

ISSN (ONLINE): 2312-2757

МЕЖДУНАРОДНЫЙ
НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

Язык

и Текст

**Language
and Text**

INTERNATIONAL
ELECTRONIC JOURNAL

№1 (11) 2024



МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

MOSCOW STATE UNIVERSITY
OF PSYCHOLOGY AND EDUCATION

Международный научный журнал
«Язык и текст»

Редакционная коллегия

Дергачева И.В. (Россия) – главный редактор
Махмудова С.М. (Россия) – заместитель главного редактора

Ахмедов Г.И. (Германия), Бугаева И.В. (Россия), Бурнакова К.Н. (Россия), Воропаев В.А. (Россия), Ковпак Н.А. (Россия), Конявская Е.Л. (Россия), Крутова М.С. (Россия), Леденева В.В. (Россия), Мазанаев Ш.А. (Россия), Сафронова Е.Ю. (Россия), Селендили Л.С. (Россия), Сейранян М.Ю. (Россия), Соболева Л.С. (Россия), Фрейдина Е.Л. (Россия), Герреро-Вильялба Х.А. (Испания), Шилихина К.М. (Россия), Шмелева А.В. (Россия), Щербак М.И. (Россия), Эрменехильдо Л.Г. (Испания), Капилупи С.М. (Россия), Понтон Д.М. (Италия), Ван Сяоян (Китай), Абакумова О.В. (Россия), Аннушкин В.И. (Россия), Бовшик А.С. (Россия), Величкова Л.В., Гребенюк В.П. (Россия), Есаулов И.А. (Россия), Исхакова З.З. (Россия), Конурбаев М.Э. (Россия), Корнев В.А. (Россия), Махмудова С.М. (Россия), Мурадян А.А. (Россия), Мурашкина О.В. (Россия), Ужанков А.Н. (Россия), Кавача А. (Италия), Астутто Д. (Италия), Фарачи Е.Г. (Италия), Маццоне С. (Италия), Герреро-Вильялба Х.А. (Испания).

Секретарь

Канель И.В.

Редактор и корректор

Канель И.В.

УЧРЕДИТЕЛЬ И ИЗДАТЕЛЬ

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»

Адрес редакции

123290, г. Москва, Шелепихинская набережная, 2А, стр. 2
Телефон: 8 (499) 256-87-50

E-mail: landlit@mail.ru

Сайт: <https://psyjournals.ru/en/langpsy>

Индексируется:

ВАК Минобрнауки России, Российский индекс научного цитирования (РИНЦ), Directory of Open Access Journals (DOAJ), EBSCO, Google Scholar, Index Copernicus

Издается с 2014 года

Периодичность: 4 раза в год

Свидетельство о регистрации СМИ:

Эл № ФС77-67008 от 30 августа 2016 г.

Все права защищены. Название журнала, логотип, рубрики, все тексты и иллюстрации являются собственностью ФГБОУ ВО МГППУ и защищены авторским правом. Перепечатка материалов журнала и использование иллюстраций допускается только с письменного разрешения редакции.

© ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», 2024

International Scientific Journal
“Language and Text”

Editorial board

Dergacheva I.V. (Russia) – editor-in-chief
Makhmudova S.M. (Russia) – deputy editor-in-chief

Akhmedov G.I. (Germany), Bugaeva I.V. (Russia), Burnakova K.N. (Russia), Freydina E.L. (Russia), Kovpak N.A. (Russia), Konyavskaya E. L. (Russia), Krutova M.S. (Russia), Ledeneva, V. V. (Russia), Mazanaev S.A. (Russia), Murashkina O.V. (Russia), Voropaev V.A. (Russia), Selendili L.S. (Russia), Seiranyan M.Y. (Russia), Safronova E.Y. (Russia), Soboleva L.S. (Russia), Shcherbakova M.I. (Russia), Shilikhina K.M. (Russia), Shmeleva A.V. (Russia), Capilupi S.M. (Russia), Ponton D.M. (Italy), Wang X. (China), Hermenegildo L.G. (Spain), Abakumova O.V. (Russia), Annushkin V.I. (Russia), Bovshik A.S. (Russia), Velichkova L.V. (Russia), Grebenyuk V.P. (Russia), Esaulov I.A. (Russia), Iskhakova Z.Z. (Russia), Konurbaev M.E. (Russia), Kornev V.A. (Russia), Makhmudova S.M. (Russia), Muradyan A.A. (Russia), Murashkina O.V. (Russia), Uzhankov A.N. (Russia), Astuto G. (Italy), Cavazza A. (Italy), Faraci E.G. (Italy), Mazzone S. (Italy), Guerrero-Villalba, Jose Antonio (Spain).

Secretary

Kanel I.V.

Editor and proofreader

Kanel I.V.

FOUNDER & PUBLISHER

Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE)

Editorial office address

Shelepikhinskaya Embankment, 2A, 2, Moscow, Russia, 123290
Phone: 8 (499) 256-87-50

E-mail: landlit@mail.ru

Web: <https://psyjournals.ru/en/langpsy>

Indexed in:

Higher Attestation Commission under the Ministry of Education and Science of the Russian Federation, Russian Science Citation Index (RSCI), Directory of Open Access Journals (DOAJ), EBSCO, Google Scholar, Index Copernicus

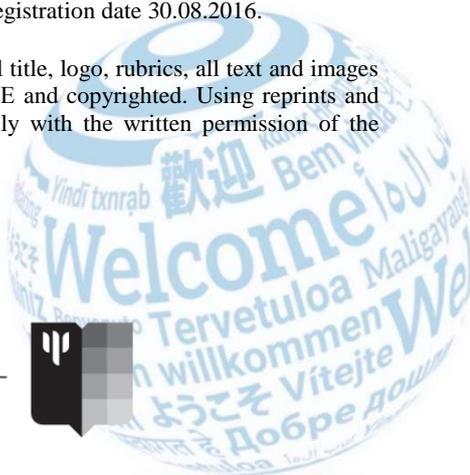
Published quarterly since 2014

The mass medium registration certificate:

El FS77-67008 number. Registration date 30.08.2016.

All rights reserved. Journal title, logo, rubrics, all text and images are the property of MSUPE and copyrighted. Using reprints and illustrations is allowed only with the written permission of the polisher.

© MSUPE, 2024



Содержание

2024. Том 11. № 1

ОБЩЕЕ И СРАВНИТЕЛЬНО-ИСТОРИЧЕСКОЕ ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Лексико-стилистический анализ рекламных текстов через призму философии Эриха Фромма («Иметь или Быть?») (на примере постов из официального телеграм-канала «Росмолодежь»)	
<i>Асташина М.С.</i>	5-16
Основы русской самобытности	
<i>Байдин В.В.</i>	17-25
Речевые формулы, обслуживающие бытовой дискурс шангодинского говора аварского языка	
<i>Маллаева З.М.</i>	26-35
Сравнительный стилистический и жанровый анализ посланий Патриарха Московского Кирилла и архиепископа Кентерберийского Джастина Уэлби	
<i>Наумова А.В.</i>	36-51
Средства реализации языкового смысла «признак предмета» в профессиональной сфере «военное строительство»	
<i>Сафронова Е.Ю., Калугина Т.В.</i>	52-64

МИРОВАЯ ЛИТЕРАТУРА. ТЕКСТОЛОГИЯ

Архетип гаучо в художественной культуре Латинской Америки	
<i>Корнев В.А., Мурашкина О.В.</i>	65-73
Роль Владимира Мономаха в развитии литературы и государственности Руси	
<i>Филипповский Г.Ю.</i>	74-85
Эволюция роли библиотеки в контексте сохранения национальных языков	
<i>Симонова С.А.</i>	86-96

ЛИНГВОДИДАКТИКА И НОВАЦИИ. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР

Американские учебники русского языка и языковая политика США: к вопросу о мотивации к изучению	
<i>Зенкевич И.В.</i>	97-107
К вопросу реализации принципа историзма в преподавании русского языка в школе	
<i>Воителева Т.М., Текучева И.В., Логинова Н.В.</i>	108-116
Роль преподавателей в процессе самостоятельного изучения языка: пример Аддис-Абебского университета науки и технологий	
<i>Абабо А.Б., Анимав А.К.</i>	117-130
Участие преподавателей в развитии у студентов навыков говорения	
<i>Асефа Д.Т., Энаше М.Б.</i>	131-142

Contents

2024. Vol. 11. No. 1

GENERAL AND COMPARATIVE HISTORICAL LINGUISTICS

Lexical and Stylistic Analysis of Advertising Texts through the Erich Fromm's Philosophy (“To Have or to Be?”) (on the Example of Posts Published in the Official Telegram Channel of Federal Agency for Youth Affairs (“Rosmolodezh”))	
<i>Astashina M.S.</i>	5-16
The Basics of Russian Identity	
<i>Baidin V.V.</i>	17-25
Speech Formulas Serving the Everyday Discourse of the Shangodinsky Dialect of the Avar Language	
<i>Mallaeva Z.M.</i>	26-35
Comparative Stylistic and Genre Analysis of the Messages of Patriarch Kirill of Moscow and Archbishop of Canterbury Justin Welby	
<i>Naumova A.V.</i>	36-51
Means for Realizing Linguistic Meaning “The Sign of the Object” in the Professional Sphere “Military Construction”	
<i>Safronova E.Yu., Kalugina T.V.</i>	52-64

WORLD LITERATURE. TEXTOLOGY

The Gaucho Archetype in the Artistic Culture of Latin America	
<i>Kornev V.A., Murashkina O.V.</i>	65-73
Vladimir Monomakh’s Role in the Development of Literature and System of State at Rus	
<i>Filippovsky G.Yu.</i>	74-85
Evolution of the Role of the Library in the Context of Preserving National Languages	
<i>Simonova S.A.</i>	86-96

LINGUODIDACTICS AND INNOVATIONS. PSYCHOLOGICAL BASIS OF LEARNING LANGUAGES AND CULTURES

American Textbooks of the Russian Language and US Language Policy: on the Issue of Motivating to Learn	
<i>Zenkevich I.V.</i>	97-107
Towards the Realization of the Principle of Historicism in Teaching Russian at School	
<i>Voiteleva T.M., Tekucheva I.V., Loginova N.V.</i>	108-116
The Role of Teachers in Promoting Autonomous Language Learning: The Case of Addis Ababa Science and Technology University	
<i>Ababo A.B., Animaw A.K.</i>	117-130
Teachers’ Role in Enhancing the Students’ Speaking Skills	
<i>Asefa D.T., Enashe M.B.</i>	131-142

ОБЩЕЕ И СРАВНИТЕЛЬНО-ИСТОРИЧЕСКОЕ ЯЗЫКОЗНАНИЕ | GENERAL AND COMPARATIVE
HISTORICAL LINGUISTICS

**Лексико-стилистический анализ рекламных текстов через
призму философии Эриха Фромма («Иметь или Быть?») (на примере постов из официального телеграм-канала
«Росмолодежь»)**

Асташина М.С.

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1673-3271>, e-mail: astmari-05@yandex.ru

Данная статья посвящена лексико-стилистическому анализу рекламных текстов в официальном телеграм-канале Федерального агентства по делам молодежи («Росмолодежь»), в которых прослеживается философия Эриха Фромма. К категории рекламных текстов автор относит такие публикации, в которых содержится реклама проектов Росмолодежи и элементы социальной рекламы. Автор анализирует лексические и стилистические приемы, которые используют создатели текстов в социальной сети Telegram для воздействия на целевую аудиторию (молодежь России) через идеи «Иметь или Быть?». В результате исследования автором выделяются основные языковые особенности, которыми пользуются авторы текстов для привлечения внимания адресатов рекламного сообщения.

Ключевые слова: рекламный текст, философский подход, Эрих Фромм, художественные средства, стилистика, социокультурные аспекты, молодежь, патриотизм.

Благодарности: Автор благодарит за помощь в сборе данных для исследования научного руководителя Дергачеву И.В.

Для цитаты: *Асташина М.С.* Лексико-стилистический анализ рекламных текстов через призму философии Эриха Фромма («Иметь или Быть?») (на примере постов из официального телеграм-канала «Росмолодежь») [Электронный ресурс] // Язык и текст. 2024. Том 11. № 1. С. 5–16. DOI:10.17759/langt.2024110101

Асташина М.С.
Лексико-стилистический анализ рекламных текстов
через призму философии Эриха Фромма («Иметь или
быть?») (на примере постов из официального
телеграм-канала «Росмолодежь»)
Язык и текст. 2024. Том 11. № 1. С. 5–16.

Astashina M.S.
Lexical and Stylistic Analysis of Advertising Texts
through the Erich Fromm's Philosophy ("To Have or to
Be?") (on the Example of Posts Published in the Official
Telegram Channel of Federal Agency for Youth Affairs
("Rosmolodezh"))
Language and Text. 2024. Vol. 11, no. 1, pp. 5–16.

Lexical and Stylistic Analysis of Advertising Texts through the Erich Fromm's Philosophy ("To Have or to Be?") (on the Example of Posts Published in the Official Telegram Channel of Federal Agency for Youth Affairs ("Rosmolodezh"))

Maria S. Astashina

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1673-3271>, e-mail: astmari-05@yandex.ru

This article is dedicated to the lexical and stylistic analysis of advertising texts published in the official Telegram channel of Federal Agency for Youth Affairs («Росмолодежь», hereafter Rosmolodezh), in which Erich Fromm's philosophy is traced. The author identifies the category of advertising texts with such telegram posts that contain advertisements of Rosmolodezh's projects and elements of social advertising. The author analyzes the lexical and stylistic techniques used by writers who create texts for the social network Telegram to influence the target audience (young people of Russia) through the Fromm's ideas «To Have or to Be?». As a result of the study, the author of the article identifies the main linguistic features used by writers in texts to attract readers' attention in the advertising message.

Keywords: advertising text, philosophical approach, Erich Fromm, stylistics, socio-cultural aspects, youth, patriotism.

Acknowledgements: The author is grateful for assistance in data collection to her supervisor Dergacheva I.V.

For citation: Astashina M.S. Lexical and Stylistic Analysis of Advertising Texts through the Erich Fromm's Philosophy ("To Have or to Be?") (on the Example of Posts Published in the Official Telegram Channel of Federal Agency for Youth Affairs ("Rosmolodezh")). *Yazyk i tekst = Language and Text*, 2024. Vol. 11, no. 1, pp. 5–16. DOI:10.17759/langt.2024110101 (In Russ.).

Введение

Являясь неотъемлемой частью современного мира, реклама оказывает значительное влияние на нашу жизнь, наши привычки и наше поведение. Несмотря на то, что ключевой функцией рекламных текстов является воздействие на адресата сообщения с целью побуждения его к целевому действию (например, покупке рекламируемого товара или к пользованию услугой) [16, с. 242], не все рекламные тексты одинаково эффективны. Поэтому специалисты рекламной индустрии постоянно проводят анализ уже существующей рекламы, чтобы выявить особенности лексико-стилистической организации рекламных текстов и разработать новые рабочие стратегии по достижению поставленных целей.

Современная Россия переживает достаточно непростой период формирования общества,

Асташина М.С.
Лексико-стилистический анализ рекламных текстов
через призму философии Эриха Фромма («Иметь или
быть?») (на примере постов из официального
телеграм-канала «Росмолодежь»)
Язык и текст. 2024. Том 11. № 1. С. 5–16.

Astashina M.S.
Lexical and Stylistic Analysis of Advertising Texts
through the Erich Fromm's Philosophy ("To Have or to
Be?") (on the Example of Posts Published in the Official
Telegram Channel of Federal Agency for Youth Affairs
("Rosmolodezh"))
Language and Text. 2024. Vol. 11, no. 1, pp. 5–16.

связанный в том числе с информационной войной, которая активно разворачивается на просторах сети Интернет. Как утверждают исследователи феномена рекламы, данное явление превратилось из средства информирования и продвижения в средство пропаганды и воспитания [6, с. 4]. Кроме того, обладая силой воздействия, качественная реклама влияет на выбор ценностей в процессе формирования личности молодежи и вырабатывает определенную идеологию, которая вселяет дух патриотизма [2, с. 57].

Поскольку молодежь является будущим любой страны, то целью данного исследования стало проведение лексико-стилистического анализа рекламных текстов для молодежи, который позволит определить, какие ценности закладываются в сознание российских молодых людей. Чтобы выявить особенности языка и стилистических приемов, использованных в рекламе для привлечения внимания адресатов и психологического воздействия, было принято решение использовать не только лингвистический, но и контент-анализ, дискурс-анализ. Материалом для исследования послужили рекламные посты, опубликованные в телеграм-канале «Росмолодежь» (официальный телеграм-канал Федерального агентства по делам молодежи) в период с 2021 по 2023 годы. Кроме того, в рамках данного исследования представляется важным отметить сходство одной из ценностей «Росмолодежи» («Быть, а не казаться») с философией Эриха Фромма («Иметь или Быть?»). В этой связи одной из задач становится проследить это сходство и выявить, как оно реализуется в рекламных постах через лексику и стилистику.

Обзор литературы

Современная реклама как отрасль индустрии занимается *«производством особой текстовой продукции (часто поликодовой, т.е. использующей не только язык (вербальный код), но и музыку, изобразительные средства, пластику), ее размещением в СМИ, исследованием ее эффективности»* [14, с. 275].

Однако в рамках проводимого исследования встал вопрос: а что считать рекламным текстом? С одной стороны, если говорить про прямую рекламу, то такие рекламные тексты стоит рассматривать с точки зрения «максимум информации при минимуме слов» [15, с. 27] и брать в расчет только вербальную составляющую. С другой стороны, существует понятие непрямая (косвенная) реклама (product placement в зарубежных источниках). Такая модель рекламной коммуникации, свойственная большому корпусу текстов косвенной рекламы, по мнению В.В. Дементьева, представляет собой не прямое воздействие: идея совершения действия (например, покупки) возникает у слушающего как его собственный вывод, поскольку высказывание никак не показывает, что это действие желательно для говорящего [10, с. 23].

Говоря о рекламе как о способе коммуникации с адресатом, в которой ответ на высказывание не предполагается [1, с. 71], некоторые исследователи приходят к выводу, что «четкая» граница между прямой и непрямой рекламой может отсутствовать вовсе [7, с. 102]. Таким образом, в рамках данного исследования было принято решение рассматривать два вида рекламы, размещенной в официальном телеграм-канале «Росмолодежь». Чтобы определить «рекламность» текста, было решено анализировать текст с точки зрения

Асташина М.С.
Лексико-стилистический анализ рекламных текстов
через призму философии Эриха Фромма («Иметь или
быть?») (на примере постов из официального
телеграм-канала «Росмолодежь»)
Язык и текст. 2024. Том 11. № 1. С. 5–16.

Astashina M.S.
Lexical and Stylistic Analysis of Advertising Texts
through the Erich Fromm's Philosophy ("To Have or to
Be?") (on the Example of Posts Published in the Official
Telegram Channel of Federal Agency for Youth Affairs
("Rosmolodezh"))
Language and Text. 2024. Vol. 11, no. 1, pp. 5–16.

присутствия / отсутствия отличительных функций рекламного сообщения, а именно функции сообщения (распространение информации о товаре или услуге) и функции воздействия на адресата сообщения (побуждение к какому-то целевому действию) [16, с.242].

Обыденное представление о рекламе не позволяет увидеть все многообразие смыслов, которые содержатся в рекламном сообщении. По мнению Р. Барта, человек сначала считывает изображение, а не вербальный текст, поскольку функция языкового сообщения по отношению к визуальному образу — это закрепление и связывание текста с изображением [4, с. 304]. Именно поэтому в рамках проводимого исследования к вербальным и невербальным составляющим рекламного текста предполагается равное внимание [20, с. 20], поскольку они реализуют и дешифруют языковые приемы в речи и сопровождаются определенным контекстом. Кроме того, следует учитывать, что анализ текста — это лишь часть анализа дискурса, который определяется как коммуникативное событие и необходимая для его осмысления «*сложная система иерархии знаний, предполагающая интегрированные модели их обработки*» [13, с. 8].

Важным для исследования представляется необходимость рассмотреть также феномен социальной рекламы, которая понимается как «*форма массовой коммуникации, содержательной основой которой является информация о социальных проблемах общества, адресованная большой массе людей, с целью стимулирования их гражданской, социально одобряемой активности в русле традиционных для данного общества нравственных ценностей, чем обеспечивается его способность к саморегуляции, обусловленной требованиями развития социума*» [5, с. 4]. Таким образом, предполагается анализ не только рекламы проектов для молодежи, но и «*информации... направленной на достижение благотворительных и иных общественно полезных целей, а также обеспечение интересов государства*» [18, с. 2].

Результаты и обсуждение

Прежде чем приступить к непосредственному анализу рекламных текстов было принято решение посмотреть, а есть ли какой-то «маркер», позволяющий распознать из бесконечного потока информации в социальной сети Telegram посты рекламной направленности?

В официальном телеграм-канале Федерального агентства по делам молодежи («Росмолодежь») есть закрепленное сообщение от 2 августа 2022 года, в котором описана навигация по рубрикам (18 рубрик), каждая из которых выделяется специальным хэштегом (особый символ # (решетка), который ставится перед началом слова или фразы, например, #ПроектыРосмолодежи, #ФорумыРосмолодежи, #РосмолодежьГранты). Данное сообщение позволяет читателям канала познакомиться с проектами и мероприятиями Росмолодежи, а также ориентироваться в материалах публикуемого контента.

Хэштеги в социальных сетях не только маркируют темы сообщений в канале, но и компонуют все сообщения с одинаковым хэштегом в единый список, который появляется при клике на слово с #. Как отмечает Ю.Е. Галямина, хэштег не ограничивается функцией маркера принадлежности текста к некоторой серии сообщений, поскольку обладает в том числе и функционалом лингвистического аспекта, например, выражает предикативную

Асташина М.С.
Лексико-стилистический анализ рекламных текстов
через призму философии Эриха Фромма («Иметь или
быть?») (на примере постов из официального
телеграм-канала «Росмолодежь»)
Язык и текст. 2024. Том 11. № 1. С. 5–16.

Astashina M.S.
Lexical and Stylistic Analysis of Advertising Texts
through the Erich Fromm's Philosophy ("To Have or to
Be?") (on the Example of Posts Published in the Official
Telegram Channel of Federal Agency for Youth Affairs
("Rosmolodezh"))
Language and Text. 2024. Vol. 11, no. 1, pp. 5–16.

функцию [9, с. 20]. Хэштег автоматически выделяется синим цветом на фоне основного черного текста, поэтому глаз читателя просто не может его не заметить. В этой связи кажется логичным предположить, что использование авторами канала Росмолодежь двух хэштегов рядом #ПроектыРосмолодежи и #ПроРодину неслучайно. Стоящие рядом хэштеги визуально образуют одну логически завершённую фразу «Проекты Росмолодежи про родину», тем самым оставляя у читателей мысль: «Проекты создаются для того, чтобы менять мою родину к лучшему. Участвуя в таких проектах, у меня есть шанс изменить ситуацию сегодняшнего дня». Даже если эта мысль, на первый взгляд, не кажется такой очевидной, через содержание (вербальную и невербальную составляющую) постов, рекламирующих проекты Росмолодежи и проекты партнеров, она очень явно и характерно транслируется. Далее в тексте статьи будет предпринята попытка доказать истинность выдвигаемого предположения.

Анализ содержания постов невозможен без понимания, для какой «целевой аудитории» они создаются, то есть кто читатели и адресаты транслируемой информации. Поскольку принять участие в проектах Росмолодежи может молодежь Российской Федерации, то главными адресатами содержимого телеграм-канала являются люди, подходящие под возрастной критерий, а именно молодые люди в возрасте от 14 до 35 лет (23.12.2020 в третьем чтении был принят закон о молодежной политике в РФ [12]). Таким образом, всю аудиторию анализируемого канала можно условно разделить на 2 большие группы:

- Участвовавшие в проектах и мероприятиях Росмолодежи (хотя бы 1 раз),
- Не участвовавшие ранее в проектах и мероприятиях Росмолодежи.

Для данного исследования не имеет значения, к какой именно категории относится читатель, поскольку рекламное сообщение будет призывать и тех, и других присоединиться к проектам и мероприятиям, проводимыми Росмолодежью и ее партнерами.

Понимание своей целевой аудитории является для создателей рекламных текстов одним из ключевых факторов, поскольку для достижения своих целей (главным образом, донести информацию и побудить к действию) рекламе важно разговаривать на одном языке со своими пользователями. Поэтому выбор языковых и стилистических средств обуславливается не только предполагаемым воздействием на аудиторию, но и понятностью изложения доносимой информации. Авторы рекламных текстов в своих произведениях часто используют разговорную лексику, так как такой прием позволяет сблизить «бренд» и «потребителя» [19, с. 240]. Поскольку для молодежи характерно использование собственного языка (сленга) в повседневной жизни, то авторы рекламных постов в телеграмм-канале Росмолодежи также используют «молодежные» выражения, чтобы быть со своими читателями на одной волне: «...зарплата или стипендия *такие*: «хон!» и исчезли» (пост от 16.10.2023, URL: <https://t.me/rosmolodez/10178>), «*жмакнуть по ссылке*» (пост от 11.10.2023, URL: <https://t.me/rosmolodez/10093>), «Поволжский федеральный округ *в деле!*» (пост от 13.10.2023, URL: <https://t.me/rosmolodez/10138>), «*залетайте сюда*, чтобы узнать все подробности о *мощном* обновлении нашего студенческого проекта» (пост от 24.10.2023, URL: <https://t.me/rosmolodez/10309>), «*в сеть слили* новые подробности о ВФМ» (пост от

Асташина М.С.
Лексико-стилистический анализ рекламных текстов
через призму философии Эриха Фромма («Иметь или
быть?») (на примере постов из официального
телеграм-канала «Росмолодежь»)
Язык и текст. 2024. Том 11. № 1. С. 5–16.

Astashina M.S.
Lexical and Stylistic Analysis of Advertising Texts
through the Erich Fromm's Philosophy ("To Have or to
Be?") (on the Example of Posts Published in the Official
Telegram Channel of Federal Agency for Youth Affairs
("Rosmolodezh"))
Language and Text. 2024. Vol. 11, no. 1, pp. 5–16.

20.10.2023, URL: <https://t.me/rosmolodez/10266>), «... не забудьте *тыкнуть сюда*» (пост от 16.10.2023, URL: <https://t.me/rosmolodez/10254>).

Важно также отметить, что с помощью языковых конструкций авторы рекламных объявлений осуществляют психологическое воздействие на аудиторию. Как показало исследование, проведенное в 2021 году Д.А. Виноградовым и Т.В. Уласень, «для молодежи самым эффективным методом психологического воздействия является заражение, а также пробуждение импульса к подражанию» [8, с. 172]. Следует сделать пояснение, что авторы вкладывают в понятия «заражение» и «пробуждение импульса к подражанию». Психологическое воздействие «заражение» представляет собой «передачу своего состояния или отношения другому человеку или группе людей, которые каким-то образом перенимают это», в то время как «пробуждение импульса к подражанию» является «способностью вызывать стремление быть подобным себе на уровне поведения и образа мыслей».

Проанализировав посты с рекламой проектов и мероприятий Росмолодежи, мы сделали вывод, что они не только предлагают продукты и услуги, но и представляют определенные ценности и идеалы, поэтому играют важную роль в формировании в сознании молодых людей образа патриота. Лингвистические стратегии, использованные в рекламных текстах, помогают создать ассоциации и связи с патриотическими символами и историческими событиями, что влияет на укрепление национальной идентичности молодежи.

Поскольку на молодежь хорошо воздействует психологический прием «пробуждение импульса к подражанию», то создатели рекламных текстов телеграм-канала Росмолодежь используют культ личности для рекламы своих проектов и мероприятий, а также для формирования аксиологических ориентиров. Ранее в рамках проводимого исследования был приведен пример такого текста, в котором используется образ известной личности в качестве импульса к подражанию [3, с. 10]. Речь идет про пост о совместном социальном проекте Росмолодежи и Российского союза сельской молодежи «Кадры для села», в котором главным действующим лицом является руководитель Федерального агентства по делам молодежи Ксения Разуваева, представленная в посте как успешный лидер и настоящий патриот. Ксения Денисовна «присоединилась к сохранению гармонии между человеком и природой», став официальным опекуном Холмогорского гуся в рамках программы «Фермерская опека». Данный пост не только рекламирует проекты Росмолодежи, в которых каждый может принять участие, но и одну из ценностей «Быть, а не казаться», потому что #ПроДобро (данный хештег завершает анализируемый пост) — это, в первую очередь, про действия и поступки.

Другим примером, пробуждающим импульс к подражанию, может быть пост-поздравление с юбилеем Президента России (от 07.10.2022, URL: <https://t.me/rosmolodez/5340>). На первый взгляд может показаться, что данный текст не похож на рекламу. Однако если посмотреть на первую графическую картинку (фото Владимира Владимировича, на котором он показывает жест «Виктория» (победа) — поднятые вверх указательный и средний пальцы, обращенные ладонью к собеседнику-аудитории, образуют знак V) и на вербальную составляющую самого поста («7 причин: за что молодежь *респектнет* Президенту России»), можно предположить, что это непрямая реклама образа

Асташина М.С.

Лексико-стилистический анализ рекламных текстов через призму философии Эриха Фромма («Иметь или быть?») (на примере постов из официального телеграм-канала «Росмолодежь»)
Язык и текст. 2024. Том 11. № 1. С. 5–16.

Astashina M.S.

Lexical and Stylistic Analysis of Advertising Texts through the Erich Fromm's Philosophy ("To Have or to Be?") (on the Example of Posts Published in the Official Telegram Channel of Federal Agency for Youth Affairs ("Rosmolodezh"))
Language and Text. 2024. Vol. 11, no. 1, pp. 5–16.

действующего президента с целью повышения статуса его личности в сознании молодых людей России («Сильный лидер и настоящий патриот: Владимир Путин — не только пример для российской молодежи, но и ориентир для всего мира»). Как уже было отмечено выше, использование разговорного слова-англицизма, которое характерно для языка молодежи, позволяет «снизить градус значимости» посылы сообщения. Кроме того, образ президента соответствует ценности Росмолодежи (Быть, а не казаться), поскольку Президент оказывает помощь в развитии нашей молодежи #не_словом_а_делом (данный хэштег завершает пост-поздравление, подводя общий вывод деятельности Президента). Важным наблюдением оказалось то, что данный хэштег используется повторно спустя год, также в посте-поздравлении Президента, но уже описывая не личность Владимира Владимировича, а молодых спортсменов, которые поздравляют его с днем рождения и «самое главное: #не_словом_а_делом проявляют любовь к своей стране, разделяя позицию Президента России» (от 07.10.2023, URL: <https://t.me/rosmolodezh/10042>).

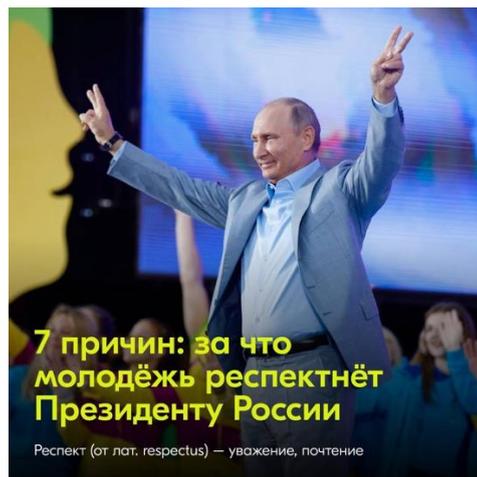


Рис. 1. 7 причин: за что молодежь уважает Президента России

Ранее в статье было отмечено, что ценность Росмолодежи («Быть, а не казаться») очень схожа с философией Эриха Фромма «Иметь или Быть?», выдвинутой автором в семидесятых годах прошлого века. Анализируя материальную и духовную сферы человека, Э. Фромм задается вопросом, какая из сфер приносит человеку больше счастья. Автор приходит к выводу, что в погоне за «иметь» (материализмом) человек теряет экзистенциальную значимость — «быть» (духовность): «В современном капиталистическом обществе...объектом восхищения и подражания становится кто угодно, но только не носитель высоких моральных достоинств» [21, с. 198].

Данная проблема, отягощающая жизнь человека, существует также и в XXI веке. Для борьбы с ней в российском обществе 09.11.2022 года был принят Указ Президента Российской Федерации № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». В соответствии с этим Указом традиционными ценностями являются «высокие нравственные идеалы», «приоритет духовного над материальным», «гуманизм» [17], которые напоминают

Асташина М.С.

Лексико-стилистический анализ рекламных текстов через призму философии Эриха Фромма («Иметь или быть?») (на примере постов из официального телеграм-канала «Росмолодежь») Язык и текст. 2024. Том 11. № 1. С. 5–16.

Astashina M.S.

Lexical and Stylistic Analysis of Advertising Texts through the Erich Fromm's Philosophy ("To Have or to Be?") (on the Example of Posts Published in the Official Telegram Channel of Federal Agency for Youth Affairs ("Rosmolodezh")) Language and Text. 2024. Vol. 11, no. 1, pp. 5–16.

философию Эриха Фромма «Иметь или Быть?». В связи с этим можно сказать, что Росмолодежь еще до подписания Указа занималась нравственным воспитанием молодежи России через свои публикации (в том числе в рекламных постах), продвигая духовно-нравственные ценности, основанные на исконных общечеловеческих ценностях, с целью повышения формирования национальной идентичности в сознании молодых людей, что в свою очередь позволяет повышать роль России в мире. Данную идею подтверждает пост с цитатой Первого заместителя Руководителя Администрации Президента Сергея Кириенко: «Форумы — это наше будущее, ведь от того, как молодые люди найдут себя, зависит будущее всей страны!», который содержит ссылку на подключение к эфиру ток-шоу «Маршрут на форум» (от 12.04.2022, URL: <https://t.me/rosmolodez/3519>). Важно говорить с молодежью о самореализации и образе жизни, поскольку «*аксиологические представления о будущем свидетельствуют об уровне морально-этических принципов общества*» [11, с. 516]. Возможно, реклама, являясь «серым кардиналом» в управлении сознанием, может стать эффективным инструментом для достижения данной цели.

Рекламируя свои проекты и проекты партнеров, авторы телеграм-канала Росмолодежи используют разные лингвистические стратегии и средства художественной выразительности, которые способствуют формированию у молодежи чувства гордости за свою страну и стимулируют патриотические чувства. Например, в посте об открытии приема заявок в Общественный совет при Росмолодежи (от 17.10.2023, URL: <https://t.me/rosmolodez/10199>) можно увидеть плеоназм («новость для *самых экспертных экспертов*») и эпитеты («вместе мы формируем наше *прекрасное* настоящее, перетекающее в *еще лучшее* будущее», в посте о результатах стратегической сессии «Больше, чем путешествие» (от 17.10.2023, URL: <https://t.me/rosmolodez/6755>) лексический повтор («*Новые* смыслы, *новые* векторы развития, *новая* глава в истории туризма в России!»), в посте о Слете лидеров молодежных советов компаний (от 17.10.2023, URL: <https://t.me/rosmolodez/8597>) иронии («Ленивые выходные? Нет, не слышали!.. А как прошли ваши выходные? Даже если все время смотрели сериал — напишите в комментариях, какой. *Может, мы тоже глянем в свободное время*»).

Выводы

Данное исследование подтверждает важность роли рекламы в современном обществе, поскольку она продвигает не только сами проекты, но и идею преобладания духовного над материальным. Э. Фромм утверждает, что современный человек слишком сосредоточен на материальных благах и потреблении, что приводит его к экзистенциальному кризису. В коммерческой рекламе часто используется подход «иметь», который направлен на стимулирование потребления товаров и услуг. Реклама призывает потребителя к покупке новых вещей, чтобы улучшить свою жизнь. Однако такой подход может привести к отчуждению от самого себя и окружающего мира. Рекламные тексты в официальном телеграм-канале Росмолодежи используют же концепцию «быть», чтобы создать образ уникального молодого человека-патриота, который развивается как личность и находит свое место в жизни через проекты Росмолодежи и мероприятия партнеров. Для достижения поставленной цели создатели рекламных текстов используют эмоционально окрашенные слова и разные средства художественной выразительности для привлечения внимания

Асташина М.С.
Лексико-стилистический анализ рекламных текстов
через призму философии Эриха Фромма («Иметь или
быть?») (на примере постов из официального
телеграм-канала «Росмолодежь»)
Язык и текст. 2024. Том 11. № 1. С. 5–16.

Astashina M.S.
Lexical and Stylistic Analysis of Advertising Texts
through the Erich Fromm's Philosophy ("To Have or to
Be?") (on the Example of Posts Published in the Official
Telegram Channel of Federal Agency for Youth Affairs
("Rosmolodezh"))
Language and Text. 2024. Vol. 11, no. 1, pp. 5–16.

аудитории, разговорную лексику для установления более теплой связи со своими читателями, хэштеги для выделения главной информации и удобной навигации в материалах канала.

Таким образом, лингвистические и стилистические стратегии, с помощью которых реализуется психологическое воздействие на адресатов рекламных текстов, могут успешно влиять на формирование аксиологических ориентиров и образа патриота в сознании российской молодежи. Понимание этих стратегий позволяет более эффективно создавать рекламные кампании патриотической направленности, способствующие укреплению национальной самоидентификации среди молодежи. Дальнейшие исследования в этой области могут помочь разработке более целенаправленных методов формирования патриотизма и активной жизненной позиции у молодежи.

Литература

1. *Алпатов В.* Языкознание: От Аристотеля до компьютерной лингвистики. 2018. М.: Альпина нон-фикшн. 253 с.
2. *Андросова Л.А., Кондратьева И.Г.* Ценности молодежи в современной рекламе: социологический анализ // Вестник Тамбовского университета. Серия: Общественные науки. 2015. № 4. С. 54-58.
3. *Асташина М.С.* Аксиологические ориентиры в социальной рекламе для российской молодежи [Электронный ресурс] // Язык и текст. 2023. Том 10. № 2. С. 5–13. DOI: 10.17759/langt.2023100201
4. *Барт Р.* Избранные работы: Семиотика. Поэтика. 1994. М.: Прогресс. 616 с.
5. *Белянин А.Б.* Социальная реклама как коммуникативный ресурс управления: автореф. дисс. ... канд. социол. наук. 2007. М. 160 с.
6. *Бенева Л.М., Гусева А.Д.* Значение рекламы в процессе формирования и воспитания гражданской идентичности и социализации подростка // Личность и общество. 2019. № 6. С. 4-7. DOI 10.32743/2658-6487.2019.6.6.130
7. *Булатова Э.В.* Стилистика текстов рекламного дискурса: Учеб. пособие / Э. В. Булатова. 2012. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та. 264 с.
8. *Виноградов Д.Т., Уласень Т.В.* Эмпирическое исследование эффективности психологических методов воздействия в рекламе // Смоленский медицинский альманах. № 4. 2021. С. 170-173. DOI: 10.37963/SMA.20214.268
9. *Галямина Ю.Е.* Лингвистический анализ хештегов Твиттера // Современный русский язык в интернете / Ред. Я.Э. Ахапкина, Е.В. Рахилина. 2014. М.: Языки славянской культуры. С. 13-23.
10. *Дементьев В.В.* Актуальные проблемы непрямой коммуникации и ее жанров: взгляд из 2013-го / В. В. Дементьев // Жанры речи. 2014. № 1-2 (9-10). С. 22-49.
11. *Дергачева И.В.* Бобок Федора Достоевского и Убик Филипа Дика: мистика инобытия // Quaestio Rossica. 2021. Т. 9. № 2. С. 515-532.
12. *Закреплен новый возраст молодежи* [Электронный ресурс] // Государственная Дума: раздел «Новости». 2020. URL: <http://duma.gov.ru/news/50394/#> (дата обращения: 21.01.2024)
13. *Караулов Ю.Н., Петров В.В.* От грамматики текста к когнитивной теории дискурса

Асташина М.С.
Лексико-стилистический анализ рекламных текстов
через призму философии Эриха Фромма («Иметь или
быть?») (на примере постов из официального
телеграм-канала «Росмолодежь»)
Язык и текст. 2024. Том 11. № 1. С. 5–16.

Astashina M.S.
Lexical and Stylistic Analysis of Advertising Texts
through the Erich Fromm's Philosophy ("To Have or to
Be?") (on the Example of Posts Published in the Official
Telegram Channel of Federal Agency for Youth Affairs
("Rosmolodezh"))
Language and Text. 2024. Vol. 11, no. 1, pp. 5–16.

- (вступительная статья) // Т. А. ван Дейк. Язык. Познание. Коммуникация / Пер. с англ. / Сост. В. В. Петрова; под ред. В. И. Герасимова. 1989. М.: Прогресс. С. 5-11.
14. Матвеева Т.В. Учебный словарь: русский язык, культура речи, стилистика, риторика. 2003. М.: Флинта.
15. Розенталь Д.Э., Кохтев Н.Н. Язык рекламных текстов: учебное пособие для фак. журналистики вузов. 1981. М.: Высшая школа. 125 с.
16. Тулунов В.В. Теория и практика рекламы и связей с общественностью: учебное пособие. Воронежский государственный университет. 2022. Воронеж: Издательский дом ВГУ. 364 с.
17. Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809 [Электронный ресурс] // Президент России. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (дата обращения: 21.01.2024)
18. Федеральный закон о рекламе [Электронный ресурс] // Консультант Плюс. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_58968/ (дата обращения: 21.01.2024)
19. Федорович Е.В. Лексико-стилистические особенности выразительности рекламных слоганов в современном английском языке // Гуманитарные и социальные науки. 2020. № 5. С. 238-245. DOI: 10.18522/2070-1403-2020-82-5-238-245
20. Феценко Л.Г. Структура рекламного текста: автореф. дисс. ... канд. филолог. наук. 2002. СПб. 224 с.
21. Фромм Э. Искусство любить. 2021. М.: Издательство АСТ. 221 с.

References

1. Alpatov V. Jazykoznanie: Ot Aristotelja do komp'juternoj lingvistiki [Linguistics: From Aristotle to Computer Linguistics]. 2018. Moscow: Al'pina non-fikshn. 253 p. (In Russ.).
2. Androsova L.A. Cennosti molodezhi v sovremennoj reklame: sociologicheskij analiz [The values of youth in modern advertizing: sociological analysis]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Obshhestvenny'e nauki = Bulletin of Tambov University. Series: Social Sciences*. 2015, no. 4, pp. 54-58. (In Russ., abstr. in Engl.)
3. Astashina M.S. Axiological Reference Points in Social Advertising for Russian Youth [Elektronnyi resurs]. *Ázyk i tekst = Language and Text*, 2023. Vol. 10, no. 2, pp. 5–13. DOI: 10.17759/langt.2023100201 (In Russ., abstr. in Engl.)
4. Bart R. Izbrannye raboty: Semiotika. Pojetika [Selected works: Semiotics. Poetics]. 1994. Moscow: Progress. 616 p. (In Russ.).
5. Beljanin A.B. Social'naja reklama kak kommunikativnyj resurs upravlenija: avtoref. diss. ... kand. sociol. nauk [Social advertising as a communicative resource of management. Ph. D. (Social Sciences) Thesis]. 2007. Moscow. 160 p. (In Russ.).
6. Beneva L.M., Guseva A.D. Znachenie reklamy` v processe formirovaniya i vospitaniya grazhdanskoj identichnosti i socializacii podrostanta [The importance of advertising in the process of formation and education of civil identity and socialization of adolescents]. *Lichnost` i obshhestvo = Personality and Society*, 2019, no. 6, pp. 4-7. DOI: 10.32743/2658-6487.2019.6.6.130 (In Russ.).
7. Bulatova E.V. Stilistika tekstov reklamnogo diskursa [Stylistics of advertising texts]: Ucheb. posobie. In E.V. Bulatova. 2012. Ekaterinburg: Publ. Ural. un-ta. 264 p. (In Russ.).
8. Vinogradov D.T., Ulasen' T.V. Empiricheskoe issledovanie effektivnosti psihologicheskikh metodov vozdejstvija v reklame [Empirical study of the effectiveness of psychological methods of

Асташина М.С.
Лексико-стилистический анализ рекламных текстов
через призму философии Эриха Фромма («Иметь или
быть?») (на примере постов из официального
телеграм-канала «Росмолодежь»)
Язык и текст. 2024. Том 11. № 1. С. 5–16.

Astashina M.S.
Lexical and Stylistic Analysis of Advertising Texts
through the Erich Fromm's Philosophy ("To Have or to
Be?") (on the Example of Posts Published in the Official
Telegram Channel of Federal Agency for Youth Affairs
("Rosmolodezh"))
Language and Text. 2024. Vol. 11, no. 1, pp. 5–16.

- influence in advertising]. *Smolenskij medicinskij al'manah = Smolensk Medical Almanac*, no. 4. 2021, pp. 170-173. DOI: 10.37963/SMA.20214.268 (In Russ.)
9. Galjamina Yu.E. Lingvisticheskiy analiz heshtegov Tittera [Linguistic analysis of Twitter hashtags]. *Sovremennyj russkij jazyk v internete = Modern Russian language in the Internet*. In Ja.E. Ahapkina, E.V. Rahilina (eds.). 2014. Moscow: Jazyki slavjanskoj kul'tury, pp. 13-23 (In Russ.).
10. Dement'ev V.V. Aktual'nye problemy neprjamoj kommunikacii i ee zhanrov: vzgljad iz 2013-go [Actual problems of indirect communication and its genres: a view from 2013]. In V.V. Dement'ev. *Zhanry rechi = Speech genres*. 2014, no. 1-2 (9-10), pp. 22-49 (In Russ., abstr. in Engl.).
11. Dergacheva I.V. Bobok Fedora Dostoevskogo i Ubik Filipa Dika: mistika inobytiya [Fyodor Dostoevsky's Bobok and Philip K. Dick's Ubik: the mysticism of otherness]. *Quaestio Rossica*. 2021. Vol. 9, no. 2, pp. 515-532. DOI: 10.15826/qr.2021.2.593 (In Russ.).
12. Zakreplen novyj vozrast molodezhi [Elektronnyi resurs] [The new age of youth is fixed]. *Gosudarstvennaja Duma: razdel «Novosti» [State Duma: section «News»]*, 2020. Available at: <http://duma.gov.ru/news/50394/#> (Accessed: 21.01.2024)
13. Karaulov Yu.N., Petrov V.V. Ot grammatiki teksta k kognitivnoj teorii diskursa (vstupitel'naya stat'ya) [From text grammar to cognitive discourse theory (introductory article)]. In V.V. Petrova, V.I. Gerasimova (eds.). *T.A. van Dejk. Yazyk. Poznanie. Kommunikaciya [Language. Cognition. Communication]*. 1989. Moscow: Progress, pp. 5-11 (In Russ.).
14. Matveeva T.V. Uchebnyj slovar': russkij jazyk, kul'tura rechi, stilistika, ritorika [Academic vocabulary: Russian language, culture of speech, stylistics, rhetoric]. 2003. Moscow: Flinta (In Russ.).
15. Rozental' D.E., Kohtev N.N. Jazyk reklamnyh tekstov [Language of advertising texts]: uchebnoe posobie dlja fak. zhurnalistiki vuzov. 1981. Moscow: Vysshaja shkola. 125 p. (In Russ.).
16. Tulupov V.V. Teorija i praktika reklamy i svjazej s obshhestvennost'ju [Theory and practice of advertising and public relations]: uchebnoe posobie. Voronezhskij gosudarstvennyj universitet. 2022. Voronezh: Publ. VGU. 364 p. (In Russ.).
17. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 09.11.2022 g. № 809 [Elektronnyi resurs] [Decree of the President of the Russian Federation no. 809 of 09.11.2022]. *Prezident Rossii [President of Russia]*. Available at: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (Accessed: 21.01.2024)
18. Federal'nyj zakon o reklame [Elektronnyi resurs] [Federal Advertising Law]. *Konsultant Plus [Consultant Plus]*. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_58968/ (Accessed: 21.01.2024)
19. Fedorovich E.V. Leksiko-stilisticheskie osobennosti vyrazitel'nosti reklamnyh sloganov v sovremennom anglijskom jazyke [Lexico-stylistic features of expressiveness of advertising slogans in modern English]. *Gumanitarnye i social'nye nauki = Humanities and Social Sciences*, 2020, no. 5, pp. 238-245. DOI: 10.18522/2070-1403-2020-82-5-238-245 (In Russ., abstr. in Engl.).
20. Feshhenko L.G. Struktura reklamnogo teksta: avtoref. diss. ... kand. filolog. nauk. [Structure of the advertising text. Ph. D. (Philology) Thesis]. 2002. Saint Petersburg. 224 p. (In Russ.).
21. Fromm E. Iskusstvo ljubit' [The Art of Love]. 2021. Moscow: Publ. AST. 221 p. (In Russ.).

Асташина М.С.
Лексико-стилистический анализ рекламных текстов
через призму философии Эриха Фромма («Иметь или
быть?») (на примере постов из официального
телеграм-канала «Росмолодежь»)
Язык и текст. 2024. Том 11. № 1. С. 5–16.

Astashina M.S.
Lexical and Stylistic Analysis of Advertising Texts
through the Erich Fromm's Philosophy ("To Have or to
Be?") (on the Example of Posts Published in the Official
Telegram Channel of Federal Agency for Youth Affairs
("Rosmolodezh"))
Language and Text. 2024. Vol. 11, no. 1, pp. 5–16.

Информация об авторах

Асташина Мария Сергеевна, аспирант кафедры «Лингводидактика и межкультурная коммуникация» института «Иностранные языки, современные коммуникации и управление», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1673-3271>, e-mail: astmari-05@yandex.ru

Information about the authors

Maria S. Astashina, PhD student, Department of Linguodidactics and Intercultural Communication, Institute «Foreign Languages, Modern Communications and Management», Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1673-3271>, e-mail: astmari-05@yandex.ru

Получена 01.03.2024
Принята в печать 15.03.2024

Received 01.03.2024
Accepted 15.03.2024

Основы русской самобытности

Байдин В.В.

г. Кан, Франция

e-mail: valerbaidine@yandex.ru

Самобытность русской культуры и ее историческое развитие определялось важнейшими вербальными и визуальными архетипами. К первым относятся некоторые ключевые слова, выделенные по принципу «базовых лексем данного языка» М. Сводеша, и языковая структура, которые возникли в праславянскую и древнеславянскую эпохи. Ко вторым следует отнести сакральные пластические образы средневекового православия, во многом унаследованные от древнерусского предхристианства второй половины первого тысячелетия.

Ключевые слова: цивилизационная самобытность, архетип, символ, национальный миф, древнерусское предхристианство, единобожие, мозаичная культура, неоязычество, ценностный кризис.

Для цитаты: Байдин В.В. Основы русской самобытности [Электронный ресурс] // Язык и текст. 2024. Том 11. № 1. С. 17–25. DOI:10.17759/langt.2024110102

The Basics of Russian Identity

Valery V. Baidin

Caen, France,

e-mail: valerbaidine@yandex.ru

The identity of Russian culture and its historical development was determined by the most important verbal and visual archetypes. The first include some key words identified according to the principle of “basic lexemes of a given language” by M. Svodesh, and the language structure that arose in the Proto-Slavic and Old Slavic eras. The second should include the sacred plastic images of medieval Orthodoxy, largely inherited from the Old Russian pre-Christianity of the second half of the first millennium.

Keywords: civilizational identity, archetype, symbol, national myth, Old Russian pre-Christianity, monotheism, mosaic culture, neo-paganism, value crisis.

For citation: Baidin V.V. The Basics of Russian Identity. *Yazyk i tekst = Language and Text*, 2024. Vol. 11, no. 1, pp. 17–25. DOI:10.17759/langt.2024110102 (In Russ.).

Русский язык является главным и самым надежным хранителем древних смыслов, художественных образов и архетипов сознания. Это матрица русской культуры. Русской цивилизации всегда была свойственна открытость, объяснимая сознанием собственной силы. Способность возвыситься над жесткими законами рода позволила объединить в Древней Руси, а затем России множество этносов и народов. При этом не происходило их языкового, религиозного и культурного подавления¹. Древнерусский общинный *мир* принимал всех, кто приходил с миром, понимал язык, уважал веру и обычаи страны. *Другой* превращался в *друга*.

В древнерусской культурной антропологии язык заменял кровь, но не отменял кровное родство. В русском сознании издревле существовала стойкая потребность в *родстве* духовном и душевном. Друзья *сродни* нам по взглядам. Мы легко называем *родной*, *родным* не только землю, страну, край (как в Западной Европе), но и улицу, город, школу, завод, университет. Мы любим *родные* просторы, нивы, леса, степи. На чужбине в нас остро отзываются *родное* слово, *родная* речь. Слова *отродье*, *выродок* означают некогда родных, но падших людей, *отпавших* от рода. *Свобода* родственно древнерусск. *собъство*, *свобъство* «сообщность, своячество» от индоевр. *-si*, «свой», «член общины». *Свобода* — это «жизнь среди своих» в роду, народе («свояк», «свойственник»), в подчинении *своей воли* воле других. Веет теплом от полузабытых народных обращений к незнакомым людям: *сын*ок, *дочка*, *отец*, *мать*, *мамашиа*, *батя*, *батяня*, *брат*, *братишка*, *братан*, *сестрица*, *сестренка*. Слова *медсестра*, *медбрат* непереводимы.

Русский язык по своей природе — язык единства. Приставка *со-* является древним знаком единения. На *со-борности* строится *со-юз* народов и *со-общество* граждан, она требует *со-вета*, достижения *со-гласия* в разномыслии. Слово *смысл* означает *со-мыслие*, он устанавливается лишь в преодолении *со-мнений* и личных *мнений*. В общении с ближними возникают *со-знание*, *со-чувствие*, *со-действие*, в общении с Богом крепнет *со-весть*. Жизнь основывается на *со-существовании* с ближними и дальними, своими и чужими. Глагол «быть», в отличие от других европейских языков, словно соединяет всех в общем бытии: *я есть*, *ты есть*, *мы есть* и т.д. Язык — носитель **живой** памяти: *бытие*, *быть*, *бывать* и *за-бывать* (отбывать, прибывать, убывать, сбывать, побывка, бытовка). Язык — колыбель национального *мифа*, который зарождается в умо-зрении, в созерцании мира; так возникает череда наслаивающихся мифов: лунный, солнечный, звездный, миф о рождении или сотворении мира, о посмертном переселении душ, о вечном возвращении жизни...

Русский язык — живое наследие великой цивилизации. Он сравним по богатству и древности с древнеиндийским, древнеперсидским, древнегреческим, латынью, но в отличие от них до сих пор остается вполне понятным. В глубинах языка, который связывает (*religare*) всех со всеми и все со всем, родилась древнерусская *религия слова*. Ее приверженцы, *словяне*, считали «живое» слово и родную речь божественными дарами, воспринимали *небо* источником речи и так же называли *небо* во рту. Столь же возвышенное восприятие слова как дара свыше сохранилось у эллинов и древних пруссов в словах *oupanós* и *dangus* — «небо, небо». Важнейшие произведения Средневековья назывались «словами»: «Слово о законе и благодати», «Слово о полку Игореве», «Слово о погибели русской земли», «Слово

¹ Для сравнения: во Франции давно исчезли провансальский и нормандский языки, притесняются корсиканский, баскский и бретонский, в Англии гонениям подвергается шотландский гаэльский язык, в Испании — каталонский.

Даниила Заточника»... Литературу (от *littera* «буква») в России более точно называли *словесностью*.

Русская цивилизация являлась словоцентричной и в этом отношении сравнима с семитскими культурами. Ее носители наследовали лишь речь и веру — обходились самым насущным, хранили главное свое достояние в памяти поколений. Необычайно стойкая и богатая устная словесность веками избегала письменности. Слово **jęzыkъ* свидетельствует о нерасторжимости личности **jaz* «я» и *языка* «народа». Древнее *язычество* (церковный перевод греческого *ἐθνικός* «народный») подтверждало тождество *народ-язык*, всеобщую принадлежность к древнерусской *народной вере*. Опытные византийские миссионеры даже не пытались ввести в славянских странах вместе с православием греческий язык, понимая, что *иноязычная* вера будет отвергнута. Языковое сопротивление «латинских народов» оказалось куда меньшим, и потому католическая церковь смогла на много столетий навязать им латинский язык веры и культуры вместо национальных.

Дохристианскую веру Руси привычно считают языческим многобожием. До сих пор искажена периодизация русской истории и культуры: место Средневековья занимает «древнерусский период», сразу переходящий в Новое время. Определение «древнерусская» (история, культура, литература, архитектура и др.) прилагается к явлениям, соответствующим христианскому средневековью Европы, а эпоха, предшествовавшая Крещению Руси, попросту исчезает из рассмотрения. Обер-прокурор святого Синода К.П. Победоносцев 28 июля 1888 года, в день празднования 900-летия Крещения Руси произнес слова, которые по сей день звучат, словно приговор русской древности: «<...> из *грубого, рассеянного языка славянского возникло великое государство, выросло народное сознание, собралась земля русская через Киев <...>*»².

Но все это произошло еще до принятия православия! Византийцы высокомерно называли славян «варварами», как впрочем, и скандинавов, балтов, отчасти германцев. Древнерусское государство было официально признано греками лишь в 862 году, после учреждения Русской епархии, а «прозываться Русской землей» начало десятью годами ранее, о чем упоминает Повесть временных лет. Верховную власть в Киеве утвердили в 882 году Олег и иные новгородские князья. Несомненно, древнерусская культура существовала и до признания русской государственности могущественными соседями. Без принятия этой очевидности Владимирова Крещение окажется лишь благочестивой церковной легендой, станут необъяснимыми стремительное усвоение Русью православия, почти мгновенное появление первых русских книг, таких как Новгородский псалтырь, датируемый 1000-м годом, широкое распространение народной грамотности, о чем свидетельствуют «берестяные письма» XII и последующих веков. Духовное развитие жителей Руси на протяжении веков сопровождалось многократным «испытанием вер» — сравнением праотческих преданий с обрядами и верованиями соседей. При этом происходило знакомство не только с христианством, но и с монотеизмом караимов, иудеев, мусульман. Православие не было навязано народу княжеской властью, Русь свободно избрала новую веру, к принятию которой давно готовилась. Крещению огромной страны предшествовало ее многовековое «оглашение».

² Цит. по: Победоносцев К.П. Речи и тосты, сказанные на обеде, данном городом в день юбилейного торжества 900-летия крещения Руси [Электронный ресурс]. URL: https://azbyka.ru/otechnik/Konstantin_Pobedonoscev/rechi-i-tosty-skazannye-na-obede-dannom-gorodom-v-den-yubilejnogo-torzhestva-900-letija-kreshhenija-rusi/

Многобожие древних жителей Руси — миссионерский миф. Известные из средневековых летописей «имена богов» являлись лишь величаниями единого свето-солнечного божества, подобно тому, как в христианстве к Богу относятся имена: Иисус, Христос, Господь, Творец, Спаситель, Вседержитель, Судия... Уже в предгосударственную эпоху древнерусские племена были носителями бесписьменной культуры особого типа. Ее основами являлись необычайно богатый язык, почитание светоподобного божества, «огненное погребение» умерших, солнечный календарь, годовые обряды и круглые святилища с надстроенными над ними деревянными храмами. Уровень развития древнерусской цивилизации позволяют представить уцелевшие до начала XX столетия остатки дохристианской устной словесности (календарная поэзия, сказочные притчи, былинные предания, погребальные плачи), данные этнографии (крестьянские обряды, связанные с почитанием солнца) и археологии (фибулы, подвески и браслеты с архаической символикой), остатки городищ VI-X веков на западе и севере древнерусского мира: Хотомельск (VI-X вв., Брестская обл.), Зимно (VII в., Волынская обл.), Новотроицкое (VIII-IX вв., Сумская обл.), Стольское (VIII-IX вв., Львовская обл.), Любшанское (каменная крепость 700 года н.э. в Приладожье) и др.

Исследователь древнерусской культуры неизбежно сталкивается с «ощущением тупика» (В.Н. Топоров). К нему приводит крайняя скудость письменных источников и фрагментарность мифологии, недостаток археологических данных и пестрота этнографических материалов. Их необычайно трудно привести во взаимное соответствие. Немногочисленные культурные артефакты вряд ли смогут заполнить «белые пятна» на археологической карте древнерусского мира. Привязка «к земле и летописям» не дает возможности ухватить жизнь во всей ее полноте. Древнейшая история — эпоха возникновения цивилизационных архетипов. Их творцы обладали пророческим даром, меняли души людей, создавали мифы, предопределяли веру и судьбы народов.

После принятия православия основы русской культуры сохранились, обогатились новыми смыслами и пережили века: образ бесконечного сияющего пространства, представление о единстве мироздания, о всеобщем родстве. Древнейшая история — эпоха возникновения цивилизационных архетипов и ключевых слов древнерусского священного словаря. Например, словом *диво* называли сияющее небо — от индоевр. **deiuo* с тем же значением, ставшего основой для именованя Бога на древнегреч. *Θεός*, латинском *Deus*, санскрите *Dyaus*, на праславянском *Див*; *дивный* — «небесно красивый». Забытое слово *крас*, утонувшее в глубинах языка, во многом объясняет жизнестойкость и многократные «воскресения» Руси после смертельных испытаний. В родстве с ним слово *краса* — ключевое для древнерусской эстетики. По мнению крупнейших языковедов (В.Н. Топорова, О.Н. Трубачева, С.М. Толстой) прилагательное *красный* хранит прямую связь с *кресением* — восстанием от болезни и смерти³. Возможно, словом *краса* некогда называли священный *красно-красивый* костер — земную икону солнца, источник земного тепла и древней жизни. Истинная *краса* — красота возрождающая, прилагательное *красный* связано с *кресением* — восстанием от болезни и смерти, *красивое* хранит в себе жизнь, *красна девица* — это будущая мать. В знаменитой фразе Достоевского «красота спасет мир» проявилась его глубочайшая интуиция.

³ Этимологический словарь славянских языков. Праславянский лексический фонд / под ред. О.Н. Трубачева. Вып. 12. 1985. М.: Наука. С. 97.

Пушкин называл русский язык «переимчивым и общежительным в отношении к другим языкам». Цивилизационная открытость предопределила поразительную способность русского языка к обогащению и усилению за счет заимствований: чужое слово со временем либо русифицировалось и становилось родным, либо отторгалось и забывалось вместе с очередным языковым поветрием. В древности русский язык пополнился иранизмами, германизмами, балтизмами, тюркизмами, в Средневековье — грецизмами и полонизмами, в Новое время — латинизмами, германизмами, галлицизмами, англицизмами, а в последние десятилетия — американизмами. Им постепенно находилось или найдется свое место.

Отсутствие защитной ксенофобии — признак внутренней силы так называемой «горячей культуры» (К. Леви-Стросс). Именно язык стал основой русской «всемирной отзывчивости», о которой писал Достоевский. Он обладает высочайшей фонетической восприимчивостью, по сравнению с другими великими языками (английским, французским, испанским, немецким, китайским, хинди, арабским, японским), содержит звуки множества индоевропейских языков и некоторых азиатских, африканских. Это по преимуществу язык культуры, науки, интернета, но не торговли и финансов (в этих областях больше всего англицизмов и галлицизмов).

Древнерусская цивилизация до сих пор остается во многом неведомой и непонятой, удивляет парадоксами. Она оставила богатейшую устную словесность, но бедное археологическое наследие. Русское государство создавал народ, но всю его раннюю историю писали иноземцы, плохо знавшие язык, обычаи и верования славян. Древнерусское прошлое, бесспорно, повлияло на православие, которое в течение столетий упорно отвергало ненавистное и родное «язычество». Именно на его основе возникли наиболее самобытные творения русского Средневековья. Современной культурологии предстоит переосмыслить произвольные искусствоведческие термины: «луковичный» купол, «лемеховое» покрытие, «килевидные» закомары и др. Типологически этим костровидным формам соответствовала западноевропейская пламенеющая готика XIV-XV веков. Древнерусское наследие воплотилось в огромном пласте «народного православия», возвышенном символизме календарных обрядов, религиозных преданий и духовных песнопений, в неизвестных Византии восьмиконечном «русском кресте», многоглавых храмах с шатровыми навершиями, высоких иконостасах и особенностях иконографии. Глубоко укоренившийся в народном сознании образ златогорящего купола стал важнейшим религиозным и культурным символом — образом «богохранимой вечной России».

Самобытность не всегда познается в сравнении. Русская история и культура сохраняли величие, даже оказываясь на краю гибели. Важнейшей опорой государства не раз оказывалась простонародная, гонимая глубинная вера. В ней воплощалась сила жизни, непобедимый русский дух. Иноземные нашествия рождали в ответ взрыв творчества и послевоенного созидания: Батыю противостояли Рублев и Дионисий, Наполеону — Пушкин и Толстой, Гитлеру — Ахматова и Шолохов, Платонов и Шостакович. А вместе с ними — вся великая страна.

Судьбу любого народа, родство его поколений воплощают история и культура. За минувшую тысячу лет в прошлое России неоднократно «опрокидывалась политика», приводя к его отрицанию. Точку опоры искали в блистательной Византии, на руинах восточноправославного «греческого мира», в богатой и передовой Западной Европе. После принятия христианства под натиском ревнителей «чистого православия» произошло укорачивание истории. Однако русское священство, даже борясь с «пережитками прошлого»,

дало возможность народу «младенчествовать» во Христе, постепенно укрепляясь в церковном сознании.

Жесточайшими цивилизационными потрясениями явились навязанные стране Смута и религиозный Раскол XVII века, Революция и Гражданская война начала XX столетия, кровавые гонения на «староверов» и на так называемых «бывших». Можно понять, почему Средневековые монахи, следуя за византийцами, слепо отвергали русскую *народную веру*, считали ее «эллинским беснованием», почему большевистские идеологи клеймили «буржуазное прошлое» и «средневековое варварство». Вызывает изумление нетерпимость, с которой деятели постсоветского религиозного возрождения продолжили обличать «дикость» Руси, которая лишь после Крещения была принята «в семью цивилизованных народов». Пора отказаться от предубеждений в отношении нашей древнейшей истории. До сих пор остаются верны горестные слова А.С. Пушкина, написанные в 1826 году: «Россия слишком мало известна русским».

Опора на главные силовые линии русской истории, на архетипы национальной культуры позволяет понять смысл настоящего и предвидеть будущее. Мешает этому не только недостаток знаний или идейная ненависть к прошлому, но и усталый отказ от памяти. В последние десятилетия в «постхристианской» западной культуре произошло вполне мирное саморазрушение, идеология которого воплотилась в постмодернистской концепции «мозаичной культуры». Предназначалась она, в первую очередь, для СМИ и предполагала предоставление обывателям, утратившим целостное знание, лишь той «культурной информации», которая приносит «удовлетворение». Ее создатель, Абраам Моль, еще в 1969 году провозгласил в статье-манифесте «Социодинамика и политика культурной экипировки (*équipement culturel*) в урбанистском обществе»: не следует бороться с «мозаичной культурой», противоположной культуре «творческой и системной», напротив, нужно ускорить ее «ротацию», оторвать общество от прошлого и направить к будущему.

Идея «мозаичной культуры» была подхвачена на разных уровнях. В западных обществах был разрушен образ национальной культуры, ее ценности заменили искусственно раздутые псевдоавангардные творения, подаваемые как нечто сверхновое, «выхваченное из будущего». Одновременно была создана «мозаичная история» каждой страны и всего мира. Память человека стала управляемой. Началось переформатирование личности, общества и народа. При жизни одного лишь поколения возник *homo numerabilis*: «исчисляемый человек», «цифровой человек» — послушный материал для «обнуления» и «великой перезагрузки» человечества.

Преобразование истории и культуры в потребительскую «мозаику» было начато и в постсоветской России. Отдельные события, явления или произведения стали терять смысл, смешиваться, противоречить друг другу, всплывать из небытия и кануть в лету. Появились многочисленные «новые прочтения» и «альтернативные истории» страны. Политтехнологи и СМИ готовили особые «информационные наборы» для подростков и стариков, консерваторов и либералов, интеллектуалов и обывателей. В обществе возник глубокий понятийный и ценностный кризис, его последствия способны перечеркнуть будущее страны.

В современной России ощутим огромный запрос на внятное национальное прошлое, на Большую историю. В отношении к истокам русской цивилизации существуют две крайности. Первая связана с научной косностью, основанной на культе «проверенных» источников, при отсутствии которых изучение древности будто бы теряет смысл. Вторая

является реакцией на затянувшееся молчание академической науки. Современные неоязычники создают агрессивные мифы об «арийской», «эзотерической» религии славян и упорно противопоставляют ее православию. Разумеется, любое обобщающее высказывание может привести к ошибке: «безошибочно» лишь погружение во все более мелкие частности. Можно сколь угодно долго спорить о достоверности письменных и археологических данных, заниматься атрибуцией и классификацией. Древнейшая русская культура так и останется провалом в национальном самосознании, если ее изучение не приведет к постижению целого. Оно требует «предпонимания» — предельного погружения в эпоху, выявления и осмысления важнейших культурных архетипов. Исследования такого рода следует отнести к *«инонаучной»* форме знания, имеющей свои законы и критерии точности» (С.С.Аверинцев)⁴.

Владимир Набоков в послесловии к русскому переводу «Лолиты» 1958 года задиристо и не без лукавства написал о *«разнице в историческом плане между зеленым русским литературным языком и зрелым, как лопающаяся по швам смоква, языком английским: между гениальным, но еще недостаточно образованным, а иногда довольно безвкусным юношей, и маститым гением, соединяющим в себе запасы пестрого знания с полной свободой духа. Свобода духа! Все дыхание человечества в этом сочетании слов...»*.

Насмешки знаменитого языкового эмигранта касались всей русской словесности, но обернулись против него самого. Писатель не мог не знать, что русский литературный язык в полной мере явил свою зрелость уже в «Слове о полку Игореве» (которое Набоков вскоре перевел на английский с древнерусского), т.е. начал формироваться задолго до литературного английского, возникшего лишь в эпоху Шекспира. Вряд ли этот знаток русской словесности не подозревал о существовании «Жития протопопа Аввакума», пронизанного великим духом свободы. Несомненная «гениальность» и блестящая «образованность» русского языка проявилась в творчестве Пушкина и поэтов Золотого века, в вершинных произведениях русской литературы последующих столетий. При всем своем изумительном мастерстве Набоков так и не смог перевести «Евгения Онегина» с «зеленого» русского на «зрелый» английский, и в конце концов опубликовал лишь его прозаический подстрочник.

Сравнивать английский и русский языки все равно, что сопоставлять горизонталь и вертикаль. Пространственная экспансия языка Британской империи привела к появлению множества диалектов. В России бессознательное, полурелигиозное отношение народа к слову и глубочайшая укорененность русского языка в прошлом позволили ему сохранить поразительное единство в необъятных временах и пространствах.

В западном мире не раз воспринимали русский язык как «язык врага». В наши дни его преподавание вновь насильственно сокращается на всех уровнях: от школы до университета. В постсоветских государствах его подвергают политическим гонениям. Во Франции студентам-филологам с весьма посредственным уровнем знаний предлагают на основе произведений некоторых русскоязычных авторов учить обценную лексику, провоцируя на нарушение языковых запретов, существующих в русском и по сути отсутствующих во французском языке.

⁴ Аверинцев С.С. Символ // Краткая литературная энциклопедия. Т. 7. 1972. М.: Советская энциклопедия. С. 828.

Владение языковым пространством — это владение будущим. Нуждается ли русский язык в государственной защите на своей родине? Несомненно. Но она невозможна без любви и уважения к нему учителей, журналистов, деятелей культуры, писателей. Давно назрели междисциплинарные исследования по программе «Истоки русской цивилизации». Продолжая поиск новых источников, следует включить в него, наряду с обычными полевыми исследованиями, «экспедиции» археологов, этнографов, фольклористов, историков искусства в запасники крупнейших отечественных музеев: Исторического, Русского, музеев Московского кремля и др. Их богатейшие недра давно превратились в своеобразные «спецхраны». Из-за недостатка средств многие сокровища России до сих пор попросту не учтены — существуют в небытии и десятилетиями остаются недоступны сторонним исследователям. Наш долг — оживить бесценные сокровища, скрытые в многотомных словарях русского языка. Следует вдохнуть жизнь в сухие академические исследования русской цивилизации, сделать их достоянием общества, вернуть ему дар Родной речи. Нужно, наконец, создать в Москве давно задуманный Музей русского языка!

Литература

1. Байдин В.В. Древнерусское предхристианство. 2020. СПб.: Алетея. 352 с.
2. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. 1989-1991. М.: Русский язык.
3. Трубачев О.Н. Этногенез и культура древнейших славян. Лингвистические исследования. 2003. М.: Наука. 495 с.
4. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: в 4 т. 1964-1973. М.: Прогресс. 2912 с.
5. Этимологический словарь славянских языков. Праславянский лексический фонд / под ред. О.Н. Трубачева. Вып. 1-42. 1984-2021. М.: Наука.
6. Kassian A., Starostin G., Dybo A., Chernov V. The Swadesh wordlist. An attempt at semantic specification [Электронный ресурс] // URL: <https://starlingdb.org/new100/Swadesh.htm> (дата обращения: 16.05.2021)

References

1. Baidin V.V. Drevnerusskoe predkhrisianstvo [Old Russian pre-Christianity]. 2020. Saint Petersburg: Aleteiya. 352 p. (In Russ.).
2. Dal' V.I. Tolkovyi slovar' zhivogo velikoruskogo yazyka: v 4 t. [Explanatory dictionary of the living Great Russian language: in 4 vol.]. 1989-1991. Moscow: Russkii yazyk (In Russ.).
3. Trubachev O.N. Etnogenez i kul'tura drevneishikh slavyan. Lingvisticheskie issledovaniya [Ethnogenesis and culture of the ancient Slavs. Linguistic studies]. 2003. Moscow: Nauka. 495 p. (In Russ.).
4. Fasmer M. Etimologicheskii slovar' russkogo yazyka: v 4 t. [Etymological dictionary of the Russian language: in 4 vol.]. 1964-1973. Moscow: Progress. 2912 p. (In Russ.).
5. Etimologicheskii slovar' slavyanskikh yazykov. Praslavyanskii leksicheskii fond [Etymological dictionary of Slavic languages. Proto-Slavic lexical fund]. In Trubachev O.N. (ed.). Vyp. 1-42. 1984-2021. Moscow: Nauka (In Russ.).
6. Kassian A., Starostin G., Dybo A., Chernov V. The Swadesh wordlist. An attempt at semantic specification [Elektronnyi resurs]. Available at: <https://starlingdb.org/new100/Swadesh.htm> (Accessed: 16.05.2021)

Байдин В.В.
Основы русской самобытности
Язык и текст. 2024. Том 11. № 1. С. 17–25.

Baidin V.V.
The Basics of Russian Identity
Language and Text. 2024. Vol. 11, no. 1, pp. 17–25.

Информация об авторах

Байдин Валерий Викторович, доктор славянской филологии, независимый исследователь, г. Кан, Франция, e-mail: valerbaidine@yandex.ru

Information about the authors

Valery V. Baidin, Doctor in Slavic Philology, Independent Researcher, e-mail: valerbaidine@yandex.ru

Получена 01.03.2024
Принята в печать 15.03.2024

Received 01.03.2024
Accepted 15.03.2024

Речевые формулы, обслуживающие бытовой дискурс шангодинского говора аварского языка

Маллаева З.М.

Институт языка, литературы и искусства имени Г. Цадасы Дагестанского федерального исследовательского центра РАН, г. Махачкала, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4303-6663>, e-mail: logika55@mail.ru

Статья посвящена исследованию формул речевого этикета, наиболее употребительных в бытовой коммуникации носителей шангодинского говора андалальского диалекта аварского языка. Актуальность исследования обусловлена следующими факторами: 1) реальной угрозой исчезновения данного говора (на сегодняшний день в селе Шангода проживает менее ста человек; 2) отсутствием специального научного исследования говора с. Шангода, данные о котором в аварской диалектологии носят скудный и противоречивый характер. Основная исследовательская задача представленной статьи — описание коммуникативных функций этикетных формул, используемых в бытовом дискурсе шангодинского говора андалальского диалекта, с выявлением их прагматического и семантического потенциала. Для решения данной задачи использовались следующие исследовательские методы: синхронно-описательный (для системного описания различных видов этикетных формул), функциональный метод (для коммуникативно-семантического анализа формул речевого этикета); метод компонентного анализа (для анализа семантической структуры речевых формул). Востребованным в работе оказался также и метод интроспекции. Научная новизна данного исследования заключается в вовлечении в научный оборот ранее неисследованной самобытной этикетной лексики из сферы бытового дискурса одного из неисследованных говоров аварского языка. Полученные в этой связи результаты являются новыми. Они имеют определенное научное и практическое значение для лингвистического дагестановедения. Практическая значимость проведенного в данной статье исследования заключается в том, что результаты, полученные в процессе исследования, могут быть использованы при составлении спецкурсов по теории речевых актов, по принципам построения дискурса, а также при составлении лекций для дагестанской аудитории по этнолингвистике, межкультурной коммуникации и лингвокультурологии.

Ключевые слова: шангодинский говор, андалальский диалект, аварский язык, этикетные формулы, бытовой дискурс.

Для цитаты: Маллаева З.М. Речевые формулы, обслуживающие бытовой дискурс шангодинского говора аварского языка [Электронный ресурс] // Язык и текст. 2024. Том 11. № 1. С. 26–35. DOI:10.17759/langt.2024110103

Speech Formulas Serving the Everyday Discourse of the Shangodinsky Dialect of the Avar Language

Zulaikhat M. Mallaeva

Institute of Language, Literature and Art named after G. Tsadasa of the Dagestan Federal Research Centre of the Russian Academy of Sciences, Makhachkala, Russia,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4303-6663>, e-mail: logika55@mail.ru

The article is devoted to the study of the formulas of speech etiquette, the most common in everyday communication of the speakers of the Shangodinsky speech of the Andalal dialect of the Avar language. The relevance of the study is due to the following factors: 1) the real threat of the disappearance of this speech (today, less than a hundred people live in the village of Shangoda; 2) the lack of a special scientific study of the speech in Shangoda, the data on which are scarce and contradictory. The main research objective of the presented article is to describe the communicative functions of etiquette formulas used in the everyday discourse of the Shangodinsky speech of the Andalal dialect, with the identification of their pragmatic and semantic potential. To solve this problem, the following research methods were used: synchronous-descriptive (for a systematic description of various types of etiquette formulas), a functional method (for a communicative-semantic analysis of speech etiquette formulas); method of component analysis (for the analysis of the semantic structure of speech formulas). The method of introspection also turned out to be in demand in the work. The scientific novelty of this study lies in the involvement in scientific circulation of previously unexplored original etiquette vocabulary from the sphere of everyday discourse of one of the unexplored dialects of the Avar language. The results obtained in this connection are new. They have a certain scientific and practical significance for linguistic Dagestan studies. The practical significance of the study conducted in this article lies in the fact that the results obtained in the course of the study can be used in the preparation of special courses on the theory of speech acts, on the principles of discourse construction, as well as in the preparation of lectures on ethno-linguistics, intercultural communication and linguoculturology for the Dagestan audience.

Keywords: Shangodinsky speech, Andalal dialect, Avar language, etiquette formulas, everyday discourse.

For citation: Mallaeva Z.M. Speech Formulas Serving the Everyday Discourse of the Shangodinsky Dialect of the Avar Language. *Yazyk i tekst = Language and Text*, 2024. Vol. 11, no. 1, pp. 26–35. DOI:10.17759/langt.2024110103 (In Russ.).

Введение

Аварский язык входит в аваро-андо-цезскую группу дагестанских языков, характеризуется сильной диалектной раздробленностью, делится на два наречия: северное и южное. Северное наречие представлено тремя диалектами (хунзахским, восточным и салатавским), на основе которых сформировался язык междиалектного общения аварцев — *болмацццI* «народный язык», ставший впоследствии основой аварского литературного языка. Южное наречие аварского языка включает семь диалектов (андалальский, анцухский, батлухский, гидский, закатальский, карахский, кусурский) и пять смешанных говоров (бацадинский, хахибский, келебский, унтибский, шуланинский). Каждый диалект включает в себя от восьми до десяти говоров. Больше всего говоров представлено в андалальском диалекте южного наречия. Ш.И. Микаилов выделяет в андалальском диалекте десять говоров: бухтинский, обохский, сугратлинский, гамсутлинский, чохский, кегерский, хоточ-хиндахский, ругжинский, куядинский и салтинский, *«отличающиеся друг от друга некоторыми фонетическими, грамматическими и незначительными лексическими чертами, но обладающие общностью некоторых языковых явлений, которые и позволяют объединить их в один диалект»* [8, с. 176]. В данной монографии говор села Шангода не выделяется, автор, полагаясь на сведения информанта, относит его к подговору соседнего бухтинского говора, хотя между ними имеются заметные различия на всех языковых уровнях, не нашедшие, кстати, отражения в монографии.

На материале именно данного говора в представленной статье исследуются формулы речевого этикета, обслуживающие бытовой дискурс. Необходимость исследования речевого этикета объясняется как его важной ролью в разных сферах человеческого общения, так и по причине наличия угрозы его исчезновения. Речевой этикет дагестанских языков — это этикет сельского населения. Как только носители говоров покидают село, необходимость большинства этикетных формул отпадает, поскольку меняются реалии: быть городского жителя кардинально отличается от быта сельского жителя.

Необходимость изучения не столько языка для человека, сколько человека в языке, в тесной связи с его сознанием, мышлением и менталитетом, обусловил переход описательной лингвистики к лингвистике антропологической. Этот переход дал толчок и к всестороннему исследованию речевого этикета и к росту интереса лингвистов, особенно лингвокультурологов, к вопросам функционирования языковых единиц в различных коммуникативных актах. Обращение, как отдельный коммуникативный тип высказывания, исследуется впервые в монографии известного немецкого лингвиста профессора Берлинского университета, первого председателя Немецкого общества лингвистики Дитера Вундерлиха «*Studien zur Sprechakttheorie*» [17], в которой он, используя классификации Дж. Остина [15] и Дж. Серля [16] создает собственную классификацию иллокутивных типов из восьми составляющих:

1. Direktiv «директив»;
2. Kommissiv «комиссив»;
3. Erotetisch «эротетический» тип;
4. Repräsentativ «репрезентатив»;
5. Satisfaktiv «сатисфактив»;
6. Retraktiv «ретрактив»;

7. Deklaration «декларатив»;
8. Vokativ «вокатив».

Д. Вундерлих дает формализованное синтаксико-семантическое описание каждого типа, а также характеристику их поведения в дискурсе. Первый (директивный) тип составляют побуждения, просьбы, приказы, распоряжения, указания, инструкции, нормативные акты и т.д. Второй тип (комиссив) составляют угрозы, обещания, объявления и т.д. Третий (эротетический) тип составляют высказывания с вопросительными словами и частицей *ob* «ли». В четвертый (репрезентативный) тип входят сообщения, описания, констатации, объяснения, заверения, отчеты, заявления и т.д. Пятый тип (сатисфактив) включает извинения, благодарности, ответы, обоснования, оправдания и т.д. Шестой тип (ретрактив) включает в себя уточнение о сделанном ранее утверждении, заявления о невозможности выполнить данное ранее обещание и т.д. Седьмой (декларативный) тип включает в себя названия, назначения, приговоры, установление повестки дня, открытие и т.д. И наконец, восьмой (вокативный) тип составляют обращения, вызовы, оклики, призывы. В результате исследования перлокутивного эффекта, оказываемого апеллятивом на реципиента, В.В. Звягинцева приходит к выводу о значимости роли обращения в дискурсе и называет обращение оператором дискурса [2].

В бытовом дискурсе в качестве апеллятивов (обращений) часто используются всевозможные формулы речевого этикета, которые представлены во всех языках, но в каждом конкретном языке имеют свои специфические особенности. Речевой этикет представляет собой макросистему национально специфических устойчивых формул общения, принятых и предписанных обществом для установления контакта собеседников, поддержания общения в избранной тональности [13, с. 8].

В речевом этикете, обслуживающем бытовой дискурс, активно функционируют все восемь иллокутивных типов высказывания, выделенных Дитером Вундерлихом. Речевой этикет является объектом не только лингвистики, но и таких смежных научных дисциплин, как лингвокультурология и этнокультурология: *«В языке, речевом поведении, устойчивых формулах (стереотипах) общения отложились богатый народный опыт, неповторимость обычаев, образа жизни, условий быта каждого народа. Приветствия в разных коммуникативных культурах представляют собой микрофрагменты языковой картины мира, поэтому их исследование имеет не только собственно лингвистическое значение, но и лингвокультурологическое и этнокультурное»* [1, с. 66]. В дагестановедении речевой этикет только становится предметом исследования в лингвистике. Здесь представлены лишь одна монография и несколько статей, освещающих те или иные аспекты интересующей нас темы. Специальная статья Д.С. Самедова, Т.В. Гамалей и Т.М. Мусаевой посвящена вопросу о речевом этикете [11]. В статье приводятся разные точки зрения по вопросу о понятии и термине «речевой этикет». Дается характеристика речевого этикета в широком и узком понимании этого термина. В узком смысле речевой этикет рассматривается как сумма ситуативно-тематических объединений коммуникативных единиц, функционирующих для установления, поддержания и размыкания речевого контакта с собеседником (формулы обращений, приветствий, прощаний, извинений, поздравлений и др.). В широком смысле речевой этикет рассматривается как социально заданные и национально-специфичные регулирующие этикетной рамки любого текста общения, которые задают механизм социальной регуляции коммуникативных взаимодействий адресанта и адресата по линиям:

свой/чужой, знакомый/незнакомый, старший/младший и т.д., а также механизм социальных разрешений или запретов на то или иное употребление в том или ином конкретном случае [11, с. 64]. Авторы данной статьи вполне обоснованно отмечают, что *«национальная специфика речевого этикета в каждой стране чрезвычайно ярка, потому что на неповторимые особенности языка накладываются особенности обрядов, привычек, всего принятого и непринятого в поведении, разрешенного и запрещенного в социальном этикете. Порой самым неожиданным образом проявляются национально-культурные особенности речевого поведения говорящих»* [11, с. 66]. В монографии М.К. Халимбековой речевой этикет рассматривается как важный элемент любой национальной культуры. Характеризуя речевой этикет как языковую универсалию, поскольку он представлен во всех языках, М.К. Халимбекова подчеркивает, что *«для речевого этикета каждого конкретного языка характерна яркая национальная специфика, обусловленная культурой, обычаями, ритуалами, невербальными средствами коммуникации конкретного региона»* [14, с. 19]. Речевой этикет является в последние годы объектом различных исследований в области лингвистики. Однако изучению речевого этикета дагестанских языков уделяется еще очень мало внимания. Среди редких статей по данной теме можно отметить статью и тезисы Р.О. Муталова [9; 10], посвященные этикетным формулам установления контакта в ицаринском диалекте цудахарско-сирхинского языка даргинской ветви нахско-дагестанских языков (по определению автора). Р.О. Муталов совершенно справедливо отмечает, что *«речевой этикет в Дагестане играет важную роль в жизни сообщества. При встрече друг с другом любые его члены обязаны приветствовать друг друга. Приветствия могут представлять собой минимальные фразы; нередко они могут вылиться и в затяжные беседы»* [10, с. 92]. В научной литературе нашли освещение также речевые особенности приветствий в дагестанских языках [4] и гендерно-маркированные вокативы в дагестанских языках [5], используемые как формулы установления контакта, т.е. в фатической функции. В монографии С.М. Махмудовой [6] также содержится много полезного для нашего исследования материала.

Формулы речевого этикета, используемые в различных бытовых ситуациях, широко распространены в шангодинском говоре. Обмен ритуальными формулами — это обязательный компонент горского речевого этикета. Формулы приветствия, употребляемые в говоре для установления контакта при встрече, зависят от времени суток. Для приветствия и установления контакта в первой половине дня употребляется формула: *вохъарави?* (вопросительная форма причастия от глагола *вохъде* «встать») «вставший?». Компонент *в* в анлауте и ауслауте является переменным классно-числовым показателем мужского или первого грамматического класса единственного числа. Мужской грамматический класс в дагестанских языках — это *«первый класс, где никакого имени, кроме названий людей — представителей мужского пола и имени Бога, быть не может»* [7, с. 118].

Для приветствия лиц женского пола употребляется формула *йохъарайи?* «вставшая?», здесь также компонент *й* в анлауте и ауслауте является переменным классно-числовым показателем женского или второго грамматического класса единственного числа. При обращении к группе лиц употребляется формула *рохъарали?* «вставшие?». Компоненты *р-* в анлауте слова и *-л-* в ауслауте являются показателями (анлаутным и ауслаутным соответственно) множественного числа для всех грамматических классов. В ответ употребляются формулы:

- мужчина мужчине: *вухъана, мунги вохъарави?* «встал, ты тоже вставший?»
- мужчина женщине: *вухъана, мунги йохъарайи?* «встал, ты тоже вставшая?»
- женщина мужчине: *йухъана, мунги вохъарави?* «встала, ты тоже вставший?»
- женщина женщине: *йухъана, мунги йохъарайи?* «встала, ты тоже вставшая?».

Для приветствия и установления контакта в середине дня употребляются следующие формулы: *къаде кунарави?* «в обед поевший?» — при обращении к мужчине; *къаде кунарайи?* «в обед поевшая?» — при обращении к женщине; *къаде кунаралли?* «в обед поевшие?» — при обращении к группе лиц.

Для приветствия и установления контакта в вечернее время употребляются формулы: *къасда кунарави?* «вечером поевший?», *къасда кунарайи?* «вечером поевшая?», *къасда кунаралли?* «вечером поевшие?». Все эти формулы, как видим, мало информативны, их главная функция — это установление первичного речевого контакта (фатическая функция). Этикетным невежеством считается ограничить общение лишь данными формулами. Далее идут расспросы о делах и здоровье как самого коммуниканта, так и его домочадцев, родных, близких, соседей: *кин вугав* (муж.)?, *кин йугай* (жен.)?, *кин ругал* (мн.ч.)? «как ты (вы)»?; букв. «как есть?», *эбел-эмен кин ругал?* «как родители (букв. мать-отец)»?; *рукъуссал кин ругал?* «домашние как?», *хъизамал кин ругал?* «как семья?», *ахIвал-хIал кин (циб) бугаб?* «как состояние?», «как самочувствие?», *мадугъалзаби кин ругал?* «соседи как?», *цIияб хабар циб бугаб?* «какие новости?», *гIака-бече, гIи-боцIи кин бугаб?* «как коровы-телята овцы-бараны?» и т.д.

Ответные формулы всегда позитивны: *баркалла, квели гъечIо* «спасибо, не плохо!», *ахIамдулиIлагъ, лъикI буго* «хвала Аллаху, хорошо». Ответные формулы должны быть краткими, не позволяют пространные ответы, жалобы, нытье. Все это квалифицируется как этикетное невежество.

В говоре представлены следующие формулы, применяемые для установления контакта с тем, кто отправляется в путь: *нухI битIагу!* «в добрый путь!», *саглам битIагу!* «в добрый час», *баркатал данде чIвайги!* «пусть встретятся благодатные (щедрые)!», *бичас биччани?* букв. «если позволит бог?». Вопросительная интонация в последней формуле обусловлена тем, что это не полный вопрос. Здесь следует продолжение «куда путь держишь?» или «куда направляешься?», на произнесение которых по причине суеверия наложено табу. О наличии данной семантики в речевой формуле свидетельствует вопросительная интонация. Проявлением этикетного невежества является вопрос: *Мун киве?* «Ты куда (идешь)?».

Путник, как правило, отвечает: *лъикI ххутIагу!* «счастливо оставаться!», букв. «хорошо оставайтесь».

Путника, возвратившегося в село из дальней дороги приветствуют выражениями: *нухI битIараби?* «поездка была удачной?», *битI ккараби?* «повезло?», *мурад убараби?* «желание исполнилось?», *къурагIил убараби?* «нужду удовлетворил?».

Если гость застаёт хозяев за приемом пищи, произносят приветствие-пожелание: *баркат лъейги!* «пусть будет благодать!».

Всех, кто возвращается вечером с сельхоз работ, приветствуют формулами: *ссукаралли?* «устали?», *руссаралли?* «вернулись?», *регъаралли?* «пришли?».

Когда проходят мимо работающих людей, говорят: *квер бакъаги!* «пусть будет содействие!», «Бог в помощь!», *буняб данде балъаги!* «удачи в работе!», букв. «то, что вы делаете, навстречу пусть идет!», *суканял ругали?* «устаете?».

Тем, кто сеет поле: *хIур цIумо цвайги!* «пусть урожай будет богатым!», букв. «поле полным пусть будет!», *суканял ругали?* «устаете?».

Ответные формулы: *амин* «аминь», *гъечIо суканялги* «нет, не устаем», *нужоеги нухI битIаги!* «и вам доброго пути!».

При рождении мальчика традиционно желают: *иман бугав вижаги!* «пусть вырастет с верой!», *талихI бугав ватаги!* «пусть счастливым окажется!»; *эбел-эмен рокъомо хыхъдеая ватаги!* «пусть родители в согласии вырастят!», *адаб бугав ватаги!* «пусть будет уважительным!», *эбел-энсул хIурмат бугав ватаги!* «да будет уважительным к родителям!».

При рождении девочки желают: *анкъго вацасул йац йатаги!* «да будет сестрой семи братьев!», *вацал хыхъдеаяй йатаги!* «да будет воспитывать (растить) братьев!», *иман бугай йижаги!* «пусть вырастет с верой!», *талихI бугай йатаги!* «пусть счастливой окажется!»; *эбел-эмен рокъомо хыхъдеаяй йатаги!* «пусть родители в согласии вырастят!», *аде баркат бугал васал руйги!* «следом пусть благодатные сыновья родятся!», *адаб бугай йатаги!* «пусть будет уважительной!», *эбел-эмен йохарай, къибил-тухум чIухIарай йатаги!* «на радость родителям и на гордость родственникам пусть вырастет!».

Формулы пожеланий молодым на свадьбе передают особенности культуры, традиций и обычаев аварского народа: *гIурмо цадахъ тIамдеаял ратаги!* «пусть проведут жизнь вместе!», *ахир рохараб ригьин батаги!* «пусть итог брака будет счастливым!», *къадар ракъарал ратаги!* «пусть брак будет счастливым!», букв. «чтобы судьбы сошлись», *энсуда ралъарал васал рижаги, эбелалъда ралъарал ясал рижаги!* «на отца похожие мальчики пусть рождаются, на мать похожие девочки пусть рождаются!».

Приход невесты в дом жениха сопровождался пожеланиями со стороны родственников жениха: *хабар-кIал дагъай, гIамал берцинай ятаги!* «пусть (невеста) будет без лишних разговоров и с добрым (букв. красивым) нравом», *гIамал лъикIай, гъумер битIарай ятаги!* «пусть (невестка) будет с добрым характером и приятным лицом».

Мать жениха встречает невесту с медом и желает: *гъоцIогIан цоцада гъуэнлаги!* «пусть жизнь совместная будет слаще меда!».

Адресант и адресат являются обязательными компонентами коммуникативной ситуации поздравления, в которой реализуется высказывание поздравления, при отсутствии адресата речевой акт несостоятелен.

Речевой акт поздравления в шангодинском говоре, как и во всех дагестанских языках, формально совпадает с актом пожелания, так что трудно их отделить друг от друга.

При покупке одежды желают: *баркат бугаб батаги!* «пусть от него будет благодать!»; *роххмо релэдеяб батаги!* «пусть будет на радость носиться!»

При покупке дома: *роххмо чIедеяб батаги!* «пусть будет для радостного проживания!»

При покупке домашней утвари: *роххмо хIалтIде будеяб батаги!* «да будет для радостной работы!», *баркат бугаб батаги!* «пусть будет благодатным!»

Примечательно, что сельские дети с младенчества усваивают данные формулы, которые

отображают хозяйственную деятельность и повседневную жизнь села и не ошибаются при их применении. Это подтверждает точку зрения В.И. Карасика, который считает, что специфика бытового общения, детально отраженная в разговорной речи, *«является естественным исходным типом дискурса, органически усваиваемым с детства»* [3, с. 5]. Городские дети не знают этих формул, более того, приезжая в горы, в село, они удивляются данным формулам и не знают, как и что отвечать. Оказавшись в городской культуре, вдали от сельской, в которой возникли и функционируют эти формулы, дети владеют совсем другими этикетными формулами, характерными для городской среды. Еще Э. Сепир отмечал, что *«язык не существует вне культуры, то есть вне социально унаследованной совокупности практических навыков и идей, характеризующих наш образ жизни»* [12, с. 53].

Заключение

Обобщая все выше изложенное, можно резюмировать, что речевые формулы, совмещающие в себе акт приветствия и акт поздравления, регулируют межличностные отношения коммуникантов, посредством соблюдения социальных ритуалов и создания особой атмосферы вежливости. Речевой акт поздравления-приветствия связан с регламентированным речевым поведением в определенной ситуации общения (рождение ребенка, свадебное торжество, новоселье и т.д.).

Этикетные формулы носят стандартный характер во всех говорах андалальского диалекта, различия могут носить единичный характер, для однозначного ответа на этот вопрос необходимо исследовать формулы речевого этикета всех одиннадцати говоров. В сравнении с речевыми формулами других дагестанских языков можно обнаружить существенные различия.

Наличие различных форм обращений, приветствий, поздравлений в бытовом дискурсе генетически и типологически родственных дагестанских языков свидетельствуют о том, что язык является универсальным воплощением этнической субъективности.

Литература

1. Гаджиахмедов Н.Э., Мусаева Т.М., Самедов Д.С. К вопросу о приветствиях в разных коммуникативных культурах // Вестник Дагестанского государственного университета. 2012. Вып. 3. С. 66-69.
2. Звягинцева В.В. Обращение как оператор семейного дискурса [Электронный ресурс] // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2010. № 4 (16). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/obraschenie-kak-operator-semeynogo-diskursa> (дата обращения: 20.03.2023)
3. Карасик В.И. О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: сборник научных трудов. 2000. Волгоград: Перемена. С. 5-20.
4. Маллаева З.М. Некоторые речевые особенности ритуала приветствия в дагестанских языках // Материалы Международного симпозиума «Фольклор и лингвокультурология народов Кавказа». 2012. Тбилиси. С. 196-201.
5. Маллаева З.М., Рамазанова З.М. Гендерно-маркированные вокативы в дагестанских языках // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2018. № 5. Ч. 2. С. 366-370.
6. Махмудова С.М. Жемчужины рутульской мысли. Пословицы, поговорки и загадки рутульского народа. 2014. Махачкала: Эпоха. 151 с.
7. Махмудова С.М. Образы мужчины и женщины в дагестанской языковой картине мира (на

- материале рутульского языка) [Электронный ресурс] // Язык и текст. 2019. Том 6. № 1. С. 117–121. DOI:10.17759/langt.2019060119
8. Микаилов Ш.И. Очерки аварской диалектологии. 1959. М., Л.: Издательство Академии Наук СССР. 511 с.
 9. Муталов Р.О. Речевой этикет в ицаринском даргинском: формулы установления контакта // *Litera*. 2022. № 12. С. 91-99.
 10. Муталов Р.О. Фатическая (контактоустанавливающая) функция речевых формул в ицаринском даргинском // Международная конференция. Лингвистический форум 2022: традиционные речевые формы и практики. 17-19 ноября 2022. М.: Институт языкознания РАН. С. 79-80.
 11. Самедов Д.С., Гамалей Т.В., Мусаева Т.М. К вопросу о речевом этикете // Вестник Дагестанского государственного университета. Гуманитарные науки. 2002. Вып. 3. Махачкала. С. 62-68.
 12. Сенир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. 1993. М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс». 656 с.
 13. Формановская Н.И. Культура общения и речевой этикет. 2005. М.: Издательство ИКАР. 250 с.
 14. Халимбекова М.К. Этикетная лексика в языках различных культур: лезгинском и английском. 2012. Махачкала: АЛЕФ. 134 с.
 15. Austin J.L. How to do things with words. 1962. Oxford. 162 p.
 16. Searle J.R. Speech Acts. 1969. Cambridge: Cambridge University Press. 306 p.
 17. Wunderlich D. Studien zur Sprechakttheorie. Sammlung. Verf.angabe. 1976. Frankfurt am Main: Suhrkamp. 1. Aufl. 416 s.

References

1. Gadzhiakhmedov N.E., Musaeva T.M., Samedov D.S. K voprosu o privetstviyakh v raznykh kommunikativnykh kul'turakh [On the question of greetings in different communicative cultures]. *Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of Dagestan State University*, 2012. Issue 3, pp. 66-69 (In Russ.).
2. Zvyagintseva V.V. Obrashchenie kak operator semeinogo diskursa [Addressing unit as a discourse operator]. *Uchenye zapiski. Elektronnyi nauchnyi zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta = Scientific Notes. Electronic Scientific Journal of Kursk State University*, 2010, no. 4 (16). Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/obraschenie-kak-operator-semeynogo-diskursa> (Accessed: 20.03.2023)
3. Karasik V.I. O tipakh diskursa [About Types of Discourse]. *Yazykovaya lichnost': institutsional'nyi i personal'nyi diskurs: sbornik nauchnykh trudov [Linguistic personality: institutional and personal discourse]*, 2000. Volgograd: Peremena, pp. 5-20 (In Russ.).
4. Mallaeva Z.M. Nekotorye rechevye osobennosti rituala privetstviya v dagestanskikh yazykakh [Some speech peculiarities of greeting ritual in Dagestani languages]. *Materialy Mezhdunarodnogo simpoziuma «Fol'klor i lingvokul'turologiya narodov Kavkaza» [Proceedings of International Symposium "Folklore and linguoculture of Caucasian people"]*. 2012. Tbilisi, pp. 196-201 (In Russ.).
5. Mallaeva Z.M., Ramazanova Z.M. Genderno-markirovannye vokativy v dagestanskikh yazykakh [Gender marked vocatives in Dagestani languages]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki = Philology. Theory & Practice*, 2018, no. 5. Part 2, pp. 366-370 (In Russ.).
6. Makhmudova S.M. Zhemchuzhiny rutul'skoi mysli. Poslovitsy, pogovorki i zagadki rutul'skogo

naroda [Pearls of Rutul thought: proverbs, sayings and riddles of the Rutul people]. 2014. Makhachkala: Epokha. 151 p. (In Russ.).

7. Makhmudova S.M. Images of men and women in the Dagestan language picture of the world (Based on the Rutul language) [Elektronnyi resurs] // *Ázyk i tekst = Language and Text*, 2019. Vol. 6, no. 1, pp. 117–121. DOI:10.17759/langt.2019060119 (In Russ., abstr. in Engl.)

8. Mikailov Sh.I. Ocherki avarskoi dialektologii [Essays on Avar dialectology]. 1959. Moscow, Leningrad: Publ. Akademii Nauk SSSR. 511 p. (In Russ.).

9. Mutalov R.O. Rechevoi etiket v itsarinском darginском: formuly ustanovleniya kontakta [Speech etiquette in Itzara Dargin language: contact formulas]. *Litera*, 2022, no. 12, pp. 91-99 (In Russ.).

10. Mutalov R.O. Fatcheskaya (kontaktoustanavlivayushchaya) funktsiya rechevykh formul v itsarinском darginском [Phatic (contact) function of speech formulas in Itzara Dargin language]. *Mezhdunarodnaya konferentsiya. Lingvisticheskiy forum 2022: traditsionnye rechevye formy i praktiki. 17-19 noyabrya 2022* [International conference. Linguistic forum 2022: traditional speech forms and practices. 17-19 November 2022]. Moscow: Institut yazykoznaniiya RAN, pp. 79-80 (In Russ.).

11. Samedov D.S., Gamalei T.V., Musaeva T.M. K voprosu o rechevom etikete [On the question of speech etiquette]. *Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye nauki = Bulletin of Dagestan State University. Humanities*. 2002. Vyp. 3. Makhachkala, pp. 62-68 (In Russ.).

12. Sepir E. Izbrannye trudy po yazykoznaniiyu i kul'turologii [Selected works on linguistics and culturology]. 1993. Moscow: Izdatel'skaya gruppa «Progress», «Univers». 656 p. (In Russ.).

13. Formanovskaya N.I. Kul'tura obshcheniya i rechevoi etiket [Communicative culture and speech etiquette]. 2005. Moscow: Publ. IKAR. 250 p. (In Russ.).

14. Khalimbekova M.K. Etiketnaya leksika v yazykakh razlichnykh kul'tur: lezginском i angliiskом [Etiquette lexicon in the languages of different cultures: Lezgin and English]. 2012. Makhachkala: ALEF. 134 p. (In Russ.).

15. Austin J.L. How to do things with words. 1962. Oxford. 162 p.

16. Searle J.R. Speech Acts. 1969. Cambridge: Cambridge University Press. 306 p.

17. Wunderlich D. Studien zur Sprechakttheorie. Sammlung. Verf.angabe. 1976. Frankfurt am Main: Suhrkamp. 1. Aufl. 416 s.

Информация об авторах

Маллаева Зулайхат Магомедовна, доктор филологических наук, профессор, главный научный сотрудник отдела грамматических исследований дагестанских языков, Институт языка, литературы и искусства имени Г. Цадасы Дагестанского федерального исследовательского центра Российской академии наук, г. Махачкала, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4303-6663>, e-mail: logika55@mail.ru

Information about the authors

Zulaikhat M. Mallaeva, Doctor in Philology, Professor, Chief Scientist, Department of Grammatical Researches of Dagestan Languages, Institute of Language, Literature and Art named after G. Tsadasa of the Dagestan Federal Research Centre of the Russian Academy of Sciences, Makhachkala, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4303-6663>, e-mail: logika55@mail.ru

Получена 20.08.2023

Принята в печать 15.03.2024

Received 20.08.2023

Accepted 15.03.2024

Сравнительный стилистический и жанровый анализ посланий Патриарха Московского Кирилла и архиепископа Кентерберийского Джастина Уэлби

Наумова А.В.

Московский педагогический государственный университет (ФГБОУ ВО МПГУ), г. Москва,
Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-7128-445X>, e-mail: anaumova1872@yandex.ru

В данной статье представлен сравнительный стилистический и жанровый анализ посланий Патриарха Московского Кирилла и Архиепископа Кентерберийского Джастина Уэлби. Исследование направлено на выявление уникальных стилистических элементов и жанровых особенностей, используемых в их посланиях, с целью раскрыть лежащие в основе риторические стратегии, тематические акценты и коммуникативные техники. С помощью методов качественного анализа в статье исследуется, как эти религиозные лидеры используют язык и жанровые средства для выражения своих богословских взглядов и адресации современных проблем. Анализ подчеркивает различия и сходства в их подходах, отражающих их различные культурные, богословские и институциональные контексты. Сравняя послания этих выдающихся деятелей Русской Православной Церкви и Англиканской Церкви, исследование способствует более глубокому пониманию современного религиозного общения и его влияния на глобальные и локальные религиозные общины.

Ключевые слова: сравнительный анализ, стилистический анализ, жанровый анализ, Патриарх Кирилл, архиепископ Джастин Уэлби, риторические стратегии, богословское общение, Русская Православная Церковь, Англиканский Собор, религиозные послания, современный религиозный дискурс.

Для цитаты: Наумова А.В. Сравнительный стилистический и жанровый анализ посланий Патриарха Московского Кирилла и архиепископа Кентерберийского Джастина Уэлби [Электронный ресурс] // Язык и текст. 2024. Том 11. № 1. С. 36–51. DOI:10.17759/langt.2024110104

Comparative Stylistic and Genre Analysis of the Messages of Patriarch Kirill of Moscow and Archbishop of Canterbury Justin Welby

Anzhelika V. Naumova

Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia,

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-7128-445X>, e-mail: anaumova1872@yandex.ru

This article presents a comparative stylistic and genre analysis of the messages delivered by Patriarch Kirill of Moscow and Archbishop Justin Welby of Canterbury. The study examines the unique stylistic elements and genre conventions employed in their respective messages, aiming to reveal the underlying rhetorical strategies, thematic emphases, and communicative techniques. Employing qualitative analysis methods, the paper explores how these religious leaders use language and genre to articulate their theological perspectives and address contemporary issues. The analysis underscores the differences and similarities in their approaches, reflecting their distinct cultural, theological, and institutional contexts. By comparing the messages of these prominent figures in the Russian Orthodox Church and the Anglican Communion, the study contributes to a deeper understanding of contemporary religious communication and its impact on global and local religious communities.

Keywords: comparative analysis, stylistic analysis, genre analysis, Patriarch Kirill, archbishop Justin Welby, rhetorical strategies, theological communication, Russian Orthodox Church, Anglican Communion, religious messages, contemporary religious discourse.

For citation: Naumova A.V. Comparative Stylistic and Genre Analysis of the Messages of Patriarch Kirill of Moscow and Archbishop of Canterbury Justin Welby. *Yazyk i tekst = Language and Text*, 2024. Vol. 11, no. 1, pp. 36–51. DOI:10.17759/langt.2024110104 (In Russ.).

Введение

Церковные послания, написанные Святейшим Патриархом Московским и Всея Руси Кириллом и Архиепископом Кентерберийским Джестином Уэлби, дают уникальное представление о богословских, философских и общественных взглядах этих двух церковных лидеров. В данной статье предпринимается сопоставительный анализ лексико-стилистических особенностей посланий в религиозных текстах двух религиозно-культурных традиций, Русской Православной Церкви и Англиканской. Если углубиться в стилистику, лексику, фразеологические обороты и жанровые условности, представленные в этих посланиях, выявляются специфические различия и параллели, отражающие их уникальные контексты и роли в соответствующих деноминациях

В сфере лингвистической науки церковно-религиозные послания подвергаются многоаспектному анализу, который включает в себя различные подходы и методологии. В рамках современных лингвистических исследований церковно-религиозные послания

анализируются с разнообразных теоретических позиций. Эти послания изучаются как отдельный стиль церковно-религиозного дискурса [20], в качестве официальных документов Церкви [21], а также рассматриваются через призму публицистического стиля [11]. Лингвостилистические исследования, посвященные жанру духовного послания, проводились такими авторами, как И.В. Бугаева [4], Д.В. Орехова [16], Ма На [15], А.В. Курьянович [12]. В контексте функциональной стилистики, лингвистики текста и функциональной грамматики важные работы были выполнены О.А. Прохвятиловой [17; 18; 19], Со Ын Еном [20], М.Н. Кожиной [13], Т.В. Ицковичем [5]. Жанровым характеристикам послания в древнерусской литературе посвящена работа М.В. Антоновой, Г.В. Никищенковой [1]. Исследования церковно-религиозного дискурса также проводились в работах Н.Д. Арутюновой [2], Е.В. Бобыревой [3], Т.В. Ицковичем [6], В.И. Карасиком [7].

Поскольку в данной статье рассматриваются послания предстоятелей Церкви Православной и Англиканской, необходимо упомянуть о сходствах и различиях обеих Церквей. Этот вопрос важен в силу того, что в посланиях мы видим ссылки, которые являются в послании *«неотъемлемым семантическим компонентом»* [15]. В основном отсылка идет к книгам Священного Писания, цитатам из богослужебных книг, высказываниям отдельных церковных авторитетов. Рассмотрим канонические книги православия и англиканства. Для Православной Церкви каноническими книгами являются: Священное Писание Ветхого (39 книг) и Нового Заветов (27 книг). Никео-Цареградский Символ Веры, Постановления Семи Вселенских Соборов, постановления других поместных соборов в период с 4 по 20 вв. Канонические книги Англиканской Церкви: Священное Писание Ветхого и Нового Заветов (66 книг), «Книга общих молитв» и «39 статей», *«эти книги не во всем согласуются друг с другом, т.к. «39 статей» имеют более выраженный протестантский характер»* [10]. Символы веры: 1) Никео-Цареградский; 2) Апостольский и 3) Афанасиев. Англиканской Церковью высоко ценятся постановления Четырех Вселенских Соборов, учения Отцов Церкви: Афанасия и Василия Великого, Григория Богослова, Иоанна Златоуста, Августина и Григория Двоеслова.

Православные богословы отмечают, что в англиканском церковном календаре мы можем увидеть такие праздники, как *«Рождество Девы Марии, Благовещение Марии, но нигде Она не именуется Богородицей. Обычно англикане именуют Ее Благословенная Дева Мария, просто Дева Мария или Наша Леди. В богослужебных текстах отсутствуют какие-либо молитвенные призывания Божией Матери»* [10].

Понятия «Пасхальное и Рождественское послание» в Православной Церкви и «Письмо» в Англиканской Церкви отражают различия в литургической практике и коммуникативных традициях этих религиозных деноминаций. Эти различия могут быть проанализированы с точки зрения религиоведения, социологии религии и культурной антропологии, когнитивной лингвистики, дискурса. С религиоведческой точки зрения «Послание» в Православной Церкви является частью более широкой литургической практики, которая подчеркивает авторитет церковного иерарха и традиционные аспекты религиозного учения. Послания часто содержат богословские интерпретации, моральные наставления и напоминания о значении религиозных праздников. В англиканской традиции, напротив, «Письмо» может отражать более индивидуализированный и пастырский подход, с акцентом на личном руководстве и поддержке верующих. Различия в терминологии и подходах может отражать богословские, структурные и организационные различия между двумя церквями. С точки

зрения культурной антропологии, использование терминов «Послание» и «Письмо» может отражать более глубокие культурные и исторические традиции, связанные с религиозными практиками и коммуникацией в этих церквях. Православная Церковь, с ее корнями в Византии, сохраняет ритуалы и традиции, которые отражают ее историческое наследие, в то время как Англиканская Церковь развивалась в контексте западноевропейской реформационной традиции, что также влияет на ее практики и коммуникативные стратегии.

Анализируя различия между «Пасхальным и Рождественским посланием» в Православной Церкви и «Письмом» в Англиканской Церкви с точки зрения дискурса и его стратегий, можно увидеть несколько ключевых аспектов. Анализ выявляет различные подходы в обращении к прихожанам и общественности. Послания Святейшего Патриарха Кирилла резонируют с чувством традиционализма и национальной идентичности, тогда как послания Архиепископа Джастина Уэлби более глобально ориентированы и социально инклюзивны. Эти различия отражают не только индивидуальный стиль лидеров, но также культурный и исторический контекст их соответствующих церквей. В Православной Церкви, послания часто используют формальный, традиционный и часто символический язык, подчеркивающий духовное и богословское значение. Это отражает стратегию поддержания традиционных ценностей и авторитета церкви.

Композиционный строй праздничного послания Святейшего Патриарха Московского Кирилла и праздничного письма Архиепископа Кентерберийского Джастина Уэлби характеризуются определенной стандартизацией. Более четко выверенная форма будет характерна для посланий предстоятеля РПЦ. Композиционное поле церковного послания Святейшего Патриарха Московского состоит из заглавия, эпиграфа, приветствия и вступления, основной части, заключения и подписи. Праздничные Письма Архиепископа Кентерберийского Джастина Уэлби будут состоять из вступления, основной части, заключения и подписи. Наличие в тексте узуальных выражений и клишированной целых предложений будет одинаково характерно как для посланий как одной, так и для другой Церкви.

В рамках научного анализа многоуровневость стилевого и лексического выбора в посланиях, включая использование литературной, нейтральной, публицистической, а также церковно-богословской лексики, а также стратегия дискурсивного переключения регистров, могут быть рассмотрены как средства обогащения коммуникативной эффективности текста. Эта многоаспектность стиля способствует формированию комплексного и многоуровневого воздействия на аудиторию, что в свою очередь усиливает прагматический эффект послания, достигая большей аудитории и обеспечивая более глубокое вовлечение слушателей. Праздничные Послания Святейшего Патриарха Кирилла часто придерживаются определенного протокола или формы. Обычно они начинаются с формального приветствия, например: *«Возлюбленные о Господе Преосвященные архипастыри, всечестные пресвитеры и диаконы, боголюбивые иноки и инокини, дорогие братья и сестры!»* [22], за которой следует молитва или благословение. Основная часть сообщения обычно включает толкование Священных Писаний, богословское размышление и пастырское руководство, часто заканчивающееся другой молитвой или благословением. *«Молитвенно желаю всем вам, дорогие мои, неослабно пребывания в радости о Воскресшем Победителе ада и преизобильной помощи свыше в ваших повседневных трудах»*. В конце Послания идет подпись Святейшего Патриарха. +КИРИЛЛ,

ПАТРИАРХ МОСКОВСКИЙ И ВСЕЯ РУСИ [22].

В отличие от Праздничных Посланий Святейшего Патриарха Московского, которые обычно начинаются с тщательно продуманного приветствия духовенству и мирянам, праздничные письма Архиепископа Кентерберийского часто начинаются с цитаты из Евангелия «*The Light shines in the darkness, and the darkness did not comprehend it. (John 1.5)*» [28] или выражения приветствия, например «*Lift up your heart, lift up your voice. Rejoice, again, I say, Rejoice!*». Этот подход, хотя и не указывает явно адресата, косвенно обращается ко всей Англиканской церкви [27]. Далее идет основная часть сообщения. Использование цитат из Священного Писания и их связь с праздничным посланием, усиливает эмоциональное воздействие и возвышает содержание письма.

В соответствии со стилем религиозного письма, спикер отбирает соответствующие экспрессивные лексические единицы, которые придают тексту послания неповторимый колорит, который способствует формированию у слушателя определенных духовных установок. Доступное изложение темы, минимальный набор маркированной лексики, позволяют донести основную мысль послания до самого неискушенного слушателя. «*We pray for the widows of Yemen, the orphaned of Ethiopia and those from Afghanistan who are facing famine or have become foreigners in search of safety*» [32]. Завершает послание Архиепископ Кентерберийский словами утешения или благословения, в конце письма ставится подпись. «*The Most Reverend and Right Honourable Justin Welby, Archbishop of Canterbury*».

Православные «Послания» и Англиканские «Письма» часто направлены на укрепление общего вероучения в рамках исторической и богословской традиции, что способствует сохранению и передаче традиционных учений. Как «Послания», так и «Письма» могут фокусироваться на текущих социальных проблемах. «*As we approach once again the commemoration of the nativity of the Lord Jesus Christ we do so against the backdrop of a year dominated by a global pandemic. Coronavirus infections have caused widespread sickness, many thousands of deaths and an economic crisis around the world*» [29]. «*В этих испытаниях, постигших народы исторической Руси, нам особенно важно делом подтвердить верность своему христианскому призванию и являть друг ко другу любовь. Нам порою кажется, что добро слабо и беззащитно, а от нашего небольшого усилия мало что зависит. Однако это не так*» [23].

Оба религиозных лидера используют языковые средства, способствующие активации коллективной памяти и обращаются к культурным референтам своей аудитории. Текст Посланий Святейшего Патриарха Кирилла и Писем Архиепископа Кентерберийского Джастина Уэлби содержит риторические приемы, свойственные древней христианской традиции, такие как повторение, параллелизм и использование библейских цитат. Предстоятели обеих Церквей используют исторические события, библейские рассказы, священные тексты и символы, чтобы вызвать сопереживание, смысл и связь с традициями и идеалами своей религии.

В Праздничных письмах Архиепископа Кентерберийского Джастина Уэлби мы можем найти следующие риторические приемы: **Аллитерация** — повторение звуков в начале слов для создания ритмического и эмоционального эффекта. Пример: «*the call of hope, the call of Christ*». Автор использует антитезу: фраза «*our brother is never our enemy*» (наш брат никогда не является нашим врагом) использует антитезу, чтобы подчеркнуть важность мира,

единства и братской любви, даже в ситуациях конфликта или разногласий. **Параллелизм:** «*We too are called to stand with the oppressed, the marginalised and the forgotten. We too are called to cry out for God's justice and mercy to prevail, to denounce injustice and reject inequality in all the ways they appear in our world*» [32]. **Антитеза:** «*We frequently live, as it were, in a half-light, the dawn of the day of resurrection when what had actually happened was not yet understood by the disciples*» [37]. **Антитеза:** «*While it was still dark and all seemed hopeless on the first Easter Sunday, Jesus had already risen. Death had already been defeated*» [36] **Оксюморон:** «*While we are deeply conscious today of **the ecumenism of blood**, we also live in the ecumenism of hope and we are called to an ecumenism of action*» [33]. «*Our own view of time and eternity is informed by the promise of eternal life that comes through **the saving death** and resurrection of Christ*» [39]. «*He reveals the truth: that **death lies to us**. It does not have the final word*» [40].

В Праздничных посланиях Святейшего Патриарха Кирилла мы можем найти следующие риторические приемы: **Бессоюзие:** «*Младенец родился нам — «Сын дан нам; и имя Ему: Бог крепкий, Отец вечности, Князь мира (Ис. 9, 6)»* [23]. **Параллелизм:** использование последовательных словесных конструкций. «*Еще вчера мы вместе с учениками Господа скорбели о смерти своего любимого Учителя, а сегодня со всем миром — видимым и невидимым — торжествуем: «Христос бо воста, веселие вечное» (Канон Святой Пасхи). Еще вчера, казалось, была потеряна последняя надежда на спасение, а сегодня мы обрели твердое упование на жизнь вечную в невечернем дне Царства Божия. Еще вчера призрак тления довлел над творением, ставя под сомнение сам смысл земного бытия, а сегодня мы возвещаем всем и каждому о великой победе Жизни над смертью»* [25]. В тексте могут использоваться парадоксальные выражения, например: «*истинный мир Божий, который снизошел на землю с Рождеством Христовым, превышает всякого ума*» [23]. Это позволяет привлечь внимание и вызвать у читателя интерес к более глубокому осмыслению истины.

Стилистически и Святейший Патриарх Кирилл, и Архиепископ Кентерберийский Уэлби используют возвышенный формальный регистр, соответствующий их высокопоставленному церковному положению. Однако способы выражения этой формальности различаются. Стиль Патриарха Кирилла часто перекликается с традиционным богослужебным языком Православной Церкви. Его предложения часто сложны и многословны, богаты библейскими аллюзиями, метафорой и богословской терминологией. **Метафоры:** «*источник “горькой воды”*», «*спусковой крючок, для начала гонений*», «*смерть повержена — ее жало вырвано*», «*виноградник Христов*». **Богословская терминология:** Таинства Евхаристии; Божественная Литургия; Всенощное Бдение; Бескровная жертва; Великий и Спасительный Пост; Агнец Божий; Молитвенное поминовение; Антидор; Святое Тело и Кровь Христова; Приношение Святых Христовых Тайн; Голгофская Жертва; Полиелей; Плащаница. Он склонен использовать более торжественный, задумчивый тон, отражающий созерцательную традицию восточно-православной духовности. «*Если страдает один член, то с ним страдают все члены» (см. 1 Кор. 12:26). Эти слова апостола относятся не только к членам одного прихода, одной церковной общины. Они, конечно же, охватывают всех чад Единой Святой, Соборной и Апостольской Церкви, Церкви Православной, распространенной по всему миру»* [24]. Патриарх Московский Кирилл, как глава Русской Православной Церкви, пишет в стиле, пропитанном давними традициями восточно-православной церковной письменности. Его сообщения, будь то в форме посланий, энциклик или проповедей, несут богатую историю и учение Церкви и отражают формальный, богословский и часто

литургический язык православной христианской традиции. Его предложения могут быть сложными и витиеватыми, отражающими глубину и богатство православного богословия. Язык возвышенный, а тон авторитетный, соответствующий его положению патриарха. Например: «*В светлый и исполненный радости праздник Рождества по плоти Господа и Бога и Спаса нашего Иисуса Христа сердечно приветствую всех вас, дорогие мои. В эту светозарную ночь мы вместе молитвенно вторим ангельскому славословию, возвещающему «великую радость, которая будет всем людям: ибо ныне родился в городе Давидовом Спаситель»* (Лк. 2:10-11) [24].

И наоборот, стиль Архиепископа Джастина Уэлби, хотя и остается формальным, часто демонстрирует несколько более доступный и прямой подход. Его язык, сформированный акцентом англиканской традиции на понимание и инклюзивность, часто более современный и прозаический. В рамках научного анализа лексический выбор архиепископа Уэлби можно оценить как стратегию, обеспечивающую равновесие между использованием формализованного богословского языка и более доступной, повседневной лексикой. В контексте официальных обращений к Синоду и в других публичных выступлениях Патриарх Кирилл строго придерживается официального тона, избегая использования юмора и anecdote, что является характерной чертой его риторического стиля. В отличие от него Архиепископ Уэлби в своих обращениях иногда прибегает к игре слов и anecdote, что делает его речь более доступной и создает непринужденную атмосферу. «*You know there are distinct differences between the bones of Becket and myself. The bones of Becket would be briefer (Laughter). It was a huge pleasure, both institutionally but also personally, to have the previous Moderator's presence at our Synod and to hear his speech there in February. It was a privilege for us. We did our best to corrupt him in every way possible (laughter), but the arranged ambush by five bishops in which two would have held him down and three ordained him episcopally misfired. Perhaps another time (Laughter)*» [31].

Архиепископ Джастин Уэлби прибегает к юмористическим элементам, таким как шутки, забавные ситуации или игра слов. Это выражается в фразах: «*The bones of Becket would be briefer*» (Кости Беккета были бы короче); «*a delightful and perverse sense of schadenfreude*» (приятное и извращенное чувство шаденфрейда); и «*I find hope that even Anglicans can come together because God is even bigger than the mistakes of the ABC*» (Я надеюсь, что даже Англикане могут объединиться, потому что Бог больше, чем ошибки главы Англиканской Церкви). Архиепископ использует игру слов: фраза «*I have recently moved to Yorkshire and have received the gift of the Spirit, it is bluntness*» (Я недавно переехал в Йоркшир и получил дар Духа, это прямота) играет на двусмысленности слова «bluntness» (прямота, тупость), что добавляет интерес и неожиданность в выражении. Использование самоиронии: автор использует самоиронию, указывая на свою позицию или роль в ситуации. Например, фраза «*One has the interest of taking part in the Assembly without the slightest responsibility for the decisions*» (У нас есть интерес участвовать в Ассамблее, не неся никакой ответственности за принимаемые решения) отражает ироничное отношение к своей роли в данном мероприятии.

Эти различия в подходах к официальным обращениям отражают не только индивидуальные стилистические предпочтения лидеров, но и культурные особенности религиозных традиций, которые они представляют. Эта двойственная стратегия языкового выбора способствует созданию обращений, которые одновременно стимулируют интеллектуально тех слушателей, кто обладает глубокими знаниями в области богословия, и

остаются понятными для аудитории, возможно, менее знакомой с религиозным дискурсом. Таким образом, архиепископ достигает широты обращения, охватывая разнообразную аудиторию и обеспечивая вовлеченность различных групп слушателей. Подобная речевая стратегия говорит об определенном типе языковой личности, в которой, по выражению В.А. Масловой, содержится «ценностный компонент, мировоззренческий, компонент содержания воспитания, т.е. система ценностей, или жизненных смыслов» [14].

Послания отражают разные богословские точки зрения: Святейший Патриарх Кирилл часто подкрепляет православные христианские доктрины, а Архиепископ Джастин Уэлби часто обращается к богословским интерпретациям в контексте современных социальных проблем. Архиепископ Джастин Уэлби мастерски использует метафоры и аллегории, взятые из библейских текстов, для иллюстрации более широких концепций. Еще одна функция метафоры в религиозном тексте заключается в визуализации таких понятий, как **душа, ад, грех, вера** [8]. «*God on earth, God among us. No longer the God who gives his law amid flashes of lightning, to the sound of the trumpet on the smoking mountain, within the darkness of a terrifying storm, but the God who speaks gently and with kindness in a human body to his kindred: God in the flesh*» [30]. Архиепископ включает в свои письма теологические размышления, связывая библейские наставления с современными вопросами. Это позволяет читателям углубиться в богословие и понять, как древние учения могут быть актуальными в современном мире. «*We live in a world, however, where life is fragile and where countless people's lives are threatened by war, disease, climate change, poverty and natural disaster. Earlier this year I visited the Democratic Republic of Congo where people live between the twin threats of an ongoing war and the tenth outbreak of Ebola. I found there a church in good heart: proclaiming the good news of the coming of God in Jesus Christ and caring for those in need*» [30]. Стилистический выбор Архиепископа способствует формированию образа Церкви как активного участника в решении глобальных проблем и проповедника надежды и единства. Важно отметить, что стиль и содержание речи каждого религиозного лидера могут варьироваться в зависимости от конкретного контекста, темы выступления и аудитории, к которой они обращаются. Эти различия не являются абсолютными и могут изменяться в разных ситуациях.

Анализируя «Послания» Святейшего Патриарха Московского Кирилла, главы Русской Православной Церкви, и «Письма» Архиепископа Уэлби, представителя Англиканской Церкви, можно увидеть, как библеизмы используются для закрепления христианских учений и ценностей. Например, Патриарх Кирилл часто прибегает к библеизмам в своих посланиях, чтобы подчеркнуть важность традиционных христианских ценностей и учений. Например, он может использовать образ «света мира» (Матфея 5:14) для описания роли Церкви в современном обществе. Такой подход помогает верующим лучше понять и принять учение о том, что Церковь должна быть моральным ориентиром и источником надежды. Архиепископ Уэлби, в свою очередь, использует библеизмы для обращения к актуальным социальным и этическим вопросам. Он может привести цитату: «*And the second is like unto it, Thou shalt love thy neighbour as thyself*» (Matthew 22:39), чтобы говорить о важности толерантности и взаимопонимания между людьми разных культур и вероисповеданий. Это помогает призывать к единству и взаимному уважению к «разнообразию» в обществе.

Библеизмы могут быть использованы для создания концептуальных рамок, в которые вписывается понимание христианских учений. Например, использование библейских

историй или символов для объяснения современных этических принципов помогает укрепить связь между древними текстами и современными представлениями о морали и добродетели. Например, библеизмы, связанные с образом Церкви как «Тела Христова» в православии и «семьи верующих» в англиканстве, помогают создать концептуальную рамку для обсуждения взаимоотношений внутри религиозного сообщества, подчеркивая важность единства, любви и поддержки друг друга. Пример: *«Ныне, когда Церковь Небесная и земная в соборном единстве прославляет Бога Воплотившегося...»* [23]. Пример: *«Our calling this Easter remains the same as Christ's call to his disciples: to be people who witness to the resurrection. When we, too, see and believe (John 20:9), we can be bringers of new life»* [32].

Апеллятивная функция библеизмов, проявляющаяся в религиозных и морально-этических контекстах, служит для усиления аргументации и придания авторитетности высказываниям. Экспрессивная функция библеизмов используется для выражения эмоций и чувств, придавая высказываниям эмоциональную насыщенность и драматизм.

В контексте Праздничных посланий Патриарх Кирилл часто использует архаическую лексику, что соответствует литургической традиции Православной Церкви, где сохраняется высокий стиль богословского языка, отражающий диглоссию — сосуществование двух языковых форм в рамках одной культуры. *«Воскресший Господь, по Своему неложному обетованию пребывающий со Своими последователями во все дни до скончания века (Мф. 28:20), да сподобит и нас, грешных и немощных, но жаждущих правды и взыскующих спасения, по завершении земного пути наследовать блаженную жизнь, дабы в Небесных обителях, уготованных от создания мира (Мф. 25:34), вкупе со святыми, в вечной славе Его царствовать (свт. Амвросий Медиоланский. Гимн «Тебе Бога хвалим»). Об этой радости ожидания грядущего Царства любви, когда будет Бог всяческая во всех (1 Кор. 15:28), Церковь проповедует всегда, наипаче же — в светлые дни пасхального торжества»* [26].

В контрасте с этим Архиепископ Уэлби придерживается более современной и доступной лексики, что отражает различия в литургических и культурных традициях Англиканской Церкви, где меньше акцентируется внимание на использовании архаичной лексики. *«In many parts of our troubled, uncertain world, Christian minority communities along with other minorities are being similarly targeted. In some places, this is motivated by a desire to eradicate the indigenous Christian presence completely. These are acts not only of terror but of genocide; criminal acts for which the international community must bring those guilty to account»* [33]. В речи Архиепископа Кентерберийского можно найти архаизмы: *«Thy»* — архаическая форма притяжательного местоимения «твой», которая не используется в современном английском языке. *«Thou»* — использование архаической формы местоимения «ты», которая не является стандартной в современном английском языке. Это может использоваться для создания атмосферы торжественности и уважения. *«Behold»* — архаическое слово, которое означает «смотри» или «обрати внимание». Также можем наблюдать заимствования: *«Alleluia»* (евр. «хвалите Господа») — фраза, заимствованная из еврейского и христианского богослужения, используемая для выражения радости, хвалы и благодарности Богу. Используется для создания торжественной и религиозной атмосферы. *«Amen»* (евр. «так да будет») — фраза, заимствованная из еврейского и христианского богослужения, используемая для подтверждения и принятия сказанного или молитвенного обращения. Используется в конце речи или молитвы для подчеркивания согласия и веры. *«Kyrie eleison»* (греч. «Господи, помилуй») — фраза, заимствованная из греческого языка, используемая в христианском

богослужении для выражения молитвенной просьбы о милосердии Божиим. Эта разница в лексическом выборе не только подчеркивает различные литургические традиции и культурные контексты, в которых функционируют обе Церкви, но и отражает разные подходы к взаимодействию с современной аудиторией.

Концептуальное различие

В христианской теологии концепция спасения занимает центральное место, однако ее интерпретация различается в зависимости от конфессиональной принадлежности. Исследование посланий Патриарха Кирилла и Архиепископа Уэлби позволяет выявить отличия в понимании этого концепта в рамках Православной и Англиканской Церквей. В Православной Церкви спасение воспринимается через призму сакраментальности и духовного совершенствования, что находит отражение в посланиях Патриарха Кирилла. Например, в Пасхальном послании он акцентирует на роли священных текстов и церковного учения: *«И мы, неустанно освященные словом Божиим — чтением Евангелия и причащением Божественной благодати чрез участие в Таинствах Церкви, неуклонно возрастали в познании Господа и укреплялись в исполнении заповедей Его, так что люди, видя свет наших добрых дел, прославляли Отца нашего Небесного (Мф. 5, 16)»* [25]. Также он подчеркивает важность жертвенности и любви: *«Подвиг... есть высшее проявление любви...»*. Это отражает концепцию синергии между божественной благодатью и человеческой волей» [25].

В контексте Англиканской Церкви Архиепископ Уэлби подходит к концепту спасения, акцентируя на индивидуальной вере в Иисуса Христа. Его послания часто включают ссылки на современные теологические исследования и элементы популярной культуры, что способствует формированию более широкого и доступного понимания спасения. *«In this resurrection faith we follow the saints and martyrs throughout the ages who have proclaimed the Risen Christ as their Lord and Savior, who believe that in Christ there is abundant life and that death and suffering will not have the final say. The Easter faith strengthens us with the hope in life, here and now and in the world to come»* [34].

Различия в подходах Патриарха Кирилла и Архиепископа Уэлби отражают уникальные богословские и культурные контексты Православной и Англиканской традиций, демонстрируя многообразие христианской интерпретации спасения.

В заключение нужно отметить, что стилистика, лексика, фразеологические обороты и жанровые условности, представленные в посланиях Святейшего Патриарха Московского и Всея Руси Кирилла и Архиепископа Кентерберийского Джастина Уэлби, отражают уникальные богословские традиции и социальные роли этих двух церковных лидеров. Несмотря на формальное и жанровое сходство, присущее церковным «Посланиям» и «Письмам», их разные стили написания и выбор лексики подчеркивают разнообразие внутри христианского руководства. Таким образом, их послания служат не только значимыми религиозными документами, но и уникальными языковыми артефактами, отражающими многогранный и разнообразный мир христианского дискурса.

Литература

1. Антонова М.В., Никищенкова Г.В. Формуляр древнерусского послания: Феодосий Печерский, его современники и последователи // Ученые записки Орловского

- государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2010. С. 154-161.
2. Арутюнова Н.Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. 1990. М.: Советская энциклопедия. С. 136-137.
 3. Бобырева Е.В. Религиозный дискурс: ценности, жанры, стратегии (на материале православного вероучения): автореф. дисс. ... канд. филол. наук. 2007. Волгоград. 37 с.
 4. Бугаева И.В. Стилистические особенности и жанры религиозной сферы // Стилистика текста: межвуз. сб. науч. тр. / Отв. ред. Е.В. Плисов. 2005. Нижний Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова.
 5. Ицкович Т.В. Православная проповедь как текстотип: дисс. ... канд. филол. наук. 2007. Екатеринбург. 160 с.
 6. Ицкович Т.В. Протекстуальность как конструктивный принцип религиозного стиля // Вестник ВолГУ. Серия 2. Языкознание. 2018. Т. 17. № 1. С. 6-16. DOI: 10.15688/jvolsu2.2018.1.1
 7. Карасик В.И. Религиозный дискурс // Языковая личность: проблемы лингвокультурологии и функциональной семантики: сб. науч. тр. 1999. Волгоград: Перемена. 271 с.
 8. Кондратьева О.Н. Метафорика религиозного дискурса // Вестник Челябинского государственного университета. Филология. Искусствоведение. 2015. Вып. 95. № 10 (365). С. 101-106.
 9. Крылова О.А. Существует ли церковно-религиозный функциональный стиль в современном русском литературном языке? // Культурно-речевая ситуация в современной России / отв. ред. Н.А. Купина. 2000. Екатеринбург. С. 107-118.
 10. Козлов М.Е. Западное христианство: взгляд с Востока / протоиерей Максим Козлов, Д.П. Огицкий. 2009. М.: Изд-во Сретенского монастыря. 605 с.
 11. Коробейникова Л.Н. Послание // Литературная энциклопедия терминов и понятий. 2001. М.: НПК «Интелавак». С. 383.
 12. Курьянович А.В. Анализ речевых средств проявления стилевого синкретизма в эпистолярных текстах патриарха Алексия I // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2013. Вып. 10 (138). С. 183-187.
 13. Кожина М.Н. Стилистика русского языка: учебник / М.Н. Кожина, Л.Р. Дускаева, В.А. Салимовский. 2008. Москва. 464 с.
 14. Маслова В.А. Лингвокультурология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 4-е изд., стер. 2010. М.: Издательский центр «Академия». 208 с.
 15. Ма На. Стандартизованность речевого жанра духовного послания современного русского литературного языка [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/standartizovannost-rechevogo-zhanra-duhovnogo-poslaniya-sovremennogo-russkogo-literaturnogo-yazyka/viewer> (дата обращения: 11.08.2023)
 16. Орехова Д.В. Церковно-религиозный и политический тип дискурса сквозь призму диалогичности (на материале жанра послания): дисс. ... докт. филол. наук. 2015. М. 251 с.
 17. Прохвятилова О.А. Православная проповедь и молитва как феномен современной звучащей речи. 1999. Волгоград: Изд-во ВолГУ. 362 с.
 18. Прохвятилова О.А. Речевая организация звучащей православной проповеди и молитвы: дисс. ... докт. филол. наук. 2000. М. 495 с.
 19. Прохвятилова О.А. Экстралингвистические параметры религиозного стиля // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание. 2006. № 5. С. 19-26.

20. *Со Ын Ен*. Речевой жанр современного церковно-религиозного послания: дисс. ... канд. филол. наук. 2000. М. 188 с.
21. *Ярмульская И.Ю.* Духовное послание в документоведческом и стилистическом освещении: автореф. дисс. ... канд. филол. наук. 2006. Волгоград: Издательство ВГУ. 25 с.
22. Пасхальное послание Святейшего Патриарха Кирилла архипастырям, пастырям, диаконам, монашествующим и всем верным чадам Русской Православной Церкви 14 апреля 2012 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.patriarchia.ru/db/text/2147824.html> (дата обращения: 11.08.2023)
23. Рождественское послание Патриарха Московского и всея Руси Кирилла 2023 [Электронный ресурс]. URL: <https://pravoslavie.md/rozhdestvenskoe-poslanie-patriarha-moskovskogo-i-vseya-rusi-kirilla-2023/?ysclid=lk3gol2yeq73148730> (дата обращения: 11.08.2023)
24. Рождественское Послание Святейшего Патриарха Московского и всея Руси Кирилла 5 января 2012 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.patriarchia.ru/db/text/1857548.html> (дата обращения: 11.08.2023)
25. Пасхальное послание Патриарха Московского и всея Руси Кирилла 2015 г. [Электронный ресурс]. URL: <https://mospat.ru/ru/news/50501/> (дата обращения: 11.10.2023)
26. Пасхальное послание Патриарха Московского и всея Руси Кирилла. 2023 год [Электронный ресурс]. URL: <http://www.patriarchia.ru/db/text/6016047.html?ysclid=lr0xmbmfei121700855> (дата обращения: 18.11.2023)
27. The Archbishop of Canterbury's 2019 Ecumenical Easter Letter 18/04/2019 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.archbishopofcanterbury.org/news/latest-news/archbishop-canterburys-2019-ecumenical-easter-letter> (дата обращения: 11.08.2023)
28. The Archbishop of Canterbury's Ecumenical Christmas Letter 22/12/2023 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.archbishopofcanterbury.org/news/news-and-statements/archbishop-canterburys-ecumenical-christmas-letter> (дата обращения: 11.08.2023)
29. The Archbishop of Canterbury's Ecumenical Christmas Letter 18/12/2020 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.archbishopofcanterbury.org/news/archbishop-canterburys-ecumenical-christmas-letter-2020> (дата обращения: 11.10.2023).
30. The Archbishop of Canterbury's 2019 Ecumenical Christmas Letter 22/12/2019 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.archbishopofcanterbury.org/speaking-writing/articles/archbishop-canterburys-2019-ecumenical-christmas-letter> (дата обращения: 11.10.2023)
31. Archbishop Justin Welby's speech to the General Assembly of the Church of Scotland. May 25, 2016 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.anglicannews.org/news/2016/05/archbishop-justin-welbys-speech-to-the-general-assembly-of-the-church-of-scotland.aspx> (дата обращения: 11.10.2023)
32. The Archbishop of Canterbury's Ecumenical Easter Letter 2022 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.archbishopofcanterbury.org/news/archbishop-canterburys-ecumenical-easter-letter-2022> (дата обращения: 11.10.2023)
33. The Archbishop of Canterbury's Ecumenical Christmas Letter 22/12/2016 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.archbishopofcanterbury.org/archbishop-canterburys-ecumenical-christmas-letter> (дата обращения: 11.10.2023).

34. Text of Archbishop Justin Welby's (Archbishop of Canturbury) Easter letter to partners and heads of other churches around the world [Электронный ресурс]. URL: <https://sacredspace102.blogspot.com/2015/04/ecumenical-easter-messages-archbishop.html> (дата обращения: 11.10.2023)
35. The Archbishop of Canterbury's Ecumenical Christmas Letter 2020 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.archbishopofcanterbury.org/news/archbishop-canterburys-ecumenical-christmas-letter-2020> (дата обращения: 18.11.2023)
36. The Archbishop of Canterbury's Ecumenical Easter Letter 17/04/2022 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.archbishopofcanterbury.org/news/archbishop-canterburys-ecumenical-easter-letter-2022> (дата обращения: 18.11.2023)
37. The Archbishop of Canterbury's Ecumenical Easter Letter 05/04/2023 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.archbishopofcanterbury.org/news/news-and-statements/archbishop-canterburys-ecumenical-easter-letter-2023> (дата обращения: 18.11.2023)
38. The Archbishop of Canterbury's Ecumenical Christmas Letter 22/12/2016 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.archbishopofcanterbury.org/archbishop-canterburys-ecumenical-christmas-letter> (дата обращения: 15.10.2023)
39. The Archbishop of Canterbury's Ecumenical Easter Letter 13/04/2017 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.archbishopofcanterbury.org/archbishop-canterburys-ecumenical-easter-letter-0> (дата обращения: 11.10.2023)
40. The Archbishop of Canterbury's Ecumenical Easter Letter 30/03/2021 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.archbishopofcanterbury.org/news/news-and-statements/archbishop-canterburys-ecumenical-easter-letter> (дата обращения: 11.12.2023)

References

1. Antonova M.V., Nikishchenkova G.V. Formulyar drevnerusskogo poslaniya: Feodosii Pecherskii, ego sovremenniki i posledovateli [Old Russian message form: Theodosius of the Caves, his contemporaries and followers]. *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i sotsial'nye nauki = Scientific Notes of Orel State University. Series: Humanities and Social Sciences*, 2010, pp. 154-161 (In Russ.).
2. Arutyunova N.D. Diskurs [Discourse]. *Lingvisticheskii entsiklopedicheskii slovar' = Linguistic Encyclopaedic Dictionary*. In V.N. Yartseva (ed.). 1990. Moscow: Sovetskaya entsiklopediya, pp. 136-137 (In Russ.).
3. Bobyрева E.V. Religiozniy diskurs: tsennosti, zhanry, strategii (na materiale pravoslavnogo veroucheniya): avtoref. diss. ... kand. filol. nauk [Religious discourse: values, genres, strategies (based on the materials of Orthodox doctrine. Ph. D. (Philology) Thesis]. 2007. Volgograd. 37 p. (In Russ.).
4. Bugaeva I.V. Stilisticheskie osobennosti i zhanry religioznoi sfery [Stylistic peculiarities and genres of religious sphere]. *Stilistika teksta: mezhvuz. sb. nauch. tr. [Stylistics of a text]*. In E.V. Plisov (ed.). 2005. Nizhnii Novgorod: NGLU im. N.A. Dobrolyubova (In Russ.).
5. Itskovich T.V. Pravoslavnaya propoved' kak tekstotip: diss. ... kand. filol. nauk [Orthodox sermon as a textotype. Ph. D. (Philology) diss.]. 2007. Ekaterinburg. 160 p. (In Russ.).
6. Itskovich T.V. Protekstual'nost' kak konstruktivnyi printsip religioznogo stilya [Prototypicality as a constructive principle of religious style]. *Vestnik VolGU. Seriya 2. Yazykoznanie = Bulletin of Volgograd State University. Series 2. Linguistics*, 2018. Vol. 17, no. 1, pp. 6-16. DOI: 10.15688/jvolsu2.2018.1.1 (In Russ.).

7. Karasik V.I. Religiozniy diskurs [Religious discourse]. *Yazykovaya lichnost': problemy lingvokul'turologii i funktsional'noi semantiki: sb. nauch. tr.* [Language personality: problems of linguoculturology and functional semantics]. 1999. Volgograd: Peremena. 271 p. (In Russ.).
8. Kondrat'eva O.N. Metaforika religioznogo diskursa [Metaphorics of religious discourse]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya. Iskusstvovedenie = Bulletin of Chelyabinsk State University. Philology. Arts*, 2015. Vyp. 95, no. 10 (365), pp. 101-106 (In Russ.).
9. Krylova O.A. Sushchestvuet li tserkovno-religiozniy funktsional'nyi stil' v sovremennom russkom literaturnom yazyke? [Is there a church-religious functional style in the modern Russian literary language?]. *Kul'turno-rechevaya situatsiya v sovremennoi Rossii = Cultural and Speech Situation in Modern Russia*. In N.A. Kupina (ed.). 2000. Ekaterinburg, pp. 107-118 (In Russ.).
10. Kozlov M.E. Zapadnoe khristianstvo: vzglyad s Vostoka [Western Christianity: Eastern view]. In archpriest Maksim Kozlov, D.P. Ogitskii (eds.). 2009. Moscow: Publ. Sretenskogo monastyr'ya. 605 p. (In Russ.).
11. Korobeinikova L.N. Poslanie [Message]. *Literaturnaya entsiklopediya terminov i ponyatii = Literary Encyclopaedia of Terms and Concepts*, 2001. Moscow: NPK «Intelavak», p. 383 (In Russ.).
12. Kur'yanovich A.V. Analiz rechevykh sredstv proyavleniya stilevogo sinkretizma v epistolyarnykh tekstakh patriarkha Aleksiya I [Analysis of speech means of manifestation of style syncretism in the epistolary texts of Patriarch Alexy I]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Bulletin of Tomsk State Pedagogical University*, 2013. Vyp. 10 (138), pp. 183-187 (In Russ.).
13. Kozhina M.N. Stilistika russkogo yazyka: uchebnik [Stylistics of Russian language]. In M.N. Kozhina, L.R. Duskaeva, V.A. Salimovskii (eds.). 2008. Moscow. 464 p. (In Russ.).
14. Maslova V.A. Lingvokul'turologiya: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenii [Linguoculturology]. 4-e izd., ster. 2010. Moscow: Izdatel'skii tsentr «Akademiya». 208 p. (In Russ.).
15. Ma Na. Standartizovannost' rechevogo zhanra dukhovnogo poslaniya sovremennogo russkogo literaturnogo yazyka [Elektronnyi resurs] [Standardization of the speech genre of the spiritual message of the modern Russian literary language]. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/standartizovannost-rechevogo-zhanra-duhovnogo-poslaniya-sovremennogo-russkogo-literaturnogo-yazyka/viewer> (Accessed: 11.08.2023)
16. Orekhova D.V. Tserkovno-religiozniy i politicheskii tip diskursa skvoz' prizmu dialogichnosti (na materiale zhanra poslaniya): diss. ... dokt. filol. nauk [Church-religious and political type of discourse through the prism of dialogicality (based on the material of the message genre)]. 2015. Moscow. 251 p. (In Russ.).
17. Prokhvatilova O.A. Pravoslavnyaya propoved' i molitva kak fenomen sovremennoi zvuchashchei rechi [Orthodox sermon and prayer as a phenomenon of modern sounding speech]. 1999. Volgograd: Publ. VolGU. 362 p. (In Russ.).
18. Prokhvatilova O.A. Rehevaya organizatsiya zvuchashchei pravoslavnoi propovedi i molitvy: diss. ... dokt. filol. nauk [Speech organization of a sounding Orthodox sermon and prayer. Dr. Sci. (Philology) diss.]. 2000. Moscow. 495 p. (In Russ.).
19. Prokhvatilova O.A. Ekstralingvisticheskie parametry religioznogo stilya [Extralinguistic parameters of religious style]. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 2: Yazykoznanie = Bulletin of Volgograd State University. Series 2: Linguistics*, 2006, no. 5, pp. 19-26

(In Russ.).

20. So Yn En. Rechevoi zhanr sovremennogo tserkovno-religioznogo poslaniya: diss. ... kand. filol. nauk [Speech genre of a modern church-religious message. Ph. D. (Philology) diss.]. 2000. Moscow. 188 p. (In Russ.).

21. Yarmul'skaya I.Yu. Dukhovnoe poslanie v dokumentovedcheskom i stilisticheskom osveshchenii: avtoref. diss. ... kand. filol. nauk [Spiritual message in documentological and stylistic light. Ph. D. (Philology) Thesis]. 2006. Volgograd: Publ. VGU. 25 p. (In Russ.).

22. Paskhal'noe poslanie Svyateishego Patriarkha Kirilla arhipastyryam, pastyryam, diakonom, monashestvuyushchim i vsem vernym chadam Russkoi Pravoslavnoi Tserkvi 14 aprelya 2012 g. [Elektronnyi resurs] [Easter message of His Holiness Patriarch Kirill to archpastors, pastors, deacons, monastics and all faithful children of the Russian Orthodox Church from 14 April 2012]. Available at: <http://www.patriarchia.ru/db/text/2147824.html> (Accessed: 11.08.2023)

23. Rozhdestvenskoe poslanie Patriarkha Moskovskogo i vseya Rusi Kirilla 2023 [Elektronnyi resurs] [Christmas message of Patriarch Kirill of Moscow and All Russia 2023]. Available at: <https://pravoslavie.md/rozhdestvenskoe-poslanie-patriarkha-moskovskogo-i-vseya-rusi-kirilla-2023/?ysclid=lk3gol2yeq73148730> (Accessed: 11.08.2023)

24. Rozhdestvenskoe Poslanie Svyateishego Patriarkha Moskovskogo i vseya Rusi Kirilla 5 yanvarya 2012 g. [Elektronnyi resurs] [Christmas message of His Holiness Patriarch Kirill of Moscow and All Russia from 5 January 2012]. Available at: <http://www.patriarchia.ru/db/text/1857548.html> (Accessed: 11.08.2023)

25. Paskhal'noe poslanie Patriarkha Moskovskogo i vseya Rusi Kirilla 2015 g. [Elektronnyi resurs] [Easter message of Patriarch Kirill of Moscow and All Russia. 2015 year]. Available at: <https://mospat.ru/ru/news/50501/> (Accessed: 11.10.2023)

26. Paskhal'noe poslanie Patriarkha Moskovskogo i vseya Rusi Kirilla. 2023 god [Elektronnyi resurs] [Easter message of Patriarch Kirill of Moscow and All Russia. 2023 year]. Available at: <http://www.patriarchia.ru/db/text/6016047.html?ysclid=lr0xmbmfei121700855> (Accessed: 18.11.2023)

27. The Archbishop of Canterbury's 2019 Ecumenical Easter Letter 18/04/2019 [Elektronnyi resurs]. Available at: <https://www.archbishopofcanterbury.org/news/latest-news/archbishop-canterburys-2019-ecumenical-easter-letter> (Accessed: 11.08.2023)

28. The Archbishop of Canterbury's Ecumenical Christmas Letter 22/12/2023 [Elektronnyi resurs]. Available at: <https://www.archbishopofcanterbury.org/news/news-and-statements/archbishop-canterburys-ecumenical-christmas-letter> (Accessed: 11.08.2023)

29. The Archbishop of Canterbury's Ecumenical Christmas Letter 18/12/2020 [Elektronnyi resurs]. Available at: <https://www.archbishopofcanterbury.org/news/archbishop-canterburys-ecumenical-christmas-letter-2020> (Accessed: 11.10.2023).

30. The Archbishop of Canterbury's 2019 Ecumenical Christmas Letter 22/12/2019 [Elektronnyi resurs]. Available at: <https://www.archbishopofcanterbury.org/speaking-writing/articles/archbishop-canterburys-2019-ecumenical-christmas-letter> (Accessed: 11.10.2023)

31. Archbishop Justin Welby's speech to the General Assembly of the Church of Scotland. May 25, 2016 [Elektronnyi resurs]. Available at: <https://www.anglicannews.org/news/2016/05/archbishop-justin-welbys-speech-to-the-general-assembly-of-the-church-of-scotland.aspx> (Accessed: 11.10.2023)

32. The Archbishop of Canterbury's Ecumenical Easter Letter 2022 [Elektronnyi resurs]. Available

at: <https://www.archbishopofcanterbury.org/news/archbishop-canterburys-ecumenical-easter-letter-2022> (Accessed: 11.10.2023)

33. The Archbishop of Canterbury's Ecumenical Christmas Letter 22/12/2016 [Elektronnyi resurs]. Available at: <https://www.archbishopofcanterbury.org/archbishop-canterburys-ecumenical-christmas-letter> (Accessed: 11.10.2023).

34. Text of Archbishop Justin Welby's (Archbishop of Canturbury) Easter letter to partners and heads of other churches around the world [Elektronnyi resurs]. Available at: <https://sacredspace102.blogspot.com/2015/04/ecumenical-easter-messages-archbishop.html> (Accessed: 11.10.2023)

35. The Archbishop of Canterbury's Ecumenical Christmas Letter 2020 [Elektronnyi resurs]. Available at: <https://www.archbishopofcanterbury.org/news/archbishop-canterburys-ecumenical-christmas-letter-2020> (Accessed: 18.11.2023)

36. The Archbishop of Canterbury's Ecumenical Easter Letter 17/04/2022 [Elektronnyi resurs]. Available at: <https://www.archbishopofcanterbury.org/news/archbishop-canterburys-ecumenical-easter-letter-2022> (Accessed: 18.11.2023)

37. The Archbishop of Canterbury's Ecumenical Easter Letter 05/04/2023 [Elektronnyi resurs]. Available at: <https://www.archbishopofcanterbury.org/news/news-and-statements/archbishop-canterburys-ecumenical-easter-letter-2023> (Accessed: 18.11.2023)

38. The Archbishop of Canterbury's Ecumenical Christmas Letter 22/12/2016 [Elektronnyi resurs]. Available at: <https://www.archbishopofcanterbury.org/archbishop-canterburys-ecumenical-christmas-letter> (Accessed: 15.10.2023)

39. The Archbishop of Canterbury's Ecumenical Easter Letter 13/04/2017 [Elektronnyi resurs]. Available at: <https://www.archbishopofcanterbury.org/archbishop-canterburys-ecumenical-easter-letter-0> (Accessed: 11.10.2023)

40. The Archbishop of Canterbury's Ecumenical Easter Letter 30/03/2021 [Elektronnyi resurs]. Available at: <https://www.archbishopofcanterbury.org/news/news-and-statements/archbishop-canterburys-ecumenical-easter-letter> (Accessed: 11.12.2023)

Информация об авторах

Наумова Анжелика Вячеславовна, аспирант кафедры контрастивной лингвистики, Московский педагогический государственный университет (ФГБОУ ВО МПГУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-7128-445X>, e-mail: anaumova1872@yandex.ru

Information about the authors

Anzhelika V. Naumova, PhD student, Department of Contrastive Linguistics, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-7128-445X>, e-mail: anaumova1872@yandex.ru

Получена 21.01.2024
Принята в печать 15.03.2024

Received 21.01.2024
Accepted 15.03.2024

Средства реализации языкового смысла «признак предмета» в профессиональной сфере «военное строительство»

Сафронова Е.Ю.

Российский государственный гидрометеорологический университет (ФГБОУ ВО РГГМУ),
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7245-9174>, e-mail: esafr@mail.ru

Калугина Т.В.

Российский государственный гидрометеорологический университет (ФГБОУ ВО РГГМУ),
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
e-mail: tvkalug@mail.ru

В статье рассматриваются языковые средства выражения языкового смысла «признак предмета» в военно-инженерном подязыке. Для строительной сферы актуальны относительные прилагательные, описывающие различные свойства строительных материалов, и их однокоренные имена существительные. Для характеристики материалов используются имена прилагательные, обозначающие гидрофизические, теплофизические, физико-химические, механические, химические, технологические, эксплуатационные и специальные свойства. Количественные числительные реже, чем порядковые прилагательные, участвуют в выражении языкового смысла «признак предмета» и являются несогласованными неморфологизованными определениями, однако в военно-инженерной сфере они активны при характеристике количественных параметров температуры, толщины, глубины, высоты и других характеристик строительных объектов. Ономастическая соотносительность между относительными именами прилагательными и причастиями в строительной сфере наблюдается в конструкциях «имя прилагательное» — «обладающий определенным качеством предмет»; «имя прилагательное — сделанный из определенного материала предмет»; «имя прилагательное — построенный из определенного материала предмет». Выявлено, что говорящие предпочитают использование относительных имен прилагательных для обозначения используемых строительных материалов; причастия — для обозначения строительных технологических процессов; количественные имена числительные — для обозначения номенклатурных наименований строительных механизмов. Имена прилагательные и причастия в составе терминологических сочетаний представляют собой контаминацию языковых смыслов «признак предмета» и «предмет».

Сафронова Е.Ю., Калугина Т.В.
Средства реализации языкового смысла «признак предмета» в профессиональной сфере «военное строительство»
Язык и текст. 2024. Том 11. № 1. С. 52–64.

Safronova E.Yu., Kalugina T.V.
Means for Realizing Linguistic Meaning “The Sign of the Object” in the Professional Sphere “Military Construction”
Language and Text. 2024. Vol. 11, no. 1, pp. 52–64.

Ключевые слова: военно-инженерный подъязык, ономазиология, ономатама, предметный признак, прилагательное, методика преподавания русского языка как иностранного.

Для цитаты: Сафронова Е.Ю., Калугина Т.В. Средства реализации языкового смысла «признак предмета» в профессиональной сфере «военное строительство» [Электронный ресурс] // Язык и текст. 2024. Том 11. № 1. С. 52–64. DOI:10.17759/langt.2024110105

Means for Realizing Linguistic Meaning “The Sign of the Object” in the Professional Sphere “Military Construction”

Elena Yu. Safronova

Russian State Hydrometeorological University, Saint Petersburg, Russia,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7245-9174>, e-mail: esafr@mail.ru

Tatiana V. Kalugina

Russian State Hydrometeorological University, Saint Petersburg, Russia,
ORCID e-mail: tvkalug@mail.ru

The article examines the linguistic means of expressing the linguistic meaning of the «feature of the subject» in the military engineering sublanguage. Relative adjectives describing various properties of building materials and their single-root nouns are relevant for the construction sector. Adjectives denoting hydrophysical, thermophysical, physico-chemical, mechanical, chemical, technological, operational and special properties are used to characterize building materials. Quantitative numerals are less likely than ordinal adjectives to participate in the expression of the linguistic meaning of the «feature of the object» and are inconsistent, non-morphologized definitions, however, in the military engineering field they are active in characterizing the quantitative parameters of temperature, thickness, depth, height and other characteristics of construction objects. The onomasiological correlation between relative adjectives and participles in the construction sector is observed in constructions, «adjective name» is «an object with a certain quality»; «adjective name is an object made of a certain material»; «adjective name is an object built of a certain material». It was revealed that speakers prefer the use of relative adjectives to denote the construction materials used; participles — to denote construction technological processes; quantitative numerals — to denote the nomenclature of construction mechanisms. Adjectives and participles as part of terminological combinations represent a contamination of the linguistic meanings of «subject attribute» and «subject».

Keywords: military engineering sublanguage, onomasiology, onomatheme, subject attribute, adjective, methodology of teaching Russian as a foreign language.

For citation: Safronova E.Yu., Kalugina T.V. Means for Realizing Linguistic Meaning “The Sign of the Object” in the Professional Sphere “Military Construction”. *Yazyk i tekst = Language and Text*, 2024. Vol. 11, no. 1, pp. 52–64. DOI:10.17759/langt.2024110105 (In Russ.).

Введение

Одной из актуальных задач современной лингвистики остается описание профессиональной лексики военнослужащих, в том числе ее классификации на подгруппы по тематической принадлежности. Наименее разработанной представляется подгруппа «Военно-инженерное строительство», хотя ее значимость в современных условиях трудно переоценить.

Главенствующей задачей обучения зарубежных специалистов в вузах РФ является овладение русским языком в его профессиональной разновидности. Именно профессиональная лексика способствует успешной социализации и самореализации личности в рабочем коллективе и профессиональной деятельности. От скорости порождения и восприятия устного и письменного текста, обмена грамотными текстами в конечном итоге зависит качество и темп работы организации в целом, а также и быстрота построения карьеры выпускника. Особо важное значение навыки профессиональной коммуникации имеют в военной сфере, где от четкости формулирования боевой задачи, ясности понимания приказов командования может зависеть жизнь подразделения и мирных жителей.

Существуют различные определения профессионального (специального) языка/подъязыка. В нашей работе будет применяться следующее: *«Профессиональный (или специальный) подъязык — один из множества вариантов реализации общенародного языка, особая функционально-семиотическая подсистема, которая используется для профессионального общения, накопления, передачи и интерпретации специальных знаний, а также для оценки реалий профессиональной сферы»* [18, с. 179]. Сама сфера является частью двух более широких сфер «Строительство», которая делится на гражданское и военное, и «Оборона». Отметим, что в «Национальном корпусе русского языка» (далее — НКРЯ) [13] сферы «Строительство и архитектура» практически не разработаны. В НКРЯ содержатся только 23 документа, включающие 74 594 слова. Военная сфера представлена как подраздел научно-технической и содержит только 8 документов из 10 806 слов тематической группы «армия и вооруженные конфликты», хотя русский язык обладает богатыми лексическими запасами в военно-оборонной сфере. Военная лексика представлена в «Справочнике по терминологии в военной сфере» [17], включающем 10 справочников по тематическим группам, и «Военном энциклопедическом словаре» [4], которые не ставят задачи лингвистического описания военной терминологии. Их значимость для филологов заключается в том, что они могут послужить базой для дальнейшей разработки военной терминологии в языкознании. Таким образом, формирование военного тезауруса представляется актуальной задачей в целях практического применения в методике преподавания русского языка как иностранного.

Данная статья направлена на анализ языковых средств, которые используются для выражения языкового смысла «признак предмета» в области военного строительства. В рамках исследования будет применен ономаσιологический подход, который позволит выявить связи между используемыми языковыми средствами.

Изложение основного материала исследования

Грамматические описания, которые на «входе» имеют смыслы, а на «выходе» — формы, В.С. Храковский в противоположность описаниям, моделирующим речевую деятельность слушающего, связывает с речевой деятельностью говорящего и считает, что описание «от

смысла к форме» относится к первоочередным этапам языковой коммуникации, поскольку здесь говорящий выбирает языковые формы и структуры, которые наиболее точно передадут его мысли и смысловое содержание [22]. Таким образом, говорящий осуществляет кодирование своих идей в языковую форму, которую затем должен декодировать слушающий, чтобы понять смысл высказывания.

В отличие от такого подхода, описание «от формы к смыслу» уделяет больше внимания структуре и грамматике языка, чем смысловому содержанию. Под структурой языка подразумевается совокупность закономерных связей и отношений между языковыми единицами разных уровней. Этот подход предполагает, что слушающий должен расшифровать языковые формы, используемые говорящим, чтобы извлечь смысл высказывания. Использование ономаσιологического подхода поможет иностранным курсантам понять соотношение компонентов языковой структуры и перенести сформированную ономаσιологическую модель на новые ономаты.

Таким образом, описание «от смысла к форме» является более важным для понимания языковой коммуникации, поскольку оно подчеркивает необходимость точного кодирования и передачи смысла в языковой форме, чтобы слушающий мог декодировать и понять его.

Оппозиция ономаσιологического и семасиологического подходов связана с различием двух видов речевой деятельности: *«Говорящий (пишущий) при выборе необходимо должен исходить из объективируемого внеязыкового содержания, которое актуализирует в сознании определенное значение и через него связанную с ним звуковую оболочку. Для слушающего (читающего) исходным пунктом восприятия служит звуковая оболочка, семантизируя которую, он декодирует воспринимаемый речевой отрезок»* [8, с. 4].

Ономаσιологический подход к изучению языка предполагает, что говорящий исходит из внеязыкового содержания и преобразует его в языковую форму. Говорящий выбирает языковую форму из языковой системы, которой он владеет и преобразует ее из системно-языкового состояния в речевое. Таким образом, языковые явления рассматриваются с точки зрения говорящего и перевода в языковую форму, а не с точки зрения языковой системы в целом. Этот подход позволяет лучше понимать, как именно говорящий взаимодействует с языком и как он выбирает определенные языковые формы для передачи своих мыслей и идей.

Н.Ю. Шведова определяет языковой смысл как самое общее понятие, означенное местоименным исходом и его сегментами и в границах создаваемого им пространства материализующееся посредством семантических языковых множеств, по самой своей природе обращенных к этому пространству [23, с. 49].

Мнение Н.Ю. Шведовой разделяет Ю.Л. Воротников: *«...Трактовка местоимений как смысловых исходов или “языковых категоризаторов” и смысловых категорий как совокупности устремленных к заданному местоимением исходному смыслу разноуровневых языковых единиц является базой для целостного описания смыслового строя русского языка, которое может быть названо “Русская грамматика смыслов”»* [5. С. 72].

Обсуждая вопрос о соотношении языковых смыслов и концептов, З.Д. Попова высказывает мнение о том, что в основе языковых смыслов лежит все-таки мыслительная категоризация, протекающая в концептосфере человека и представляющая собой осмысление семантики языковых единиц и ее обобщение: *«...В концептосфере человека идут не только процессы категоризации и концептуализации образов предметов и явлений внешнего мира, но и мыслительные операции с означаемыми языковых знаков, находящимися*

в семантическом пространстве языка» [14, с. 52].

По мнению В.А. Звегинцева, смысл — это всегда результат творческого мыслительного усилия, т. к. формируется в неповторяющихся ситуациях, воплощая в себе соотнесение данной ситуации (или образующих ее вещей) с внутренней моделью мира, хранящейся в сознании человека [10, с. 51].

В нашей работе будет использоваться определение языкового смысла, предложенное в монографии Е.Н. Сидоренко: «...Языковой смысл — это самое общее, универсальное понятие, выраженное системой разноуровневых ономасиологических единиц, объединенных в семантическое целое, и категоризируемое одним или несколькими вопросительными местоимениями (в случае их отсутствия — соответствующими функциональными заместителями — лексиями)» [16, с. 21]. Его можно представить в виде пирамиды, на вершине которой наивысшее обобщение, своеобразный гипероним, который не может выступать гипонимом. Иерархичность деления между ступенями приводит к разбиению объекта на ряды гипонимов, вплоть до минимальных. Поиск языкового смысла ведется путем объединения значения конкретных языковых единиц именования в самую крупную семантическую общность.

Теория языковых смыслов реализуется на высшем уровне языка — текстово-синтаксическом, который неразрывно связан с речью, что создает трудности при разграничении языковых и речевых единиц. Таким образом, она тесно связана с грамматическими значениями, но не со всеми, а, в первую очередь, с категориальными значениями частей речи и с функциями членов предложения.

По наблюдениям Е.Н. Сидоренко, языковые смыслы формируются прежде всего на уровне синтаксиса (словосочетаний и придаточных предикативных частей сложноподчиненных предложений) и только по мере «созревания» языкового смысла переходят на морфологический уровень (вырабатывают соответствующие наречия и ... вопросительные местоимения) [16, с. 38].

Средством выражения языкового смысла является ономасиологический ряд, состоящий из 5 звеньев: 1) слово; 2) лексия; 3) падежная или предложно-падежная форма имени; 4) словосочетание; 5) фразовый номинант (придаточную часть сложноподчиненного предложения с синтаксическим артиклем или без него) [16, с. 98]. В этом ряду слово и падежная форма имени являются синтетическими (нерасчлененными) ономасиологическими единицами, а лексия, предложно-падежная форма имени, словосочетание и фразовый номинант — аналитическими (расчлененными).

Языковой смысл «признак предмета» выражают несколько частей речи: имена прилагательные; местоимения, категориально соотносительные с именами прилагательными; причастия; имена числительные; имена существительные; наречия. Языковой смысл реализует себя в первую очередь на синтаксическом уровне, поэтому необходимо четко разграничивать синтаксические и морфологические вопросы. Члены предложения, синтаксические вопросы которых совпадают с морфологическими, называют морфологизованными. Члены предложения, синтаксические вопросы которых не совпадают с морфологическими, называют неморфологизованными. Признак предмета выражают такие члены предложения, как определение и именная часть составного именного сказуемого. Морфологизованными являются согласованные определения, а неморфологизованными — несогласованные. Согласованные морфологизованные определения выражаются именами прилагательными, причастиями, местоимениями, именами числительными (порядковыми), а

несогласованные неморфологизованные — именами существительными, именами числительными (количественными) и наречиями.

О методической стороне изучения теории языковых смыслов убедительно пишет М.С. Фильцова: *«Задачей методической организации работы с каждым языковым смыслом является прежде всего полное представление комплекса ономаσιологических средств выражения языкового смысла с последующим формированием концентров, объединяющих материал, относящийся к разным уровням синтаксической системы, на функционально-семантической основе»* [20].

Остановимся подробнее на тех языковых средствах, которые используются в военно-строительной сфере.

Имя прилагательное — основная часть речи в русском языке для выражения языкового смысла «признак предмета». При этом преподавателю РКИ важно знать, что *«во многих языках в отличие от русского, прилагательное не выделяется как отдельная часть речи, имеющая свои морфологические и / или синтаксические характеристики, что вызывает большие трудности при обучении русскому языку нерусских»*, — отмечает М.С. Фильцова [20]. Например, в монгольском языке, по сравнению с русским, есть две особенности выражения языкового смысла «признак предмета», которые представляют трудность при обучении курсантов из Монголии. Первая: *«В монгольском языке нет относительных прилагательных, обозначающих вещество или материал, из которого состоит или сделан предмет, поэтому предметные определения по-монгольски передаются сочетанием двух стоящих рядом существительных»* [20]. Вторая особенность заключается в том, что для выражения значения принадлежности также используются имена существительные, разряд притяжательных прилагательных отсутствует. Напротив, в китайском языке прилагательные как класс существуют. Термина для обозначения «причастия» в китайском языке нет, но форма причастия широко используется в языке. Способ образования причастий в китайском языке очень прост. После глагола добавляется 的 (де — Т.В., Е.С.). (Ср.: рисовать картину — 画画, рисующий картину — 画画的, рисовавший картину — 曾画画的, нарисовавший картину — 画完画的) [24, с. 112]. Соответственно, у китайских инофонов не возникает трудностей выражения языкового смысла «признак предмета».

В русском языке на синтаксическом уровне имя прилагательное — это согласованное морфологизованное определение, которое согласуется с определяемым именем существительным в роде, числе и падеже, а в монгольском прилагательные не согласуются, а примыкают к существительным, так как не имеют категории рода. На морфологическом уровне имя прилагательное — самостоятельная часть речи, которая обозначает признак предмета и отвечает на вопросы *какой? каков? чей? какой по счету?* (в широком понимании термина).

В военно-строительном подъязыке активно используются относительные имена прилагательные, что позволяет преподавателю сделать опору на ономаσιологическую структуру лексемы, а конкретнее — на ономаσιологический признак, который лежит в основе номинации, и на ономаσιологический базис, которым у относительных имен прилагательных являются, в основном, суффиксы *-н, -ян, -енн, -ическ, -ов*. Соотнесенность номинации с именем существительным значительно облегчает восприятие лексического значения слова. Приведем примеры: *земля — земной / земляной / подземный / наземный / воздушно-наземный характер; динамика — динамическая прочность / статика — статическая прочность, тепло — тепловой удар, цемент — водоцементные отношения,*

портландцемент, шлакопортландцемент; бетон — бетонный, гидротехнический бетон, особо тяжелый бетон, жаростойкий бетон, кислотостойкий бетон = бетон на жидком стекле, цветной бетон, фибробетон — фиброжелезобетонные панели: «Гидротехническим называется бетон, предназначенный для возведения конструкций или их отдельных частей, постоянно или периодически омываемых водой и обладающих свойствами, обеспечивающими их долговечность в указанных условиях» [13, с. 11]. Котлован — котлованный, шахта — шахтный; кевлар — кевларовый = сделанный из кевлара; высокопрочный бетон/высокопрочная арматура.

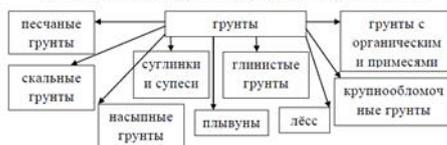
Для строительной сферы актуальны относительные прилагательные, описывающие различные свойства строительных материалов, и их однокоренные имена существительные. Для характеристики строительных материалов используются имена прилагательные, обозначающие гидрофизические, теплофизические, физико-химические, механические, химические, технологические, эксплуатационные и специальные свойства. Для характеристики грунтов используются имена прилагательные, обозначающие их состав: *Все грунты, используемые в качестве основания для зданий и сооружений, делятся на следующие типы: песчаные грунты; скальные грунты; суглинки и супеси; глинистые грунты; грунты с органическими примесями; крупнообломочные грунты; лёсс; насыпные грунты; плывуны* [6, с. 86-88].

Так, например, в учебнике «Русский язык как иностранный. Изучаем специальные предметы», предназначенных для курсантов специальности 56.05.07 «Строительство и эксплуатация зданий и сооружений военного и специального назначения» (СПб, 2023) при изучении темы «Инженерная геология. Инженерно-строительные свойства грунта» для формирования и закрепления языкового смысла «признак предмета» и коммуникативно-речевых блоков описания и классификации объектов использованы такие задания:

Задание 20. а) Прочитайте грамматические конструкции для классификации объектов.

- что (И.п.) относится к чему (Д.п.) по какому признаку (Д.п.) в зависимости от чего (Р.п.)
- что (В.п.) относят к чему (Д.п.) по какому признаку (Д.п.) в зависимости от чего (Р.п.)
- что (И.п.) делится на что (В.п.) по какому признаку (Д.п.) в зависимости от чего (Р.п.)
- что (В.п.) делят на что (В.п.) по какому признаку (Д.п.) в зависимости от чего (Р.п.)
- что (И.п.) бывает каким (Т.п.) по какому признаку (Д.п.) в зависимости от чего (Р.п.)
- что (И.п.) может быть каким (Т.п.) по какому признаку (Д.п.) в зависимости от чего (Р.п.)

б) Расскажите о классификации данных объектов по схемам.



92

Активация Windows
Чтобы активировать Windows, зайдите на [www.microsoft.com/windows/activation](#).

Рис. 1. Примеры заданий [6, с. 92].

По этому же принципу построен и учебник «Гладких И.А., Орехова Н.Н., Сафронова Е.Ю. Русский язык как иностранный. Изучаем военное дело: учебное пособие для иностранных курсантов военных вузов. 2023. М.: ФЛИНТА», в котором также много заданий, направленных на проработку коммуникативно-речевых блоков «описание явления, процесса, функции, свойства объекта», «описание структуры, строения, состава, устройства объекта», «описание применения, назначения объекта», «выражение качественной и количественной характеристики» и др. [7].

Количественные числительные реже, чем порядковые прилагательные, участвуют в выражении языкового смысла «признак предмета» и являются несогласованными неморфологизованными определениями, однако в военно-инженерной сфере они активны при характеристике количественных параметров температуры, толщины, глубины, высоты и других характеристик строительных объектов: Так, *жаростойкий бетон с шамотными заполнителями и шамотной тонкомолотой добавкой на жидком стекле имеет предельную температуру применения 1000°C, на портландцементе 1150°C, на глиноземистом цементе 1300°C* [13, с. 17]. В нем могут уместиться более 50 метрических т оружейного плутония, а стены **толщиной 23 фута** могут выдержать землетрясения, пожары и удар бронебойной бомбы [11, с. 103]. Необходимо также отметить широкое использование количественных числительных в составе номенклатурных наименований изделий: *По данной технологии с участием авторов настоящей статьи запатентованы конструкции ряда котлов с топками ВТКС (КВП-1,74-ВТКС, котлоагрегата Братск-ВТКС, котлоагрегата КВДО-1,5-ВТКС для древесных отходов, котла Е-1/9-ВТКС, котла Э5-Д2-ВТКС и др.)* [3, с. 16].

Так как синтаксические признаки причастия совпадают с признаками имени прилагательного, то, подобно прилагательным, этот вербально-адъективный контаминант может быть согласованным морфологизованным определением. Если же причастие выступает в предикативной функции, то оно является согласованным неморфологизованным членом предложения — именной частью составного именного сказуемого. Ономазиологическая соотносительность между относительными именами прилагательными и причастиями в строительной сфере наблюдается в конструкциях «имя прилагательное» — «обладающий определенным качеством предмет»: *огнеупорный — обладающий огнеупорностью*; «имя прилагательное — сделанный из определенного материала предмет»: *бетонный — сделанный из бетона*; «имя прилагательное — построенный из определенного материала предмет»: *кирпичный — построенный из кирпича*. *Использование новых приборов позволит определять внутренние дефекты и повреждения **стальных, железобетонных, каменных** и других конструкций и деталей* [2, с. 12].

Кроме того, активно используются причастия в составе терминологических сочетаний. При этом терминологические сочетания могут включать причастия как действительного, так и страдательного залога.

Причастия действительного залога: метод неразрушающего контроля конструкций, несущая способность. *Рентгеновский метод неразрушающего контроля конструкций реализован в приборе «Кондор» (дорожный детектор)* [2, с. 12]. Причастия страдательного залога: система повышенного давления. *Ни одно производство не обходится без использования **систем повышенного давления** (трубопроводов, баллонов и емкостей для хранения или перевозки сжатых, сжиженных и растворенных газов, газгольдеров и т.д.)* [9, с. 83].

Словосочетания с именами прилагательными и причастиями носят терминологический характер и являются связанными. Например: *Гидротехнический бетон в конструкциях, находящихся постоянно в воде (в том числе в подземной), называется подводным, в зоне, где уровень воды периодически меняется, — бетоном **переменного уровня воды**, в зоне выше переменного уровня — надводным* [9, с. 11].

В терминологических сочетаниях могут использоваться одновременно прилагательные и причастия: *высокотемпературный кипящий слой = слой с высокой температурой, который*

кипит.

В военно-инженерном подязыке широко представлена аббревиация военно-строительных терминов. Например, КММ — котел малой мощности: *В существующих условиях активного освоения топливно-энергетических ресурсов существенное значение имеют исследования, связанные с котлами малой мощности (КММ), которыми оборудуются отопительные, отопительно-коммунальные котельные МО РФ, в муниципальных и ведомственных образованиях государства* [3, с. 13]. Необходимо отметить особую трудность изучения иностранцами военно-технической аббревиации. Кроме котлов малой мощности, существуют котельные малой мощности, но они данной аббревиатурой не обозначаются.

В составе терминов могут устанавливаться антонимические связи между отдельными компонентами сочетания. Например, на антонимах «высокий — низкий» построены сложные прилагательные *высокотемпературный — низкотемпературный*, в свою очередь входящие в терминологические сочетания и аббревиатуры *ВТКС, НТКС. Технология низкотемпературного кипящего слоя (НТКС) предусматривает горение твердого топлива в слое инертного материала (кварцевый песок, шамотный порошок, зола топлива и др.), обладающего большой теплоаккумулирующей способностью* [3, с. 14]. *Во всех конструкциях котлов с топкой ВТКС, основным элементом является узкая наклонная подвижная решетка прямого или обратного хода* [Там же].

Выводы

Изученный материал показывает, что в сфере «Военное строительство» можно выделить как стилистически немаркированные общезыковые средства, так и стилистически маркированные специальные термины. Можно сделать вывод, что в профессиональной сфере «Военное строительство» основными средствами выражения выступают относительные и порядковые (в широком понимании термина) имена прилагательные, причастия и терминологические словосочетания. Между относительными прилагательными и причастиями *имеющий, владеющий, обладающий, характеризующийся (какими свойствами?)*, устанавливается ономаσιологическая эквивалентность. В процессе обучения РКИ иностранных военных специалистов важную роль следует уделять проработке таких эквивалентных конструкций, что позволит в будущем разнообразить профессиональное общение, сделать его полноценным и грамотным. Ономаσιологическое описание военно-строительной лексики способствует созданию системы упражнений для увеличения словарного запаса студентов, осознания лексического, словообразовательного и синтаксического богатства русского языка.

В дальнейшем необходимо классифицировать языковой смысл «признак предмета» на подгруппы по тематической принадлежности при характеристике технологий строительства, строительных материалов, устройств и др. и провести идеографическое описание данных групп.

Литература

1. Виниченко М.В. Системно-структурное представление об использовании подземного пространства войсками // Военная мысль. 2007. Москва. № 7. С. 54–59.
2. Богомолов С.И. Перспективные методы неразрушающего контроля состояния конструкций зданий и сооружений // Военный инженер. 2016. Санкт-Петербург. № 1. С. 9–13.

Сафронова Е.Ю., Калугина Т.В.
Средства реализации языкового смысла «признак предмета» в профессиональной сфере «военное строительство»
Язык и текст. 2024. Том 11. № 1. С. 52–64.

Safronova E.Yu., Kalugina T.V.
Means for Realizing Linguistic Meaning “The Sign of the Object” in the Professional Sphere “Military Construction”
Language and Text. 2024. Vol. 11, no. 1, pp. 52–64.

3. Бондарев А.В., Смирнов А.В. Основные направления и практический опыт реконструкции угольных котельных малой мощности по технологии высокотемпературного кипящего слоя // Военный инженер. 2016. Санкт-Петербург. № 1. С. 13–18.
4. Военный энциклопедический словарь. В 2 томах. Том 1 / Редкол.: А.П. Горкин, В.А. Золотарев, В.М. Карев и др. 2001. Москва: Большая Российская энциклопедия; РИПОЛ КЛАССИК. 848 с. Военный энциклопедический словарь. В 2 томах. Том 2 / Редкол.: А.П. Горкин, В.А. Золотарев, В.М. Карев и др. 2001. Москва: Большая Российская энциклопедия; РИПОЛ КЛАССИК. 816 с.
5. Воротников Ю.Л. Языковой смысл как лингвистическая категория // XI международная конференция по функциональной лингвистике «Функциональное описание естественного языка и его единиц»: сборник научных докладов. Ялта, 4-8 октября 2004 г. 2004. Симферополь: Доля. С. 70–72.
6. Гладких И.А., Орехова Н.Н., Сафронова Е.Ю. Русский язык как иностранный. Изучаем специальные предметы. Учебник по дисциплине «Русский язык как иностранный» для курсантов специальности 56.05.07 «Строительство и эксплуатация зданий и сооружений военного и специального назначения» / ВИ(ИТ). 2023. СПб. 161 с.
7. Гладких И.А., Орехова Н.Н., Сафронова Е.Ю. Русский язык как иностранный. Изучаем военное дело: учебное пособие для иностранных курсантов военных вузов. 2023. Москва: ФЛИНТА. 174 с.
8. Голев Н.Д. О некоторых принципах выделения ономазиологии и ее категорий // Актуальные проблемы лексикологии и словообразования: сборник научных трудов / Отв. ред. К.А. Тимофеев. Вып. VII. 1978. Новосибирск. С. 3–13.
9. Даниленко В.П. Ономазиологическое направление в грамматике. Изд-е 3-е, испр. 2009. Москва: Книжный дом «ЛИБРОКОМ». 344 с.
10. Звезгинцев В.А. Язык и лингвистическая теория. 2-е изд. 2001. Москва: Эдиториал УРСС.
11. Казаков Ю.Н. Инженерные решения для строительства «антитеррористических» зданий / Ю. Н. Казаков, Н. Флавицкий, Т.М. Николаева. 2009. Санкт-Петербург: СПбГАСУ. 224 с.
12. Калугина Т.В. Ономазиологический подход к преподаванию русского языка в вузе // Филологическое образование в современных исследованиях: лингвистический и методический аспекты: материалы Международной научно-практической конференции. 2017. Ярославль: Ремдер. С. 258–261.
13. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. URL: <https://ruscorpora.ru/> (дата обращения: 20.01.2024)
14. Попова З.Д. Формирование языковых смыслов как когнитивный процесс // Значение. Смысл. Концептосфера. 2009. Воронеж: Истоки. С. 50–52.
15. Попова О.В. Краткий трехязычный (англо-русско-французский) словарь военных и политических терминов по сотрудничеству между Россией и НАТО [Электронный ресурс] / О.В. Попова, С.А. Степанов, S. D’Hooghe. 1998. Бельгия: Монс. URL: <https://manualzz.com/doc/5250981/dictionary-of-military-and-political-terms-on-russia-nato> (дата обращения: 20.01.2024)
16. Сидоренко Е.Н. Языковые смыслы и ономазиологические средства их выражения. 2008. Симферополь: Крымучпедгиз. 128 с.
17. Справочник по терминологии в военной сфере [Электронный ресурс]. URL: <https://dictionary.mil.ru/dictionary> (дата обращения: 20.01.2024)
18. Ульзетуева З.Д. Современный монгольский язык: учеб. пособие. 2010. Чита: ЧитГУ.

Сафронова Е.Ю., Калугина Т.В.
Средства реализации языкового смысла «признак предмета» в профессиональной сфере «военное строительство»
Язык и текст. 2024. Том 11. № 1. С. 52–64.

Safronova E.Yu., Kalugina T.V.
Means for Realizing Linguistic Meaning “The Sign of the Object” in the Professional Sphere “Military Construction”
Language and Text. 2024. Vol. 11, no. 1, pp. 52–64.

230 с.

19. Фельде О.В. Профессиональные подязыки и терминологии русского языка как объекты научного изучения [Электронный ресурс] // Вестник ТГПУ. 2015. № 4 (157). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnye-podyazyki-i-terminologii-russkogo-yazyka-kak-obekty-nauchnogo-izucheniya> (дата обращения: 20.01.2024)
20. Фильцова М.С. Понятийная категория «признак предмета» и некоторые ономазиологические средства ее выражения // Молодой ученый. 2015. № 18 (98). С. 541–544.
21. Храковский В.С. Некоторые проблемы универсально-типологической характеристики аспектуальных значений // Аспектуальность и средства ее выражения // Вопросы русской аспектологии. 1980. Вып. 537. Тарту. С. 3–24.
22. Храковский В.С. Типы грамматических описаний и некоторые особенности функциональной грамматики // Проблемы функциональной грамматики. 1985. Москва: Наука. С. 65–77.
23. Шведова Н.Ю. Местоимение и смысл. Класс русских местоимений и открываемые ими смысловые пространства. 1998. Москва: Азбуковник. 176 с.
24. Чжао Юньпин. Сопоставительная грамматика русского и китайского языков. 2003. М.: Издательская группа «Прогресс». 460 с.

References

1. Vinichenko M.V. Sistemno-strukturnoe predstavlenie ob ispol'zovanii podzemnogo prostranstva voiskami [A system-structural view of the use of underground space by troops]. *Voennaya mysl' = Military Thought*, 2007. Moscow, no. 7, pp. 54–59 (In Russ.).
2. Bogomolov S.I. Perspektivnye metody nerazrushayushchego kontrolya sostoyaniya konstruksii zdaniy i sooruzhenii [Promising methods of non-destructive control of the condition of buildings and facilities]. *Voennyi inzhener = Military Engineer*. 2016. Saint Petersburg, no. 1, pp. 9–13 (In Russ.).
3. Bondarev A.V., Smirnov A.V. Osnovnye napravleniya i prakticheskii opyt rekonstruksii ugol'nykh kotel'nykh maloi moshchnosti po tekhnologii vysokotemperaturnogo kipyashchego sloya [Main directions and practical experience of reconstruction of small capacity coal-fired boiler-houses using high-temperature fluidized bed technology]. *Voennyi inzhener = Military Engineer*. 2016. Saint Petersburg, no. 1, pp. 13–18 (In Russ.).
4. Voennyi entsiklopedicheskii slovar'. V 2 tomakh. Tom 1 [Military encyclopedic dictionary. In 2 volumes. Vol. 1]. In A.P. Gorkin, V.A. Zolotarev, V.M. Karev et al. (eds.). 2001. Moscow: Bol'shaya Rossiiskaya entsiklopediya; RIPOL KLASSIK. 848 p. [Military encyclopedic dictionary. In 2 volumes. Vol. 2]. In A.P. Gorkin, V.A. Zolotarev, V.M. Karev et al. (eds.). 2001. Moscow: Bol'shaya Rossiiskaya entsiklopediya; RIPOL KLASSIK. 816 p. (In Russ.).
5. Vorotnikov Yu.L. Yazykovoi smysl kak lingvisticheskaya kategoriya [Language meaning as a linguistic category]. XI mezhdunarodnaya konferentsiya po funktsional'noi lingvistike «Funktsional'noe opisanie estestvennogo yazyka i ego edinits»: sbornik nauchnykh dokladov. Yalta, 4-8 oktyabrya 2004 g. [11th International Conference on Functional Linguistics “*Functional description of natural language and its units*”]. 2004. Simferopol': Dolya, pp. 70–72 (In Russ.).
6. Gladkikh I.A., Orekhova N.N., Safronova E.Yu. Russkii yazyk kak inostrannyi. Izuchaem spetsial'nye predmety. Uchebnyk po distsipline «Russkii yazyk kak inostrannyi» dlya kursantov spetsial'nosti 56.05.07 «Stroitel'stvo i ekspluatatsiya zdaniy i sooruzhenii voennogo i spetsial'nogo naznacheniya» / VI(IT) [Russian as a foreign language. Studying special disciplines]. 2023. Saint

Сафронова Е.Ю., Калугина Т.В.
Средства реализации языкового смысла «признак предмета» в профессиональной сфере «военное строительство»
Язык и текст. 2024. Том 11. № 1. С. 52–64.

Safronova E.Yu., Kalugina T.V.
Means for Realizing Linguistic Meaning “The Sign of the Object” in the Professional Sphere “Military Construction”
Language and Text. 2024. Vol. 11, no. 1, pp. 52–64.

Petersburg. 161 p. (In Russ.).

7. Gladkikh I.A., Orekhova N.N., Safronova E.Yu. Russkii yazyk kak inostrannyi. Izuchaem voennoe delo: uchebnoe posobie dlya inostrannykh kursantov voennykh vuzov [Russian as a foreign language. Studying Military Sciences]. 2023. Moscow: FLINTA. 174 p. (In Russ.).

8. Golev N.D. O nekotorykh printsipakh vydeleniya onomasiologii i ee kategorii [On some principles of highlighting onomasiology and its categories]. Aktual'nye problemy leksikologii i slovoobrazovaniya: sbornik nauchnykh trudov [Actual problems of lexicology and word formation]. In K.A. Timofeev (ed.). Vyp. VII. 1978. Novosibirsk. pp. 3–13 (In Russ.).

9. Danilenko V.P. Onomasiologicheskoe napravlenie v grammatike [Onomasiological direction in grammar]. Izd-e 3-e, ispr. 2009. Moscow: Knizhnyi dom «LIBROKOM». 344 p. (In Russ.).

10. Zvegintsev V.A. Yazyk i lingvisticheskaya teoriya [Language and linguistic theory]. 2-e izd. 2001. Moscow: Editorial URSS (In Russ.).

11. Kazakov Yu.N. Inzhenernye resheniya dlya stroitel'stva «antiterroristicheskikh» zdaniy [Engineering solutions for the construction of “anti-terrorist” buildings]. In Yu. N. Kazakov, N. Flavitskii, T.M. Nikolaeva (eds.). 2009. Saint Petersburg: SPbGASU. 224 p. (In Russ.).

12. Kalugina T.V. Onomasiologicheskii podkhod k prepodavaniiu russkogo yazyka v vuze [Onomasiological approach to teaching Russian at higher education institutions]. Filologicheskoe obrazovanie v sovremennykh issledovaniyakh: lingvisticheskii i metodicheskii aspekty: materialy Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii. [Philological education in modern researches: linguistic and methodological aspects: materials of International scientific-practical conference]. 2017. Yaroslavl': Remder, pp. 258–261 (In Russ.).

13. Natsional'nyi korpus russkogo yazyka [Elektronnyi resurs] [National corpus of Russian language]. Available at: <https://ruscorpora.ru/> (Accessed: 20.01.2024)

14. Popova Z.D. Formirovanie yazykovykh smyslov kak kognitivnyi protsess [Language meaning formation as a cognitive process]. *Znachenie. Smysl. Kontseptosfera = Significance. Meaning. Conceptosphere*, 2009. Voronezh: Istoki, pp. 50–52 (In Russ.).

15. Popova O.V. Kratkii trekh"yazychnyi (anglo-russko-frantsuzskii) slovar' voennykh i politicheskikh terminov po sotrudnichestvu mezhdru Rossiei i NATO [Elektronnyi resurs] [A concise trilingual (English-Russian-French) dictionary of military and political terms on Russia-NATO co-operation]. In O.V. Popova, S.A. Stepanov, S. D'Hooghe (eds.). 1998. Bel'giya: Mons. Available at: <https://manualzz.com/doc/5250981/dictionary-of-military-and-political-terms-on-russia-nato> (Accessed: 20.01.2024)

16. Sidorenko E.N. Yazykovye smysly i onomasiologicheskie sredstva ikh vyrazheniya [Language meanings and onomasiological means of their expression]. 2008. Simferopol': Krymchpedgiz. 128 p. (In Russ.).

17. Spravochnik po terminologii v voennoi sfere [Elektronnyi resurs] [Military terminology handbook]. Available at: <https://dictionary.mil.ru/dictionary> (Accessed: 20.01.2024)

18. Ul'zetueva Z.D. Sovremennyi mongol'skii yazyk: ucheb. posobie [Modern Mongolian language]. 2010. Chita: ChitGU. 230 p. (In Russ.).

19. Fel'de O.V. Professional'nye pod"yazyki i terminologii russkogo yazyka kak ob"ekty nauchnogo izucheniya [Elektronnyi resurs] [Professional sublanguages and terminologies of the Russian language as objects of scientific study]. *Vestnik TGPU = Bulletin of TSPU*, 2015, no. 4 (157). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnye-podyazyki-i-terminologii-russkogo-yazyka-kak-obekty-nauchnogo-izucheniya> (Accessed: 20.01.2024)

20. Fil'tsova M.S. Ponyatiinaya kategoriya «priznak predmeta» i nekotorye onomasiologicheskie

Сафронова Е.Ю., Калугина Т.В.
Средства реализации языкового смысла «признак предмета» в профессиональной сфере «военное строительство»
Язык и текст. 2024. Том 11. № 1. С. 52–64.

Safronova E.Yu., Kalugina T.V.
Means for Realizing Linguistic Meaning “The Sign of the Object” in the Professional Sphere “Military Construction”
Language and Text. 2024. Vol. 11, no. 1, pp. 52–64.

sredstva ee vyrazheniya [The conceptual category “feature of an object” and some onomasiological means of its expression]. *Molodoi uchenyi = Young Scientist*, 2015, no. 18 (98), pp. 541–544 (In Russ.).

21. Khrakovskii V.S. Nekotorye problemy universal'no-tipologicheskoi kharakteristiki aspektual'nykh znachenii [Some problems of universally typological characterization of aspectual meanings]. *Aspektual'nost' i sredstva ee vyrazheniya = Aspectuality and Means of Its Expression. Voprosy russkoi aspektologii = Russian Aspectology Issues*, 1980. Vyp. 537. Tartu, pp. 3–24 (In Russ.).

22. Khrakovskii V.S. Tipy grammaticheskikh opisaniy i nekotorye osobennosti funktsional'noi grammatiki [Types of grammatical descriptions and some features of functional grammar]. *Problemy funktsional'noi grammatiki = Functional Grammar Problems*, 1985. Moscow: Nauka, pp. 65–77 (In Russ.).

23. Shvedova N.Yu. Mestoimenie i smysl. Klass russkikh mestoimenii i otkryvaemye imi smyslovye prostranstva [Pronoun and meaning. Class of Russian pronouns and the semantic spaces they open up]. 1998. Moscow: Azbukovnik. 176 p. (In Russ.).

24. Chzhao Yun'pin. Sopostavitel'naya grammatika russkogo i kitaiskogo yazykov [Comparative grammar of Russian and Chinese languages]. 2003. Moscow: Izdatel'skaya gruppa «Progress». 460 p. (In Russ.).

Информация об авторах

Сафронова Елена Юрьевна, доктор филологических наук, профессор кафедры отечественной филологии и русского языка как иностранного, Российский государственный гидрометеорологический университет (ФГБОУ ВО РГГМУ), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7245-9174>, e-mail: esafr@mail.ru

Калугина Татьяна Васильевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры отечественной филологии и русского языка как иностранного, Российский государственный гидрометеорологический университет (ФГБОУ ВО РГГМУ), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, e-mail: tvkalug@mail.ru

Information about the authors

Elena Yu. Safronova, Doctor in Philology, Professor, Department of Russian Philology and Russian as a Foreign Language, Saint Petersburg State Hydrometeorological University, Saint Petersburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7245-9174>, e-mail: esafr@mail.ru

Tatiana V. Kalugina, PhD in Philology, Associate Professor, Department of Russian Philology and Russian as a Foreign Language, Saint Petersburg State Hydrometeorological University, Saint Petersburg, Russia, e-mail: tvkalug@mail.ru

Получена 01.03.2024

Принята в печать 15.03.2024

Received 01.03.2024

Accepted 15.03.2024

Архетип гаучо в художественной культуре Латинской Америки

Корнев В.А.

Воронежский государственный медицинский университет имени Н.Н. Бурденко (ФГБОУ ВО ВГМУ им. Н.Н. Бурденко), г. Воронеж, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9760-5510>, e-mail: vkornev48@yandex.ru

Мурашкина О.В.

Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (РАНХиГС), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5271-5284>, e-mail: olinve@yandex.ru

В статье рассматривается роль представителей специфической этнической группы обитателей южноамериканских степей-пампасов — скотоводов-кочевников гаучо в становлении, формировании и развитии национальной испано-американской литературы на материале таких ее жанров, как устное народное творчество, лирическая и эпическая поэзия, драма, реалистический и психологический роман. Существование этого этнического типа прослеживается с 1775 года, однако процесс превращения испанского пастуха в метиса-гаучо до сих пор во многом неясен. Становление литературы гаучо может служить примером возникновения народной литературы в странах Испанской Америки. Кульминационной точки своего развития поэзия гаучо достигла с «Мартинотом Фьерро» Х. Эрнандеса, однако понадобилось немного времени, чтобы тема гаучо перешла в прозу: драму, рассказ и роман. Переход от поэзии к прозе, также как и переход от устной поэзии к письменной, совершился не сразу. Поэзия гаучо продолжала развиваться, и приобрела известность новой обработкой легенды о Сантосе Вега, однако новые формы литературы гаучо уже вытесняли поэзию. Роман о гаучо возник из примитивной лубочной книжки, однако популярность, которую приобрели первые же попытки создать роман о гаучо, свидетельствовала о перспективности этого жанра, вскоре привлечшего внимание и по-настоящему талантливых авторов. Таким образом, гаучо дал родной земле региональную литературу, которая стала образцом культурной и духовной независимости для всех стран Испанской Америки. Сформировавший целое направление в литературе, архетип гаучо оставил заметный след и в других видах искусств и, может быть, послужит примером национальным силам, призванным осуществить переход от подражания европейским образцам к литературному американизму.

Ключевые слова: Испанская Америка, Аргентина, аргентинская пампа, гаучо, пайяда, испано-американская литература.

Для цитаты: *Корнев В.А., Мурашкина О.В.* Архетип гаучо в художественной культуре Латинской Америки [Электронный ресурс] // Язык и текст. 2024. Том 11. № 1. С. 65–73. DOI:10.17759/langt.2024110106

The Gaucho Archetype in the Artistic Culture of Latin America

Vladimir A. Kornev

Voronezh State Medical University named after N.N. Burdenko, Voronezh, Russia,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9760-5510>, e-mail: vkornev48@yandex.ru

Olga V. Murashkina

Russian Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation, Moscow, Russia,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5271-5284>, e-mail: olinve@yandex.ru

The article examines the role of representatives of a specific ethnic group of inhabitants of the South American steppes-Pampas — pastoralists-Gaучо nomads in the formation, formation and development of national Spanish-American literature based on its genres such as oral folk art, lyrical and epic poetry, drama, realistic and psychological novel. The existence of this ethnic type can be traced back to 1775, but the process of turning a Spanish shepherd into a half-breed Gaucho is still largely unclear. The formation of Gaucho literature can serve as an example of the emergence of folk literature in the countries of Spanish America. Gaucho poetry reached the culmination point of its development with «Martin Fierro» by H. Hernandez, however, it did not take much time for the gaucho theme to turn into prose: drama, short story and novel. The transition from poetry to prose, as well as the transition from oral to written poetry, did not take place immediately. Gaucho poetry continued to develop and gained prominence for the reworking of the legend of Santos Vega, but new forms of Gaucho literature were already supplanting poetry. The novel about the gaucho arose from a primitive popular print, but the popularity gained by the very first attempts to create a novel about the gaucho testified to the prospects of this genre, which soon attracted the attention of truly talented authors. Thus, the Gaucho gave his native land a regional literature, which became a model of cultural and spiritual independence for all countries of Spanish America. Having formed a whole trend in literature, the Gaucho archetype has left a noticeable mark in other forms of art and, perhaps, will serve as an example to national forces called upon to make the transition from imitation of European models to literary Americanism.

Keywords: Spanish America, Argentina, Argentine pampa, gaucho, payada, Spanish American literature.

For citation: Kornev V.A., Murashkina O.V. The Gaucho Archetype in the Artistic Culture of Latin America. *Yazyk i tekst = Language and Text*, 2024. Vol. 11, no. 1, pp. 65–73. DOI:10.17759/langt.2024110106 (In Russ.).

Введение

Историю стран Испанской Америки, и, в частности, историю их литературы, можно рассматривать как непрерывную борьбу за независимость, иначе говоря, за «литературный американизм».

Толчок, положивший начало процессу, был дан в эпоху романтизма, наступившую вслед за освободительными войнами, — эпоху, которую можно назвать временем неполной независимости. Писатели обращались к американским темам и рисовали местные пейзажи, но в произведениях их слишком сильно ощущалось влияние Гюго, Байрона, Скотта и Эспронседы. Но мало-помалу возник средний класс, состоящий из креолов и метисов и начавший играть важную роль. К этому классу принадлежали некоторые из самых выдающихся писателей континента, причем их взгляды и вклад их в культуру являли собой весьма разнообразное смешение европейских и американских элементов. Наконец, с течением времени все более важное значение приобретали низшие городские классы и живописное сельское население. И тогда стало необходимым демократизировать литературу, сделав ее объектом жизнь и тех людей, которые долгое время не привлекали внимания, хотя во многих отношениях именно они были движущей силой формирования наций Латинской Америки. Становление литературы гаучо в Аргентине может служить ярким примером возникновения народной литературы во всех странах Испанской Америки. Но чтобы понять, каким образом американец нового типа породил новую форму литературного выражения, необходимо рассмотреть гаучо как такового.

Формирование архетипа гаучо в художественной культуре Латинской Америки

Гаучо, прежде всего, это создание пампы – аргентинской степи, протянувшейся с востока на запад от Атлантического океана до чилийских Анд, а с севера на юг — от Боливии и Парагвая до крайней оконечности континента. По этим землям в доиспанские времена кочевали индейцы, которые как раз и носили имя пампас [5, с. 144]. Впоследствии многие метисы и даже креолы из городов искали убежища среди обитателей равнины. Так, в XVIII в. сформировалась специфическая расовая группа, представителем которой стал гаучо (исп. *gaucho*, португ. *gaúcho*). Существование этого этнического типа прослеживается с 1775 года, однако процесс превращения испанского пастуха в метиса-гаучо до сих пор во многом неясен. Отсутствие достоверных сведений «эрудиты» попытались возместить филологическими изысканиями, которые, как это часто бывает, лишь усложнили проблемы — возможных этимологий слова «гаучо» было предложено около дюжины. Наиболее рациональной, по-видимому, является попытка вывести это название из арауканского *cauchi* — странник, путник, которое, кроме того, означает «не имеющий матери», «незаконный сын» и «сирота» [2, с. 441].

Любопытно, что от слова «гаучо», которое в Чили имеет деспективный смысловой оттенок, происходит и чилийское «уасо», обозначающее сельского жителя, деревенщину. «Уасо» употребляется также в смысле «невежественный человек». При этом отношение общества к уасо и к гаучо совершенно противоположное: первого оно презирает за его примитивный образ жизни, вторым же восхищается за его храбрость и мужество.

Гаучо создали в аргентинских степях тип общества, жившего в первобытном мире, не знавшем законов собственности, коммерции, промышленности, государственного образования и церковной иерархии [5, с. 146]. При этом *«хотя он и был свободен, то есть не был, подобно рабу, собственностью хозяина, он не владел ничем, кроме одежды, коня и сбруи»* [8, с. 15]. Однако, несмотря на свою полуварварскую жизнь (а может быть, благодаря именно ей), гаучо оказал большое влияние на поэзию.

Поэзия гаучо начиналась очень естественно. Среди неграмотных гаучо можно было встретить столь же неграмотного певца — пайядора, обладавшего даром импровизировать стихи, сопровождая себя на гитаре, о любви, о горе матери, у которой индейцы угнали детей в плен, о судьбе народных героев, преследуемых властями. В своих песнях-пайядах он придерживался весьма живописной манеры, не скупясь на почерпнутые прямо из жизни метафоры, пел их голосом, исполненным волнения и страсти, каждый раз импровизируя тексты, которые в большинстве своем оказались навсегда утраченными. Наиболее интересной формой пайяды была, по-видимому, та, что носила название *payada de contrapunto*: два гаучо усаживались с гитарами на коровьи черепа, а слушатели образовывали вокруг них хор, криками и рукоплесканиями вдохновлявший их на поэтическое состязание. Один из певцов вызывал другого — например, предлагая ему объяснить происхождение времени и пространства; второй импровизировал в ответ несколько строф и заканчивал тем, что в свою очередь задавал вопрос. Таким образом, проходили целые часы в поэтическом состязании, превращавшемся в подлинный турнир остроумия. Однако и гаучо-певец и «пайяда де контрапунто» являются в основном достоянием прошлого. Поэзия гаучо пошла по другому пути, воплощаясь в написанном слове.

Вначале письменная поэзия гаучо была анонимной. Несколько позже, например, в стихах Бартоломе Идалго (1788-1823), была перейдена граница между народной поэзией и творчеством определенного автора. Изменения коснулись также и формы: небылицы превратились в «истории гаучо», а затем и в эпос гаучо. В «историях» рассказывалось о подвигах героев-гаучо, о борьбе между индейцами и испанцами, о событиях времен диктатуры Росаса, об убийстве аргентинского политика Факундо Кироги [8, с. 15] и о делах повседневной жизни на равнине. Эпические поэмы были посвящены аналогичным темам, но их отделяли более тщательно.

Кульминационной точки своего развития эпическая поэзия гаучо достигла с «Мартин Фьерро» Хосе Эрнандеса (1834-1886) [6], породив одно из классических произведений испаноамериканской литературы. Мартин Фьерро — это гаучо, преследуемый властями за то, что его образ жизни не согласуется с образом жизни общества. Он не считается с правом собственности — пампа, как небо и воздух, не принадлежит никому. Продажные судьи, алькальды, офицеры и полицейские являются смертными врагами гаучо. Единственный, кто способен творить правосудие, — это его собственный нож, его факон. Мартин Фьерро борется против этого общества и таким образом становится нравственной силой в процессе аргентинской истории, и поэма о нем — это выдающаяся национальная эпопея, а сам он — по-настоящему эпический герой.

Характеризуя это его качество, Леопольдо Лугонес писал, что, как и всякая эпическая поэма, «Мартин Фьерро» воплощает героическую жизнь народа — его борьбу за свободу, против бедствий и несправедливости. Мартин Фьерро — это поборник отнятых прав, это воитель героического цикла, которого испанские легенды обессмертили семь и восемь веков

тому назад». Родство поэмы с испанским эпосом отмечали и другие критики. На самом деле, «Мартину Фьерро», несомненно, предшествуют два создания испанского духа — «Романсеро» и плутовской роман. Что касается первого, то народные испанские романсы были, как известно, предшественниками романсов гаучо, и пайядор Мартин Фьерро является их законным наследником. Что же до плутовского романа, то сам Фьерро подчас обнаруживает свойства пикаро, в основном же у двух персонажей поэмы — у «старого Вискачи» и у Пикардии — мы встречаем «все уловки и философию» испанских пикаро. Но прежде всего цель поэмы «Мартин Фьерро» состояла в том, чтобы создать эпического героя, воплощающего в себе национальный, то есть аргентинский, идеал.

Интересно, что к этой поэме почти через сто лет после ее создания нередко (в новеллах «Биография Тадео Исидоро Круса», «Сюжет» и др.) обращался замечательный аргентинский писатель Хорхе Луис Борхес (1899-1986). Причем «*Мартин Фьерро для него не литературный персонаж, но национальный эпический герой, реально существовавшая личность, окутанная легендой*» [4, с. 17].

Переход поэзии гаучо в другие литературные жанры

Однако тот факт, что поэзия гаучо достигла наивысшего подъема в написанной эпопее, не означает, что развитие данного вида литературы на этом остановилось. Понадобилось немного времени, чтобы тема гаучо перешла в прозу: драму, рассказ и роман.

Разумеется, переход от поэзии к прозе, так же как и переход от устной поэзии к письменной, совершился не сразу. Поэзия гаучо продолжала развиваться, и Рафаэль Облигадо (1851-1920) приобрел известность новой обработкой легенды о Сантосе Веге, непобедимом пайядоре, который после многих лет безраздельного превосходства над остальными певцами потерпел поражение от неизвестного противника (гаучо считали — от дьявола в образе человека, в действительности же победителем был столичный певец и музыкант Селестино Доррего) и с горя умер. Однако новые формы литературы гаучо уже вытесняли поэзию.

Роман о гаучо возник из примитивной лубочной книжки — жанра, в котором подвизался аргентинский журналист Эдуардо Гутьеррес (1853-1890), написавший ряд наводящих ужас романов, в которых «злые» гаучо закалывали друг друга ножами, похищали девиц и в одиночку сражались против целого отряда полицейских. Дешевые ужасы Гутьерреса были «довольно вульгарным дебютом» [5, с. 159], однако популярность, которую приобрели первые же попытки создать роман о гаучо, свидетельствовала о перспективности этого жанра, вскоре привлекшего внимание и по-настоящему талантливых авторов.

Первой драмой, благодаря которой гаучо по-настоящему утвердился на подмостках, считается инсценировка романа «Хуан Морейра» того же Гутьерреса в 1884 г. Начало, как видим, и здесь было довольно вульгарным, но оно привело к расцвету национального театра в районе Рио-де-ла-Платы, который, достигнув высшей точки подъема в первые годы XX века, мог гордиться именами таких деятелей, как Мартиниано Летисамон (1858-1935), автор рассказов о гаучо и драмы «Горный жаворонок» (1898), и Роберто Х. Пайро (1867-1928), романист и драматург.

Но самым значительным событием в истории драмы о гаучо стало представление «*M'hijo el doctor*» («Мой сын дохтур»), состоявшееся в Буэнос-Айресе в 1903 г. Автором этой пьесы был молодой Флоренсио Санчес (1875-1910), которому предстояло заслужить повсеместное

признание в качестве наиболее выдающегося театрального писателя Испанской Америки.

Произведения Ф. Санчеса отличаются драматической напряженностью, абсолютной реальностью персонажей и тем поэтическим чувством, с которым автор изображает судьбу гаучо, утрачивающих почву под ногами в борьбе против сил «прогресса».

Так, в пьесе «Мой сын дохтур» драматический конфликт состоит в столкновении между гаучо и его сыном, получившим образование в городе, — это схватка между двумя эпохами: старой и новой. В сущности, дух пампы пронизывает все произведения Санчеса.

Конечно, драмы его направлены против определенных явлений современного общества — против угнетателей, паразитов, мошенников, лицемеров, притом, что своими героями Санчес открыто делает реформаторов, моралистов и в особенности жертвы социальных порядков. Но весь этот бичующий реализм организован вокруг одной национальной темы и концентрируется в фокусе основополагающей проблемы: индивидуалист, восстающий против общественных норм, грубый гаучо, выступающий против города.

Хотя в основных своих началах театр Санчеса глубоко национален, его творчество тесно связано с произведениями европейских писателей, и основная его заслуга состоит в том, что изощренную драматургическую технику, выработанную в странах Старого Света (Ибсена, Переса Гальдоса, испанского драматурга Эчегарая и др.) он успешно применил в разработке американских тем, ознаменовав тем самым важнейшую фазу развития литературы гаучо: ранее примитивный характер обитателя пампы находил воплощение в столь же примитивных литературных формах, но теперь жизнь гаучо и его переживания потребовали для своего воплощения чего-то иного, чем импровизируемые под гитару стихи и устрашающие истории, публикуемые в газетах. Гаучо стал темой, достойной писателей реалистической школы.

Первый этап своего развития роман о гаучо прошел не в Аргентине, как можно было бы ожидать, а в соседнем Уругвае. Еще до конца XIX столетия Асеведо Диас (1851-1924) и Хавьер де Виана (1872-1925), создали здесь значительные произведения, которые в известном смысле предопределили эволюцию всего жанра. Реализм же в чистом виде, начало которому в литературе гаучо было положено Диасом и Вианой, получил наиболее сильное выражение в произведениях уругвайского романиста Хустино Савалы Муньиса (1897-1968) «Хроника Муньиса» (1921), «Хроника одного преступления» (1925) и «Хроника вспашки» (1930).

И только двум прозаикам Аргентины удалось подойти к проблеме гаучо психологически и создать, таким образом, лучшие произведения этого жанра.

Бенито Линч (1885-1952) внес новую, освежающую ноту в прозу, посвященную жизни гаучо. Естественность без преувеличений, умение рассказать о гаучо, не прибегая к искусственной героизации, предпочтение, которое он отдавал будничным деталям, одним и тем же персонажам — невежественным крестьянам, изъясняющимся с помощью немногих слов, выделяет Линча среди всех, кто писал о гаучо. Его умение создавать жизненные образы людей выступает наиболее ярко в романе «El inglés de los güesos» (1924; в русском переводе — «Мистер Джеймс ищет черепа», 1969), трогательной истории любви между молодым ученым-англичанином и девушкой из среды гаучо. Героиня истории Бальбина — восемнадцатилетняя дикарка, отношение которой к англичанину проходит целую гамму оттенков, от лукавого озорства и решительной ненависти до благодарности, привязанности и отчаянной влюбленности, — является лучшим из созданий Линча. Даже трагический финал

— отъезд Джеймса и самоубийство Бальбины — представляется с логической неизбежностью следующим из самой природы героев.

Стремление Линча предоставить своим персонажам определять свою собственную судьбу без какого-либо вмешательства автора достигает высшей точки в «Романсе гаучо» (1930) — романе, написанном целиком на языке гаучо. Автор добился в нем необычайного эффекта, отказавшись от всяких внешних описаний и в то же время прибегнув к ресурсам жаргона гаучо. Специфическое наречие, основанное на устаревших формах испанского языка, избыточно выразительными умолчаниями и яркими метафорами, удивительно соответствует предмету повествования — влюбленности гаучо Панталеона в сеньору Хулию, замужнюю женщину с душой столь же возвышенной и благородной, сколь юной и прелестной. Быть может, благодаря тому, что роман этот написан на языке гаучо, в нем, как ни в одном другом, проявилась правдивость Линча.

Талантливый писатель, Линч собственными глазами видел трагический конец обреченных на исчезновение обитателей пампы и отдал свои силы тому, чтобы запечатлеть в своих книгах образы гаучо такими, какими они были в действительности.

Однако лучший из романов о гаучо, не реалистическое произведение и даже не произведение психологического реализма, как книги Линча, но романтически-идеализированное описание, — «Дон Сегундо Сомбра» Рикардо Гуиральдеса (1886–1927).

Дон Сегундо, каким его создал Гуиральдес, — это скорее миф, чем человек из плоти и крови, идеальный гаучо, символ пампы. Сам автор намекает, что его герой, как показывает его имя (*la sombra* — тень), — это тень, и об этом говорится в первом же описании Дона Сегундо. В роли рассказчика выступает подросток, имя которого не фигурирует в книге — очевидно, сам автор, который живет в аргентинском селении, в доме своих родственников и, чувствуя себя словно в тюрьме, вспоминает счастливое детство в родной усадьбе. Но в один памятный день жизнь его круто меняется: увидев призрачную фигуру Дона Сегундо, он уходит вслед за своим героем. Проходит пять лет, и он превращается в настоящего гаучо, разъезжающего по дорогам вместе с Доном Сегундо, который не только посвящает его в нелегкое искусство перегонять стада и укрощать лошадей, но и разжигает его воображение рассказами о колдуньях и чертях. Оба странствуют, пока не приходит известие, что отец юноши, о котором он до тех пор никогда не слышал, скончался, оставив его наследником своих владений. Обосновавшись в своей эстансии, юноша начинает интересоваться книгами, и мало-помалу превращается в образованного человека, а Дон Сегундо, уверенный, что его питомец останется настоящим мужчиной, покидает его, чтобы снова вести бродячую жизнь, двигаясь к далеким горизонтам.

Ни с одним романом так не напрашивается сравнение «Дона Сегундо Сомбры», как с «Дон-Кихотом», где основной интерес сосредоточивается на изображенном герое, а действие сводится к серии эпизодов. Но сходство этим и исчерпывается, ибо Дон Сегундо, как и Дон-Кихот, это рыцарь идеала простой честности и свободы. В этом, быть может, и состоит секрет произведения Гуиральдеса: он стремился облагородить образ, являющийся достоянием национальной истории, неоднократно опошленный балаганными пантомимами и романами о бандитах, — и полностью достиг своей цели, создав символическую фигуру Дона Сегундо Сомбры не как прямое отражение жизни, но как легендарное олицетворение героического, уже исчезнувшего типа людей.

Выводы

Гаучо, «исчезающий американец», внес свой вклад в жизнь Нового Света. В течение двухсот лет он сражался против индейцев и удерживал их на расстоянии от центров цивилизации, заложенных в просторах пампы, был солдатом в войсках Бельграно и Сан-Мартина, сыгравших столь важную роль в завоевании независимости Аргентины, и дал родной земле региональную литературу (в поэзии — «Мартина Фьерро», в театре — пьесы Флоренсио Санчеса, в жанре романа — «Дона Сегундо Сомбру»), которая стала образцом культурной и духовной независимости для всех стран Испанской Америки.

Как исчез сам гаучо, исчезнет и его влияние на литературу. Но произведения о жизни гаучо останутся в истории литературы как плодотворная глава и, может быть, послужат примером новым национальным силам, призванным осуществить переход от подражания европейским образцам к литературному американизму в словесности испаноамериканских стран.

Нелишне также отметить, что образ гаучо, сформировавший целое направление в литературе Латинской Америки, оставил заметный след и в других видах искусств.

На заре аргентинской кинематографии, уже в 1915 г., широкое зрительское признание получил фильм «Благородство гаучо» режиссера У. Кайро, отличавшийся достоверным изображением аргентинской деревни. С появлением звукового кино в 1930 г. на экраны выходит фильм Х.А. Феррейры «Песня гаучо», в значительной степени способствовавший избавлению аргентинского кинематографа от иностранной зависимости. В 1941 г. Л. Демаре ставит фильм «Священник-гаучо», а в 1942 г. рассказывает о борьбе аргентинского народа за независимость против испанских колонизаторов в популярной ленте по Л. Лугонесу «Война гаучо», сочетающей элементы эпоса и вестерна [1].

Знаменитый аргентинский автор-исполнитель, певец, гитарист, собиратель фольклора и писатель Атауальпа Юпанки (Эктор Чаверо) в 1964 г. выпустил альбом в жанре аргентинских народных песен, а в 1972 г. — книгу под значимым названием «El payador perseguido» — «Пайядор преследуемый» [7].

В 1967 г. выдающимся русским хореографом И.А. Моисеевым была осуществлена постановка танца «Гаучо» («Маламбо»), по сей день входящего в репертуар ансамбля его имени и официально попавшего в восьмерку его лучших творений.

Литература

1. *Ветрова Т.Н.* Аргентинская кинематография // Кино: Энциклопедический словарь. 1986. М.: Советская энциклопедия, 640 с.
2. Латинская Америка // Энциклопедический справочник. Т. 1. 1980. М.: Советская энциклопедия. 576 с.
3. *Сармьенто Д.Ф.* Цивилизация и варварство: жизнеописание Хуана Факундо Кироги, а также физический облик, обычаи и нравы Аргентинской Республики. 1988. М.: Наука. 270 с.
4. *Тертерян И.А.* Человек, мир, культура в творчестве Хорхе Луиса Борхеса // Борхес Х.Л. Проза разных лет: Сборник. 1984. М.: Радуга. С. 5-20.
5. *Торрес-Риосеко А.* Большая латиноамериканская литература. 1972. М.: Прогресс. 319 с.
6. *Эрнандес Х.* Мартин Фьерро: Поэма. 1985. М.: Радуга. 592 с.
7. *Atahualpa Yupanqui.* El payador perseguido. 1972. Bs. Aires: Compañía general fabril editora. 103 p.

8. León Pomer. El gaucho. 1971. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, S. A. 115 p.

References

1. Vetrova T.N. Argentinskaya kinematografiya [Argentinean film industry]. *Kino: Entsiklopedicheskii slovar' = Cinema. Encyclopaedic Dictionary*, 1986. Moscow: Sovetskaya entsiklopediya, 640 p. (In Russ.).
2. Latinskaya Amerika [Latin America]. *Entsiklopedicheskii spravochnik*. T. 1 [Encyclopaedic guide. Vol. 1]. 1980. Moscow: Sovetskaya entsiklopediya. 576 p. (In Russ.).
3. Sarm'ento D.F. Tsvivilizatsiya i varvarstvo: zhizneopisanie Khuana Fakundo Kirogi, a takzhe fizicheskii oblik, obychai i nruvy Argentinskoi Respubliki [Civilization and barbarism: a biography of Juan Facundo Queroge and Argentinean physical appearance, customs and mores]. 1988. Moscow: Nauka. 270 p. (In Russ.).
4. Terteryan I.A. Chelovek, mir, kul'tura v tvorchestve Khorkhe Luisa Borkhesa [Human, world, culture in Jorge Luis Borges' creativity]. *Borkhes Kh.L. Proza raznykh let: Sbornik* [Prose of various years]. 1984. Moscow: Raduga, pp. 5-20 (In Russ.).
5. Torres-Rioseko A. Bol'shaya latinoamerikanskaya literatura [Great Latin American literature]. 1972. Moscow: Progress. 319 p. (In Russ.).
6. Ernandes X. Martin F'erro: Poema [Martin Ferro. Poem]. 1985. Moscow: Raduga. 592 p. (In Russ.).
7. Atahualpa Yupanqui. El payador perseguido. 1972. Bs. Aires: Compañía general fabril editora. 103 p.
8. León Pomer. El gaucho. 1971. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, S. A. 115 p.

Информация об авторах

Корнев Владимир Александрович, кандидат филологических наук, доцент, преподаватель кафедры русского языка, Воронежский государственный медицинский университет имени Н.Н. Бурденко (ФГБОУ ВО ВГМУ им. Н.Н. Бурденко), г. Воронеж, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9760-5510>, e-mail: vkornev48@yandex.ru

Мурашкина Ольга Викторовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры языковой подготовки кадров государственного управления, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (РАНХиГС), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5271-5284>, e-mail: olinve@yandex.ru

Information about the authors

Vladimir A. Kornev, PhD in Philology, Associate Professor, Lecturer, Department of Russian Language, Voronezh State Medical University named after N.N. Burdenko, Voronezh, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9760-5510>, e-mail: vkornev48@yandex.ru

Olga V. Murashkina, PhD in Philology, Associate Professor, Department of Language Training of Public Administration Personnel, Russian Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5271-5284>, e-mail: olinve@yandex.ru

Получена 20.01.2023
Принята в печать 15.03.2024

Received 20.01.2023
Accepted 15.03.2024

Роль Владимира Мономаха в развитии литературы и государственности Руси

Филипповский Г.Ю.

Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского (ФГБОУ ВО ЯГПУ), г. Ярославль, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6765-8451>, e-mail: fil.gerr@yandex.ru

Статья посвящена вкладу Владимира Мономаха в развитие литературы и государственности Руси. Крупные авторские произведения: «Поучение» Владимира Мономаха; «Повесть об ослеплении князя Василька Ростиславича» близкого к Мономаху игумена Василия; литературно-историческая эпопея ранней Руси — II (Мономахова) редакция «Повести временных лет» (1116/1117 гг.) Михайловского игумена Сильвестра, — важные части фундамента будущей русской литературы. Видное место Владимира Мономаха в литературном и государственном развитии Руси подчеркивает современный историк А.Ю. Карпов, особо выделяя разрушение Мономахом старокиевской конструкции «лествичного восхождения» князей Руси к киевскому великому столу, его действия по обустройству вотчинного ему центрального региона Руси с новым политическим основанным им центром — Владимиром-на-Клязьме (1108), в перспективе, — предтечей Москвы.

Ключевые слова: Владимир Мономах, «Поучение», «Повесть временных лет», II Мономахова редакция, игумен Сильвестр, игумен Василий, развитие литературы и государственности Руси, А.Ю. Карпов, разрушение Мономахом старокиевской конструкции «лествичного восхождения».

Для цитаты: Филипповский Г.Ю. Роль Владимира Мономаха в развитии литературы и государственности Руси [Электронный ресурс] // Язык и текст. 2024. Том 11. № 1. С. 74–85. DOI:10.17759/langt.2024110107

Vladimir Monomakh's Role in the Development of Literature and System of State at Rus

German Yu. Filippovsky

Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6765-8451>, e-mail: fil.gerr@yandex.ru

The article is devoted to the contribution of Vladimir Monomakh to the development of literature and state system of Rus. Large works of authorship: “Teachings” by Vladimir Monomakh; “Tale of the Blinding of Prince Vasilko Rostislavich” by the hegumen Vasily, close to Monomakh; the literary and historical epic of early Rus -

the II (Monomakh's) edition of “Tale of Bygone Years” (1116/1117) by the Mikhailovsky hegumen Sylvester — are important parts of the foundation of future Russian literature. The prominent place of Vladimir Monomakh in the literary and state development of Rus is emphasized by the modern historian A.Yu. Karpov, especially singling out Monomakh's destruction of the Old Kiev construction of the “rota ascent” of the princes of Russia to the Kiev great throne, his actions on the arrangement of the central region of Russia, which was inherited by him, with a new political center founded by him — Vladimir-on-Klyazma (1108), in the long run — the forerunner of Moscow.

Keywords: Vladimir Monomakh, “Teachings”, “Tale of Bygone Years”, II Monomakh's edition, hegumen Sylvester, hegumen Vasily, development of literature and state system of Rus, A.Yu. Karpov, Monomakh's destruction of the Old Kiev construction of the “rota ascent”.

For citation: Filippovsky G.Yu. Vladimir Monomakh's Role in the Development of Literature and System of State at Rus. *Yazyk i tekst = Language and Text*, 2024. Vol. 11, no. 1, pp. 74–85. DOI:10.17759/langt.2024110107 (In Russ.).

Литература с ее образным мышлением и государственность с ее логикой законов и установлений, казалось бы, весьма далеки друг от друга. Но это не так. Причем, не только в актуальной современности или в новейшие, новые времена. Но и в Средневековье. Например, «Слово о Законе и Благодати» первого митрополита киевского-русина Илариона — литературный манифест принявшей христианство Руси. Оно прославляет князя Владимира, приведшего Русь к христианству, и его сына Ярослава с женой Ириной. Образ Киева, новой столицы Руси, уже христианской, занимает важное место в этом литературном манифесте-прославлении [1]. Что же это такое, как не прославление новой христианской державы с центром в Киеве на Руси? Литература (и даже больше — теология, библеистика, образы Ветхого и Нового Завета) призваны на службу в этом литературном тексте, очевидно, подчинены политическим, государственным целям, задачам эпохи Ярослава Мудрого. Сам он в «Повести временных лет» представлен как покровитель просвещения (прежде всего, христианского просвещения), книг и книгописания, как выдающийся государственный, но и литературно-просветительский деятель [1].

Внук Ярослава Мудрого князь Владимир Всеволодович Мономах в первой же фразе своего «Поучения» с особым пиететом пишет о своем великом деде: «Азь, худыи, дедомъ своимъ Ярославомъ, благословенымъ, славнымъ, нареченемъ въ крещении Василии, русьскимъ именемъ Володимиръ, отцемъ възлюбленымъ и матерью своею Мьномахы...» [1]. Ярослав Мудрый, вслед за его отцом, был первым лицом государства Руси, принявшей христианство от Византии. В Византии христианский культ базилевса-императора был изначально поддержан всем литургическим и литературным массивом Ветхого и Нового Завета (Библии), всей святоотеческой литературой, древнехристианским преданием. Об этом много и хорошо писали выдающиеся ученые — филолог, литературовед и богослов Сергей Сергеевич Аверинцев, а также филолог-византист Александр Петрович Каждан. Западная католическая церковь, Ватикан в Средние века не без известной зависти смотрели на государственно-христианский культ византийского базилевса, соединявшего в себе критерии и государственности, и всей раннехристианской культуры и литературы с их истоков (не

случайно Папы поддержали в числе других крестовых походов и V-й 1204 года, когда Константинополь был захвачен крестоносцами и Византийская империя пала). В конце концов Ватикан уже давно пришел к формату не просто центра мирового христианства-католичества, но — государства Ватикан, то есть, Церкви-государства.

Первое слово, которое открывает текст «Поучения Мономаха» — «Азь» — Я, трактуется обычно автобиографически [1]. Хотя «Поучение» и автобиографично, но все же это не автобиография в современном понимании. «Азь» — первая буква алфавита и вообще знак-основа начал. А если они еще и христианские, как следует из той же первой фразы текста Мономаха, то автор явно рассуждает «с порога» о базовых началах жизни и жизнедеятельности, самосознания и своего, и вообще княжеского в современной ему Руси. Об этом уже приходилось писать в статье «Азь» в литературе Руси XI-XIII вв.: знаковая функция» в коллективной монографии 2011 года «Кириллица от возникновения до наших дней» [4]. Чтобы снять возможное восприятие начального «Азь» как некой гордыни, автор добавляет христианское уничижительное «худый» (то есть, недостойный). И тут же переводит внимание читателя на тему великого деда Ярослава Владимировича Мудрого, крестителя Руси (вместе с отцом Владимиром Святославичем), крупнейшего государственного деятеля Руси конца X — первой половины XI веков. В конце первой фразы текста «Поучения» автор не просто упоминает императорское имя своей матери «Мономахы» [1]. Можно считать это элементом автобиографическим. Но, скорее, автор «Поучения» в конце чрезвычайно емкой и концептуальной первой фразы текста указывает на важный христианско-государственный ориентир своих рассуждений как образец, идеал христианско-государственной модели и феномена византийской императорской власти, государственной и христианско-государственной культуры (личность базилевса, а также его супруги были священны и сакральны для всех православных христиан). Разумеется, тема матери, как таковой, также здесь очень важна (как важна, например, тема старой княгини — матери Мономаха, — в тексте о Мономахе, третьей кульминации «Повести об ослеплении князя Василька Ростиславича»).

Упомянут в первой фразе «Поучения» и отец Владимира великий князь киевский Всеволод Ярославич (сам Мономах на момент написания «Поучения», 1117 год, был великим киевским князем). Однако, что характерно, в знаковой первой фразе «Поучения» титул великого киевского князя или сам Киев как столичный город Руси, — не упомянуты. Но об этом позже. В первой фразе «Поучения» знаково буквально все. В том числе, упоминание имени Василий, данного князю в святом крещении. Здесь оно упоминается прежде, раньше его княжеского, мирского имени Владимир [1]. И на то у автора серьезная причина, отнюдь не автобиографического или узко-индивидуального, а именно государственно-княжеского характера. Князь-христианин — носитель нового сознания, по мысли Мономаха, совершенно необходимого для междукняжеских отношений, для решения неизбежных проблем распрей в княжеской среде. Христианские мир, любовь и согласие руководили Мономахом — организатором княжеских съездов начала XII века, после знаменитого Любечского съезда 1097 года: 1100 — съезд в Уветичах (Витичеве); 1101 — съезд на Золотче; 1103 — съезд на Долобском озере. Фраза летописца в некрологе Мономаха в Лаврентьевской летописи под 1125 год «...и добрый страдалец за Русскую Землю», конечно, говорит о князе, прежде всего, как радетеле о государственности Руси.

Из филологов лучше всего о Владимире Мономахе сказал выдающийся ученый-медиевист

академик Дмитрий Сергеевич Лихачев (много работавший по теме Владимира Мономаха и печатавший о нем и о его «Поучении») в словарной статье первого тома «Словаря книжников и книжности Древней Руси»: *«Он был крупнейшим политическим и военным деятелем Руси на рубеже XI и XII веков и вместе с тем выдающимся писателем, чьи произведения строго следовали его политической программе и направлению его покровительства литературной, летописной, законодательной работе своего времени и пропаганде политических идей»* [7]. Итак, исповедально-автобиографический по жанру текст «Поучения Мономаха» открывается образами, апеллирующими к христианско-государственной сфере. Ключевые для данной статье моменты сопряжения мотивов литературы и государственности как бы подтверждаются. Разумеется, кроме филологов А.С. Орлова, Д.С. Лихачева (и других) Владимиром Мономахом и его «Поучением» занимались (и не могли не заниматься) многие историки.

Из современных историков, прежде всего, необходимо привести высказывания Алексея Юрьевича Карпова, автора нескольких книг о Владимире Мономахе (например, его последнюю книгу 2015 года в серии ЖЗЛ): *«Князь Владимир Мономах, несомненно, принадлежит к числу наиболее значительных фигур русского Средневековья... С именем Владимира Мономаха связана и выдающаяся победа над половцами, прекращение губительных половецких нашествий, обескровивших Русь к концу XI века. Ему удалось — причем с колоссальным трудом, преодолевая сопротивление не только половцев, но и других русских князей, — перенести военные действия вглубь Половецкого поля и тем самым создать благоприятные условия для поступательного развития русских княжеств в XII — первой трети XIII века... Но Владимир Мономах вошел в русскую историю не только как государственный деятель и полководец. Он еще и автор знаменитого «Поучения» — выдающегося памятника древнерусской литературы и общественной мысли... По преимуществу его изучают отдельно как политика, полководца, писателя, общественного деятеля. Между тем, все эти ипостаси неразрывно соединяются в нем»* [3, с. 6-8]. Можно добавить, что главные победы Мономаха над половецкой степью состоялись в 1107 году, победная битва у Лубна, и в 1111 году — решительная и окончательная победа над половецкой степью (совместных дружин Мономаха, Святополка Изяславича и других князей) на реке Сальнице.

Другой историк Юрий Владимирович Кривошеев написал очерк жизни и деятельности Владимира Мономаха, не стремясь, как он говорит, «к героизации» этого и без того выдающегося и значительного в русской истории князя [6, с. 333-408]. Мономах — прирожденный и незаурядный политик, о нем писали практически все историки Руси, потому что не могли не писать (такова значительность личности и ее деяний). К тому же, оценку Мономаха дал сам народ и время в средневековой легенде о Владимире Мономахе. Она приведена во многих текстах от начала XIII века до Московского времени, но особенно в «Слове о погибели Русской земли» (1223-1237): *«...деду его Володимеру и Манамаху, которымъ то половеци дети своя полошаху в колыбели. А литва из болота на светъ не выныкываху, а угры твердыху каменные города железными вороты, абы на них великий Володимеръ тамо на въехалъ, а немцы радовахуся, далече будуче за Синимъ моремъ. Буртаси, черемиси, вьда и морьдва бортьничаху на князя великого Володимера. И жюрь Мануильъ цесарегородский опасъ имея, поне и великыя дары посылаша к нему, абы под нимъ великий князь Володимеръ Цесарягорода не взял»* [12, с. 130]. В «Слове о полку Игореве» целый ряд ученых, включая Б.А. Рыбакова, В.Ф. Ржигу, Г.Ю. Филипповского и других, в

образе «старого Владимира» поэмы видят князя Владимира Всеволодовича Мономаха.

Свод древнерусских текстовых материалов по средневековой легенде о Владимире Мономахе представили в своих трудах, книгах А.Ю. Карпов (2006, 2015) [3], а еще ранее Г.Ю. Филипповский в книге 1999 г. «Владимир Мономах: завещано потомкам» [16]. Разумеется, и ранее многие историки древнерусской литературы в различных изданиях XIX–XX вв. писали об этом, отмечая отдельные случаи появления средневековой легенды о Владимире Мономахе (в том числе, в учебниках древнерусской литературы Н.К. Гудзия, В.В. Кускова, хрестоматии Н.И. Прокофьева). Ю.В. Кривошеев, в отличие от А.Ю. Карпова, противоречив:

1. Мономах охарактеризован как политик, государственный и военный деятель Киевской Руси;
2. В то же время раздел книги Ю.В. Кривошеева именуется «Два князя», то есть, раздел «Андрей Боголюбский» непосредственно следует, как бы связан, продолжает раздел Владимира Мономаха [6].

В отличие от него книга А.Ю. Карпова грамотно и справедливо отслеживает динамику деятельности Владимира Мономаха, как бы «экстраполируя» ее на следующий за Киевским, Владимирский период истории Руси XII века. Можно считать, главной заслугой историка А.Ю. Карпова акцент на динамическом аспекте жизнедеятельности Владимира Мономаха — полководца, государственного деятеля и политика, писателя. Много страниц своей книги А.Ю. Карпов посвятил роли Владимира Мономаха как разрушителя старой традиционной политической конструкции Киевской Руси [3]. О причинах всего этого на материале «Поучения» пойдет речь дальше.

И филологов, и историков объединяют высказывания о Владимире Мономахе Владимира Владимировича Милькова, выдающегося ученого-философа, издателя и комментатора древних текстов, в его труде, посвященном Владимиру Мономаху и его уникальному тексту «Поучения», чудом сохранившемуся до нас в подлинной древнерусской пергаменной рукописи Лаврентьевской летописи 1377 года. В.В. Мильков пишет: «На политическом поприще и в ратном труде князь снискал у своих современников славу защитника общерусских интересов... Тексты Мономаха, несмотря на их мозаичность, чаще всего, рассматриваются как единое произведение... «Поучение» — ключевой памятник в творчестве Мономаха, характеризует автора как мыслителя, глубокого аналитика, тонкого политика и большого мастера слова» [8, с. 342-360].

После необходимого вступления можно приступить к основным темам, проблемам, вынесенным в заглавии настоящей статьи. И первая: «Роль Владимира Мономаха в развитии русской литературы». Сразу следует сказать, что существуют как минимум две монографии, посвященные Владимиру Мономаху, как писателю, и его главному литературному произведению «Поучению», написанные филологами с позиций литературоведческого исследования. Книга академика А.С. Орлова «Владимир Мономах» 1946 года [10] имеет более филологически-описательный, литературоведческий-документирующий, фактографический характер. Монография Г.Ю. Филипповского [17] посвящена вопросам литературной, главным образом жанровой и композиционной поэтики «Поучения». Труд В.В. Милькова погружен в духовно-философскую проблематику «Поучения», его концептуально-текстологическим аспектам под углом средневеково-философских, богословских учений [8]. Много важных наблюдений над текстом Мономаха найдем и у

историка А.Ю. Карпова [3], и у филолога В.Л. Комаровича [5], и у старых авторов конца XIX — начала XX веков.

Главным вкладом Владимира Мономаха в развитие русской литературы надо считать его участие в реконструкции «Повести временных лет», главной эпопеи начальной русской литературы. Став великим киевским князем в 1113 году, Мономах первое, что сделал, это перенес русское летописание из Киево-Печерского монастыря в родовой монастырь Мономашичей Михайло-Выдубицкий в Киеве. Сразу надо сказать, что редакция ПВЛ, сохранившаяся в Лаврентьевском списке летописи 1377 г., была создана именно в Михайло-Выдубицком монастыре игуменом Сильвестром (его имя сохранил тот же Лаврентьевский список). Академик Алексей Александрович Шахматов в своей капитальной работе 1908 года «Разыскания о древнейших русских летописных сводах» (выдержала испытания временем и затем многократно переиздана) установил динамику перехода текста ПВЛ от I-й Киево-Печерской редакции ко II-й, Михайло-Выдубицкой. Он же установил причастность Владимира Мономаха к созданию II-ой редакции ПВЛ (между 1113 и 1116/1117 годами). По сути, I-я редакция ПВЛ может быть представлена сейчас только реконструктивно. Основным же, базовым текстом ПВЛ сегодня надо считать текст ее II-й редакции, созданной в 1116/1117 году под патронажем и с участием лично Владимира Мономаха. Наиболее яркое его участие проявилось в двух крупных текстах: «Поучения» (в ПВЛ под 1096 г.) и «Повести об ослеплении князя Василька Ростиславича Теробовльского» игумена Василия (в ПВЛ под 1097 годом) [11]. Последняя, очевидно, по своему тексту непосредственно и тесно связана с Владимиром Мономахом. Кроме того, во II-й редакции ПВЛ появляются новые материалы, созданные не без влияния Владимира Мономаха. Например, эпизод с уходом Мономаха из Чернигова в 1094 году, когда он добровольно уступает Олегу Святославичу Черниговское княжение (сам при этом уходит в свою старую вотчину Переяславль Русский). Эпизод представляет поступок Мономаха не как поражение, а как духовную победу (ради спасения христиан Чернигова от избиения половцами).

Почему Владимир Мономах, утвердившись в Киеве после смерти Святополка Изяславича, сразу принялся за отмеченный выше летописно-литературный, крупный духовный проект? Прав А.А. Шахматов, связывая I-ю редакцию ПВЛ с великим Киевским князем Святополком Изяславичем (как патроном этого Киево-Печерского летописного свода). Причину действий Мономаха хорошо раскрывает «Повесть об ослеплении Василька Ростиславича», где великий Киевский князь Святополк Изяславич представлен едва ли не преступником, нарушившим крестное целование Любечского съезда и реализовавшим ослепление без вины князя Василька Ростиславича, участника съезда князей в Любече. Кроме того, «Повесть» свидетельствует, что этот же великий князь в Киеве воздвиг клевету на Владимира Мономаха, обвиняя его в якобы преступном сговоре с Василько Ростиславичем против великого Киевского князя. Заговор, враждебность южнорусских князей (включая великого Киевского князя), по сути, составляет сюжетную основу и «Повести», и «Поучения Мономаха». Этот текстовый комплекс не только политически ориентирован против южнорусских княжеских происков и интриг, но и обладает несомненными и высокими литературными достоинствами. Достаточно сказать, что «Повесть об ослеплении князя Василька Ростиславича» впервые разрабатывает литературный сюжет «преступления и наказания», который, как известно, лег затем в основу великого романа Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» (разумеется, в новое время и в новом литературном исполнении). Несомненно, что литературно-текстовый комплекс ПВЛ 1116/1117 гг.,

созданный под патронажем и с личным участием Владимира Мономаха, стал непосредственным катализатором всего последующего развития русской литературы, а в плане государственно-политическом обозначил грандиозную программу последующей трансформации всей государственно-политической структуры Руси. Именно о ней, что и было отмечено выше, писал современный историк А.Ю. Карпов: *«Именно на этих принципах Владимир (Мономах) пытался выстроить новое политическое здание Русского государства... Нравственная система, выработанная им и нашедшая отражение в его собственных сочинениях, основанная прежде всего на неукоснительном соблюдении общеизвестных христианских заповедей, на смирении и всепрощении, братолюбии и в страхе Божиим, и стало основой его политической (в полном смысле этого слова) системы»* [3, с. 8].

Вошедшее в «Поучение Мономаха» в качестве его третьей части «Письмо (послание) Владимира Мономаха к князю Олегу Святославичу Черниговскому» представляет собой образец христианского увещевания этого агрессивного южнорусского князя. Сюжет, если можно сказать, литературный, этого письма содержится как бы в подтексте: Олег в боевой распре под стенами Мурома убил сына Мономаха, молодого князя Изяслава. Тема мести отца за гибель сына (как можно было бы предположить) парадоксально нигде не звучит, — напротив Мономах создает текст образцового христианского поведения, увещевания убийцы с акцентом на христианскую кротость, всепрощение, мир, любовь и согласие (между князьями-братьями). Третья часть «Поучения» — письмо к Олегу — не только финальная часть сложносоставного, мозаичного текста, но и его, своего рода, восклицательный знак. Как уже говорилось, вошедшая во II-ю редакцию ПВЛ «Повесть об ослеплении Василька Ростиславича» игумена Василия подробно описывает драматические события 1097-1099 гг. именно с позиции Владимира Мономаха. Здесь южнорусские князья Святополк Изяславич и его приспешники, клеветники и крестопреступники, полностью разоблачены, причем выполнено это в формате литературно-совершенного по форме, приемам и композиции авторского текста (игумен Василий не только называет здесь свое имя, но и активно и образно комментирует литературно-текстовые события этого замечательного произведения). Владимир Мономах представлен автором в образе почти идеального князя, едва ли не главного героя «Повести», наделенного всеми христианскими достоинствами.

Вступление, первые фразы «Поучения», которые уже обсуждались выше, утверждают личностный аспект христианской духовной культуры Руси, где образ Иисуса Христа выступает как Бог, высший критерий духовного совершенства. Именно этот личностный критерий определен уже началом «Поучения» со знаковой лексемой «азь». Однако, тут же выстраивается диалогическая связь «азь» с дедом, великим Ярославом Мудрым, с матерью византийского императорского рода Мономахов. И дальше в тексте «Поучения» диалогическое начало только нарастает, усиливается, причем в разных отношениях. Автор обращается «да дети мои», понимая шире — княжеский круг общения и обращения. Говоря о неприемлемости лености духовной, Мономах как бы призывает своих читателей, аудиторию своего обращения, к неустанному, прежде всего, духовному труду, который обеспечивает не только понимание (взаимопонимание), но — мир, любовь и согласие как ведущие принципы христианского поведения (особенно важные в княжеской среде с ее обычными усобицами, распрями, ссорами и интригами). Для развития диалога с читателем Мономах прибегает, как в самом начале текста, так и затем, к приемам не только самоуничижения христианского, но и автоиронии. *«Аще ли кому не любя грамотица си, а не поохрिताются, но тако се рекуть:*

на далечи пути, да на санех седея, безлепицю си молвилъ» [1, с. 456].

Диалогическое начало, которое Мономах акцентирует в начале вступления своего «Поучения», автор распространяет и на его жанровую, и структурно-композиционную полиморфность. В жанровом плане, как отмечает не только Д.С. Лихачев, но и все другие исследователи, это и автобиографичность, и исповедальность, и дидактичность, учительность (с опорой на библейско-святоотеческое наследие). В структурно-композиционном плане части «Поучения» как бы дополняют друг друга, образуют одну сложную взаимосвязанную мозаику выстроенного автором единого и литературного (в том числе, автобиографического), и политико-публицистического текста послания (обсуждающего насущные проблемы междукняжеских отношений на Руси с позиций христианской морали) [15, с. 43-45].

К традиционным в теории литературы приемам сюжетно-композиционного и жанрового анализа, как ни парадоксально, применительно к «Поучению Мономаха» обретают силу приемы теоретико-литературной концепции «события и событийности» школы Вольфа Шмида и Валерия Игоревича Тюпы [14]. Действительно, во вступлении «Поучения» появляется эпизод-событие встречи Мономаха с послами братьев-южнорусских князей «на Волге»: *«Усретоша бо мя слы от брата моя на Волге, реша: «Потъснися к нам, да выженемъ Ростиславича и волость ихъ отъимем. Иже ли не поидеши с нами, то мы собе будем, а ты собе». И рехъ: «Аще вы ся и гневаете, не могу вы я или, ни креста переступити» [1, с. 456].* На фоне автобиографических, исповедальных фраз о выдающихся предках, обращений к читателям (прежде всего, князьям) Мономах как будто неожиданно обращается, приводит конкретную сюжетную деталь, эпизод его княжеской биографии. Но, очевидно, такая конкретика не случайна, но важна и знакова. Причем, не только, и не столько сам факт встречи на Севере Руси, в его старинной ростовской вотчине на Волге, но и то решение, которое принимает там Мономах. Оно имеет, своим христианским характером, как затем выясняется, принципиальное значение и для него самого, и для понимания всего текста «Поучения». Именно христианский смысл этого решения обретает особую знаковость, поскольку Мономах отвергает предложенную южнорусскими князьями преступную сделку (мир после захвата и раздела земель ослепленного южнорусскими князьями без вины удалого князя Василька Ростиславича). Причем, критерием отказа Мономах называет свою верность крестной клятве, которую он, вместе с другими князьями, дал на Любечском съезде 1097 года.

«На Волге» (скорее всего, зимой 1097/1098 гг., после трагических событий ослепления князя Василька и злостной клеветы южнорусских князей на Мономаха) Владимир Мономах делает совой принципиальный выбор: в пользу верности христианским принципам как основным в решении сложных и драматичных междукняжеских проблем, в противовес старым родовым понятиям и узам еще дохристианских традиций и представлений старокняжеской Руси. Выбор был трудный: ломались старого образца междукняжеские отношения и связи, кто был братом, — стал врагом и противником. Отсюда и «гадание» Мономаха на Псалтири в минуту душевного разлада и кризиса. Отсюда — в «Поучении» — и выписки из этого «гадания» как своего рода указание читателю «Поучения», когда, где, как и почему автор — воин и политик — начал совсем несвойственную его княжескому положению книжную работу по написанию христианской исповеди-послания к «детям», младшим его князьям Руси.

Жанровые черты послания к князьям («или инь кто прочтет»), вступления к первой части «Поучения», всецело опираются не только на автобиографичность-исповедальность (Мономах признает не только индивидуально-храмовую, но и коллективную, также принятую в христианстве, исповедальность), но и трагическую мораль итогов и последствий Любечского съезда князей (хорошо отраженную в «Повести» игумена Василия). Она, как и «Поучение Мономаха», составляют в редакции ПВЛ 1116/1117 гг. единый литературно-политический комплекс, своего рода диптих. Однако, жанровые черты «Поучения» как послания затем, по ходу работы Мономаха над единым текстом произведения (для включения его в летопись ПВЛ Мономаховой редакции) подхвачены и другим посланием (третья часть «Поучения»), — его же авторским «Письмом» к южнорусскому князю Олегу Святославичу, двоюродному брату Мономаха. Третья часть «Поучения Мономаха», письмо к Олегу Святославичу, в плане общей теории нарратологии В. Шмида — В.И. Тюпы [14] опирается на события убийства Олегом Святославичем (в военных действиях под Муромом) сына Мономаха Изяслава. Если же говорить о второй части «Поучения» (перечне походов Мономаха), то разумеется, каждый из этих походов, обозначенный автором, предстал в его глазах однозначно значимым, а то и знаковым событием (не только в его жизни, но и в жизни княжеской Руси в целом). Вторая часть «Поучения», таким образом, представляла собой с точки зрения концепции Русской Земли ни что иное, как переход от раннего (X-XI вв.) представления, как киевского, в основе, с окружающими Киев землями, — к другому, новому (XII-XIII вв.) представлению о Русской Земле, как «Всей Русской Земле», не сводимой только к Киевскому региону. Об этой динамике представления о Русской Земле писали практически все крупные русские историки (М.Д. Приселков [13], А.Н. Насонов [9], Б.А. Рыбаков, Н.Н. Воронин, В.А. Кучкин и другие). Это все о роли Владимира Мономаха в развитии государственности Руси.

Что же касается его роли в развитии литературы Руси, то об этом говорят несомненно литературные достоинства как его «Поучения», так и тесно с ним связанная «Повесть об ослеплении князя Василька Ростиславича». Если считать, что литература — это искусство авторского, письменного, образного (художественного) Слова, то необходимо признать: только проект Владимира Мономаха 1116-1117 гг. сообщил, придал ПВЛ (2-й редакции, Мономаховой) качество, уровень подлинно литературного текста. Таковой ПВЛ стала с включением двух крупных авторских, естественно, письменных, наделенных образно-художественными, литературно-организованными текстами («Поучения Мономаха» и «Повести» игумена Василия о трагических событиях после Любечского съезда). В этих высокоорганизованных в литературном смысле текстах авторы заявляют о себе открыто, сами говорят о своем авторско-письменном творческом литературном труде, открыто и подчеркнуто демонстрируют (и комментируют сами) многочисленные, многообразные приемы использованной ими образной речи, приемы литературного творчества, которыми они пользуются. Очевидна литературно-творческая композиционная организация частей текста «Повести» игумена Василия о Васильке Ростиславиче и Владимире Мономахе, о трагической коллизии в жизни и истории Руси. Очевидна автобиографическая, исповедальная, литературно-личностная установка автора «Поучения», приемы его жанрового, композиционного, образно-литературного новаторства (широко известно в науке предложенное Д.С. Лихачевым понимание фразы «Поучения»: «на санехъ сидя», как образное указание автора на его преклонный возраст на пороге смерти, дающий ему моральное право на урок мудрости и политической зоркости для читателей произведения,

князей Руси [7, с. 98-102].

Теперь еще раз о роли Владимира Мономаха в развитии государственности Руси. По сути, об этом уже говорилось выше со ссылкой на тексты историка А.Ю. Карпова. Не случайно Владимир Мономах в 1084 г. сдал Чернигов (где он княжил) Олегу Святославичу (пришедшему с отрядами половцев), а сам ушел в свой старый вотчинный Переяславль Русский. Не случайно он зимой 1097/1098 гг. ушел с Юга Руси на Ростово-Суздальский Север (тогда же и произошла отмеченная в «Поучении» драматическая встреча Мономаха «На Волге» с послами южнорусских князей). Что же делал Мономах тогда на Верхней Волге? Он пошел туда после того, как в 1096 г. Олег Святославич убил его сына Изяслава под Муромом, а затем захватил и сжег Суздаль, подчинил себе исконно-вотчинные Ростово-Суздальские земли Залесья, принадлежавшие Мономаху. Тогда посланные Мономахом сыновья, прежде всего Мстислав, нанесли военное поражение Олегу Святославичу и вытеснили его с незаконно захваченных земель Северо-Восточной Руси. Отмеченное Мономахом пребывание «на Волге» было связано с походом в Суздаль и Ростов (вместе с переяславским митрополитом-строителем Ефремом) по новому строительству сожженного Олегом Суздаля и по строительству соборов Успения Богородицы в Ростове и Суздале (здесь еще строительство Ефремом нового Дмитриевского монастыря).

Все это деятельность, действия Владимира Мономаха по новому государственному устройству, точнее, переустройству Руси, и об этом хорошо пишет А.Ю. Карпов [3]. Тогда же, в конце 1090-х, начале 1100-х гг. Мономах взял курс на строительство (в 1108 г. им заложен и построен новый город Владимир-на-Клязьме, как «новый Киев», будущая столица всей Руси) и новое обустройство своих старых вотчинных, со времен Ярослава Мудрого, владений в Северо-Восточной Руси. К этим шагам его подтолкнули враждебные по отношению к нему действия южнорусских князей (Олега Святославича в 1094, 1096 гг., киевского Святополка Изяславича и его союзников после Любечского съезда 1097 года). Вектор государственно-политической и государственно-строительной деятельности Владимира Мономаха тогда стал ориентирован на Север, в Залесские земли (правда, он и митрополит Ефрем не забывали о строительстве в его южном вотчинном, как бы отдельном от Киева Переяславле Русском). Прав А.Ю. Карпов, что затем, став великим Киевским князем, Владимир Мономах последовательно разрушал старую киевоцентричную государственную систему Руси, выстраивая новую, где динамическое развитие получали (независимые от Киева) городские, региональные центры Руси [3, с. 6-8]. Получив негативный урок от отношений с южнорусскими князьями в 1080-х — 1090-х гг., Владимир Мономах стал, тем не менее, великим Киевским князем (он не хотел идти в Киев на великое княжение, но приводящие обстоятельства принудили его сделать это).

Несомненно, что последующая конструкция Руси как удельной, самостоятельной от Киева, во многом обязана Владимиру Мономаху своим рождением, становлением, развитием в XII веке. Единая, но киевоцентричная Русь, Русская Земля была оставлена в прошлом, вместе с «лествичной» традицией восхождения князей-рюриковичей на Киевский великокняжеский стол. Действия Андрея Боголюбского, внука Мономаха, довершили начатые дедом действия по окончательному разрушению старокиевских государственных традиций [6, с. 333-612] (правда, сыновья Мономаха Мстислав и Юрий наследовали ему в Киеве, но уже по сыновнему праву). Менее чем через полвека после смерти Владимира Мономаха Киев не только окончательно потерял положение гегемона, но оказался в

положении подчинения у новой державы Андрея Боголюбского со столицей во Владимире-на-Клязьме, в центре русских земель (уже как предтеча Москвы).

Литература

1. Библиотека литературы Древней Руси. Т. 1. XI-XII вв. 1997. СПб.: Наука, с. 26-62.
2. Будовниц И.У. Общественно-политическая мысль Древней Руси (XI-XIV вв.). 1960. М.: Наука.
3. Карпов А.Ю. Великий князь Владимир Мономах. 2015. М.: Молодая гвардия. 386 с.
4. Кириллица от возникновения до наших дней. 2011. СПб.: Алетейя. 536 с.
5. Комарович В.Л. Поучение Владимира Мономаха // История русской литературы. Т. 1. 1941. М., Л.: Изд-во АН СССР, с. 289-297.
6. Кривошеев Ю.В. Два князя. Пути и труды Владимира Мономаха // Кривошеев Ю.В. Собранное. 2010. СПб.: Владимир Даль.
7. Лихачев Д.С. Владимир Всеволодович Мономах // Словарь книжников и книжности Древней Руси. XI — перв. пол. XIV вв. 1987. Л.: Наука, с. 98-102.
8. Мильков В.В. Владимир Мономах и его Поучение // Творения митрополита Никифора. 2006. М.: Наука, с. 340-452.
9. Насонов А.Н. «Русская земля» и образование территории Древнерусского государства. 1951. М.: Изд-во АН СССР.
10. Орлов А.С. Владимир Мономах. 1946. М., Л.: Изд-во АН СССР. 191 с.
11. Памятники литературы Древней Руси. XI — начало XII века. 1978. М.: Художественная литература. 463 с.
12. Памятники литературы Древней Руси. XIII век. 1981. М.: Художественная литература. 607 с.
13. Приселков М.Д. История русского летописания. 1940. Л.: Изд-во АН СССР. Гл. 2-3.
14. Событие и событийность. Сборник статей / Под ред. Владимира Марковича и Вольфа Шмида. 2010. М.: Изд-во Кулагиной — Intrada. 296 с.
15. Успенский Б.А. Владимир Мономах и апостол Павел // Вереница литер: к 60-летию В.М. Живова. 2006. М.: Языки славянской культуры, с. 43-45.
16. Филипповский Г.Ю. Владимир Мономах: завещано потомкам. 1999. Ярославль: Изд-во ЯГПУ. 285 с.
17. Филипповский Г.Ю. «Поучение» Владимира Мономаха: проблемы литературной поэтики. 2019. Ярославль: Изд-во ЯГПУ. 119 с.

References

1. Biblioteka literatury Drevnei Rusi [Library of ancient Russian literature]. Vol. 1. XI-XII vv. 1997. Saint Petersburg: Nauka, pp. 26-62 (In Russ.).
2. Budovnits I.U. Obshchestvenno-politicheskaya mysl' Drevnei Rusi (XI-XIV vv.) [Socio-political thought of ancient Rus (11th-14th centuries)]. 1960. Moscow: Nauka (In Russ.).
3. Karpov A.Yu. Velikii knyaz' Vladimir Monomakh [Grand prince Vladimir Monomakh]. 2015. Moscow: Molodaya gvardiya. 386 p. (In Russ.).
4. Kirillitsa ot vzniknoveniya do nashikh dnei [Cyrillic alphabet from its origins to the present]. 2011. Saint Petersburg: Aleteiya. 536 p. (In Russ.).
5. Komarovich V.L. Pouchenie Vladimira Monomakha [Vladimir Monomakh's "Teaching"]. *Istoriya russkoi literatury = History of Russian Literature*. Vol. 1. 1941. Moscow, Leningrad: Publ. AN SSSR, pp. 289-297 (In Russ.).

6. Krivosheev Yu.V. Dva knyazya. Puti i trudy Vladimira Monomakha [Two princes. Vladimir Monomakh's ways and works]. *Krivosheev Yu.V. Sobrannoe [Collection]*. 2010. Saint Petersburg: Vladimir Dal' (In Russ.).
7. Likhachev D.S. Vladimir Vsevolodovich Monomakh. Slovar' knizhnikov i knizhnosti Drevnei Rusi. XI — perv. pol. XIV vv. [*Dictionary of Scribes of Ancient Rus. 11th — 1st half of 14th century*], 1987. Leningrad: Nauka, pp. 98-102 (In Russ.).
8. Mil'kov V.V. Vladimir Monomakh i ego Pouchenie [Vladimir Monomakh and his “Teaching”]. *Tvoreniya mitropolita Nikifora [Metropolitan Nikephoros' works]*, 2006. Moscow: Nauka, pp. 340-452 (In Russ.).
9. Nasonov A.N. «Russkaya zemlya» i obrazovanie territorii Drevnerusskogo gosudarstva [“Russian land” and the formation of the territory of Old Russian state]. 1951. Moscow: Publ. AN SSSR (In Russ.).
10. Orlov A.S. Vladimir Monomakh. 1946. Moscow, Leningrad: Publ. AN SSSR. 191 p. (In Russ.).
11. Pamyatniki literatury Drevnei Rusi. XI — nachalo XII veka [Monuments of ancient Russian literature. 11th — early 12th century]. 1978. Moscow: Khudozhestvennaya literatura. 463 p. (In Russ.).
12. Pamyatniki literatury Drevnei Rusi. XIII vek [Monuments of ancient Russian literature. 13th century]. 1981. Moscow: Khudozhestvennaya literatura. 607 p. (In Russ.).
13. Priselkov M.D. Istoriya russkogo letopisaniya [Russian chronicle writing history]. 1940. Leningrad: Publ. AN SSSR. Ch. 2-3 (In Russ.).
14. Sobytie i sobytiinost'. Sbornik statei [Event and eventuality]. In Vladimir Markovich, Vol'f Shmid (eds.). 2010. Moscow: Publ. Kulaginoi — Intrada. 296 p. (In Russ.).
15. Uspenskii B.A. Vladimir Monomakh i apostol Pavel [Vladimir Monomakh and the Apostle Paul]. *Verenitsa liter: k 60-letiyu V.M. Zhivova = A String of Letters: to V.M. Zhivov's 60th anniversary*, 2006. Moscow: Yazyki slavyanskoï kul'tury, pp. 43-45 (In Russ.).
16. Filippovskii G.Yu. Vladimir Monomakh: zaveshchano potomkam [Vladimir Monomakh: bequeathed to posterity]. 1999. Yaroslavl': Publ. YaGPU. 285 p. (In Russ.).
17. Filippovskii G.Yu. «Pouchenie» Vladimira Monomakha: problemy literaturnoi poetiki [Vladimir Monomakh's “Teaching”: problems of literary poetics]. 2019. Yaroslavl': Publ. YaGPU. 119 p. (In Russ.).

Информация об авторах

Филипповский Герман Юрьевич, доктор филологических наук, профессор кафедры русской литературы, Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского (ФГБОУ ВО ЯГПУ), г. Ярославль, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6765-8451>, e-mail: fil.gerr@yandex.ru

Information about the authors

German Yu. Filippovsky, Doctor in Philology, Professor, Department of Russian Literature, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6765-8451>, e-mail: fil.gerr@yandex.ru

Получена 23.12.2023
Принята в печать 15.03.2024

Received 23.12.2023
Accepted 15.03.2024

Эволюция роли библиотеки в контексте сохранения национальных языков

Симонова С.А.

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ); Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4506-1248>, e-mail: jour2@yandex.ru

Статья посвящена анализу роли института библиотеки в сохранении, распространении и развитии национальных языков. Автор предпринял попытку ретроспективного, компаративного, аксиологического анализа изменения образа библиотеки в соответствии с культурными особенностями различных эпох. Основное внимание было направлено на выявление лингвокультурных особенностей библиотечных текстов. Выявлено и обосновано, что на древнем Востоке библиотека выполняла роль сакрализованного архива текстов преимущественно на древнешумерском и ассирийском языках. Лингвистические тексты древневосточных библиотек соединяли сакральные смыслы и повседневную жизнь. В античности на первый план вышел живой диалог, диалектическое развитие мысли, поэтому библиотека стала местом для диспутов. В библиотеках Александрии, Пергама, частных коллекциях хранились свитки на разных языках, однако многие из них профессионально переводились на греческий. В средневековой культуре библиотека стала библиотекой одной книги, Библии, которая переписывалась на греческом и латинском языках. В позднем Средневековье в библиотеках появились книги на народных языках, что способствовало развитию последних. В Новое время библиотека становится способом просвещения и массового распространения национальных литературных языков. В информационную эпоху библиотека приобретает глобальные черты «вселенской библиотеки», происходит стирание границ виртуального и реального пространства библиотеки. Современная библиотека обрастает множеством функций: обеспечивает информацией пользователей, является местом для проведения различных просветительских мероприятий, образовательных игр. В современной России институт библиотеки играет огромную роль в сохранении языков малых народов нашей страны. Таким образом, библиотеки во все эпохи играют важную роль в формировании, сохранении, распространении и развитии национальных языков.

Ключевые слова: институт библиотеки, лингвокультурология, национальные языки, ценности, текст.

Для цитаты: Симонова С.А. Эволюция роли библиотеки в контексте сохранения национальных языков [Электронный ресурс] // Язык и текст. 2024. Том 11. № 1. С. 86–96. DOI:10.17759/langt.2024110108

Evolution of the Role of the Library in the Context of Preserving National Languages

Svetlana A. Simonova

Moscow State University of Psychology & Education; Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russia,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4506-1248>, e-mail: jour2@yandex.ru

The article is devoted to the analysis of the role of the library institution in the preservation, dissemination and development of national languages. The author attempted a retrospective, comparative, axiological analysis of changes in the image of the library in accordance with the cultural characteristics of different eras. The main attention was aimed at identifying the linguistic and cultural features of library texts. It has been revealed and substantiated that in the ancient East the library served as a sacralized archive of texts mainly in the ancient Sumerian and Assyrian languages. Linguistic texts of ancient Eastern libraries connected sacred meanings and everyday life. In antiquity, lively dialogue and the dialectical development of thought came to the fore, so the library became a place for debate. The libraries of Alexandria, Pergamon, and private collections contained scrolls in different languages, but many of them were professionally translated into Greek. In medieval culture, the library became a library of one book, the Bible, which was copied in Greek and Latin. In the late Middle Ages, books in vernacular languages appeared in libraries, which contributed to the development of the latter. In modern times, the library becomes a way of education and mass dissemination of national literary languages. In the information age, the library acquires the global features of a «universal library»; the boundaries of the virtual and real space of the library are erased. A modern library acquires many functions: it provides information to users, is a place for holding various educational events, and educational games. In modern Russia, the library institution plays a huge role in preserving the languages of the small peoples of our country. Thus, libraries in all eras play an important role in the formation, preservation, dissemination and development of national languages.

Keywords: library institute, linguoculturology, national languages, values, text.

For citation: Simonova S.A. Evolution of the Role of the Library in the Context of Preserving National Languages. *Yazyk i tekst = Language and Text*, 2024. Vol. 11, no. 1, pp. 86–96. DOI:10.17759/langt.2024110108 (In Russ.).

Вступление

Институт библиотеки, возникший в глубокой древности, играет важную роль в кристаллизации и сохранении национальных языков. Библиотека — это собрание,

хранилище и источник распространения знания, возникший в первых цивилизациях; библиотека отражает определенный уровень духовного развития общества. Однако мы рассмотрим в статье роль библиотеки как хранителя языка. Развитый, многогранный язык во многом определяет уровень культуры нации, ее потенциал и ее место в мировом пространстве. Библиотечные тексты фиксируют возможности и особенности языка во всех его аспектах: официальном, элитарном и повседневном. К тому же, чтение разнообразных текстов способствует глубокому погружению в язык, овладению его лингвистическими особенностями. Эта проблема актуализируется в современной культуре, имеющей, так называемый, ризомный характер, где умалется роль преемственности, наблюдается массовое, в основном, англоязычное заимствование, происходит унификация смыслов, и, как следствие, утрата национальной уникальности, в том числе, и языковой. Письменные (электронные) тексты — это возможность погружения читателя в прошлое, общение с современным миром и возможность заглянуть в будущее. Это формирование языковой культуры индивида, его мощная социализация, обретение ценностных установок, принятых в данной культуре. Следовательно, анализ роли института библиотеки в сохранении и развитии национальных языков представляется нам важной и актуальной задачей.

В процессе исследования в качестве одного из ведущих нами был использован метод ретроспективного анализа. Он позволил рассмотреть эволюцию роли библиотеки в сохранении и развитии языка. Метод сравнительного анализа дал возможность проанализировать особенности языковых феноменов, отраженных в библиотечных собраниях разных культур. Аксиологический метод способствовал анализу ценностных установок и изменений, связанных, в том числе, и с использованием определенных языков и смысловой значимости (например, иврит, греческий, и латынь как главные языки Библии и их интерпретационный перевод на другие языки).

Библиотека древнего мира как место встречи вечности и повседневности

Библиотека как культурный феномен возникла в глубокой древности, в восточных цивилизациях, когда появилась необходимость в сборе и хранении знания. Знание представляло собой сакральную ценность, потому должно было быть скрыто от непосвященных. Библиотеки Востока были местами культовых ритуалов, общения с высшими силами, но в целом их можно охарактеризовать как библиотеки-архивы.

Язык, распространенный в древней Месопотамии, ученые называют аккадским, или вавилоно-ассирийским. Первые письменные памятники на этом языке ученые относят к XXIII веку до н.э. (империя Саргонидов). Сегодня известны сотни тысяч глиняных табличек с текстами, записанными аккадской клинописью, в частности, «Эпос о Гильгамеше» и Законы Хаммурапи (один из древнейших в истории человечества сводов уголовного и административного права). Тем не менее, огромное большинство аккадоязычных глиняных табличек — это частные письма и хозяйственные документы. Большинство из упомянутых текстов найдено в библиотеке царя Ашшурбанапала (VI век до н.э.). Одной из самых древних библиотек Египта является библиотека Рамсеса II (основана в 1300 г. до н.э.), ее роль во многом объясняется надписью над входом: «Аптека для души». Содержание этой библиотеки-архива разнообразно: заклинания, пророчества, труды по математике, медицине и астрономии. Письменность египтяне считали божественным даром, через который боги объявляют свою волю и дают избранным сакральные знания. Техническим термином для иероглифического письма и для понятия «словесность» у египтян было «Слово Божие», а

письменный набор почитался как «останки Осириса». Бог мудрости Тот считался автором священных текстов и хроники фараонов, покровителем библиотек. Древнеегипетский язык был литературным в эпоху Древнего царства и до конца древнеегипетской цивилизации считался священным. Таким образом, библиотеки Древнего Востока сыграли важную роль в сохранении и распространении древних языков.

Культура Древнего Востока исторична, обращена в прошлое, в вечность, предельно символизирована. Прежде всего увековечивались религиозно-философские учения, нравственно-правовые законы, но также и хроника правления, поскольку правитель воспринимался как родственник божеств, стоящий над остальными людьми. Соответственно, писцы, способные в знаках сохранить сакральные знания, занимали достаточно высокое социальное положение. Содержание текстов отражало высокий уровень древних цивилизаций, поэтому тематика была достаточно обширной: не только религия, но и математика, астрология, медицина, художественная литература были представлены в библиотеках Древнего Востока. В этом контексте лингвистические тексты, сохраняемые в библиотечном пространстве, становились связующим звеном между вечностью и повседневностью.

Иная культурная ситуация сложилась в антропоцентричной Античности. Культура Эллады не стремилась к погружению в вечность, древние греки боялись смерти, стремились жить здесь и сейчас. Они искали смыслы человеческого бытия не в потустороннем, а в реальном мире. Но решается этот и другие философские вопросы при помощи диалога, живого размышления: записанную мысль греки воспринимали как нечто застывшее, утратившее способность к развитию. Греческий язык развивался в непосредственном общении мудрецов и учителей, политических деятелей и народа, на театральных представлениях.

Например, философ Пифагор полагал, что зафиксированное слово ограничивает течение мысли, поэтому не хотел подробно записывать свои идеи. Сократ также предпочитал рассуждать среди друзей и учеников, упрекая книжные тексты в том, что, в ответ на желание получить от них ответы на важные вопросы, «они величаво и гордо молчат» [8, с. 501] (поэтому мы и знаем идеи Сократа по записям Платона и других его учеников). Впрочем, Платон, имея обширную личную библиотеку, тем не менее, обвинял книжные тексты в их неспособности выбирать читателя и порождать новые идеи.

Этот феномен десакрализации феномена библиотеки и одновременно их ценности и развития отражает амбивалентность греческой культуры: с одной стороны, свойственное дионисийскому вектору стремление к ораторскому искусству с широким использованием диалогичных приемов — непосредственному, драматическому, разворачивающемуся в режиме реального времени, с другой стороны, присущая аполлонической рациональности письменная фиксация идей и достижений греческого гения. Публичные, а иногда и частные библиотеки становились местами для общения, обмена мнениями и многочисленных споров, что способствовало демократизации знания, широкому распространению и развитию греческого языка, как следствие, появлению нового типа библиотеки — «библиотеки-диспута». Таким образом, в античной Греции на первый план выходит «живой», развивающийся язык.

В Императорском Риме письменная культура приобретает массовый характер, чему в немалой степени способствовали новые виды библиотек: уже в 39 г. до н. э. была открыта

первая публичная библиотека. Это сыграло важную роль в массовизации знания и литературной латыни, поскольку даже малообеспеченные слои населения, которые не имели возможности покупать книги, получили к ним доступ.

Роль библиотеки в формировании национальных языков Средневековья

Мировые авраамические религии опираются на одну священную книгу, которая включает в себе всю божественную мудрость, доступную верующим. Уже в Талмуде написано, что Моисей принимал Тору от Бога, в исламе пророк Мухаммед создал Коран с благословения и от имени Аллаха, в христианском учении утверждается, что Библия записана со слов Бога. Священные книги становятся регуляторами социальной жизни и носителями высшего духовно-нравственного идеала: *«Книга была отправной и конечной точкой, она являла собой картину мира и даже конца света»* [15].

В мусульманском средневековье Коран воспринимается как прямая речь Аллаха. Истинное существование — это существование в Коране и через Коран. На арабo-мусульманском востоке библиотеки были более распространены и важны, чем на христианском Западе: это научные и культурные центры, обладающие обширным фондом не только, и не столько религиозного содержания, именно здесь появились первые университеты. Благодаря хранилищам книг до современности дошли важнейшие открытия арабo-исламской культуры в области медицины, астрономии, математики. Постепенно книга начинает восприниматься как инструмент интеллектуального труда, чтение становится комментированным, приобретает образовательную и дидактическую функции. Но для темы нашей статьи важно, что арабский язык был общим для многочисленных народов, населявших Арабский Халифат, на него переводились многие древние произведения, хранившиеся в библиотеках, поэтому библиотеки способствовали развитию и распространению арабского языка.

Средневековой западноевропейской культуре свойственна концентрация всех сфер общественной жизни вокруг церкви, христианство является стержнем западного средневековья. Книжная культура развивалась преимущественно в монастырских стенах, монахи переписывали книги древних авторов, собирали и хранили их. Фома Аквинский утверждал: *«библиотека — настоящая сокровищница монастыря, без нее он все равно, что кухня без котла, стол без яств, колодец без воды, речка без рыбы, плащ без другой одежды, сад без цветов, кошелек без денег, лоза без винограда, суд без часовых...»* [2, с. 24].

Под высшей целью чтения стало пониматься религиозное духовное саморазвитие, и, как следствие, путь к спасению души: *«Отныне письменность воспринимается как видимая речь, идущая через глаза непосредственно в душу и ум»* [5, с. 126]. Культура европейского средневековья крайне избирательно относилась к содержанию книг, большинство текстов нерелигиозного содержания признавалось еретическим и подлежало уничтожению. Как и на Древнем Востоке, статус писцов и переписчиков в средневековье был достаточно высок, тем более, большинство из них было непосредственно связано с церковью. В христианской средневековой культуре грамотный человек, читающий Библию, приближался тем самым к Богу, а сам акт писания религиозных текстов приравнивался к мистическому общению с Богом. Августин Блаженный писал: *«Каждое слово и каждая фраза несут в себе пищу для души»* [1, с. 23]. В этом сакральном отношении к письменности и книге средневековая культура близка древневосточным культурам.

Новый завет известен первоначально на греческом языке, но уже в IV в. появляется латинский перевод Библии. Отец церкви Иероним Стридонский, переведя Библию на латынь, фактически создал письменную базу для западного Средневековья. Этот перевод получил название «Вульгата», что означало «доступный народу». В результате утверждения христианства три языка (иврит, древнегреческий и латынь) стали священными для средневековой западной культуры. Как следствие, представители этой эпохи стали мыслить текстами и языками Священного Писания, составлявшими основу любой средневековой библиотеки, отчего появился термин «библиотека одной книги». Именно в раннем Средневековье, по причине тотальной неграмотности населения, стали создавать Exultet, пергаментные свитки, где с одной стороны был текст, а с другой — иллюстрации к тексту. На церковных службах священники читали тексты, демонстрируя прихожанам иллюстрации, что способствовало распространению церковных терминов и идей среди населения.

К XII в. Появляются тексты на национальных языках, например, на старофранцузском «Песнь о Роланде», на провансальском поэмы трубадуров, которые также хранились в библиотеках. С конца XI в. распространяются университеты, которые также обзаводятся собственными библиотеками, появляются частные собрания, в обществе возрастает роль чтения: *«Вся средневековая педагогика основана на чтении текстов, а университетская схоластика институализирует и расширяет эту деятельность»* [5, с. 27]. Необходимо отметить, что, подобно античным философам, христианские мыслители высоко оценивают метод диалога в познании и духовном совершенствовании, однако при условии, что диалог этот происходит с Богом.

Роль библиотек в развитии национальных языков в секулярную эпоху

В 1440 г. появляется печатный станок, что создает благоприятные условия для массового чтения книг, их доступности и низкой стоимости. Соответственно, изменились роль и функции библиотек, теперь на первый план выходит предоставление книг в пользование многочисленным читателям. Появляются книги на местных языках светского характера, производится перевод Библии с латыни на национальные языки, расширяется контингент читателей: торговцы, бюргеры, женщины, дети. Исследователи пишут по этому поводу: *«Возникновение новых побудительных мотивов для занятий чтением, исходящих от читателей, для которых латынь была языком иностранным, требование облегчить им понимание текстов; влияние принципов, почерпнутых из трудов грамматиков древности, на выработку новых правил, способных удовлетворить эти запросы; появление зачатков того, что мы назвали «грамматикой удобочитаемости»* [5, с. 137].

В эпоху Просвещения появляются первые энциклопедии и справочники, в частности, многотомник под редакцией Д. Дидро: важнейшей функцией библиотеки становится просвещение общества. Увеличивается количество государственных библиотек; формируются национальные, становясь важным средством продвижения государственных социально-политических идей. Все эти социальные образования способствуют дальнейшему развитию национальных языков, распространению новых лингвистических терминов и понятий (гражданское общество, общественный договор, свобода, равенство, братство). Новые термины несли за собой новые смыслы, которые необходимо было донести до масс, и публичные библиотеки в этом сыграли важную роль.

Однако уже к началу XIX в. появляются критические оценки чтения, которое, по мнению некоторых мыслителей, умаляет нашу уникальность, нашу способность генерировать

оригинальные идеи, нивелирует роль чувственного познания, интуиции. Эти тенденции во многом связаны с разочарованием европейского общества в идеях просветителей. Наиболее ярко это разочарование выразилось в романтизме, представители которого считали своим идейным вдохновителем философа Артура Шопенгауэра. Мыслитель осуждал чрезмерное увлечение чтением, полагая, что «...самое верное средство не иметь собственных мыслей — это во всякую свободную минуту тотчас хвататься за книгу» [14, с. 81]. В целом, эпоха Нового Времени завершила создание национальных литературных языков, публичные библиотеки способствовали их продвижению в широкие массы.

Лингвистическая функция библиотеки в эпоху информационного общества

Уже в первой половине XX века ускоряется темп жизни, бурно развиваются наука и техника, как следствие, остается все меньше времени и пространства для осознанного чтения. Изобретаются новые техники — диагональное, быстрое чтение. В результате формируется фрагментарное, мозаичное или клиповое мышление. «*Весь мир представляется как развернутый видеоклип: мелькающие, дробящиеся на глазах и произвольно объединяемые фрагменты создают иллюзию красочного бытия*» [10, с. 206]. Это, в свою очередь, оказывает существенное влияние на словарный запас читателя, формирует утрату способности восприятия крупных текстовых объемов.

Вторая половина XX — начало XXI вв. характеризуется «цифровым поворотом», в результате которого происходят существенные изменения в общественном сознании, что не могло не сказаться на развитии национальных языков. Формируется информационная картина мира, набирает обороты цифровая реальность: «*В новом, информационном способе развития источник производительности заключается в технологии генерирования знаний, обработки информации символической коммуникации*» [7, с. 39]. Временной фактор при распространении информации теряет свою актуальность. Библиотечные тексты отныне могут быть доступны и прочитаны в любом географическом пространстве. «*Мгновенность передачи информации изменяет масштабы событий, и в обществе появляются предпосылки создания единого, фактически безграничного пространства, возможности которого сегодня демонстрирует Интернет*» [3, с. 43].

«Умирает» не только автор, но и реципиент. Читатель электронной книги имеет возможность трансформировать исходный текст, дополнить его по своему усмотрению, выполняя одновременно роли автора, издателя, распространителя текста. «*Творчество же автора превращается в одну большую книгу — «дом-музей» — сайт, где он представлен во всех своих ипостасях, в отличие от печатной литературы, где объект внимания — отдельно взятая книга, пространственно удаленная от него, а потому беззащитная перед лицом комментатора книги. Непосредственное присутствие автора как личности теряет неоднозначность, затушевывая альтернативные точки своего прочтения, текст становится одномерным, плоским. Форма отрывается от содержания, различие жанров уже не связано с их материальной фиксацией, отсюда беспокойство и замешательство читателей*» [6, с. 28].

Создаются электронные фонды, однако чтение в электронном формате имеет ряд отличий по сравнению с бумажным вариантом, появляется виртуальная материальность текста. По-новому определяется «материальность» произведений, цифра, позволяющая уничтожить расстояние, нивелирует физическую границу между читателем и книгой. «*Если предположить, что все существующие тексты, как рукописные, так и печатные, будут*

оцифрованы, то станет возможен и доступ ко всей полноте письменного наследия человечества. Любой читатель, где бы он ни находился, при условии, что в его распоряжении имеется читательский терминал, соединенный с сетью, обеспечивающей распространение оцифрованных документов, сможет обратиться к любому тексту, читать его и изучать вне зависимости от того, в какой форме и где находится оригинал» [5, с. 42].

Информационное общество обезличивает, способствует стиранию границ между авторством и чтением, библиотекой и пользователем, возникает опасность погружения реальности в хаотические потоки. Постмодернизм провозглашает фрагментарность, ризомность, прерывистость в противовес традиционным стремлениям к упорядоченности, иерархичности и стабильности. *«Мы живем в век частичных объектов, кирпичей, которые были разбиты вдребезги, и их остатков. Мы больше не верим в миф о существовании фрагментов, которые, подобно обломкам античных статуй, ждут последнего, кто подвернется, чтобы их заново склеить и воссоздать... цельность и целостность образа оригинала» [9, с. 118].*

Философ Ж. Бодрийяр создает теорию симулякров, по которой общество вступило в период тотальной симуляции, заменяя реальное бытие виртуальной симуляцией, то есть, имитацией действительного существования. *«В современном пространстве симуляции стираются границы между реальным и воображаемым, реальность отныне переходит в ранг гиперреальности, характеризующейся господством чистых ирреферентных симулякров, процессией моделей и заменой реальными знаками реального» [4, с. 98].* Само общество становится похожим на борхесовскую «вавилонскую библиотеку», в нем одни и те же идеи и события могут быть одновременно «прочитанными» в разных уголках планеты, чему способствует развитие цифровизации. Возникает бесконечное количество возможностей и дискурсов. В такой ситуации понятие «чтец» сменяется понятием «пользователь». С одной стороны, увеличивается пространство творчества, которым может заниматься любой пользователь. Становится реальным трансформировать электронные тексты, на наших глазах рождается так называемый «активный читатель». С другой стороны, вольное обращение с оригинальными текстами порождает этические коллизии, страдает уникальность, особенность авторского текста, профессионализм: текст приобретает черты одномерности и плоскости.

Библиотека начинает существовать в новом пространстве и времени: мгновенная доступность и отсутствие необходимости посещать библиотечные залы, экономя время и усилия пользователей, делают их более «ленивыми». Как пишут исследователи, *«уровень потребления и благосостояния значительно вырос, у человека, во-первых, появляется масса новых потребностей, а во-вторых, высвобождается масса свободного времени, которым человек зачастую не умеет распорядиться» [11, с. 42].* Язык пополняется новыми терминами и смыслами, цифровизация способствует его унификации. Появление общей цифровой терминологии, доступной любому пользователю, стирает границы между языками.

В России библиотечное дело начинает развиваться с указа Петра I об открытии публичной библиотеки при кунсткамере, с этого же периода постепенно формируется русский литературный язык. Конечно, спецификой российского дворянства стало двуязычие, когда дворяне не только говорили, но иногда и думали на французском языке. Терминология и новые смыслы западноевропейского Просвещения стали внедряться в русский язык, правда,

в определенной интерпретации, что во многом происходило «из-за традиционного для России поиска смысла жизни, определения значения русского человека в межкультурном пространстве» [12, с. 77].

Россия является традиционно многонациональным и многоконфессиональным государством, сохранение и развитие языков малых народов является для нашей культуры важной задачей. В современной России создаются и поддерживаются библиотеки национальных округов страны, что способствует сохранению национальных языков, особенно, если речь идет о малочисленных народах. Библиотеки инициируют создание региональных проектов, направленных на поддержку и развитие языков малых народов, населяющих наше государство. Данный аспект деятельности отечественного института библиотеки нам представляется крайне важным в современных сложных условиях.

Заключение

Таким образом, можно сделать следующие выводы.

Библиотека на протяжении всей истории культуры играет важную роль в формировании, сохранении и развитии национальных языков (их литературных, официальных и повседневных вариантов). На каждом культурном этапе библиотека приобретала специфические черты, встраиваясь в существующие культурные парадигмы, и в тоже время, сама инициировала определенные лингвосоциальные процессы. Огромную роль в этом сыграли религиозные культовые книги, литературные произведения, научные трактаты, хозяйственные заметки. Эти разные по своему назначению тексты, сохраненные в библиотеках, обогащали и систематизировали национальные языки, способствовали межкультурному взаимодействию. Институт библиотеки, в свою очередь, также трансформировался. Если рассматривать библиотеку как параллельную культурную реальность, своеобразную «вселенную текстов», основой которых является, прежде всего, язык, то становится очевидной актуальность исследования взаимодействия этих феноменов.

Литература

1. Августин. О граде Божием. 2000. Минск; М.: Харвест; АСТ. 1294 с.
2. Аквинский Ф. Учение о душе. 2004. СПб: Азбука-классика. 477 с.
3. Берестова Т.Ф. Библиотека как элемент информационного пространства (к разработке концепции) // Библиотековедение. 2004. № 6. С. 43-51.
4. Бодрийяр Ж. Символический обмен и смерть. 2000. М.: Добросвет. 387 с.
5. История чтения в западном мире от Античности до наших дней / Ред.-сост. Г. Кавалло, Р. Шартье; пер. с фр. М.А. Руновой, Н.Н. Зубкова, Т.А. Недашковского. 2008. М.: «Издательство ФАИР». 544 с.
6. Каирбекова А.Г. Онтология книги в контексте культуры: автореф. дисс. ... докт. филос. наук. 2010. Алматы. 47 с.
7. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура. 2000. М.: Гос. ун-т. Высш. шк. экономики. 606 с.
8. Куфаев М.Н. Проблемы философии книги. Книга в процессе общения. 2004. М.: Наука. 188 с.
9. Платон. Сочинения в четырех томах. Т. 4. 2007. СПб: Изд-во Олега Абышко. 671 с.
10. Постмодернизм: энциклопедия / Сост. и науч. ред. А.А. Грицанов, М.А. Можейко. 2001. Минск: Интерпрессервис; Книжный дом. 1037 с.

11. Рорти Р. Случайность, ирония и солидарность / перевод с англ. И. Хестановой, Р. Хестанова. 1996. М.: Русское феноменологическое общество. 282 с.
12. Симонова С.А., Гаршин Н.А., Алиханова В.Л. Проблема массовизации антиутопии как жанра искусства в условиях общества риска [Электронный ресурс] // Язык и текст. 2021. Том 8. № 3. С. 38-45. DOI: 10.17759/langt.2021080305
13. Симонова С.А. Россия и Франция: опыт культурного взаимодействия / С.А. Симонова, И.В. Сатина. 2005. Воронеж: Воронежский государственный университет. 113 с.
14. Шопенгауэр А. Искусство побеждать в спорах. 2016. М.: Эксмо-Пресс. 128 с.
15. Эко У. Не надейтесь избавиться от книг! [Электронный ресурс]. URL: https://domknig.com/read_105735-8# (дата обращения: 15.05.2023).

References

1. Avgustin. O grade Bozhiem [The city of God]. 2000. Minsk; Moscow: Kharvest; AST. 1294 p. (In Russ.).
2. Akvinskii F. Uchenie o dushe [Soul doctrine]. 2004. Saint Petersburg: Azbuka-klassika. 477 p. (In Russ.).
3. Berestova T.F. Biblioteka kak element informatsionnogo prostranstva (k razrabotke kontseptsii) [Library as an element of information space (towards conceptualization)]. *Bibliotekovedenie = Librarianship*, 2004, no. 6, pp. 43-51 (In Russ.).
4. Bodriiyar Zh. Simvolicheskiy obmen i smert' [Symbolic exchange and death]. 2000. Moscow: Dobrosvet. 387 p. (In Russ.).
5. Istoriya chteniya v zapadnom mire ot Antichnosti do nashikh dnei [The history of reading in the western world from Antiquity to modern times]. In G. Kavallo, R. Shart'e (eds.). 2008. Moscow: Publ. «Izdatel'stvo FAIR». 544 p. (In Russ.).
6. Kairbekova A.G. Ontologiya knigi v kontekste kul'tury: avtoref. diss. ... dokt. filos. nauk [Ontology of the book in the context of culture. Dr. Sci. (Philosophy) diss.]. 2010. Almaty. 47 p. (In Russ.).
7. Kastel's M. Informatsionnaya epokha: ekonomika, obshchestvo i kul'tura [Information age: economics, society and culture]. 2000. Moscow: Gos. un-t. Vyssh. shk. ekonomiki. 606 p. (In Russ.).
8. Kufaev M.N. Problemy filosofii knigi. Kniga v protsesse obshcheniya [Problems of book philosophy. Book while communicating]. 2004. Moscow: Nauka. 188 p. (In Russ.).
9. Platon. Sochineniya v chetyrekh tomakh. T. 4 [Works in 4 vol. Vol. 4]. 2007. Saint Petersburg: Publ. Olega Abyshko. 671 p. (In Russ.).
10. Postmodernizm: entsiklopediya [Postmodernism: encyclopaedia]. In A.A. Gritsanov, M.A. Mozheiko (eds.). 2001. Minsk: Interpresservis; Knizhnyi dom. 1037 p. (In Russ.).
11. Rorti R. Sluchainost', ironiya i solidarnost' [Randomness, irony and solidarity]. In I. Khestanova, R. Khestanov (eds.). 1996. Moscow: Russkoe fenomenologicheskoe obshchestvo. 282 p. (In Russ.).
12. Simonova S.A., Garshin N.A., Alikhanova V.L. The Problem of Massovization of Dystopia as a Genre of Art in the Risk Society [Elektronnyi resurs]. *Ázyk i tekst = Language and Text*, 2021. Vol. 8, no. 3, pp. 38-45. DOI: 10.17759/langt.2021080305 (In Russ., abstr. in Engl.)
13. Simonova S.A. Rossiya i Frantsiya: opyt kul'turnogo vzaimodeistviya [Russia and France: experience of cultural interaction]. 2005. Voronezh: Voronezhskii gosudarstvennyi universitet. 113 p. (In Russ.).

Симонова С.А.
Эволюция роли библиотеки в контексте сохранения
национальных языков
Язык и текст. 2024. Том 11. № 1. С. 86–96.

Simonova S.A.
Evolution of the Role of the Library in the Context of
Preservating National Languages
Language and Text. 2024. Vol. 11, no. 1, pp. 86–96.

14. Shopengauer A. *Iskusstvo pobezhdat' v sporakh* [Art of winning arguments]. 2016. Moscow: Eksmo-Press. 128 p. (In Russ.).

15. Eko U. *Ne nadeites' izbavit'sya ot knig!* [Elektronnyi resurs] [Don't hope to get rid of the books!]. Available at: https://dom-knig.com/read_105735-8# (Accessed: 15.05.2023).

Информация об авторах

Симонова Светлана Анатольевна, доктор философских наук, профессор кафедры «Философия и гуманитарные науки», институт «Иностранные языки, современные коммуникации и управление», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ); профессор кафедры гуманитарных наук, факультет социальных наук и массовых коммуникаций, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4506-1248>, e-mail: jour2@yandex.ru

Information about the authors

Svetlana A. Simonova, Doctor in Philosophy, Professor, Department of Philosophy and Humanities, Institute “Foreign Languages, Modern Communications and Management”, Moscow State University of Psychology & Education; Professor, Department of Humanities, Faculty of Social Sciences and Mass Communications, Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4506-1248>, e-mail: jour2@yandex.ru

Получена 01.03.2024
Принята в печать 15.03.2024

Received 01.03.2024
Accepted 15.03.2024

ЛИНГВОДИДАКТИКА И НОВАЦИИ. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКОВ И
КУЛЬТУР | LINGUODIDACTICS AND INNOVATIONS. PSYCHOLOGICAL BASIS OF LEARNING
LANGUAGES AND CULTURES

Американские учебники русского языка и языковая политика США: к вопросу о мотивации к изучению

Зенкевич И.В.

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО
МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3733-9388>, e-mail: zenkevichiv@mgppu.ru

Статья посвящена изучению языковой политики США в области преподавания иностранных языков, в том числе русского, и взаимосвязи языковой политики и стратегии национальной безопасности страны. В то же время, из-за отсутствия федерального регулирования в сфере преподавания иностранных языков создание и использование учебников русского языка как иностранного не регламентируется и отдано на усмотрение учебных и региональных организаций на местах. На основе исследования учебников русского языка как иностранного, составленных американскими авторами с начала XX по начало XXI века, проведенного по нескольким параметрам: содержание предисловий, методической и мотивационной составляющей, текстового и лексического материала, а также целевой аудитории, автор статьи приходит к выводу о том, что учебники не отражают реальной картины культурной и общественной жизни в России, не мотивируют обучающихся, не успевают за изменениями, происходящими в российском обществе и таким образом участвуют в создании ложного стереотипного образа нашей страны у американских обучающихся. Решение данной ситуации автор видит в создании цифровых учебников русского языка как иностранного.

Ключевые слова: языковая политика, национальная безопасность, целевая аудитория, мотивация, стереотипный образ России, цифровой учебник.

Для цитаты: Зенкевич И.В. Американские учебники русского языка и языковая политика США: к вопросу о мотивации к изучению [Электронный ресурс] // Язык и текст. 2024. Том 11. № 1. С. 97–107. DOI:10.17759/langt.2024110109

American Textbooks of the Russian Language and US Language Policy: on the Issue of Motivating to Learn

Irina V. Zenkevich

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3733-9388>, e-mail: zenkevichiv@mgppu.ru

The article is devoted to the study of the US language policy in the field of teaching foreign languages, including Russian, and the relationship between language policy and the national security strategy of the country. At the same time, due to the lack of federal regulation in the field of teaching foreign languages, the creation and use of textbooks of the Russian language as a foreign language is not regulated and is given to the educational and regional organizations on the state level. Based on the study of textbooks of Russian as a foreign language compiled by American authors from the beginning of the 20th to the beginning of the 21st century, which is conducted according to several parameters — the content of the preface, methodological and motivational component, textual and lexical material, as well as the target audience — the author of the article concludes that textbooks do not reflect the real picture of cultural and social life in Russia, do not motivate learners, do not keep up with the changes taking place in Russian society, and thus create a false stereotypical image of our country among American students. The author sees the solution to this situation in the creation of digital textbooks of Russian as a foreign language.

Keywords: language policy, national security, target audience, motivation, stereotypical image of Russia, digital textbook.

For citation: Zenkevich I.V. American Textbooks of the Russian Language and US Language Policy: on the Issue of Motivating to Learn. *Yazyk i tekst = Language and Text*, 2024. Vol. 11, no. 1, pp. 97–107. DOI:10.17759/langt.2024110109 (In Russ.).

Потребность в учебниках иностранного языка проистекает прежде всего из распространенности его преподавания в системе образования страны. Эта потребность зависит от языковой политики государства. Языковая политика обуславливает предоставление определенных административных ресурсов для осуществления преподавания того или иного языка, в том числе государственного, а также намечает порядок и предпочтительность преподавания иностранных языков. Языковая политика в сфере образования определяет содержание языкового образования в стране, которое, в свою очередь, предопределяет мобильность граждан, а также статус страны на мировой арене: чем большим количеством языков владеют граждане страны, тем выше их (академическая) мобильность и весомее положение страны в мире. Языком обучения в США является английский, хотя его статус не закреплен в Конституции страны (каждый штат в праве сам решать вопрос о своем официальном языке). В таких условиях вопрос грамотности населения в области владения английским языком до сих пор остается не решенным [8].

Иностранные же языки и их преподавание никогда не играли важной роли в США, они не входили в приоритеты национальной политики. Американское общество сфокусировано на английском языке и необходимости обучения ему носителей других языков, проживающих в США. В стране отсутствует последовательная политика продвижения иностранных языков, поскольку на государственном уровне господствует направленность на монолингвизм [18, p. 255], который в настоящее время проверяется на прочность возрастающим количеством носителей испанского языка (в штате Нью-Мексико он признан официальным). Каждый штат США имеет право самостоятельно решать вопрос о целесообразности преподавания иностранных языков в учебных заведениях, находящихся на его территории.

В английском языке слово «foreign» (которое используется в сочетании «foreign

languages» (иностранные языки)), имеет пейоративное значение — «чужой, неуместный, непонятный, чуждый, инородный». Поэтому часто в качестве эвфемизма в американском обществе принято слово «international», например, для обозначения иностранных студентов (international students) [12, p. 13]; [15]. Вместо слова «иностранный» применительно к изучению языка принято использовать «второй», чтобы не вносить путаницу и вписаться в европейскую терминологию [11, p. 5]. В то же время, отношение к иностранным языкам как к «чужим» характерно для американского общества, что обуславливает отсутствие интереса к их изучению. Этому можно найти несколько объяснений. Во-первых, разнообразие демографического состава США: приблизительно 20% населения страны говорят не на английском языке. С одной стороны, имея население, представители которого вышли из разных лингвистических традиций, страна должна проводить политику многоязычия. С другой, чтобы обеспечить целостность и работоспособность такой страны необходимо опираться на один язык как объединяющий граждан. Во-вторых, США не имеет официального языка, закрепленного на федеральном уровне, в Конституции страны. Увеличивающаяся роль испанского языка, приток мигрантов из Латинской Америки и Азии, заставляют федеральное правительство и правительства отдельных штатов задумываться о сохранении положения английского языка как доминирующего на территории страны. Отсюда вытекает федеральная политика в области образования, которая не поддерживает никакие языки, кроме английского. Этим же объясняется нежелание американского федерального правительства поддерживать билингвизм на государственном уровне. В последние десятилетия само слово «bilingual» последовательно выводится из употребления в нормативных документах, касающихся образования. В принятом в 2001 году законе под названием «Ни одного отстающего ребенка» (No Child Left Behind Act) слово «bilingual» не употребляется, основной акцент сделан на изучение английского языка как предмета основной программы [18, p. 260]. В-третьих, распространенность английского языка в современном мире. Американцы не заинтересованы в изучении и преподавании иностранных языков в связи с широким применением английского в современном мире: в политической сфере, гуманитарной, официально-деловой, коммуникационной, культурной и др. В-четвертых, историческая предопределенность. Классический учебный план, действовавший в США до конца XIX века, предусматривал изучение древних (греческого и латинского), а не современных языков. В первой половине XX века, когда современные языки стали входить в образовательную программу США, их преподавание велось по старым методам, использовавшимся для мертвых языков, что не способствовало интересу к изучению языков живых и не вело к их успешному освоению. В обществе доминировало мнение, что изучение современных иностранных языков забирает слишком много времени студентов, при этом не вознаграждается хорошими результатами, скорее наоборот, ведет к исключению из школы из-за невозможности сдать экзамен по иностранному языку на положительную оценку; значит, нужно убрать их из школьной программы и освободить время для более необходимых, основных, предметов, таких как математика. В 1945 г. вышел Гарвардский доклад «Общее образование в свободном обществе» («General Education on a Free Society»), который исключил иностранные языки из списка основных предметов [14, p. 89]

Несмотря на усилия лингвистов, на современном этапе преподавание и изучение иностранных языков в США зависит от интересов национальной безопасности и стратегии доминирования страны на мировой арене, одной из составляющих которой является стремление еще большего по своим масштабам распространения английского языка в мире.

Отсутствие централизованной образовательной политики в области преподавания иностранных языков не позволяет предполагать, что в ближайшее время их положение в системе американского образования изменится.

Поскольку система образования США является децентрализованной, т.е. преподавание того или иного предмета в стране зависит не от федерального правительства, а от потребностей конкретного штата, в Америке не существует рекомендованных Министерством образования учебников. Это приводит к тому, что в США отсутствует какое-либо государственное регламентирование, связанное с учебниками. Таким образом, каждый штат сам вправе выпускать учебники, каждый университет может иметь собственные учебники, созданные на кафедрах и факультетах, связанных с русистикой, более того, преподаватели зачастую используют собственные наработки, аудио и видео материалы, статьи из современной периодики и т.п. Как пишут в статье о положении дел с учебниками по РКИ в США С.В. Абрамова и Э.Г. Азимов, «*издание учебников ... во многом определяется политикой тех или иных издательств и потребностями книжного рынка*» [1]. Это связано с общей тенденцией развития американского общества, которое нацелено на получение экономической выгоды. В 1982 г. Линда Брюс, преподаватель факультета славянских языков и литератур Университета Южной Калифорнии в Лос-Анджелесе в статье «Что хочет американский студент от учебника русского языка?» писала о непопулярности гуманитарных знаний, которые не приносят или не часто приносят практическую пользу и не обеспечивают хороший заработок. Американские студенты при выборе факультета и специальности прежде всего руководствуются соображениями экономической целесообразности и прибыльности будущей профессии. Изучение иностранных языков не популярно в США в большой степени из-за маленькой доходности чисто лингвистического знания [2, с. 208]. С тех пор ничего не изменилось в отношении американцев к обучению языкам. Студенты, изучающие языки, в том числе русский, часто не являются филологами, их основная специальность может находиться в области социальных наук или даже в технической или естественнонаучной сфере [9, р. 78]. Это обуславливает необходимость поиска оптимального пути обучения русскому языку и способов мотивации будущих студентов его учить. В таких условиях на первый план выходит личность самого преподавателя и качество его работы: именно эти составляющие учебного процесса могут удержать студентов в аудитории. Не менее важным звеном учебного процесса представляется и сам учебник, выбор которого часто тоже зависит от преподавателя: учебник может помочь вызвать у студентов положительное отношение к предмету, желание его изучать дальше, а это значит, что учебник русского языка должен быть интересен американским студентам. При всей трудности и неоднозначности определения того, что будет представлять интерес для американской аудитории, можно выделить самое существенное как для студентов-филологов, так и для учащихся нефилологических специальностей: очень важной представляется тематика рассказов и диалогов, которые в учебниках часто оказываются надуманным, оторванным от повседневных реалий, в то время как молодежь интересуется живым описанием человеческих взаимоотношений и современной повседневной жизни и быта своих сверстников из России. Средства массовой информации в пропагандистских целях часто дают ложные сведения в этой области, создают анти-образ России, в то время как учебник мог бы стать носителем правдивой информации о жизни внутри нашей страны, наших традициях, праздниках, менталитете, привычках и пристрастиях, отношении к окружающим и т.п.

С другой стороны, современные тенденции в преподавании русского языка в США отражают реалии использования коммуникативного подхода, а именно: чем меньше зависимость преподавателя от учебника, тем лучше, поскольку во главу угла ставится создание на уроке реальных жизненных ситуаций, широта охвата тем, личностная ориентация обучения [6]. При таком подходе к преподаванию роль учебника как основного проводника знаний снижается. Преподаватели используют собственные наработки, аудио и видео материалы, статьи из современной прессы и т.п. Это приводит к *«чрезвычайному разнообразию в использовании учебников русского языка»* [7, с. 107].

Первые учебники русского языка в США были созданы на кафедрах или факультетах, деятельность которых связана со славистикой или русистикой, и в основном были посвящены какой-то одной области, чаще всего грамматике, фонетике, лексике или чтению.

С середины 1940-х гг. стали появляться учебники, нацеленные на систематическое изложение материала. Их можно подразделить на две большие группы. Самый большой пласт среди них представляют собой учебники, содержащие полный курс русского языка, большая часть которых не имеет подразделения на учебники для средней и высшей ступени образования. Многие из них могут быть использованы, судя по информации, содержащейся в предисловии, и в школе, и в вузе. В этой связи стоит заметить, что с начала XX века средний возраст обучающихся русскому языку в США в основном составлял шестнадцать лет [13], что свидетельствует о том, что основными пользователями учебников русского языка являются учащиеся старшей школы и студенты колледжей и университетов. Здесь стоит также отметить важный факт, что, судя по свидетельству, например О. Каган, учебники, содержащие полный курс русского языка, изданные в 1960-е гг., продолжали использоваться американской системой образования и в 1980-е и даже в 1990-е гг. [6]. Новые коммуникативные учебники стали появляться, в основном, с конца 1990-х гг., а потом переиздавались в 2000-е гг. («Тройка», «Голоса»).

Второй по количеству пласт учебников составляют те, что предназначены для обучения научному русскому языку. Появляться подобные учебники стали уже в середине 1940-х гг., а наибольшее количество учебников научного русского языка приходится на конец 1950-х-1960-е гг. Это объясняется необходимостью более близкого знакомства американского научного сообщества с советской научной мыслью после прорыва советской космической науки, кульминацией которого стал запуск первого искусственного спутника земли (1957 г.), полет первого человека в космос (1961 г.) и первый выход человека в открытый космос с борта космического корабля (1965 г.).

Подходы к выбору материала, его изложению и отработке связаны с общим развитием методики преподавания иностранных языков. Авторы учебников, изданных в начале XX века, в основном, концентрировались на глубоком изучении какого-то одного аспекта языка и руководствовались грамматико-переводным методом.

Учебники, изначально подготовленные для армейских программ Института вооруженных сил (Armed Forces Institute), во главу угла ставили развитие навыка говорения и базировались на повторении и запоминании основных паттернов и как можно более частом использовании этих структур в собственной речи, т.е. использовали аудио-лингвальный метод (Lesnin and Luba Perova, 1945; Spoken Russian. Book 2. By Leonard Bloomfield and Luba Perova, 1945; Cornyn W.S. Beginning Russian, 1950; Cornyn W.S. Beginning Russian, 1959; Cornyn W.S. Beginning Russian. Revised Edition, 1961). Нацеленность армейских программ на развитие

разговорного навыка и запоминание основных паттернов языка нашла отражение в учебниках, посвященных разговорному русскому языку. Их авторы руководствовались теми же принципами бихевиоризма о выработке привычки и заучивании основных фраз и предложений.

Существуют учебники, основанные на применении игрового метода (учебник «Русский в картинках» («Russian through Pictures»)). Книга, по мнению ее авторов, делает процесс обучения языку легким, как игра, а не таким, как тяжелая работа. Картинки представляют собой черно-белые схематические наброски (абрисы людей, предметов, животных). Выбор слов, предложенных авторами для изучения, обусловлен частотностью их употребления, а также возможностью их применения в картинках. Слова помещены в основные фразы, которые можно быстро запомнить и сразу начать употреблять. В книге дается всего около 300 слов, помещенных в предложения и проиллюстрированных картинками [16]. На игровом методе построен, разработанный Льюисом Робинсом, преподавателем Колумбийского университета, курс быстрого обучения (Reinforced Learning Course), который, по словам автора, получил высокую оценку психологов и преподавателей и широко использовался на военных курсах, в общеобразовательных школах, в бизнес-школах. Его метод был основан на игре в угадывание (guessing game), в основе которой лежит следующий психологический принцип: человек обычно запоминает то, что он угадал правильно, и забывает то, в чем ошибся. Робинсон предложил следующий порядок изучения языка: прослушать урок на пластинке пять раз, затем в учебнике закрыть специальной карточкой русский перевод слов, попытаться их произнести и догадаться, что они значат, затем немного отодвинуть карточку и посмотреть их значение. Если были сделаны ошибки, автор предлагает еще раз пройти урок, пока не получится сделать все правильно [17]. В то же время необходимость многократно практиковаться и произносить русские фразы сближает его метод с военными программами (с бихевиористским подходом к обучению).

Лексический подход к обучению русскому языку применяется прежде всего в учебниках, посвященных изучению лексического материала. Например, учебник, построенный на изучении базовой лексики нескольких языков, в том числе, русского — «Базовый язык. Английский, французский, немецкий, русский» («Basic Language. English, French, German, Russian»), сфокусирован также на необходимости внедрения коммуникативной направленности в преподавание основных европейских языков, что, по мнению его создателя, подразумевает выполнение в основном устных упражнений, связанных с использованием основной лексики иностранного языка [10].

Современные учебники русского языка («Тройка», «Голоса») строятся на коммуникативном методе преподавания иностранного языка. В них во главу угла ставится развитие коммуникативной компетенции обучающихся, т.е. способности осуществлять речевую деятельность в разных ситуациях общения.

В основном все учебники по подходу к выбору текстового материала, который помещен в них, можно разделить на две большие группы: те, в которых используются тексты из русской классической литературы или тексты, взятые из русских книг для чтения, и те, авторы которых сами составляют материалы для чтения, исходя из потребностей американских студентов.

Со второй половины XX века наметилась еще одна тенденция подбора текстового материала. В учебниках 1960-1970-х гг. кроме текстов, составленных их авторами, находим

выдержки из советских газет (с указанием выходных данных изданий) и энциклопедий, т.е. авторы стремятся разнообразить тексты учебников посредством привлечения аутентичного материала.

Авторы современных учебников («Тройка», «Голоса»), изданных после 1990 г., практически полностью отказались от использования текстов русской классической литературы как образца русского языка, поскольку коммуникативный подход к обучению предполагает использование современного языка в настоящих ситуациях общения, в то время как тексты русской классической литературы не могут дать таких примеров употребления живого языка. В этих учебниках помещены в основном тексты диалогов, составленные самими авторами, а также большой спектр аутентичного материала: выдержки из российских газет, журналов, дайджестов; театральные и концертные билеты; зачетно-экзаменационные ведомости, программы телепередач и др.

Однако специфика системы образования США в сфере преподавания иностранных языков обуславливает тот факт, что учебники русского языка, создаваемые американскими авторами для американских обучающихся не могли оперативно реагировать на ключевые исторические события в нашей стране, поэтому наличие аутентичного материала в них не приводило к отражению всей полноты жизни нашей страны и тех изменений, которые происходили в ней и в самом русском языке в 1990-е и в 2000-е. В связи со спецификой американской языковой политики государственный интерес к преподаванию русского языка не означает сиюминутного отклика в системе образования, который мог бы выразиться в увеличении количества учебников и учебных пособий, связанных с преподаванием языка и изучением культуры, и в изменении содержания этих учебников.

Помимо специфики системы образования и национальной политики в области иностранных языков, в том, что касается русского языка необходимо учитывать и общую тенденцию среди обучающихся в США считать русский язык сложным для изучения носителями английского языка (для его изучения необходима 1,1 тысяча часов по данным Государственного департамента: это четвертая категория сложности из пяти возможных). В этой связи немаловажным при составлении учебников русского языка как иностранного представляется наличие в них мотивационного компонента. Другим немаловажным объяснением необходимости мотивировать американских обучающихся к изучению русского языка можно считать существование довольно непростых, часто напряженных, отношений между нашими странами, которые не способствовали формированию позитивного отношения к языку нашей страны в американском обществе. Кроме того, как уже отмечалось, отношение к изучению иностранных языков в США носит специфический характер: невозможность сиюминутного получения материальной выгоды от знания языков, монетизации этих знаний делает лингвистику мало привлекательной сферой деятельности для большинства американцев. В качестве возможной мотивации к изучению русского языка можно назвать богатство самого языка и литературы, созданной на нем, его положение в мире, его роль в качестве языка интернационального общения, его распространенность и многочисленность его носителей, его статус в качестве одного из шести официальных языков ООН, наличие русскоязычных общин в США (самая большая — на Брайтон Бич в Нью-Йорке, который называют «Маленькая Одесса»), территориальная мощь России, его влияние в международной политике, военном деле, культуре, науке; хорошие качества русского народа, его добросердечное отношение к американцам и искренний интерес к

английскому языку. Все это предполагает необходимость включения в учебники аутентичного материала о жизни России и ее культуре, науке, искусстве, аутентичного литературного материала (такого как отрывки из произведений художественной литературы, как прозаических, так и поэтических).

Тенденция считать русский язык сложным для обучения обуславливает необходимость внедрения еще одного важного компонента учебного процесса — его практико-ориентированности, т.е. преобразования знаний в навыки: коммуникативный подход направлен именно на это, однако, когда речь идет об учебниках РКИ, созданных в США, мы можем констатировать, что современные практико-ориентированные задания в них малочисленны и построены часто на устаревшей информации. Внедрение в них таких практик как ролевые игры, интервью, создание сказок и рассказов, создание героев и их жизнеописание, анализ прочитанных книг и кино, дебаты, лифт-тесты, аудирование аутентичного материала, квесты, настольные игры, проблемное чтение («что было дальше?»), эссе и др. могло бы сыграть положительную роль в вовлеченности обучающихся в процесс изучения РЯ и в успешности его освоения.

Принимая во внимание все выше перечисленное, предположим, что оптимальным решением может стать создание и использование цифрового учебника РКИ, т.е. интерактивного электронного издания, которое также системно излагает учебный материал, как и бумажное, однако имеет ряд ценных преимуществ:

- Интерактивность, которая способствует повышению мотивации к обучению и получение мгновенной обратной связи, а также работает на практико-ориентированность учебного процесса за счет использования интерактивных тренажеров, симуляторов, виртуальных лабораторий и т.п.
- Мультимедийность, которая за счет использования изобразительной, аудиальной и анимационной составляющей также работает на повышение мотивации к обучению, а за счет гипертекстуальности — на возможность использования в учебном процессе современных образовательных материалов, реальных жизненных ситуаций и современных реалий.
- Персональность, которая помогает выстраивать индивидуальные образовательные траектории, что ведет к более успешному усвоению материала, что повышает мотивацию к дальнейшему изучению языка, потенциально снимает проблему — «русский — сложный язык» за счет возможности перехода на тьюторскую модель обучения.
- Доступность «цифровым детям», т.к. создание учебной цифровой среды скорее всего отвечает интересам современного поколения подростков.

Изучение русского языка является частью стратегии укрепления позиции США на мировой арене, а в его преподавание включаются Национальный департамент и Министерство обороны страны. Русский язык в настоящее время продолжает оставаться стратегически важным для США языком: чем хуже отношения между нашими странами, тем больше внимания уделяется преподаванию русского языка со стороны государства. Необходимость вовлечения в учебный процесс современных и качественных материалов о России, ее культуре и народе является важнейшим условием создания позитивного правдивого образа нашей страны. В то время как учебники РКИ, созданные в США,

существуют на протяжении десятилетий, не претерпевая серьезных изменений, участвуя в создании стереотипного извращенного представления о России, в связи с чем создание цифрового учебника может стать оптимальным решением в сложившейся ситуации.

Литература

1. *Абрамова С.В., Азимов Э.Г.* Американские учебники по РКИ // Русский язык за рубежом. Специальный выпуск. Русистика Соединенных Штатов Америки. 2017. С. 58-68.
2. *Брюс Л.* Что хочет американский студент от учебника русского языка? // Russian Language Journal / Русский язык. 1982. Том 36. № 125. С. 207-209.
3. *Зенкевич И.В.* Россия в учебниках русского языка для американцев: лексический аспект [Электронный ресурс] // Язык и текст. 2023. Том 10. № 3. С. 98–107. DOI: 10.17759/langt.2023100310
4. *Зенкевич И.В.* Состояние русистики в США в XXI веке: Место русского языка в системе американского образования // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2017. № 7 (184). С. 117-123.
5. *Зенкевич И.В.* Факторы интереса к изучению русского языка в США // Филология: научные исследования. 2019. № 4. С. 99-106.
6. *Каган О.* Теория и практика написания личностно-ориентированного учебника русского языка как иностранного: дисс. ... канд. пед. наук. 1997. М.: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина. 213 с.
7. *Коробков А.В.* Русский язык в США: тенденции последних лет // Русский язык за рубежом. 2012. № 1. С. 105-109.
8. *Лалетина А.О.* Глобализация и языковая политика в сфере образования: опыт России и США // Политическая лингвистика. 2013. № 1 (43). С. 158-163.
9. *Brecht R.D., Caemmerer J., Walton A.R.* Russian in the United States: A Case-Study of America's Language Needs and Capacities. 1995. Washington D.C.: National Foreign Language Center.
10. *De Levie D.* Basic Language. English, French, German, Russian. A Selection of 2000 Current Words arranged in parallel columns and A New Pronunciation Key. 1946. New York: S.F.Vanni Publishers and Booksellers. 155 p.
11. *Freed B.* Foreign Language Acquisition Research and the Classroom. 1991. Lexington, Mass.: D.C. Heath & Co., p. 5.
12. *Magner T.F.* Ruminations on Teaching Russian // Teaching, Learning, Acquiring Russian. 1984. Sophia Lubensky, Donald K. Jarvis Slavica Publishers. 415 p.
13. *Noyes G.R., Patrick G.Z.* An Elementary Guide to Russian Pronunciation. 1944. New York, Chicago: Pitman Publishing Corporation. 48 p.
14. *Parker W.R.* The National Interest and Foreign Languages: A Discussion Guide. Prepared for the US National Commission for UNESCO, Department of State. 1961. Washington: U.S. Govt. Print. Off. 159 p.
15. The Place of Foreign Languages in American Education: Report of the Fourteenth Annual Foreign Language Conference Held at the School of Education, New York University, on November 15, 1947 // Department of Foreign Languages and Literatures School of Education. 1948. New York: New York University. 47 p.
16. *Richards I.A., Gibson Ch.M., Jasiulko E.* Russian through Pictures. Book 1. 1961. New York: Washington Square Press. 189 p.

17. *Robins L.* Russian for Travelers. 1963. New York: Collier Books. 128 p.
18. *Wiley T.G.* Language Policy in the USA // Language Diversity in the USA. 2010. Cambridge: Cambridge University Press.

References

1. Abramova S.V., Azimov E.G. Amerikanskije uchebniki po RKI [American textbooks on Russian as a foreign language]. *Russkij yazyk za rubezhom. Spetsial'nyi vypusk. Rusistika Soedinennykh Shtatov Ameriki = Russian abroad. Special issue. USA Russistics*, 2017, pp. 58-68 (In Russ.).
2. Bryus L. Chto khochet amerikanskii student ot uchebnika russkogo yazyka? [What does an American student want from a Russian language textbook?]. *Russian Language Journal / Russkij yazyk = Russian Language*, 1982. Vol. 36, no. 125, pp. 207-209 (In Russ.).
3. Zenkevich I.V. Russia in Russian Language Textbooks for Americans: Lexical Aspect [Elektronnyi resurs]. *Ázyk i tekst = Language and Text*, 2023. Vol. 10, no. 3, pp. 98–107. DOI: 10.17759/langt.2023100310 (In Russ., abstr. in Engl.)
4. Zenkevich I.V. Sostoyanie rusistiki v SShA v XXI veke: Mesto russkogo yazyka v sisteme amerikanskogo obrazovaniya [Russian studies in the USA in the 21st century: the Russian language in American education]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Bulletin of Tomsk State Pedagogical University*, 2017, no. 7 (184), pp. 117-123 (In Russ.).
5. Zenkevich I.V. Faktory interesa k izucheniyu russkogo yazyka v SShA [Factors that form interest in studying the Russian language in the USA]. *Filologiya: nauchnye issledovaniya = Philology: Scientific Researches*, 2019, no. 4, pp. 99-106 (In Russ.).
6. Kagan O. Teoriya i praktika napisaniya lichnostno-orientirovannogo uchebnika russkogo yazyka kak inostrannogo: diss. ... kand. ped. nauk [Theory and practice of writing personally oriented textbook on Russian as a foreign language. Ph. D. (Pedagogy) diss.]. 1997. Moscow: Gos. IRYa im. A.C. Pushkina. 213 p. (In Russ.).
7. Korobkov A.V. Russkij yazyk v SShA: tendentsii poslednikh let [Russian language in USA: trends of last years]. *Russkij yazyk za rubezhom = Russian abroad*, 2012, no. 1, pp. 105-109 (In Russ.).
8. Laletina A.O. Globalizatsiya i yazykovaya politika v sfere obrazovaniya: opyt Rossii i SShA [Globalization and language politics in educational sphere: Russian and American experience]. *Politicheskaya lingvistika = Political Linguistics*, 2013, no. 1 (43), pp. 158-163 (In Russ.).
9. Brecht R.D., Caemmerer J., Walton A.R. Russian in the United States: A Case-Study of America's Language Needs and Capacities. 1995. Washington D.C.: National Foreign Language Center.
10. De Levie D. Basic Language. English, French, German, Russian. A Selection of 2000 Current Words arranged in parallel columns and A New Pronunciation Key. 1946. New York: S.F.Vanni Publishers and Booksellers. 155 p.
11. Freed B. Foreign Language Acquisition Research and the Classroom. 1991. Lexington, Mass.: D.C. Heath & Co., p. 5.
12. Magner T.F. Ruminations on Teaching Russian. Teaching, Learning, Acquiring Russian. 1984. Sophia Lubensky, Donald K. Jarvis Slavica Publishers. 415 p.
13. Noyes G.R., Patrick G.Z. An Elementary Guide to Russian Pronunciation. 1944. New York, Chicago: Pitman Publishing Corporation. 48 p.
14. Parker W.R. The National Interest and Foreign Languages: A Discussion Guide. Prepared for the US National Commission for UNESCO, Department of State. 1961. Washington: U.S. Govt.

Зенкевич И.В.
Американские учебники русского языка и языковая политика США: к вопросу о мотивации к изучению Язык и текст. 2024. Том 11. № 1. С. 97–107.

Zenkevich I.V.
American Textbooks of the Russian Language and US Language Policy: on the Issue of Motivating to Learn Language and Text. 2024. Vol. 11, no. 1, pp. 97–107.

Print. Off. 159 p.

15. The Place of Foreign Languages in American Education: Report of the Fourteenth Annual Foreign Language Conference Held at the School of Education, New York University, on November 15, 1947. Department of Foreign Languages and Literatures School of Education. 1948. New York: New York University. 47 p.

16. Richards I.A., Gibson Ch.M., Jasiulko E. Russian through Pictures. Book 1. 1961. New York: Washington Square Press. 189 p.

17. Robins L. Russian for Travelers. 1963. New York: Collier Books. 128 p.

18. Wiley T.G. Language Policy in the USA. Language Diversity in the USA. 2010. Cambridge: Cambridge University Press.

Информация об авторах

Зенкевич Ирина Валерьевна, старший преподаватель кафедры «Лингводидактика и межкультурная коммуникация», институт «Иностранные языки, современные коммуникации и управление», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3733-9388>, e-mail: zenkevichiv@mgppu.ru

Information about the authors

Irina V. Zenkevich, Senior Lecturer, Department of Linguodidactics and Intercultural Communication, Institute “Foreign Languages, Modern Communications and Management”, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3733-9388>, e-mail: zenkevichiv@mgppu.ru

Получена 01.03.2024

Принята в печать 15.03.2024

Received 01.03.2024

Accepted 15.03.2024

ЛИНГВОДИДАКТИКА И НОВАЦИИ. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКОВ И
КУЛЬТУР | LINGUODIDACTICS AND INNOVATIONS. PSYCHOLOGICAL BASIS OF LEARNING
LANGUAGES AND CULTURES

К вопросу реализации принципа историзма в преподавании русского языка в школе¹

Воителева Т.М.

Государственный университет просвещения (ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9314-1758>, e-mail: voitelev@yandex.ru

Текучева И.В.

Государственный университет просвещения (ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1176-3789>, e-mail: ira.tekucheva@yandex.ru

Логина Н.В.

Государственный университет просвещения (ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1234-6653>, e-mail: natasha.loginova.98@mail.ru

Данная статья посвящена вопросу реализации принципа историзма в процессе обучения русскому языку. Отмечено, что учет указанного принципа позволяет представить язык как национально-культурный феномен, как многофункциональную, исторически развивающуюся систему, а также помогает понять ее устройство и особенности функционирования.

Ключевые слова: язык, принцип историзма, историко-лингвистическая компетенция, исторический комментарий, этимологический анализ.

Для цитаты: Воителева Т.М., Текучева И.В., Логина Н.В. К вопросу реализации принципа историзма в преподавании русского языка в школе [Электронный ресурс] // Язык и текст. 2024. Том 11. № 1. С. 108–116. DOI:10.17759/langt.2024110110

¹ Статья написана в рамках выполнения государственного задания «Фундаментальное обоснование возможностей интеграционных процессов науки, образования и просвещения (на примере новых субъектов Российской Федерации – ДНР, ЛНР, Запорожской и Херсонской областей) как элементов совершенствования методики подготовки учителей-исследователей».

Towards the Realization of the Principle of Historicism in Teaching Russian at School

Tatiana M. Voiteleva

State University of Enlightenment, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9314-1758>, e-mail: voitelev@yandex.ru

Irina V. Tekucheva

State University of Enlightenment, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1176-3789>, e-mail: ira.tekucheva@yandex.ru

Natalya V. Loginova

State University of Enlightenment, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1234-6653>, e-mail: natasha.loginova.98@mail.ru

This article is devoted to the implementation of the principle of historicism in the process of teaching Russian language. It is noted that taking this principle into account allows to present language as a national-cultural phenomenon, as a multifunctional, historically developing system, and also helps to understand its structure and features of functioning.

Keywords: language, principle of historicism, historical and linguistic competence, historical commentary, etymological analysis.

For citation: Voiteleva T.M., Tekucheva I.V., Loginova N.V. Towards the Realization of the Principle of Historicism in Teaching Russian at School. *Yazyk i tekst = Language and Text*, 2024. Vol. 11, no. 1, pp. 108–116. DOI:10.17759/langt.2024110110 (In Russ.).

Введение

Язык воплощает историческую и эстетическую память народа. История языка неразрывно связана с национальной культурой. Наряду с коммуникативной, кумулятивной ролью русский родной язык обладает специфическими функциями. Он является не только универсальным средством передачи социального опыта, но и рассматривается как важнейший источник и средство познания и хранения традиций национальной культуры и истории, формирования ценностных ориентиров и нравственных норм, основанных на культурно-исторических и духовных традициях народа. Родной язык играет важную роль в обмене ценностями, он способствует формированию национального самопознания у обучающихся и оказывает влияние на их духовно-нравственный мир.

Язык, как живой организм, постоянно развивается. Этот процесс в определенные периоды может или замедляться, или ускоряться под воздействием социально-культурных и общественно-исторических факторов. Русский язык складывался на протяжении более чем тысячелетней истории русской цивилизации, он прошел сложный путь от своего зарождения и становления до наших дней. Система русского литературного языка формировалась постепенно, в течение длительного периода, причем единые нормы русского литературного языка в области морфологии, синтаксиса, лексики устанавливались в разное время.

Принцип историзма и его значение в формировании лингвистического мышления школьников

Языковые изменения объясняются прежде всего развитием общества, появлением новых направлений в науке, инновационных технологий и т.д. *«Именно язык соединяет отжившие, живущие и будущие поколения в одно великое, историческое, живое целое»*, — отмечал К.Д. Ушинский [16].

В настоящее время в соответствии с ФГОС актуальным является приобщение школьников к национальной истории развития родного языка, которая тесно связана с историей общества. Особое внимание уделяется освоению и пониманию картины мира, которая отражена в языковой системе и представляет собой *«неотъемлемый компонент национального характера»* [17]. С этих позиций актуальным является принцип историзма, учет которого в преподавании позволяет получить достоверные знания о прошлом, о зарождении и развитии русского языка.

Названный принцип является общим для тех наук, предметом изучения которых являются исторически развивающиеся системы: философии, лингвистики, педагогики и др. При анализе философской литературы (А.Б. Зеленцов, Л.С. Мамут, В.П. Кохановский, Б.А. Грушин) были выделены следующие составляющие понятия: принцип историзма подразумевает особый способ рассмотрения и понимания исследуемых объектов в качестве системных образований, обусловленных определенными внешними и внутренними обстоятельствами, переходящих с течением времени от одного качественного состояния к другому под воздействием определенных условий.

Уже в середине XIX в. авторитетный языковед и педагог Ф.И. Буслаев выдвинул принцип историзма в обучении отечественному языку в школе как один из основных. Он полагал, что невозможно изучать грамматику живого великорусского языка, не сопоставляя ее с грамматикой церковнославянского и древнерусского языков. Того же мнения придерживался И.И. Срезневский, считавший, что в школьный курс русского языка необходимо включить информацию по истории языка, поскольку изучать языковую систему *«невозможно без направления исторического»*. *«История языка, нераздельная с историей народа, должна входить в народную науку, как ее необходимая часть»* [11].

Утверждения ученых послужили основой для включения во второй половине XIX в. церковнославянского языка в гимназические учебные планы, изучение которого, как они считали, позволило бы познакомить обучающихся с *«главнейшими элементами, вошедшими в состав отечественного языка»*, однако на практике дело ограничивалось изолированным изучением церковнославянского языка; чаще всего от обучающихся требовали только заучивания парадигм склонения и спряжения [13].

В начале XX в. идея о научном изучении грамматики русского языка в школе в связке с его историей дискутировалась на съездах преподавателей (1903 и др.), была обоснована в учебных книгах по методике и воплощена в школьной программе по предмету (1914).

В дальнейшем необходимость привлечения исторических сведений в процессе преподавания русского языка в школе признавалась методистами и языковедами в течение всего XX в. (Е.С. Истрина, А.В. Текучев, Л.П. Федоренко, Н.М. Шанский, М.Т. Баранов, Т.К. Донская, В.В. Иванов, З.И. Потиха, С.И. Львова, Л.Ю. Штрекер и др.).

В 30-е гг. были опубликованы школьная программа и созданный в соответствии с ней учебник грамматики русского языка С.Г. Бархударова и Е.И. Досычевой, содержащий

довольно объемные исторические справки, знакомявшие обучающихся с развитием русского языка. Теоретическое обоснование включения исторического материала в школьный учебник дала Е.С. Истрина в учебнике «Методика русского языка в средней школе» (1934). Она считала, что необходимы исторические справки, но никак не курс истории языка, главное — показать обучающимся, что язык не статичное, а развивающееся явление; при этом она рекомендовала использовать методы беседы, попутных указаний и анализа литературных произведений. Начиная с 50-х гг. от исторических справок в учебниках русского языка отказались, так как полагали, что данный материал не соответствует возрасту обучающихся и перегружает школьный курс. Однако в учебниках по методике исторический принцип преподавания продолжал формулироваться как один из основных.

Академик А.В. Текучев, критически развивая идеи предшественников, отмечал, что нецелесообразно вводить в школу курс истории русского языка или обширный исторический комментарий; в то же время необходимо знакомить обучающихся с отдельными историческими фактами, явлениями, закономерностями по ходу занятия, чтобы они поняли в самой общей форме направление, в котором развиваются языковые явления [12]. Ученый предлагал знакомить обучающихся с историей письменности, развитием алфавита и книгопечатания, происхождением языка и русского литературного языка; давать им краткую информацию из истории лексики. В школьные учебники русского языка, начиная с 1970-х гг., начали фрагментарно включать сведения об исторических изменениях в языке.

По определению профессора М.Т. Баранова, историзм является специальным общеметодическим принципом, предполагающим *«учет исторических изменений, сохранившихся в той или иной форме в современном литературном языке»* [1]. По мнению ученого, «идея развития языка должна пронизывать весь учебный процесс: содержание предмета русского языка дает для этого богатый материал во всех его частях» [1]. Исторические справки, по мысли М.Т. Баранова, помогут учащимся понять многие «темные» места в художественных произведениях XIX и даже XX века. Обращение к истории языка формируют *«научный взгляд на язык, способствуют лучшему осознанию сущности языковых явлений»* [1].

На современном этапе развития методики преподавания русского языка учеными выделяются следующие виды компетенций: языковая, лингвистическая, коммуникативная, культуроведческая. В то же время академик Н.М. Шанский выделял историко-лингвистическую компетенцию в качестве компонента лингвистической компетенции [10]. В отличие от четырех названных выше компетенций, активно разрабатывающихся в методике современного школьного образования, историко-лингвистический компонент лингвистической компетенции остается недостаточно освещенным. Под историко-лингвистической компетенцией понимается *«совокупность базовых знаний и умений в области истории языка как органического компонента современного русского литературного языка и практических навыков их применения в устной и письменной речи»* [10].

На современных уроках русского языка принцип историзма реализуется, как правило, с помощью таких приемов, как этимологический анализ отдельных слов и исторический комментарий к фактам, явлениям и закономерностям современного русского литературного языка. Целью школьного этимологического анализа является установление происхождения слов с помощью специального словаря и наблюдение за историческими изменениями в их

значении, строении, фонетическом оформлении, способствующие обогащению словарного запаса обучающихся и совершенствованию их грамотности. Устанавливая происхождение той или иной лексемы, ученые-языковеды стремятся собрать достоверные сведения о слове, поэтому принимают во внимание данные истории, археологии, этнографии. Этимологический анализ языковых единиц позволяет лучше понять их семантику, а также помогает при написании непроверяемых орфограмм. Например, у лексемы *рябина* можно выделить современный корень *-рябин-*, в то время как историческим корнем является *-ряб-* (суффиксальный способ образования, к основе прибавляется суффикс *-ин-*). Таким образом, становится мотивированной основа рассматриваемого слова. Мы понимаем, что название дереву дано за его характерную структуру коры, данный факт иллюстрирует ассоциацию наших предков, которые дали наименование растению. Исторический корень помогает найти проверочное слово для орфограммы в первом слоге.

Исторический комментарий — *«пояснение, толкование к какому-нибудь тексту, а также рассуждения, пояснительные и критические замечания о чем-нибудь»* [8]. Коммуникативной целью исторического комментария является передача информации об исторической основе определенных лингвистических фактов, явлений и закономерностей и обеспечении их успешного усвоения обучающимися. Основа данного типа высказывания представляет собой текст научного характера, заключающий в себе достоверную информацию об истории определенного языкового факта, явления или закономерности. Таким образом, исторический комментарий как особый вид научно-учебного подстиля включает в себе интерпретацию информации, данной в первоначальном тексте. Основной целью исторического комментария является сообщение в доступной для обучающихся форме общих существенных признаков объекта и объяснение причин и закономерностей языковых явлений [3].

Использование исторического комментария как одного из приемов обучения русскому языку позволяет сформировать комплексные знания об исторических изменениях в языке, помогает учащимся прочно усвоить нормы произношения, орфографии, словоупотребления, грамматики и стилистической сочетаемости слов. Включение названного приема в процесс обучения ориентировано на развитие интеллекта, творческих способностей учащихся, а также повышение познавательного интереса и мотивации обучения в процессе изучения русского языка в школе.

При отборе материала для исторического комментария необходимо привлекать *«только такие исторические сведения, которые освещают процесс развития языка, объясняют внутреннюю логику и обусловленность существующих современных лексических, грамматических и орфографических явлений»* [7]. Знакомство с историей развития языка помогает обучающимся составить целостное представление о системе и структуре языка, его связи с мышлением и культурой. Реализация принципа историзма в процессе изучения русского языка позволяет увидеть язык как развивающееся явление, источник формирования ценностных ориентиров и нравственных норм, основанных на культурно-исторических и духовных традициях народа.

Следует отметить, что формирование уважительного отношения к русскому языку и приобщение обучающихся к национальной языковой истории выступают одними из основных задач обучения русскому родному языку. А посредством языковой системы пробуждается познавательный интерес и любовь к родной культуре. Особая роль с данной точки зрения принадлежит фразеологизмам и крылатым выражениям, которые наиболее ярко отражают национальную специфику языка. Изучение данных единиц является необходимой

и востребованной задачей в современной методике.

Фразеологизмы и крылатые слова приходят в речь из разных сфер деятельности на различных этапах формирования культурной и языковой среды общества. Истоки исконно русских крылатых единиц и выражений восходят к истории и культуре России, обладают тесной связью с традициями и обычаями русского народа. Их возникновение во многом обусловлено особенностями быта в разные времена. Так, одним из важных источников исконно русских крылатых слов и выражений является речь ремесленников, которая наполнена определенными стилистическими и семантическими особенностями. Примерами таких единиц могут служить следующие: *два сапога пара* (сапожное дело), *сматывать удочки* (рыболовство), *на всех парусах* (мореходство).

Таким образом, изучение русской фразеологии и крылатологии является одним из ключевых элементов в формировании языковой личности, способствует усилению роли русского языка как средства объединения этноса, служит основой для формирования русской языковой идентичности. Каждое устойчивое выражение сохраняет присущее для него значение и используется только в таком виде, следовательно, данные словосочетания представляют собой исторические константы.

Заключение

Слова возникают в языке далеко не случайно, за каждым словом стоит «события печать». Обращение к истории того или иного слова невозможно без культурологического комментария, без краткого описания той или иной стороны из жизни народа в прошлом. Это нужно не само по себе, а для того, чтобы учащиеся, по выражению Л.П. Крысина, поняли, *«что даже самые мелкие «смысловые атомы» играют существенную роль в построении высказываний и в правильном понимании человеческой речи»* [8], в постижении нравственно-эстетической ценности произведений художественной литературы русской классики. К.Д. Ушинский писал: *«Природа страны и история народа, отражаясь в душе человека, выражались в слове. Человек исчезал, но слово, им созданное, оставалось бессмертной и неисчерпаемой сокровищницей народного языка; так что каждое слово языка, каждая его форма есть результат мысли и чувства человека, через которое отразилась в слове природа страны и история народа»* [15].

Учет принципа историзма позволяет представить язык как национально-культурный феномен, связать прошлое с настоящим, показать связь истории русского языка с историей общества, жизнью народа, объяснить многие фонетические явления (наличие беглых гласных, исторические и позиционные чередования, правописание слов с шипящими и др.). Кроме этого, сведения из истории русского языка вызывают интерес у школьников к изучению родного языка, национальной культуры.

Знакомство с историей развития русского языка помогает обучающимся составить целостное представление о системе и структуре языка, его связи с мышлением и культурой. Реализация принципа историзма в процессе изучения русского языка позволяет увидеть язык как национально-культурный феномен, многофункциональную, исторически развивающуюся систему, источник формирования ценностных ориентиров и нравственных норм, основанных на культурно-исторических и духовных традициях народа.

Литература

1. Баранов М.Т. Методика преподавания русского языка в школе. 1990. М.: ИЦ «Академия». С. 34-138.

Воителева Т.М., Текучева И.В., Логинова Н.В.
К вопросу реализации принципа историзма в преподавании русского языка в школе
Язык и текст. 2024. Том 11. № 1. С. 108–116.

Voiteleva T.M., Tekucheva I.V., Loginova N.V.
Towards the Realization of the Principle of Historicism in Teaching Russian at School
Language and Text. 2024. Vol. 11, no. 1, pp. 108–116.

2. Бархин К.Б., Истрина Е.С. Методика русского языка в средней школе. Учебник для высших пед. учебных заведений и пособие для преподавателей. 1937. М.: Государственное учебно-педагогическое издательство. 307 с.
3. Бокатина Ю.И. Историческое комментирование в системе методической подготовки студентов-филологов: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. 2006. М. 17 с.
4. Буслаев Ф.И. О преподавании отечественного языка: учебное пособие. 2010. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ». 360 с.
5. Воителева Т.М. Основы формирования ценностного отношения к родному языку как феномену национальной культуры / Т.М. Воителева, О.Н. Марченко // Педагогика и психология образования. 2021. № 2. С. 41–52.
6. Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов. Изд. 5-е, испр. и доп. 2010. Назрань: ООО «Пилигрим».
7. Иванов В.В., Потиха З.А. Исторический комментарий к занятиям по русскому языку в средней школе: Пособие для учителя. 2-е изд., перераб. 1985. М.: Просвещение. 160 с.
8. Крысин Л.П. Толковый словарь иностранных слов. 1998. М.: Русский язык. С. 172.
9. Материалы по реформе средней школы. Примерные программы и объяснительные записки, изданные по распоряжению министра народного просвещения. 1915. Петроград. 554 с.
10. Попова О.В. История языка как национальный компонент в современной лингвистической подготовке // Национально-региональный компонент образования. 2005. СПб. С. 105-134.
11. Срезневский И.И. Мысли об истории русского языка / И.И. Срезневский. Изд-е 2-е, стереотипное. 2007. М.: КомКнига. 139 с.
12. Текучев А.В. Методика русского языка в средней школе. 1980. М.: Просвещение. С. 168.
13. Текучева И.В. Тенденции в развитии методики преподавания грамматики (начало XX в.) // Школа будущего. 2017. № 1. С. 84-89.
14. Труды Первого съезда преподавателей военно-учебных заведений. 1904. СПб. 567 с.
15. Ушинский К.Д. Воспитать ребенка. Как? 2014. М.: АСТ. С. 98.
16. Ушинский К.Д. Родное слово // Собрание сочинений в 11 т. Т. 2. Педагогические статьи 1857-1861 гг. 1948. М. С. 557.
17. Чернявская Ю.В. Народная культура и национальная традиция. 1998. Минск.

References

1. Baranov M.T. Metodika prepodavaniya russkogo yazyka v shkole [Methods of teaching Russian at school]. 1990. Moscow: ITs «Akademiya», pp. 34-138 (In Russ.).
2. Barkhin K.B., Istrina E.S. Metodika russkogo yazyka v srednei shkole [Russian language methodology at secondary school]. Uchebnik dlya vysshikh ped. uchebnykh zavedenii i posobie dlya prepodavatelei. 1937. Moscow: Publ. Gosudarstvennoe uchebno-pedagogicheskoe izdatel'stvo. 307 p. (In Russ.).
3. Bokatina Yu.I. Istoricheskoe kommentirovanie v sisteme metodicheskoi podgotovki studentov-filologov: avtoref. diss. ... kand. ped. nauk [Historical commentary in the system of methodological training of students of philology. Ph. D. (Pedagogy) Thesis]. 2006. Moscow. 17 p. (In Russ.).
4. Buslaev F.I. O prepodavanii otechestvennogo yazyka [On the teaching of the native language]: uchebnoe posobie. 2010. Moscow: Knizhnyi dom «LIBROKOM». 360 p. (In Russ.).
5. Voiteleva T.M. Osnovy formirovaniya tsennostnogo otnosheniya k rodnomu yazyku kak fenomenu natsional'noi kul'tury [The basis for the formation of a valuable attitude to the native language as a phenomenon of national culture]. In T.M. Voiteleva, O.N. Marchenko. *Pedagogika i*

Воителева Т.М., Текучева И.В., Логинова Н.В.
К вопросу реализации принципа историзма в
преподавании русского языка в школе
Язык и текст. 2024. Том 11. № 1. С. 108–116.

Voiteleva T.M., Tekucheva I.V., Loginova N.V.
Towards the Realization of the Principle of Historicism in
Teaching Russian at School
Language and Text. 2024. Vol. 11, no. 1, pp. 108–116.

psikhologiya obrazovaniya = Pedagogy and Psychology of Education, 2021, no. 2, pp. 41–52 (In Russ.).

6. Zhrebilo T.V. Slovar' lingvisticheskikh terminov [Glossary of linguistic terms]. Izd. 5-e, ispr. i dop. 2010. Nazran': OOO «Piligrim» (In Russ.).

7. Ivanov V.V., Potikha Z.A. Istoricheskii kommentarii k zanyatiyam po russkomu yazyku v srednei shkole [Historical comment on Russian language classes at secondary school]: Posobie dlya uchatelya. 2-e izd., pererab. 1985. Moscow: Prosveshchenie. 160 p. (In Russ.).

8. Krysin L.P. Tolkovyi slovar' inostrannykh slov [Explanatory dictionary of foreign words]. 1998. Moscow: Russkii yazyk, p. 172 (In Russ.).

9. Materialy po reforme srednei shkoly. Primernye programmy i ob"yasnitel'nye zapiski, izdannye po rasporyazheniyu ministra narodnogo prosveshcheniya [Secondary school reform materials. Sample programmes and explanatory notes issued by order of the Minister of Public Education]. 1915. Petrograd. 554 p. (In Russ.).

10. Popova O.V. Istoriya yazyka kak natsional'nyi komponent v sovremennoi lingvisticheskoi podgotovke [Language history as a national component in modern linguistic training]. *Natsional'no-regional'nyi komponent obrazovaniya = National and Regional Component of Education*, 2005. Saint Petersburg, pp. 105-134 (In Russ.).

11. Sreznevskii I.I. Mysli ob istorii russkogo yazyka [Thoughts on the history of Russian language]. In I.I. Sreznevskii. Izd-e 2-e, stereotipnoe. 2007. Moscow: KomKniga. 139 p. (In Russ.).

12. Tekuchev A.V. Metodika russkogo yazyka v srednei shkole [Russian language methodology at secondary school]. 1980. Moscow: Prosveshchenie, p. 168 (In Russ.).

13. Tekucheva I.V. Tendentsii v razvitii metodiki prepodavaniya grammatiki (nachalo XX v.) [Trends in the development of grammar teaching methodology (early 20th century)]. *Shkola budushchego = School of the Future*, 2017, no. 1, pp. 84-89 (In Russ.).

14. Trudy Pervogo s"ezda prepodavatelei voenno-uchebnykh zavedenii [Proceedings of the First congress of military school teachers]. 1904. Saint Petersburg. 567 p. (In Russ.).

15. Ushinskii K.D. Vospitat' rebenka. Kak? [Raising a child. How?]. 2014. Moscow: AST, p. 98 (In Russ.).

16. Ushinskii K.D. Rodnoe slovo [Mother word]. *Sobranie sochinenii v 11 t. T. 2. Pedagogicheskie stat'i 1857-1861 gg. [Collected Works: in 11 vol. Vol. 2. Pedagogical articles from 1857 to 1861]*. 1948. Moscow, p. 557 (In Russ.).

17. Chernyavskaya Yu.V. Narodnaya kul'tura i natsional'naya traditsiya [Folk culture and national tradition]. 1998. Minsk (In Russ.).

Информация об авторах

Воителева Татьяна Михайловна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры методики преподавания русского языка и литературы, Государственный университет просвещения (ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9314-1758>, e-mail: voitelev@yandex.ru

Текучева Ирина Викторовна, кандидат филологических наук, профессор, профессор кафедры методики преподавания русского языка и литературы, Государственный университет просвещения (ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1176-3789>, e-mail: ira.tekucheva@yandex.ru

Логинова Наталья Владимировна, ассистент кафедры методики преподавания русского языка

Voiteleva T.M., Tekucheva I.V., Loginova N.V.
К вопросу реализации принципа историзма в
преподавании русского языка в школе
Язык и текст. 2024. Том 11. № 1. С. 108–116.

Voiteleva T.M., Tekucheva I.V., Loginova N.V.
Towards the Realization of the Principle of Historicism in
Teaching Russian at School
Language and Text. 2024. Vol. 11, no. 1, pp. 108–116.

и литературы, аспирант кафедры славистики, общего языкознания и культуры коммуникации, Государственный университет просвещения (ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1234-6653>, e-mail: natasha.loginova.98@mail.ru

Information about the authors

Tatiana M. Voiteleva, Doctor in Pedagogy, Professor, Professor of the Department of Methods of Teaching Russian Language and Literature, State University of Enlightenment, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9314-1758>, e-mail: voitelev@yandex.ru

Irina V. Tekucheva, PhD in Philology, Professor, Professor of the Department of Methods of Teaching Russian Language and Literature, State University of Enlightenment, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1176-3789>, e-mail: ira.tekucheva@yandex.ru

Natalya V. Loginova, Assistant at the Department of Methods of Teaching Russian Language and Literature, PhD student of the Department of Slavic Studies, General Linguistics and Culture of Communication, State University of Enlightenment, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1234-6653>, e-mail: natasha.loginova.98@mail.ru

Получена 01.03.2024
Принята в печать 15.03.2024

Received 01.03.2024
Accepted 15.03.2024

ЛИНГВОДИДАКТИКА И НОВАЦИИ. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКОВ И
КУЛЬТУР | LINGUODIDACTICS AND INNOVATIONS. PSYCHOLOGICAL BASIS OF LEARNING
LANGUAGES AND CULTURES

Роль преподавателей в процессе самостоятельного изучения языка: пример Аддис-Абебского университета науки и технологий

Абебе Б. Абабо

Аддис-Абебский университет, г. Аддис-Абеба, Эфиопия
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9903-2050>, e-mail: ababokiya@gmail.com

Антенех К. Анимав

Аддис-Абебский университет, г. Аддис-Абеба, Эфиопия, e-mail: animawant@gmail.com

Данное исследование посвящено изучению роли преподавателей в процессе самостоятельного изучения английского языка в Аддис-Абебском университете науки и технологий. Основное внимание уделяется ролям фасилитатора, гида/наставника и вдохновителя/помощника, а также тому, насколько доступны и эффективно используются вспомогательные условия, способствующие автономному изучению языка. Анкета для опроса была направлена 313 студентам первого курса инженерного факультета Аддис-Абебского университета науки и технологий, 24 студента приняли участие в фокус-группах. Кроме того, было проведено интервью с четырьмя преподавателями для получения дополнительных данных и триангуляции. Количественные данные были проанализированы с помощью SPSS, а качественные данные, полученные в ходе фокус-групп и интервью, были проанализированы с помощью тематического анализа. Полученные результаты свидетельствуют о том, что учителя применяли очень ограниченное количество методов, способствующих самостоятельному изучению языка, и неэффективно использовали имеющиеся вспомогательные средства. Предоставление учителям программ профессионального развития, направленных на развитие самостоятельного изучения языка, поможет развить самостоятельность учащихся.

Ключевые слова: самостоятельное изучение языка, поддерживающее окружение, роль преподавателей.

Для цитаты: Абабо А.Б., Анимав А.К. Роль преподавателей в процессе самостоятельного изучения языка: пример Аддис-Абебского университета науки и технологий [Электронный ресурс] // Язык и текст. 2024. Том 11. № 1. С. 117–130. DOI:10.17759/langt.2024110111

The Role of Teachers in Promoting Autonomous Language Learning: The Case of Addis Ababa Science and Technology University

Abebe B. Ababo

Addis Ababa University, Addis Ababa, Ethiopia,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9903-2050>, e-mail: ababokiya@gmail.com

Anteneh K. Animaw

Addis Ababa University, Addis Ababa, Ethiopia

This study investigates the roles of the teachers in promoting autonomous English language learning at Addis Ababa Science and Technology University. Its emphasis was on the roles of facilitator, guide/mentor, and inspirator/supporter and to what extent supporting environment helping to promote autonomous language learning are available and are used effectively. A survey questionnaire was distributed to 313 freshmen engineering students at Addis Ababa Science and Technology University where 24 students participated in FGD. Furthermore, an interview was conducted with four teachers to obtain supplementary data and for triangulation. The quantitative data was analyzed using SPSS and the qualitative data obtained from FGD and interview was analyzed using thematic analysis. The findings indicate that teachers were involved in very limited practices that promote autonomous language learning and used available supporting facilities ineffectively. Offering teachers with professional development programs on how to promote autonomous language learning will help develop learner autonomy.

Keywords: autonomous language learning, supporting environment, teachers' role.

For citation: Ababo A.B., Animaw A.K. The Role of Teachers in Promoting Autonomous Language Learning: The Case of Addis Ababa Science and Technology University. *Yazyk i tekst = Language and Text*, 2024. Vol. 11, no. 1, pp. 117–130. DOI:10.17759/langt.2024110111

Introduction

Nowadays teaching students how to acquire knowledge and how to maintain enthusiastic about learning is an important aspect of education. In traditional language teaching, teachers play more important roles than students. According to Richards and Rodgers (1986), the teacher acts as the model of language, the lesson planner, the controller of learner practice and the assessor of learners' performance, the organizers in the teaching program in terms of knowledge of grammar, the planners of the course, preparing the materials and deciding what and how learners ought to learn. However, in modern language teaching, the mode of teaching changed from teacher-centered to learner-centered in which learner is the center of the program.

Learner centeredness is an approach which views students to have more active and participatory roles in the learning and teaching process than in traditional approaches according to Tudor cited in KOÇAK (2003). This means there are changes in roles both for learners and teachers. The change in the roles of both students and teachers has led to the emergence of autonomous learning as a key

component in acquiring knowledge. Autonomous learning is about learners taking more control over their learning in classrooms and outside; autonomy in language learning is about taking more control over the purposes and the ways to learn the language (Benson 2006). Sometimes learner autonomy is misunderstood in a way that it can be realized without a teacher. Little (1996) states that learners usually do not automatically take responsibility for their learning but they need teachers to help them to do that. Thus teachers are responsible for developing autonomous learners through their roles and practices in the classroom other than just being the source of knowledge to students. By changing their traditional role to the role of an organizer or facilitator, teachers help their students to be more responsible for their own learning (Alonazi 2017).

Littlewood (1999) proposes a distinction between two levels of self-regulation as proactive and reactive autonomy. Proactive autonomy regulates the direction of activity and the activity itself while the reactive autonomy regulates the activity once the direction has been set. Proactive autonomy will be achieved when learners are able to take charge of their learning, determine their objective, select methods and techniques, and evaluate what they have acquired (Holec 1981; Little 1994). However, in reactive autonomy learners don't need to create their own direction, but it enables learners to organize their resources autonomously in order to achieve their goal under the direction that has been initiated once (Littlewood 1999). Therefore this study focused on the reactive autonomy where the teachers were expected to follow up under the given direction.

Little (2007) suggests the three basic pedagogical principles governing the development of autonomy in language learning as learner involvement, learner reflection and appropriate target language use. Depending on these principles he also suggests some roles expected from the teachers. They are expected to use target language as medium of classroom communication and require the same of learners; involve learners in a non-stop quest for good learning activities; help learners to set their own learning targets and choose their own learning activities, subjecting them to discussion, analysis and evaluation; require learners to identify individual goals but pursue them through collaborative work in small groups; require learners to keep a written record of their learning plans of lessons and projects, lists of useful vocabulary, whatever texts they themselves produce and engage them in regular evaluation of their progress as individual learners and as a class. As Little tries to describe the importance of autonomous learning and the role of the teacher, he stated that all truly effective learning entails the growth of autonomy in the learner as regards both the process and the content of learning and for most learners, the growth of autonomy requires the stimulus, insight and guidance of a good teacher (as cited in Bajrami 2015).

As Shu and Zhuang (2008) proposed autonomous learning has three important characteristics: willingness, capacity and supporting environment. Firstly, language learner is willing to take an active attitude towards his or her language study, and takes the initiative to be responsible for the study. Secondly, through learner training and teacher support, language learner can develop the capacity to learn independently. Lastly, the development of LA cannot be accomplished without supportive environment or context which includes the teacher's guidance, teaching and learning facilities, and learning materials. Based on the above discussion, autonomous learning can be considered as the constructive process how language learners develop their autonomy within the supportive environment where language teachers play a crucial role in the classroom teaching in fostering autonomous learning.

To encourage learners to become autonomous inside the language classroom, Yu (2006) suggests teachers' to-do lists developed from what Holec (1985) and Nunan (1997) stated about teachers' role as: awareness of pedagogical goals, contents and strategies; active involvement in the learning;

intervention while modifying and adapting personal goals, learning style and strategies; setting up personal goals and plans; awareness of responsibility and motivation; independent learning task; monitor and evaluate learning; acquire needed skills and knowledge. This list is enriched by Little's (2007) suggestion of the teacher's role in promoting language learner autonomy being related to three general pedagogical principles as: learner involvement (planning, monitoring and evaluating of learning); learner reflection (process and content of learning and self-assessment); and target language use (the medium as well as the goal of learning).

For the effective development of autonomous learning, before contributing ones share, everyone in the process has to know his/her role. Autonomy requires the understanding of new roles between teachers and learners. It is necessary for teachers to change their roles so as to adapt themselves to the new requirement of autonomy. The promotion of autonomy is dependent greatly on how teachers are aware of their new roles. As Zhuang tries to compare the role of teachers in autonomous learning with traditional teaching method, autonomy does not remove teachers of their responsibility, but redistributes the decision-making rights between teachers and students in the learning process. In autonomous learning, learners have more rights in making learning strategies. Accordingly, teachers do not control the whole learning procedure like a commander, but take many other roles like directors or advisors (Zhuang, 2010).

Several scholars suggest the teacher roles in different ways. Nunan (1993) states, in promoting autonomous learning teachers' role is to guide. Voller (1997) classifies the teacher roles into three categories: teacher as facilitator, teacher as counselor and teacher as resource. Xu & Xu, (2004) state the roles of teacher as Guide (counselor, instructor); Facilitator (helper); Organizer & Designer; Cooperator (peer partner, friend, and participant); Inspirator & Supporter; Monitor & Evaluator; Resource supplier; and Atmosphere creator. Scholars choose the word that they think can represent the role of the teacher. In this case, the same practices can be represented in different terms. Therefore based on the given terms, in this study the researcher selects to use three terms that can represent the context of the study to show the roles of the teacher as: facilitator; guide/mentor and inspirator/supporter.

In an autonomous classroom, teachers as facilitator: are expected to manage the activities in the classroom and help learners plan their learning both for long and short term. Teachers have to be able to establish a close collaboration with the learners and make sure that all learners know what is expected of them at all times (Lowes & Target, cited in Bajrami 2015). Teachers as a guide: are expected to work closely with their students' language learning and help students develop better techniques for learning (Nunan cited in Xu & Xu, 2004). Teachers as inspirator/supporter: are expected to inspire their students by stimulating their interest; encouraging them to use English and motivating them to participate in communicative activities Xu & Xu, 2004. Teachers are also responsible to make effective use of self-directed center to facilitate autonomous learning and to encourage more communication between teachers and students via various channels to monitor the learning process (Xu & Xu, 2004). This indicates that supporting environment administration is the role of the teacher.

The promotion of autonomous learning needs readiness and commitment of both students and teachers. In other word it needs the teachers' awareness and effort to guide students in a proper way. Both teacher and students should work together for the achievement of their goal which is producing independent learner. As the study by Xu and Xu (2004) which was based on the teachers' roles from students' perspectives only shows, teachers are expected to play the roles as guide, facilitator, assessor, psychological coordinator, peer cooperator, source of information, learner and researcher. The study did not include teachers' perspective about the roles they actually play in

fostering autonomous learning in the classroom teaching. However, this study was intended to investigate teachers' roles in the promotion of autonomous language learning and to what extent supporting environment is available in Addis Ababa Science and Technology University (AASTU) from both students' and teachers perspective. In Ethiopia, English is thought as a foreign language and English is a medium of communication at higher education institutions. AASTU is one of the two science and technology universities in Ethiopia where students scoring higher score join voluntarily by taking entrance exam. Before joining their field of specialization, all freshmen students take pre engineering courses where communicative English skills is one of the common courses. This study tried to answer to what extent teachers giving a course 'communicative English skills I FLEN 1011' are playing their role of promoting autonomous English language learning for students and how effectively they use the supporting environment found in AASTU.

Research Methodology

The research approach of this study was a mixed approach. Both quantitative and qualitative approaches were employed. In this study, the quantitative method depended on data gathered through questionnaires, whereas the qualitative method was based on data collected via teachers' interview and students' FGD.

Research Participants and Samples

In this study the population consists of both students and teachers in AASTU. Students were chosen to fill questionnaire to give information about to what extent their teachers are applying autonomous learning promoting practices in classroom. Using systematic random sampling, 313 students were selected for the survey. From these students 24 students again participated in the FGD in a group of six to give detail information on their teachers' practices to promote autonomous learning. In addition, teachers were asked to give detail explanation on their autonomous learning promoting practices in classroom. Four teachers who have more than ten years of teaching experience in the institution were selected randomly and involved in interview. This helps to triangulate the responses of the students and the teachers.

Data Collection Instruments

In this study three instruments: questionnaire, FGD and interview were used to gather data from the population. To elicit the data from students, questionnaire and FGD were used. First questionnaire was distributed for students. A questionnaire was designed to get information to what extent English teachers of AASTU play their role in promoting autonomous learning. The questionnaire is divided into two sections. The first section consists 18 items that are related to the roles teachers play in order to encourage autonomous language learning in their classroom. Based on the conducted literature review, the items are decided and organized according to three variables of teachers' roles: facilitator, guide/mentor and inspirator/supporter. This section needs the students to rate the frequency of their teachers' implementation of the items in their classrooms. Students are required to answer each item on a five-point Likert scale (1 = never, 2 = rarely, 3 = sometimes, 4 = usually, 5 = always). The second section includes eight items of agreement to identify the availability of the facilities that can support autonomous language learning.

FGD is a structured discussion used to obtain in-depth information from students on how their teachers help them to become autonomous language learners. Semi-structured questions were used to conduct the discussion with four groups. The questions are related to how their teachers share

responsibility and how they help their students to let them become autonomous language learners. The result was used as a counter-check of the data obtained from the students' questionnaire.

To elicit data from teachers interview was held. The purpose of the key informant interview was to gather in-depth information from teachers about their roles in promoting students' autonomous language learning. Participants in the key informant interview were EFL teachers who have given communicative English skills course at AASTU. They were expected to best help the study by providing firsthand information. The data was collected through face-to-face interview using semi-structured and generally open-ended questions to elicit views on their practices to foster autonomous language learning and to what extent the facilities provided in the university help them to promote autonomous language learning.

Result and Discussion

The main objective of this research was to investigate to what extent EFL teachers in AASTU were playing their role in promoting autonomous English language learning. The study used both quantitative and qualitative data. The result and discussion of both qualitative and quantitative data are presented integrated together. The quantitative data obtained from the survey questionnaire are presented in a tabular form with descriptive statistics followed by the qualitative data. The result was discussed categorizing teachers' role into three categories which were (a) facilitator; (b) guide/mentor and (c) inspirator/supporter. Then result and discussion about supporting environment available in AASTU was also analyzed and discussed. Results from the students' FGDs and teachers' interview was also presented integrated with the survey result.

Teachers' teaching practices for the role 'facilitator'

As it can be seen in Table 1, students were asked to identify the extent their teachers involved them in a way that promotes autonomous learning. The four items are related to the practices of English teachers as being a learning facilitator. The responses of participants regarding 'always/usually' and 'rarely/never' categories have been combined together to indicate a valid percentage of their answers. The roles that teachers practiced 'always' or 'usually' was only sharing responsibilities in the learning process with students (56.5%).

Table 1

Teachers' Teaching Practices for the Role 'Facilitator'
(compiled from survey, 2022)

№	Teachers' roles	Always/Usually		Sometimes		Rarely/Never	
		F	%	F	%	F	%
1.	Directing students to set their own goals to achieve the course objective	124	39.7	113	36.1	76	24.3
2.	Sharing responsibilities in the learning process with students	177	56.5	94	30	42	13.4
3.	Engaging students to evaluate their learning progress regularly	131	41.9	98	31.3	84	26.8
4.	Directing students to reflect on the tasks they did inside and outside class	103	32.9	108	34.5	102	32.6

Students mentioned that there was no different goal they were expected to set. At the beginning of the semester, teachers gave them course outline where the objectives of the course and the

contents of the course are stated. Students considered that goal setting related activities are the responsibility of the teachers. As one student stated,

“...everyone can have different goal, but the teacher has to set a goal that is general for all of us because everyone has different goal that the teacher cannot help every students to achieve their goal. I plan or set a goal for what I am bad at. And some students may not know what they know and what they don't; so the teacher should give different assignments to test students' skills and discover what they are good at and what they are bad at.”

From the above extract one can understand that the students do not know that they have responsibility to set their own goal. Teachers also approve this as they don't facilitate to let the students set their own goal directly. All teachers mentioned that they have advised their students to let them have a goal not specifically for the subject they teach but a goal they need to achieve at the time of their stay at university. In addition the issue of goal will be raised at the beginning of the semester and slightly at the beginning of new chapter. As one teacher (T1) stated,

“It is done at the beginning of the semester or at the beginning of the session, during the introductory session of the course, I share the responsibility; I have my own responsibility and the students have their own responsibility. There are course objective that the students are expected to achieve at the end of the semester. At that time when I tell them these are mine those are yours, indirectly I am forcing them to have their own plan but I may not remember as their objective that they have designed in each session of the semester once I tell them.”

As we can understand from the above extract the teacher facilitates to let the students share responsibilities. Most of the teachers mentioned that goal setting was done implicitly not explicitly. Both teachers and students stated that teachers were involved in sharing responsibilities implicitly and slightly creating awareness. However as we can understand from the above text, since there was no way to check its accomplishment, it means the teacher did not mentor students on how to achieve their goal. It was found that English teachers play the role of facilitator only through sharing responsibilities in the learning process with students. This is far from what Xu & Xu, (2004) explain the role of facilitator/helper as offering necessary enlightenment and assistance and helping students to make English learning plans and objectives.

Regarding evaluation, the response of the teachers and students opposes to some extent. The result from the survey shows that teachers did not work on the facilitation for evaluation. Students also stated the same idea on the discussion that evaluation is a task of teachers. Even they expect teachers to assess the level of the students' knowledge, identify their gap and help them to work on how to fill the gap. However, teachers stated that they encourage students to evaluate each other's work. After doing some activities students were expected to exchange their work with their friend and they gave feedback for their work. Even though it was the responsibility of the teacher to facilitate to make students to be involved in evaluating their own learning, teachers have mentioned that there was lack of interest towards evaluation. Teachers stated that there was a room for self-evaluation on the students' module. At the end of each chapter there is reflection section where students were expected to reflect by answering the given questions and indirectly evaluating the progress of their learning. However students were not willing to do it by their own unless the teacher ordered and gave them time in class to do it. Students also stated the same idea on the discussion that evaluation is a task of teachers. Even they expect teachers to assess the level of the students' knowledge, identify their gap

and help them to work on how to fill the gap. As the result indicates teachers did not involve students in evaluation because of the students' unwillingness to be involved in evaluating their work. This implies that teachers lack to play the role of facilitator since they cannot involve students in evaluating their own learning and progress. Students have to reflect on their learning process (Alonazi, 2017).

As Han (2014) stated, the role of the teacher in autonomous learning is to help learners to assume the responsibility for making decisions of their learning in: determining the objectives; defining the contents and progressions; selecting methods and techniques to be used and evaluating what has been acquired. Having adequate knowledge about the concept of learner autonomy and the best strategies that students need to be autonomous learners helps teachers to offer their students with sufficient training to learn independently (Alonazi, 2017). Learners, therefore, will be able to manage their language learning in different ways like reflecting on their own learning process, evaluating their performance and making important decisions regarding their learning.

Teachers' teaching practices for the role 'guide/mentor'

Students were asked to identify the extent their teachers get involved in the practices that promotes autonomous learning. As it can be seen in Table 2, eight items are related to the practices of English teachers as being a learning guide/mentor. The responses of participants regarding 'always/usually' and 'rarely/never' categories have been combined together to indicate a valid percentage of their answers. The two roles that teachers practiced 'always' or 'usually' were encouraging students to pursue their individual goals by working with others in (pair and group) (57.5%) and supporting students as they can develop the capacity to learn independently (51.1%).

Table 2

Teachers' Teaching Practices for the Role 'Guide/Mentor'
(compiled from survey, 2022)

№	Teachers' roles	Always/Usually		Sometimes		Rarely/Never	
		F	%	F	%	F	%
1.	Helping students to become aware of alternative strategies and learning styles	149	47.6	110	35.1	54	17.3
2.	Encouraging students to pursue their individual goals by working with others in (pair and group)	180	57.5	96	30.7	37	11.8
3.	Involving students in a non-stop search for good learning activities	129	41.2	112	35.8	72	23
4.	Informing students the necessary strategies about the different paths they may choose to follow in order to identify and use the right kind of information.	145	46.3	104	33.2	64	20.4
5.	Providing students guidance on recommended online tools and services (links and resources)	142	45.4	96	30.7	75	24
6.	Supporting students as they can develop the capacity to learn independently	160	51.1	88	28.1	65	20.8
7.	Providing students alternative learning strategies which they could have used	149	47.6	105	33.5	59	18.8
8.	Mentoring students on how to achieve their goals	125	40	103	32.9	85	27.2

As data from qualitative sources indicated working with others in pair and group was common practice in the course. As one of the teachers stated (T3), *“Most of the time it becomes a place to raise an issue of argument. They try to convince each other and at the end they need the teacher to judge their case. In this kind of situation students who were not active participant also become motivated and forget their fear of participation.”* This shows that teachers guide students to let them learn cooperatively. As students mentioned on the discussion the time given for a course is limited so that students are expected to work independently by their own. They also stated that teachers gave them homework to do in advance before coming to the class or by showing a sample of an activity in the class and to let the students finish by their own. Teachers play the role of guide by supporting students as they can develop the capacity to learn independently and encouraging them to work with others in pair and group. This is the same with what Xu & Xu, 2004 calls it as a Guide when teachers show the effective ways of learning English independently and cooperatively.

Regarding informing students different learning strategies, teachers mentioned that most of the time the strategies to be used was already given on the module so that they were not expected to use different strategies. However, there may be a time to change the learning strategies given on the module. As one teacher mentioned (T2)

It is already stated in the course plan, the learning style, and process should be like these, lecture, group, pair, individual work is needed which is mentioned at the beginning of the session. As a teacher, I have to be flexible b/c I don't know what happen at the classroom. I may give them time for presentation and if they are not interested to that, I may change it to pair work or group work. Simply by considering the context, I try to use varieties of strategies.

From the above extract one can understand that the learning strategy may be changed depending on the will of the teacher. In addition, students also mentioned that they can use their own strategies but following the order of the teacher is better for them because they believe the teacher knows the better strategy to use. Providing alternative learning strategies is one of the roles the teacher needs to play. As the result from qualitative data indicates even though strategies to be used are already indicated on the module, teachers mentioned that there are situations that enforce them to change the given strategy. This implies that teachers are playing the role what Yan (2012) stated as manager and organizer where teachers are expected to create opportunities for learners to learn spontaneously and creatively and to take their own initiatives to construct their knowledge and also when students meet any difficulties, teachers are expected to actively participate in finding solutions.

Related to providing guidance on recommended online tools and services like links and resources, teachers mentioned that basic resources were stated on their course outline and when they get better resource that can help students more, they share for students using different medium of communication like telegram and email. Students had also mentioned that there is no problem with learning resources this days and everything they can be found easily but the main thing is the motivation and commitment to do it. The role of teachers as resource providers also stick to the course outline by providing some references and materials for English learning and introducing some internet resources. However students also indicated that they know resources are available everywhere and they need teachers to follow them and motivate them to use those resources. This implies that students can access different resources even more than teachers but ability to get access cannot be guaranty for student to learn autonomously. Therefore teachers need to follow up the students on how they are using resources. This is the same with what Yan (2012) indicates teacher

as a facilitator: a guide to resource. Teachers should be capable to select the materials which can be used to arouse learners' interest and cater to their learning level in order to motivate and ensure their satisfaction and confidence.

Teachers' teaching practices for the role 'Inspirator & Supporter'

Items from 13 to 19, as shown in table 3, are intended to investigate to what extent the teachers play the role of inspirator/supporter in promoting autonomous language learning. The two roles that teachers practiced 'always' or 'usually' to inspire students were using English language as the medium of classroom communication and require the same of students (76.1%) and raising awareness about autonomous learning and promoting it to students (52.7%).

Table 3

Teachers' Teaching Practices for the Role 'Inspirator & Supporter'
(compiled from survey, 2022)

№	Teachers' roles	Always/Usually		Sometimes		Rarely/Never	
		F	%	F	%	F	%
1.	Using English language as the medium of classroom communication and require the same of students	238	76.1	57	18.2	18	5.8
2.	Acknowledging different ways students follow to attain their goal and their own learning styles	125	39.9	102	32.6	86	27.5
3.	Motivating students to learn English by minimizing external pressure	155	49.5	94	30	64	20.4
4.	Encouraging students to keep a written record of their plans of lessons and assignments	128	40.9	81	25.9	104	33.2
5.	Encouraging students to keep a written record of their learning such as lists of useful vocabulary and texts they produce by themselves	127	40.6	92	29.4	94	30
6.	Being positive and supportive especially when giving feedback	129	41.2	112	35.8	72	23
7.	Raising awareness about autonomous learning and promoting it to students	165	52.7	82	26.2	66	21.1

Both teachers and students testified that medium of classroom communication is English. Students mentioned that when students got problem while explaining their idea, the teacher encouraged them by reminding them a word that that can help them express their idea. This can be considered as motivating students to learn English by minimizing external pressure where 49.5% of the students mentioned their teachers practiced it. Using English language as the medium of classroom communication and require the same of students is the practice teachers frequently use in promoting autonomous learning. This shows that teachers inspire their students by encouraging them to use English and motivating them to participate in communicative activities.

However, teachers had stated that even though they are ready to help their students by giving

feedback for what they did, students did not want to go further to improve their learning and students do not have a culture to ask for help for their problem. Students contacted their teachers in case there was problem with their result. Otherwise no one comes to discuss with teachers and to get support from them. Regarding encouraging students to keep a written record of their learning such as lists of useful vocabulary and texts they produced by themselves most of the teachers stated that they advise their students to have vocabulary notebook or to use the back of their notebook to record new vocabulary daily but the students were not willing to use this strategy to add vocabulary. One of the reasons not to apply this strategy was related to motivation. As one of the teachers mentioned students need incentives. When they are told to do something, if they know there will be mark, they will be interested to complete the task unless otherwise they don't think it is useful for them. In the process of becoming autonomous learner teachers need to do all the efforts to make the learning easier and motivate students to use the best of their potentials. Motivation can include: motivating students to learn actively and autonomously, helping them to plan and carry out their independent language learning, helping them to acquire the knowledge and skills and helping them to get rid of the uncertainty and anxiety and overcome the obstacles Yan, 2012. Regarding raising awareness about autonomous learning and promoting it to the students, both students and teachers mentioned that teachers reminded the students not to expect a lot from the teacher so that they have to work widely independently.

Supporting facilities for autonomous language learning

As Addis Ababa Science and Technology University (AASTU) is Science and Technology University, it is expected that infrastructures helping to foster autonomous learning are available in the university. Students were asked the availability of those supporting environment.

Table 4

Supporting Facilities in AASTU to Support Autonomous Language Learning *(compiled from survey, 2022)*

Item	Facilities	Available		Not available	
		F	%	F	%
1.	Internet access	106	93	8	7.0
2.	Computer access	106	93	8	7.0
3.	Online sources	96	84.2	18	15.8
4.	e-library	96	84.2	18	15.8
5.	English TV program	34	29.8	80	70.2
6.	e-learning platform	51	44.7	63	53.3
7.	Language learning lab	37	32.5	77	67.5
8.	Materials that guide/initiate students to independent learning	68	58.8	46	40.4

As indicated in Table 4, students were asked to identify the availability of some supporting facilities that help students' autonomous language learning found in AASTU. The percentage of the students agreed the availability of internet access, computer access, online sources, e-library and materials that guide/initiate students to independent learning were 93%, 93%, 84.2%, 84.2% and 58.8% respectively. As both students and teachers stated, now days if internet access is available a lot of tasks can be done using smart phones. Most of the students have smart phone so that they can support their learning and for those who do not have smart phone computers are available in the library with full internet access that they can use online sources and e-library. Regarding those

facilities that students stated their unavailability were related to language lab. Some of the students know that there were language lab and the others didn't know it. Those who know its availability mentioned that they got a chance to enter the lab when their teacher took them there to teach them listening part of the module. They were made to listen to audio texts where they were expected to do activities related to the listening text. In addition teachers also testify this that the students were taken to the lab only for the sake of listening audio texts. They all agreed that the purpose of language lab is not only that and it should be functional as a library as the students can work and practice the language using different learning methods. Teachers also believed that they should guide students to use the lab by assisting them on how to use it to improve their language skills by putting different materials and software on the computers to let the students use them to improve different skills of their language at the time comfortable for them. Teachers complained that computers and equipment in the laboratory were not functioning properly and there was no lab assistant that can operate the equipment and assist students on how to use that equipment properly at the time convenient for them. Supporting environment in this study context is the facilities that can help to support students' autonomous learning. Both students and teachers stated that most of the facilities were available in AASTU. Teachers are responsible to make effective use of self-directed center to facilitate autonomous learning and to encourage more communication between teachers and students via various channels to monitor the learning process Xu & Xu, 2004. Teacher have to suggest tools and techniques for self-assessment, use computer based learning materials, select and evaluate resources according to students' needs and levels, suggest websites, videos or online dictionaries that motivate students to use the target language outside classroom, encourage students to read English books, magazines and newspapers outside classroom Alonazi, 2017. Therefore using those facilities cannot be effective without the assistance of the teacher. This implies availability of these facilities may help to foster autonomous learning if the assistance and guidance of the teacher is added to it.

As Shu and Zhuang (2008) explain the three important characteristics of autonomous language learning which are learner's attitude towards language study, learner's capacity developed by training and teacher support, and supporting environment or context which includes teacher's guidance, teaching and learning facilities, and learning materials autonomous language learning is a process how language learners develop their autonomy within the supporting environment where teacher's role in fostering autonomous learning in classroom teaching is very essential.

Conclusion and Recommendation

The aim of this study was to investigate to what extent teachers were playing their role in fostering autonomous language learning. The roles teachers were playing to foster students' autonomous learning are limited. Although most of the supporting facilities were there in the university, the usage of those facilities and the guidance students get from their teachers on using those facilities were very limited. From these results it could be concluded that creating autonomous learning environment may not be easy for teachers if they are not introduced to the importance of learner autonomy and how they can support their students. Moreover, teachers may still be unaware of what their roles are although they are enthusiastic to foster their learners' autonomous learning. Therefore teachers should be trained on how to support autonomy-oriented learning.

Абабо А.Б., Анимав А.К.
Роль преподавателей в процессе самостоятельного
изучения языка: пример Аддис-Абебского
университета науки и технологий
Язык и текст. 2024. Том 11. № 1. С. 117–130.

Ababo A.B., Animaw A.K.
The Role of Teachers in Promoting Autonomous
Language Learning: The Case of Addis Ababa Science
and Technology University
Language and Text. 2024. Vol. 11, no. 1, pp. 117–130.

Литература

1. Alonazi S.M. The role of teachers in promoting learner autonomy in secondary schools in Saudi Arabia // *English Language Teaching*. 2017. Vol. 10, no. 7, pp. 183-202. DOI: 10.5539/elt.v10n7p183
2. Bajrami L. Teacher's new role in language learning and in promoting learner autonomy // *Procedia: Social and Behavioral Sciences*. 2015. № 199, pp. 423-427.
3. Benson P. Autonomy in language teaching and learning // *Language Teaching*. 2006. Vol. 40 (1), pp. 21-41.
4. Han L.G. Teacher's role in developing learner autonomy: A literature review // *International Journal of English Language Teaching*. 2014. Vol. 1 (2), pp. 21-27. DOI: 10.5430/ijelt.v1n2p21
5. Holec H. *Autonomy and foreign language learning*. 1981. Oxford: Pergamon. 53 p.
6. Koçak A. A study on learners' readiness for autonomous learning of English as a foreign language. 2003. Middle East Technical University: MSc. Theses.
7. Little D. Freedom to learn and compulsion to interact: Promoting learner autonomy through the use of information systems and information technologies. In R. Pemberton, E. Li, W. Or, & H. Pierson (eds.), *Taking Control: Autonomy in Language Learning*. 1996. Hong Kong University Press, pp. 203-218.
8. Little D. Introduction: Reconstructing Learner and Teacher Autonomy in Language Education. *Reconstructing Autonomy in Language Education Inquiry and Innovation*. 2007. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
9. Littlewood W. Defining and developing autonomy in East Asian Contexts // *Applied Linguistics*. 1999. Vol. 20, no. 1, pp. 71-94.
10. Nunan D. From learning-centeredness to learner-centeredness // *Applied Language Learning*. 1993. Vol. 4 (1), pp. 1-18.
11. Shu D.F., Zhuang Z.X. *Modern foreign language teaching: Theories, practice and approaches*. 2008. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.
12. Xu J.F., Xu L. Exploring college English teachers' roles in the autonomous learning mode // *Higher Education Research*. 2004. № 3, pp. 77-79.
13. Yan S. Teacher's roles in autonomous learning // *Journal of Sociological Research*. 2012. Vol. 3 (2), pp. 557-562. DOI: 10.5296/jsr.v3i2.2860
14. Yu P. On the Factors Influencing Learner autonomy in Chinese EFL Contexts // *Sino-US English Teaching*. 2006. Vol. 3 (5).
15. Zhuang J. The changing role of teachers in the development of learner autonomy // *Journal of Language Teaching and Research*. 2010. Vol. 1 (5), pp. 591-595. DOI: 10.4304/jltr.1.5.591-595

References

1. Alonazi S.M. The role of teachers in promoting learner autonomy in secondary schools in Saudi Arabia. *English Language Teaching*. 2017. Vol. 10, no. 7, pp. 183-202. DOI: 10.5539/elt.v10n7p183
2. Bajrami L. Teacher's new role in language learning and in promoting learner autonomy. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*. 2015. № 199, pp. 423-427.
3. Benson P. Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching*. 2006. Vol. 40 (1), pp. 21-41.
4. Han L.G. Teacher's role in developing learner autonomy: A literature review. *International Journal of English Language Teaching*. 2014. Vol. 1 (2), pp. 21-27. DOI: 10.5430/ijelt.v1n2p21

Абабо А.Б., Анимав А.К.
Роль преподавателей в процессе самостоятельного
изучения языка: пример Аддис-Абебского
университета науки и технологий
Язык и текст. 2024. Том 11. № 1. С. 117–130.

Ababo A.B., Animaw A.K.
The Role of Teachers in Promoting Autonomous
Language Learning: The Case of Addis Ababa Science
and Technology University
Language and Text. 2024. Vol. 11, no. 1, pp. 117–130.

5. Holec H. *Autonomy and foreign language learning*. 1981. Oxford: Pergamon. 53 p.
6. Koçak A. *A study on learners' readiness for autonomous learning of English as a foreign language*. 2003. Middle East Technical University: MSc. Theses.
7. Little D. *Freedom to learn and compulsion to interact: Promoting learner autonomy through the use of information systems and information technologies*. In R. Pemberton, E. Li, W. Or, & H. Pierson (eds.), *Taking Control: Autonomy in Language Learning*. 1996. Hong Kong University Press, pp. 203-218.
8. Little D. *Introduction: Reconstructing Learner and Teacher Autonomy in Language Education. Reconstructing Autonomy in Language Education Inquiry and Innovation*. 2007. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
9. Littlewood W. *Defining and developing autonomy in East Asian Contexts*. *Applied Linguistics*. 1999. Vol. 20, no. 1, pp. 71-94.
10. Nunan D. *From learning-centeredness to learner-centeredness*. *Applied Language Learning*. 1993. Vol. 4 (1), pp. 1-18.
11. Shu D.F., Zhuang Z.X. *Modern foreign language teaching: Theories, practice and approaches*. 2008. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.
12. Xu J.F., Xu L. *Exploring college English teachers' roles in the autonomous learning mode*. *Higher Education Research*. 2004. № 3, pp. 77-79.
13. Yan S. *Teacher's roles in autonomous learning*. *Journal of Sociological Research*. 2012. Vol. 3 (2), pp. 557-562. DOI: 10.5296/jsr.v3i2.2860
14. Yu P. *On the Factors Influencing Learner autonomy in Chinese EFL Contexts*. *Sino-US English Teaching*. 2006. Vol. 3 (5).
15. Zhuang J. *The changing role of teachers in the development of learner autonomy*. *Journal of Language Teaching and Research*. 2010. Vol. 1 (5), pp. 591-595. DOI: 10.4304/jltr.1.5.591-595

Информация об авторах

Абебе Белайинех Абабо, аспирант, преподаватель, кафедра английского языка, Аддис-Абебский университет науки и технологий, г. Аддис-Абеба, Эфиопия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9903-2050>, e-mail: ababokiya@gmail.com

Антенех Каса Анимав, доцент кафедры английского языка, преподаватель, Аддис-Абебский университет, г. Аддис-Абеба, Эфиопия, e-mail: animawant@gmail.com

Information about the authors

Abebe Belayineh Ababo, PhD Candidate, Lecturer, Department of ELT, Addis Ababa Science and Technology University, Addis Ababa, Ethiopia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9903-2050>, e-mail: ababokiya@gmail.com

Anteneh Kasa Animaw, Assistant Professor of ELT, Lecturer, Addis Ababa University, Addis Ababa, Ethiopia, e-mail: animawant@gmail.com

Получена 08.11.2023
Принята в печать 15.03.2024

Received 08.11.2023
Accepted 15.03.2024

ЛИНГВОДИДАКТИКА И НОВАЦИИ. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКОВ И
КУЛЬТУР | LINGUODIDACTICS AND INNOVATIONS. PSYCHOLOGICAL BASIS OF LEARNING
LANGUAGES AND CULTURES

Участие преподавателей в развитии у студентов навыков говорения

Дагмавит Т. Асефа

Аддис-Абебский университет науки и технологий, г. Аддис-Абеба, Эфиопия
ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-6148-0409>, e-mail: dagmawitarekegn@gmail.com

Мендида Б. Энаше

Аддис-Абебский университет, г. Аддис-Абеба, Эфиопия
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0638-5207>, e-mail: mendidaberkessa@gmail.com

Участие преподавателей в развитии навыков говорения на уроках английского языка как иностранного — один из ключевых моментов, нуждающихся в тщательном изучении. Данное исследование было посвящено тому, как преподаватели двух государственных средних школ помогают студентам лучше овладеть английским языком, анализируя их роль в этом процессе. В исследовании использовался описательный метод, анализировались как качественные, так и количественные данные. Участниками исследования стали студенты и их преподаватели. 10 преподавателей были отобраны специально и приняли участие в интервью и наблюдениях за классом, в то время как 40 студентов были выбраны случайным образом и ответили на вопросы анкеты. Полученные в ходе исследования результаты показали, что преподаватели недостаточно успешно выполняют свою работу, что не способствует развитию у студентов беглости речи. Также было установлено, что преподаватели предпочитают обучать грамматике и чтению, а не говорению, поскольку не хотят тратить время и силы, требуемые для обучения данному навыку. Это создает серьезную проблему для языкового развития учащегося. Поскольку учителя отвечают за то, чтобы помочь студентам лучше учиться, они должны осознавать это.

Ключевые слова: владение речью, развитие речи, роль преподавателей, стратегия говорения и способности учащихся.

Финансирование: Результаты работы были опубликованы при поддержке Аддис-Абебского университета.

Благодарности: Авторы благодарят своих друзей за проверку инструментария для сбора данных. Также хотелось бы поблагодарить участников исследования — учеников десятого класса и учителей средних школ Боле Бешале и Андоде. Наконец, стоит поблагодарить Аддис-Абебский университет за финансирование исследовательского проекта.

Для цитаты: Асефа Д.Т., Энаше М.Б. Участие преподавателей в развитии у студентов навыков говорения [Электронный ресурс] // Язык и текст. 2024. Том 11. № 1. С. 131–142. DOI:10.17759/langt.2024110112

Teachers' Role in Enhancing the Students' Speaking Skills

Dagmawit T. Asefa

Addis Ababa Science and Technology University, Addis Ababa, Ethiopia,
ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-6148-0409>, e-mail: dagmawitarekegn@gmail.com

Mendida B. Enashe

Addis Ababa University, Addis Ababa, Ethiopia,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0638-5207>, e-mail: mendidaberkessa@gmail.com

Teachers' role in enhancing the students' speaking skills in EFL class is the focus of the research that needs to be investigated. This study focused on how teachers at two government high schools help students become more proficient speakers of English by examining their roles in this regard. A descriptive research design was used in the study, and both qualitative and quantitative data were analyzed. Students and their teachers participated in the study. 10 instructor respondents were selected on purpose and participated in the interview and classroom observation, whereas the 40 student respondents were selected at random and enrolled in answering the questionnaire. The survey's conclusions demonstrated that educators are not performing their jobs in a way that would benefit students develop their speaking fluency. It was also found that teachers prefer to teach grammar and reading rather than speaking because they are unwilling to invest the time and energy required to teach speaking. This poses a serious challenge to the learners' language development. Since teachers are in charge of assisting pupils in learning more, they should be aware of this.

Keywords: speaking proficiency, speaking development, teachers' roles, speaking strategy and learners' ability.

Funding: The work presented was made possible by support from Addis Ababa University.

Acknowledgements: The authors are grateful to thank friends for reviewing the data gathering tools. We also acknowledge grade ten students and teachers of Bole Beshale and Andode high schools who took part in the study. We finally need to thank Addis Ababa University for funding our research project.

For citation: Asefa D.T., Enashe M.B. Teachers' Role in Enhancing the Students' Speaking Skills. *Yazyk i tekst = Language and Text*, 2024. Vol. 11, no. 1, pp. 131–142. DOI:10.17759/langt.2024110112

1. Introduction

The act of creating and communicating meaning through spoken words is known as speaking. It is also mentioned as being an essential component of teaching and learning second languages. Speaking instruction has been underappreciated despite its significance, and English language

instructors have persisted in teaching speaking as drill memorization and repetition [4]. But in today's society, the aim of teaching speaking must be to help students become better communicators, as only then can they express themselves and acquire the social and cultural norms that are suitable in each communication situation.

English has been the official language of teaching in all secondary and preparatory institutions in Ethiopia. Ethiopia's current educational strategy has also placed a significant emphasis on enhancing the process of teaching and learning English, particularly speaking. The introduction of techniques that place the learners at the center of the learning process has received the attention it deserves since the education and training strategy was designed in 1994. To achieve this, the Ministry of Education released a set of textbooks called English for Ethiopia, which, in contrast to the earlier ones, include several speaking exercises. Additionally, every school in the nation uses them.

In order for students to engage in speaking exercises in the classroom, language teachers must employ tactics to overcome their shyness and reluctance. Additionally, a language teacher's role is to present opportunities for students who can be forced to use the language in everyday interactions with their teachers, classmates, and other English-speaking individuals, in addition to the classroom. In order to do this, instructors' primary responsibility is to establish a learning environment in which students acquire and apply language skills while also receiving as much exposure as possible to the target language in order to become fluent in it. School principals and other interested parties should push instructors to use their drive, expertise, and energy in order to attain this attribute.

1.1. Statement of the Problem

Effective communication is the goal of speaking skills instruction. This means that students should be able to communicate clearly while making the most of their current level of skill. They must make an effort to avoid miscommunication caused by improper terminology, grammar, or pronunciation, and they must abide by any applicable social and cultural norms. Speaking is the core of communication, and in order to become competent in it, students must practice speaking both alone and with others [11]. Several workshops and seminars in our nation have revealed that English teachers have received long- or short-term training that exposes them to teaching the English language in order to improve the caliber of language instruction. The anticipated shift, though, is not observed.

This is a serious issue that affects both the students' long-term professional career growth and their ability to learn other topics. Teachers desire to concentrate on the correctness portion of the curriculum, and learners are not given enough time to practice speaking in class [6]. Teachers overlook the needs of their children when they are just concerned with portion coverage. Conversely, if students are not gaining enough experience, they will lack confidence. It is advised that students should be driven to prevent them from feeling intimidated [16].

There is a widespread belief that English instruction in secondary schools has to be reevaluated as a result of the issue of graduates speaking English poorly [19]. Many researchers believe that the lack of emphasis on speaking skills in the curriculum — which is not tested in national exams — teachers' limited English proficiency, unfavorable classroom conditions, and the scarcity of opportunities for speaking practice outside of the classroom are the main causes of poor speaking skills [16].

Furthermore, the researcher has seen when teachers voice concerns regarding the conversational English skills to first-year students at the Addis Ababa Science and Technology University and has noticed instances in which educators' voice concerns regarding their students' lack of engagement. The researcher has seen, however, that no one is making an attempt to better the students'

circumstances and that people are negligent in their roles.

1.2. The Study's Objective

This study's main goal is to find out how teachers can help students in ELT programs improve their speaking abilities.

1.2.1. Particular Goals

This research is being done especially to:

1. Assess the role of instructors in speaking classes.
2. Examine whether the methods used by educators aid in the development of pupils' speaking abilities.

1.2.2. Questions for Research

In an effort to achieve the aforementioned goals, the research questions that follow have been established.

1. What is the role of the teacher in speaking classes?
2. Do educators' methods aid pupils in developing their speaking abilities?

2. Techniques

2.1. Descriptive Research as the Research Design

The purpose of this study was to find out how teachers could help students improve their speaking skills. Both qualitative and quantitative methods were applied in this descriptive study. The phenomena that have been noted in descriptive studies are already well recognized. A researcher's first responsibility is to gather all of the available data using tools like questionnaires, interviews, and observation. Thoroughly describing the events being studied is the primary objective of descriptive research [7].

2.2. Tools for Collecting Data and Sample Strategies

2.2.1. Survey

To gather measurable data on the improvements in speaking skills that instructors have made, a sample of students from two high schools was asked to respond to questions about the roles and pedagogies of their teachers. Student responders were selected using probability sampling, also referred to as random sampling, to ensure that each person had an equal opportunity. This suggests that individuals are chosen through a mechanical process rather than being purposefully chosen from the entire population [17]. Simple random sampling was used to pick 39 participants for the study, or 10% of the total 394 students from the two high schools. There were thirty-two parts and eleven pieces that made up the thirty-nine students. At intervals of fifteen students according to their alphabet, three kids from each area—the first, middle, and last, or numbers one, fifteen, and thirty — were gathered. Their numbers, which ranged from 1 to 30, matched the letters in their names. The duties of educators and the strategies they use to teach speaking were the two main topics of the questionnaire.

2.2.2. Interview

To gather in-depth information regarding the teachers' contributions to the students' improvement

of their speaking abilities, a teacher interview was undertaken. A sample of the English teachers in the schools was chosen for observation and interviews. There were ten English language instructors at this school. The department head was consulted by the researcher, who also asked teachers if they would be willing to participate. Consequently, since only teachers who volunteered to take part in the study were chosen, voluntary sampling was employed as a sampling strategy. Only prospective candidates who fulfilled the requirements and were willing to participate were included in the vocational sample [21]. There were four instructors present throughout the discussion.

2.2.3. Methodology for Gathering Data

The researcher visited the school and spoke with the directors and teachers in order to get the data. We scheduled a visit with him for the following two days. After that, the investigator chose three professors to observe and four volunteer instructors for interviews. The researcher then scheduled a time for the first observation to be made in a week and discussed with the teachers the date of the observation and interview. The researcher first cross-referenced the results from the questionnaire with the lessons being taught in the classroom in order to get data from the pupils. Following the teacher discussion, the researcher distributed the questionnaire to three students from each of the department's thirteen sections with assistance from the department chair, or a total of 49 pupils. Under the researcher's supervision, the 39 chosen students finished the questionnaire and attended one complimentary class.

3. Data Analysis

The quantitative data collected through the use of a questionnaire was evaluated using descriptive statistics. We looked at the roles that teachers perform and the methods they employ while teaching speech. A theme analysis was performed on the qualitative data. Interview questions were used, as previously mentioned, to collect the qualitative data. Prior to beginning the analysis, the researchers discovered several processes. First, related artifacts were gathered and arranged according to a theme. Finally, a qualitative analysis was performed.

Analysis of Questionnaire

The Function of Educators

To find out how the teachers are doing their job of teaching speaking, nine written questions were distributed to the pupils. Out of the 180 students who responded to the survey, 1.1% agreed with the teacher's decision to adopt a student-centered classroom, and 63.3% said they disapproved. This implies that educators create teacher-centered classes rather than making an effort to make their classes student-centered. Moreover, over 50% of the respondents confirmed that teachers do not give students the vocabulary they need to practice speaking in a methodical and meaningful way. Merely 0.6% of the participants believed that they ought to have additional chances to engage in speaking activities, whilst 67.2% disagreed. This implies that kids don't have enough chances to practice speaking. The notion that instructors control their classes is further supported by the interview. Taking into account that the students are not included in either the lesson they bring to the classroom or the way they deliver it.

When teaching speaking, the teacher's main duty is to inspire the students to practice. Despite this, 63.3% of the participants reported that they do not receive help from their lecturers. Just 0.6% of respondents thought that they had enough time to practice, while 53.3% disagreed. This clearly shows that instructors don't give their pupils enough practice time or direction while they're

practicing. This is further illustrated in the interview: teachers frequently fail to incorporate speaking exercises into their lessons, which makes it difficult for them to inspire their pupils to practice and pay attention to the subject matter.

When asked if teachers offered activities that allowed for free expression, 52.2% of them responded negatively. 46.7% and 42.2% of them, respectively, reported disagreement and significant disagreement with the teaching of speaking techniques, citing teachers' lack of instruction and their failure to advise students on effective speaking strategies. 48.3% of the students strongly disagreed with their teacher's recommendation to use alternate speaking approaches, while 39.4% of the students disagreed.

Table 1

Teacher's Role

№	Our teacher:	SA (strongly agree)	A (agree)	U (undecided)	D (disagree)	SD (strongly disagree)
1	Creates a classroom that is focused on the students.	0	2 (1.1%)	36 (20%)	114 (63.3%)	28 (15.6%)
2	Provides us with the language necessary to practice communicating in a deliberate and meaningful manner.	0	3 (1.7%)	35 (19.4%)	99 (55.0%)	43 (23.9%)
3	Gives us the chance to engage in speaking activities	0	1 (0.6%)	23 (12.8%)	121 (67.2%)	35 (19.4%)
4	Asks us to use English to communicate.	0	1 (0.6%)	21 (11.7%)	114 (63.3%)	44 (24.4%)
5	Gives us an appropriate amount of practice time.	0	1 (0.6%)	19 (10.6%)	96 (53.3%)	64 (35.6%)
6	Monitors our performance to determine how satisfied it is.	0	0	23 (12.8%)	95 (52.8%)	62 (34.4%)
7	Provides us with chances for free speech	0	2 (1.1%)	20 (11.1%)	94 (52.2%)	64 (35.6%)
8	Barely teaches us speech techniques	0	1 (0.6%)	19 (10.6%)	84 (46.7%)	76 (42.2%)
9	Instructs us to use our speaking techniques.	2 (1.1%)	1 (0.6%)	19 (13.8%)	71 (39.4%)	87 (48.3%)

Speaking Techniques

Because 55% of respondents disagreed that their instructor should assist them in identifying the most effective learning approaches, teachers do not apply these strategies in their classes, according to the results of the student assessment. Once more, 59.4% of them expressed dissatisfaction with the way their teacher had assisted them in learning how to utilize the language for various activities. Furthermore, learners express disagreement with the statement, "Teachers teach or show me different speaking strategies," with 51.7% of students indicating that teachers do not impart a range of speaking skills to their students. This is also true in the interview. Teachers claimed that they don't give teaching kids how to talk much thought. 52.2% of students confirmed, as seen in the

figure, that their teachers are not assisting them in correcting their mistakes.

More over half of the participants denied that teachers provide incentives for their students to use the language outside of the classroom. When they do talk, 46.1% and 42.2% of them disagree and show a great deal of dissatisfaction with the teacher's assistance in being truthful. Their teachers don't provide them any advice on how to let go of the demand for accuracy.

Table 2

Speaking Strategies						
№	Our teacher:	SA (strongly agree)	A (agree)	U (undecided)	D (disagree)	SD (strongly disagree)
1	It facilitates my search for the best learning techniques.	0	4 (2.2%)	32 (17.8%)	99 (55.0%)	45 (25%)
2	It makes it easier for me to use language in a range of situations.		1 (0.6%)	30 (16.7%)	107 (59.4%)	42 (23.3%)
3	Teaches or exhibits different speaking strategies for me.		1 (0.6%)	21 (11.7%)	93 (51.7%)	65 (36.1%)
4	It facilitates my memory of the lessons I've learnt from...		3 (1.7%)	18 (10.0%)	104 (57.8%)	55 (30.6%)
5	Assists in fixing mistakes.		7 (3.9%)	14 (7.8%)	94 (52.2%)	65 (36.1%)
6	Encourages students to use English outside of the classroom.		2 (1.1%)	17 (9.4%)	66 (36.7%)	95 (52.8%)
7	It reduces my worry about accuracy.	1 (0.6%)	2 (1.1%)	18 (10.0%)	83 (46.1%)	76 (42.2%)

Evaluation of Interview and Observation

Teachers are just as vital as students in helping students practice speaking or develop their speaking abilities. Rather of taking the stage as an actor, a teacher in a communicative-oriented classroom should take on the roles of "facilitator," "counselor," organizer, participant, resource, prompter, etc. [9]. Because they are still in their adolescent years, high school students are incapable of managing their own education. They require an instructor to teach them the material. Consequently, this duty has been placed on the instructor. The interview provides evidence that the teachers are not performing to the best of their abilities. They should be encouraging kids to practice speaking, coming up with engaging activities, and motivating them, yet they aren't doing any of these things. Most teachers solely concentrate on teaching the reading and grammar portions of the curriculum; they do not teach speaking.

According to academics, teaching is a career where one is expected to lead by example for youngsters. It also requires consistently planning, thinking through, and researching new and creative ways to enhance children's learning. However, the teacher responses stated that rather than taking on the role of teacher, they would much rather take the easy route, which consists of doing nothing more than showing up to class, lecturing on grammar, issuing tasks, and departing. They argue that teaching language skills, particularly speaking, calls for the instructor to have patient, be creative, and be aware of the interests of the students. When students refuse to participate, show

little interest, or believe they can't do the work, the instructor needs to employ a variety of tactics to push them. Regretfully, as they stated, none of them are taking this action.

4. Discussion

4.1. Teachers' Role

It has been demonstrated that educators carry out a wide range of duties, such as those of manager, evaluator, facilitator, assessor, and role model. Teachers who take on these roles put themselves in the best possible position to guide students as they plan their futures. It follows that in every given teaching and learning environment, teachers have a significant impact on how well or poorly pupils learn. Instructors play a crucial role in teaching speaking; they start by introducing a variety of speaking activities into the classroom and letting students take part in them [9].

Since high school students are too young to guarantee that they are learning on their own, the teacher's job is to provide all the tools they need to finish their practice as well as help, motivate, and encourage them. Meanwhile, through student surveys, classroom observations, and teacher interviews, the researcher found that teachers are not performing their duties as well as they should. They just teach the grammar and reading from the students' textbooks, which in no way helps the kids communicate, instead of coming up with unique activities that motivate the children to practice more. There aren't even any speaking activities in their class plan or the student textbook that all teachers utilize. Although speaking exercises are included in every unit, speaking is not taught.

When it comes to teaching speaking at this school level, the instructor has a lot of responsibilities. It is expected of the teacher to assign multiple speaking activities to the class, as there aren't many in the textbook. That being said, most educators are reluctant to do so. They don't even teach speaking from the textbook; they only teach the content that is in it. To save time and effort, they would rather concentrate simply on teaching grammar and the reading element of the curriculum. In addition to delivering a variety of activities to the classroom, a teacher's job is to motivate pupils to interact with the content by using several forms of reinforcement or rewards. In the interval, they don't try.

In the interim, they make no effort to encourage kids to practice speaking. They don't appear to care too much about living up to expectations, and they are too lazy to do their jobs as teachers. Thus, a student's teacher is the main and most significant factor impacting how well or poorly they are performing.

4.2. Methods of Instruction

A language teacher goes above and beyond to ensure that students learn the language. Every level of language competency calls for a different set of methods and approaches. Speaking, then, is a language skill that calls for a unique set of methods and approaches that should be applied to better prepare students for speaking and inspire them to do so. Activities must be carefully chosen in order to help students enhance their speaking abilities and apply the speech patterns of the language they are learning.

Helping students engage in challenging speech exercises designed to improve their communication skills is also essential. Through these kinds of activities, students are inspired to practice speaking up and acquire confidence. This holds true for both in-class activities and language use outside of the classroom [2].

Students can develop their language abilities in the classroom by participating in a variety of speaking exercises. Exercises involving the use of free language include discussions, group

projects, games, and so forth. Meanwhile, the interview reveals that speaking is not typically taught by teachers. As a result, instructional methods and procedures cannot be implemented if they lack instructional value. Teachers are encouraged to employ activities such as conversation, discussion, group work, pair work, free talk, discussion, and simulation types to assist students become better communicators in the classroom. Nonetheless, the information implies that speaking-encouraging activities are not used in classroom settings. Student-involved learning activities were not implemented; instead, a traditional teacher-dominant style of instruction was used.

Apart from within an educational setting, English Outside of the classroom, at home, or on the school's grounds, students should practice the language. Since nobody speaks English inside the school grounds, students had a difficult time finding someone with whom they could practice speaking with friends, teachers, directors, officers, and other staff members because Amharic is the native language of the nation. When a student tries to practice speaking in this kind of setting, it is difficult for them to find an audience, and even their friends tease them. Speaking exercises are not arranged by the mini-media club or the English department.

5. Conclusion

This study examined the various teaching strategies used by Ethiopian high school instructors to help their students improve their speaking abilities. The poll's results indicate that teachers are not assisting students in developing their speaking skills. The reasons teachers performed poorly in their roles were the way they taught and the importance they placed on teaching speaking. Teachers don't employ the majority of speaking exercises created to help students improve their speaking abilities. Consequently, the results demonstrate that teachers' responsibilities to assist students in improving their speaking skills were not fully fulfilled.

6. Suggestion

When compared to the research objectives, the study's findings demonstrate that teachers have relatively little influence over their students' speech talents. Instructors are not allowed to engage students in any kind of activity. As a result, students did not receive the practice they required to get better. Teachers in secondary schools are held to extremely high standards. Teachers should be concerned since it is their responsibility if pupils are not learning the material and are only now beginning to move in the right path.

Appendices

Appendix A1. Questionnaire on Teachers' Role

№	Our teacher:	SA	A	U	D	SD
1	Creates a classroom that is focused on the students.					
2	Provides us with the language necessary to practice communicating in a deliberate and meaningful manner.					
3	Gives us the chance to engage in speaking activities.					
4	Asks us to use English to communicate.					
5	Gives us an appropriate amount of practice time.					
6	Monitors our performance to determine how satisfied it is.					
7	Provides us with chances for free speech.					
8	Barely teaches us speech techniques.					

9	Instructs us to use our speaking techniques.					
---	--	--	--	--	--	--

Appendix A2. Questionnaire on Speaking Strategies

№	Our teacher:	SA	A	U	D	SD
1	It facilitates my search for the best learning techniques.					
2	It makes it easier for me to use language in a range of situations.					
3	Teaches or exhibits different speaking strategies for me.					
4	It facilitates my memory of the lessons I've learnt from...					
5	Assists in fixing mistakes.					
6	Encourages students to use English outside of the classroom.					
7	It reduces my worry about accuracy.					

Appendix B. Interview Guide Items

1. How proficient a speaker do you think the students are?
2. Do you think that some factors influence a student's participation in speaking classes?
3. How involved do you think the students were?
4. Children often show reluctance when they are given the chance to practice speaking. Why do you think that?
5. Less practice takes place in the classroom, thus as a teacher, what methods do you use to increase the pupils' level of participation?
6. Do you encourage your students to utilize English or to speak it outside of the classroom?
7. Teachers, administrators, parents, and students all have a responsibility to improve the students learning. What do you think is expected of you as a teacher?

Литература

1. Alsagoff L., McKay S., Hu G., Renandya W. Principles and Practices for Teaching English as an International Language. 2012. Routledge.
2. Breen M., Candlin C. Essentials of the Communicative Curriculum // Applied Linguistics, pp. 89-112.
3. Brown H. Teaching by Principles of Interactive Approaches to Language Pedagogy. 1994. Englewood: Cliff Prentice Hall.
4. Chaney A. Teaching Oral Communications in Grades K-8. 1998. Boston, London: Longman.
5. Celce-Murcia M. Teaching English as a Second or Foreign Language. 3rd edition. 2001.
6. Ellis R. The Study of Second Language Acquisition. 1994. Oxford: Oxford University Press.
7. Gall & Borg. An Introduction of Educational Research. 8th edition. 2007. New York: NY Pearson Education.
8. Gerry S., Aine C., Anne M. Oral Language in Early Childhood and Primary Education (3-8 Years) // National Council for Curriculum and Assessment. 2012. Vol. 10, pp. 85-98.
9. Harmer J. The Practice of English Language Teaching. 1991. New edition. New York: Longman.
10. Harmer J. How to Teach English? 2007. Harlow: Pearson Longman.
11. Hedge T. Teaching and Learning in English Classroom. 2000. Oxford: Oxford University Press.
12. Larsen F. Techniques and Principles in Language Teaching. 1986. Oxford: Oxford University Press.
13. Hymes D. Communicative Competence. 1971. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

14. Jha S. Shall We Teach English as a Subject or as a Language? // *Education Practice and Innovation*. 2014. Vol. 1 (1), pp. 17-24.
15. Littlewood W. *Communicative Language Teaching*. 1981. Cambridge: Cambridge University Press.
16. Krashen S. *Second Language Standards for Success* // *International Journal of Foreign Language Teaching*. 2005.
17. Kothari C. *Research Methodology, Methods and Techniques*. 4th edition. 2019. New Delhi: New Age International Publishers.
18. Nunan D. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. 1989. Cambridge: Cambridge University Press.
19. Nunan D. *Practical English Language Teaching*. International edition. 2003. Singapore: McGraw-Hill.
20. Richards J. *Second Language Teacher Education Today* // *RELC Journal*. 2008. Vol. 39, pp. 158-177.
21. Riasati M., Zare D. *Textbook Evaluation. EFL Teachers' Perspectives on New Interchange Studies* // *Literature and Language International Journal of Teaching and Learning*. 2010. Vol. 1 (8), pp. 54-60.
22. Sfard A. *On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One* // *Educational Researcher*. 1998. Vol. 27, no. 2, pp. 4-13.
23. Thornbury S. *How to Teach Speaking?* 2007. London: Pearson Education Limited.

References

1. Alsagoff L., McKay S., Hu G., Renandya W. *Principles and Practices for Teaching English as an International Language*. 2012. Routledge.
2. Breen M., Candlin C. *Essentials of the Communicative Curriculum*. *Applied Linguistics*, pp. 89-112.
3. Brown H. *Teaching by Principles of Interactive Approaches to Language Pedagogy*. 1994. Englewood: Cliff Prentice Hall.
4. Chaney A. *Teaching Oral Communications in Grades K-8*. 1998. Boston, London: Longman.
5. Celce-Murcia M. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 3rd edition. 2001.
6. Ellis R. *The Study of Second Language Acquisition*. 1994. Oxford: Oxford University Press.
7. Gall & Borg. *An Introduction of Educational Research*. 8th edition. 2007. New York: NY Pearson Education.
8. Gerry S., Aine C., Anne M. *Oral Language in Early Childhood and Primary Education (3-8 Years)*. National Council for Curriculum and Assessment. 2012. Vol. 10, pp. 85-98.
9. Harmer J. *The Practice of English Language Teaching*. 1991. New edition. New York: Longman.
10. Harmer J. *How to Teach English?* 2007. Harlow: Pearson Longman.
11. Hedge T. *Teaching and Learning in English Classroom*. 2000. Oxford: Oxford University Press.
12. Larsen F. *Techniques and Principles in Language Teaching*. 1986. Oxford: Oxford University Press.
13. Hymes D. *Communicative Competence*. 1971. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
14. Jha S. Shall We Teach English as a Subject or as a Language? *Education Practice and Innovation*. 2014. Vol. 1 (1), pp. 17-24.
15. Littlewood W. *Communicative Language Teaching*. 1981. Cambridge: Cambridge University Press.

16. Krashen S. Second Language Standards for Success. International Journal of Foreign Language Teaching. 2005.
17. Kothari C. Research Methodology, Methods and Techniques. 4th edition. 2019. New Delhi: New Age International Publishers.
18. Nunan D. Designing Tasks for the Communicative Classroom. 1989. Cambridge: Cambridge University Press.
19. Nunan D. Practical English Language Teaching. International edition. 2003. Singapore: McGraw-Hill.
20. Richards J. Second Language Teacher Education Today. RELC Journal. 2008. Vol. 39, pp. 158-177.
21. Riasati M., Zare D. Textbook Evaluation. EFL Teachers' Perspectives on New Interchange Studies. Literature and Language International Journal of Teaching and Learning. 2010. Vol. 1 (8), pp. 54-60.
22. Sfar A. On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. Educational Researcher. 1998. Vol. 27, no. 2, pp. 4-13.
23. Thornbury S. How to Teach Speaking? 2007. London: Pearson Education Limited.

Информация об авторах

Асефа Тарекегн Дагмавит, магистр в области преподавания английского языка как иностранного, преподаватель, Аддис-Абебский университет науки и технологий, г. Аддис-Абеба, Эфиопия, ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-6148-0409>, e-mail: dagmawitarekegn@gmail.com

Энаше Беркесса Мендида, доктор философии в области преподавания английского языка как иностранного, Аддис-Абебский университет, г. Аддис-Абеба, Эфиопия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0638-5207>, e-mail: mendidaberkessa@gmail.com

Information about the authors

Dagmawit Tarekegn Asefa, MA in Teaching English as a Foreign Language, Lecturer, Addis Ababa Science and Technology University, Addis Ababa, Ethiopia, ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-6148-0409>, e-mail: dagmawitarekegn@gmail.com

Mendida Berkessa Enashe, PhD in Teaching English as a Foreign Language, Addis Ababa University, Addis Ababa, Ethiopia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0638-5207>, e-mail: mendidaberkessa@gmail.com

Получена 15.02.2024
Принята в печать 15.03.2024

Received 15.02.2024
Accepted 15.03.2024