные художественные произведения, предложенные в этой теме, можно распределить в следующей последовательности:

1. Картина неба в мифологии, фольклоре и литературе: стихотворения И.С. Никитина, О.Э. Мандельштама, Н.М. Бараташвили, фрагменты из рассказа З.Н. Гиппиус «Небесные слова»;

2. Небесные светила: солнце (стихотворения А.С. Пушкина, И.А. Бунина, А.Белого, рассказ А.С. Грина «Пропавшее солнце»);

3. Небесные светила: луна / месяц (стихотворения А.С. Пушкина, М.А. Кузмина, В.В. Маяковского),

4. Небесные светила: звезды (стихотворения А.А. Фета, А.А. Григорьева, Н.М. Рубцова, А.А. Вознесенского).

Что же заставляло поэтов смотреть вверх, обращая внимание на бесконечность и бездонность неба, описывая его сверкающую голубизну или величественную и торжественную темноту космоса? Что-то притягательное, волнующее и загадочное было для человека всегда в небесной глади.

Древние люди населяли небо могущественными и всесильными богами, таким образом объясняя для себя происхождение мира и человечества. Мифологическое представление о вселенной отличается от способа видения и описания мира в устном народном творчестве и письменной литературе. Различия между тремя словесными системами наглядно демонстрируются нижеследующей таблицей:

Сравниваемые категории	Миф	Фольклор	Литература
Форма	Устная	Устная	Письменная

бытования			
Вид искусства	Синтетическое искусство	Синтетическое искусство	Искусство слова
Автор	Коллективный	Коллективный	Индивидуальный
Текст	Тексты в «чистом» виде почти не сохранились, существуют в пересказах	Текст вариативен, подвижен, может носить диалектный характер	Текст каноничен (не допускается произвольное внесение изменений)
Время создания	Время создания определить невозможно; по отдельным признакам можно установить время бытования	Время создания определяется примерно, с помощью отдельных признаков исторического характера	Время создания или известно, или определяется с высокой степенью точности по приметам времени в тексте
Тема	Повествует о деяниях богов и героев	Повествует о волшебных или бытовых приключениях людей «благородного» (Иван-Царевич) или «низкого» (Иван – Крестьянский сын) происхождения, а также о животных	Темы многообразны, повествование может быть о ком и о чем угодно
Образы-персонажи	Образы богов и героев идеальны (прекрасны, сильны и т.д.)	Образ героя предельно типичен, лишен психологичности и индивидуальности	Образ героя предельно индивидуализирован
Функции	Объяснение происхождения мира и человечества	Социально-бытовое осмысление действительности	Эстетическое наслаждение искусством слова
Принципы	Скупость и ла-	Поэтика тради-	Поэтика опре-

изображения	коничность изобразительно- выразительных средств, моралистичность	ционна, исполь- зуется огра- ниченный набор изобразительно- выразительных средств	деляется свое- образием инди- видуальной творческой манеры автора
-------------	---	--	---

Рассмотрим произведения И.С. Никитина, О.Э. Мандельштама и Н.М. Бараташвили в замечательном переводе Б.Л. Пастернака, а также фрагменты из рассказа З.Н. Гиппиус «Небесные слова» исходя из времени написания и их знакомства с русскоязычным читателем. Тогда логика исследования будет следующей: «Небо» Никитина (1849-1853), «Небесные слова» Гиппиус (1901), «О небо, небо...» Мандельштама (1911), «Цвет небесный, синий цвет...» Бараташвили (1845, перевод Пастернака – в октябре 1945).

В стихотворении «Небо» И. Никитина прослеживается религиозно-мифологическое осмысление картины бытия. Поэт размышляет о первопричине возникновения вселенной и приходит к выводу о том, что к этому была приложена рука Творца:

Чья мощная сила
Вращает их чудно
В таинственной сфере?

И кто бытия их
Всесильный виновник?

Не ясно ль я вижу
Печать дивной силы
На всем, что доступно
Уму человека. [3, с. 46-47]

При этом, надо заметить, в произведении запечатлены мысли и думы человека, владеющего достижениями современной науки, привыкшего ставить проблему, подвергать все анализу, вглядываясь в суть вещей:

Когда и откуда
Тела их начало

Свое получили?
Какие в составе
Их тел неизвестных
Основа жизни
Положены части? [3, с. 46]

Проза Гиппиус составляет 6 сборников рассказов и роман-трилогию («Чертова кукла», «Очарование истины» и «Роман-царевич»). Рассказ «Небесные слова» вошел в четвертый сборник рассказов «Алый меч» (1906 г.). З.Н. Гиппиус в своем рассказе отвергает подобный взгляд на небо как на «задернутую голубую занавеску, которая сама по себе не важна, а только скрывает от них важное и с ними имеющее связь». «Религиозные» или «аллегорические», небеса неинтересны герою. Небо воспринимается им как одушевленное существо с «живым человеческим лицом», заинтересованный собеседник, который ведет нескончаемый разговор и подвергает анализу все поступки героя. Жизнь для него – это небо, земля и тварь в совокупности, которые «живы лишь друг другом», потому что «все *трое* – *одно*». Небо и земля имеют одинаковый цвет – лиловый: «Серая земля лиловела у горизонта и переходила в такое же лиловое небо, которое незаметно менялось к зениту, синее насквозь, – и потом опять, склоняясь к другому горизонту, мутнело, лиловело и переходило в землю. Где они делились – я не знал, да и делились ли?» [4, с. 454]. Конечно, необходимо помнить, что в рассказе Гиппиус, из которого приведены отрывки, цветовая палитра неба намного богаче, но самое важное ощущение о неразрывности земле-неба возникает у героя в тот момент, когда он видит окружающее в лиловом цвете.

Стихотворение «О небо, небо...» Мандельштама вошло в его первый знаменитый сборник стихотворений «Камень» (1913), в котором он заявил о себе как о поэте-акмеисте. Первоначально стихотворение состояло из 4-х строф, но уже в «Камене» оно предстало в виде одного четверостишия [5, с. 27]. В этом стихотворении, таком небольшом, можно обнаружить многие признаки акмеистической поэтики: отсутствие символистской иллюзорности бытия, «мистически прозреваемой сущности» [6, с.

186] (Вяч. Иванов), живописная ясность и четкость образов, жизнерадостное приятие всего земного «во всей совокупности красот и безобразий» [7] (С.Городецкий), поэтизация мощи природы. Неожданное сравнение уходящего дня со сгоревшей белой страницей дает нам яркое представление о цветовой палитре вечеряющего неба, утрачивающего свою синеву, немного дымного и пепельного.

Бараташвили Николоз Мелитонович (1817 – 1845) – национальный гений грузинского народа, поэт-романтик, оказавший огромное влияние на развитие грузинской поэзии XIX в. Бараташвили принадлежал к старинной аристократической фамилии. Его мать была правнучкой царя Кахетии¹ Ираклия, отец – офицером кавалерии. В детстве, прыгая с лестницы, он сломал себе ногу и остался хромым на всю жизнь. Чтобы прокормить семью, поэт вынужден был работать чиновником в так называемой «Экспедиции суда и расправы», приговоренный писать и переписывать многочисленные деловые бумаги. Он прожил всего 28 лет, скончавшись от лихорадки. Его поэтическое наследие составляют 37 стихотворений и поэма «Судьба Грузии». При жизни поэта не было напечатано ни одной строчки. Осенью 1945 г. Б.Л.Пастернак к 100-летию со дня смерти Бараташвили перевел на русский язык его полное собрание сочинений.

«Поразительное» стихотворение Бараташвили «Цвет небесный, синий цвет...», написанное незадолго до смерти, было отнесено Пастернаком к числу лучших произведений грузинского поэта. Цвет неба в этом стихотворении символизирует жизнь во всех ее бесконечных и разнообразных проявлениях. Для лирического героя в синий цвет окрашены неизведанные места и любимая, мечта о прекрасном и высоком и весь земной шар, переход в иной мир и даже «жизнь после смерти».

Ключом к пониманию четырех анализируемых произведений может стать цветовая символика, которая убедительно доказывает

¹ Кахетия – историческая область в Восточной Грузии.

индивидуальность и особенность поэтического видения художников слова при осмыслении ими картины неба.

Никитин	Гиппиус	Мандельштам	Бараташвили
Небо ночное, темное – обитель всесильного и таинственного творца вселенной (религиозно-мифологическое осмысление неба)	Небо лиловое – живой собеседник и советчик героя, который чувствует неразрывную связь человека и неба (антропоморфическое осмысление неба)	Небо вечеряющее, дымное и пепельное (поэтическое восприятие неба возникает в результате аналогии уходящего дня, сравнимого со сгоревшей страницей)	Небо синее (символическое осмысление синего цвета, ассоциирующегося с небом)

Перейдем теперь к анализу образа солнца в стихотворениях А.С. Пушкина «Зимнее утро» (1829), И.А. Бунина «Неуловимый свет разлился над землею...» (1894), А. Белого «Солнце» (1903), а также в рассказе А.С. Грина «Пропавшее солнце» (1923), посвященных образу дневного светила.

Стихотворение Пушкина, насквозь пронизанное жизнерадостным настроением, рисует чудесный морозный зимний день: ярко светит солнце на чистом голубом небе, снег сверкает и переливается, в прозрачном лесу зеленеет ель, вся покрытая искрящимся инеем, лед на замерзшей речке блестит, как зеркало. Лирический герой не одинок, он вдвоем с любимой, их отношения гармоничны и камерны. Стихотворение – выразительная зарисовка зимних будней в деревне, запечатленная гениальным пером поэта. Такое ощущение, что пушкинское «Зимнее утро» всё сияет и играет, пропитанное живительными и ласковыми солнечными лучами.

Совсем иной пейзаж предстает у Бунина – летний. Поэт изображает картину постепенного пробуждения природы после ночной спячки. Еще не взошло солнце, еще не заиграла заря, пока лишь неуловимый зелено-серебристый свет медленно разливается над спящей землей. Бунин в своем стихотворении ни разу не упоминает светило, тем не менее присутствие его вполне ощутимо. Появление солнца подготавливают зрительные образы (неуловимый

свет, кровли домов, за которыми расстилается степь, кочка у дороги, светлеет даль, зелено-серебристый свет, плывет белый пар лугов), звуковые образы (кричат перепела), образы флоры (зеленые овсы) и фауны (перепела, кобчик, покрытый росой), образы-запахи (душистый пар лугов), образы-ощущения (холодный пар лугов).

Стихотворение А. Белого «Солнце», вошедшее в первый поэтический сборник «Золото в лазури» (1904), посвящено автору сборника стихов «Будем как Солнце» К.Д. Бальмонту, восклицавшему: «Я в этот мир пришел, чтоб видеть Солнце» [8, с. 125]. Основные стилевые особенности стихов и символы-образы Бальмонта, а особенно, лучезарный образ дневного светила, повторились в сборнике А. Белого: «солнечные стихи К. Бальмонта, даже его любимые слова и рифмы с ударением на третьем слоге «ослепительность, стремительность», несомненно отразились вместе с солнцем в душе Андрея Белого и запали в душу.

Солнце в «Золоте лазури» отождествляется с образом Золотого руна, за которым отправились, согласно древнегреческому мифу, Ясон и его спутники на корабле «Арго». Путешествие аргонавтов символически осмысляется А. Белым как нравственные поиски истины, духовности, красоты и гармонии мира, а движение вперед, несмотря ни на какие преграды, – как устремленность в Вечность, которая понимается как мир Добра. Солнце в стихотворении А. Белого предстает как концептуальный образ-символ «стремительности» к возвышенному и идеальному. Золотые лучи солнца очищают души людей от скверны и зла. Не случайно образ светила сопрягается в контексте стихотворения с образом огненной розы – цветком солнца, символом изящества и совершенства, которые воплощаются для А. Белого в понятии Вечной Женственности.

Цветовая палитра стихотворений А. Белого этого периода наполнена всеми оттенками золотого колорита, который означает, согласно символике цвета «аргонавтов», надежды на счастье и ожидания будущих «золотых зорь». С той же символикой цвета связан и псевдоним Бориса Бугаева – Андрей Белый. Белый цвет, в котором гармонично сочетаются все цвета, – священный для

«аргонавтов», в нем воплощены их философские искания, мистические устремления к грядущему.

Читателей всех поколений волнуют такие романтические произведения Александра Грина, как «Алые паруса», «Блистающий мир», «Бегущая по волнам». Именно в них ярче всего проявляется эстетическое своеобразие его творчества, взрывающего скучную действительность. Главным художественным открытием Грина стали его исключительные герои – бескомпромиссные и возвышенные, чистые и благородные, с жадой справедливости и добра, умеющие любить и приносить счастье людям. Они бестрепетно устремляются навстречу опасности, жадно впитывают в себя многоцветный, экзотический мир.

В рассказе «Пропавшее солнце» тоже утверждается мысль о приоритете добра над злом, о гармонии природного и человеческого, о торжестве справедливости и поражении холодной рассудочности и бездушия. Солнце в произведении А. Грина выступает не только в своей естественной ипостаси – как космическая универсалия, распространяющая свет и тепло (вспомним стихотворения А.С. Пушкина и И.А. Бунина), но как насущнейшая необходимость, обязательная для обретения всей полноты жизни. «Мистификатор и палач» Авель Хоггей заключил пари, что 14-летний Роберт Эльгрев, проведший все время в комнатах, освещаемых электричеством, увидев первый раз в своей жизни солнце, о котором он и не ведал, либо умрет, либо помешается, либо отвергнет светило и будет «проситься обратно с единственной верой в лампочку Эдисона» [9, с. 238]. Первородная взаимосвязь с «дыханием трав и земли», ощущение «спокойного, непобедимого рокота» природы помогли хилому подростку выстоять в его борьбе с утонченными злодействами развлекающихся и скучающих богатеев. Сознание того, что его жестоко обманули и пропавшее солнце еще вернется, пришло к Роберту, когда он стоял на «живом, теплом теле, заснувшем в некой твердой уверенности, недоступной никакому отчаянию... Обман открылся ему внутри» [9, с. 240-241].

Подводя итог вышесказанному, можно констатировать, что образ дневного светила во всех четырех анализируемых произведениях

различен. В стихотворениях А. Пушкина и И. Бунина солнце интересует поэтов как природная реальность, причем запечатлены разные пейзажные картины годового природного цикла. Что касается произведений А. Белого и А. Грина, то солнце привлекает художников слова, прежде всего, как символическая сущность. Если А. Белый видит в солнце средство, с помощью которого можно познать царство Духа, мир Добра и абсолютной красоты, то у А. Грина солнце – это жизненно требуемое условие существования вселенной и человека.

Проанализируем образы таких ночных светил, как луна / месяц – «Приметы» А.С. Пушкина (1829), «Как месяц молодой повис...» М.А. Кузмина (1915), «Лунная ночь» В.В. Маяковского (1916), звезды – «Среди звезд» А.А. Фета (1876), «Комета» А.А. Григорьева (1843), «Звезда полей» Н.М. Рубцова (1964), «Ночь» А.А. Вознесенского (19). Все вышеперечисленные стихотворения созданы на протяжении почти полутора столетий, они настолько разные по тематике, поэтической мысли, художественным средствам выражения. Так же непохожи и индивидуальны и личности поэтов, принадлежавших к различным литературным направлениям и течениям. Если творчество Пушкина в целом считается вершинным достижением русского реализма, то Аполлон Григорьев ощущал себя «последним романтиком», также как и Фет, тончайший лирик, певец природы и интимных человеческих чувств, сосредоточенный на выражении «чистого и свободного воздуха поэзии» [10, с. 22]. Если Кузмина традиционно относят к акмеистам, то раннего Маяковского – к кубофутуристам. И Рубцов, и Вознесенский – советские поэты, но их творчество выражает два противоположных направления в русской поэзии 60-80-х гг. XX столетия, условно названных «тихой лирикой» и «эстрадной поэзией».

Стихотворение Пушкина «Приметы» обращено к Анне Керн. «Он приехал ко мне вечером, – вспоминает она, – и, усевшись на маленькой скамеечке (которая хранится у меня как святыня), написал на какой-то записке:

Я ехал к вам. Живые сны
За мной вились толпой игривой,

И месяц с правой стороны
Осеребрял мой бег ретивый.
Я ехал прочь. Иные сны...
Душе влюбленной грустно было,
И месяц с левой стороны
Сопровождал меня уныло!

Мечтанью вечному в тиши
Так предаемся мы, поэты,
Так суеверные приметы
Согласны с чувствами души.

Писавши эти строки и напевая их своим звучным голосом, он при стихе:

И месяц с левой стороны
Сопровождал меня уныло! –

заметил смеясь: Разумеется, *с левой, потому что ехал назад!*» [11, с. 43].

Как известно, Пушкин был суеверным человеком, убежденным, что народные приметы, которые необходимо разгадать, – это некие тайные знаки, обладающие скрытым смыслом и предостерегающие от несчастий. Суеверие Пушкина раскрыто в книге Евгения Гусярова «Суеверный Пушкин» [12]. В.А. Нащокина вспоминает о своем муже Павле Войновиче Нащокине и Пушкине: «У них существовало великое множество примет. Часто случалось, что, собравшись ехать по какому-нибудь неотложному делу, они приказывали отпрягать тройку, уже поданную к подъезду, и откладывали необходимую поездку из-за того только, что кто-нибудь из домашних или прислуги вручал им какую-нибудь забытую вещь, вроде носового платка, часов и т.п. В этом случае они ни шагу не делали из дома до тех пор, пока, по их мнению, не пройдет определенный срок, за пределами которого зловещая примета теряет силу» [13, с. 238].

Суеверия поэта, отразившиеся в оппозиции левого в значении отрицательного и правого в значении положительного, имеют

глубокие корни, связанные с мифологическими представлениями славян (до сих пор, например, существует примета плевать через левое плечо, отпугивая тем самым нечистую силу).

В стихотворении Кузмина «Как месяц молодой повис...» возникает образ «молодого» месяца, который, в отличие от пушкинского, разработан поэтически более богато: автор отмечает прозрачность и нежность светила, его яркость и осязаемость («Как явственно стекает вниз / Прозрачность теплыми волнами»), изменчивость («гореть, манить / И обещать, не обещая»), выразительность («Я трепетному языку / Учусь апрельскою порою»), цвет («твой золотисто-нежный рог») [14, с. 192-193].

Стихотворение В.В. Маяковского «Лунная ночь» имеет подзаголовки «Пейзаж», хотя пейзаж как таковой здесь не описывается. Поэтом фиксируется постепенное появление среди роя звезд луны, которая сравнивается с серебряной ложкой. Рождается ассоциативная цепочка: ложка – блюдо, которое едят этой ложкой, в данном случае уха, и возникает метафора уха звезд. Луна Маяковского отличается рогаликовидной формой (ложка) и подвижностью (роется ложкой), это светило своим обликом одновременно напоминает и месяц, и луну («полная» луна). Неразграничение луны и месяца в одном светиле является характерной особенностью данного образа. Таким образом, стихотворение привлекает внимание смелыми и необычными метафорическими сравнениями, совмещенностью двух денотатов в одном поэтическом образе, оригинальностью рифмы (воздухе – звезд ухè) [15, с. 148].

На примере этих трех «лунных» стихотворений можно проследить трансформацию поэтического мышления и изобразительно-выразительных средств: если у Пушкина делается акцент на мифологическое осмысление образа светила и тропические «затраты» минимальны, то поэтов-модернистов рубежа XIX-XX веков (Кузмин, Маяковский) отличает тяготение к насыщенной метафоричности при обрисовке того или иного образа, реализующейся посредством художественно-стилистических фигур.

Пушкин	Кузмин	Маяковский
--------	--------	------------

Образ месяца выражает суеверные настроения человека	Созерцание месяца приносит радость и умиление душе	Луна воспринимается как обыденный кухонный предмет, правда, пока еще «дивный».
---	--	---

Остановимся на четырех стихотворениях, посвященных образам звезд.

У Афанасия Фета явно выражена оппозиция неба и земли, светлого и темного, вечности и мгновения, множественности и одиночества, свободы и неволи. Если в раннем творчестве Фета провозглашается единение природы и человека, то теперь, в 70-е гг., поэт чувствует мучительную дисгармонию между природным и человеческим мирами. Проблема, которая всегда волновала Фета, – ограниченность человеческого бытия в пространстве и времени – нашла свое отражение и в стихотворении «Среди звезд».

В григорьевской «Комете» также наблюдается антитеза, но не между земным и небесным: звезды противопоставляются одиночке комете. Григорьевская комета, вносящая раздор и хаос в «сонм звезд», подсказана пушкинским образом «беззаконной кометы» из стихотворения «Портрет» (1828). Но если у Пушкина женщина с «пылающей душой, с ... бурными страстями» сравнивается с кометой, то у Аполлона Григорьева образ кометы наполняется более широким содержанием. В творчестве А. Григорьева также отразились пушкинские аналогии женщины-кометы (стихотворение «Над тобою мне тайная сила дана...», 1843), но в целом, можно сказать, что поэт первым в русской поэзии стал разрабатывать образ кометы, как непредсказуемой и «невзнузданной» стихии, ломающей установленный порядок. В образе кометы воплотились основополагающие черты поэтики романтизма – представления об избранности исключительного героя, его анархическом бунте против мироустройства, одиночестве и непонимании окружающими.

Символическое звучание приобретает образ звезды в стихотворении Николая Рубцова. «Звезда полей» осмысливается как родная земля, Россия. Только в отчем крае небо – самое синее, солнце – самое ласковое, только здесь, «во мгле заледенелой», звезда

«восходит ярче и полней» и «горит, не угасая» [16, с. 799]. Стихотворение буквально завораживает проникновенной искренностью, восторженным ощущением родины, одухотворенной пейзажной картиной. Поэт скупно пользуется изобразительно-выразительными средствами языка, но это не мешает ему передать нежную, преданную и неизбывную любовь к своей земле, олицетворившейся в символическом образе звезды. Не исключено, что истоком «звезды полей» Рубцова стала красная звезда, символ советской государственности.

Стихотворение Андрея Вознесенского «Ночь», состоящее всего из двух строк, поражает своей лаконичностью (в русской поэзии можно по пальцам пересчитать подобные произведения из 1-2 строк) и парадоксальным сравнением звезд с микробами в воздухе. Употребление подобного тропа стало возможным потому, что в русской поэзии XX века происходит процесс постепенной демократизации художественно-поэтических средств: стираются грани между «высокими» и «низкими» словами, поэтический язык оперирует всеми пластами лексики без исключения. Для творческого сознания Вознесенского, поэта, проникнутого духом новаторства, столь неожиданное сравнение вполне правомерно и типично для его художественной системы. Звезды, уподобляемые низшим микроорганизмам, свергнуты со своего «высокого» пьедестала, на который были возведены поэтическим сознанием XIX века.

Проследим движение поэтической мысли хронологически, рассматривая стихотворения, посвященные образам звезд, в контексте взаимоотношений человека с небесными светилами.

Григорьев	Фет	Рубцов	Вознесенский
Прославление одиночки-бунтаря через образ кометы	Надменность мира звезд по отношению к человеческому миру	В сознании лирического героя звезда полей ассоциируется с родиной	Сознание человека эпохи НТР подвергает все научному анализу, желая даже звезды рассмотреть под микроскопом

Таким образом, на примере рассмотренных выше четырех стихотворений можно проследить, как на протяжении XIX-XX веков меняется поэтическое восприятие небесных светил, что обусловлено мироощущением художников, творивших в разные эпохи.

Можно сопоставить стихотворения:

- по смысловой многозначности: и Фет, и Григорьев, и Вознесенский описывают космические тела, несмотря на то что их звезды одушевлены и им присущ в какой-то степени человеческий порядок мироустройства, но только у Рубцова звезда становится символом, приобретая многослойность и сгущенность художественного обобщения;
- по поэтическим образам: у Фета звезды противопоставлены людям, у Григорьева – размеренный и «упорядоченный» «сонм звезд» противопоставлен одиночке комете, полной раздора;
- по изобразительно-выразительным средствам: у Фета «в венцах, лучах, алмазах» звезды сравниваются с калифами, у Вознесенского – с микробами.

Итак, проанализировав стихотворные и прозаические тексты русских авторов, посвященные художественной картине неба, приходим к выводу о том, что данные произведения обоснованно отражают движение поэтической мысли на протяжении XIX-XX столетий посредством трансформации символики и изобразительно-выразительных средств поэтического языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Русская литература. Программа V-IX классов школ с русским языком обучения. – Алматы: Рауан, 1999.
2. Программа по русской литературе для 10-11 классов школ с русским языком обучения общественно-гуманитарного профиля. – Алматы: РИК, 2000 г.
3. *Никитин И.С.* Сочинения. – М.: Художественная литература, 1980. – 717 с.

4. Гиппиус З.Н. Стихотворения. Проза. – Л.: Художественная литература, 1991. – 672 с.
5. Мандельштам О.Э. Камень. – Л.: Наука, 1990. – 400 с.
6. Иванов Вяч. Заветы символизма // Иванов В.И. Родное и вселенское. – М.: Республика, 1994. – 428 с.
7. Городецкий С. Некоторые течения в современной русской поэзии. // Аполлон. – 1913. – № 1. – С. 46-50. [Электронный ресурс]:
https://web.stanford.edu/class/slavic272/materials/declarations/gorodetsky_nekotorye1913.pdf
8. Бальмонт К.Д. Избранное. Стихотворения. Переводы. Статьи. – М.: Правда, 1991. – 608 с.
9. Грин А. Собрание сочинений в 5 тт. Т. 3. – М.: Художественная литература, 1991. – 735 с.
10. Фет А.А. Воспоминания / Предисл. Д. Благого; примеч. А. Тарханова. – М.: Правда, 1983. – 494 с.
11. Керн А. Воспоминания. – М.: Правда, 1989. – 480 с.
12. Гусяров Е. Суеверный Пушкин. – Алматы: Жалын, 1994. – 336 с.
13. Нащокина В.А. Рассказы о Пушкине. // Пушкин в воспоминаниях современников. В 2-х тт. Т. 2. – 3 изд., доп.– СПб.: Академический проект, 1998. – С. 235-245.
14. Кузмин М.А. Избранные произведения. – Л.: Художественная литература, 1990. – 576 с.
15. Маяковский В.В. Собрание сочинений в 12-ти тт. Т. 1. – М.: Правда, 1978. – 432 с.
16. Советская поэзия. В 2-х тт. Т. 2 (Библиотека всемирной литературы) – М.: Художественная литература, 1977. – 91 с.

REFERENCES

1. Russkaya literatura. Programma V-IX klassov shkol s russkim yazykom obucheniya. – Almaty: Rauan, 1999.

2. Programma po russkoy literature dlya 10-11 klassov shkol s russkim yazykom obucheniya obshchestvenno-gumanitarnogo profilya. – Almaty: RIK, 2000 g.
3. *Nikitin I.S.* Sochineniya. – M.: Khudozhestvennaya literatura, 1980. – 717 s.
4. *Gippius Z.N.* Stikhotvoreniya. Proza. – L.: Khudozhestvennaya literatura, 1991. – 672 s.
5. *Mandel'shtam O.E.* Kamen'. – L.: Nauka, 1990. – 400 s.
6. *Ivanov Vyach.* Zavety simbolizma // *Ivanov V.I.* Rodnoye i vselenskoye. – M.: Respublika, 1994. – 428 s.
7. *Gorodetskiy S.* Nekotoryye techeniya v sovremennoy russkoy poezii. // *Apollon.* – 1913. – № 1. – S. 46-50. [Elektronnyy resurs]: https://web.stanford.edu/class/slavic272/materials/declarations/gorodetsky_nekotorye1913.pdf
8. *Bal'mont K.D.* Izbrannoye. Stikhotvoreniya. Perevody. Stat'i. – M.: Pravda, 1991. – 608 s.
9. *Grin A.* Sobraniye sochineniy v 5 tt. T. 3. – M.: Khudozhestvennaya literatura, 1991. – 735 s.
10. *Fet A.A.* Vospominaniya / Predisl. D. Blagogo; primech. A. Tarkhanova. – M.: Pravda, 1983. – 494 s.
11. *Kern A.* Vospominaniya. – M.: Pravda, 1989. – 480 s.
12. *Guslyarov Ye.* Suyevernyy Pushkin. – Almaty: Zhalyln, 1994. – 336 s.
13. *Nashchokina V.A.* Rasskazy o Pushkine. // *Pushkin v vospominaniyakh sovremennikov.* V 2-kh tt. T. 2. – 3 izd., dop.– SPb.: Akademicheskij proyekt, 1998. – S. 235-245.
14. *Kuzmin M.A.* Izbrannyye proizvedeniya. – L.: Khudozhestvennaya literatura, 1990. – 576 s.
15. *Mayakovskiy V.V.* Sobraniye sochineniy v 12-ti tt. T. 1. – M.: Pravda, 1978. – 432 s.
16. Sovetskaya poeziya. V 2-kh tt. T. 2 (Biblioteka vseмирnoy literatury) – M.: Khudozhestvennaya literatura, 1977. – 91 s

ԵՐԿՆՔԻ ԳԵՂԱՐՎԵՍՏԱԿԱՆ ԶԵՎԱՎՈՐՈՒՄԸ ՌՈՒՍ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՄԵՋ՝ ՄԵԹՈԴԱԿԱՆ ՀԱՅԵՑԱԿԵՑ

Գ. Չ. ՇԱՇԿԻՆԱ

**Լ.Ն. Գումիլյովի անվան Եվրասիական ազգային համալսարան
(Աստանա, Ղազախստանի Հանրապետություն)**

Հոդվածում քննարկվում են Ղազախստանի Հանրապետությունում ուսական գրականության վերաբերյալ միջնակարգ դպրոցների բնորոշ ուսումնական ծրագրերը և «նոր սերնդի» դասագրքերը: «Երկնքի գեղարվեստական ձևավորումը գրականության մեջ» թեման ուսումնասիրելիս կարևոր դեր է խաղում ուսումնական նյութերի բաշխումը, որը խթանում է ուսուցման մեջ հաղորդակցական ուղղվածությունը: Առաջարկվում է գրական տեքստերի ընտրության որոշակի հաջորդականություն, որը թույլ է տալիս հետևել բանաստեղծական մտածողության փոխակերպմանը գրական գործընթացում և հեղինակների պատկերավոր և արտահայտչական միջոցների դինամիկ ընդլայնմանը՝ ստեղծագործություններին ծանոթանալու ընթացքում:

***Բանալի բառեր՝** առասպել, բանասիրություն, գեղարվեստական գրականություն, ուսական գրականության պատմական և ժամանակագրական ուսումնասիրություն:*

THE ARTISTIC REPRESENTATION OF THE SKY IN RUSSIAN LITERATURE: METHODOICAL ASPECT

G. Z. SHASHKINA

**L.N. Gumilyov Eurasian National University
(Astana, Republic of Kazakhstan)**

This article examines typical secondary school curricula and "new generation" textbooks on Russian literature in the Republic of Kazakhstan. When studying the topic "The Artistic Rendering of the Sky in Literature,"

an important role is played by the distribution of educational materials, which fosters a communicative focus in learning. A specific sequence is proposed for selecting literary texts, allowing students to trace the transformation of poetic thinking in the literary process and the dynamic expansion of authors' figurative and expressive means as they become familiar with the works.

Key words: *myth, folklore, fiction, historical and chronological study of Russian literature.*

Информация о статье: статья поступила в редакцию 29 мая 2025 г., подписана к печати в № 2.CXXI (121).2025 30.10.2025.

У НАС В ГОСТЯХ**TRANSLANGUAGING IN ACTION: SHAPING
BILINGUAL COMMUNICATIVE STRATEGIES**

*This research was conducted under an intra-university grant
provided by Vanadzor State University*

Zh. L. ALOYAN
alozhanna@mail.ru,

S. S. BARSEGHYAN
svetlana-barseghyan@yandex.ru,

N. A. HOVHANNISYAN
hovhannisyan-nare92@mail.ru

Vanadzor State University (Vanadzor, Republic of Armenia)

*Посвящается светлой памяти доктора филологических
наук, профессора Михаила Давидовича Амирханяна*

This study examines the discursive manifestations of translanguaging and transculturalism, emphasizing the linguistic specificities of contemporary bilingual environments. The research applies and expands upon S. Gural's notions of the interdependence of discourse and socio-cultural practice, as well as the context-discourse relationship in modern bilingualism. The bilingual individual operates within a dynamic interaction of linguistic and cultural frameworks, simultaneously shaping and being shaped by discursive and cognitive-communicative processes of both their native and

acquired sociocultures. This interplay fosters the emergence of novel discourses, conceptual reinterpretations, and innovative linguistic phenomena, which are central to bilingual speech production. The recombination and reinterpretation of semiotic forms within bilingual discourse contribute to the expansion of linguistic creativity, enabling more complex intercultural dialogues. In the context of globalization, interlinguistic communication plays a pivotal role in shaping linguistic consciousness and the conceptual worldview of bilingual individuals. The evolution of bilingual discourse practices reflects a communicative paradigm that transcends singular cultural boundaries, ultimately manifesting a form of discourse that exists "beyond culture." Thus, the bilingual linguistic personality exemplifies the simultaneous integration and negotiation of diverse linguistic and cultural phenomena within their verbal behavior, reinforcing the dynamic interplay of translingualism and transculturalism in contemporary society.

Key words: *Bilingualism; language contact; transculturalism; linguistic creativity; hybridization; dynamic linguistic environments.*

Introduction

In the modern era, the 21st century has ushered in a transformative period marked by intensified globalization affecting all aspects of social life. These global shifts also present fascinating opportunities for modern linguistics, inspiring deeper exploration into the dynamics of language and cultural contact, as well as the processes of convergence, interaction, and coexistence among them.

Globalization diminishes the spatial and cultural divides between nations, fostering heightened intercultural interactions.

Changing the approach to the very tasks of linguistic study, consequently, changing the volume and ‘qualities’ of the content in question led to the drastic change of scholarly paradigm. Such a shift of

scientific interest was, undoubtedly, bolstered by the afore-noted extralinguistic factors: a social demand for the knowledge of certain foreign languages was brought on in the society.

The study of bilingualism and language contact has a rich historical tradition, underscoring its enduring relevance. The issue of contact linguistics is based on the following main categories – language contact, bilingualism, adoption and interference, substratum and superstratum, convergence and divergence, code-switching, pidgin and creole languages. Obviously, the concept of language contacts occupies a central place in the conceptual construct of contact linguistics [32, p. 189].

In the context of globalization, contemporary linguistic scholarship conceptualizes bilingualism not merely as dual language competence, but as a dynamic phenomenon characterized by cognitive-adaptive strategies and linguistic hybridization. This reconfiguration of bilingual discourse engenders novel semiotic practices, fostering the emergence of resemanticized concepts and culturally inflected modes of expression.

In light of recently transpiring linguistic processes, modern discursive practices can be referred to as the situation of communication 'beyond culture' [21]. The way emerging bilinguals use language goes beyond the externally imposed boundaries constructed and maintained between named languages, such as English, Spanish, or Arabic [12, p. 236]. The singularity of such a linguistic situation, as far as we are concerned, derives from the fact that every linguo-culture obtains more chances to manifest itself via other languages. Relatively recently emerged concepts of translanguaging and transculturalism are just one manifestation of such a communication, i.e. communication beyond the bounds of culture. Translanguaging theories, such as transcultural conceptions and translanguaging, illustrate how language in use in socio-culturally shaped spaces goes beyond the externally imposed boundaries and rigid hierarchies, used to elevate some ways of saying, doing, and being over others [13].

In contemporary linguistics, any reference to the terms transculturation and translanguaging indicates a novel phase communication in the era of globalization and formation of contemporary bilingualism, which currently underpins tolerance.

This article aims to analyze the phenomena associated with bilingualism and its impact on linguistic and cultural dynamics in modern society. It explores the application of metanarrative and phrasal approaches within translingual and transcultural language theories to understand bilingual discourse. *Key objectives* include examining bilingualism's psychological and cognitive effects, researching transcultural phenomena (adaptation, cultural exchange, and identity formation), investigating linguistic transformations (recoding, hybridization, and creolization), and identifying factors fostering transcultural competencies for enhanced intercultural communication.

The study of contemporary bilingualism and transcultural phenomena in speech embraces a host of tasks, which, as we can see, encompasses psychological, socio-cultural, linguistic and formative facets. These facets have pragmatic and scientific significance, and their resolution fosters better understanding and effective management of multilingual and multicultural environments, where translingual and transcultural phenomena increasingly widespread and significant aspects of modern society.

The current research focuses on the speech of bilinguals, specifically those who speak Armenian and Russian, Russian and English, and Armenian, Russian and English. In this cases, two languages and cultures interact, creating an intergrated system. Analyzing this system can lead to deeper insights into the linguo-cognitive potential and development of transcultural personality.

Methodology of the Research

Methodological foundations of the current research dwell on the hypotheses, proven by S. Gural, in accordance with which linguo-cultural transformations are of contextual-discursive character [16, p. 176], which is downright vividly manifested in the modern bilingualism [34, p. 82-86], where cognitive and communicative practices come to provide for and complement each other in the discursive interaction [17, p. 15-21].

The theoretical paradigm proposed by S. A. Gural attains renewed significance when applied to the investigation of translingual and transcultural practices in bilingual discourse. The present study employs a comprehensive set of linguistic methodologies, including linguistic observation, structural and word-formation analysis, as well as etymological inquiry. Furthermore, general methodological tools of the humanities are engaged—most notably, the descriptive method, aimed at the systematization and interpretation of translingual phenomena through the compilation, classification, and generalization of empirical data. Cognitive strategies, particularly the reconstruction of background knowledge, further enhance the understanding of the mechanisms underpinning the emergence and functioning of translingual constructs. The article gains another application, i.e. the method of discourse and semantic analysis [14, p. 216].

Focus on discourse categories

To study the speech patterns of bilinguals, the research emphasizes the description of special discourse categories: translingual and transcultural practices. We tend to display that the functioning of translanguaging theories in the discursive environment of bilinguals, on the one hand, appear to be the product and effect of social communication: instrumental processes of interaction and exchange, but, on the other hand, are predicated on linguo-cognitive factors and generate new knowledge.

The Methods of Compiling Factual Basis

Survey procedure. The compilation of the bases was direct observation and surfing the Internet. The research is predicated on 200 odd speech patterns.

From Bilingualism to the Contemporary Dynamic Bilingualism – Translingualism

Based on the study of the modern world, it can be accurately asserted that the number of bilinguals surmounts that of monolinguals [37]. According to E. Vereshchagin, bilingualism functions as a mechanism of speech production within the domain of psychology. In linguistic research, it is examined through the lens of language contact theory, whereas in sociology, the phenomenon is approached in relation to issues concerning the social behavior, status, and identity of the bilingual individual [38, p.

160]. The notion of language contact in linguistics is defined by U. Weinreich as a situation "... in which two or more languages are used in turns by the individual (i.e. individuals themselves appear to be the location of establishing language contact)" [39, p. 247], or to put it even more broadly, as "functioning of two languages in one and the same communicative field, which centers around the general native speaker or the group of native speakers" [39, p. 211].

L. Bloomfield, for instance, defines bilingualism as "acquisition of both languages as native" [4, p. 56]. Another definition of bilingualism is put forward by U. Weinreich, "practice of using both languages in turns" [39, p. 22]. A broader definition of bilingualism is provided by A. Schweitzer, "Bilingualism is the coexistence of two languages within the framework of one language (speaking) group, using these languages in various communicative fields, depending on the social situation and other parameters of the communicative act; having served one common group, both languages shape one socio-communicative system and functionally complement each other" [33, p. 111].

The above-mentioned definition rather matches diglossia, as perceiving diglossia beyond social context is pointless. Diglossia subsists, first of all, in society, where two or more languages function, which are used in varied situations for various purposes. The most precise one seems to be the plainest definition of it, proposed by L. Bloomfield. Yet, even this definition has a fallacy: given the existence of sundry types of bilingualism, "mastering them as native languages" is not a necessary prerequisite for naming the individual a bilingual. For example, dominant bilingualism wherein one language prevails over the other, is more widespread, than balanced, wherein an individual is equally proficient in both languages [9]. An individual, who knows the second language enough to communicate freely, is also known as bilingual.

According to Z. Proshina, "...no matter how hard the non-native speaker strived to brush up on his/her second or foreign language, acquired in school, having studied it as a foreign language or a second

language in the non-national environment, he/she will never become a native speaker of that language though can achieve a great deal" [31, p. 94]. Such a stance is put forward by Vivian Cook, who put it in a rather rough wording, in our view, "Adults could never become native speakers without being reborn" [7, p. 187].

The metaphorical worldview within the linguo-cognitive system of bilinguals becomes increasingly complex due to their engagement with distinct discursive practices, shaped by a binary perception of reality across different languages. This dual conceptualization of the linguistic picture of the world arises from the divergent codification inherent in two semiotic systems. In these systems, languages often function simultaneously, having preserved their structure and grammar. 'A bilingual who uses two languages in everyday life in various fields of communication, manifests in his/her speech behavior language formulae of two language systems, two linguo-cultures, each of which effects on his/her speaking product. The difficulty of the process is the fact that pursuant to the situation of communication and his/her communicative needs, the bilingual chooses one language over the other, switching from one code to another. In the process of code-switching, a swift shift of language norm happens, which, in turn, entails violations of the required norms by the bilingual. As a consequence, words and expressions get distorted, speaking and grammatical mistakes are made' [3, p. 12]. The individuals can switch languages on account of the context, but the very languages remain disconnected and independent. In the current paradigm, bilingualism implies bilingual proficiency, but it does not necessarily result in the consolidation of language systems.

In the context of "gloanglization" and the widespread adoption of English as a lingua franca, global bilingualism has experienced significant growth. The intermingling of English with other linguistic systems has given rise to hybrid varieties such as RunGLISH, Chinglish, and Spanglish, which in turn have led to the development of key theoretical concepts, including English as an International Language, 'World Englishes,' and English as a Lingua Franca.

In this respect, Z. Proshina singles out the following social functions of the English language, 'instrumental, English Medium Instruction,

regulatory, as a contributor of management of society and individuals, creative, creation medium, interpersonal, means of interpersonal communication, /.../ decorative, item-adorning, attention-seeking' [31, p. 26]. This final function, according to Proshina, can be implemented only when language mixing is applicable. Given the fact that cross-cultural communication is performed more and more frequently in the modern world, this function of *global bilingualism* gives rise to translingual and transcultural situations. Bilingual systems, where two languages are used simultaneously, grow increasingly flexible and dynamic, which replicates the evolution in the modern language practices. A new phenomenon by the name of *translingualism* comes to replace the traditional bilingualism; the former stipulates not only simultaneous existence of several languages, but also the incorporation of these language systems into one single and more flexible structure. This evolution of language paradigms traces back to various social, cultural and educational factors.

The process of globalization, as a salient feature of contemporary thought, exerts a profound influence not only on economic structures but also on the subjectivity of the modern individual. Furthermore, it plays a pivotal role in the construction of distinct epistemological frameworks, emblematic of the (post)modern condition [36, p. 141]. As a result, language boundaries become increasingly precise, and individuals use elements of different languages and cultures within one expression in their speech.

Yet in 1982, F. Grosjean [15] noted that a bilingual is not only the integrity of two monolinguals in one personality. O. García [10] proposes in her work the following theory of viewing the modern bilingualism, "... bilingualism is dynamic, and not just additive, as two separate systems that are added (or even interdepend), a dynamic conceptualization of bilingualism goes beyond the notion of two autonomous languages, of a first language (L1) and a second language (L2), and of additive or subtractive bilingualism. Instead, dynamic bilingualism suggests that the language practices of bilinguals are complex and interrelated; that do not

emerge in a linear way or function separately since there is only one linguistic system. Dynamic bilingualism goes beyond the idea that there are two languages that are interdependent as in Cummins (1979); instead, it connotes one linguistic system that has features that are most often practiced according to societally constructed and controlled 'languages', but other times producing new practices" [11, p. 13-14].

The classical notion of bilingualism gives in to the novel modern bilingual model, which is named *dynamic* or *flexible*. One can notice in the speech of bilinguals frequent transitions from one language to another in the middle of the phrase, use of vocabulary, phrases and grammar from different languages in one context, linguistic neologisms on the basis of the two languages, creative usage of two language systems and creating new hybrid languages. In contrast to the classical conception of bilingualism, the theory of translanguaging, as articulated by O. García and Li Wei [11, p. 15], is grounded in contemporary understandings of bilingualism. This theory posits the existence of a singular, integrated language system with functions borrowed from distinct languages. These systems are often employed in alignment with social constructs of language; however, they are sometimes utilized in unconventional ways, leading to the emergence of novel linguistic forms. García further draws an analogy between modern dynamic bilingualism and a cross-country vehicle, wherein individuals leverage their linguistic repertoire to navigate the challenging terrain of communication, adapting to the linguistic "treads" and "craters" of an uneven and inequitable interactive landscape [10].

Translingualism, as designated above, is a more flexible and incorporate medium of using possible linguistic resources and leads to the development of a novel type of bilingualism, viz. flexible or dynamic bilingualism. "The theory of translanguaging highlights the agency of individuals in their linguistic choices, emphasizing the hybridized language practices of multilingual speakers. These speakers engage in a dynamic process of meaning construction, interpreting and processing information fluidly by drawing on linguistic resources from multiple languages and dialects, thereby facilitating a flexible, context-dependent interplay among their diverse linguistic repertoires" [24, p. 386-392].

Another viewpoint of O. García and Li Wei, the concepts of *translingual activity* and *translingual practice* more accurately reflect the modern linguo-cultural and socio-linguistic realities, which are directly linked to linguistic creativity, or speech act of bilinguals [24, p. 29]. Bilinguals in their translingual practice not only encode the initial, fixed cultural meanings, but also create and verbalize new, ever-changing dynamic and unique meanings in the process of communication with the help of linguistic units.

Thus, the intertwined issues of bilingualism, transculturalism, translingualism, linguistic variantology, cross-cultural communication appear to be a relevant field for linguo-cultural researches currently. Yet, translanguaging theories cannot be boiled down to local processes of communication; this process is of systematic nature and is directly connected with the globalization of the modern world. “Globalisation does not diminish the relevance of named language categories but rather accentuates their existence as ideological constructs. It is our communicative practices that transgress and potentially transform the perceived boundaries of these constructs transcultural” [1, p. 164].

Transcultural and Translingual Communication: Concept and Significance

As noted earlier, in robust interactions and interdependence of nations, languages and cultures, new states of humanity emerge, which actualize themselves in a new paradigm, called transculturalism and translingualism.

Transculturalism is a concept introduced by F. Ortiz, a Cuban anthropologist, in 1940 [25]. In the Russian linguistics, first researches of the theme are referred to Z. Proshina, a prominent linguist, who introduces the theory and practice of contact variantology, transculturalism and translingualism to the readers [27; 28].

“The conception of transculturalism as a new episteme, aligning with the era of globalization, is linked to its perception as a new type of

linguistic thinking or discourse, as a cultural and political unconscious of our era, which predetermines the entire activity and vision of the post (modern) human” [36, p. 140].

Transculturalism is predicated on dynamic manifoldness and entails new realization of popular phenomena of bi-/ polylingualism. Upon the definition by M. Tlostanova, “transculturalism, as a new episteme, dwells on the cultural polylogue, which does not necessitate any thorough synthesis, merger, full cultural translation, where cultures encounter, interact, but fail to merge, retaining their right to *lack of transparency*” [35, p. 28]. Nonetheless, it is worthwhile to note that “...under the influence of the interacting cultures, a new worldview and new cultural ideologies are formed, which, to a certain extent, can be identified as borderline – neither here nor there, depending on the individual experience of this condition” [32, p. 191].

Transculture is inextricably linked to translanguaging, which, in accordance with Z. Proshina, based on the definitions, provided by S. Kanagaraj, M. Tlostanova and Jerry Won Lee, is perceived as a fluid synergetic transition from one linguoculture to another, which results in their merger to some extent. Meanwhile, there is no full assimilation, and the linguo-cultural identity of the language speakers is preserved. Translingualism implies language permeability, their interdependence, in the aftermath, a novel quality of the enriched linguoculture emerges [30, p. 160]. O.García and Li Wei provide the following definition of translanguaging, “translanguaging does not refer to two separate languages nor to a synthesis of different language practices or to a hybrid mixture. Rather, translanguaging refers to new language practices that make visible the complexity of language exchange among people with different histories, and releases histories and understanding that had been buried within fixed language identities constrained by nation-states” [2, p. 21]. In addition, from their point of view, translanguaging “goes beyond the concept of the two languages of additive bilingualism or interdependence” [11, p. 20].

W. Baker, who was the first to translate the term *translingualism* and introduced it for scholarly use, who detailed the term as follows, “Translanguaging is the process of making meaning, shaping experiences,

gaining understanding and knowledge through the use of two languages” [2, p. 288].

We certainly concur with many of the referred definitions, and we will attempt to recap these conceptions and sort out the common features of translingualism; translingualism is a concept, which is actualized in multifaceted linguo-cultural interactions, whereby individuals interdepend in various language and cultural environments. In the context of available theories, translingualism is a process, wherein bilinguals combine and adapt diverse linguistic elements and cultural codes. This process materializes in the navigation among languages and cultures without their full merger. Suchlike transition is usually accompanied by the conservation of linguo-cultural identity and creation of hybrid linguo-cultural forms, which, in turn, contributes to the formation of novel linguistic discourse and cultural practices. This process encompasses not only superficial changes in the use of the language, but also profound modifications in the cognitive field, perception and social interrelations, which, in the long run, fosters the formation of new unique linguo-cultural space.

The phenomenon of translanguaging, which results from translingualism, can be defined as a linguistic practice of bilinguals, freely communicating in two or even more languages, whereby they prioritize in their speech not the language system, rather, speech act. Clara Molina, in her conceptualization of translingualism, explores the phenomenon of lingua franca, defining translingualism as the process of collecting information in at least two languages and transmitting it through a third. This framework highlights the fluidity and adaptability of linguistic practices within multilingual contexts, where communication transcends individual language boundaries to facilitate the construction and exchange of meaning across diverse linguistic systems [22, p. 1246].

As Z. Proshina argues, bilinguals with different native languages and cultural backgrounds in translingual contexts employ various communicative strategies, including code mixing and switching,

borrowing, language hybridization, pidginization, simplification, and the activation of metalinguistic knowledge. She posits that translanguaging challenges traditional prescriptivism by advocating for fluid movement between linguistic norms [6], emphasizing the necessity of studying transference [20, p. 258-264], and aligning harmoniously with the communicative approach to language formation [29, p. 6].

Arianna Dagnino uses the term *fuzziness*, borrowed from Mathematics and IT sphere for characterizing translanguaging and transculturalism [8, p. 179]. It is within the very *blurry* and *fuzzy* bounds between two languages that speech acts of bilinguals resurface. The two languages, which a bilingual knows, not only add up, but also shape an integrated system [29, p. 23].

Thus, it is with the introduction of the translanguaging theories – transculturalism and translanguaging – that the researches were refocused from traditional bilingualism to a more flexible, dynamic type of bilingualism, i.e. translanguaging and transculturalism. The concept of bilingualism has shifted from the rigid binary model, which conceptualizes languages as two distinct, structurally autonomous systems operating independently within bilingual speech, to a more fluid and dynamic paradigm. This contemporary approach emphasizes *the interaction and permeability of linguistic boundaries, extending beyond the confines of individual languages to encompass interlingual processes and hybridized language practices* [23, p. 23].

The ongoing processes of globalization of English in the modern world and formation of English-native bilingualism boosts and expands the bounds of sprawling translanguaging and transcultural practices. The concept of World Englishes, put forward in the late 20th century by Braj Kachru, served as the stepping-stone of studying novel translanguaging theories [18, p. 29].

Applied Research

The concepts of *translanguaging* and *transculturalism* are widely employed in the analysis of various discourses of all industries. The core factor of contributing to the comprehension of translanguaging speech is not only the awareness of communicants of separate language norms, rather, the knack for applying strategies, which pave the way for grappling with

emerging difficulties, ingenuity and resourcefulness, which they display in the current communicative situations [5, p. 2].

L. Karakuts Borodina proposes the term *translingvema* for characterizing the linguistic phenomena of transcultural and translingual speech; the former can also designate a top incorporated linguistic unit into the translingual speech [19, p. 2].

Based on the formerly conducted selection, we will present the **Linguistic** classification of translingvemas. This type of classification is predicated on the parcellation of one grapheme or consonance of a foreign-language part of the word or the whole word, which results in the formation of graphoderivatives.

1. Phonetico-graphic translingvema is the wordplay use of intersecting Cyrillic, Armenian and Latin alphabets. These letters usually locate themselves *a. at the beginning of the word, b. in the middle of the word, c. at the end of the word*: **Самый Правильный Бар** (*Samyj Pravil'nyj Bar*) – a bar name in Saint Petersburg; ‘Диалоги в Русском Доме: **Знай и продВигай**’ (*Dialogi v Russkom Dome: Znaj i prodVigaj*) – a project name, implemented by the fund NPO *Center of Innovations and Communications*; **FAPIII-бургерная** (*FARSh-burgernaja*) – a burger chain name; **V лаVаше** (*V laVashe*) – a street-food in Saint Petersburg; **РужTS** (*PajTS*) – a sharp, funny new show in Armenian; **МамаЛыга** (*MamaLiga*) – name of a restaurant in Saint Petersburg; **Щепотка** (*Shhepotka*); **Зайди в мой инстаграм** (*Zajdi v moj instagram*), **Szzաւն** (*Tzzan*), **Բzzաւն** (*Bzzan*), **Zzնգաւն հեքիաթներ** (*Zzngan hekjatner*) – name of a children’s performance; **թooյնը ամենուր է** (*toojny amenoor e*) (double *oo* in Armenian replaces the [u] sound) – a T-shirt ad, made in Armenia.

2. Word formation translingvema is when close or consonant parts of the word in a foreign and native languages are used for graphic hybridization. The hybrid form can be created via superimposition at the expense of intraword homonymy of Russian/Armenian and English words: **Book’ля** (*Book’lja*) – name of a bookstore, **Романтic** (*Romantic*) – name

of a football club in an online game; **RE**-диски (*RE-diski*) – ad of taking old and damaged aluminum discs in exchange for new ones; **RE**-актив (*RE-aktiv*) – a technology of reactive bilingualism, i.e. a new approach to internalizing foreign languages; **QR**-codes (quick response code) – a matrix barcode; каб**LOOK** (*kabLOOK*) – a name of female clothes shop in Pyatigorsk, in the meantime, a name of shoe shop in Samara; **IT**-шник (*IT-shnik*) – (slang) an IT specialist; Armenian word-hybrids of the same sphere are created by the same analogy via superimposing Latin parts and Russian suffix -щик: **SMM**շիկ (*SMMshik*), **IT**շիկ (*ITshnik*) – specialists of the sphere (in Armenian slang), as well as a FB page and courses, which prepare such specialists, հայ**rate** (*hajrate*) – a program of rate survey of Armenian employers; **copy**ռայթինգ (*copywriting*) – an Internet ad: ‘copyռայթինգ за 5 дней (*copywriting za 5 dnej*)’; **cash**վիր (*cashweer*) – a word in the commercial ad of a bank card; **любофф** моя (*ljuboff moja*) – from Facebook comments (practice of replacing Russian last names with the -ов (*ov*) ending by the English variant **off** or the omophonic Russian variant -офф (*-off*): **Чайкоффский** (*Chajkoffskij*) – tea and coffee shop, etc.); Երազա**MEET** (*jerazaMEET*) – name of a café in Yerevan, where discussion of a book and meeting with the translator of the book, competition, coffee, tea and treat are held, and simply '**love** ժամանց' (*love zhamants*) – trans.: great pastime; Ապրիր կարդա**love** (*apreer kardalov*) – name of a book. It should be noted here that the usage of the English word 'love' for forming hybrid words in the Armenian translanguaging is quite frequent since it is the phonetic homonym with a verb ending in Armenian: աշխատե**love** (*ashhatelov*), խաղա**love** (*khaghalov*), սպասե**love** (*spaselov*), etc., մար**zoom** (*marzoom*) – a new project, which aims to magnify on its own via unearthing the close and far-off places at the same distance, from within. The usage of the part 'zoom', apart from being a graphic means of hybridization and homophonic equivalent, carries semantic load as well: zoom – magnifier; an ad of courses of learning Russian on the Internet: group courses and բազ**zoom** (*bazoom*) (trans.: many) other awesome stuff. As it could be noted from the examples, graphic manipulations actualize themselves based on phonetic and graphic interlingual homonymy; additional earmarked meaning is created at its expense, which allows for the

translingual pun/wordplay. Yet, these hybrid forms should be read and pronounced in line with Russian/ Armenian phonetic traditions, since they are merely graphic and phonetic homonyms, and replace corresponding parts of the word in the host language.

3. Lexical translingvema results from single-word code switching, which is used for transferring Russian/Armenian words or words not only in Latin transliteration, but also vice versa. 'Бедная *Liz*' (*Bednaja Liz*) – a film; *Бистроешь-ка* (*bistroesh-ka*) – name of a café in Gelendzhik; *Valenok international* – name of a restaurant in Moscow; *Telo.Greika* – a sauna in Moscow Oblast; *Yesh* – a supermarket in Israel and fast food-café in Krasnodar Krai; *Probka* на Цветном (*Probka na tsvetnom*) – an Italian restaurant; Борщ без *BREADa* (*borshch bez BREADa*) – name of a FB page; Մի անգամ *Gym* գնացած ընկերդ *Insta Gevorg* (*mi angam Gym gnatsats ynkerd Insta Gevorg*); *sazum.e* – name of an Internet shop and sewing factory; *love* ժամանց (*zhamants*) – from the Internet discourse; *Aygi*-մարկետ (*aygi-market*) – a market name. It is worthwhile to mention not only the Latinisation of graphs, but also the wordplay of interlingual homonymic words, i.e. posts on the Internet: Do you speak English? *Yes* ли бы (*Yes lee bee*) (trans.: if only); He instrumented the *moll'nyu* (*moll'nuju*) overture, composed in summer. An overture on European themes with *moll-серенада* (*moll'serenada*) for the orchestra S. Prokofiev; *Pun* или пропал – funny English wordplays; *Лось Vegas* (*Los Vegas*) – a new American bar for the 'native', a night club, name of a hunting complex with a restaurant in Kamchatka. Translingual practice of bilinguals is rife with the reverse phenomenon, i.e. Russian transliteration of foreign words: *кукумбер* (*cucumber*) – name of a literary magazine for kids aged 9-13; *БИТ-МЭН* (*BIT-MEN*) – name of a service house in Moscow; *клининговые* компании (*kleeningovije kompanii*) (trans.: cleaning companies); Бухен *хауз* (*Buhen haus*) – name of a beerhouse or a mini-bar; *Love-стория* (*Love-storija*) – a piece of literature by G. Shcherbakova; Internet posts: Какой ты *мучер* по зодиаку (*Kakoj ti teacher po zodiaku*) (trans.: What kind of teacher are you by your zodiac

sign?); Мое каждое утро *би лайк* (*Mojo kazhdoje utro be like*) (trans.: Every morning of mine *is like*): I will sleep for another hour or so. However, it is noteworthy that the usage of the Cyrillic alphabet has become rather frequent recently for transferring a foreign-language word.

4. Grammatical translingvema is based on the linguistic transfer of grammatical structures of a foreign language: Мне кажется, что *каждое время*, когда я включаю телефон, я вижу то, о чем думал (Мне *kazhetsja*, chto *kazhdoje wremja ja wkljuchaju telefon, ja wizhu to, a chjom dumal*) (trans.: I guess, each time I turn on the TV, I see whatever I have been thinking of). (Cf. English each time is *каждое время* (*kazhdoje wremja*) (in the first meaning of the English word *time*), whereas the correct Russian variant should be *каждый раз* (*kazhdij raz*)).

Translingual creativity in bilingual speech is prominently reflected in conveying national-cultural specifics, particularly through vocabulary. In contemporary discourse, bilingual speech exhibits a heterogeneous structure that not only leverages existing metalinguistic resources but also taps into the creative potential of the linguistic system. This creativity manifests through puns, emotional and expressive nuances, parodic and word-forming strategies, and manipulation of linguistic structures' form and content. The cultural identity of bilinguals emerges through various linguistic mechanisms, including the use of cognates, internationalisms, anglicisms, and insertions from English. Transcultural conceptions reimagine meaning-making by harnessing the transformative potential of semiotic forms, blending, borrowing, and recombining these elements in innovative ways that transcend their original cultural contexts. Such transcultural dialogic exchanges occur, for instance, when individuals or students integrate and repurpose culturally embedded forms to create new, complex expressions of meaning [26, p. 158].

Based on the above-mentioned examples, we can claim to be dealing with intended wordplay usage of 'blurry', 'uncertain', borrowed linguistic resources in translingual and transcultural discourse, i.e. translingual wordplay as a manifestation of translingual creativity, or translingual speech act by bilinguals.

Conclusion

From the above discussion, the following conclusions can be drawn:

✓ **Integration of Paradigms:** While translingual and transcultural paradigms represent distinct scholarly approaches in linguistics and the philosophy of language, their integration reveals potential for modern contactology. Although traditionally perceived as mutually exclusive, these paradigms converge in bilingual discourse, which transcends clear boundaries between linguistic phenomena and metaconcepts. This synthesis fosters the emergence of novel cultural constructs, the generation of new knowledge, and the creation of unique communicative contexts.

✓ **Reconceptualizing Bilingualism:** Transcultural and translingual activity challenges the conventional understanding of bilingualism as mere proficiency in two languages or the ability to construct grammatically correct sentences in a foreign language. Instead, bilingualism is redefined as the capacity for effective communication, often in mixed-speech forms. This redefinition acknowledges the possibility of "truncated bilingualism," characterized by limited linguistic knowledge.

✓ **Focus on Translingual Creativity:** Traditional studies emphasize the analysis of discrete languages and their respective models in bilingual speech. Conversely, research on translingualism examines the innovative, transformative use of all linguistic resources in a bilingual's repertoire, highlighting a dynamic, integrative approach to language use.

✓ **Shift to Contact Zones:** The study transitions from a binary model of bilingualism, which opposes two languages, to a flexible "contact zone" model. This shift captures the fluid interactions and overlaps between languages, emphasizing translingualism as a dynamic framework.

✓ **Global English Influence:** The globalization of English has amplified its role as a lingua franca, with notable impacts on transcultural practices. This phenomenon includes the spread of English-native bilingualism and its integration into translingual activities.

✓ **Emerging Contact-Linguistic Phenomena:** Translingual research identifies various linguistic interactions, such as code-switching, code-mixing, hybridization, and creative manipulation of linguistic

resources. These processes, observed particularly in Russian, Armenian, and English interactions, illustrate the complexity of bilingual and translingual speech.

✓ **Creativity in Translingual Discourse:** Unlike bilingual contexts where linguistic elements often serve comedic purposes, translingualism prioritizes creative expression. Linguistic play becomes a critical tool for actualizing a bilingual's creativity, driven by intentional and systematic selection of linguistic means. The motivations behind these choices offer insights into the ideological foundations of translingual paradigms.

✓ **Expanding Research Horizons:** The translingual paradigm broadens the scope of bilingualism studies, reinterpreting established concepts and uncovering new linguistic contacts that were previously overlooked.

The evolving manifestations of bilingualism and translingualism underscore the necessity for further exploration of these paradigms across diverse sociolinguistic contexts. This continued research will refine our understanding of linguistic interactions and illuminate contrasts between traditional and emerging frameworks.

REFERENCES

1. *Baker, C.* (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (5th edn). Bristol, UK: Multilingual Matters. 504 p.
2. *Baker, W. and Ishikawa T.* (2021). *Transcultural Communication through Global Englishes*. London; New York: Routledge, 390 p.
3. *Barseghyan, S.S.* (2017). Errativnye konstrukty v usloviyah armyansko-russkogo bilingvizma [Errative Constructions in the Context of Armenian-Russian Bilingualism]. *Aktual'nye problemy humanitarnykh i estestvennykh nauk. Zhurnal nauchnykh publikacij.* - N3(98 mart), chast' 2. - M. P. 9-15.
4. *Bloomfield, L.* (1933). *Language*. New York: Henry Holt and Company. 564 p.
5. *Canagarajah, S.* (2011). *Translanguaging in the Classroom: Emerging Issues for Research and Pedagogy* in Li Wei (ed.) *Applied Linguistics Review*, Vol. 2 (Berlin, Germany: De Gruyter Mouton). P. 1-27

6. *Canagarajah, S.* (2015). Translingualism: A Four Part Interview, Part III. [Electronic resource]. – URL: <https://transnationalwriting.wordpress.com/2015/09/25/suresh-canagarajah-on-translingualism-a-four-part-interview-part-iii/> (accessed: 02 Feb. 2023).
7. *Cook, V.* (1999). Going beyond the native speaker in language teaching. *TESOL Quarterly*, Vol. 33, No. 2. P. 185-209.
8. *Dagnino, A.* (2015). Transcultural writers and novels in the age of global modernity. West Lafayette, IN: Purdue University Press, 240 p.
9. *Döpke, S.* (1992). One parent one language. An interactional approach // *Studies in bilingualism* / Ed. by K. de Bot, T. Huebner. – Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 232 p.
10. *García, O.* (2009). Bilingual education in the 21st century: A global perspective. Oxford, UK: Wiley-Blackwell.
11. *García, O., Li Wei.* (2014). Translanguaging: Language, Bilingualism and Education / – Basingstoke: Palgrave Macmillan, 164 p.
12. *García, O., & Kleyn, T.* (Eds.) (2016). Translanguaging with multilingual students: Learning from classroom moments. New York, NY: Routledge, 236 p.
13. *Gee, J.P.* (2014). An introduction to discourse analysis: Theory and method (4th ed.). New York, NY: Routledge.
14. *Grobitskaya, A.M.* (2013). Diskursivno-semanticheskij analiz sobytijnogo makrodiskursa (na materiale angloyazychnyh gazetnyh tekstov): avtoreferat diss. kand. filol. nauk: [Discourse-Semantic Analysis of Event Macro-Discourse (Based on English-Language Newspaper Texts)]. [Unpublished master's thesis]]. SPb, SPbGU, 216 p.
15. *Grosjean, F.* (1982) Life with Two Languages. Cambridge, M.A.: Harvard university press).
16. *Gural, S.K., & Antonova, E.S.* (2009). Diskurs-analiz v svete sinergeticheskogo videniya [Discourse Analysis in the Light of Synergetic Vision]. Tomsk, 176 p.

17. *Gural, S.K., & Kim-Maloney, A.A.* (2019). Diskurs-analiz i obuchenie mezhkul'turnoj kommunikacii [Discourse Analysis and Teaching Intercultural Communication]. (Ed.), Antropocentricheskie nauki v obrazovanii. Kollektivnaya monografiya. Voronezh. Pp. 15-21.
18. *Kachru, B.B.* (1998). English as an Asian language. Links and Letters. No. 5. P. 89-108.
19. *Karakuş-Boradina, L.A.* (2007). Translingvizm i yazykovaya igra (na materiale proizvedenij V.V. Nabokova) [Translingualism and Language Play (Based on the Works of V.V. Nabokov)]. Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta, ser. 9. - Vyp. 3, ch. 2. Pp. 151-155.
20. *Leonard, R.L. & Nowacek, R.* (2016). Transfer and Translingualism // College English. – Vol. 78. № 3. P. 258–264.
21. *Marshall, T. Poe.* (2011). A History of communications. Media and Society from the Evolution of Speech to the Internet. Cambridge university press, New York, 2011, 240 p.
22. *Molina, C.* (2011). Curricular insights into translingualism as a communicative competence // Journal of Language Teaching and Research. Vol. 2. № 6. P. 1244–1251.
23. *Nordin, I.G.* (2013), Introduction: Conceptualizing transculturality in literature / Irene Gilsenan Nordin, Julie Hansen, Carmen Zamorano Llena // Transcultural identity in contemporary literature. – Amsterdam and New York: Radopi, P. IX–XXII.
24. *Orellana, M.F., & García, O.* (2014). Conversation currents: Language brokering and translanguaging in school. Language Arts, 91(5). P. 386–392.
25. *Ortiz, F.* (1995). Cuban Counterpoint: Tobacco and Sugar. Durham, N.C.
26. *Pennycook, A.* (2007). Global Englishes and transcultural flows. London and New York: Routledge, 189 p.
27. *Proshina, Z.G.* (2011). Legitimnost' variantov «nerodnogo» anglijskogo yazyka [Legitimacy of "Non-Native" English Language Variants]. Lichnost'. Kul'tura. Obshchestvo. Mezhdunarodnyj zhurnal social'nyh i gumanitarnyh nauk. T. XIII., Vyp. 4, No. 67–68. P. 164–165.

28. *Proshina, Z.G.* (2012). Smena paradigmy yazykovogo obrazovaniya? [Paradigm Shift in Language Education?]. *Lichnost'. Kul'tura. Obshchestvo. Mezhdunarodnyj zhurnal social'nyh i gumanitarnyh nauk.* T. XIV. Vyp. 2. No. 71–72. P. 176–177.
29. *Proshina Z.G.* (2016). Problemy i perspektivy translingval'nyh i transkul'turnyh kontaktov (vvedenie k tematicheskomu vypusku zhurnala) [Problems and Prospects of Translingual and Transcultural Contacts (Introduction to the Thematic Issue of the Journal)]. *Social'nye i gumanitarnye nauki na dal'nem vostoce.* - № 2 (50). - Habarovsk, P. 6-23
30. *Proshina, Z.G.* (2017). Translingvizm i ego prikladnoe znachenie [Translingualism and Its Practical Significance]. *Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Seriya: Voprosy obrazovaniya: yazyki i special'nost'.* Vol. 14, No. 2. P. 155–170.
31. *Proshina, Z.G.* (2020). Kontaktnaya variantologiya anglijskogo yazyka. Problemy teorii. *World Englishes Paradigm: uchebn. Posobie* [Contact Variantology of the English Language. Theory Problems. *World Englishes Paradigm: textbook*]. 3-e izdanie, ster. M.: FLINTA. P. 208.
32. *Savchenko, I.A., Barseghyan, S.S.* (2021). Bilingvizm kak fenomen transkul'turnoj kommunikacii v processe prepodavaniya inostrannogo yazyka [Bilingualism as a phenomenon of Transcultural Communication in foreign Language teaching]. *Tomskogo gosudarstvennogo universiteta.* 463. P. 188–195. [http:// DOI: 10.17223/15617793/463/24](http://DOI:10.17223/15617793/463/24)
33. *Shweitzer, A.D.* (1978). *Vvedenie v sociolingvistiku* [Introduction to Sociolinguistics]. M.: Vyssh. shk. 215 p.
34. *Suleymanova, G.A., & Gural, S.K.* (2016). Formirovanie dvuyazychiya [Formation of Bilingualism]. *Yazyk i kul'tura. Sbornik statej XXVI mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii.* 82-86 p.
35. *Tlostanova, M.V.* (2004). *Postsovetskaya literatura i estetika transkul'turacii. Zhit' nikogda, pisat' niotkuda* [Post-Soviet Literature

- and the Aesthetics of Transculturation. Living Nowhere, Writing from Nowhere]. M.: Editorial URSS. 416 p.
36. *Tlostanova, M.* (2008) *Ot filosofii mul'tikul'turalizma k filosofii transkul'turacii* [From the Philosophy of Multiculturalism to the Philosophy of transculturation]. M.: Rossijskij un-t družby narodov. 251p.
37. *Veretyagin, M.Yu.* (2013). *Teoreticheskie aspekty bilingvizma. Estestvennyj i iskusstvennyj bilingvizm. Tipy bilingvizma* [Theoretical Aspects of Bilingualism. Natural and Artificial Bilingualism. Types of Bilingualism]. European student scientific journal, 2. Retrieved February 01, 2024, from <http://sjes.esrae.ru/ru/3>.
38. *Vereshchagin, E.M.* (1969) *Psihologicheskaya i metodicheskaya harakteristika dvuyazychiya (bilingvizma)*. - [Psychological and methodological characteristics of bilingualism]. M.: Izd-vo MGU. 160 p.
39. *Weinreich, U.* (1979). *Yazykovye kontakty. Sostoyanie i problemy issledovaniya* [Language Contacts. State and Problems of Research]. Per. s angl. i komment. Yu.A. Zhluktenko. - Kiev: Vishcha shk. 247 p.

**ԹԱՐԳՄԱՆՈՒԹՅՈՒՆԸ ԳՈՐԾՈՂՈՒԹՅԱՆ ՄԵՋ.
ԵՐԿԼԵՉՈՒ ՀԱՂՈՐԴԱԿՑՄԱՆ ԱԶՄԱՎԱՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ
ՄՇԱԿՈՒՄ**

*Այս ուսումնասիրությունը անցկացվել է Վանաձորի պետական
համալսարանի կողմից տրամադրված ներհամալսարանական
դասնաշնորհի շրջանակներում*

**Ժ. Լ. ԱԼՈՅԱՆ,
Ս. Ս. ԲԱՐՍԵՂՅԱՆ,
Ն. Ա. ՕԳԱՆԻՍՅԱՆ**

Վանաձորի պետական համալսարան

Այս ուսումնասիրությունը հետազոտում է տրանսլեզվաբանության և տրանսմշակութայնության դիսկուրսիվ դրսևորումները՝ ընդգծելով ժամանակակից երկրագույն միջավայրերի լեզվական առանձնահատկությունները: Այն կիրառում և ընդլայնում է Ս.Գուրալի դիսկուրսի և սոցիալ-մշակութային պրակտիկայի փոխկախվածության, ինչպես նաև համատեքստի և դիսկուրսի միջև փոխհարաբերության վերաբերյալ հասկացությունները ժամանակակից երկրագույն մեջ: Երկրագույն անհատները գործում են լեզվական և մշակութային շրջանակների դինամիկ փոխազդեցության մեջ՝ միաժամանակ ձևավորելով և ձևավորվելով իրենց բնիկ և ձեռքբերովի սոցիալ-մշակութային դիսկուրսիվ և ճանաչողական-հաղորդակցական գործընթացներով: Այս փոխազդեցությունը խթանում է նոր դիսկուրսների, հայեցակարգային վերամեկնաբանությունների և նորարարական լեզվական երևույթների ի հայտ գալը, որոնք կենտրոնական դեր են խաղում երկրագույն խոսքի արտահայտման մեջ: Երկրագույն դիսկուրսում նշանագիտական ձևերի վերամիավորումը և վերամեկնաբանությունը նպաստում են լեզվական ստեղծագործականության ընդլայնմանը՝ հնարավորություն տալով ավելի բարդ միջմշակութային երկխոսու-

թյանը: Գլոբալացման համատեքստում միջլեզվական հաղորդակցությունը կարևոր դեր է խաղում երկլեզու անհատների լեզվական գիտակցության և հայեցակարգային աշխարհայացքի ձևավորման գործում: Երկլեզու դիսկուրսային պրակտիկաների էվոլյուցիան արտացոլում է հաղորդակցական մոդել, որը գերազանցում է որոշակի մշակութային սահմանները՝ ի վերջո դրսևորելով դիսկուրսի մի ձև, որը գոյություն ունի «մշակույթից այն կողմ»: Այսպիսով, երկլեզու լեզվական անհատականությունը մարմնավորում է տարբեր լեզվական և մշակութային երևույթների միաժամանակյա ինտեգրումը և համակարգումը իրենց խոսքային վարքագծում՝ ամրապնդելով տրանսլեզվաբանության և տրանսմշակութայնության դինամիկ փոխազդեցությունը ժամանակակից հասարակությունում:

Բանալի բաներ՝ երկլեզվություն, լեզվական շփում, տրանսմշակութայնություն, լեզվական տեղեկագործականություն, հիբրիդացում, դինամիկ լեզվական միջավայրեր:

ТРАНСЛИНГВИЗМ В ДЕЙСТВИИ: ФОРМИРОВАНИЕ ДВУЯЗЫЧНЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ

Исследование проводилось в рамках внутриуниверситетского гранта, предоставленного Ванадзорским государственным университетом

**Ж. Л. АЛОЯН,
С. С. БАРСЕГЯН,
Н. А. ОГАННИСЯН**

Ванадзорский государственный университет

В этом исследовании рассматриваются дискурсивные проявления транслингвизма и транскультурализма, подчеркивая лингвистические особенности современных двуязычных сред. Исследование применяет и расширяет понятия С.Гураля о взаимозависимости дискурса и

социокультурной практики, а также об отношениях контекста и дискурса в современном двуязычии. Двуязычный индивид действует в динамическом взаимодействии языковых и культурных рамок, одновременно формируя и формируясь дискурсивными и когнитивно-коммуникативными процессами как своей родной, так и приобретенной социокультуры. Это взаимодействие способствует появлению новых дискурсов, концептуальных реинтерпретаций и инновационных языковых явлений, которые являются центральными для производства двуязычной речи. Рекомбинация и реинтерпретация семиотических форм в двуязычном дискурсе способствуют расширению языкового творчества, позволяя вести более сложные межкультурные диалоги. В контексте глобализации межъязыковая коммуникация играет ключевую роль в формировании языкового сознания и концептуального мировоззрения двуязычных индивидов. Эволюция практик двуязычного дискурса отражает коммуникативную парадигму, которая выходит за рамки отдельных культурных границ, в конечном итоге проявляя форму дискурса, которая существует «вне культуры». Таким образом, двуязычная языковая личность является примером одновременной интеграции и согласования различных языковых и культурных явлений в своем вербальном поведении, усиливая динамическое взаимодействие транслингвизма и транскультурализма в современном обществе.

Ключевые слова: двуязычие; языковой контакт; транскультурализм; языковое творчество; гибридизация; динамические языковые среды.

Информация о статье: статья поступила в редакцию 23 мая 2025 г., подписана к печати в № 2.CXXI (121).2025 30.10.2025.

COMPUTER-ASSISTED LANGUAGE LEARNING (CALL) IN MEDICAL EDUCATION

A. A. ABRAHAMYAN,
A. A. HAYRAPETYAN,
S. R. NALBANDYAN

YSMU after Mkhitar Heratsi

Armeniya1965S@mail.ru

*Dedicated to the cherished memory
of Professor Mikhail Davidovich Amirkhanyan*

This article, "*Computer-Assisted Language Learning (CALL) in Medical Education*," honors the memory of Professor Mikhail Davidovich Amirkhanyan and examines the transformative role of CALL in modern medical education. It presents CALL as more than a teaching aid—rather, a dynamic and adaptive approach that integrates digital tools, artificial intelligence, and multimedia to foster professional fluency in foreign languages. Focusing on tailored strategies such as specialized vocabulary modules, real-time communication practice, and mobile learning applications, the study highlights how CALL enhances both linguistic competence and cultural sensitivity. It also addresses key challenges in implementation and offers practical solutions to support its integration into medical curricula. The article concludes that CALL is not merely a pedagogical innovation but a necessary instrument in preparing globally competent healthcare professionals for the demands of contemporary clinical practice.

Key words: *training, implementation, method, computer, platform, methodology.*

Introduction

In the ever-evolving domain of medical education, the integration of technology has emerged as a crucial component in facilitating effective learning experiences. As educational paradigms shift to accommodate advancements in digital tools, one area that has gained increasing prominence is Computer-Assisted Language Learning (CALL). This approach plays a fundamental role in enhancing foreign language proficiency of medical students, equipping them with the essential communication skills required for their professional success. Given the critical nature of doctor-patient interactions, interdisciplinary collaboration, and the necessity of clear and precise communication in medical settings, mastering foreign languages is indispensable for aspiring healthcare professionals. [Cambridge University Press, *Handbook for English Language Laboratories*, page 5]

This article delves into the various strategies and methodologies involved in implementing CALL within medical universities, underscoring its significance in fostering linguistic competence among students. CALL extends beyond a mere pedagogical approach; it represents a dynamic and technology-driven method that systematically presents, reinforces, and evaluates language learning materials. By leveraging multimedia resources, interactive simulations, virtual classrooms, and AI-powered language tools, CALL cultivates an engaging and immersive learning environment. It enables students to not only refine their language skills but also to develop the ability to communicate effectively with patients, colleagues, and medical professionals across diverse contexts.

One of the primary advantages of CALL is its ability to create interactive and adaptive learning experiences. Through the integration of advanced software applications, virtual language labs, and digital assessments, students can engage with the content in a manner that is both structured and flexible. These technological interventions encourage active participation, self-paced learning, and immediate feedback, all of which are essential for language acquisition. Moreover, CALL facilitates teacher-student and peer-to-peer interactions by providing platforms for

collaborative learning, discussion forums, and real-time communication, thereby reinforcing the practical application of foreign languages.

Furthermore, CALL harnesses the power of artificial intelligence and machine learning to personalize language instruction based on the learner's proficiency level and individual learning needs. By incorporating speech recognition software, grammar analysis tools, and automated assessments, CALL offers medical students a tailored learning experience that adapts to their progress. This individualized approach ensures that learners receive targeted support in areas that require improvement, ultimately enhancing their overall language proficiency.

As medical education continues to embrace digital transformation, CALL emerges as an indispensable tool for refining the linguistic capabilities of future healthcare professionals. By integrating technology into medical English education, universities can bridge language gaps, promote cross-cultural communication, and prepare students for the globalized healthcare landscape. The utilization of CALL not only enhances language skills but also empowers medical students to navigate their professional responsibilities with confidence and competence. Thus, the incorporation of CALL into medical curricula is not merely an enhancement—it is a necessity in shaping proficient and effective healthcare practitioners of the future.

Overview of Computer-Assisted Language Learning (CALL)

Computer-Assisted Language Learning (CALL) refers to the use of computer technology to facilitate language learning and teaching. [Cambridge University Press, *Handbook for English Language Laboratories*, page 7.] It encompasses a broad range of digital tools and applications designed to enhance language acquisition through interactive and adaptive learning experiences. CALL has gained prominence as an effective approach in various educational settings, particularly in specialized fields. In this context, CALL serves as a powerful resource for improving communication skills essential for healthcare professionals. It plays a critical role in refining proficiency in patient-doctor interactions, medical documentation, and academic discourse, thereby ensuring better communication in clinical settings.

CALL is not merely an auxiliary supplement to traditional pedagogical methods; rather, it is a transformative force that redefines how learners engage with language education. By integrating digital resources, artificial intelligence, and interactive platforms, CALL creates an engaging, flexible, and learner-centered environment. This innovative approach enhances the ability of medical professionals to acquire and refine their linguistic competencies, thereby improving their overall effectiveness in patient care and professional communication.

One of the significant advantages of CALL is its adaptability to individual learning needs. It allows learners to progress at their own pace, catering to diverse learning styles and proficiency levels. The use of technology in CALL spans various stages of the learning process, including the presentation of new material, the creation of visual aids such as mind maps, structured practice exercises, and immediate feedback mechanisms. These features ensure a comprehensive and interactive learning experience, making language acquisition more efficient and accessible.

Moreover, CALL incorporates various technological tools such as multimedia applications, virtual simulations, speech recognition software, and online collaboration platforms. These technologies provide learners with realistic and immersive language experiences that are particularly beneficial for medical professionals who require precise and contextually appropriate communication skills. Through simulated patient interactions, case-based learning modules, and digital assessments, CALL facilitates the practical application of language skills in real-world medical scenarios.

Additionally, CALL supports a variety of learning methodologies, including blended learning, mobile-assisted language learning (MALL), and gamification. These approaches further enhance learner engagement and motivation, ensuring sustained progress in language proficiency. The integration of CALL into medical English training programs helps bridge linguistic gaps, fosters cultural competence, and ultimately contributes to better patient outcomes and professional development.

Customization of CALL for Medical English Education

Teaching foreign languages can greatly benefit from innovative approaches within the realm of Computer-Assisted Language Learning (CALL). By leveraging technological advancements, CALL facilitates an engaging, flexible, and effective language learning environment tailored specifically for healthcare professionals. [Cambridge University Press, *Handbook for English Language Laboratories*, page 12.]

Below are some key strategies for customizing CALL to enhance foreign language education:

a. Multimodal Resources Integrating a variety of media, such as audio recordings, video demonstrations, and interactive visuals, enhances the learning experience by engaging multiple senses. Medical students can improve their comprehension and pronunciation skills by listening to authentic medical conversations, watching procedural videos, and interacting with multimedia simulations. These resources provide exposure to real-world medical scenarios, reinforcing language acquisition through contextually relevant content.

b. Specialized Vocabulary Modules Developing CALL modules that focus on specialized medical vocabulary ensures that learners acquire the precise terminology required for their specific roles within the healthcare system. These modules can be tailored for different professions, including nurses, physicians, pharmacists, and medical researchers. Incorporating interactive vocabulary-building exercises, flashcards, and pronunciation guides helps learners master essential medical terms effectively.

c. Real-Time Communication Practice Utilizing platforms that enable real-time communication, such as video conferencing and virtual simulations, facilitates interactive role-playing scenarios. Students can engage in simulated patient consultations, medical discussions, and interdisciplinary team meetings. These live practice sessions help improve fluency, enhance diagnostic communication, and build confidence in professional interactions.

d. Language for Cultural Competence Medical professionals often interact with patients from diverse cultural backgrounds. Including CALL modules that address culturally sensitive communication strategies enables

learners to develop cultural competence in healthcare settings. These modules may include simulated patient interactions, case studies on cross-cultural communication, and language training specific to handling diverse patient populations.

e. Digital Language Portfolios Implementing digital language portfolios provides students with a structured way to document and track their language-learning progress over time. These portfolios can include written reflections, recorded speaking exercises, vocabulary lists, and assessments. Instructors can use this tool to evaluate proficiency progression and provide personalized feedback, while students gain a clear understanding of their strengths and areas for improvement.

f. Interactive Case Studies Developing interactive case studies enhances students' ability to comprehend and analyze medical cases in a foreign language. These case studies require learners to read patient histories, interpret diagnostic reports, and discuss treatment options using appropriate medical terminology. This method reinforces critical thinking, analytical skills, and language proficiency within a medical context.

g. Professional Communication Skills Designing CALL modules that focus on professional communication skills ensures that healthcare professionals can effectively interact within their workplace. These modules can cover writing medical emails, drafting patient reports, documenting case notes, and participating in professional meetings. By improving written and verbal communication skills, medical professionals can enhance collaboration and efficiency in clinical settings.

h. Mobile Learning Applications The development of mobile-friendly CALL applications allows students to engage in language learning anytime, anywhere. These applications can include quick exercises, flashcards, interactive quizzes, and gamified language challenges to make learning convenient and engaging. Mobile-assisted language learning (MALL) provides flexibility, enabling busy healthcare professionals to reinforce their foreign language skills on the go.

Customization of CALL for Foreign Language Education

Teaching a foreign language can greatly benefit from innovative approaches within the realm of Computer-Assisted Language Learning (CALL). By leveraging technological advancements, CALL facilitates an engaging, flexible, and effective language learning environment tailored specifically for healthcare professionals. Below are some key strategies for customizing CALL to enhance medical English education:

a. Multimodal Resources: Integrating a variety of media, such as audio recordings, video demonstrations, and interactive visuals, enhances the learning experience by engaging multiple senses. Medical students can improve their comprehension and pronunciation skills by listening to authentic medical conversations, watching procedural videos, and interacting with multimedia simulations. These resources provide exposure to real-world medical scenarios, reinforcing language acquisition through contextually relevant content.

b. Specialized Vocabulary Modules: Developing CALL modules that focus on specialized medical vocabulary ensures that learners acquire the precise terminology required for their specific roles within the healthcare system. These modules can be tailored for different professions, including nurses, physicians, pharmacists, and medical researchers. Incorporating interactive vocabulary-building exercises, flashcards, and pronunciation guides helps learners master essential medical terms effectively.

c. Real-Time Communication Practice: Utilizing platforms that enable real-time communication, such as video conferencing and virtual simulations, facilitates interactive role-playing scenarios. Students can engage in simulated patient consultations, medical discussions, and interdisciplinary team meetings. These live practice sessions help improve fluency, enhance diagnostic communication, and build confidence in professional interactions.

d. Language for Cultural Competence: Medical professionals often interact with patients from diverse cultural backgrounds. Including CALL modules that address culturally sensitive communication strategies enables learners to develop cultural competence in healthcare settings. These modules may include simulated patient interactions, case studies on cross-

cultural communication, and language training specific to handling diverse patient populations.

e. Digital Language Portfolios: Implementing digital language portfolios provides students with a structured way to document and track their language-learning progress over time. These portfolios can include written reflections, recorded speaking exercises, vocabulary lists, and assessments. Instructors can use this tool to evaluate proficiency progression and provide personalized feedback, while students gain a clear understanding of their strengths and areas for improvement.

f. Interactive Case Studies: Developing interactive case studies enhances students' ability to comprehend and analyze medical cases in a foreign language. These case studies require learners to read patient histories, interpret diagnostic reports, and discuss treatment options using appropriate medical terminology. This method reinforces critical thinking, analytical skills, and language proficiency within a medical context.

g. Professional Communication Skills Designing CALL modules that focus on professional communication skills ensures that healthcare professionals can effectively interact within their workplace. These modules can cover writing medical emails, drafting patient reports, documenting case notes, and participating in professional meetings. By improving written and verbal communication skills, medical professionals can enhance collaboration and efficiency in clinical settings.

h. Mobile Learning Applications: The development of mobile-friendly CALL applications allows students to engage in language learning anytime, anywhere. These applications can include quick exercises, flashcards, interactive quizzes, and gamified language challenges to make learning convenient and engaging. Mobile-assisted language learning (MALL) provides flexibility, enabling busy healthcare professionals to reinforce their English skills on the go.

Challenges in Integrating CALL into Foreign Language Education

Despite the clear benefits of CALL in medical English training, several challenges need to be addressed: [[Cambridge University Press, Handbook for English Language Laboratories, page 15.](#)]

- **Limited Access to Resources:** Not all medical schools or institutions have the infrastructure necessary for integrating CALL tools. Some schools may face challenges in providing sufficient hardware (computers, tablets, etc.), software (CALL programs), and reliable internet access for students and teachers.
- **Lack of Training:** Many medical instructors may not be trained to effectively use CALL technologies. For optimal results, faculty need professional development to incorporate these tools into their teaching practices. Medical students also require instruction on how to use these tools for enhancing their English proficiency in medical contexts, which includes terminology and patient communication.
- **Assessing Effectiveness:** Institutions need to regularly assess the effectiveness of CALL tools in enhancing a foreign language proficiency. Research should focus on how well these tools improve specific language skills, such as writing medical reports, delivering patient education, or conducting consultations.
- **Customization for Specific Needs:** Medical students have unique needs when it comes to language learning. CALL systems must be tailored to address specialized medical vocabulary, ethical language use, patient interaction, and cultural sensitivity. Customization ensures that the learning experience remains relevant and impactful.

Strategies for Overcoming Challenges

To overcome technological barriers, medical institutions need to invest in both infrastructure and the development of a long-term CALL strategy. This includes:

- **Hardware and Software:** Schools should secure reliable technology such as computers, tablets, and advanced CALL software, which is specifically designed for a foreign language teaching.
- **Regular Maintenance and Updates:** Institutions must ensure that software is regularly updated to reflect the latest medical research and terminology.

- **Faculty Training Programs:** Teachers should receive training not only in using CALL tools but also in understanding the best practices for blending technology with traditional teaching methods, ensuring a seamless integration of digital tools into their curriculum.

Conclusion

In conclusion, Computer-Assisted Language Learning represents a paradigm shift in language education, particularly in specialized fields such as medical English. By leveraging technological advancements, CALL provides a dynamic and effective platform for language acquisition, enabling healthcare professionals to communicate with accuracy, clarity, and confidence. As technology continues to evolve, CALL will remain at the forefront of language education, continuously adapting to meet the needs of learners in an increasingly digital and globalized world.

By customizing CALL for a foreign language teaching, educators can create highly effective, engaging, and accessible learning experiences tailored to the unique needs of healthcare professionals. The integration of multimodal resources, real-time communication practice, specialized vocabulary training, and mobile learning tools ensures a comprehensive approach to language acquisition. As CALL continues to evolve with advancements in artificial intelligence and interactive technology, its role in foreign language education will become increasingly indispensable, fostering better communication skills among healthcare providers and improving patient outcomes.

Computer-Assisted Language Learning represents a paradigm shift in language education, particularly in specialized fields such as foreign languages. By leveraging technological advancements, CALL provides a dynamic and effective platform for language acquisition, enabling healthcare professionals to communicate with accuracy, clarity, and confidence. The application of CALL in foreign language instruction is particularly significant as it not only enhances linguistic proficiency but also improves the ability of healthcare workers to navigate complex

patient interactions, medical documentation, and interdisciplinary communication. With the continuous evolution of technology, CALL remains at the forefront of language education, integrating adaptive learning technologies, artificial intelligence, and immersive virtual environments to meet the growing linguistic demands of the medical field. As English remains the dominant language in global medicine, the role of CALL in medical education will expand further, ensuring that future healthcare professionals acquire the necessary language skills for effective patient care, academic research, and professional collaboration. Incorporating **Computer-Assisted Language Learning (CALL)** into **Foreign language education** offers significant potential to enhance language proficiency and communication skills crucial for future healthcare professionals. Automated tools provide immediate, dynamic feedback that fosters independent learning, while teacher-mediated guidance ensures personalized, context-sensitive instruction, bridging the gap between technology and human expertise. However, challenges such as technological barriers, the need for content updates, and continuous evaluation must be addressed to maximize the effectiveness of these tools in medical contexts.

By investing in infrastructure, providing adequate training for both students and faculty, and ensuring that CALL systems are regularly updated to reflect medical advancements, institutions can create an enriching learning environment. Ongoing research and feedback will further refine these systems, ensuring that medical students develop the communication skills necessary to excel in their clinical practice.

The future of CALL in medical education holds great promise, as long as these challenges are met with a strategic, thoughtful approach that balances technology and pedagogy. In doing so, medical schools can prepare students not only to be experts in their fields but also to communicate effectively and empathetically in the complex and evolving world of healthcare.

REFERENCES

1. *Cambridge University Press* – Handbook for English Language Laboratories
2. *Chapelle, C. A. (2001).*Computer Applications in Second Language Acquisition: Foundations for Teaching, Testing, and Research. Cambridge University Press.
3. *Levy, M. (1997).*Computer-Assisted Language Learning: Context and Conceptualization. Oxford University Press.
4. *Medical English: Frameworks and Strategies for Effective Communication in Healthcare* – Various academic journals on language learning in medical contexts.
5. *Hubbard, P. (2009).* General Introduction to CALL. In Foundations of CALL.
6. *Egbert, J., & Hanson-Smith, E. (2007).* CALL Environments: Research, Practice, and Critical Issues. TESOL.
7. *Warschauer, M., & Healey, D. (1998).*Computers and Language Learning: An Overview. *Language Teaching*, 31 (2), 57-71. A comprehensive review of CALL's role in language learning, applicable to medical English education.
8. *O'Keeffe, A., McCarthy, M., & Carter, R. (2007).*From Corpus to Classroom: Language Use and Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press.
9. *Schulz, R. (2020).*Medical Language Learning and CALL in Medical Education: Bridging the Gap. *Journal of Medical Education*, 55(3), 152-160.
10. *Davies, G. (2008).*Introducing English for Medical Purposes. Routledge.

**ՕՏԱՐ ԼԵԶՎԻ ՌԻՍՈՒՑՄԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳՉԱՅԻՆ
ՏԵԽՆՈԼՈԳԻԱՆԵՐԸ (CALL) ԲԺՇԿԱԿԱՆ ԿՐԹԱԿԱՆ
ՀԱՄԱԿԱՐԳՈՒՄ**

**Ա. Ա. ԱԲՐԱՀԱՄՅԱՆ,
Ա. Ա. ՀԱՅՐԱՊԵՏՅԱՆ,
Ս. Ռ. ՆԱԼԲԱՆԴՅԱՆ**

Միխրաբ Հերացու անվան ԵՊԲՀ

Սույն հոդվածը՝ «Օտար լեզվի ուսուցման համակարգչային տեխնոլոգիաները (CALL) բժշկական կրթական համակարգում» նվիրված է պրոֆեսոր Միխայիլ Դավթի Ամիրխանյանի հիշատակին: Ներկայացվում է CALL-ի դերը որպես նորարարական կրթական մոտեցում՝ ուղղված օտար լեզվի արդյունավետ տիրապետմանը մասնագիտական միջավայրում: CALL-ը դիտարկվում է ոչ թե որպես սովորական ուսուցողական գործիք, այլ՝ որպես ինտեգրացված, տեխնոլոգիապես հագեցած մեթոդաբանական համակարգ, որն ապահովում է բազմաչափ ուսուցում՝ համադրելով թվային հարթակներ, արհեստական բանականություն և բազմամեդիա լուծումներ:

Հոդվածում անդրադարձ է կատարվում CALL-ի կիրառման նպատակային ռազմավարություններին, ներառյալ՝ բժշկական տերմինաբանության դասընթացային մոդուլների մշակում, համաժամանակյա հաղորդակցման պրակտիկայի ներդրում և շարժական տեխնոլոգիաների վրա հիմնված ուսուցման գործիքների կիրառում: Վերլուծվում են նաև տեխնոլոգիայի ինտեգրման ընթացքում ի հայտ եկող հիմնական մարտահրավերները և առաջարկվում են կիրառական լուծումներ՝ բժշկական կրթական ծրագրերում դրա արդյունավետ ներդրումն ապահովելու նպատակով: Եզրակացվում է, որ CALL-ը չի հանդիսանում զուտ մանկավարժական նորամուծություն, այլ՝ անխուսափելի գործիք աշխարհաքաղաքական և միջմշակութային համատեքստում

աշխատող ժամանակակից բժիշկների լեզվական և մասնագիտական կոմպետենտության բարձրացման համար:

***Բանալի բառեր՝** լեզվային ուսուցում, համակարգչային տեխնոլոգիա, բժշկական կրթություն, CALL, մեթոդաբանություն, թվային հարթակ, մասնագիտական հաղորդակցություն:*

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ (CALL) В СИСТЕМЕ МЕДИЦИНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**А. А. АБРААМЯН,
А. А. АЙРАПЕТЯН,
С. Р. НАЛБАНДЯН**

ЕГМУ имени Мхитара Гераци

Настоящая статья «Обучение иностранному языку с использованием компьютерных технологий (CALL) в системе медицинского образования» посвящена памяти профессора Михаила Давидовича Амирханяна. Раскрывается значение CALL как инновационного подхода к обучению, направленного на эффективное овладение иностранным языком в профессиональной среде. CALL рассматривается не как обычный учебный инструмент, а как интегрированная, технологически оснащённая методологическая система, обеспечивающая многомерное обучение посредством цифровых платформ, искусственного интеллекта и мультимедийных решений. В статье рассматриваются целенаправленные стратегии применения CALL, включая разработку модулей медицинской терминологии, внедрение практики синхронной коммуникации и использование обучающих средств на базе мобильных технологий. Также анализируются ключевые вызовы, возникающие при интеграции технологий, и предлагаются прак-

тические решения, способствующие эффективному включению CALL в программы медицинского образования. Делается вывод, что CALL является не просто педагогической инновацией, а необходимым инструментом для повышения языковой и профессиональной компетентности современных врачей, работающих в глобальном и межкультурном контексте.

Ключевые слова: языковое обучение, компьютерные технологии, медицинское образование, CALL, методология, цифровая платформа, профессиональная коммуникация.

Информация о статье: статья поступила в редакцию 22 мая 2025 г., подписана к печати в № 2.CXXI (121).2025 30.10.2025.

ТРЕБОВАНИЯ

К ОФОРМЛЕНИЮ НАУЧНОЙ СТАТЬИ В РЕЦЕНЗИРУЕМОМ ЖУРНАЛЕ «РУССКИЙ ЯЗЫК В АРМЕНИИ»

Статьи, публикуемые в нашем научно-методическом рецензируемом периодическом издании, должны быть представлены по следующему образцу.

Статьи представляются в редакцию на электронном носителе и в распечатанном виде. Также принимаются к рассмотрению статьи, присланные на электронную почту редакции.

1. Сведения об авторе – на трех языках (русском, английском и армянском):

- фамилия, имя, отчество (полностью);
- ученая степень, ученое звание, должность;
- полное название места работы или организации, от которой выступаете;
- контактная информация автора (телефон, электронный адрес и почтовый адрес).

2. Заглавие статьи должно быть представлено на трех языках – русском, армянском и английском.

3. Аннотация на русском, английском (Abstracts) и армянском (Ամփոփում) языках (не более 500 знаков с пробелами) должна кратко излагать проблематику статьи и ее основные выводы.

4. Ключевые слова на русском, английском (Key words) и армянском (Բնիշխի բառեր) языках (не более 5—10 слов) должны отражать основное содержание статьи.

5. Ссылки на использованные источники приводятся после цитаты в квадратных скобках с указанием порядкового номера источника цитирования, тома и страницы, например [1: Т. 1. С. 11] (или [1: I, 11]), [1: С. 20] (или [1: 11]). В список литературы вносятся только источники, на которые есть ссылка в тексте статьи.

В тексте статьи ссылка приводится по порядковому номеру, указанному в библиографическом списке. Под одним номером допустимо указывать только один источник. При повторном цитировании: [Там же: С. 15].

6. Список литературы располагается после текста статьи, оформляется в алфавитном порядке, нумерация обязательна.

Библиографический список использованных источников приводится списком в алфавитном порядке в конце статьи (Литература) и после русскоязычной части на английском языке (References) ссылки необходимо транслитерировать на латинице, а иностранные источники привести в соответствие с требованиями транслитерации. Транслитерированные источники даются списком в соответствии с последовательностью источников из списка «Литература».

7. В список литературы включаются:

- монографии;
- материалы научных конференций, симпозиумов;
- научные статьи, опубликованные в научных журналах и сборниках.

8. Ссылки на электронные ресурсы удаленного доступа должны содержать: название ресурса, режим доступа, дату опубликования или дату обращения.

Ссылки на статьи в сборниках (материалы конференций, симпозиумов) должны содержать: ФИО автора(-ов), название статьи, название сборника (конференции, симпозиума), город (место проведения), год, том (если указан), номер (если указан), страницы.

9. Объем рукописи – от 0,5 до 1,0 печатного листа (20-40 тыс. знаков с пробелами).

Текст статьи должен быть представлен в форматах doc (docx) или rtf и набираться шрифтом Times New Roman, кегль 12, межстрочный интервал 1,5. При использовании дополнительных шрифтов при наборе статьи такие шрифты должны быть представлены в редакцию вместе со статьей.

10. Примечания оформляются в виде подстраничных сносок.

Если в Примечаниях присутствуют ссылки на используемую литературу, номер этих источников в списке литературы должен быть соотнесен с нумерацией источников в тексте статьи.

11. Аспирантам и соискателям для публикации в журнале необходимо представить заключение / рекомендацию научного руководителя или профильной кафедры вуза.

СОДЕРЖАНИЕ	СТРАНИЦА
<i>Ученый и эпоха</i>	
И.В. Приорова <i>Диалоги о русской литературе в Армении (по страницам цикла конференций "Русская и национальные литературы")</i>	3
<i>Литературоведение</i>	
Л. Е. Бушканец <i>Особенности ритма прозы «Анны Карениной» Л. Н. Толстого</i>	14
Г. Т. Гарипова <i>«Божественный язык» Армении! Границы «Миров» творчества А. Битова</i>	35
М. Е. Жапанова <i>Литература эпохи XX века и личности: М. О. Ауэзов и С. К. Даронян</i>	45
Л. В. Жаравина <i>Образно-смысловая эквивалентность в аспекте тропологии (на материале русской поэзии)</i>	56
Н. Ф. Иванова <i>Как Чехов переписывал Толстого (творческий опыт Л. Н. Толстого в произведениях А. П. Чехова)</i>	72
Н. У. Исина <i>Образы-архетипы в цикле Надежды Черновой «Кудыкины горы»</i>	84
О. Б. Кафанова <i>«Внешняя» и «внутренняя» музыкальность художественной прозы</i>	94
Т. А. Меликян <i>«Безглагольность» в поэзии Б. Л. Пастернака и А. А. Фета</i>	115
Ж. К. Нурманова <i>Музыкальный репертуар Ф. М. Достоевского</i>	127
А. Г. Оганесян, В. Ю. Сафьян <i>Мировой язык будущего Велимира Хлебникова</i>	138
Г. С. Оганесян <i>Цветобозначения как основа ассоциативно-образного ряда в романе Е. И. Замятина «Мы»</i>	151
Е. Ю. Полтавец <i>«Лабиринт сцеплений»: манихейская тайна в детской песенке и гоголевская фитосемантика</i>	162
Н. В. Свидова, Н. Д. Хожамкулова <i>Гендерная структура в романе Ивана Щеголихина «Дефицит»</i>	173
К. Т. Сукиасян <i>Поэтическая образность малой прозы Леонида Гурунца</i>	188

Т. В. Тадевосян, М. А. Саакян <i>Мотивы переливания крови и проблема «социального вампиризма» в романах А. А. Богданова «Красная звезда» и «Инженер Мэнни»</i>	200
Теория перевода	
К.Г. Мартиросян <i>Экспрессивная лексика в армянских переводах романа М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита»</i>	217
Лингвистика	
А. Р. Гарегинян <i>Этнолингвистика в славистике</i>	227
С. П. Ламбарджян <i>Синтаксис фразеологических единиц в русском языке, построенных по моделям предложения</i>	239
К. Г. Мурадян <i>Структурные формулы двухкомпонентных и трёхкомпонентных военных терминологических сочетаний и особенности их перевода</i>	251
Сопоставительная типология	
А. Г. Варданян, Л. Г. Варданян <i>О некоторых фразеологических единицах, характеризующих человека, в русском и армянском языках</i>	260
Социальная семиотика	
С. М. Мхитарян <i>Мультимодальность как основная черта современных рекламных текстов (на материале армянских, русских и английских рекламных текстов)</i>	269
Методика: Теория и практика обучения	
В. Л. Аведян <i>Лингвистическое описание профильных текстов курсантов авиационных вузов</i>	283
Н. С. Айвазян <i>Основные подходы и методы преподавания РКИ в армянской удитории</i>	291
Э. А. Бабаханян, А. Г. Месропян <i>Распространенные ошибки при обучении синтаксису русского языка переводчиков гуманитарного вуза (на примере делового письма)</i>	301
Г. А. Ваграмян <i>Лингвокультурологический аспект в обучении русскому языку студентов на практических занятиях по культуре речи (из опыта работы в РАУ)</i>	311
Т. Г. Григорян <i>К вопросу об актуальности изучения русского языка в медицинском вузе</i>	326
Н. М. Манукян <i>Метод проектов на уроках русского языка как средство формирования коммуникативной компетенции учащихся</i>	333

Г. В. Маркосян <i>Аналитическое чтение как средство формирования социокультурной компетенции</i>	344
К. А. Оганесян <i>Использование технологии case study на уроках РКИ</i>	364
К. М. Оганян <i>Модель фоно-лексической аккумуляции посредством дифференцированной субституции в билингвальном обучении РКИ</i>	378
Е. Ю. Шагинян <i>Сопоставление традиционного и современного обучения РКИ</i>	403
М. Е. Беломестнова, К. И. Шарафадина <i>Использование ресурса цифрового сторителлинга как образовательной технологии</i>	419
Г. З. Шашкина <i>Художественная картина неба в русской литературе: методический аспект</i>	432
У нас в гостях	
Ж. Л. Алоян, С. С. Барсегян, Н. А. Оганнисян <i>Транслингвизм в действии: формирование двуязычных коммуникативных стратегий</i>	451
А. А. Абрамян, А. А. Айрапетян, С. Р. Налбандян <i>Обучение иностранным языкам с использованием компьютерных технологий (CALL) в системе медицинского образования</i>	477
От редакции	
Требования к оформлению научной статьи	492

ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ	ԷԶ
Գիտնական և դարաշրջանը	
Ի. Վ. Պրիտուկա Երկխոսություն ռուսական գրականության մասին Հայաստանում («Ռուս և ազգային գրականություններ» գիտաժողովների շարքից)	3
Գրականագիտություն	
Լ. Ե. Բուշկանեց Լ. Ն. Տոլստոյի «Աննա Կարենինա» արձակի ռիլթմի առանձնահատկությունները	14
Գ.Տ. Գարիպուկա Հայաստանի «Աստվածային լեզուն». Ա. Բիտովի ստեղծագործության «աշխարհների» ասիմանները	35
Մ. Ե. Ժապանովա XX-րդ դարի գրականություն եւլ անհատականություններ. Մ. Օ. Աուեզով և Ս. Կ. Դարոնյան	45
Լ. Վ. Ժարավինա Կերպարային և իմաստային համարժեքությունը տրոպոլոգիայի տեսակետից (ռուսական պոեզիայի նրոյթի վրա)	56
Ն. Ժ. Իվանովա Ինչպես Չեխովը վերագրեց Տոլստոյին (Լև Տոլստոյի ստեղծագործական փորձը Անտոն Չեխովի ստեղծագործություններում)	72
Ն. Ու. Իսինա Նադեժդա Չեռնոմայի «Կուդիկինի գորի» ցիկլի նախաստիպային պատկերները	84
Օ. Բ. Կաֆանովա Գեղարվեստական գրականության «արտաքին» և «ներքին» երաժշտականությունը	94
Թ. Հ. Մելիքյան «Բայագրությունը» Բ. Լ. Պաստերնակի և Ա. Ա. Ֆետի պոեզիայում	115
Զ. Կ. Նուրմանովա Ժ. Մ. Դաստոևսկու երաժշտական երգացանկը	127
Ա. Գ. Հովհաննիսյան, Վ. Յու. Սաֆյան Վեյմիր Էլերենիկովի ապագայի համաշխարհային լեզուն	138
Գ. Ս. Հովհաննեսյան Գունաբառերը որպես ասոցիատիվ-կերպարային շարքի հիմք ՅԵ. Ի. Զամյատինի «Մենք» վեպում	151
Ե. Յու. Պոլտավեց «Կապված լաբիրինթոսը». մանիքեսական առեղծվածը մանկական երգում և Գոգոլյան ֆիտոսեմանտիկան	162
Ն. Վ. Սվիդովա, Ն. Դ. Խոժամկուտովա Իվան Ծեզգովիկինի «Դեֆիցիտ» վեպի գեներալային կառուցվածքը	173

Կ. Թ. Սուքիասյան Լեոնիդ Հոլունցի կարճ արձակի պոետիկ պատկերավորությունը	188
Թ. Վ. Թադևոսյան, Մ. Ա. Սահակյան Արյան փոխներարկված մոտիվները և «սոցիալական փամպիրիզմի» հիմնասխեմայի Ս.Ա. Բոգդանովի «Կարմիր աստղ» և «Բնօժեներ մեննի» վեպերում	200
Թարգմանության տեսություն	
Կ. Հ. Մարտիրոսյան Էքսպրեսիվ բառապաշարը Մ.Բուլգակովի «Վարպետը և Մարգարիտը» վեպի հայերեն թարգմանություններում	217
Լեզվաբանություն	
Ա. Ռ. Գարեգինյան Էթնոլեզվաբանությունը սլավոնագիտության մեջ	227
Ս. Պ. Լամբարջյան Նախադասությունի կառուցվածք ունեցող դարձվածքների շարահյուսությունը ռուսերենում	239
Ք. Հ. Մուրադյան Երկու բաղադրիչ և երեք բաղադրիչ ռազմական տերմինաբանական համակցությունների կառուցվածքային բանաձևերը և դրանց թարգմանության առանձնահատկությունները	251
Համեմատական տիպաբանություն	
Ա. Գ. Վարդանյան, Լ. Գ. Վարդանյան Մարդ բնութագրող դարձվածային միավորները ռուսերեն և հայերեն լեզուներում	260
Սոցիալական նշանագիտություն	
Ս. Մ. Մխիթարյան Բազմաեղանակությունը որպես ժամանակակից գովազդային տեքստերի հիմնական առանձնահատկություն (հայկական, ռուսական և անգլիական գովազդային տեքստերի նյութի հիման վրա)	269
Մեթոդաբանություն՝ Դասավանդման տեսություն և պրակտիկա	
Վ. Լ. Ավետյան Ավիացիոն համալսարանների կուրսսանտների մասնագիտացված տեքստերի լեզվական նկարագրությունը	283
Ն. Ս. Այվազյան Ռուսերենը որպես օտար լեզու հայ լսարանում դասավանդելու հիմնական մոտեցումներն ու մեթոդները	291
Է. Ա. Բաբախանյան, Ա. Գ. Մեարոսյան Ռուսաց լեզվի շարահյուսությանը վերաբերող տարածված սխալների ուսուցումը՝ գործնական նստակի օրինակով, հումանիտար բուհի թարգմանիչներին	301
Գ. Ա. Վահրամյան Լեզվամշակութային հայեցակետը ռուսաց լեզվի խոսքի մշակույթի ուսուցման գործնական պարապմունքների ընթացքում (Ռուս-Հայկական համալսարանում դասավանդման փորձից)	311

Տ. Գ. Գրիգորյան Բժշկական համալսարանում ռուսաց լեզվի ուսուցման արդիականության մասին	326
Ն. Մ. Մանուկյան Ռուսաց լեզվի դասերին նախագծային մեթոդի կիրառումը՝ որպես սովորողների հաղորդակցական կարողությունների ձևավորման միջոց	333
Գ. Վ. Մարկոսյան Վերլուծական ընթերցանությունը՝ որպես հանրամշակութային կարողունակության ձևավորման միջոց	344
Կ. Հ. Հովհաննիսյան Քեյս տեխնոլոգիայի օգտագործումը ՌՕԼ-ի դասերին	364
Կ. Մ. Օհանյան Հնչյունաբառական կուտակման մոդելը՝ տարբերակված փոխարինումների միջոցով՝ երկլեզվիա ուսուցման շրջանակներում (ռուսերենը՝ որպես օտար լեզու)	378
Ե. Յու. Շահինյան ՌՕԼ-ի ալիանդական և ժամանակակից ուսուցման համադրությունը	403
Մ. Ե. Բեղումեստնովա, Կ. Ի. Ճարաֆադինա Թվային պատմություն՝ ուսանողների մոտիվացիայի բարձրացման նորարարական մոտեցում կրթական գործընթացում	419
Գ. Չ. Շաշկինա Երկնքի գեղարվեստական ձևավորումը ռուս գրականության մեջ՝ մեթոդական հայեցակետ	432
Մեր հյուրն է	
Ժ. Լ. Արդյան, Ս. Ս. Բարսեղյան, Ն. Ա. Օգանիսյան Թարգմանությունը գործողության մեջ. Երկլեզու հաղորդակցման ազնալարությունների մշակում	451
Ա. Ա. Աբրահամյան, Ա. Ա. Հայրապետյան, Ս. Ռ. Նալբանդյան Օտար լեզվի ուսուցման համակարգային տեխնոլոգիաները (CALL) բժշկական կրթական համակարգում	477
Խմբագրությունից	
Գիտական հոդվածների ձևավորման պահանջներ	492

CONTENT	PAGE
<i>The scientist and the era</i>	
I. V. Priorova <i>Russian Literature Dispute in Armenia (According to series of conferences "Russian and national literature")</i>	3
<i>Literary criticism</i>	
L. E. Bushkanets <i>Features of the Rhythm of the Prose of "Anna Karenina" by L. N. Tolstoy</i>	14
G.T. Garipova <i>"Divine Language" of Armenia! Borders of the "Worlds" of A. Bitov's Creativity</i>	35
M. E. Zhapanova <i>20th century Literature and Personalities: M. O. Auezov and S. K. Daronyan</i>	45
L. V. Zharavina <i>Figurative and Semantic Equivalence in the Aspect of Tropology (on the material of Russian Poetry)</i>	56
N. F. Ivanova <i>How Chekhov Rewrote Tolstoy (the creative experience of Leo Tolstoy in the works of Anton Chekhov)</i>	72
N. U. Isina <i>Archetype Images in the Cycle of Nadezhda Chernova "Kudykiny Gory"</i>	84
O. B. Kafanova <i>«External» and «Internal» Music of Fiction</i>	94
T. H. Melikyan <i>«Verblessness» in the Poetry of B. L. Pasternak and A. A. Fet</i>	115
Zh. K. Nurmanova <i>Musical Repertoire in the Works of F.M. Dostoevsky</i>	127
G. Hovhannisyan, V. Yu. Safyan <i>Velimir Khlebnikov's World Language of the Future</i>	138
G. S. Hovhannesyan <i>Color Designations as the Basis of an Associative-Figurative Series in the Novel by E. I. Zamyatin "We"</i>	151
E.. Yu. Poltavets <i>"The Clutch Labyrinth": A Manichean Mystery in a Children's Song and Gogol's Phytosemantics</i>	162
N. V. Svidova, N. D. Khozhamkulova <i>Gender Structure in the "Deficit" Novel by Ivan Shchegolikhin</i>	173
K. T. Sukiasyan <i>Poetic Imagery of Leonid Hurunts' Flash Fiction</i>	188
T. V. Tadevosyan, M. A. Sahakyan <i>Motives for Blood Transfusion and the Problem of "Social Vampirism" in the Novels of A.A. Bogdanov "Red Star" and "Engineer Manny"</i>	200

<i>Translation theory</i>	
H. Martirosyan <i>Expressive Vocabulary in M.A. Bulgakov's "The Master and Margarita" Armenian Translations</i>	217
<i>Linguistics</i>	
A. R. Gareginyan <i>Ethnolinguistics in Slavic Studies</i>	227
S. P. Lambarjyan <i>The Syntactic Structures of Russian Phraseology</i>	239
K. H. Muradyan <i>Structural Formulas of Two-Component and Three-Component Military Terminological Combinations and Features of their Translation</i>	251
<i>Comparative typology</i>	
A. G. Vardanyan, L. G. Vardanyan <i>On some Phraseological Units Characterizing a Person in Russian and Armenian</i>	260
<i>Social semiotics</i>	
S. M. Mkhitarian <i>Multimodality as a Key Feature of Contemporary Advertising Texts (based on Armenian, Russian, and English Advertising Texts)</i>	269
<i>Methodology: Theory and practice of teaching</i>	
V. L. Avedyan <i>Linguistic Description of Specialized Texts of Cadets of Aviation Universities</i>	283
N. S. Ayvazyan <i>Main Approaches and methods of teaching russian as a foreign language to the armenian Audience</i>	291
E. A. Babakhanyan, A. G. Mesropyan <i>Common Mistakes in Teaching Russian Syntax to Translators of a Humanities University (using a Business Letter as an example)</i>	301
G. A. Vahramyan <i>Linguacultural Aspect in Teaching Russian to Students during Practical Speech Culture Class (Based on Experience at the Russian-Armenian University)</i>	311
T. G. Grigoryan <i>On the Relevance of Studying the Russian Language in a Medical University</i>	326
N. M. Manukyan <i>The Use of the Project Method in Russian Language Lessons as a Means of Developing Students' Communicative Competence</i>	333
G. V. Markosyan <i>Analytical Reading as a Means to Form Sociocultural Competences</i>	344
K. H. Hovhannisyan <i>Using Case Technology in RCT Lessons</i>	364
K. M. Ohanyan <i>Model of Phono-Lexical Accumulation by Means of Differentiated Substitution in Bilingual Russian as a Foreign Language (RFL) Instruction</i>	378

Ye. Yu. Shahinyan <i>The Contrast of Traditional and Modern Teaching of RFL</i>	403
M. E. Belomestnova, K. I. Sharafadina <i>Digital Storytelling – an Innovative Approach to Increasing Student Motivation in the Educational Process</i>	419
G. Z. Shashkina <i>The Artistic Representation of the Sky in Russian Literature: Methodical Aspect</i>	432
<i>Our guest</i>	
Zh. L. Aloyan, S. S. Barseghyan, N. A. Hovhannisyan <i>Translanguaging in Action: Shaping Bilingual Communicative Strategies</i>	451
A. Abrahamyan, A. A. Hayrapetyan, S. R. Nalbandyan <i>Computer-Assisted Language Learning (CALL) in Medical Education</i>	477
<i>From the editor</i>	
<i>Requirements for the design of a scientific article</i>	492

ВЫШЛИ В СВЕТ



В настоящем номере мы продолжили публикацию статей, посвященных доктору филологических наук, профессору Михаилу Давидовичу Амирханяну (1932 – 2025). Для русистики в мировом масштабе его имя связано с узнаванием Армении, ее истории, литературы, архитектуры, науки и культуры. Яркий путь ученого, пройденный Михаилом Давидовичем, отражен в его монографиях, многочисленных статьях, книгах-посвящениях, организации научных форумов, образовательных проектах и встречах с деятелями науки и просвещения из разных стран мира. Ниже приведен ряд книг, публикация которых была также одной из инициатив Михаила Давидовича в последние годы. Важны не столько даты жизни и смерти, но и то, что заключено в скромном знаке «тире» между, и какую деятельность это «тире» отражает. Авторы серии «Встречи с русской литературой в Армении»: Репонь А. (Словакия, 2018); Басилая Н.А. (Грузия, 2019); Мелкумян М.И. (Армения, 2019); Белоусова Е.В. (РФ, 2019); Кормилов С.И. (РФ, 2020); Завьялова Е.Е. (РФ, 2020); Долуханян А.Г. (РА, 2021); Иванова И.Н. (РФ, 2022).

ВСТРЕЧИ С РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРОЙ В АРМЕНИИ

