ISSN-2470-1262
EISSN-2831-4077

Cross-Cultural Studies:
Education and Science (CCS&ES)

Volume 10, Issue II-III, November 2025

The American scholarly journal Cross-Cultural Studies: Education and Science (CCS&ES) ISSN-2470-1262 is both moderated and refereed

The aim of the journal CCS & ES is to present the results of interdisciplinary research in the field of social and humanitarian sciences (Linguistics, Literature, Intercultural Didactics and Smart-Technologies, Intercultural Communication, Migrantology).

The journal supports interdisciplinary studies in the humanities and social sciences.

Editor-in-Chief: Prof. Thomas R. Beyer, Middlebury College, USA

Managing Editor: Prof. Svetlana M. Minasyan, Ijevan Branch of Yerevan State Universityn, Armenia

International Scientific Board:

Prof. Mitsuchi Kitajo, Kyoto Sangyo University, **Kyoto, Japan**

Prof.Tamara Kuprina, Ural Federal University, **Yekaterinburg, Russia**

Prof. Svetlana Minasyan, Ijevan Branch of Yerevan State University, **Yerevan, Armenia**

Prof. Turkan Olcay, Istanbul University, **Istanbul, Turkey**

Prof. Anna Petrikova, Prešov University, **Prešov, Slovakia**

Prof. Monica Perotto, Bologna University, **Bologna, Italy**

Prof. Wang Liye., Beijing Foreign Studies University, **Beijing, China**

Malebo Matshane, South African Embassy: Moscow, First Secretary: Immigration and Civic Affairs, **South Africa**

Editorial Board:

Rafaela Božić, Associate Professor, Ph.D., University of Zadar, **Zadar, Croatia**

Simona Berardi, PhD, Bologna University**, Forli, Italy**

Elena Ciprianová, Associate Professor, Ph.D., Constantine the Philosopher University, **Nitra, Slovakia**

Simona Koryčánková, Assoc. Prof. Ph.Dr. Mgr. Ph.D., Masaryk University, **Brno, Czech Republic**

Ludmila Szypielewicz, Professor, Faculty of Applied Linguistics, University of Warsaw, **Warsaw, Poland**

Rafael Guzman Tirado, Doctor of Philology, Professor of Slavic Department of Granada University, **Granada, Spain**

Koichi Toyokawa, Doctor of Philosophy in the field of History and Area Studies, Professor at Meiji University, **Tokyo, Japan**

Kuralai Urazaeva, Doctor of Philological Sciences, Associate Professor, Professor of the Eurasian National University after Gumilyov (ENU)**, Astana, Kazakhstan**

Armen Tsaturyan, Doctor of Pedagogics, Professor, H. Tumanyan Vanadzor State University, "Vanadzor Special School of Deep Teaching Mathematics and Natural Sciences" SNPO, **Vanadzor, Armenia**

Natalia Ushakova, Doctor of Pedagogics, Professor at V.N. Karazin Kharkiv National University, **Kharkiv, Ukraine**

Neeraja Jaiswal, Doctor of Philology, Professor, Head, Dept. of Russian Studies and Dean, School of European Languages, the English and Foreign Languages University, **Hyderabad, India**

Marine Aroshidze, Doctor of Philology, Professor, Head of the doctoral and master's program "Linguistics"Batumi Shota Rustaveli State University, Department of European Studies, **Batumi, Georgia**

Ham Young Jun. Department of Russian language. Professor, Ph.D.Dankook University, **Seule, South Korea**

Address for correspondence and submissions:

Prof. Thomas R. Beyer

e-mail:beyer@middlebury.edu

infoccs.edu@gmail.com

***Tel:* +001-802-233-9447**

Web: http://sites.middlebury.edu/ccses/

www:j-ccses.org

WorldCat (OCLC) - *Logos of some of our partners in the WorldCat knowledge base: ProQuest, EBSCO, Elsevier, Springer, Taylor and Francis, McGraw Hill Education, Wiley, Ingram, Cambridge University Press, Gale Cengage Learning, ebrary, Oxford University Press.*

The scientific journal is registered with Library of Congress, International center 227/07, Section ISSN Publisher liaison

The Library of Congress
101 Independence Avenue SE
Washington, D.C. 20540-4284

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 License.
SSL 6.03

Publisher address: Russian Department, Middlebury College, Middlebury, Vermont 05753, USA
The journal is issued three times a year. Articles are accepted from 1 February to 1 November in the preliminary application. Authors' opinions do not necessarily correspond with those of the editors.

Copyright © CCS&ES

Thematic Orientation
1. Literature and Culture: Historic and Contemporary
2. Contemporary Philology
3. Contemporary Issues of Linguistics and Translation
4. Theory and Methodology of Bilingual and Multilingual Education
5. Cross-Cultural Communication and Management
6. Intercultural Pedagogy: Theory and Practice.
7. Informational and Smart Technologies for Education
8. Socio-cultural Studies and Migration
9. Socio-cultural processes

Reviews and Notes

CONTENTS

SPECIFIC ROLE OF POSSESSIVE CONSTRUCTIONS IN ANDREI PLATONOV'S IDIOSTYLE AND THEIR LITERARY TRANSLATION - ОСОБАЯ РОЛЬ ПОСЕССИВНЫХ КОНСТРУКЦИЙ В ИДИОСТИЛЕ АНДРЕЯ ПЛАТОНОВА И ИХ ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ПЕРЕВОД - ***Vassili V. Bouilov, University of Eastern Finland, Joensuu, Finland 6-20***

GENDERED FRAMING IN POLITICAL TRANSLATION ACROSS ARMENIAN AND ENGLISH- ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОЛИТИЧЕСКОГО ПЕРЕВОДА МЕЖДУ АРМЯНСКИМ И АНГЛИЙСКИМ ЯЗЫКАМИ - ***Anna T. Knyazyan, Yerevan State University, Luiza I. Marabyan, European University of Armenia, Gevorg R. Barseghyan, Yerevan State University, Armenia 21-36***

INTEGRATION OF CHATGPT LANGUAGE MODEL IN TEACHING ENGLISH TENSES TO A CHINESE AUDIENCE- ИНТЕГРАЦИЯ ЯЗЫКОВОЙ МОДЕЛИ CHATGPT В ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКИМ ВРЕМЕНАМ КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ - ***Vyacheslav M. Bogachevsky, Tamara V. Kuprina Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin Yekaterinburg, Russia 37-50***

APPLICATION OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN TEACHING INTERCULTURAL COMMUNICATION TO CHINESE AUDIENCE ПРИМЕНЕНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ - ***Jiang Xinying, Tamara V. Kuprina Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin Yekaterinburg, Russia 51-59***

PERSONALIZATION IN TRAINING: MODERN TECHNIQUES AND MODELS- ПЕРСОНАЛИЗАЦИЯ В ОБУЧЕНИИ: СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНИКИ И МОДЕЛИ - ***Irina S. Kostina, Iowa State University, Iowa, USA, Tamara V. Kornilova, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia 60-69***

ESSAYS ON THE PERSONALITY OF LAZAR PARPETSI AND THE LEGITIMACY OF HIS WORK AS THE THIRD "HISTORY OF ARMENIA"- ОЧЕРКИ О ЛИЧНОСТИ ЛАЗАРЯ ПАРПЕЦИ И О ПРАВЕ ЕГО ТРУДА НАЗЫВАТЬСЯ ТРЕТЬЕЙ «ИСТОРИЕЙ АРМЕНИИ» - ***Haykanush A. Hovannisyan, NAS RA Institute of Language after H. Acharyan, Yerevan, Armenia 70-85***

LINGUACULTURAL ANALYSIS OF PHRASEOLOGICAL UNITS WITH THE COMPONENT "SOUL" IN THE SLOVAK AND ARMENIAN LANGUAGES - ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С КОМПОНЕНТОМ «ДУША» В СЛОВАЦКОМ И АРМЯНСКОМ ЯЗЫКАХ - Gabriela Turisová, University of Prešov, Prešov, Slovakia, Svetlana M. Minasyan, Ijevan Branch of Yerevan State University, Ijevan, Armenia 86-93

LEXICO-SEMANTIC FIELD "VISUAL PERCEPTION" IN G. YAKHINA'S NOVEL "ZULEIKHA OPENS HER EYES" – ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ «ЗРИТЕЛЬНОЕ ВОСПРИЯТИЕ» В РОМАНЕ Г. ЯХИНОЙ «ЗУЛЕЙХА ОТКРЫВАЕТ ГЛАЗА» - ***Yi-chun Wang, Chinese Culture University, Taipei, Taiwan 94-115***

THE COMBINATION OF AUTHENTIC MATERIALS AND EDUCATIONAL TEXTS IN TEACHING PROFESSIONAL COMMUNICATION IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSES AT A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY - СОЧЕТАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ МАТЕРИАЛОВ И УЧЕБНЫХ ТЕКСТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБЩЕНИЮ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ – ***Anna N. Bertyakova, Sergo Ordzhonikidze Russian State University for Geological Prospecting, Moscow, Russia 116-125***

CONTEMPORARY TRENDS IN ETHNOPSYCHOLOGY THERAPY IN RUSSIAN PSYCHOLOGY- СОВРЕМЕННЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ТЕРАПЕВТИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ - ***Ekaterina Y. Bekasova, MPSU, Moscow, Russia, Anastasia V. Voznyuk, MPSU, Moscow, Russia 126-135***

FOREIGN TEACHER'S LIVED EXPERIENCES IN MANAGING BEHAVIORAL CHALLENGES IN THAILAND'S INCLUSIVE CLASSROOMS - ОПЫТ ИНОСТРАННЫХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В ПРЕОДОЛЕНИИ КАЖДОДНЕВНЫХ ТРУДНОСТЕЙ В ИНКЛЮЗИВНЫХ КЛАССАХ ТАИЛАНДА - ***Rhio P. Pandayan University of Perpetual Help System Dalta, Las Piñas, Metro Manila, Philippines 136-160***

THE DYNAMICS OF "GEOGRAPHICAL DISCOVERIES" IN THE EARLY MODERN RUSSIA - ДИНАМИКА «ГЕОГРАФИЧЕСКИХ ОТКРЫТИЙ» РОССИИ ПЕРИОДА НОВОГО ВРЕМЕНИ - ***Toyokawa Koichi, Meiji University, Tokyo, Japan 161-186***

DOI: 10.24412/2470-1262-2025-2-3-6-20
УДК (UDC):81'23

Vassili V. Bouilov
University of Eastern Finland,
Joensuu,
Finland
Буйлов Василий В.,
Университет Восточной Финляндии / UEF,
Йоэнсуу, Финляндия

For citation: Bouilov Vassili V., (2025).
Specific Role of Possessive Constructions in Andrei Platonov's Idiostyle and their Literary Translation.
Cross-Cultural Studies: Education and Science,
Vol. 10, Issue 2-3 (2025), pp. 6-20 (in USA)

Manuscript received 30/09/2025
Accepted for publication: 05/11/2025
The author has read and approved the final manuscript.
CC BY 4.0

SPECIFIC ROLE OF POSSESSIVE CONSTRUCTIONS IN ANDREI PLATONOV'S IDIOSTYLE AND THEIR LITERARY TRANSLATION

ОСОБАЯ РОЛЬ ПОСЕССИВНЫХ КОНСТРУКЦИЙ В ИДИОСТИЛЕ АНДРЕЯ ПЛАТОНОВА И ИХ ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ПЕРЕВОД

Abstract.

The possessive case can be considered as Andrei Platonov's "favorite" case, which he uses unconventionally, finding a purely Platonov's application for it. Possessive constructions appear in Platonov's text as stylistically colored means of speech and carry a significant expressive and figurative load. Platonov uses the presence in possessive constructions of such substantive and formal categories as predicativeness, attribution, locativity, determination, semantic relativity, expanding their action by the partitivity dominant in his possessive occasionalisms, expressing the relationship between the part and the whole. The ability of possessive constructions to express generalized, species-wide relations is a defining, dominant property that explains Platonov's active use of them.

Keywords: possessive constructions, conceptual-generic status of possessive relations in Andrei Platonov's prose, implicativeness, implicit Platonov's connotation of generalization, purposeful author's change in the semantics and valence of words, literary translation, semantic and connotative equivalence, translation strategy of re-creation – strategy for recreating the semantic and linguistic completeness of the original, semantic and

connotative equivalence, literary translation, translation strategy of re-creation, lingua-translatological/ translation studies comparative analysis, clichéd speech of ideology, Novoyaz, the existential dilemma of Platonov's characters, literary collision of utopia and anti-utopia

Аннотация.

Посессив можно считать «любимым» падежом Андрея Платонова, который он употребляет нетрадиционно, находя ему чисто платоновское применение. Посессивные конструкции выступают у Платонова как стилистически окрашенные средства речи и несут значительную экспрессивную и образную нагрузку. Платонов использует наличие в посессивных конструкциях таких содержательных и формальных категорий, как предикативность, атрибутивность, локативность, детерминация, семантическая релятивность, расширяя их действие доминирующей в его посессивных окказионализмах партитивностью, выражающей отношение части и целого. На первый план у него выступает обобщение. Способность посессивных конструкций выражать обобщенные, общевидовые отношения является определяющим, доминантным свойством, объясняющим активное использование их Платоновым.

Ключевые слова: посессивные конструкции, концептуально-родовой статус посессивных отношений в прозе Андрея Платонова, импликативность, имплицитная платоновская коннотация обобщения, целенаправленное авторское изменение семантики и валентности слов, художественный перевод, переводческая стратегия воссоздания смысловой и языковой полноты оригинала (translation strategy of re-creation/linguistic completeness of the original), смысловая и коннотативная эквивалентность, лингвопереводоведческий анализ, клишированная речь идеологии, Новояз, экзистенциальная дилемма платоновских литературных характеров, художественное столкновение утопии и антиутопии.

Introduction

In Andrei Platonov's literary and creative approach his formation of possessive constructions is linked to changes in the semantics and valence of their constituent components. The author's semantic-syntactic transformations result in new occasional formations which arise contrary to linguistic norms, with expressively and emotionally developed connotative-semantic meanings. By combining words of different styles in possessive constructions, Platonov achieves their special stylistic coloring, which, obeying the author's intention, deliberately comes into conflict with the surrounding environment. The use

of possessive constructions with an increased predominance of high-style words contributes to Platonov's 'intellectualization' of the world of everyday relationships, helping the writer to make profound emotional, figurative, and philosophical generalizations in his prose. Possessiveness in Platonov is characterized by expanded associativity [6, p. 92]. In Platonov's possessive constructions, the phenomenon of neutralization is often observed, caused by the actualization of hidden predicativity within them, which contributes to the conscious complication of internal connections and allows freedom of interpretation while maintaining relative conciseness and concentration of expression.

The material for the study in this article is the text of Andrei Platonov's short novel "The Foundation Pit" and the text of the very first English translation of this short novel, carried out in 1973 by Thomas Whitney. Citations of the original text are taken from the source [8]. Citations of the English translation of the short novel are taken from the source [1].

In the Preface to the English translation of Andrei Platonov's short novel "The Foundation Pit," carried out by Thomas Whitney for the Ann Arbor publishing house in 1973 [1], the translator presents himself as an experienced translator of Russian literature, who had worked in the Soviet Union for many years as a correspondent. Among his publications are two significant anthologies, "The New Writing in Russia" [3] and "The Young Russians" [4], as well as an English translation of Alexander Solzhenitsyn's novel "In the First Circle" [2]. Notably, the Preface to this edition of "The Foundation Pit" translation was written by Joseph Brodsky. Brodsky fully supported and, in effect, blessed the publication of this first and at that time the only English translation of "The Foundation Pit" [5, p. 95].

The participation of Joseph Brodsky in this project, as a master of poetic language of such scale and simply a beloved poet, with his exemplary Preface to the edition in terms of content and theoretical significance, became the best recommendation for this landmark publication by Ardis Publishing. Alongside the publishing houses Possev, YMCA-Press, and Chekhov Publishing House, Ardis has been the largest foreign publisher of Russian-language literature since 1971.

Discussion

ON THE LITERAL TRANSLATION OF FICTION

In defining the status of a literary translator, we proceed from the axiom that their activity is not limited merely to participating in the traditional transmission of oral or written information from one language to another but is a noble and complex mission aimed at purposefully expanding intercultural communication. In this context, the translator is considered a specialist in the culture of the country from which they are translating. By

engaging in intercultural communication, the translator encounters social conventions, begins to explore the complex set of ideas and representations developed by that society, its spiritual values and traditions, and the level of development of interpersonal relationships. All these features of a country's culture, its history, and present-day reality are reflected in its language and literature and are denoted by the term "background knowledge."

The figurative system of fiction is based on functioning of language. Here, one can speak of the existence of a direct connection between the image and the elements of the linguistic system, determined by the relationship between form and content. At the same time, content in literary creation has a multifaceted nature and can include various connotations related both to the material world and to the spiritual and emotional sphere. In the language of fiction, the ambiguity of the content plane is complemented by the multilayered nature of the expression plane, which leads to the emergence of an unlimited number of subtle stylistic nuances, not always reflected in dictionaries, which translators are often compelled to rely on.

This, in turn, raises the problem of conveying in the target language the full range of stylistic and semantic features of the intratextual elements of the original. And here comes the moment when a professional literary translator steps onto the “arena”, endowed with a special intuition and artistic sensibility, which grants them the right to face this “insatiable monster” of literary imagination one-on-one. Aside from the necessity of a multidimensional understanding of the internal artistic and stylistic space of a specific literary work, the translator faces the task of choosing a particular method of conveying this coded artistic information by searching for the most acceptable translation option.

In conducting a partial linguistic and translation study analysis of Thomas Whitney's translation of Andrei Platonov's short novel "The Foundation Pit”, it should be acknowledged that it is always difficult to be a pioneer in any endeavour. This is especially true for such a highly challenging translation undertaking and both a cultural and professional challenge as the very first English translation of this key work by the outstanding writer.

In this context, Whitney's translation – in the absence of any prior translations and any translation decisions or strategies for working with "The Foundation Pit" – deserves special attention.

Joseph Brodsky enthusiastically supported the already experienced translator Thomas Whitney with his name and involvement in this literary, translation, and intercultural project, and by directly participating in the preparatory and editorial work, did everything in his power to ensure the success of this publication. Therefore, in addition to all the objective circumstances, Joseph Brodsky's active involvement in this translation project, which was

revolutionary for its time, was a decisive factor for choosing Thomas Whitney's translation as the material for the translation studies research presented in this article.

PLATONOV'S POSSESSIVE CONSTRUCTIONS AND THEIR TRANSLATION

Possessive relationships are closer to the relationship between part and whole than, for example, attributive relationships. This determines the special, conceptual-generic status of possessive relationships in Platonov's prose. The author's status of possessiveness allows Platonov to express his own romantic, poetic vision of the world, his own worldview, which is based on a special, Platonov's understanding of many philosophical and universal human categories:

> <...> *солнце детства* <...> *воздух ветхости и прощальной памяти* <...> [8, с. 44]
>
> <...> *the sun of childhood* <...> *the air of decrepitude and of memory bidding farewell* <...> [8, c. 58] [italics only in this article: V.B.]

Солнце детства/The sun of childhood in Platonov's text is a visual and emotionally elevated, romantic image of the sun, which can be seen and perceived by a person *only in childhood and only through a child's perception/только в детском возрасте и только в детском восприятии*. The air of decay and farewell memory also sounds very poetically in Platonov, creating, on the contrary, a sad, romantically existential feeling of the final merging of the material and spiritual life, embraced by the *air* of universal human sadness and fading, and reflected eternally in farewell memory.

The literal translation of this passage alternates with *descriptive translation* and conforms to the norms of the English language. The poetic and romantically existential atmosphere of the original, which subtly conveys Platonov's unique worldview, is beautifully reflected in the translation.

In Platonov's humanistic context, *чувство совести/the sense of conscience* is a common sense of conscience/общее для всех чувство совести that every living person should experience; *время жизни/lifetime* is the common time of our life for everyone/ общее для всех время нашей жизни; *даль надежды/the distance of hope* is the shared and often distant hope for all of us/общая и часто далёкая от всех нас надежда, which nourishes us and makes us live and believe; *тоска тщетности/the longing for futility* is a universally powerful feeling of longing/общее по своей силе чувство тоски that people experience in the face of impending death.

Тревожные звуки внезапной музыки давали ***чувство совести,*** *они предлагали беречь* ***время жизни,*** *пройти* ***даль надежды*** *до конца и достигнуть её, чтобы найти там источник этого волнующего пения и не заплакать перед смертью от* ***тоски тщетности***. [8, с. 2]

The exciting sounds of the sudden music gave ***a feeling of conscience****, they proposed that* ***the time of life*** *be thriftily preserved, that the far* ***distance of hope*** *be walked to the very end attained, so as to find there the source of that rousing song and not to weep in the face of death from* ***the melancholy of futility****.* [8, c. 17] [italics and bold italics only in this article: V.B.]

The translation of this fragment partially does not conform to the norms of the English language. All possessive constructions present in this sentence are translated *literally, resulting in some stylistic awkwardness*. For instance, the phrase *a feeling of conscience* is constructed by Whitney using a method of contaminative replacement, substituting the component *consciousness* with the component *conscience* by analogy and based on the construction *a feeling of consciousness*, since this form is usually not used in English.

It is also impossible, according to the norms of lexical and syntactic compatibility in the English language, to express *пройти даль надежды* as *the far distance of hope be walked*. Moreover, it is not possible in English to convey *пройти даль надежды до конца и достигнуть её* in the form suggested in the translation. The reason for this linguistic incorrectness in the translation is that in the English construction *the far distance of hope be walked to the very end attained*, the expression *to the very end attained* is tautological, and the entire construction can be back-translated into Russian as *пройти даль надежды до конца её конца*. However, all these violations of the norms of the target language work very well in this translation, effectively reconstructing the general features of Platonov's "distorted" language.

By using the possessive in his unconventional generalized manner and defining the names of items or objects through their relation to other items, Platonov not only brings generalization to the forefront but also strives to actualize, through lexical and syntactic means, categories related to possessiveness, such as attributiveness, predicativeness, locativity, etc.:

Оркестр пионеров <...> заиграл ***музыку молодого похода****.* [bold italics only in this article: V.B.] [8, с. 18]

The Young Pioneer orchestra <...> played ***the music of a young march****.* [8, c. 10] [italics and bold italics only in this article: V.B.]

Музыка молодого похода/Music of a youth hike is music performed during any youth hike or march: emotionally, melodically, symbolically, and "ideologically" (in the 1920s–1930s in the USSR) it corresponds to this event, in which participants are specifically representatives of the young generation.

Whitney's translation does not conform to the norms of the English language. When *literally translating* the possessive phrase *музыка молодого похода* (*music of a young march*) using the possessive construction *the music of a young march*, a complex translation situation arises due to the ambiguity inherent in the translation, resulting in a meaning completely different from that intended in the original. *The translator's mistake* here is related to the fact that the noun *march* combined with the noun *music* may be understood by the recipient of the translation as *a musical genre or play* (march, waltz, tango, etc.). However, according to the context of the original text, it refers to *the organized movement of people (accompanied by music).* This leads to *a false associative chain. The march performed on instruments*, mentioned in the translation, cannot be *young* (young march). It can be *contemporary*, *new*, or *old* (new, old march). All of this diverts the reader of the translation from the connotative and expansive meaning originally embedded by Platonov in the text in the construction *the music of the young march*.

Platonov expands the artistic generalizing-semantic function of possessive constructions through the dominant *partitivity* which expresses *the relationship between part and whole*. Platonov's actualization of the part-whole relationship is clearly traced in the generalized characterization of young pioneers, who embody and materialize Platonov's concept of *youth* in "The Foundation Pit" through detailed and meticulous metonymic descriptions of the specifics of their appearance and bodies:

<...> *их ноги были покрыты* ***пухом юности***. [8, с. 18]

<...> *their legs were covered* ***with the down of youth***. [8, c. 10] [italics and bold italics only in this article: V.B.]

The phrase *ноги покрыты пухом юности* (*legs covered with the down of youth*) is partly a naturalistic and partly a poeticized description of the inconspicuous yet characteristic physiological signs of youth as a period of physical maturation, when any adolescent's legs are covered with *пухом/fluff*, light hairs on the skin [7, с. 632]. In Platonov's context, this symbolizes the delicate fragility, vulnerability, and enchanting freshness of a developing young organism. The possessive phrase *пух юности/fluff of youth* is translated literally as *the down of youth*. At the same time, the translation is as metaphorical as the original because

down in English means *soft hair* or literally *fluff*, which allows the creation of a highly poetic image of *youth* in translation as well.

The highly emotional romantic description of children as representatives of *youth* is replaced by an equally lofty depiction of them but now incorporating the sympathetic and poignant author's empathy for these destitute and exhausted children of the revolutionary era, burdened by the hardships and hunger of semi-militarized collectivist life:

> *<...> на лице каждой пионерки* ***осталась трудность немощи ранней жизни, скудость тела и красоты выражения...*** [8, с. 18]
>
> *<...>* ***on the face of each young Pioneer girl there remained*** *a trace of the difficulty, the feebleness of early life,* ***meagerness of body and beauty of expression****.* [8, с. 10]
>
> [italics and bold italics only in this article: V.B.]

Platonov's statement that *the face/на лице* of every young pioneer girl retained *the meagerness of the body/скудость тела* is devoid of any common sense if considered from the standpoint of ordinary logic, because the *meagerness of the body* cannot in any way "*remain on the face"*. However, such Platonov's semantic transformations are completely justified if one proceeds from Platonov's temporal-spatial-spiritual conception, which fills the relationship between part and whole with higher, universal-philosophical content.

Whitney's translation conforms to the norms of the English language. It is rendered through possessive constructions, *partly literally, partly descriptively*. Altogether, it works very well to convey the inspired, poetically elevated expression of Platonov's style. The translation clearly highlights the paradoxical interdependent relationship between the person and the sparseness of the body. And then, during the account of the briskly marching children being brought up in a romanticized world of Soviet Utopia, Platonov immediately provides, by contrast, a tragic depiction of a disabled victim of the imperialist war, sadly observing the procession of these young pioneers:

> *<...> его коричневые, скупо отвёрзтые глаза наблюдали посторонний для них мир* ***с жадностью обездоленности, с тоской скопившейся страсти*** *<...>* [8, с. 18]
>
> *<...> his brown, narrowly opened eyes kept a watch over the outer world* ***with the greediness of deprivation, with the longing of accumulated passion*** *<...>* [8, с. 9]
>
> [italics and bold italics only in this article: V.B.]

The disabled Žachev explains his attention to children by saying that he "looks at them to remember, because he will die soon" [8, p. 18]. The youth of the pioneers, who are born to

embody the future, is contrasted by Platonov with the doomed nature and uselessness of a person in this utopian future world—someone who has given for this future, if not life itself, then the physical part of themselves along with their own youth, health, and hope for happiness. Platonov's use of two vividly figurative possessive constructions, overflowing *with the greediness of deprivation* and *with the longing of accumulated passion*, artistically amplifies this impression many times over.

The literal translation of these two possessive phrases corresponds to the norms of the English language. Whitney uses here *a literal calque translation* through an occasional creation of similar English possessive constructions, freely conveying all the imagery and beauty of Platonov's artistic generalizations. The success of the translation is determined by the precise selection of English vocabulary, semantically adequate to the original's lexicon and to *Platonov's style of elevated narration*.

Such Platonov's psychologically abrupt transition "from hot to cold", from joyful to sorrowful, reflects the unpredictable nature of this half-life-half-death, half-joy-half-sorrow, where hope is replaced by despair, and faith by disillusionment. All this together creates an artistic retrospection of either ideological fervour or ideological decay, in the duality of which the artistic clash of Utopia and Dystopia is clearly visible. It is within this duality that the existential dilemma of Platonov's passionate romantic characters lies, the dilemma of Platonov himself, who lived his era with both zeal and torment. Through these reflections, he artistically shares his experiences via his introspective characters, seekers of *"the truth of existence"* and *"the eternal verity"*, one of whom in "The Foundation Pit" is Voshchev:

> *Как заочно живущий, Вощев гулял мимо людей,* ***чувствуя нарастающую силу горюющего ума*** *и всё более уединяясь* ***в тесноте своей печали****.* [8, с. 20]
>
> *Voshchev strolled past people as if he were living out of sight of them,* ***feeling the rising strength of his burning mind*** *and becoming ever more separate and isolated* ***in the darkness of his sadness****.* [8, c. 12] [italics and bold italics only in this article: V.B.]

When following the norms of English, the translation of the two authorial possessive constructions present in this passage is rendered *descriptively* using a highly strange substitution of one of the components in each of these possessive combinations with figurative word forms that differ significantly from them in meaning and semantics. Thus, the construction *чувствуя нарастающую силу горюющего ума* is translated as *feeling the rising strength of his burning mind*, where *горюющий* (*grieving*) is rendered as *burning* (*on fire, being consumed/горящий, сжигаемый*), and the figurative possessive phrase *в тесноте своей печали* is translated as *in the darkness of his sadness*, where *теснота* (*synonyms: tightness/теснота, напряжённость;*

closeness/близость, плотность, духота, спёртость, уединение; congestion/скопление, перегрузка, перегруженность, застой, затор) is rendered as *darkness* (*темнота, мрак, темень, морока, хмурость; synonyms: gloom/ тьма; blackness/чернота, темнота, мрачность; dark/темнота, тьма, потемки, неведение*). One can only assume that this *accidental double mistake by the translator* occurred due to an unfortunate failure to distinguish between the nearly identical in form and sound Russian participial forms *горюющего–горящего* in the first case, and the two case forms of the nouns *тесноте–темноте* in the second case. It is unlikely that this double substitution can be explained solely by the desire to convey or expand the imagery of the original through the translator's use of epithets that are distant in meaning from each other.

The actualization of hidden predicativity in possessive constructions in Platonov leads to a deliberate complication of internal connections and a significant expansion of the connotative-associative space. This allows the writer to convey the psychological state of his romantic characters far more extensively, capturing the intensity of their experiences and inner passions by which they are overwhelmed. At the same time, this *exaggerated ability to feel and think in a "philosophically generalized" way is characteristic not only of Platonov's main human characters but even of animals:*

> *<...> Вощев лежал* ***в сухом напряжении сознательности*** *и не знал – полезен ли он в мире или всё без него благополучно обойдётся? <...>* ***слабым голосом сомнения*** *дала знать о своей службе пригородная собака.* [8, с. 16]
> *<...> Voshchev lay there* ***in the dry tension of consciousness*** *and did not know whether he was useful in the world or whether everything could do quite well without him. <...> a dog on the outskirts of the city gave notice of his service* ***with a weak and doubtful voice****.* [8, c. 5] [italics and bold italics only in this article: V.B.]

The possessive constructions like *в сухом напряжении сознательности/in the dry tension of consciousness* and *слабым голосом сомнения/with a weak and doubtful voice* from the perspective of normative word usage appear as an obvious and artistically deliberate violation by Platonov of the semantic compatibility of the components involved. But if these phrases are evaluated according to Platonov's poetics, considering in each specific case the particular Platonov's context, such word combinations begin to acquire a special and very rich meaning in their philosophical inscrutability, multilayered in their expansive associativity, implying unpredictable connotations.

A literal translation of the possessive phrase *в сухом напряжении сознательности – in the dry tension of consciousness* conforms to the norms of the English language. The English possessive construction *in the dry tension of consciousness* perfectly conveys the poetic sound of the original, allowing one to fully enjoy the real and complete resonance of Platonov's images without restriction. Here we witness a rare for literary translation and *complete coincidence of two inadequate linguistic systems.*

The translation of the phrase *слабым голосом сомнения – with a weak and doubtful voice* does not conform to the norms of the English language. Being a Russian possessive construction, in translation it transforms into the attributive phrase *with a weak and doubtful voice* which formally conveys the explicit semantic content of the original. However, *this transformation loses the implicit Platonov's connotation of generalization* which in the original makes the voice perceived *as some abstract, generalized voice* intended to express *any and every doubt*. What can be considered successful, though, is that the phrase *doubtful voice* sounds unnaturally in Platonov's sense and, by analogy with the original, also violates lexical co-occurrence norms in English, which in such a context would normatively call for the construction *uncertain voice.*

In his key prose works of the 1920s and 1930s, Platonov no longer merely attempts to poetize the symbolism of the revolution and utopian dreams – which is already a past stage in his work and primarily pertains to his early poetry and journalism – but rather strives to reveal the substitution of universal human values, reflected in the new Soviet language, Novoyaz.

The use of words from different stylistic registers in possessive constructions allows Platonov to achieve a particular stylistic effect. By combining lexical units of different styles in a single phrase and employing this as a stylistic device, the writer deliberately creates an effect of unusual pathos, a sense of "elevation" which is a characteristic of the Language of Utopia. This enables him to give the narration a solemn tone, successfully imitate the Language of Utopia, and serves as an effective expressive means for conveying hidden or overt authorial irony:

> *Вощев пошёл туда* ***походкой механически выбывшего человека*** <...> [8, с. 54]
> *Voshchev proceeded on his way there* ***at the pace of a person automatically detached*** [8, c. 77] [italics and bold italics only in this article: V.B.]

In the given example, the predominance of generalized meaning in possessive constructions allows Platonov to play on the collectivist nature of the existing political system, in which thoughts, emotions, and even the way of walking are standardized and reduced to a

common norm. The possessive construction *походкой механически выбывшего человека – at the pace of a person automatically detached* is Platonov's ironic literalization of existing behaviour patterns, operating similarly to labelling political attitudes: manners of moving, holding oneself, having a posture corresponding to political views or office.

Whitney's translation does not conform to the norms of the English language, as the phrase *механически выбывшего – automatically detached*' used in the construction *at the pace of a person automatically detached* violates lexical collocation norms. It can be suggested that such a partial imitation of the construction of Platonov's unconventional phrases is a successful form of reconstructing Platonov's “distorted” language in translation.

Platonov's widespread alteration of the lexical valency and combinability of the components of possessive constructions leads to the emergence of entirely unconventional occasional metaphorical expressions filled with the highest poetic expressiveness:

> *<…>* ***полевой свет тишины*** *и* ***вянущий запах сна*** *приблизились сюда из общего пространства и стояли нетронутыми в воздухе.* [8, с. 20]
>
> *<...>* ***the quiet of the light of the open fields*** *and* ***the fading smell of hay*** *[ошибка перевода – В.Б.] crept in here from out of general space and stood untouched in the air.* [italics and bold italics only in this article: V.B.] [8, c. 12]

Silence is associatively linked by Platonov with *an image of a field* close to romantic sensibility and traditional for poetry and literature in general, with its boundless, majestically silent space. A space where the luminous sky converges and merges with the earthly surface, and the complete absence of any sounds or movement, the solemn calm, symbolize the eternity of the universe and the futility of human existence. *The concept of sleep*, for Platonov, becomes material, physically tangible. Sleep has its own distinct scent; it resembles the spectral beauty of flowers, leaves, and grass; it can be inhaled; it is fleeting, like everything in nature – and therein lies its special charm. By combining the phrases *полевой свет тишины и вянущий запах сна* full of piercing sensitivity into a single sentence, Platonov unites, through the power of his creative inspiration, vast concepts that are immense in their poetic and philosophical capacity into one open semiotic whole. In this inspired space, they have merged, *стояли нетронутыми в воздухе/stood untouched in the air*, organically participating in the creation of a special Platonov’s world, being an integral part of the writer's most original worldview.

While translating poetic phrase *полевой свет тишины*, Whitney creates the phrase *the quiet of the light of the open fields*, conveying Platonov’s highly poetic expressiveness and semantically connected to the indescribable, heavenly-silent beauty of a peasant field. However, in indulging in the romance of nature, he unconsciously makes *a translation mistake* related to a misinterpretation of the artistic phrase intended by the author *вянущий запах сна*.

Continuing to develop the theme of the field in translation, the translator introduces a new metaphor *the fading smell of hay* (in Russian*: вянущий запах сена*). But the semantic-discursive trap in which the translator unknowingly falls lies in paronymic attraction, that is, the phonetic similarity of the case forms of the nouns *сена–сна*, which misled him. As a result, the expression, which in the original metaphorically refers to *вянущий запах сна* (approximately: *withering scent of sleep*), is mistakenly replaced in the translation text with another metaphorical and poetically stylized phrase *the fading smell of hay*.

Platonov's possessiveness is characterized by vivid associativity. Thanks to his rich imagery, his authorial possessive constructions acquire an expansive, generalizing meaning and rise to the level of universal generalization, creating a special atmosphere of poetic elevation. The associativity of Platonov's possessives, arising from their conciseness, emotional expressiveness, and intensity, allows Platonov to create connotative imagery more typical of poetic rather than prose speech:

Прушевский <...> смотрел в ***поздний вечер мира***. [8, с. 47]

Prushevsky <...> looked out into ***the late twilight of the world***. [italics and bold italics only in this article: V.B.] [8, c. 64]

Whitney's translation does not conform to the norms of the English language and constructs the occasional expression *the late twilight of the world* by analogy with the original Platonov's possessive expression *поздний вечер мира* combining words that are normally not used together. The English possessive phrase 'the late twilight of the world' artistically conveys in the translated text the poetic connotation of fragility, instability, and the predestined nature of the world around us.

Conclusion

Thomas Whitney's translation transformations, in many cases, allow him to quite adequately convey the high poetic imagery inherent in the possessive constructions of the original. When translating Platonov's possessive constructions, Whitney had to keep in mind their orientation towards a conceptual-philosophical and broadly generalized expression of part-whole relationships. His approach to translating “The Foundation Pit” is based on considering the special associative-discursive, conceptual-semiotic, intertextual, and connotative content of Platonov's possessive relations, which underlie the broad authorial emotional-imagistic and philosophically poeticized generalizations. When translating Andrey Platonov's prose, the reasons for various extralinguistic and linguistic difficulties lie not only in differences in traditions, mentality, ways of thinking, or language systems.

In addition to ordinary realities, the background information in Platonov's philosophical texts universally contains a special type of reality called *associative*. Such realities are often deliberately hidden by Platonov within the most ordinary words and are revealed only in a specific context, which may not always be understandable to a foreign professional translator. This linguistic and logical situation is defined by the term *"implicativity"*, which implies the constant presence in Platonov's prose of subtext, allusions, deliberately hidden, encrypted, or coded meanings conveyed by the author through his grammatically consciously "incorrect" language, his idiostyle, with the literary intention that a careful and thoughtful reader will be able to reason out, "dig into" these meanings and understand the special authorial, creative message contained within them, which is extremely characteristic of Andrei Platonov's philosophical thinking and idiostyle.

Thus, the phrase *поздний вечер мира* in Platonov's short novel "The Foundation Pit" is not simply limited to the situation in which the short novel's protagonist, spending the evening in nature, gazes into the evening space. As it is possible to feel from Platonov's sensitive dystopian worldview, his philosophy, his heartfelt concern and his sincere anxiety for the fate of humanity in the phrase *поздний вечер мира – the late twilight of the world* as the expression of his thoughts concerning the danger of still and so far only literary symbolic eve of the end of the world, a precarious balancing of the world on the edge of an abyss, the predestination of its fate, the sunset of civilization, the ghostliness of human existence. It is precisely the generalized-conceptual nature of Platonov's possessive constructions that allows the writer to reach the heights of philosophical and poetic comprehension of reality. In "The Foundation Pit" Platonov uncompromisingly engages the reader in the literary collision of the romanticized Utopia and the dystopian depiction of a reality that crushes dreams, and which is an important spiritual warning not only in Andrei Platonov's profound literary and philosophical works, but also in the life reality that surrounds us.

References:

1. Platonov A. Platonov A.P. Kotlovan. Platonov A. The Foundation Pit. A bi-lingual edition. Ann Arbor, Michigan, 1973 (In Russian/In English).
2. Solzhenitsyn A.I. First Circle. 1st Edition. The novel translated by Thomas P. Whitney. New York: Harper & Row Publishers, 1968 (In English).
3. Whitney T.P. The New Writing in Russia. Translated, Ed. with an Introd. by Thomas P. Whitney. Michigan: Ann Arbor, University of Michigan Press, 1964 (In English).
4. Whitney T.P. The Young Russians. Thomas P. Whitney (Editor). A collection of short stories by known and unknown Russian authors about the lives of Russian youth. Mundane, exotic,

emotional just as youngsters of any other country. Language English. First published January 1, 1972. Macmillan: Collier-Macmillan, 1972 (In English).

5. Bouilov V.V. Ironija, grotesk, karnavalizacija kak vidy literaturno hudozhestvennoj uslovnosti v proze Andreja Platonova i ih perevod na anglijskij jazyk. Rusistika bez granici. Mezhdunarodno nauchno spisanie, Tom VIII, kn. 2, Sofija, 2024, S. 94–105 (In Russian).
6. Elistratov B.C. Obraznye sochetanija slov v proze A.Platonova. Russkij jazyk za rubezhom. 1993. # 1 (In Russian).
7. Ozhegov SI. Slovar' russkogo jazyka. Russkij jazyk. Moskva, 1990 (In Russian).
8. Platonov A.P. Kotlovan. Izbrannaja proza. Moskva: Knizhnaja palata, 1988 (In Russian).

Information about the Author:
Vassili Bouilov (Helsinki) - *Doctor of Philosophy (FT/PhD, Finland), Doctor HC (Doctor*
Honoris Causa in Literature, Spain) Visiting Researcher, PhD Program Senior Supervisor, University of Eastern Finland (UEF), Faculty of Philosophy, School of Humanities, Foreign Languages and Translation Studies,
E-mail: vassilibouilov1@gmail.com

The author permanently lives in Helsinki.
Vassili Bouilov's 16-digit ORCID identifier: 0000-0003-2326-1513
ORCID iD and the link to public record: https://orcid.org/0000-0003-2326-1513

Published scientific articles, presented reports and works of own poetry and prose in different international scientific and literary journals and editions – total 135 items.
Among scientific interests are lingua-Stylistic, Lingua-Cultural, Literary, Semiotic and Translation Studies, Cross-Cultural Communication, Specialization in research of Andrei Platonov's Idiostyle (Platonovovedenie), i.e. Lingua-Stylistic and Translatological Research of Andrei Platonov's Language, Ontology, Semiotics, Conceptosphere, etc.

Author's contribution: *The work is solely that of the author.*

DOI: 10.24412/2470-1262-2025-2-3-21-36
УДК (UDC): 37.71.2.5.1

Anna T. Knyazyan
Yerevan State University,
Yerevan, Armenia
Анна Т. Князян
Ереванский государственный университет,
Yerevan, Armenia

Luiza I. Marabyan
European University of Armenia,
Yerevan, Armenia
Луиза И. Марабян
Европейский университет Армении,
Yerevan, Armenia

Gevorg R. Barseghyan
Yerevan State University,
Yerevan, Armenia
Геворг Р. Барсегян
Ереванский государственный университет,
Yerevan, Armenia

For citation: Knyazyan Anna T., Marabyan Luiza I., Barseghyan Gevorg R., Gendered Framing in Political Translation Across Armenian and English. Cross-Cultural Studies: Education and Science, Vol. 10, Issue 2-3 (2025), pp. 21-36 (in USA)

Manuscript received: 14/11/2025
Accepted for publication: 05/11/2025
The authors have read and approved the final manuscript.
CC BY 4.0

GENDERED FRAMING IN POLITICAL TRANSLATION ACROSS ARMENIAN AND ENGLISH

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОЛИТИЧЕСКОГО ПЕРЕВОДА МЕЖДУ АРМЯНСКИМ И АНГЛИЙСКИМ ЯЗЫКАМИ

Abstract:

This article highlights gendered framing with respect to the translation of political discourse from Armenian into English. It studies whether translation practices mirror or counteract gendered power asymmetries through an analysis of linguistic changes operating in the process of translating political texts. The main goal is to comprehend how linguistic strategy refers to pronouns, evaluative expressions, metaphorical language and naming conventions shape the depiction of male and female politicians. The study analyzes a

bilingual corpus comprising political speeches, interviews and parliamentary records using the discourse-qualitative comparative approach. Systematic coding of key features in language allows the research to identify ways in which gender representation changes across languages. The findings indicate that translation tends to introduce a form of gender bias. Armenian's gender-neutral structures are most often translated into gender-specific instances in English, thereby disproportionately marking the female speaker. The changes, furthermore, that occur in evaluative language and naming hinder female politicians from being given authority. As a final point, the study characterizes political translation as an ideologically charged process that may uphold or fight against gender bias. Scientifically, the novelties lie in its attention to the rather unexplored area of Armenian-English translation and its treatment within feminist translation theory and the critical discourse analysis. The study thus contributes to the issues concerning translation ethics and gender-oriented political communication.

Keywords*:* gendered framing; political discourse; Armenian-English translation; pronoun usage; metaphor; evaluative language

Аннотация:

Эта статья исследует гендерные особенности в переводе политического дискурса с армянского на английский язык, анализируя, отражают ли практики перевода или нивелируют гендерные асимметрии власти. Основное внимание уделено тому, как использование местоимений, оценочных выражений, метафорического языка и норм именования формирует представления о мужчинах и женщинах-политиках.

Исследование основано на билингвальном корпусе, включающем политические речи, интервью и парламентские записи, и применяет дискурсивно-качественный сравнительный подход. Результаты показывают, что перевод часто вносит гендерную предвзятость: гендерно-нейтральные структуры армянского языка чаще всего передаются на английский как гендерно-специфические формы, что приводит к непропорциональной маркировке женщин-ораторов. Изменения в оценочной лексике и системе именования также ограничивают признание женщин-политиков как авторитетных фигур.

Политический перевод предстает как идеологически нагруженный процесс, способный как поддерживать, так и противостоять гендерным предубеждениям. Научная новизна работы заключается в исследовании малоизученной области армяно-английского перевода и её рассмотрении через призму феминистской теории перевода и критического дискурс-анализа, что вносит вклад в обсуждение вопросов этики перевода и гендерно ориентированной политической коммуникации.

Ключевые слова: гендерные особенности; политический дискурс; армянско-английский перевод; употребление местоимений; метафора; оценочный язык

1. Introduction

Language is a powerful instrument in developing social realities and gender ideologies [11]. The language assumes particular importance in political contexts where discourse influences public perception and power relations. Translators do not merely transmit the ideological function of language when they translate political texts, rather, they reinterpret, reshape or sometimes even distort them in the process. This makes the intersection among gender, politics and translation a field of research worthy of future investigations. The translation of the Armenian-English political discourse presents a unique testing field for this intersection. While Armenian tends to prefer gender-neutral grammatical structures, English regularly encodes gender through pronouns, lexical items and discursive conventions. These differences in the two languages raise challenging questions about representation, alteration or erasure of gender ideologies through translation.

This study examines how the four linguistic features scientifically separate gendered meanings in political translation: pronouns, evaluation, metaphor and naming/referencing. In the whole spectrum, these features together set certain perceptions of political authority, agency and visibility [7]. The main hypothesis claims that, potentially, such gendered shifts from Armenian to English systematically advantage masculine-coded representations of politicians and reinforce gender asymmetries in discourse.

As for research objectives: (1) how gender-neutral pronouns in Armenian are turned in English translations, and what ideological value choices imply; (2) to analyze shifts in evaluative language, which could masculinize or feminize political speech; (3) metaphorical framing and its gender coding in translation of political discourse; and (4) naming and referencing practices in relation to the visibility and authority of male and female political figures.

With respect to methodology, qualitative discourse analysis is employed, drawing upon feminist translation theory and critical discourse studies. A corpus of official Armenian political speeches, legislative texts and any officially published English translations provides the empirical basis. This method offers a way to approach linguistic choices and their ideological effects from within the real-world situation of political communication.

The research is important in two ways, firstly, it contributes theoretically to the growing area of gender and translation studies through the theoretical and methodological apparatus of political discourse analysis and cross-linguistic perspectives. On the practical

side, the research is intended to inform translators, policy makers and scholars on how translation practices reflect upon gender equality and representation in political discourse and gender relations. By uncovering the hidden ideological translation work, this study asks for more gender consciousness in political translation and draws attention to the bigger sociopolitical issues of linguistic mediation.

2. Theoretical Foundations

This research is based on three interrelated theoretical approaches: *feminist translation studies, critical discourse analysis* and *political linguistics*. The three perspectives can be held to examine processes of constructing, negotiating and transforming gendered meaning in translation of political discourse between Armenian and English.

At the heart of this study is **feminist translation theory**, which arose in the late 20th century as an opposition to traditional translation canons that often invisibilized gender dynamics [12]. Feminist translators and theorists hold that translation is not a neutral or mechanical transfer of meaning but an ideological practice engrained in issues of social structures and power relations. In this sense, the translator is seen as an active agent who may either help perpetuate patriarchal norms or challenge them through linguistic choices [1].

A feminist translation theorist would call for gender-sensitive translation strategies that would fight against androcentric bias. For example, in translation, employing gender-neutral or inclusive language stands against the masculinization of discourse, especially when such texts are, in a political or legal sense, meant to be inclusive [10]. This is especially important in circumstances when the source language, as in the case of Armenian, may use a gender-neutral grammatical form that is regularly rendered into a gendered form in English, a language with a strong generational divide.

Metaphors also play an important part in feminist translation. The conceptual metaphor theory suggests that metaphors are not just stylistic devices but rather primary intellectual tools through which ideological meanings are encoded. In gender studies, metaphors tend to mirror or impose culturally dominant gender norms, for instance, war metaphors are often linked to masculine traits and strength, whereas care metaphors are linked to femininity and relational values [2]. Translating metaphorical language involves a constant negotiation of these gendered frames, whereby translators can retain, alter or discard metaphors, thereby affecting the way politicians and issues are symbolically construed in the target language. An exploration of metaphorical shifts in Armenian-English political translation will bring to light the subtle ideological work at play in the mediation of gendered political identities.

According to Hatton and Mason, choices regarding whether to use full names, titles or impersonal references may replicate or challenge gendered hierarchies of visibility and legitimacy [4]. This study thus extends these findings to naming and referencing in Armenian-English political texts to show how translation becomes a site for gendered ideological framing.

Complementing feminist translation theory, **Critical Discourse Analysis (CDA)** was initially conceived as a formidable set of tools in the analysis of language that enact, sustain or challenge power relations within society [3]. Wodak emphasized that discourse should not be treated as a mere reflection of social structures since discourse is an operative instrument in the construction and negotiation of identities, social roles and hierarchies [13]. CDA essentially considers language to be socially oriented. It is a social practice interwoven in particular historical, cultural and political contexts with linguistic features linked to more general ideological formations. Koller similarly insists that it is crucial to look at how gendered identities and power asymmetries are discursively constructed and negotiated and at times resisted within political and media discourses [5].

With translation studies, CDA becomes a vital methodological tool for analyzing and interpreting discursive shifts occurring in the act of translation. The variations may be lexical (such as word choice), grammatical (for example, active or passive or pronoun use) or pragmatic (for example, expressions of politeness or evaluation). All the variations contribute to shaping a gendered role and power imbalances in the translated texts. CDA, hence, highlights the cross-linguistic and cross-cultural ideological function of language in political communication. It thus provides a solid foundation with which to inquire into the role of translation in either sustaining or resisting gendered power.

Political linguistics studies the strategic language use for persuasion, identity creation and ideological positioning within political contexts. According to the researchers, politicians use linguistic means, such as metaphors, framing and evaluative language to reinforce legitimacy, authority and political power [8]. Not only do they use these linguistic means to persuade their audience, but also to contribute to the construction of collective identities and align political discourse with certain ideologies.

One growing area within the field of political linguistics is the study of gender-related aspects in political discourse. Female politicians are often sighted as being described using affective, relational or emotional language tied to connection and empathy, whereas discourses related to authority, rationality and assertiveness tend to be associated more with male politicians [9]. These discursive asymmetries maintain gender stereotypes that affect perceptions of political legitimacy and public opinions about political competence.

Translating between Armenian and English produces yet another set of typological problems branching from ideological and linguistic ones. Most pronouns and nouns in Armenian do not have gender distinctions, while English represents a totally different case of gender being encoded through pronouns and nouns.

By combining perspectives from feminist translation theory, critical discourse analysis and political linguistics, this study investigates the journey of gender ideology across linguistic and cultural barriers during political translation. The study further looks into the mediatory function of translators among ideologies who, either consciously or unconsciously, give through language choices greater or lesser representation, visibility or even authority to political figures. Consequently, the conceptual convergence outlines a multi-faceted analytical approach to gendered framing, naturally presuming that translation is always ideological and political as well as power-laden, both in and across languages.

3. Discussion

The cross-linguistic study of Armenian cultural and political texts and their English translations demonstrate systematic shifts in gender representation. These shifts are ideological in nature, influencing the framing of politicians and values. The discussion follows four linguistic features: *pronoun usage, evaluative language, metaphor and naming/referencing strategies*, each contributing to the construction of gendered meaning during translation.

Pronouns and Gender Differentiation

The comparative characterization of the pronoun systems in English and Armenian showed how translation was further positioned as a site for the reproduction of gendered ideologies, even when the source texts were gender - neutral. The Armenian third singular pronoun «**նա** » was completely gender-neutral and made no grammatical distinction between male or female referents. This feature enabled Armenian legal and political texts to be formally neutral and gender inclusive. Yet, the study of translating those texts into English involved the use of gender-specific pronouns, such as "**he**" or "**she**" that indicated the gender of each referent and also compromised the neutrality of the original texts.

A striking example occurred in the translation of a clause in Armenian legislation:

Original Armenian:

Պատգամավորի լիազորությունները դադարում են մի

քանի դեպքերում:

Եթե նա կորցրել է Հայաստանի Հանրապետության

խաղաֆացիությունը, նաև՝ եթե նա այլ պետության խաղաֆացիություն, նաև՝ եղել է հրաժարական:

(https://iravaban.net/387606.html)

English Translation:

The powers of a Deputy shall discontinue if: he has lost the citizenship of the Republic of Armenia; he has acquired citizenship of another state; he resigned.

(https://iravaban.net/en/387719.html)

In the example, the Armenian «նա » referred generically to a deputy, which could be of any gender. The English translation made the gendered assumption by selecting the masculine pronoun "**he**", and so the previously neutral subject became male. This translation choice was not simply an impulsive choice, but a discursive act that implicitly prioritized the male subject as the default politician, who was of course marked as male. The use of "**he**" further reinforced political representation as encased within traditional gender hierarchies and erased female and nonbinary presence from the textual imagination of political power.

Such shifts in language carry with them ideological implications. The systematic translation of gender-neutral terms, such as "**deputy**" while using masculine pronouns eventually involved readers making gendered representations of political power as though men were the only actual aspect of political power, this symbolic exclusion of women from political power has been further justified via translation. The pattern of gendered framing propagated by this translation practice contributed to continued gender inequities, intended or not, across political space.

This phenomenon caused the source language to be limited interpretatively. Armenian permitted ambiguous or inclusive interpretations while supporting equality and non-discrimination. The imposition of gender in English undermined the inclusive nature of Armenian, switching translation from linguistic transfer to ideological filtering. Subsequently, translators became the arbiters of gender representation in the translated text, most often not even realizing that they were actively developed in shaping discourse.

To prevent issues like these, actual suggestions for gender-neutral procedures in English translation, such as plural constructions "**Deputies....they**" or "**Deputy....they**" were recommended to be applied to avoid bias more conscientiously, especially in a legal or political context which allows for neutrality and inclusivity. This example illustrated that what seemed like a simple grammatical change was actually an ideological intervention. It also showed how even "faithful" translations can contribute to gender bias, highlighting that translation was a site of interrelation for power, gender and language.

Evaluative Language and Power Attribution

In terms of gendered framing in translation, an important area was evaluative language - adjectives, adverbs and reporting verbs which expressed the speaker's confidence, authority or judgment. In Armenian political discourse, the evaluative language was often neutral or formal, using context and indirect language to express attitude. English was frequently more explicit with evaluative verbs implying an emotional stance or power to the speaker that sometimes exaggerated the source's tone.

An example of neutral speech acts in the Armenian source text derived from the Armenian Ministry of Foreign Affairs meeting of Prime Minister Nikol Pashinyan with EU High Representative Kaya Kallas:

«Նրա խոսքով՝ Եվրամիությունը պատրաստ է առավել խորացնել գործընկերությունը բոլոր ուղղություններով»

«Նա շեշտել է, որ այդ արժեքները պետք է պաշտպանվեն…»

«Կայա Կալասն ընդգծել է, որ ԵՄ-ն պատրաստ է կանգնել Հայաստանի կողքին…»

(https://tert.am/am/news/2025/06/30/kallas-kaja/4235673)

These sentences employed standard political formulations: «նրա խոսքով», «շեշտել է» and «ընդգծել է», expressions maintaining a formal tone without inserting personal certainty, confidence or evaluative embellishment.

However, the English version rendered these neutral structures as:

"According to him, it was a new level of political dialogue."

"He stressed that these values must be protected…"

"Kallas praised the commitment… and stressed…"

(https://tert.am/en/news/2025/06/30/kallas-kaja/4235673)

The reporting verbs "**praised**", "**stressed**" and "**according to him**" did more than convey content, they assigned a tone of assertiveness and personal authority to Kallas's statements. Such decisions indexed her talk to leadership qualities such as certainty, command and control, which are often "coded" as strong masculine traits. Although these modifications may have contributed to her perceived assertiveness, they may also be viewed as a linguistic effort to masculinize female political discourse using standardizing practices of political language. This framing was different from instances in which female politicians hedged or emotionalized their talk, but indicative of the tension between rhetorical authenticity and masculine-coded authority underlined in translation. The asymmetry became more apparent when compared with translations of male politicians' speech. Prime Minister Pashinyan's statements were usually translated using evaluative intensifiers (e.g., "strongly stated",

“firmly declared”), reinforcing his dominance and credibility. When similar strategies were applied to female leaders as with Kallas, the intention may have been inclusion, but the result often remained an alignment with existing gendered power codes rather than authentic representation of the speaker's original tone.

As Wodak (2015) and Lazar (2005) argue, such discursive practices in political communication were not gender-neutral; they reproduced hierarchies of credibility and power by coding assertiveness as a masculine trait and subtly demanding female figures conform to those standards.

Metaphor and Symbolic Framing

Based on our analysis, metaphors were identified as conceptual instruments that shape how political realities are understood, framed, communicated, enacted, and bureaucratically interpreted. According to Lakoff & Johnson, these metaphors frame abstract domains of peace, conflict or diplomacy in terms of familiar concrete schemas, that is, journeys, battles, buildings (architecture) and healing/care [6]. Metaphors in political talk not only mobilize support, but they perform an ideological function that aligns with or resists gendered expectations. In general, war metaphors, enduring conquest or imperatives of strength or toughness are typically understood as masculine-coded leadership. Metaphors that embody care, connection or continuity, conversely, are more aligned with feminine-coded political expression. In witnessing the translator's negotiation of the metaphors in use, it could be seen how translation mediated these metaphors and may have been partial to either give ideological strength or weakness, dependent on the assumptions of identity of political audience and speaker.

In her speech at Organization for Security and Co-operation in Europe Parliamentary Assembly, Lilit Minasyan utilized some spatial, architectural and temporal metaphors to frame the Armenia-Azerbaijan peace process. Some of her Armenian expressions included:

«Սա պարզապես քաղաքական զարգացում չէ, սա շրջադարձային պահ է» (“This is more than a political development — it is a turning point.”)

«Եկեք այս պահը վերածենք ուղենշային մի պահի...» (“Let us turn this moment into a landmark for future generations.”)

«…կապերի կամուրջներ...» (“…building bridges of commerce, energy, and people-to-people contact.”) (parliament.am 2025)

The metaphors "**turning point**" "**landmark**", "**building bridges**" were preserved in the English translation. They pointed to a hopeful, inclusive perspective and invoked peace as

something created over time and shared space. In this way, the framing was gendered not because of explicit references to women, but due to the connections it made to feminine-coded political discourses that emphasize dialogue, generativity and an ethics of historical responsibility. The translator preserved this structure, symbolic significance and clarity of ideology.

The Head of the RA NA delegation to OSCE PA Sargis Khandanyan employed a slightly different metaphorical register. Khandanyan's presentation also featured architectural metaphors and touched upon the notion of urgency:

> «Պայմանագրի տեքստը կարող է ծառայել որպես ամուր հիմք…» (“The text of the agreement can serve as a solid basis…”)
>
> «Մենք չպետք է ծանրաբեռնենք խաղաղության օրակարգը նոր թեմաներով…» (“We do not need to overwhelm the peace agenda with new items…”)
>
> «…պետք է վստահություն կառուցենք» (“…we need to build trust.”) (parliament.am 2025)

Khandanyan's metaphors "**solid basis**", "**build trust**", "**overloading the agenda**" effectively framed peace as an engineering project that must be constructed, stabilized and maintained. Although less emotionally evocative than Minasyan's metaphors, the contours of Khandanyan's metaphors carried conceptual weight. Unlike many male political speeches relying on battle metaphors, Khandanyan’s rhetoric substituted technical and institutional metaphors. The English translation preserved all key metaphors, but both had retained formal and pragmatic tones. This seemed to suggest that Khandanyan's metaphorical choice had been steered by context and a specific role rather than by gender. This suggested that metaphor choice may have been influenced by speaker role and context rather than gender alone. However, preservation of construction metaphors, often coded as rational, solution-oriented and masculine, helped position Khandanyan as a reliable negotiator and architect of peace, reinforcing traditional male political ethos.

Naming and Referencing Strategies

Naming and referencing practices in political translation were essential for creating notions of authority, legitimacy and visibility. Translators determining how to name politicians, whether by full name, title, institutional reference or impersonal reference, were conducted through an ideological lens, not least of which related to gender representation. In the English translation of some Armenian political texts, female politicians were often named

with full names and titles. For instance, during the DAAD delegation meeting translation, the English text always read: "*Zhanna Andreasyan emphasized... she introduced... the Minister explained...*" while male participants were frequently lumped together as "*the delegation*" or "*the officials*" without being individually sized up (https://escs.am/en/news/28286). These choices augmented existing conditions of a gendered landscape in translation.

This asymmetry constructed female authority as something publicly being linguistically affirmed, while male authority was presumed much more implicitly, embedded within institutional structures.

Female politicians were named more frequently, identified more fully and referenced more personally, which shaped their perceived presence as both individually meaningful and rhetorically marked. Male politicians often enjoyed anonymity, being largely presented as representatives of the state or government rather than named individuals. The practice of naming participants produced gendered expectations: women had to be named to be authentic; men were granted authority by virtue of their institutional association only. Thus, naming and referencing in political translation was a device of ideological framing. The choices made by a translator to name full names, titles or use impersonal references was not simply a matter of great or formal style, but a device that traveled within a manifested form of gendered meaning. Translators intentionally or unintentionally extended and reproduced hierarchies casualized by political language and signifiers, demonstrating just how much linguistic form mattered for shaping political visibility and gendered agency.

4. Conclusions

This research offers important gendered insights into the translation of Armenian political texts into English, emphasizing how translation has become an important site of construction of gendered ideologies in political discourse. The results indicated that gender neutral Armenian pronouns are often translated with masculine pronouns, contributing to the symbolic alienation of women and non-binary identities from political representation in the political discourse of representatives of the Armenian government. This reinforces Baker's (2006) prior research which highlights translation as a reinforcing mechanism of dominant gender norms. Further, this differs from other studies which represent translator agency to be subversive, not just ideologically productive [1]. The current research indicated that translators produced habitual ideologies of gender hierarchy often in an unconscious manner, asserting the importance of being gender aware in translation practice. The second area of analysis demonstrated the use of evaluative language which once again translated female political speech into masculinized political speech using assertive and authoritative verbs.

This finding reinforces Wodak (2015) and Lazar (2005) who identified assertiveness as an indicator of masculinity in political speech. The current study extends this by demonstrating the ways that language can masculinize a speaker's gendered identity in cross-linguistic translation, representing an ideological filtering process in translation.

This calls into question the more hopeful possibilities highlighted in the literature that translation could produce spaces for empowering women (Tymoczko 2007), by suggesting that gender empowerment is usually thwarted by established differences in power. Metaphorical framing revealed selective preservation and reinforcement of gender-coded conceptual metaphors in translation. More specifically, the coded metaphors of peace as construction or peace as dialogue were feminine, whereas coded metaphors of peace as structure or peace as pragmatism were always masculine. This pattern of gendered metaphors draws attention to the complexities of gender and genre in context, and serves to more substantiate Lakoff and Johnson's (2003) theory of conceptual metaphor, and adds to work in political discourse in establishing that metaphor mediates aspects of gendered ideology through languages. Naming and reference practices revealed marked asymmetries in the naming and subsequent legitimacy of political actor, female versus male. Female politicians were more frequently named and titled, thus reinforcing their exceptionalization within a political space usually dominated by men, consistent across studies of media discourse. In contrast, frequently male politicians were apparently rendered anonymous and received a strong institutional or structural reference, reinforcing gendered discursive practices the results continued to substantiate. These findings reaffirm the importance of naming as an ideological mechanism in political translation and media representation.

Practically speaking, there will be an urgent need for gender-aware translation protocols, including gender-neutral translation protocols, especially in the domain of law/political communications when neutrality must take precedent. Translation practitioners and agencies must educated about gender bias and how they can mitigate it through the employment of gender-neutral pronouns, such as singular "they", through evaluative choices and choices when naming to allow for inclusive consideration. Also, policymakers and practitioners in their institutions might use this research in review of their official translation practices, creating opportunities for implementing gender equality in political communication. Given that this study reflects the political translation of Armenian-English primarily, more research should include other languages pairs or other discourse domains to find out whether the same gendered patterns endure. Future research may also implement an experimental approach to examine translator cognizance of gender and the processes involved in making gender-aware decisions in translation. Long preventative research may use repetition cycles to

measure change in translation practices against global gender discourses and the more successful ideas that may share value. Overall, this study extends the body of literature on the construction and negotiation of gendered meanings through political translation, illustrating the ideological constraints and affordances inherent in this communicative act. It highlights the importance of translators in their dual role of the primary agent of meaning, and how this extends into shaping political gender discourses.

References:

1. Baker, Mona. 2006. *Translation and Conflict: A Narrative Account*. London: Routledge.208 p.
2. Charteris-Black, J. 2006. *Politicians and Rhetoric: The Persuasive Power of Metaphor*. Palgrave Macmillan. 256 p.
3. Fairclough, N. 1995. *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. Longman. London & New York. 263 p.
4. Hatim, Basil & Ian Mason. 1997. *The Translator as Communicator*. London: Routledge. 171 p.
5. **Koller, V., & Heritage, F. 2020.** *Incels, in-groups, and ideologies: The representation of gendered social actors in a sexuality-based online community*. Journal of Language and Sexuality, 9(2), pp. 152–178.
6. Lakoff, George, & Johnson, Mark. 2008. *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press. 308 p.
7. Lazar, Michelle M. 2005. *Feminist Critical Discourse Analysis: Gender, Power and Ideology in Discourse*. Basingstoke: Palgrave Macmillan. 260 p.
8. **Ilie, C. 2015.** Parliamentary discourse. In K. Tracy, C. Ilie, & T. Sandel (Eds.), *The International Encyclopedia of Language and Social Interaction* (1st ed.). John Wiley & Sons. https://doi.org/10.1002/9781118611463.wbielsi201
9. Shaw, S. (2020). *Women, language and politics*. Cambridge University Press. 334 p.
10. Simon, S. 1996. *Gender in translation: Cultural identity and the politics of transmission*. Routledge. London & New York. 183 p.
11. Sunderland, J. 2004. Gendered Discourse. New York: Palgrave Macmillan. 248 p.
12. Tymoczko, Maria. 2007. *Enlarging Translation, Empowering Translators*. Manchester: St. Jerome Publishing. 353 p.
13. Wodak, Ruth. 2015. *The Politics of Fear: What Right-Wing Populist Discourses Mean*. London: Sage. 256 p.

Internet Sources:

1. In which cases and by what procedure is a member of parliament deprived of their mandate? https://iravaban.net/387606.html (retrieved 15.06.2022). In which cases, and in what order is the deputy deprived of his/her mandate? https://iravaban.net/en/387719.html (English, retrieved 15.06.2022).
2. Kaya Kalas emphasized during the meeting with Nikol Pashinyan that democratic values must be protected, especially in the context of hybrid threats, disinformation, and attempts to interfere in the country's internal affairs. https://tert.am/am/news/2025/06/30/kallas-kaja/4235673 (retrieved 30.06.2025) / Kaya Kallas stressed at the meeting with Nikol Pashinyan that democratic values should be protected, especially in the conditions of hybrid threats, misinformation and interference in the country's internal affairs. https://tert.am/en/news/2025/06/30/kallas-kaja/4235673 (retrieved 30.06.2025).
3. Peace can become a reality through political will and mutual understanding, said Lilit Minasyan. http://www.parliament.am/news.php?cat_id=2&NewsID=22431&year=2025&month=06&day=30&lang=arm&enc=utf8 (retrieved 30.06.2025) / Lilit Minasyan: Peace is not only possible — it is achievable through political will and mutual understanding. http://www.parliament.am/news.php?cat_id=2&NewsID=22431&year=2025&month=06&day=30&lang=eng (retrieved 30.06.2025).
4. After three decades of conflict, we must build trust, said Sargis Khandanyan. http://www.parliament.am/news.php?cat_id=2&NewsID=22430&year=2025&month=06&day=30&lang=arm&enc=utf8 (retrieved 30.06.2025) / Sargis Khandanyan: After three decades of conflict, we need to build trust. http://www.parliament.am/news.php?cat_id=2&NewsID=22430&year=2025&month=06&day=30&lang=eng (retrieved 30.06.2025).
5. The prospects for cooperation were discussed with the representatives of the German Academic Exchange Service (DAAD). https://escs.am/am/news/28286 (retrieved 31.03.2025) / Prospects for cooperation are discussed with the representatives of the German Academic Exchange Service (DAAD). https://escs.am/en/news/28286 (retrieved 31.03.2025)

Information about the Autor's:

Anna Tariel Knyazyan (Yerevan, Armenia) - *Doctor of Science, Professor Yerevan State University, Email: annaknyazyan@ysu.am*

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6880-9549

Dr. Anna Tariel Knyazyan is a Professor and Head of the Chair of English Philology at the Faculty of European Languages and Communication, Yerevan State University. Actively engaged in teaching and research since 1996, she has significantly contributed to the development of English philology and gender linguistics in Armenia. Her research interests include Gender Linguistics, Gender and Psychology, Conflict Management, Academic English, Linguostylistics, and Functional Stylistics. Dr. Knyazyan is a member of the Specialized Council No. 009 for awarding scientific degrees in Foreign Languages (2019–2023) and a board member of the Armenian Association for the Study of English (ASSE) (2004–2023). She has presented and published extensively, including at YSU and Lomonosov Moscow State University.

Luiza Ivan Marabyan (Yerevan, Armenia) - *Ph.D. in Philology, Associate Professor European University of Armenia, Email: marabyanliza@gmail.com*

ORCID: https://orcid.org/0009-0008-3761-8521

Dr. Luiza Marabyan is an Associate Professor at the European University of Armenia, specializing in Applied Linguistics, Gender Studies, Political Communication, Teaching Methodology, and Pedagogy. She graduated from the Yerevan State Linguistic University after V. Brusov and later completed a Level 7 TESOL Diploma at London College. She holds a Ph.D. in Gender Studies from the European University of Armenia. Dr. Marabyan has completed numerous international teacher training programs at Cambridge, Harvard, Oxford, and AELTA, as well as courses with the British Council and ETS. She Founder and Director of "English House," an innovative English language professional center, Dr. Marabyan has authored multiple publications in peer-reviewed journals, focusing on linguistics, gender studies, and teaching methodology.

Gevorg Rudik Barseghyan (Yerevan, Armenia) *- Ph.D. in Philology, Associate Professor Yerevan State University. Email: barseghyan.gevorg@ysu.am*

ORCID: https://orcid.org/0009-0004-8313-2005

Dr. Gevorg Rudik Barseghyan is the Dean of the Faculty of European Languages and Communication and an Associate Professor at the Chair of English Philology at

Yerevan State University. His research interests include Area Studies (Great Britain, USA), English Language Teaching, and Foreign Language Teaching Methodology. Dr. Barseghyan has also served as Deputy Dean of the Faculty of Romance and Germanic Philology (2009–2019), Press Officer at FC "Ararat" (2006–2011), and Deputy Press Officer at the Football Federation of Armenia (2004–2006). In 2019, he received the YSU Gold Medal for his academic achievements and leadership.

Acknowledgments: *I would like to thank my reviewers.*

Author's contribution: The work is solely that of the authors

DOI: 10.24412/2470-1262-2025-2-3-37-50
УДК (UDC): 372.881.111.1

Vyacheslav M. Bogachevsky
Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin
Yekaterinburg, Russia

Tamara V. Kuprina
Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin
Yekaterinburg, Russia

For citation: Vyacheslav M. Bogachevsky
Tamara V. Kuprina
Integration of ChatGPT Language Model in Teaching English Tenses to a Chinese Audience.
Cross-Cultural Studies: Education and Science,
Vol. 10, Issue 2-3 (2025), pp. 37-50 (in USA)

Manuscript received: 17/09/2025
Accepted for publication: 05/11/2025
The authors have read and approved the final manuscript.
CC BY 4.0

INTEGRATION OF CHATGPT LANGUAGE MODEL IN TEACHING ENGLISH TENSES TO A CHINESE AUDIENCE

ИНТЕГРАЦИЯ ЯЗЫКОВОЙ МОДЕЛИ CHATGPT В ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКИМ ВРЕМЕНАМ КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ

Abstract:

The purpose of the article is to study the integration of the ChatGPT language model into the process of teaching English grammar to a Chinese audience, considering their cultural and methodological characteristics. The article develops a methodology for interacting with Chinese students through specially prepared prompts of the ChatGPT language model, ensuring the adaptation of the educational process to the level and needs of students. The method used includes the consistent mastering of the grammar topic Present Simple, as an example, through theoretical training, practical tasks and the development of communication skills. The methodology is based on an experimental pedagogical study using interactive interaction between students and a language model in combination with teacher control and support. The results show that the use of ChatGPT contributes to increased motivation, development of independence and improved assimilation of grammar material due to

personalization of learning and the possibility of instant feedback. The theoretical contribution of the article is to substantiate the role of language models as a tool that overcomes traditional barriers to learning for Chinese students and contributes to the formation of comprehensive language competence. The practical significance of the work is manifested in the development of a methodology for the effective integration of AI technologies into language education curricula, taking into account national specifics. The proposed interaction model opens up prospects for further study of the influence of AI on the quality of foreign language teaching and the expansion of the practice of personalized e-learning in a multicultural educational space.

Keywords: ChatGPT, teaching English grammar, language model, artificial intelligence, teaching methods, promts, digital technologies, educational innovations, personalization of learning

Аннотация: Целью данной статьи является исследование интеграции языковой модели ChatGPT в процесс обучения английской грамматике китайской аудитории с учётом их культурных и методологических особенностей. В статье разработана методика взаимодействия с китайскими студентами через специально подготовленные промты языковой модели ChatGPT, обеспечивающие адаптацию учебного процесса к уровню и потребностям обучающихся. Используемый метод включает последовательное освоение грамматической темы Present Simple, как примера, посредством теоретической подготовки, практических заданий и развития коммуникативных навыков. Методология базируется на экспериментально-педагогическом исследовании с применением интерактивного взаимодействия студентов с языковой моделью в сочетании с контролем и поддержкой преподавателя. Результаты показывают, что использование ChatGPT способствует повышению мотивации, развитию самостоятельности и улучшению усвоения грамматического материала за счёт персонализации обучения и возможности моментальной обратной связи. Теоретический вклад статьи заключается в обосновании роли языковых моделей как инструмента, преодолевающего традиционные барьеры обучения китайских студентов и способствующего формированию комплексной языковой компетенции. Практическое значение работы проявляется в разработке методики для эффективного интегрирования ИИ-технологий в учебные программы языкового образования с учётом национальной специфики. Предложенная модель взаимодействия открывает перспективы дальнейшего изучения влияния ИИ на качество обучения иностранным

языкам и расширения практики персонализированного электронного обучения в мультикультурном образовательном пространстве.

Ключевые слова: ChatGPT, обучение английской грамматике, языковая модель, искусственный интеллект, методика преподавания, промты, цифровые технологии, образовательные инновации, персонализация обучения

Introduction

The relevance of studying the English language for Chinese students is driven by the intensified multilateral cooperation between Russia and China across various sectors, including education. The significant increase in the number of Chinese learners necessitates the adaptation of curricula considering their cultural and linguistic characteristics as well as the specifics of the national educational system. Traditional methods of teaching English grammar often focus on memorization and analysis, which limits the development of communicative skills and student autonomy. Contemporary educational trends emphasize the importance of integrating interactive and digital technologies capable of enhancing motivation and the quality of language acquisition. However, the scientific literature highlights a shortage of methodologies that effectively combine traditional approaches with innovative tools aimed at developing grammatical competence specifically for the Chinese audience.

In this context, the ChatGPT language model represents a promising tool that provides flexible and adaptive interaction with students. The model's ability to analyze context and generate relevant linguistic material creates conditions for personalized learning, which is particularly important in a multicultural educational environment. Preliminary studies confirm that the integration of such models facilitates the improvement of linguistic skills, vocabulary expansion, and deepening of grammatical understanding. Furthermore, the use of ChatGPT enables educators to organize the learning process according to individual needs, fostering students' abilities for independent language work and critical thinking in the study of grammar.

Nevertheless, the application of language models should consider the features of the Chinese educational system, which predominantly follows a teacher-centered approach and maintains an emphasis on material control and repetition. The task of the modern pedagogical process is to find a balance between innovative digital technologies and traditional methods to ensure maximum learning effectiveness and student motivation [7, 9]. Thus, the integration of ChatGPT in teaching English grammar to the Chinese audience is both relevant and timely, opening new prospects for the development of language competence and the enhancement of educational quality.

The objective of the present article is to analyze and substantiate the effectiveness of using the ChatGPT language model in teaching English tenses to Chinese students, considering cultural and methodological characteristics. The research tasks include the development of methodological techniques for interacting with ChatGPT through specially prepared prompts, analysis of the structure of the educational process using the topic of Present Simple as an example, and assessment of the impact of integrating the model on students' motivation and mastery of grammatical material.

Literature Review

In the contemporary context of globalization and the rapid advancement of digital technologies, considerable attention in pedagogical research is devoted to adapting educational methods to the culturally specific characteristics of learners. Regarding English language instruction for the Chinese audience, N. Yu. Stoyushko and A. M. Tarasov emphasize that quality education is achievable only by considering the cultural and educational peculiarities of students, as well as by creating a comfortable learning environment conducive to successful material acquisition [17]. An analysis of trends conducted by C. Dong and Yi Limige reveals a lack of methodologies that effectively integrate innovative digital technologies while considering the national characteristics of education in China, thereby highlighting the need for the development of specialized pedagogical approaches [4, 20]. This position is further supported by the work of S. Liu, who underscores the systematic implementation of modern information technologies in higher education in China [13].

The development of language competence, particularly grammatical skills, remains central to foreign language teaching specialists. As F. Charles and V. Holmes note, the primary objective is not merely the assimilation of grammatical rules but also the ability to apply them appropriately in various communicative contexts [2]. However, the traditional teacher-centered approach, widespread in China, focuses on memorization of grammatical material, error correction, and translation, which limits the development of students' communicative abilities [4]. S. Polak and G. Sciavo identify pedagogical barriers including knowledge transmission and control orientation, which hinder the adoption of new methods and emphasize the necessity of finding compromise strategies that blend tradition with innovation [16].

In light of these challenges, interest and research on the use of artificial intelligence and language models in educational practice have increased. The concept of personalized learning based on AI, including ChatGPT, is investigated by K. Enkeleida and K. Sessler,

who highlight the potential of large language models for individualizing the learning process and creating an interactive adaptive environment [5]. A. P. Avramenko provides a comprehensive examination of language models as algorithms capable of analyzing complex contexts and generating relevant and meaningful text, significantly expanding the possibilities for teaching grammar and language practice [1]. A measured approach to the integration of AI technologies and their applications in academic writing is discussed by M. Hammad, who notes the positive impact of AI on the quality of written work and deeper linguistic understanding [8].

Additional empirical data presented by M. A. Fomin and E. Yu. Kostyukovich confirm the effective application of language models for expanding vocabulary and reinforcing grammatical constructions of varying complexity [6; 12]. At the same time, O. O. Jegede draws attention to the adaptability of AI tools capable of addressing individual student needs and demands, which is particularly important in multicultural educational settings [10]. V. John highlights the role of language models in fostering autonomous language activity and critical thinking, thereby enhancing the educational potential of AI applications [11].

Simultaneously, the necessity of acknowledging the limitations of language model usage is stressed. J. Chatterjee and N. Detlefs emphasize that AI cannot substitute live pedagogical interaction, empathetic support, and socio-emotional engagement, thereby underscoring the importance of a comprehensive approach that combines traditional and innovative teaching methods [3]. An important aspect is also the role of teachers in facilitating students' adaptation to digitized educational environments, as noted by I. S. Napreev [14].

Research by M. N. Novoselov and colleagues demonstrates that integrating AI technologies into foreign language instruction opens new opportunities to activate the learning process through dialogic and interactive methods, thereby increasing motivation and contributing to the development of language competence [15]. The analysis of digitalization challenges in education is provided by A. A. Strokov, M. V. Vakulenkova, and co-authors, who justify the need for comprehensive strategies for implementing digital technologies while preserving pedagogical values and adapting to diverse audiences [18; 19].

Thus, contemporary scientific discourse emphasizes the importance of developing balanced methodologies that integrate AI language models into the educational process with regard to the cultural and educational characteristics of Chinese students. This opens new prospects for enhancing the quality of English grammar teaching, strengthening communicative skills, and adapting to the demands of the global educational landscape, as confirmed by successful research experiences worldwide [9].

Materials and Methods

The study employed methods of experimental-pedagogical activity, which included the development, implementation, and analysis of instructional materials utilizing the ChatGPT language model in the process of teaching English grammar to Chinese students. The foundation of the work was the use of prompts that direct ChatGPT's responses toward specific educational queries [10]. This approach allows for the adaptation of artificial intelligence outputs to the students' proficiency levels and needs, thereby enhancing the relevance and pedagogical value of the generated material.

The research material comprised learning tasks and feedback generated by the language model based on input prompts designed with consideration of the particularities of the Chinese audience, including their language proficiency, cultural features, and the requirements of the traditional educational system. Special attention was given to three types of prompts corresponding to key stages of the educational process: theoretical preparation, practical exercises, and tasks aimed at developing communicative skills.

The set of prompts encompassed the study of grammatical theory (definitions, forms, and usage rules), the creation and completion of various exercises (gap-filling, error correction, dialogues), as well as activities for the development of communicative abilities through interactive interaction with the model (role-playing, written assignments with feedback). To ensure the quality and effectiveness of learning, methods of monitoring comprehension and consolidation of material were applied, which were implemented by the instructor through subsequent verification and discussion of the work outcomes with ChatGPT. The integration of ChatGPT was carried out within a comprehensive approach that maintained a balance between digital tools and traditional teaching methods, thereby increasing the validity and practical significance of the research results.

Results and Discussion

For effective interaction with ChatGPT, particularly in the context of teaching English grammar, instructor-prepared prompts are utilized in advance. Prompts are sets of instructions or input data provided to an artificial intelligence model, such as ChatGPT, to generate a response [10]. They function as guidance for the AI to understand the expected outcome. Prompts may vary in complexity, ranging from simple questions to detailed scenarios. The quality and clarity of a prompt significantly influence the relevance and accuracy of ChatGPT's response. Within the framework of AI language models, a prompt typically includes a specific task or question [5]. Thus, the process of teaching English grammar

incorporates three types of prompts aimed at distinct aspects of the educational process: theoretical, practical, and communicative.

Prior to working with the language model, students are advised to familiarize themselves with ChatGPT. For this purpose, students collaboratively create a prompt with the instructor, including information about themselves such as their status (students), the purpose of using ChatGPT (studying English tenses), English proficiency level, native language, and so forth. Such a prompt generally takes the following form: "Hello! I am a student at the humanities university, and I want to study English Tenses with you under the guidance of a teacher in my room. My native language is Chinese, so if it is not difficult for you, I would like to receive some hints or explanations in brackets in my native language, but you must give me all the main material in English, and the exercises should not contain answers in advance. I will send you prompts for studying the theory and completing the tasks. Your task is to give me information strictly according to the prompt. My level of English is A2, so try to choose words and exercises slightly higher than my level."

Thanks to such an initial prompt, ChatGPT can accurately comprehend the objectives and requirements of the learning process, thereby maximizing the effectiveness of the educational experience. Figure 1 below presents ChatGPT's response to this prompt.

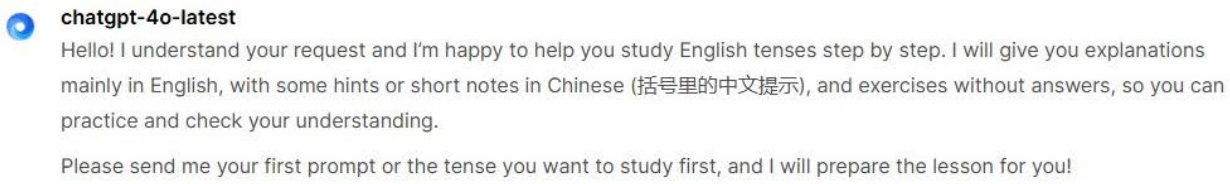


Figure 1 – ChatGPT's response to the introductory prompt

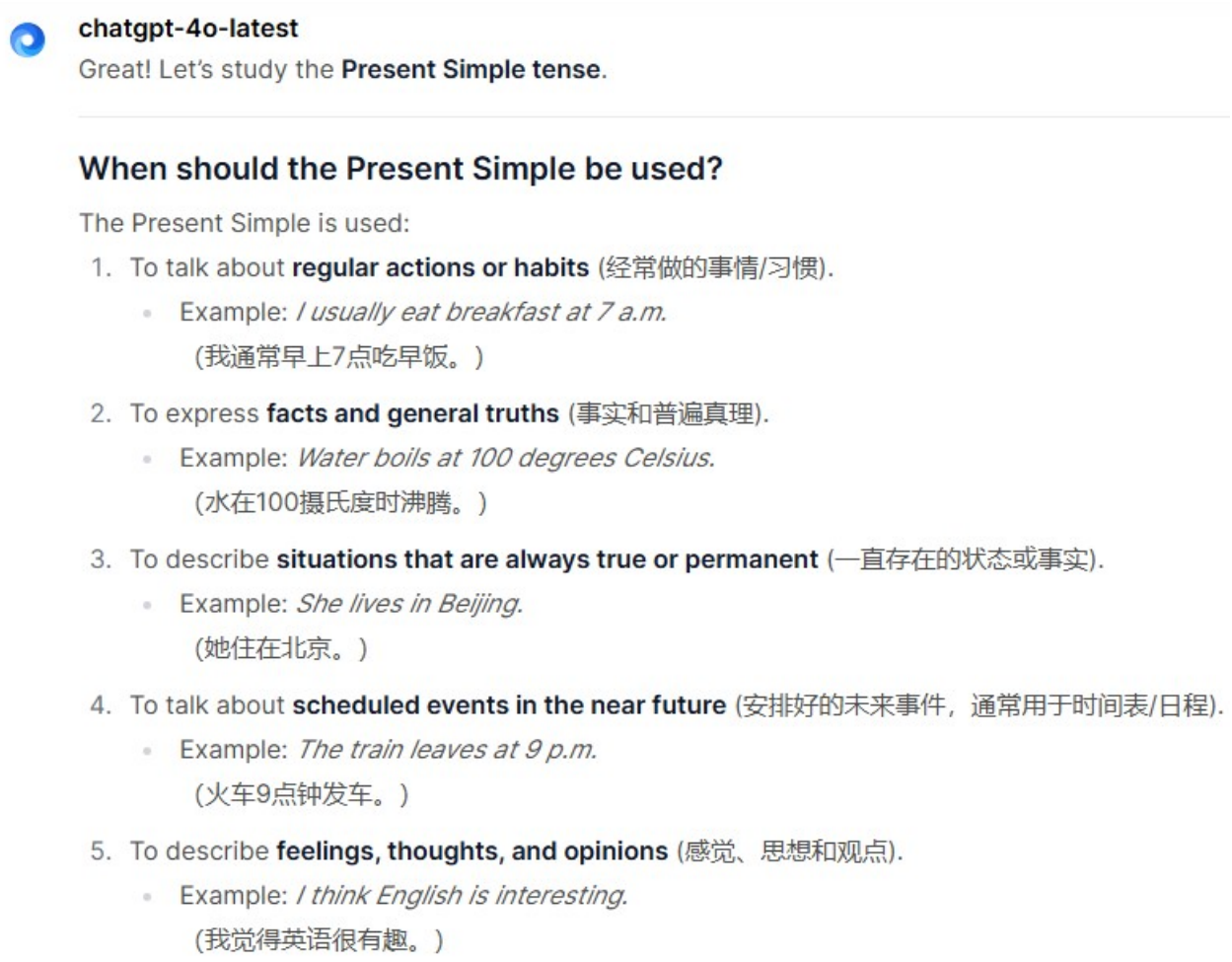
Next, we will examine the use of prompts and interactions with ChatGPT based on the grammatical topic of the Present Simple tense.

At the initial stage, students familiarize themselves with the fundamental theoretical aspects of this tense. This includes the definition, tense form, usage cases, time markers, and so forth:

- *Prompt:* "What is Present Simple and when is it used?"
- *Prompt:* "How is Present Simple formed for affirmative, negative, and interrogative sentences? Give examples."
- *Prompt:* "When should Present Simple be used? Give examples of situations in which it is used."
- *Prompt:* "Give examples of sentences in Present Simple that can be used in everyday life."

• *Prompt:* "What common mistakes do students make when using Present Simple? How can they be avoided?"

Figure 2 below presents the response of the ChatGPT language model to the prompt regarding the usage cases of the Present Simple tense.



chatgpt-4o-latest

Great! Let's study the **Present Simple tense**.

When should the Present Simple be used?

The Present Simple is used:

1. To talk about **regular actions or habits** (经常做的事情/习惯).
   - Example: *I usually eat breakfast at 7 a.m.*
     (我通常早上7点吃早饭。)
2. To express **facts and general truths** (事实和普遍真理).
   - Example: *Water boils at 100 degrees Celsius.*
     (水在100摄氏度时沸腾。)
3. To describe **situations that are always true or permanent** (一直存在的状态或事实).
   - Example: *She lives in Beijing.*
     (她住在北京。)
4. To talk about **scheduled events in the near future** (安排好的未来事件，通常用于时间表/日程).
   - Example: *The train leaves at 9 p.m.*
     (火车9点钟发车。)
5. To describe **feelings, thoughts, and opinions** (感觉、思想和观点).
   - Example: *I think English is interesting.*
     (我觉得英语很有趣。)

Figure 2 – ChatGPT's response to the prompt "When should Present Simple be used? Give examples of situations in which it is used."

This theoretical material is studied under the guidance of an instructor, as Chinese students are accustomed to a teacher-centered learning process. Consequently, such an approach is familiar and comfortable for the students. Additionally, hints provided in their native language make the learning process more approachable and comprehensible. Students can also receive feedback from ChatGPT by asking supplementary questions to clarify the theoretical content or by requesting additional examples.

After mastering the theoretical material, students proceed to complete exercises. These exercises usually comprise various types of tasks aimed at reinforcing the grammatical content studied:

• *Prompt:* "Create some exercises on using Present Simple, including filling in the gaps and correcting errors."

• *Prompt:* "Create 10 sentences with gaps to practice the affirmative, negative and interrogative forms of Present Simple."

• *Prompt:* "Create 10 sentences with gaps to practice the verb ‘to be’ in the Present Simple."

• *Prompt:* "Create a dialogue with gaps to practice the affirmative, negative and interrogative forms of Present Simple."

• *Prompt:* "Create a dialogue with gaps to practice the verb 'to be' in Present Simple."

• *Prompt:* "Make a dialogue to fill in the gaps with the correct forms of the verb 'to be' (am, is, are) and other verbs in Present Simple."

Figure 3 below presents ChatGPT’s response to the prompt for creating a dialogue with gaps.

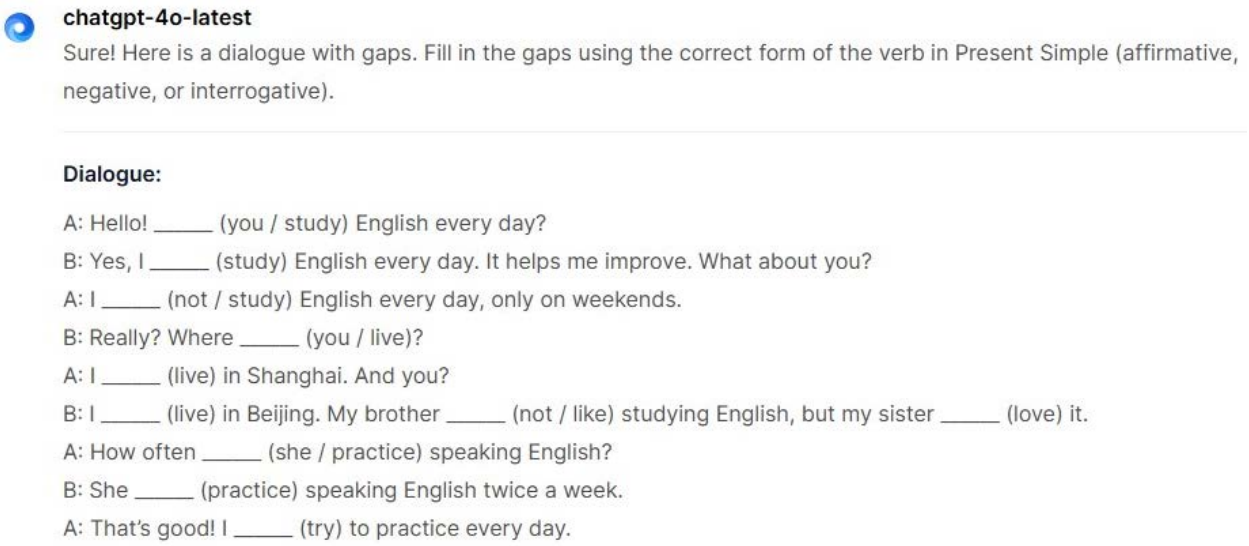


Figure 3 – ChatGPT’s response to the prompt "Create a dialogue with gaps to practice the affirmative, negative and interrogative forms of Present Simple."

As observed in Figure 3, the language model does not provide answers in advance, as was specified in the initial prompt. This approach enables students to work independently under the guidance of both the instructor and ChatGPT. Upon completing the exercise, students may request the correct answers from the language model. The verification of such tasks is conducted collaboratively with the instructor, who, in addition to checking the correctness of answers, assesses students’ comprehension of the grammatical material by posing supplementary questions, thus further reinforcing the theoretical knowledge.

The final stage involves completing exercises aimed at developing communicative skills. Such prompts typically involve dialogues with ChatGPT, writing tasks, or role-playing activities:

• *Prompt:* "Act as a conversation partner and ask me simple questions using the Present Simple tense about my daily routines, hobbies, job, or habits. After I answer, kindly correct any mistakes and suggest alternative ways to express my ideas using Present Simple."

• *Prompt:* "Give me a writing task to describe a typical day in my life or my favorite hobby using the Present Simple tense. After I submit my text, provide detailed feedback focusing on correct usage of Present Simple, word order, and common phrases."

• *Prompt:* "Pretend you are a journalist and interview me about my daily life, work, and hobbies using Present Simple questions (for example, 'What time do you usually wake up?' or 'Where do you work?'). After I answer, give me tips to make my answers more natural and fluent."

Figure 4 below presents ChatGPT's response to the prompt related to the writing task.

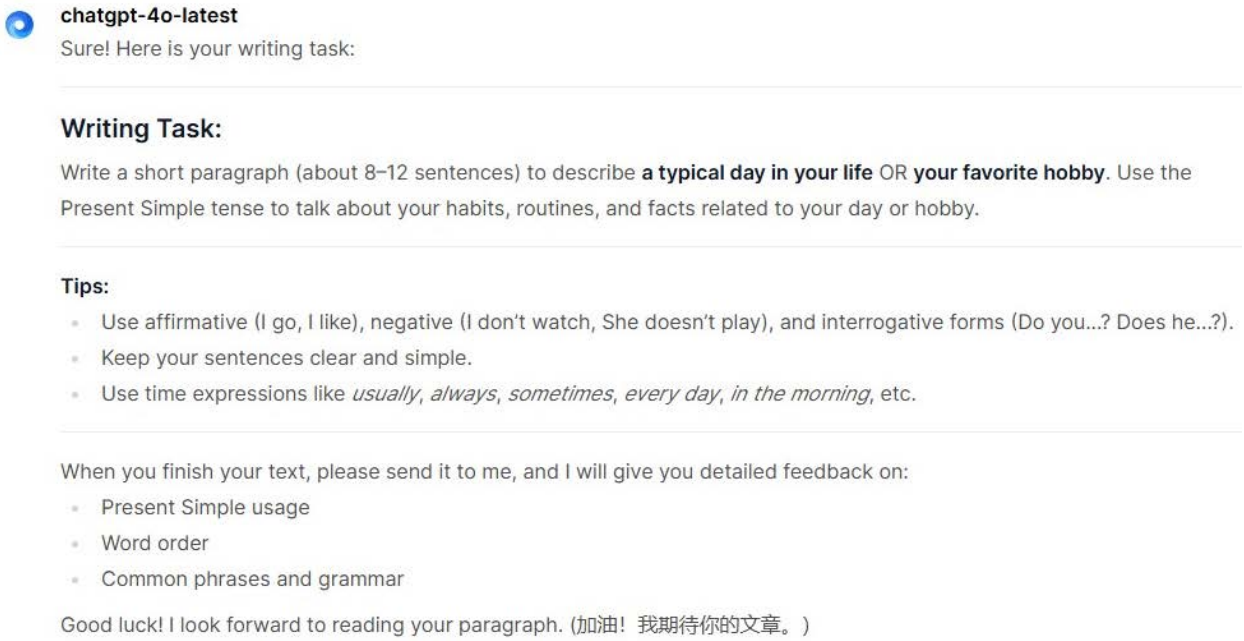


Figure 4 – ChatGPT's response to the prompt "Give me a writing task to describe a typical day in my life or my favorite hobby using the Present Simple Tense. After I submit my text, provide detailed feedback focusing on correct usage of Present Simple, word order, and common phrases."

Here, it is noteworthy that ChatGPT is capable of providing immediate feedback following the completion of an exercise, and that the language model continues to use the students' native language for offering hints. These communicative exercises are designed not only for students to complete pre-prepared tasks but also to independently learn how to apply the studied grammatical material in both spoken and written language. Additionally, the instructor may assign students further tasks, such as reading aloud or retelling the produced text, or sharing ChatGPT's feedback.

This approach ensures the development of both grammatical and communicative skills while reducing the impact of language barriers commonly experienced by Chinese students. Upon completing the study of the given grammatical topic, students may pose additional questions to ChatGPT, receive feedback from the instructor, and, under the instructor's guidance, "request" homework assignments from the language model.

Within the scope of this research, an experimental study was conducted aimed at a comparative analysis of the effectiveness of two different approaches to teaching English tenses to Chinese students. The first group employed a traditional teaching approach, primarily based on textbook study and classical instructional practices. The second group mastered the grammatical material using the ChatGPT language model with specially developed prompts, which ensured personalized and interactive engagement with the educational content.

A comparison of the results from initial and final testing using statistical methods demonstrated that students studying with ChatGPT improved their performance by 16.5% compared to their initial test results, whereas the group instructed via the traditional approach showed an improvement of 5.5% relative to their baseline testing. These findings indicate the high effectiveness of integrating the ChatGPT language model into the educational process, taking into account the needs and specificities of the Chinese audience, as well as the potential of AI technologies to significantly enhance the quality of English grammar acquisition.

Conclusion

Thus, the integration of the ChatGPT language model into the process of teaching English grammar to Chinese students holds significant potential for enhancing the effectiveness of the educational process. The use of specially developed prompts enables the adaptation of AI interaction to the individual characteristics of students by combining theoretical instruction, practical exercises, and the development of communicative skills. This approach not only facilitates a deeper understanding of grammatical structures but also cultivates the ability to apply them independently in various communicative contexts, which is particularly relevant for Chinese students given the traditionally grammar-focused nature of their learning styles.

The theoretical significance of this study lies in demonstrating the capabilities of language models as tools that can overcome barriers inherent in traditional pedagogy, especially those associated with fixed curricula and insufficient learner motivation. The practical value is manifested in the proposal of a methodology that considers the cultural and

methodological specificities of Chinese students and creates conditions for personalized, interactive, and motivating learning. At the same time, maintaining a balance between innovative digital technologies and live pedagogical interaction is crucial, as it ensures comprehensive development of language competence and supports the socio-emotional aspects of the educational process.

The empirical data obtained confirm that the implementation of the ChatGPT language model significantly outperforms the traditional approach in improving the language competence of Chinese students. This indicates that students better retain material due to the opportunity to receive immediate feedback, as well as the model's high flexibility in responding to a wide range of clarifying questions in the students' native language. As a result of this interactive and personalized approach, learners achieve a deeper and more conscious understanding of grammatical topics compared to traditional teaching methods.

Prospects for further research include the expansion and adaptation of the proposed teaching method to other English grammar topics, as well as an in-depth study of the impact of language model integration on long-term language acquisition outcomes and student motivation. Additionally, an important direction involves the development of effective strategies for preparing teachers to work with AI resources and evaluating their role in facilitating the digital learning process, which will help ensure a more harmonious and productive implementation of innovative technologies in educational practice.

References:

1. Avramenko A.P. Artificial Intelligence in Teaching Foreign Languages: A Manual. 2nd ed., corrected. Moscow: KDU University Book; 2022. 166 p.
2. Charles F., Holmes W. Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning. Center for Curriculum Redesign; 2019. p. 21–23.
3. Chatterjee J., Dethlefs N. This new conversational AI model can be your friend, philosopher, and guide ... and even your worst enemy. Patterns. 2023;4(1):100676. doi:10.1016/j.patter.2022.100676.
4. Dong Q. Ten Years of the Development of Modern Educational Technologies and Their Enlightenment in the Reform of Informatization of China's Higher Education: Based on the "Horizon Report" over the Past 10 Years. Textile and Sewing Education. 2019;(34(4)):283–288.
5. Enkelejda K., Sessler K. ChatGPT for Good? On Opportunities and Challenges of Large Language Models for Education. A position paper. EdArXiv; 2023. p. 23–24.

6. Fomin M.A. Artificial intelligence in learning a foreign language at a university. Social Science and Social Psychology. 2022;(8–2(38)):24–28.
7. Halaweh M. ChatGPT in education: Strategies for responsible implementation. Contemporary–Educational Technology. 2023;15(2):ep421. doi:10.30935/cedtech/13036.
8. Hammad M. The Impact of Artificial Intelligence (AI) Programs on Writing Scientific Research. Annals of Biomedical Engineering. 2023;51:459–60. doi:10.1007/s10439-023-03140-1.
9. Holmes W., Bialik M., Feidel C. Artificial Intelligence in Education: Prospects and Challenges for Teaching and Learning. Moscow: Alpina PRO; 2022. 304 p.
10. Jegede O.O. Artificial Intelligence and English Language Learning: Exploring the Roles of AI-Driven Tools in Personalizing Learning and Providing Instant Feedback. Universal Library of Languages and Literatures. 2024;1(2):6–19. doi:10.70315/uloap.ullli.2024.0102002.
11. John V. Collaborating With ChatGPT: Considering the Implications of Generative Artificial Intelligence for Journalism and Media Education. Journalism & Mass Communication Educator. 2023. 107 p.
12. Kostyukovich E.Yu. Application of Artificial Intelligence in Teaching English at the University. Modern Pedagogical Education. 2023;(8):492–496.
13. Lu X. Reform and Innovation in Higher Education from the Perspective of the Development of Modern Information Technologies. China Multimedia and Internet Teaching. 2019;(12):5–7.
14. Napreev I.S. Using GPT neural networks in the educational process. Student of the Year 2023: collection of articles of the XXVIII International Research Competition. Penza: Science and Education; 2023. p. 157–162.
15. Novoselov M.N., Novoselova S.N., Bezukladnikov V.K. Didactic and interactive potential of artificial intelligence and derived pedagogical technologies in teaching a business foreign language to foreign students at a Russian university. Foreign Language at School. 2024;(6):79–86.
16. Polak S., Schiavo G. Teachers' Perspective on Artificial Intelligence Education: An Initial Investigation. In: Extended Abstracts of the 2022 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems. New York; 2022. p. 2–3.
17. Stoyushko N.Yu., Tarasov A.M. Digital education: priorities and prospects. Problems of Modern Pedagogical Education. 2019;(no volume):316–319.
18. Strokov A.A. Digitalization of education: problems and prospects. Bulletin of Minin University. 2020;8(2):15–29.

19. Vakulenkova M.V., Shutenko A.I., Shutenko E.N., et al. Digital technologies in education. Trends, problems, prospects: monograph. St. Petersburg: GNII Natsrazvitie; 2023. 80 p.
20. Yi L. Analysis of the need to teach Russian in the information reform at universities. Journal of Jiamusi Professional College. 2018;(1):181–182.

Information about Authors:

Vyacheslav M. Bogachevsky *– Post-graduate student, Department of Foreign Languages and Translation, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin. https://orcid.org/0000-0003-2970-4717 (19, Mira St., Yekaterinburg, Russian Federation, 620002; e-mail: bogosky80@gmail.com).*

Tamara V. Kuprina *– Scientific Supervisor, CandSc. (Pedagogy), Associate Professor, Associate Professor, Department of Foreign Languages and Translation and Department of International Economics and Management, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin. http://orcid.org/0000-0002-8184-2490 (19, Mira St., Yekaterinburg, Russian Federation, 620002; e-mail: tvkuprina@mail.ru).*

Acknowledgments: *I would like to thank my reviewers.*

Author's contribution: *The work is solely that of the author.*

DOI: 10.24412/2470-1262-2025-2-3-51-59
УДК (UDC): 372.881.111.1

Jiang Xinying
Tamara V. Kuprina
Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin
Yekaterinburg, Russia

For citation: Jiang Xinying
Kuprina Tamara V.
Application of Digital Technologies in Teaching Intercultural Communication to Chinese Audience.
Cross-Cultural Studies: Education and Science, Vol. 10, Issue 2-3 (2025), pp. 51-59 (in USA)

Manuscript received: 20/09/2025
Accepted for publication: 05/11/2025
The authors have read and approved the final manuscript.
CC BY 4.0

APPLICATION OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN TEACHING INTERCULTURAL COMMUNICATION TO CHINESE AUDIENCE

ПРИМЕНЕНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ

Abstract:

The article considers the urgent problem of increasing the effectiveness of teaching intercultural communication to the Chinese audience through the introduction of digital technologies. In the context of globalization, the formation of competencies that ensure adequate perception and interaction in diverse cultural contexts is becoming a priority task of pedagogy. The article analyzes theoretical approaches to intercultural communication and reveals the potential of digital educational resources: multimedia platforms, virtual simulations, online forums and gamification, taking into account the cultural and psychological features of Chinese students, characterized by a visual-interactive style of perception and a collectivist orientation. Particular attention is paid to the use of artificial intelligence as an innovative tool that ensures the adaptability of the educational process, personalization of content and interactive feedback. The article also substantiates the high efficiency of the integrated use of case study methods, role-playing games and AI technologies for the development of intercultural skills, critical thinking and empathy.

Keywords: intercultural communication, digital technologies, teaching Chinese audiences, artificial intelligence, ChatGPT, digitalization, DeepSeek, multimedia, online learning

Аннотация

В статье рассматривается актуальная проблема повышения эффективности обучения межкультурной коммуникации китайской аудитории посредством внедрения цифровых технологий. В условиях глобализации формирование компетенций, обеспечивающих адекватное восприятие и взаимодействие в многообразных культурных контекстах, становится приоритетной задачей педагогики. В статье анализируются теоретические подходы к межкультурной коммуникации и раскрывается потенциал цифровых образовательных ресурсов – мультимедийных платформ, виртуальных симуляций, онлайн-форумов и геймификации – с учётом культурно-психологических особенностей китайских студентов, характеризующихся визуально-интерактивным стилем восприятия и коллективистской ориентировкой. Особое внимание уделено применению искусственного интеллекта как инновативного инструмента, обеспечивающего адаптивность учебного процесса, персонализацию контента и интерактивную обратную связь. В статье также обоснована высокая эффективность комплексного использования методов кейс-стади, ролевых игр и ИИ-технологий для развития межкультурных навыков, критического мышления и эмпатии.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, цифровые технологии, обучение китайской аудитории, искусственный интеллект, ChatGPT, цифровизация, DeepSeek, мультимедиа, онлайн-обучение

Введение

В современном мире, характеризующемся усилением глобализации и международных контактов, способность эффективно взаимодействовать с представителями различных культур становится одной из ключевых компетенций. Межкультурная коммуникация не только расширяет горизонты познания, но и способствует формированию толерантности, эмпатии и адаптивности. Традиционные методы обучения, однако, часто не учитывают культурные особенности отдельных групп обучающихся и оказываются недостаточно интерактивными и визуально насыщенными, что влечёт за собой ограниченную эффективность особенно для китайской аудитории, где преобладает визуально-ориентированный стиль восприятия информации. Цифровизация образовательного процесса в наши дни создает уникальные возможности

для повышения глубины и качества обучения межкультурной коммуникации через использование мультимедийных ресурсов, интерактивных платформ и искусственного интеллекта, максимально учитывающих психолого-педагогические особенности китайских студентов [9]. В связи с этим, изучение и систематизация методов применения цифровых технологий в обучении межкультурной коммуникации для китайской аудитории является актуальной научно-практической задачей.

Основная часть

Понятие межкультурной коммуникации в современных исследовательских концепциях рассматривается как процесс обмена информацией между субъектами различных культурных систем с учетом специфики их норм, ценностей и символов [3]. Такой обмен требует не только языковой компетентности, но и умения интерпретировать невербальные сигналы, социальные стереотипы и контекстуальные особенности. В аспекте образования это предполагает формирование у обучаемых способности адекватного восприятия и конструктивного взаимодействия в межкультурной среде.

Цифровые технологии в образовательной среде понимаются как совокупность аппаратных и программных средств, обеспечивающих создание, обработку и передачу информации в электронной форме [7]. К ним относятся цифровые платформы, мультимедийные инструменты, виртуальная реальность и искусственный интеллект. Искусственный интеллект (ИИ), будучи частью цифровых технологий, основывается на алгоритмах машинного обучения и аналитике больших данных, способных имитировать процессы человеческого мышления и обучать, адаптируя взаимодействие под конкретного пользователя [5].

Особенностью обучения китайской аудитории является предпочтение визуальной и интерактивной подачи материала, что объясняется культурными традициями и психологическими особенностями восприятия [10]. Конфуцианская образовательная система акцентирует внимание на гармонии, уважении к коллективу и демонстративном освоении знаний, что требует использования таких методов обучения, которые предлагают наглядность и стимулируют активное, а не пассивное вовлечение в процесс обучения [8]. Цифровые технологии, включая интерактивные кейсы, симуляции и модули с визуализацией, отвечают этим требованиям, создавая условия для всестороннего и глубокого освоения межкультурных навыков [2].

Современная педагогическая практика выделяет несколько основных методов обучения межкультурной коммуникации на основе цифровых технологий, которые демонстрируют высокую эффективность при работе с китайской аудиторией.

Рассмотрим их более подробно, учитывая как теоретические обоснования, так и специфику восприятия китайских студентов.

1. Метод кейс-стади (Case-Study Method)

Метод кейс-стади является одним из фундаментальных в профессиональном и межкультурном образовании, позволяя погружаться в конкретные ситуации, моделирующие реальные межкультурные коммуникационные вызовы. В цифровом формате метод реализуется через специализированные онлайн-платформы, где студенты получают доступ не только к текстовым описаниям, но и к мультимедийным материалам: видео, инфографике, аудиозаписям [9]. Особенно для китайской аудитории важна визуальная составляющая — анимации и графики иллюстрируют культурные паттерны, облегчая восприятие сложных культурных феноменов.

Тексты кейсов адаптированы с учётом культурных кодов; акцент делается на сравнительное изучение ценностей, коммуникативных стратегий и типичных конфликтов (например, различия при ведении переговоров между западным и китайским стилями). Такой подход стимулирует развитие критического мышления и аналитической способности, позволяя студентам не просто констатировать факты, а вырабатывать собственные стратегии решения межкультурных проблем.

Немаловажно, что на онлайн-платформах используется модуль коллективного обсуждения — через форумы, комментарии и вебинары, что соответствует коллективистским ценностям китайских студентов. В итоге кейс-стади становится не просто упражнением, а комплексной образовательной средой, где происходит совместное конструирование знаний на основе визуальных и текстовых данных.

2. Метод виртуальных ролевых игр (Role-Play Method)

Виртуальные ролевые игры в цифровом формате представляют собой интерактивные симуляции межкультурного взаимодействия посредством технологий VR, платформ видеоконференций с расширенными функциональными возможностями, или специализированных программ. В таких играх студенты получают возможность примерить на себя роль представителя другой культуры, что обеспечивает не только выполнение конкретных коммуникативных задач, но и эмоциональное погружение.

Для китайской аудитории данный метод особенно важен, поскольку он уменьшает барьер страха ошибки и способствует практической отработке навыков коммуникации в безопасной и контролируемой среде [4]. VR-реализация дополнительно добавляет уровень присутствия и визуальной насыщенности, что крайне благотворно сказывается

на усвоении материала. Кроме того, аудиовизуальная обратная связь позволяет выявить невербальные аспекты коммуникации — жесты, мимику, интонацию — что традиционным методам обучения зачастую недоступно.

Ключевым элементом успеха является последующий детальный анализ записей игр с преподавателем, что способствует рефлексии, выявлению слабых мест и совершенствованию стратегий межкультурного взаимодействия.

3. Мультимедийные видео и интерактивные обучающие модули

Использование видео как носителя культурных реалий и интерактивных элементов обосновано глубокой когнитивной теорией мультимедийного обучения, согласно которой совмещение вербальной и визуальной информации существенно повышает эффективность усвоения. В обучении китайских студентов мультимедийный контент воспринимается очень хорошо, так как визуальные и анимационные средства снижают когнитивную нагрузку и делают абстрактные понятия более наглядными.

Интерактивные модули включают в себя встроенные задания, обратную связь, а также обсуждения в режиме реального времени или асинхронно [2]. Подобные технологии обеспечивают многоканальное восприятие информации (слуховое, зрительное, кинестетическое), что важно для формирования устойчивых межкультурных навыков.

Особенностью для китайских обучающихся является и то, что такие модули дают возможность разделить процесс обучения на небольшие, управляемые сегменты, что снижает утомляемость и повышает мотивацию [10].

4. Онлайн-форумы и социальные сети

Цифровые коммуникационные платформы функционируют как виртуальные сообщества практики, где через письменное взаимодействие происходит коллективное конструирование знаний. Для китайских студентов чья культура ориентирована на коллективизм и гармонию, возможность обмена опытом и мнениями в контролируемом онлайн-пространстве крайне важна.

Форумы и группы в соцсетях создают условия для моделирования межкультурных диалогов посредством ролевых аккаунтов либо реальных групповых обсуждений. Особый акцент делается на уважительное отношение, последовательность аргументации и эмоциональную поддержку участников, что способствует формированию навыков коммуникации.

Практика показывает, что такой метод развивает критическое мышление и способность корректировать межкультурные стереотипы, минимизируя возможные конфликты [6]. Более того, цифровые инструменты позволяют отслеживать статистику участия, что помогает в совершенствовании методик.

В целом, данный метод способствует накоплению культурного опыта через взаимодействие, которое соответствует предпочтениям китайских студентов к письменной коммуникации.

5. Геймификация в игровых обучающих платформах

Геймификация, основанная на принципах игровой мотивации и состязательности, трансформирует процесс обучения в увлекательную активность. Цифровые платформы или образовательные игры с межкультурными сценариями, предлагают студентам пройти уровни, где каждый этап связан с разрешением культурных дилемм.

Для китайских студентов этот метод особенно привлекателен, поскольку объединяет визуальную насыщенность и интерактивность с элементами награждения (очки, рейтинги), что стимулирует глубокое вовлечение и повторение материала. Игровые элементы снижают монотонность традиционного обучения и способствуют формированию привычки самостоятельного решения проблем в межкультурном контексте.

Аналитический компонент заключается в том, что игры включают усложняющиеся сценарии, требующие критического мышления и эмпатии, а обратная связь после каждого уровня помогает закреплять ошибки, делая процесс обучения более адаптивным и персонализированным [1].

Таким образом, геймификация интегрирует развлекательные аспекты с образовательными целями, обеспечивая высокую эффективность в развитии навыков межкультурной коммуникации у китайской аудитории.

6. Метод с использованием искусственного интеллекта

Особое место в контексте обучения межкультурной коммуникации китайской аудитории занимает методика, основанная на использовании искусственного интеллекта (ИИ), который позволяет существенно повысить эффективность образовательного процесса за счет персонализации и глубокой адаптации материалов под индивидуальные потребности обучающихся. В отличие от традиционных методов, ИИ-системы, такие как ChatGPT, DeepSeek и их аналоги, способны не просто предоставлять информацию, но и

интерактивно взаимодействовать со студентом, анализируя стиль его коммуникации, уровень знаний, а также культурные и лингвистические особенности восприятия [5].

Реализация данного подхода начинается с формирования комплексного профиля обучающегося, который ИИ собирает на основании анализа предыдущих ответов, ошибок и предпочтений. На этом основании генерируются специализированные сценарии межкультурного диалога, специально адаптированные к актуальному уровню владения языком и культурным фоном китайских студентов [7]. Например, ChatGPT может симулировать разговор с представителем другой культуры, корректируя и объясняя ошибки в режиме реального времени, предоставлять контекстные подсказки и визуальные сопроводительные материалы, что существенно облегчает восприятие и закрепление информации.

Кроме того, ИИ способен моделировать широкий спектр культурных ситуаций, включая как стандартные деловые и академические коммуникации, так и более тонкие социальные взаимодействия, что в традиционном учебном процессе часто остаётся неосвещённым. Это создает уникальную возможность для китайских студентов экспериментировать с различными коммуникативными стратегиями в безопасной и поддерживающей среде, где условия подстроены под их стиль восприятия — визуальный, интерактивный, коллективно ориентированный.

Особенно важным является то, что ИИ-метод обеспечивает мгновенную обратную связь, что влечет за собой более высокую мотивацию к обучению и снижает уровень тревожности, характерный для языкового и межкультурного барьеров [7]. Персонализированная помощь позволяет устранить пробелы в знаниях и способствует формированию у студентов критического мышления и самостоятельности, что отражается на качестве освоения межкультурной компетентности.

Наконец, благодаря возможностям глубокой аналитики, ИИ-инструменты позволяют преподавателям получать расширенную информацию о динамике каждого обучающегося, что способствует своевременной корректировке учебных программ и индивидуальной поддержке. Это является ключевым преимуществом в подготовке китайских студентов, для которых особенно важна системность и структурированность процесса обучения.

Таким образом, использование искусственного интеллекта в обучении межкультурной коммуникации китайской аудитории не только соответствует культурным и когнитивным особенностям студентов, но и значительно расширяет возможности педагогического процесса, делая его более адаптивным, интерактивным и результативным по сравнению с традиционными и даже другими цифровыми методами.

Заключение

Проведённый анализ подтверждает высокую актуальность интеграции цифровых технологий в процесс обучения межкультурной коммуникации китайской аудитории. Теоретические положения, раскрывающие сущность межкультурного взаимодействия и особенности цифровых технологий, включая искусственный интеллект, обосновывают необходимость применения инновационных и интерактивных методов, учитывающих культурно-психологические особенности китайских студентов. Мы можем заключить, что методы Case-Study, виртуальных ролевых игр, мультимедийных модулей, онлайн-форумов и игровых платформ успешно сочетают визуальную и коллективную ориентацию китайской аудитории, обеспечивая глубокое и системное усвоение межкультурных навыков.

Особого внимания заслуживает метод, основанный на использовании искусственного интеллекта, который благодаря своей адаптивности, интерактивности и возможности персонализации выступает как наиболее инновационное и эффективное средство обучения. ИИ позволяет не только моделировать реалистичные межкультурные ситуации, но и анализировать индивидуальные особенности восприятия и коммуникации каждого студента, предоставляя мгновенную обратную связь и рекомендации, что значительно улучшает качество образовательного процесса и способствует формированию устойчивых навыков межкультурного взаимодействия.

References:

1. Akai O. M., Shcherbakova I. V., Tsarevskaya I. V. Internet Technologies in the Process of Intercultural Communication and Foreign Language Teaching. Baltic Humanitarian Journal, 2020, No. 1(30), pp. 141–144. DOI: 10.26140/bgz3-2020-0901-0034.
2. Vasiliev A. A. Methods of Teaching Intercultural Communication for a Chinese Audience: The Experience of Russian Universities. Higher Education in Russia, 2021, No. 6, pp. 55–67.
3. Ivanov A. S. Intercultural Communication as a Social and Cultural Phenomenon: Theoretical and Empirical Studies. Proceedings of Tomsk State University. Philology, 2020, Vol. 45(4), pp. 105–120.
4. Kamysheva E. Yu., Karakchieva V. L. Formation of Intercultural Competence of Students in the Context of the Modern Information and Educational Environment of a University. Bulletin of Tomsk State Pedagogical University, 2018, No. 1(190), pp. 140–147. DOI: 10.23951/1609-624X-2018-1-140-147.

5. Li Chunlin. Application of Artificial Intelligence in Foreign Language Teaching. 2022. (In Chinese). URL: https://www.gwyoo.com/lunwen/jxztlw/wyjxlw/201904/696071.html (accessed 05.09.2025).
6. Narykova O. N. Digitalization as a Means of Intercultural Adaptation of Students and a Factor in the Development of Cultural Dialogue in the Context of Professional Language Education. Scientific Notes. Electronic Scientific Journal of Kursk State University, 2023, No. 2 (66). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovizatsiya-kak-sredstvo-mezhkulturnoy-adaptatsii-studentov-i-faktor-razvitiya-dialoga-kultur-v-kontekste-professionalnogo (accessed 05.09.2025).
7. Sidorova E. N. New Opportunities of Artificial Intelligence in the Field of Intercultural Interaction. Bulletin of Moscow University. Series 19: Linguistics and Intercultural Communication, 2021, No. 2, pp. 42–55.
8. Smirnov V. G. Intercultural Aspects of Language and Their Role in Teaching Chinese Students. Language and Culture, 2023, Vol. 15, No. 2, pp. 112–125.
9. Zhang Nuo. A Brief Discussion on the Inevitability of Applying Digital Learning Resources in College and University Foreign Language Teaching. Modern Educational Technologies, 2017, No. 4, p. 7. (In Chinese). DOI: 10.16534/j.cnki.cn13-9000/g.2017.1100.
10. Zhou Yingli, Liu Xiumei, Sun Jinai. A Study on the Intercultural Communicative Competence of Chinese and American Students in the Context of New Media. Series of Intercultural Studies, 2022, No. 6, pp. 1–14. (In Chinese).

Information about Authors:
Jiang Xinying *– Master-degree student, Department of Foreign Languages and Translation, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin (19, Mira St., Yekaterinburg, Russian Federation, 620002; e-mail: 218521393@qq.com).*

Tamara V. Kuprina *– Scientific Supervisor, CandSc. (Pedagogy), Associate Professor, Associate Professor, Department of Foreign Languages and Translation and Department of International Economics and Management, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin. http://orcid.org/0000-0002-8184-2490 (19, Mira St., Yekaterinburg, Russian Federation, 620002; e-mail: tvkuprina@mail.ru).*

Acknowledgments: *I would like to thank my reviewers.*
Author's contribution: *The work is solely that of the author.*

DOI: 10.24412/2470-1262-2025-2-3-60-69
УДК (UDC): 371.3

Irina S. Kostina,
Iowa State University, Iowa, USA
Костина Ирина Сергеевна,
Университет Айовы, Айова, США

Tamara V. Kornilova,
Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia
Корнилова Тамара Васильевна,
МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия

For citation: Irina S. Kostina, Tamara V. Kornilova
Personalization in Training: Modern Techniques and Models.
Cross-Cultural Studies: Education and Science,
Vol. 10, Issue 2-3 (2025), pp. 60-69 (in USA)

Manuscript received: 07/09/2025
Accepted for publication: 05/11/2025
The authors have read and approved the final manuscript.
CC BY 4.0

PERSONALIZATION IN TRAINING: MODERN TECHNIQUES AND MODELS

ПЕРСОНАЛИЗАЦИЯ В ОБУЧЕНИИ: СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНИКИ И МОДЕЛИ

Abstract:

The article is devoted to modern techniques and methods of teaching the Russian language as a foreign language. The method of organizing a lesson on the basis of the principle of flipped classroom and the tools of its implementation are considered, and the advantages of using this method are analyzed. The flipped learning allows the student, in the context of freed up classroom time, to improve language competences, solve complex cognitive tasks to attain extra-linguistic goals, including the realization of effective communication. The article analyzes the advantages of personalized approach in teaching as an important way to develop modern teaching techniques. The flipped learning method comprising digital tools like artificial intelligence, helps optimize the efforts of the participants of the educational process and maximize the productive use of teaching time. By personalizing learning, the instructor

stimulates the students to carry on independent activity and provides them an opportunity to showcase creative initiative during the classroom group work. The example of the “Hope” manual proves the effectiveness of the method of blended learning, making the educational process more efficient and the students' achievements in language acquisition very successful.

Keywords: learning techniques, method of flipped classroom, personalization of teaching

Аннотация:

Статья посвящена современным технологиям и методам обучения русскому языку как иностранному, в частности рассматривается методика организации занятия по принципу перевернутого класса, инструменты ее реализации; анализируются преимущества использования этого метода. Принцип перевернутого обучения позволяет учащемуся, за счет высвобождения аудиторного времени, совершенствовать языковые компетенции, решать сложные когнитивные задачи для достижения внеязыковых целей, в том числе реализовывать эффективную коммуникацию. В статье анализируются преимущества персонализированного подхода в преподавании как важного направления в развитии современных методик обучения. Технология метода перевернутого обучения, его медиаинструменты, в том числе искусственный интеллект, помогает оптимизировать усилия участников образовательного процесса и максимально плодотворно использовать учебное время. Персонализируя обучение, преподаватель стимулирует студента для самостоятельной деятельности и предоставляет возможность проявлять творческую инициативу в аудиторной групповой работе. На примере пособия «Надежда» доказывается результативность смешанного метода обучения., позволяющего сделать образовательный процесс наиболее эффективным, а достижения учащихся в овладении языком максимальными.

Ключевые слова: технологии преподавания, методика перевернутого класса, персонализация обучения

1. Постановка вопроса: метод перевернутого обучения

Вследствие трансформации условий функционирования языка, претерпевают изменения и методы его преподавания. Ставится задача выбора наиболее эффективных методов, способов и технологий обучения. Практика преподавания подсказывает, что наиболее результативными становятся такие методики, и, соответственно, программы и обеспечивающие их выполнение пособия, в которых максимально учитываются индивидуальные характеристики обучающихся, т.е. возможность доступности материалов для каждого слушателя с целью реализации поставленных авторами задач.

Это означает, что выбираемая образовательная модель должна предполагать персонализацию учащихся. Безусловно, современное развитие цифровых технологий и искусственного интеллекта значительно расширили возможности преподавателя – разрабатывать наиболее оптимальные методы, находить наиболее эффективные средства обучения, делать обучение более индивидуализированным. Медиаинструменты и ИИ помогают оптимизировать усилия участников образовательного процесса и максимально плодотворно использовать учебное время, однако это дополнительные технологические средства. Именно сочетание труда преподавателя и большой вдумчивой самостоятельной работы учащегося может стать залогом приобретения качественных знаний и навыков – всего спектра необходимых для будущего специалиста компетенций. Одним из методов, позволяющих соединить ключевые составляющие преподавания, является, на наш взгляд, принцип «перевернутого обучения», т.к. в практике его использования можно учитывать и индивидуальный подход, и самостоятельную работу, и возможности проявить творческую инициативу в аудиторной групповой деятельности.

2. Метод перевернутого обучения

2.1. Закономерность возникновения метода

Перевернутый класс» (flipped classroom) – это система обучения, при которой освоение материала учащимися происходит самостоятельно, дома, в удобное для них время, а время аудиторной работы отдается для выполнения заданий, упражнений, проверки того, как усвоен новый материал, ответов на вопросы учащихся, разбора отдельных, наиболее трудных аспектов темы, интерактивной активности обучаемых. Другими словами, определяющими являются два компонента: перемещение лекции с помощью электронных средств за пределы аудитории и перемещение практических заданий по использованию теории, данной в лекции, в аудиторию.

Совершенно закономерно, что модель смешанного обучения (использование и традиционных принципов и принципа перевернутого класса) возникла в период развития цифровых технологий, интернет-технологий, когда у учащихся появилась возможность использовать различные технические средства, мультимедийные инструменты, для получения информации, быстрого поиска нужных материалов и усвоения нового материала: слушать аудиозаписи, видеолекции, использовать интерактивные материалы.

Современные ученики – это люди сетевого века., имеющие личные мобильные образовательные устройства. Это ключевой момент при выборе принципов обучения. Не случайно, именно перевернутое обучение получило название «технология обучения XXI века» [Фирсова, 2016]. Внедрение и использование разнообразных современных

технических/компьютерных устройств, безусловно, требует нового подхода к обучению, и принцип перевернутого класса, когда все эти устройства можно использовать в первую очередь дома – слушать лекции и читать комментарии дома, а то, что называлось домашним заданием, разбирать и делать в аудитории, и является одной из таких новых современных технологий.

2.2. История создания метода

Российская/советская методика преподавания всегда отличалась богатым арсеналом принципов в обучении, потому что система российского образования основывалась на обязательности серьезной базовой подготовки. Это означало, что помимо аудиторной должна быть серьезная самостоятельная работа. Поэтому в российской методике можно увидеть «прообраз» метода перевернутого класса. Например, в таких заданиях, как домашнее чтение. Домашнее чтение, самостоятельная работа и задания (большие, с обязательным прочтением теоретического материала, подготовкой сообщений по теме и т.п.) практиковались всегда, по разным дисциплинам, в российских школах и университетах. Другой вопрос, что не были достаточно развиты технические средства и не всегда ими были обеспечены учебные заведения.

Впервые принцип перевернутого обучения был предложен американскими учителями в 2007 году, в Вудландской школе штата Колорадо, Джонатаном Бергманом и Аароном Самсом. Они записали свои лекции на видео и выложили в Сеть для учеников, пропустивших уроки. Записи стали даваться в качестве домашних заданий, а освободившееся время классных занятий отводилось под интерактивные формы обучения. Была поставлена задача: как лучше использовать очное время в аудитории для слушателей. Сегодня Бергманом и Самсом создана целая учебная сеть *The Flipped Learning Network* – некоммерческая организация, которая предоставляет учителям ресурсы, необходимые для внедрения перевернутого обучения; написаны *книги «Переверните свой класс: охватите каждого ученика в каждом классе каждый день» и «Перевернутое обучение: ворота к вовлечению студентов». Существуют платформы, на которых можно научиться создавать онлайн-курсы, различные интерактивные материалы; превращать презентации в видеоконтент; получить навыки использования современных технологий.*

2.3. Ресурсы для организации занятий методом перевернутого класса

Подкаст (Podcast) – это звуковой файл (аудиолекция) или тематический аудиоблог с одним или несколькими ведущими. Его можно слушать онлайн или скачивать себе на устройство как стационарное, так и мобильное. Каждый выпуск – отдельная тема или

история. Это контент, записанный и выложенный в интернет, обращенный к аудитории. *Водкаст* (Vodcast от video-on-demand, т.е. видео по запросу) –это видеолекция, то же самое, что подкаст, только с видеофайлами. Современное обучение невозможно представить без *пре-водкастинга* (Pre-Vodcasting): существующие электронные технологии со специальным программным обеспечением позволяют использовать водкасты в обучающем процессе, дают возможность учащимся получить представление о теме еще до занятия, на котором эта тема будет рассмотрена. Метод пре-водкастинга – это первоначальное название метода перевернутого класса [Цепов, 219]. Любой мультимедийный контент может быть использован для домашней самостоятельной работы учащихся, формат его может варьироваться, – сегодня это зависит в первую очередь от целей обучения и, конечно, от возможностей и технических навыков преподавателя, использующего компоненты «перевернутого обучения».

2.4. Преимущества использования метода для студентов

В первую очередь, создается среда, ориентированная именно на учащегося. Студенты вовлечены в процесс занятия, процесс обучения становится осмысленным. Они понимают, зачем они изучают конкретный предмет, соответственно проявляют заинтересованность. Во время занятия студенты могут совершенствовать свои речевые навыки и языковые компетенции под руководством преподавателя; работать в группе, общаться со сверстниками – готовить презентации, групповые проекты, совместными усилиями решать общие задачи; устраивать дебаты, проводить исследования, лабораторные эксперименты; оценивать результаты работы, создаваемый учебный продукт. Во-вторых, это автономность обучения – возможность для учащихся выстроить свой порядок изучения материала и выполнения заданий.

Что учащиеся могут делать *самостоятельно*? Не только прослушивать, но и изучать лекции: останавливать запись и повторять сложные фрагменты; двигаться в удобном для них темпе, пропускать то, что уже понятно, и анализировать новую информацию; участвовать в онлайн-дискуссиях; работать в мини-группах для подготовки общих проектов. В-третьих, это приобретение новых навыков (саморазвитие). Умение находить в интернете дополнительную информацию, пользоваться поисковыми системами, выбирать качественную информацию и концентрировать на ней свое внимание, узнавать новые способы выполнения заданий позволяет в дальнейшем принимать успешные решения, выбирать именно то, что станет полезным в будущем. Кроме того, навык создавать новый учебный продукт, демонстрировать свое понимание темы и своими способами помогает учащимся раскрывать свой творческий потенциал. В-четвертых, у

учащихся появляется дополнительная мотивация и большая ответственность за выполнение заданий и освоение материала, т.к. они работают в группе и от их самостоятельной подготовки может зависеть общая работа. Это всегда повышает трудоспособность учащегося, а значит – эффективность обучении. В-пятых, учащиеся перестают ориентироваться на оценки, они нацелены на самообразование, баллы становятся для них показателем качественности знаний, правильности выполнения заданий, результата решения поставленной задачи, тем более если имеется подробный критерий оценивания.

2.5. Преимущества использования метода для преподавателя

Прежде всего, экономия (высвобождение) времени для практической работы на занятии; в аудитории можно разбирать лишь сложные фрагменты лекции или отвечать на вопросы, вызвавшие у учащихся затруднения в понимании; стадии понимания и запоминания учащийся проходит самостоятельно. Если вспомнить известную всем классификацию мыслительных операций, необходимых для получения прочных навыков, которую разработал американский психолог Б. Блум еще в 1956 году (таксономия Блума), то самостоятельное получение учащимися информации из предложенных источников соответствует нижним уровням таксономии. Это первые – простейшие уровни: *знание/понимание* и *запоминание*; цели обучения – выполнение учеником всех когнитивных действий (от простого к сложному), чтобы приобрести прочные навыки; соответственно виды работ в аудитории – уровни более высокого порядка: учащиеся выполняют такие когнитивные действия, как *создание, анализ* (деление информации на части для лучшего понимания)**,** *синтез* (соединение / обобщение / реконструирование идей для создания чего-либо нового), *оценка* (высказывание суждения относительно ценности концепции/ идеи), и *применение* (использование концепции в новой ситуации). У преподавателя появляется возможность создавать рабочие группы студентов для их совместной творческой деятельности, сотрудничества, обсуждения и реализации на практике того, что они узнали самостоятельно /из подкастов **–** *создание, оценка, анализ/ синтез и применение*; кроме того, актуализируются условия для индивидуализированного подхода учёта способностей, особенностей развития каждого учащегося и контроля за результатами их работы. Персонализация – одна из главных тенденций образования XXI века. Необходимость в ней обуславливается научно доказанными фактами, свидетельствующими о глубоких отличиях людей друг от друга. Например, профессор СПбГУ, психолог и нейеролингвист, Татьяна Черниговская в своей

лекции «Как научить мозг учиться»[1] анализирует механизмы работы мозга, его когнитивные функции, и приводит примеры доказательств различий между людьми с точки зрения их возможностей восприятия и усвоения информации и соответственно способностей к обучению, что доказывает важность индивидуализации обучения.

2.6. Трудности, возникающие при использовании метода

Для преподавателя, безусловно, увеличивается количество времени на создание мультимедийного продукта (с подробной инструкцией для выполнения) – следовательно, увеличивается объем работы по выбору материала, подготовки его для самостоятельного изучения студентами и для разбора в аудитории. Не секрет также, что могут возникать трудности в освоении современных цифровых технологий, если эти модели являются новыми; но в помощь существуют ресурсы, например сайты, на которых предлагаются материалы с уже готовыми качественными водкастами по множеству предметов; кроме того, можно самостоятельно освоить технологии и начать с малого – научиться превращать презентации, например, в видеоуроки. Помимо этого, возникает необходимость создания / обновления программ в дополнение к существующим.

Что может вызвать *трудности для студента*? Например, невозможность обратной связи; оперативно задать вопросы лектору. Однако проблемы могут быть сняты за счет дополнительных возможностей, появляющихся при использовании разных систем онлайн-обучения: например, можно пересмотреть непонятное место видеолекции сколько угодно раз; можно обратиться к справочнику FAQ (часто задаваемые вопросы); можно задавать вопросы другим ученикам с помощью модуля дискуссии в LMS (в этом случае дополнительно включаются механизмы социальной теории познания); можно отправить вопросы преподавателю через электронную почту, чтобы получить разъяснения на предстоящем занятии в аудитории. В числе проблемных аспектов метода перевернутого обучения можно назвать психологические, связанные с индивидуальными характеристиками обучающихся: необходимость самодисциплины – неумение студента распределить время для подготовки; отсутствие мотивация для самого себя и понимания ответственности за свою работу, а следовательно, и за успех работы всей группы. Кроме того, анализируя недостатки метода перевернутого обучения возможно говорить об опасности утраты ведущей роли преподавателя (лектор/преподаватель – гуру), т.е. воздействующей функции преподавателя – влияние на учащихся в непосредственном общении, преподаватель как образец оратора. Однако, на наш взгляд, ослабление роли преподавателя – это ложное опасение. Сегодня, когда на учащегося «обваливается»

[1] Черниговская Т.В. Как научить мозг учиться: лекция. Режим доступа: https://ya.ru/video/preview/4798482155364194455 (дата обращения: 09.01.2025).

невероятное количество информации, одна из задач преподавателя – научить эту информацию выбирать; сориентировать ученика, как научиться учиться, как контролировать внимание, как правильно квалифицировать и «упаковывать» информацию. Соответственно высвобожденное за счет выполнения большого объема домашней работы время может использовать для выполнения более сложных задач.

2.7. Реализация принципа перевернутого обучения в пособиях

Существуют разные пособия, предлагающие использовать методику перевернутого класса, нам же хотелось проанализировать одно из вышедших в издательстве «Златоуст»[2] – пособие «Надежда» (Выпуск 1, Выпуск 2), которое создавалось прежде всего как учебный материал для взрослых, позволяющий развивать и совершенствовать языковые компетенции для достижения внеязыковых целей, реализовывать эффективную межкультурную коммуникацию, что достигается именно через отработку языкового материала с помощью в том числе и анализируемой в статье методики. В этом пособии впервые соединены российская и американская методики преподавания; представлены разные методы обучения, направленные на развитие всех видов речевой деятельности; в нем собраны креативные задания, помогающие расширять критическое мышление студентов, увеличивать способность принимать самостоятельные решения и умение участвовать в групповых проектах, сотрудничать с другими участниками учебного процесса. Пособие «Надежда» адресовано разным категориям учащихся, оно не привязано к языку учащихся какой-либо определенной национальной принадлежности. Проблемы, темы, обсуждаемые идеи и тезисы сформулированы таким образом, что позволяют учащимся сравнивать национальные культуры разных народов, при этом сохранять этническую самоидентификацию, национальные культурные коды. Выпуск пособия включает в себя два цикла, каждый из которых состоит из 10 уроков. Темы циклов 1 выпуска: «Нам не жить друг без друга» (дает возможность увидеть, что в современном трудном мире всегда можно найти возможность дружить и сотрудничать – нужно только захотеть) и «Лет до ста расти нам без старости» (позволяет понять, что стремление к молодости и долголетию – это нормальное желание человечества, главное – не терять рассудка).Темы циклов 2 выпуска – «Не стыдно знать – стыдно не учиться (дает понимание, что образование – это важная часть нашей жизни, стремление к образованию, самообразования, а значит, к профессионализму, дает возможность учиться самим, учить других и создавать новое) и «Мечтайте: мечты сбываются!» (показывает, что людям свойственно мечтать, ставить перед собой цели и добиваться их.

[2] Костина И.С., Корнилова Т.В., Голубева А.В. Надежда: учеб. пособие для курсов русского языка как иностранного (B1+/B2) Вып.1.2020. Вып.2 2022.

Особенностью пособия и, на наш взгляд, важной составляющей процесса обучения является оценка работы учащихся. Оценивание, и в первую очередь поощрение, всегда становится сильным стимулирующим фактором. Но мотивирующим не с точки зрения получить наибольшее количество баллов, а проанализировать лучшие варианты ответов, лучшие работы, созданный учебный продукт, чтобы понимать, каков оптимальный способ достижения цели. Учитывая практическую направленность большинства заданий, основной целью которых является достижение коммуникативных задач, объемность домашних заданий, можно говорить о преимущественном использовании метода перевернутого класса в пособии «Надежда».

Мы не следовали цели проанализировать все типы заданий пособия (это может стать темой другой работы), целью нашей статью было выявить преимущества эффективности использования метода перевернутого обучения как одного из наиболее оптимальных в современной методике преподавания.

3. Выводы

Принцип перевернутого класса сегодня – неотъемлемый компонент в методике современного обучения. Безусловно, что наиболее эффективным по-прежнему остается непосредственное общение учащегося и преподавателя, более того, яркие лекции и мастер-классы «вживую» должны сохраняться, однако это не противоречит тезису о том, метод перевернутого обучения, как результативный, может быть использован в преподавании на любом уровне обучения. Таким образом, смешанное обучение – включенность принципа перевернутого класса в традиционные методы обучения – представляется наиболее оптимальным в сегодняшнем учебном процессе. Очевидно, что принцип смешанного обучения универсален. Это подтверждается проверкой его использования в разных дисциплинах и проявляется при анализе результатов освоения материала учащимися.

Система заданий для самостоятельного выполнения – творческих, аналитических, требующих прочтения большого количества материала, использования современных технологий, в том числе и программ искусственного интеллекта, для поиска решений задач – это и есть перевернутый класс. т. е., ориентированная на студента работа, персонализированный подход, позволяющий мотивировать учащегося, а значит, раскрыть его потенциал, привести к успешному достижению целей обучения.

References:

1. Krainova, T. P. (2022). Application of blended learning technology “Flipped classroom” as a means of increasing lesson efficiency. In New Word in Science: Development Strategies: Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference (Cheboksary, September 21, 2022) (pp. 65–68). Retrieved from https://interactive-plus.ru/ru/article/557632/discussion_platform (accessed January 9, 2025).
2. Loginova, A. V. (2015). Features of using the principles of functioning of the pedagogical model “Flipped classroom.” Young Scientist, (9), 1114–1119.
3. Tsepov, A. L. (2019). Using modern educational technologies: The flipped classroom. Smolensk Medical Almanac, (3), 176–177. Retrieved from https://cyberleninka.ru/article/n/perevyornutyy-klass/viewer (accessed January 9, 2025).
4. Chernigovskaya, T. V. (2017). Lecture “How to teach the brain to learn.” Moscow: Lecture Hall “Pryamaya Rech.”
5. Firsova, P. (n.d.). Flipped classroom: The learning technology of the 21st century. Retrieved from https://www.ispring.ru/elearning-insights/perevernutyi-klass-tekhnologiya-obucheniya-21-veka (accessed January 9, 2025).

Information about the Authors:
Kostina Irina S. (Iowa, USA) – *PhD, Associate Professor of Instruction, Russian, Director Russian Program at the University of Iowa, USA.*
Dr. Kostina’ s research interests are in the methods of teaching Russian as a foreign language, and the theories of creating communicative textbooks. Since 1993 Kostina has presented her research at numerous national and international conferences, published several textbooks for students of Russia («Перспектива»/ «Perspective», 6 parts, «Надежда»/ «Hope», 3 parts),
participated in 10 grants (Fulbright-Hays, National Security Education and Department of Defense grants), has several awards (The President and Provost Award for Teaching Excellence.
E-mail: ikostina@yahoo.com

Kornilova Tamara V. (Moscow, Russia) – *Tamara V. Kornilova serves as Senior Lecturer in the Department of Russian Language Stylistics at the Faculty of Journalism, Lomonosov Moscow State University. She instructs courses in "Russian Language and Culture of Speech." Syntax", "Russian Language in Professional Communication", "Russian as a Foreign Language".*
He participates in the work of the International Association of Researchers of the Language of Media Communication. Research interests: methods of teaching Russian as a foreign language; the syntax of the Russian language; the language of media communication. Honorary Worker of Higher Professional Education of the Russian Federation. Author of Nadezhda's textbooks, articles on teaching methods, participant of the summer seminars " Startalk&quot.
E-mail:1kornilovatamara@gmail.com

DOI: 10.24412/2470-1262-2025-2-3-70-85
УДК (UDK): 27-9

Haykanush A. Hovannisyan
NAS RA Institute of Language after H. Acharyan,
Yerevan, Armenia
Оганнисян Айкануш А.
Институт языка имени Р. Ачаряна НАН РА,
Ереван, Армения

For citation: Hovhannisyan Haykanush A., (2025).
Essays on the Personality of Lazar Parpetsi and the Legitimacy
of His Work as the Third "History of Armenia".
Cross-Cultural Studies: Education and Science,
Vol. 10, Issue 2-3 (2025), pp. 70-85 (in USA)

Manuscript received: 07/09/2025
Accepted for publication: 05/11/2025
The authors have read and approved the final manuscript.
CC BY 4.0

ESSAYS ON THE PERSONALITY OF LAZAR PARPETSI AND THE LEGITIMACY OF HIS WORK AS THE THIRD "HISTORY OF ARMENIA"

ОЧЕРКИ О ЛИЧНОСТИ ЛАЗАРЯ ПАРПЕЦИ И О ПРАВЕ ЕГО ТРУДА НАЗЫВАТЬСЯ ТРЕТЬЕЙ «ИСТОРИЕЙ АРМЕНИИ»

Abstract:

Aims and Objectives: The study aims to explore the life, personality, and literary legacy of the 5th-century Armenian historiographer Lazar Parpetsi. The main objectives include examining his biography, social background, intellectual environment, and the justification for recognizing his work *History of Armenia* as the Third National History—following the works of Agathangelos and Faustus of Byzantium.

Methodology and Research Methods: The research is based on textual and grammatical analysis of Lazar Parpetsi's *History of Armenia* and *Letter to Vahan Mamikonian, or Accusation Against the Lying Monks*. Historical-biographical methods, comparative source analysis, and content analysis of Armenian historiographical traditions from the 5th to 7th centuries are employed.

Results: The study reveals key aspects of Lazar Parpetsi's identity: his upbringing at the court of the bdeashkh of Gugark, his education in Greece, and his close ties with noble houses such as the Artsruni, Mamikonian, and Kamsarakan. His role as a spiritual figure, writer, and

witness to the 484–485 Armenian uprising against the Persian shah is confirmed. The legitimacy of his work as the Third *History of Armenia* is substantiated through its scope, literary form, and national significance.

Theoretical Contribution: This research deepens the understanding of Armenian historiography in the 5th century, clarifies Lazar Parpetsi's biographical timeline, and situates him among the major historiographers of his era. It also sheds light on the criteria by which historical writings are recognized as national histories and contributes to the study of historical memory and narrative construction.

Practical Relevance: The findings may be applied in educational programs on Armenian history and literature, in research on medieval Armenian historiography, and in cultural studies focused on national identity. The materials also offer valuable insights for scholars working on historical biography, manuscript traditions, and the literary heritage of Armenia.

Keywords: Lazar Parpetsi, Vahan Mamikonian, Armenia, ruler, bdeashkh, Kamsarakan, Aghan Artsruni, Movses Khorenatsi

Аннотация:

Цели и задачи: Цель исследования — всесторонне проанализировать личность и литературное наследие армянского историографа V века Лазаря Парпеци. Задачи включают изучение его биографии, социального происхождения, круга общения, а также обоснование его труда «История Армении» как третьей по счёту национальной истории, после сочинений Агатангелоса и Фаустоса Бюзанда.

Методология и методы исследования: Исследование основано на текстуальном и грамматическом анализе трудов Лазаря Парпеци — «Истории Армении» и «Послания к Ваану Мамиконяну, или Обвинения лгун-монахов». Применяются методы историко-биографического анализа, сопоставления с источниками его эпохи, а также контент-анализа армянской историографической традиции V–VII веков.

Полученные результаты: Выявлены ключевые аспекты личности Лазаря Парпеци: его воспитание при дворе бдешха Гугарка, обучение в Греции, связи с княжескими домами Арцруни, Мамиконян и Камсаракан. Подтверждена его роль как духовного деятеля, писателя и свидетеля эпохи восстания 484–485 годов. Обосновано его право называться автором «Третьей Истории Армении» на основании объёмности, литературной формы и национального охвата его труда.

Теоретический вклад: Исследование углубляет понимание армянской историографии V века, уточняет биографические данные Лазаря Парпеци и его место

среди историографов. Оно также проливает свет на структуру исторической памяти и критерии признания исторического сочинения как национальной истории.

Практическая значимость: Результаты могут быть использованы в образовательных курсах по истории Армении, в исследованиях по средневековой историографии и в разработке научных реконструкций биографий армянских авторов. Материалы также полезны для культурологических и литературоведческих проектов, посвящённых армянскому наследию.

Ключевые слова: Лазарь Парпеци, Ваан Мамиконян, Армения, Правитель, бдешх, Камсаракан, Аган Арцруни, Мовсес Хоренаци

Введение

В этом исследовании рассматриваются вопросы, связанные с жизнью и деятельностью историографа V века — автора историко-художественного труда «История Армении» Лазаря Парпеци. Он представлен как личность и как член общества, а также определено его место среди современников, на основе преимущественно его биографического письма «Послание к Ваану Мамиконяну» (или «Обвинение лгун-монахов») и «Истории Армении». Выявлен широкий круг его общения, что позволило поставить вопросы о его социальном происхождении. Также рассмотрено положение труда «История Армении» в контексте историографии V века.

Счастливый волею судьбы, Лазарь Парпеци — автор историко-художественного произведения «История Армении», единственный историограф V века, эпоха которого и некоторые биографические данные известны с точностью, не допускающей его перемещения во времени. Первые сведения о нём мы получаем от самого автора. Прежде всего он сам свидетельствует, что родом из деревни Парпи. В противном случае могло бы возникнуть недоразумение, связанное с тем, что он с раннего детства находился во дворце бдешха Гугарка.

Литературный обзор

В предисловии к своей «Истории Армении» он отмечает:

«Ըստ այսմ օրինակի զզուշացեալ ստիպեցուցանէ զմեզ տէրն Մամիկոնէից Վահան, զօրավարն Հայոց և Մարզպան, որոյ հասեալ հրամանաւ իսՂազարՓարպեցի, որ և սնեալ և ուսեալ առ ոտս առաքինակրօնն Երանելոյն Աղանայ, որ էր ազգաւ Իհոյակապ

և յակացաւոր տուիմէն Արծրունեաց, որդի Վասակայ, եղբօր Տաճատայ և Գոտորզի»[3]:

«По этой причине, остерегаясь, принуждал нас князь из рода Мамиконянов — Ваан, правитель и полководец Армении, приказ которого достиг меня, Лазаря Парпеци. Я был воспитан и получил образование у ног высоконравственного блаженного Агана, происходившего из великолепного и знаменитого рода Арцрунеац, сына Васака, брата Тачата и Готорза».

В этом отрывке, сообщая подобные сведения, автор как будто стремится представить себя и свой круг общения.

Из него мы узнаём, что он был современником руководителя армянского восстания 484 года против персов — Ваана Мамиконяна, сына Амаяка Мамиконяна, брата Вардана Мамиконяна. Побеждая в этой неравной борьбе многолетними сражениями, Ваан в итоге был назначен персидским шахом сначала полководцем, а затем правителем Армении. Именно он, друг детства Лазаря, поручает ему написать историю Армении, начиная с того места, где заканчивается «История» Павстоса Бузанда — «ի մնացեալ տեղւոյ պատմութեան երկրորդ գրոցն»[4]: «с оставшегося места второй книги истории». Также мы узнаём, что его учителем был Аган Арцруни.

Позднее из «Истории» мы получаем сведения о пленниках — единомышленниках князей и священников Вардана, о которых ему сообщил Аршавир Камсаракан, один из взятых в плен князей. Однако этого было бы недостаточно для выяснения личности и эпохи Парпеци, поскольку его сообщения могли бы быть поставлены под сомнение, как это случилось с Хоренаци, которого филологи размещали в разные эпохи по собственному усмотрению.

Для получения более обширных сведений о Парпеци мы вновь обязаны самому автору — Лазарю Парпеци, благодаря его обстоятельному письму, направленному Ваану Мамиконяну из Амида под заглавием «Թուղթ առ Վահան Մամիկոնեան, կամ Մեղադրութիւն ստախօս աբեղայից» — «Послание к Ваану Мамиконяну, или Обвинение лгун-монахов», где содержится подробная информация о его биографии. /Текстуальный конкорданс «Послания» составили мы./ Напрасная травля против невинного человека стала причиной раскрытия его биографии и человеческого облика. Как говорили в древности: нет худа без добра.

[3] Lazara Pharpecvo «Patmuthivn Hayoc». page 6, 1904, Tphkhis.
[4] Same book, page 5.

Второй человек, сообщающий сведения о нём — автор предисловия к «Посланию к Ваану Мамиконяну», имя которого, к сожалению, неизвестно. Благодаря ему становится ясно, что сначала было написано «Послание», а затем — «История». Ваан Мамиконян, убедившись в невиновности Лазаря в обвинениях лгун-священников, приглашает его к себе и поручает написать историю Армении, как было намечено выше, что поневоле становится поводом бессмертия и для Парпеци, и для самого Ваана.

Многие летописцы последующих времён также сообщали некоторые сведения о Лазаре Парпеци, однако они не вносят качественных изменений в уже известные биографические данные, поскольку происходят из значительно более поздних веков.

Историограф X — начала XI веков Степанос Таронаци (Асохик), воспользовавшись данными Парпеци, неоднократно упоминает его, ставя в списке армянских летописцев после Егишэ:

«Անթիւք են ի մէջ Յունաց պատմագիրք ... Իսկ ըստ հայոմս՝ նախ և առաջին քաջն Ագաթանգեղոս ... և զկնի մեծն Մովսէս ... և ապա Եղիշէ վարդապետ ... և զկնի Ղազար Փարպեցւոյ ճարտասանի պատմութիւն»[5]:

«Многочисленны в Греции историографы… А у армян — прежде всего отважный Агатангелос, затем великий Мовсес, потом священник Егишэ, и после — история оратора Лазаря Парпеци». — Пишет он в своём объёмном труде «Всемирная история».

Летописец XIII века Мхитар Айриванеци также упоминает Парпеци как современника Егишэ: «Եղիշէ և Ղազար Փարպեցի ժամանակագիրք»[6] — «Егишэ и Лазарь Парпеци — авторы-современники». /Конкорданс его труда «История Армении» также составили мы./

Наконец, ведь Егишэ тоже написал своё сочинение после возвращения армянских князей и священников из плена, поскольку в его труде явно ощущается влияние «Мучеников Востока» Абрахама Хостованоха — перевода с ассирийского сочинения Ефрема Асори. /Двухтомный конкорданс этого труда также составлен нами./

Результаты и обсуждения

После всего этого возникает естественный вопрос: кто такой Лазарь Парпеци? Личность, принадлежащая к высшему обществу, с безупречным прошлым, как считают Г. Халатянц и М. Орманян, а также, по мнению Б. Улубабяна, даже в наше время — «полусвободный»? Или же простой человек, достигший широкой известности и славы

[5] Tiezerakan patmuthivn Stephanos vardapeti Taronacvo. 1859th, Pariz.
[6] Mkhithara Ayrivanecvo «Patmuthivn Hayoc». 1860th, Moskva.

после того, как стал священником, благодаря своему уму и таланту? Ответ на этот вопрос даёт его собственное сочинение — «Послание».

Из этого письма впервые узнаём о Парпеци, когда он учился в доме бдешха Гугарка — Ашуша, в то время как мать Ваана Мамиконяна, Дзвик, вместе с детьми, освобождёнными из персидского плена, находила приют в доме своей сестры Ануш-Врам, супруги бдешха. Парпеци представляет себя немного старше Ваана — настолько, чтобы играть вместе и быть сотрапезниками. То есть, старше на несколько лет.

Позже, заметив способности юного Лазаря, его по предложению учителей отправляют в Грецию с целью углубления образования. Здесь есть важная деталь: выражение «Տարէալ զիս ըստ վարդապետաց իմոց հրամանի ի Հռոմս.»[7] — «Увозили меня по указу моих учителей в Грецию» — говорит о том, что он был ещё юношей, когда его отправили, и его сопровождали, а не он уехал самостоятельно, как это делали ученики Месропа Маштоца и католикоса Саака Партева, которые путешествовали без сопровождения. Кроме того, автор предисловия к «Посланию» подтверждает этот факт: «Ի մանկական տիոցն սկիզբն արարէալ բանական զիտութեան՝ Յուն ազգաց յաշխարհն ճանապարհորդէր»[8] — «С юных лет, начав интересоваться естественными науками, он путешествовал в страну Греции».

Там он обучался несколько лет — «Ժամանակէցի անդամս»[9]— «Провёл там годы». Он познакомился с трудами и учениями известных литературных и духовных деятелей того времени, чьи имена перечислены в этом небольшом сочинении. Наполнившись знаниями, он возвращается в Армению и остаётся у Камсараканов до победы Ваана и заключения соглашения с персидским шахом. После этого, устав от мирской суеты, он отправляется в Сюник, где живёт два года. Затем Ваан находит его и назначает настоятелем кафедрального собора Нового города — Вагаршапата.

Завидуя его возвышению, многие священники, считавшие себя более достойными этой должности, начинают распространять о нём сплетни и строить интриги, доходящие до того, что убеждают даже патриарха и правителя Армении. Не выдержав гонений, угрожающих его жизни, он вынужденно покидает Армению и отправляется в сирийский город Амид. Но, поскольку интриганы не прекращают преследования даже после его отъезда, Лазарь пишет обстоятельное письмо правителю Армении — Ваану

[7] Lazara Pharpecvo «Patmuthivn Hayoc», «Thukhth …», page 187. 1904th. Tphkhis.
[8] Same book, page 185.
[9] Same book, page 187.

Мамиконяну, чтобы оправдать себя, и с помощью Амазаспа Мамиконяна отправляет его адресату.

Из предисловия к «Посланию» мы узнаём, что правитель Армении, ознакомившись с обстоятельствами, поверил в его невиновность, вернул его на родину и поручил написать «Историю Армении».

Из его ценного труда «История Армении» мы узнаём, что начальное образование он получил у знаменитого литературного и духовного деятеля того времени — Агана Арцруни, который, согласно «Посланию», стал его духовником и освободил от мирской несвободы.

Несмотря на то, что о Парпеци известно немало биографических фактов, остаются и нерешённые, необъяснённые вопросы. Да, он был сотрапезником Ваана, они играли вместе, даже дурачили друг друга, надевая одежду Ваана. Мать Ваана обращалась с ним как с сыном, как и его тётя. Но где была его собственная мать? Как ребёнок из деревни Парпи, не свободный, оказался во дворце бдешха? Если бы его родители принадлежали к высшему обществу, разве они позволили бы, чтобы их сын воспитывался и жил за счёт чужих людей, вдали от родных и родной деревни? После учёбы в Греции он возвращается в дом Камсараканов, бывал везде — и в Сюнике, но не в родном доме. Он никогда не упоминает ни о доме, ни о родных, ни о роде. В письме к Ваану он пишет: «Եւ յայց էլ եալ խնդրէլ զիս … ածէր ի տուն ոչ իբրև զաղքատ զոք ի կազմածէն, և կամ զծառայ ուրուք, քանզի պարէզօտաւորք ազատեալ են ի Քրիստոս»[10] — «И когда хотел найти меня, … привёл домой не как нищего без имущества или слугу, ибо монахи свободны во Христе». Это показывает, что до принятия монашества он не был свободным, а ряса даровала ему свободу. И, как подтверждение этой мысли, он добавляет: «Իսկ որ զատոյց զիս պարէզօտիւք ի ծառայութենէ աշխարհիս և ազատութեան մեր եղև առիթ, տէր Աղան քո տեառն քեռի էր»[11] — «А тот, кто отделил меня рясой от мирской службы и стал причиной нашей свободы — был отец Аган, твой дядя».

Если он был свободным изначально, почему считает себя свободным только после принятия монашества?

Он подробно ссылается на факты: с детства был другом Ваана, играл с ним, учился, вспоминает мать Ваана — Дзвик, её сестру Ануш-Врам, князей Камсаракан — Грахата и Нерсеха, епископа Сюника — отца Муше, своего учителя и освободителя — Агана Арцруни, свою привязанность к влиятельным князьям Мамиконян и Камсаракан,

[10] Same book, page 188.
[11] Same book, page 188.

даже «Философа» Мовсеса, с которым жил в пещере в Сюнике. Он не боялся критиковать даже патриарха Армении того времени — Бабкена. Противостоя клевете лживых священников, он невольно подчёркивает свои достоинства, напоминает Ваану, что достоин его дружбы своим умом и знаниями. Но почему, при этом, он ни разу не упоминает о своём блестящем прошлом или родителях, как это делает, например, Анания Ширакаци: «Էս՝ Անանիա, որդի Հովհաննեսի Շիրակունի, կազմեցի հինգ հարյուր երեսուն տարիների բոլորակը ...»[12] — «Я, Анания, сын Ованнеса Ширакуни, составил круг пятисот тридцати лет».

Г. Халатянц считает такое поведение Парпеци нормальным: духовному лицу не пристало хвастаться своим блестящим прошлым. Учёный полагает, что он поступал так, чтобы держаться выше мирских соблазнов. Но о каком соблазне может идти речь, если под угрозой были его доброе имя, репутация, честь и даже жизнь?

Пока ещё остаётся необъяснённым, каким образом Лазарь Парпеци с малых лет оказался во дворце бдешха. Почему он жил и учился в доме Ашуша? Кем был для него бдешх Гугарка? Маленький Лазарь уже находился в доме бдешха, когда мать Ваана вместе с детьми нашла приют у него.

«Երանելի մայրն քո յորժամ առ բդեշխն ածզձեզ, յորում դրան և զմեզ ուսուցանէին»[13] «Блаженная мать твоя, когда привела вас к бдешху, во дворце которого и нас учили».

Хотя он был немного старше Ваана, они были сотрапезниками и играли вместе: «սնունդակիցք էաք ձեզ և խաղակիցք»[14]. И мать Ваана, и его тётя заботились о Лазаре, как о собственном ребёнке: «սնուցանէ մայրն ձեր օրհնեալ և Անուշ-Վռամ ըստ իւրեանց հոգնասիրութեան և զմեզ ընդ ձեզ՝ որպէս և զձեզ»[15] «Воспитывала благословенная мать ваша и Ануш-Врам, по своему трудолюбию, нас вместе с вами, как вас», — с благодарностью вспоминает Парпеци в своём «Послании».

Необъяснимыми остаются и его тесные связи с могущественными княжескими домами — Арцруни, Мамиконян, Камсаракан, а также с епископом Сюника, главой епархии Муше. Быть просто умным и способным ребёнком недостаточно, чтобы заслужить такую заботу и покровительство, особенно при неизвестном происхождении. Неизвестном — в том смысле, что он никогда не упоминает о нём.

[12] Anania Shirakaci, Yerevan, 1979th. page 173.
[13] Lazara Pharpecvo «Patmuthivn Hayoc», “Thukhth …“, page 188. 1904th. Tphkhis.
[14] Same book, page 188.
[15] Same book, page 188.

Во-первых, ещё будучи ребёнком, он был направлен в дом Ашуша для воспитания и учёбы, а не для служения: «յուրում դրան և զմէզ ուսուցանէին, որպէս և զձէզ» Полученного образования в доме бдешха оказалось недостаточно, и его отправили в Грецию для углублённого обучения: «տարէալ զիս ըստ վարդապետացս իմոց հրամանի ի Հոռոմս»[16] «Увозили меня в Грецию по указу моих учителей».

После возвращения он остановился у Камсараканов. Но почему не в родном доме? Позже, в Сюнике, епископ Муше проявлял к нему такую заботу, что даже в летнюю жару возил его в дачные места. А затем, став правителем Армении, Ваан вспоминает своего друга детства, находит его и назначает настоятелем кафедрального собора города Вагаршапата — Нового города.

Даже во время гонений Камсараканы предоставляют ему приют, а Амазасп Мамиконян берёт на себя доставку его письма правителю Армении, преодолевая длинный и трудный путь от Амиды до Двина. Можно подумать, что влиятельные дома и личности, включая бдешха Гугарка, были заняты проявлением заботы о нём. Как объяснить такую многогранную поддержку в отношении человека с неизвестным происхождением?

Вопросы, вопросы, вопросы — они требуют объяснения.

Можно выдвинуть предположение… Но, поскольку предположение — ещё не факт, ограничимся тем, что, по меньшей мере, его мать не была свободной, если он считает себя свободным только после принятия монашества. Ведь он родом из деревни Парпи, а Парпи не был княжеским домом.

Учитывая все эти обстоятельства, можно сказать: если бы он принадлежал к высшему обществу, он мог бы открыто заявить об этом. Ведь человеку свойственно опираться на славное прошлое или хотя бы на одного высокопоставленного родственника, пусть и далёкого. Особенно если он приводит множество фактов, подчёркивающих, что достоин доверия правителя Армении, а затем скромно просит у него прощения: «ներէա, աղաչեմ, վոքր մի անզգամուրթեանս իմոյ»[17] «Прости, умоляю, моё маленькое нахальство».

Возможно, одной из причин гонений стало его простое происхождение, которое вызывало зависть и гнев у священников дворянского происхождения. Ведь он занимал высокое положение и пользовался доверием правителя Армении. Гонения начались именно тогда, когда он стал попечителем церкви — должности, которую многие

[16] Same book, page 187.
[17] Same book, page 188.

пытались получить подарками и взятками, стремясь завоевать сердце правителя. Не достигнув цели, они начали травлю, выдвигая против него обвинения. Одно из них: «Մանուկ մի հոգաբարձ տեղւոյդ չկարէ առնել »[18] «Младенец не может быть попечителем этого места». /Младенец — это Лазарь. А.О./

Это важное обстоятельство для уточнения его биографии. Вопрос о возрасте связан с великими событиями в Армении — восстанием и сражением Вардананц (450–451 гг.) и с Вааном Мамиконяном.

Во-первых, уже упоминалось, что он был другом Ваана в детстве, играл с ним и был сотрапезником. Затем: «տարէալ զիս ըստ վարդապետաց իմոց հրամանի ի Հռոմս՝ ժամանակեցի անդ ամս »[19] «Возили меня в Грецию по указу моих учителей, оставался там несколько лет».

Это произошло в юности, о чём Ваан был хорошо осведомлён. И если около 486–488 гг. Ваан назначил его настоятелем, то, естественно, 40–45-летний священник без степени подепископа, по мнению интриганов, считался бы «младенцем» рядом с пожилыми духовными служителями.

«Զսա զոր տեսանէք , թէպէտ և մանկագոյն քան զիս տեսանէք ... զլուխ է ամենայն Հայոց քահանայութեանց »[20] «Этого, которого видите, хотя он младше меня… — глава всего армянского духовенства», — говорит священник Левонд о католикосе Овсепе.

Абраам Хостованох и Ухтанэс Епископос тоже употребляют слово «младенец» в значении «младший по возрасту»: «Էս որ մանկագոյնս եմ քան զնոսա »[21] «Я младше их».

Так говорит шестидесятилетний человек, сравнивая себя с 70–80-летними.

«Արդ քանզի նա ծեր էր և դու մանուկ , նմա զայն պատիվ ոչ վասն մեծութեան արարաք , և ոչ այլ ինչ իրօք զնա նախամեծար համարեալ , այլ վասն ծերութեան միայն »[22] «Он был стар, а ты младенец. Почести ему воздавали не за величие, а только за старость».

Так католикос Абраам обращается к католикосу Кюрону, который обижался, что, несмотря на более высокий сан, почести сначала воздавались католикосу Албании.

Это подтверждает, что даже шестидесятилетний человек, достигший степени католикоса, может называться «младенцем» — просто как чуть более молодой.

[18] Same book, page 197.
[19] Same book, page 187.
[20] Lazara Pharpecvo «Patmuthivn Hayoc», page 79, 1904, Tphkhis.
[21] Abrahamu Khostovanokhi «Vkayq Arevelic», page 219, 1921th. Edjmiacin.
[22] Ukhtanesi Episkoposi «Patmuthivn Hayoc», Hatuac Erkrord, page 116, 1871th. Vagarshapat.

Кроме того, есть ещё одно обстоятельство: в то время Парпеци был молодым, бодрым человеком. Чтобы отступить от гонений, угрожающих жизни, и бороться с ними, нужна была молодая смелость и мужество. Чтобы преодолеть длинный и трудный путь от Вагаршапата до Амиды — один на севере Армении, другой за её южными границами, в стране ассирийцев — требовалась сила. И чтобы восстановить честь и авторитет, подвергшиеся опасности, нужна была решимость.

Если бы он был пожилым, его не называли бы «младенцем». Он не смог бы, в отчаянии, преодолеть старческую слабость и найти в себе силы пройти такой путь и бороться за правду.

Как доказательство можно привести пример Мовсеса Хоренаци, который в конце жизни оказался бессилен в борьбе с невежеством и довольствовался лишь скорбью о судьбе Армении, как свидетельствует сам Парпеци:

«Երանելի փիլիսոփոսն Մովսէս, ... Որոյ ի ժամ վախճանին զի նչպիսի ահաւոր նզովս գրով ի վերայ զլխաւորացֆահանայութեանդ ասացեալ է»[23] «Блаженный философ Мовсес, который во время своей кончины письменно произнёс страшные проклятия на главарей священства».

Лазарь Парпеци — одно из тех счастливых исключений, о котором известно не только точное биографическое хронологическое положение, но и дана характеристика его личности. Первую характеристику даёт неизвестный автор предисловия к «Посланию»:

«Վասն որոյ և զԵրրորդ Պատմութիւնս Հայոց Երանելի իմ Ղազար պատմագրեաց: Ընդ նմին գրեցաֆ և զԹուղթս, զի ընթերցասէրֆն զՊատմութիւնս կարդալով, ընդ նմին և զԹուղթս ընթերցեալ՝ զփորձ առցեն նորա լաւութեան բանին»[24] «По этой причине блаженный мой Лазарь написал Третью Историю Армении. Вместе с ней было написано и Послание, чтобы любящие чтение, прочитав Историю, ознакомились и с Посланием, и получили представление о его достоинствах».

«Երանելիս իմ Ղազար նախանձաւոր և աշխատասէր այսպիսի երկնաւոր արուեստի, անդստին ի մանկական տիոցն սկիզբն արարեալ բնական զիտութեան՝ Յունացս յաշխարհն հանապարհորդէր, և անդ ֆաջ և առաֆինի մարդոց պարապեալ՝ լիով զմարգարիտն՝ զբանն աստուածայինն ընկալեալ յինֆեան՝

[23] Lazara Pharpecvo «Patmuthivn Hayoc», «Thukhth» page 202, 1904, Tphkhis.
[24] Same book, page 185.

եկեալ հասանէր յիւր աշխարհն …»[25] «Блаженный мой Лазарь, ревностный и трудолюбивый в небесном искусстве, с юных лет начал заниматься естественной наукой, путешествовал в страну Греции, где обучался у добродетельных и отважных людей, полностью воспринял жемчужину — божественное слово — и вернулся в свою страну…»

Его знания и речь восхищали мудрых и учёных, его хвалили и радовались ему в церквях, монастырях и среди епископов и патриархов, где он сиял, как Венера, своей разумной наукой.

Мы, в свою очередь, добавим: его художественное мышление как писателя также исключительное. Одно только описание Араратской долины того времени — это неповторимый литературный шедевр, достойный кисти великого художника. Так может писать только истинный патриот, выражающий любовь к родному краю.

Преследования начались лишь после того, как он стал попечителем кафедрального собора — из зависти. До этого он был украшением церкви, говорил выразительно и мощно, за что получил прозвище Оратор:

«զարդ էր եկեղեցւոյ , … քաջ համեղս ասէր և զօրաւորս » «Украшение церкви, говорил выразительно и сильно».

Он — тот Лазарь, «ըստ առ ի քէն տեառն է և այլոց բազմաց ասացածի , որուն ոչ ոք զոյ փոխանակ »[26] «по твоим словам и словам многих других, которому нет замены», — напоминает он правителю Армении.

Чтобы опровергнуть обвинения, Лазарь был вынужден представить свою прежнюю репутацию и положительные мнения о себе, тем самым невольно возвышая себя над многими титулованными священниками:

«վերացուցեալ պայծառացոյց վերին խնամակալութիւնն … և զիմ շնորհս՝ քան զբազումս պարեզօտաւորաց »[27] «Возвысив и прославив высшее попечение… и моё дарование — выше многих монахов».

Или: «Իսկ ըստ առաւելեալ շնորհիս , զոր ետ ինձ Քրիստոս … ապա արդարև քեզ իսկ և արժանի »[28] «А по дарованиям, которые дал мне Христос… я действительно достоин тебя».

А затем, осознав, просит прощения за невольное самовозвеличивание: «ներեա , աղաչեմ , փոքր մի անզգամութեանս իմոյ »[29] «Прости, умоляю, моё маленькое нахальство».

[25] Same book, page 186.
[26] Same book, page 188.
[27] Same book, page 188.
[28] Same book, page 201.

Здесь говорит его скромность и чувство меры.

Даже его гонители, своими обвинениями, невольно характеризуют его как учёного: «Այդ զի յ ոչ կարդայ , և զընթերցուածն այնպէս ասէ անսայթաքաբար՝ որպէս ի գրոցն »[30] «Теперь книгу не читает, а говорит прочитанное так гладко, как будто из книги».

Его многочисленные цитаты из Библии это подтверждают. В «Послании» он также предупреждает Ваана быть внимательным к злым стрелам недоброжелателей, которые могут навредить и самому правителю.

Из всего этого можно заключить, что Лазарь Парпеци был одним из самых образованных людей второй половины V века, интересовавшимся естественными науками, принятым не только народом, но и самим правителем Армении. Оценив его талант, Ваан сначала назначил его попечителем кафедрального собора и близлежащих монастырей, а затем поручил написать «Историю Армении».

В этом деле немалую роль сыграло и «Послание». Прочитав его, Ваан ещё ближе познакомился с гибкостью ума и языка Лазаря, с его искусством переписчика, и у него возникла мысль поручить ему столь ответственное дело.

Как же понять, что такой образованный и скромный человек, как Парпеци, назвал своё сочинение «Третьей Историей Армении», поставив перед собой только труды Агатангелоса и Фаустоса Бюзанда? Разве это значит, что он не знал других авторов или, что хуже, пользовался их трудами, но не упомянул их, чтобы присвоить лавры первенства? Абсолютно нет.

Он прямо указывает, что труд Корюна — «Житие Маштоца» — он «много раз перечитал и был компетентным»: «բազմիցս ընթերցեալ և հասուս լեալ է »[31].

Влияние Езника также ощущается в обсуждении духовных вопросов. Он не мог не знать Егише, ведь тот, как и сам Парпеци, писал о Мамиконянах по их поручению. Можно даже сказать, что книга Егише была у него под рукой, когда он писал о Вардананц. Хотя Парпеци представляет действия Вардана ещё шире.

Он — единственный источник, позволяющий точно определить эпоху Мовсеса Хоренаци, которого часто передвигали во времени. С каким уважением и сожалением он упоминает Мовсеса — священника и философа, с которым лично был знаком, проживая вместе в пещере в Сюнике: «առն միոյ հոչակելոյ ի բնակչաց գաւառին

[29] Same book, page 188.
[30] Same book, page 201.
[31] Lazara Pharpecvo «Patmuthivn Hayoc», page 13, 1904, Tphkhis.

յամէնայն կրօնաւորութեամբ, որում անուն էր Մովսէս»[32] «Человек, известный среди жителей области и духовенства, имя которого — Мовсес».

Это тот философ Мовсес, «որ արդարև մինչդեռ էր ի մարմնի՝ ցանկ էր կնայինն զօրացն էր քաղաքացի …»[33] «Который, поистине, ещё при жизни был согражданином небесных сил…»

И далее — трагическое описание его изгнания, гонений, и проклятий, произнесённых на главарей священства.

Из этого следует, что Парпеци был не только лично знаком с Хоренаци, но и осведомлён о его просветительских трудах и скорби. Он знал Мовсеса как философа, но, возможно, не как автора «Истории Армении». Эта книга, написанная по поручению Саака Багратуни, могла храниться как родовая собственность и быть недоступной Парпеци.

Несмотря на то, что в своей «Истории» Лазарь Парпеци с глубоким уважением и болью рассказывает о Сааке Багратуни и его гибели — одном из единомышленников Вардана Мамиконяна, участнике восстания против персов — он, выражая столь горячее сочувствие и скорбь по поводу философа Мовсеса, не мог бы не упомянуть хотя бы несколькими строками и его «Историю», если бы знал о ней. Тем более, что он обстоятельно рассказывает об Агатангелосе, Фаустосе Бюзанде и даже о Корюне.

Называя своё сочинение «Третьей Историей Армении», Парпеци вовсе не игнорирует авторов, действовавших до него, а имеет в виду именно историческое произведение по объёму и содержанию. Он упоминает Корюна, но не считает его труд историей, поскольку это житие — «Житие Маштоца». Езника он тоже не называет историографом, хотя и использует его идеи, потому что его труд «Опровержение сектов» — религиозно-философское сочинение. Егише также не назван историографом, поскольку его труд охватывает узкий временной отрезок и носит биографический характер. Сам Егише не называл своё сочинение «Историей Армении», а озаглавил его «О Вардане и о войне армян».

Все эти произведения впоследствии приобрели историческую ценность, но никогда не считались полноценной «Историей Армении».

Историческая ценность и история — понятия разные. Один договор или конвенция, например Нварсакское соглашение между Вааном Мамиконяном и персидским шахом, может иметь историческую значимость, но не может считаться

[32] Nuyn tekh, «Thukhth» page187.
[33] Same book, page 202.

национальной историей как литературное произведение. Именно с таким подходом Парпеци и называл своё сочинение «Третьей Историей Армении».

Возможно, этим же подходом руководствовался и автор предисловия к «Посланию», называя Лазаря Парпеци автором «Третьей Истории Армении».

Изучая жизненный путь историографа V века Лазаря Парпеци — автора историко-художественного труда «История Армении» и «Послания к Ваану Мамиконяну, или Обвинения лгун-монахов» (слово-грамматический конкорданс которых составлен нами), мы постарались выявить его качества как литературного и общественного деятеля, как личности, и его доблестную службу Родине — Армении. Благодаря его трудам бессмертной стала ещё одна героическая страница армянской истории: восстание народа Армении в 484–485 годах против персидского шаха и победа в этом неравном бою под предводительством великого полководца и организатора борьбы — Ваана Мамиконяна.

За свою смелость, храбрость и умение организовывать нападения и побеждать врагов он получил от самих персов прозвище «Волк». В истории, в отличие от других Ваанов, он известен как Գայլ Վահան — Волк Ваан. Об этом свидетельствует не Парпеци, а летописец VII века Ован Мамиконян.

То, чего не смогли достичь Вардан и его единомышленники, несмотря на свою преданность Родине и готовность отдать за неё жизнь, с честью совершил Ваан Мамиконян — сын Амаяка, брата Вардана.

References:

1. Abrahamu Khostovanokhi «Vkayq Arevelic», p. 219, 1921th. Edjmiacin.
2. Agatangelea «Patmutivn Hayoc» 1983t. Yerevan.
3. Anania Shirakaci, 1979th. Yerevan,
4. «Astvacashunch matean Hin ev Nor ktakaranac». 1929 t. Vienna.
5. Egishe, «Vasn Vardana ev Hayoc Paterazmin». 1989t. Yerevan.
6. Eznka Kokhbacvo «Excumn agandoc». 1762t. Kostandnupolis.
7. Faustosi Bivzandacvo «Patmuthivn Hayoc». 1887t. Yerevan.
8. Hovhannu Mamikoneneni Episkoposi «Patmuthivn Tarono». 1889t. i Venetic.
9. Korivn, «Varq Mashtoci». 1941t. Yerevan.
10. Lazara Pharphecvo «Patmuthivn Hayoc», «Thukhth ar Vahan Mamikonean»,1904t. Tphkhis,
11. Lazar Pharpeci, «Patmuthivn Hayoc»,1982 t. Yerevan,

12. Mkhithara Ayrivanecvo «Patmuthivn Hayoc». 1860th, Moskva.
13. Movsisi Khorenacvo «Patmutivn Hayoc», 1913t. Tpkhis.
14. Tiezerakan patmuthivn Stephanos vardapeti Taronacvo. 1859th, Paris.
15. Ukhtanesi Episkoposi «Patmutivn Hayoc». 1871t. Vagarshapat.

Information about the Author:
Haykanush A. Hovhannisyan (Yerevan, Armenia) *- a linguist specializing in the Old Armenian language, a researcher at the NAS RA Institute of Language after H. Acharyan in Yerevan, Armenia. ORCID: 0000-0003-2531-2182*
e-mail:hajkanush@list.ru

Acknowledgments: *I would like to thank my reviewers.*

Autho's contribution: *The work is solely that of the author.*

DOI: 10.24412/2470-1262-2025-2-3-86-93
УДК (UDC): 372.881

Gabriela Turisová,
University of Prešov
Prešov, Slovakia
Svetlana M. Minasyan,
Yerevan State University Ijevan Branch
Ijevan, Armenia

Габриела Турисова,
Прешовский университет в Прешове
Прешов, Словакия
Светлана М. Минасиян,
Ереванский государственный университет, Иджеванский филиал
Иджеван, Армения

For citation: Turisová Gabriela, Minasyan Svetlana M., (2025).
Linguacultural Analysis of Phraseological Units with the Component "Soul"
in the Slovak and Armenian Languages.
Cross-Cultural Studies: Education and Science,
Vol. 10, Issue 2-3 (2025), pp. 86-93 (in USA)

Manuscript received: 17/10/2025
Accepted for publication: 05/11/2025
The authors have read and approved the final manuscript.
CC BY 4.0

LINGUACULTURAL ANALYSIS OF PHRASEOLOGICAL UNITS WITH THE COMPONENT "SOUL" IN THE SLOVAK AND ARMENIAN LANGUAGES

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С КОМПОНЕНТОМ «ДУША» В СЛОВАЦКОМ И АРМЯНСКОМ ЯЗЫКАХ

Abstract:

Every language reflects not only the real conditions of life, but also the mentality of the people, the national character, the way of life, traditions, customs, the value system, the worldview and vision of the world. There are words, so-called linguacultural concepts, that contain additional linguacultural meanings. The concept of "soul" is undoubtedly one such concept. Each language contains its own unique meanings, which are reflected in the language, including phraseological units, paroemias, proverbs and cliché phrases. This article is devoted to a deep linguacultural analysis and comparison of phraseological units with the component "soul" in the Slovak and Armenian linguistic worldviews. Using specific

examples, common and distinct aspects and usage patterns in language and culture are analyzed. The primary goal was to select phraseological units and conduct a comparative analysis, identifying differences and similarities in their semantics.

Keywords: soul, koncept, linguacultural studies, culture, phraseological units, slovak language, armenian language

Аннотация:

В каждом языке отражаются не только реальные условия жизни, но и менталитет народа, национальный характер, образ жизни, традиции, обычаи, система ценностей и кругозор человека. Существуют слова, так, например концепты лингвокультуры, которые содержат в себе дополнительные лингвокультурологические значения. Таким концептом можно, бесспорно, выделить концепт «душа». В каждом языке содержит свои уникальные значения, которые отразились в языке, в том числе в фразеологических единицах, паремиях, пословицах, поговорках, притчах. Статья посвящена глубокому лингвокультурологическому анализу и сопоставлению фразеологических единиц с компонентом душа в словацкой и армянской языковых картинах мира. На конкретных примерах анализируем совместные и различные аспекты, способы использования в языке и культуре. Главной целью отобрать фразеологические единицы и провести сопоставительный анализ, выявить расхождения и совпадения в их семантике.

Ключевые слова: душа, концепт, лингвокультурология, культура, фразеологизмы, словацкий язык, армянский язык

Введение

Язык и культура неразрывно взаимосвязаны. Современные подходы рассматривают с разных точек зрения взаимосвязи между языком и культурой. «Язык – зеркало культуры, в нем отражается не только реальный мир, окружающий человека, не только реальные условия его жизни, но и общественное самосознание народа, его менталитет, национальный характер, образ жизни, традиции, обычаи, мораль, система ценностей, мироощущение, видение мира» (Ter-Minasova 2000, с. 14). Именно фразеологические единицы наглядно отражают в своей семантике длительный процесс развития культуры, историю и традиции народа. По мнению Л. Гузи (Guzi 2021) язык и мышление представляют собой два взаимосвязанных способа и сущности индивидуальной и социальной реальности, которые сформировались на длительных этапах исторического развития человека и общества, в ходе которого он обрёл свой

современный вид. Посредством мышления объективная реальность отражается в максимально возможной форме, и человек целенаправленно, опосредованно обобщающими познавательными отношениями к предметам и явлениям описывает и участвует в этой объективной реальности. Н. Гаспарян, считает, что концепт «душа» рассматривается как «способ репрезентации окружающей действительности в сознании людей путем сопоставления двух языковых картин мира. Считается, что концепт способен хранить в себе важную культурную информацию, скрывая свое конкретное значение в единице языка» (Gasparyan 2017, с. 84). Концепт «душа» входит во все религии мира, «являясь основой многих вероучений, так как считается, что она дарована Богом. Данный концепт относится к ключевым для раскрытия и понимания представлений о нематериальной составляющей человека в различных культурах и выступает одним из важных элементов, которые формируют языковую картину мира, закрепляя ее в национальной ментальности» (Gasparyan 2017, с. 85). А. Приходько считает, что душа «вызывает множество ассоциаций и интерпретаций как в национальных литературах, так и в разговорном дискурсе, но еще и в том, что через описание души народа нередко осуществляется поиск национальной идеи, способствующей его самоидентификации» (Prichoďko 2013, с. 109). В «Словаре русской культуры» Ю. С. Степанова (Stepanov 1997) зафиксировано более 50 базовых концептов, т. н. констант русской культуры, среди них выделяется также душа, но и другие концепты, как, напр. вера, страх, истина, радость, печаль, совесть, письмо и много других. В нашей статье рассмотрим фразеологические единицы с компонентом «душа» как явления культурно-языкового контекста и определим общие закономерности и различия в использовании фразеологизмов в словацком и армянском языках.

Отражение концепта «душа» в словацкой лингвокультуре

В словацком языке концепт «душа» выражается словацким эквивалентом *duša*. Значение концепта имеет похожее значение в многих славянских языках, что подчеркивает на общие корни слявянских языков и культур. Используется в духовном, религиозном, философском и повседневном значении. Душа связана с эмоциями и характером человека. С. Тер-Минасова (Ter-Minasova 2000, с. 161) подчеркивает, что когда речь идет о русском национальном характере, первая и немедленная ассоциация – это душа, которая обычно сопровождается постоянным эпитетом: загадочная. Загадочной представляется русская душа иностранцам, которые много об этом говорят и пишут. В данной статье рассмотрим значение концепта «душа» в словацкой и

армянской культурах, какие конкретные фразеологические единицы появляются в словацкой и армянской лингвокультурах и в каком значении. Душа занимает относительно высокое положение в аксиологической системе словацкой языковой картине мира. A. Gálisová считает, что в ряде проанализированных фразеологизмов «душа является выражением чего-то ценного, обладающего высокой ценностью – жизни, жизненной энергии, любви, сердца, различных эмоций, внутреннего опыта, а также других социально значимых ценностей (положительных черт характера, социально желательных форм поведения)» (Gálisová 2018, с. 270). A. Gálisová выделяет следующие значения концепта душа: а) душа как дыхание, жизненная энергия, б) душа как внутреннее, разум, собственный мир, в) душа как место эмоций и межличностных отношений, г) душа как совесть, д) душа как связь с Богом и е) душа как человек.

В Кратком словаре словацкого языка (Krátky slovník slovenského jazyka 2003, online) находим пять различных значений концепта «душа»:

1. vnútorný svet človeka, vnútro, myseľ (внутренный мир человека, внутренный мир, мысль): *mať v duši (ne)pokoj, mať nepokojnú dušu (иметь в душе беспокойство, покой, иметь беспокойную душу)*
2. filoz. zjednocujúci a oživujúci princíp živých hmotných bytostí (философское значение, обьединяющий и оживляющий принцип живых существ); náb. duchovný a nesmrteľný životný princíp človeka (религиозное значение, духовный и бессмертный жизненный принцип человека): *ľudská duša (человеческая душа)*
3. hlav. činiteľ, najdôležitejší prvok, základ (главный фактор, самый важный элемент, основа): *matka je dušou rodiny (мать – душа семьи), byť dušou kolektívu (быть душой коллектива)*
4. človek (человек): *je to šľachetná duša (это благородная душа); prejavovať záujem o každú dušu (проявлять интерес к каждой душе); duša drahá (драгоценная душа)* familiárne oslovenie (фамилиарное обращение)
5. vnútorná obalená časť (внутренняя покрытая часть): *duša lopty (душа мяча), kolesa (колеса)*, nafukovacia časť (надувная часть); *oceľová duša kábla (стальная часть кабеля), drôtu (проволовки),* výstuž (крепь), *vŕbová duša (вербная душа).*

Ниже рассмотрим более детально выбранные фразеологические единицы и их значение в контексте:

nevidieť (ani) živej duše (не видно ни живой души) – никого не видно, ни одного человека

mať dušu na mieste (иметь душу на месте) – быть в покое, быть спокойным и довольным

exp. mať dušu na jazyku (иметь душу на языке – экспессивное значение) – быть близко смерти

duša mu piští za niekým, za niečím (душа виздает за кем-то, чем-то) – очень мечтать о чем то, о кем-то

dušu by na dlaň vyložil (душу бы положил на ладонь) – открытый человек

exp. duša chodí doňho spávať (душа ходит в него спать – экспессивное значение) – человек болеет, плохо выглядит

o dušu spasenú (о душу спасенную) – делать, что то очень искренно и душевно

nebolo tam živej duše (там не было ни одной живой души) – никого, ни одного человека не было на месте

skoro dušu vypustil, exp. vypľul (почти душу выпустил, экспессивно выплюнул) – почти умер, делать с последных сил

hovorí mi z duše (он говорит мне с души) – говорит то, что я думаю, я согласен с его мнением

hovoriť niekomu do duše (говорит кому то прямо в души) – договаривать кому-то

vidieť niekomu (až) do duše, až na dno duše (видеть кому-то даже в душу, даже на дно души) – хорошо его знать

povedať niečo z (hĺbky) duše (сказать, что нибудь с глубины души) – сказать откровенно

dať, vložiť, do niečoho (celú) dušu (дать, вложить во что-то целую душу) – делать с наслаждением, с любовью.

Вышеуказанный список фразеологических единиц показывает на психофизиологическоие состояние человека или отношению к людям или к какому-то делу. С помощью лексемы душа описываются качества человека или отношение к делу.

Отражение концепта «душа» в армянской лингвокультуре

В армянском языке концепт «душа» выражается словом *հոգի* . В армянской языковой картине мира, как и в русской, «в душу можно *влезать*, ее можно *открывать* и *закрывать*, она может быть *глубокой* или *пустой*. К таким выводам приводит анализ фразеологизмов *пустая душа, до глубины души / в глубине души, открывать душу*» (Gasparyan 2017, с. 86). В разных языковых картинах душа «локализуется в различных местах: может находиться в глазах, сердце, животе, пятках, в руках или даже в крови» (Gasparyan 2017, с. 85).

«В армянской языковой картине местом обитания души может быть ладонь: հոգի՝ բռնել մեջ դնել – *поместить душу в чью-то ладонь*. Эта локализация души возникает, когда происходит подчинение чьей-то воле» (Gasparyan, 2017, с. 86). Существует еще одна локализация в ладони: հոգի՝ բռնել մեջ հավաքել —

собрать душу в ладони. В совацком языке тоже встречаем душу в ладони: *dušu by na dlaň vyložil* (душу бы положил на ладонь). Но более привычным местом расположения «армянской души является живот: именно там душа, а вместе с ней и человек обретают душевное равновесие и спокойствие (հոգին փորը գալ – շունչը տեղը գալ). Когда душа возвращается в живот, к человеку возвращается дыхание, то есть он успокаивается» (Gasparyan, 2017, с. 86). У русских, а также у словаков, местом, где располагается душа спокойного человека, является грудь.

«В армянской лингвокультуре душу можно *сжечь, продать, купить, отдать* или *обменять*. В армянской языковой картине мира, как и в русской, в душу можно *влезать*, ее можно *открывать* и *закрывать*, она может быть *глубокой* или *пустой*. К таким выводам приводит анализ фразеологизмов *пустая душа, до глубины души / в глубине души, открывать душу*. Сравним: խորը հոգի ունենալ — *иметь глубокую душу*, հոգու խորքում — в глубине души, հոգին մտնել — *войти в душу*, սիրտը բացանել — *открывать душу* (*сердце*). Душа также может восприниматься как внутреннее «Я» человека, напр.: *добрая душа, благородная душа, грешная душа, верная душа*. Такие фразеологические единицы есть и в армянском языке: բարի հոգի — *добрая душа*, չար հոգի — *злая душа*, փոքր հոգի — *маленькая душа*, ստոր հոգի — *подлая душа*, ազնիվ հոգի — *честная душа*» (Gasparyan 2017, с. 86). В словацком языке используются выражения *mať malú dušičku* (*иметь маленькую душу)* и *mať hriešnu dušu (иметь грешную душу).* В словацкой и русской лингвокультурах душу можно не только *продать*, в словацком языке: *zapredať dušu diablovi (продать душу дьяволу),* но и *заложить* или *потерять*, напр. *chodí ako bez duše (ходит как без души, без смысла).*

Как можно увидеть, в перечисленных сочетаниях слово *duša* в словацком и հոգի в армянском языке имеют схожие значения. Она может «быть эмоциональной, может радоваться (*душа радуется*) и печалиться (*душа печалится*). Также в нашем теле *страдает* и *болит* именно душа – отсюда фразы *душа разрывается, душа болит*» (Gasparyan 2017, с. 86). В словацком языке часто используется фраза *душа болит (bolí ma duša), chodí ako bez duše (ходит как без души, без смысла).*

Заключение

На основе вышесделанного анализа фразеологических единиц с компонентом «душа» можно сделать заключение, что находим и общие черты использования, а также небольшие различия. В указанных фразеологических словосочетаниях слово *duša* в словацком и *հոգի* в армянском языке имеют похожие значения. В нашей

статье рассматривается влияние лингвокультурологических и исторических факторов на формирование фразеологических выражений, а также их роль в передаче национального колорита и менталитета. Результаты исследования позволяют лучше понять фразеологические единицы как явления культурно-языкового контекста и выявить общие закономерности и различия в использовании фразеологизмов в словацком и ярмянском языках. Статья может послужит для дальнейшего научного исследования в разных иностранных языках и языковых картинах мира.

References:

1. GÁLISOVÁ, A., 2018. Duša a jej axiologické aspekty v slovenskej frazeológii. In: *Antropologiczno-językowe wizerunki duszy w perspektywie międzykulturowej*. 2. międzynarodowa interdyscyplinarna konferencja naukowa Dusza w aksjosferze – aksjosfera duszy, Warszawa, 19. – 21. októbra 2017. Red. J. Jurewicz – E. Masłowska – D. PazioWlazłowska. Warszawa: Instytut Slawistyki Polskiej Akademii nauk 2018, s. 263 – 272. ISBN 978-83-64031-87- 8.
2. GÁLISOVÁ, A., 2020. Duša (soul) and it´s axiological aspects. In: *The soul in the axiosphere from an intercultural perspecctive* [online]. Vol. 1. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing 2020, s. 240 – 253. ISBN 978-1-5275-4564-9. Dostupné na: https://www.cambridgescholars.com/the-soul-in-the-axiosphere-from- -an-intercultural-perspective-volume-one
3. GASPARYAN, N. K. 2017, The Concept of Soul: a Comparative Study of the Russian and the Armenian Pictures of the World, *Slovo.ru: baltijskij accent*, Vol. 8, no. 1, p. 84—91. doi: 10.5922/2225-5346-2017-1-8.
4. GUZI, L. 2021. *Analýza, typológia a intepretácia ruskej a rusky hovoriacej jazykovej osobnosti. (minulosť a súčasnosť).* Prešov: Prešovská univerzita, Filozofická fakulta, 159 s. ISBN 978-80-555-2807-6.
5. KRÁTKY SLOVNÍK SLOVENSKÉHO JAZYKA. 2003. Red. J. Kačala – M. Pisárčiková – M. Považaj. 4. dopl. a upr. vyd. Bratislava: Veda 2003. 985 s. ISBN 80-224-0750-X (autorský kolektív: J. Doruľa, J. Kačala, M. Marsinová, I. Masár, Š. Michalus, Š. Peciar, M. Pisárčiková, M. Považaj, V. Slivková, E. Smiešková, E. Tibenská, M. Urbančok). [online]. [cit. 3. 11. 2025]. Dostupné na: https://slovnik.juls.savba.sk/?w=du%C5%A1a&s=exact&c=6b26&cs=&d=kssj4#
6. MASLOVA, V. A., 2004. *Lingvokuľturologija*: učeb. Posobie dľa stud. vysš. učeb. zavedenij. 2-oe izd., stereotip. Moskva. 208 s. ISBN ISBN 5-7695-0745-4.

7. PRICHOĎKO, A. N., 2013. *Koncepty i konceptosistemy*. Dnepropetrovsk: Belaja E. A., 2013. 307 s. ISBN 978-617-645-094-8.
8. STEPANOV, Ju. S., 1997. *Konstatnty. Slovar russkoj kuľtury*. Opyt issledovanija. M. : Škola «JARK», 1997. 824 s.
9. TER-MINASOVA, S. G., 2000. *Jazyk i mežkuľturnaja kommunikacija*: (Učeb. Posobije) — M.: Slovo/Slovo, 2000. 624 s. ISBN 5-85050-240-8.

Information about the Authors:

Gabriela Turisová *(Prešov, Slovakia) – PhD., Candidate of Philology, Master, Institute of Russian Studies, Faculty of Arts University of Prešov. E-mail: gabriela.turisova@unipo.sk*
ORCID: https://orcid.org/0009-0009-8311-8664

Svetlana M. Minasyan *(Yerevan, Armenia) – Ph.D., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Russian Language and Literature, Yerevan State University, Ijevan Branch. Email: s.minasyanpmesi@gmail.com*
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9301-4927
ID Scopus – 56-57-6171-400

Acknowledgments: *I would like to thank my reviewers and Professor V. Guzi for consultations.*
Authors' contribution: *The work is solely that of the authors*

DOI: 10.24412/2470-1262-2025-2-3-94-115
УДК (UDC): 82-1/9

Yi-chun Wang
Chinese Culture University,
Taipei, Taiwan
И-цзюнь Ван
Университет Китайской Культуры,
Тайбэй, Тайвань

For citation: Yi-chun Wang, (2025).
Lexico-Semantic Field "Visual Perception" in G. Yakhina's Novel "Zuleikha Opens Her Eyes".
Cross-Cultural Studies: Education and Science,
Vol. 10, Issue 2-3 (2025), pp. 94-115 (in USA)

Manuscript received 20/09/2025
Accepted for publication: 05/11/2025
The author has read and approved the final manuscript.
CC BY 4.0

LEXICO-SEMANTIC FIELD "VISUAL PERCEPTION" IN G. YAKHINA'S NOVEL "ZULEIKHA OPENS HER EYES"

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ «ЗРИТЕЛЬНОЕ ВОСПРИЯТИЕ» В РОМАНЕ Г. ЯХИНОЙ «ЗУЛЕЙХА ОТКРЫВАЕТ ГЛАЗА»

Abstract:

The article presents the lexico-semantic field of "Visual Perception" in Guzel Yakhina's novel "Zuleikha Opens Her Eyes", and categorizes the elements that shape characters' visual perception, as well as highlighting various linguistic means to express it. As one of the keyways humans perceive the world, visual perception is expressed through various linguistic means. Visual perception reveals character traits and the external world's integrity, aiding in understanding the author's creative intentions and the text itself.

Keywords: visual perception, lexico-semantic field, Guzel Yakhina, Zuleikha

Аннотация:

В статье представлено лексико-семантическое поле «Зрительное восприятие» в романе «Зулейха открывает глаза» Г. Яхиной. Анализируются компоненты поля, формирующие зрительное восприятие персонажей в литературном тексте, и проводится классификация этих компонентов. Как один из ключевых способов восприятия мира людьми, зрительное восприятие выражается разнообразными языковыми средствами.

Восприятие мира органами зрения позволяет раскрыть особенности персонажей и целостность внешнего мира. Анализ зрительного восприятия в произведении помогает исследовать творческие намерения автора и открывает более глубокое понимание текста.

Ключевые слова: зрительное восприятие, лексико-семантическое поле, Гузель Яхина, Зулейха открывает глаза

Введение

В данной статье исследуется зрительное восприятие персонажей в дебютном романе Гузель Яхиной «Зулейха открывает глаза» (2015 года). Название романа отражает внутренние изменения главной героини Зулейхи, татарской женщины, с каждым её новым взглядом на мир. Кроме этого, автору удалось убедительно передать зрительное восприятие других персонажей романа. Изучение описания визуальных ощущений помогает оценить и интерпретировать творческий подход автора к сенсорным описаниям, а также показывает, как люди воспринимают окружающий мир через органы чувств.

Обзор литературы

Сенсорная лингвистика возникла как научное направление в начале XXI века. Ученый В.К. Харченко отмечает, что предметом изучения сенсорной лингвистики является «язык перцепции как система языковых репрезентаций физиологических показаний пяти органов чувств» [23, с.13]. Зрительное восприятие всегда являлось одной из самых изучаемых тем в научных исследованиях. Особенно тщательно анализируются глаголы со значением зрения, например, Л.В. Бабина, Н.А. Буданцева [3, с.82-89], С.Г. Букаренко, Е.В. Медведева [5, с.175-186], И.Ю. Колесов [13], Лю Ичао [27, с.282-292], С.А. Моисеева [15], З.С. Франгулис [22, с.116-119] и т.д. В когнитивном аспекте зрительное восприятие исследуется такими учеными, как С.З. Анохина [2, с.116-119], М.С. Герасимчук [6, с.129-132], И.Ю. Колесов [14, с.81-86] и др. Рассматривается сенсорное восприятие в литературных произведениях: М.С. Герасимчук [7, с.44-49], А.В. Двизова, Л.Б. Крюкова [9, с.21-29], С.И. Мысина [16, с.155-160] и др. Изучаются проявления зрительного восприятия в разных языках, например, Л.А. Киселева, А.Ю. Васильева [10, с.104-106], Т.Н. Козюра [11, с.62-67], И.Ю. Колесов [12], М.С. Устюжанина [21, с.347-354] и др. Выявляются особенности визуального восприятия в рекламной коммуникации [20], анализируется тематический компонент «зрение» в образе фразеологизмов [8, с.5-8].

В исследованиях русскоязычной и англоязычной литературы роман Г. Яхиной «Зулейха открывает глаза» рассматривается с точки зрения женской тематики. Сначала анализируются психологические аспекты, описывающие развитие сознания и жизненный опыт Зулейхи в условиях традиционных взглядов и моральных ограничений, её внутренние сложности и противоречия, а также её стойкий характер и преодоление себя. М.Ю. Чотчаева и И.В. Ключникова пишут о судьбе простой татарской женщины, выживающей в условиях несвободы, анализируют этнические, духовные, гендерные и психологические особенности, рассматривают общую трагедию изгнанного народа через эту призму. Зулейха пытается увидеть духовное начало во всех вещах и утверждает человечность в нечеловеческих условиях [24, с.37-41], [25, с.98-100]. Borisova также исследует проблему этнокультурной идентичности в романе [1, с.654-660]. Н.Ю. Букарева и Д.Р. Шушкова считают религию составной частью традиционной культуры человечества, исходной точкой для размышлений о её происхождении, а также элементом сюжета и интерпретационных вариантов в романе [4, с.68-81]. Учёные анализируют психологические процессы языковой активности в тексте, используя методы психолингвистики для наблюдения над этим произведением [18, с.72-76]. И.И. Низамбиева исследует речь угнетённой женщины, анализируя лексикон, структуру предложений, внутренний монолог Зулейхи и пунктуацию автора. Также ученый описывает взаимосвязь между образом жизни женщин в 30-х годах XX века и культурой татарского народа [17, с.53-57]. Можно сказать, что исследования данного произведения Г. Яхиной обширны и разнообразны, однако полного анализа зрительного восприятия пока нет. В данной статье будет рассмотрено зрительное восприятие в лексико-семантическом поле романа.

Данные и методы

Любое описание предметов, явлений или действий в художественном тексте представляет «видение» писателя, читатель видит мир произведения глазами автора. Автор художественного произведения представляет то, что воображает перед своим внутренним взором, непосредственно или передавая свою точку зрения героям, показывает мир, который открывается их глазам.

В романе зрительное восприятие играет важную роль. В нашей работе рассматриваются элементы зрительного восприятия, связанные с характеристиками героев. Восприятие мира героем носит целостный характер, что находит выражение в языке. Мы сосредоточим внимание на точках зрения персонажей.

Анализ художественного текста методом поля дает возможность структурировать языковое пространство и выявить наиболее значимые для выражения авторского замысла составляющие. Методика исследования включает также контекстуальный анализ, лексико-семантический анализ и описательный метод. Цель исследования – системное описание лексико-семантического поля «зрительное восприятие» на материале романа Гузель Яхиной «Зулейха открывает глаза» [26]. В ходе анализа исследуемого материала выявлены следующие микрополя лексико-семантического поля (ЛСП) «зрительное восприятие» (ЗВ).

1. Субъектное ЗВ:

а) глаголы – *вглядываться, взглянуть, видеть, выглядывать, вытаращиться, глядеть, завидеть, заглядывать, заглянуть, коситься, мигать, моргать, моргнуть, сморгнуть, наблюдать, насмотреться, обозревать, обозреваться, оглядывать, оглядываться, озирать, озираться, осматривать, осматриваться, осмотреть, переглядываться, поглядеть, поглядывать, подмигивать, подсмотреть, посмотреть, приглядеть, присмотреть, прищуриваться, проглядывать, пялиться, разглядеть, разглядывать, рассматривать, рассмотреть, смотреть, сощуриться, таращиться, увидеть, щуриться* и т.п.;

б) описательные обороты – *бросать взгляд, вонзаться глазами, выровнять зрение, искать глазами, наводить глаза, найти глазами, обвести взглядом, окидывать взглядом, опускать взгляд, опустить взгляд, отводить взгляд, отворачивать взгляд, открывать глаза, ощупывать взглядом, переводить взгляд, перескакивать глазами, поднимать взгляд, поднимать глаза, приблизить глаза, припадать глазом, пробегать глазами, пробежать глазами, провожать взглядом, пялить глаза, скашивать глаза, собирать взгляд, стрелять взглядом, стрелять глазами, таращить глаза, упереться глазницами, упираться взглядом, утыкаться взглядом, щурить глаз* и т.п.

2. Объектное ЗВ:

а) глаголы – *виднеться, возникать (из темноты), всверкивать, вспыхивать, выглядеть, выступать (из снежного облака), голубеть, наливаться темнотой (о деревьях), открываться взору, показаться, попадаться на глаза, появляться, проглядывать, прыгать в глаза, сверкать, чернеть, чёрным квадратом зиять* и др.;

б) страдательные причастия, в т.ч. в безличном употреблении – *виден; видно.*

3. Способность и процесс ЗВ: *взгляд, взор, зрение.*

4. Органы зрения: *глаза, глазки, глазницы, глазищи, белки, веки.*

5.Характеристика зрительного восприятия: *бессловесно и бесстрастно; неодобрительно, неотрывно, ошеломленно, победительно, пристально; с ненавистью, с*

сожалением, в упор… сверху вниз (смотреть); придирчиво (разглядывать); не стыдясь, прямо в глаза; завороженно, не мигая (глядеть), недовольно (оглядываться), озадаченно (разглядывать), растерянно (озираться); дикий, звериный; грозный, злобный, злой, жалобный, угрюмый, сердитый, строгий, невидящий, непривычно тяжелый; недружелюбный, грозный, царицы; мужа (взгляд); умоляющие (взоры); обострившееся, прекрасное (зрение); белые шары, бусинки, черные дыры (глаз); большие; дикие, звериные; вялые, вечно опущенные; влажные, возбужденно блестящие; дерзкие, запавшие, зеленые; измученные; испуганные и красные, как у кролика; красивые, масляные, насмешливые; не тёмные, а светло-серые, как речная вода; осовелые, красные; остановившиеся, с длинными ресницами; неотрывно прикованные к ведру с похлебкой; ох и зелены; рыжие, с иголками черных зрачков; светлые, радостные; собачьи; смекалистые, цепкие; широко распахнутые; под густо накрашенными тушью ресницами; как будто обвели голубой краской; яркие изжелта-карие (глаза); остывший, мертвый (глаз); холод (в глазах); мутные, как овсяная затируха; темные, мутно-рубиновые (белки); мелкие, комочками; желтые, холодные (зрачки); припухшие, вмиг зажмуренные, полуприкрытые (веки); круглые белые (глазницы) и др.

6. Организация зрительного пространства: а) указание на объект и его местоположение – *вот; да вот же; вон; в двух шагах, вокруг, впереди, здесь, невдалеке, перед, рядом* и др., б) освещение объекта зрения – *керосинка, керосиновая лампа, яркий свет керосинки, скудный керосиновый свет* и др., в) ограничение поля зрения субъекта – *грязное стекло окна, дырочка в растопленном пальцем морозном рисунке на стекле, косой проем распахнутой двери, крошечный прямоугольник зарешеченного окна, маленькое запотевшее окошко, мутная толща густо запыленного окна, окно в сетке длинных трещин, окно, открытая дверь, проем двери, складки чаршау, черный проем (двери), щёлка в занавеске, щель в двери, щель в потолке вагона* и др.

Результаты и дискуссия

1. При анализе семантической структуры зрительного восприятия выделяются две основные составляющие: тот, кто воспринимает и то, что воспринимается. Собственно процесс зрительного восприятия прежде всего мыслится активным (субъектное зрительное восприятие) и обозначается глаголами зрения. Эти глаголы имеют особенности употребления в романе. Доминантными в их ряду являются глаголы *видеть/увидеть, смотреть/посмотреть*. Эти глаголы особенно ярко актуализируют

картины, разворачивающиеся на глазах персонажей, и организуют внимание читателей. Глагол «смотреть» с доминирующим семантическим компонентом ‘деятельность как фиктивное движение’ [19, с.231-232] обозначает направленность зрения на определенный объект. Зрительное восприятие является важным процессом познания окружающего мира человеком и оказывает воздействие на сознание человека. *Он* (Игнатов) ***смотрит*** *на безупречно гладкую зеркальную поверхность Ангары, дышащую едва заметным утренним туманом. Прозрачно-голубое небо светится на востоке ожиданием солнца. Жаркий будет день, знойный. Тишина такая, что слышен звон капель, падающих с лица Игнатова* [26, с.274-275]. Глагол обозначает созерцание, которое сопровождается соответствующим настроением и мыслями героя. В другом примере Игнатов смотрит только в одну точку, он пытается сосредоточиться, оценить расстояние и время, необходимое для спасительного возвращения Кузнеца: *Он* (Игнатов) ***смотрит*** *на серо-голубую, размытую кромку горизонта. Следующая баржа придет оттуда. Когда? Кузнец обещал, что скоро. Они шли сюда три дня. Кузнец на своем катере добрался быстрее, за день. Положим, день ему на обратную дорогу, день-два – на бюрократические проволочки в конторе и загрузку новой баржи, три дня – на возвращение к Игнатову. Итого – неделя. Надо продержаться неделю. А если Кузнец припозднится?* [26, с.235]. В напряженном ожидании Игнатов как будто заклинает пространство, пытаясь ускорить помощь. Пейзаж помогает герою внутренне собраться, дает и надежду, и трезвое понимание ситуации. Так зрительное восприятие одного и того же объекта обращает и к внутреннему, вечному, и к актуальному.

Глагол «видеть», как и «смотреть», часто вводит развернутые описания. Субъект может видеть что-либо независимо от своего намерения – так Зулейха стала невольной свидетельницей сцены общения Муртазы с матерью. *Теперь сквозь щелку в занавеске она* (Зулейха) *отчетливо* ***видит*** *их – мать и сына: Упыриха сидит на кровати – очень прямо, как всегда, опустив ноги на пол, Муртаза стоит на коленях, уткнув бритую голову с проблесками седой щетины в живот матери и крепко обхватив ее большое тело. Зулейха никогда не видела Муртазу коленопреклоненным. Если выйти сейчас – не простит* [26, с.52]. Совершенный вид глагола связан с мгновенным восприятием объекта и острой реакцией, например: *Игнатов пришел в вагон с обходом. Как* ***увидел*** *ту дыру в потолке, лицом дернул, побелел – и все забегали, ногами застучали, закричали* [26, с.185]. Подобное дополнительное контекстуальное значение реализует и глагол «посмотреть», когда Упыриха рассказывает сыну о его рождении: *Только первый раз* ***посмотрела*** *на тебя – тельце красное, пальцы морщинистые, глаза еще слепые, – сразу поняла, что мой. Ничей больше – только мой. Десятерых родила для мужа, а*

последнего – для себя… [26, с.55]. Это важное событие в жизни матери Муртазы, глагол отмечает определяющую точку в судьбе женщины. Заметим, что доминантные глаголы в синонимическом ряду «глаголы зрения» связаны и с внутренним зрением – герой видит не только объект, но и скрытые смыслы: *Игнатов недавно понял, что* ***видит*** *по глазам – у кого силы еще есть, а у кого кончаются. Иногда на обходе загадывал: вот этот скоро дуба даст (умрет), глаз совсем остывший, мертвый; этот – еще поживет, и эта – тоже. Угадывал, между прочим. Гадалкой заделался, одним словом* [26, с.214]. <…> *при Игнатове вечно опущенные* (глаза Авдея) – *словно боится, что тот* ***увидит*** *в них что-то, разгадает* [26, с.242]. Так зрительное восприятие объекта в данных примерах приводит к пониманию его сути и прозрению будущего. В общем языке это выражено в устойчивых сочетаниях и «видеть по глазам», «видеть будущее», а также в паремии «глаза – зеркало души». Индивидуальность употребления глаголов в романе состоит в том, что в контексте актуализируется их связь с непосредственной ситуацией зрительного восприятия.

2. Синонимичные глаголы отличаются дополнительными компонентами лексического значения, которые помогают конкретизировать процесс ЗВ, характеризовать субъект и объект зрения. Например, глагол передает состояние героини, которая оказывается в незнакомом городе и не знает, что ее ждет: *Как? Куда приехали? Зулейха растерянно* ***озирается****. Перед ней – приземистое грязно-белое здание, крошечные квадраты окон* <…> [26, с.135]. В другом примере глагол выражает интерес персонажа к неожиданно появившейся Упырихе и подчёркивает колоритность её образа: *– Это еще кто? – Игнатов засовывает револьвер обратно в кобуру. – Мать его, – Мансурка* ***разглядывает*** *старуху, восхищенно присвистывает. – Ей лет сто, не меньше* [26, с.86]. Оглушенная столицей, Зулейха вынуждена прикрывать глаза, так как ей сложно воспринимать непривычную пеструю картину: *Зулейха* ***щурится****. Много домов, много людей. Все громко, ярко, быстро, пахуче. Оно и понятно – столица* [26, с.134]. В другом примере выбор глагола обусловлен затемненностью зрительного пространства: *Из зарешеченного квадрата окна сочится тусклый свет – Зулейха начинает* ***различать*** *силуэты. Нары в два этажа облеплены людьми* <…> [26, с.137]. В атмосфере тревожной неизвестности герой вынужден быть очень внимательным и осторожным, чтобы понять обстановку и вовремя реагировать. *Игнатов шагает по разъезжающемуся в стороны темно-серому от времени паркету …* ***Замечает****: одна из дверных ручек медленно и бесшумно наклоняется, замирает, а затем вновь встает на место (словно внутри кто-то хотел выйти, но передумал). Да что за черт?!* [26, с.153]. Разнообразие глаголов зрения способствует не только конкретизации ситуаций,

но и раскрытию образов персонажей и их противопоставлению, например в тот момент, когда переселенцы из вагона поезда видят птицу: *– Какие яйца?! Сейчас же схаваем! – Горелов сглотнул и подобрался поближе к окошку, хищно шевеля пальцами … – Давайте еще немного* ***полюбуемся****, – Иконников приблизил сощуренные глаза к окошку* [26, с.180]. Низменные инстинкты Горелова противопоставлены духовности художника, способного ценить красоту жизни даже в таких ужасных условиях. Другой пример указывает на угодливость персонажа, который к тому же готов все делать исподтишка: *Товарищ комендант, – в дверь с кокетливым стуком* ***заглядывает*** *Полипьев, заведующий хозяйственной частью, – так что, обед? Несу?* [26, с.175]. В контексте следующего примера усиливается значение глагола «рассмотреть»: *Он* (Игнатов) *тогда, в воде, хорошо* ***рассмотрел*** *ее* (Зулейхи) *лицо. Нет,* ***не рассмотрел*** *– вызубрил, выдолбил в памяти* [26, с.242].

3. Глагольные сочетания еще в большей мере индивидуализируют ЗВ, теснее связаны с характеристиками героев и ситуаций. Описательные обороты синонимичны глаголам с компонентом значения ‘видеть, смотреть’ и включают в свой состав слова *взгляд, взор, глаза* и слова, указывающие направление, широту охвата, длительность взгляда и его особенности, связанные с характером персонажа и его эмоциональным состоянием. Сочетания *опускать (опустить) / поднимать (поднять) глаза (взгляд*) кроме направленности на объект выражают нежелание смотреть на что-либо – от стыда, страха и стремления скрыть истинные чувства или намерения по другим причинам или, наоборот, при направлении взгляда вверх, – встретиться с вызовом. После того, как красноордынцы разорили дом, Зулейха испытала ужас, оттого что чужие глаза увидят личные вещи в страшном беспорядке. *Зулейха, краснея от невыносимого стыда,* ***опускает глаза*** *и выскакивает в сени* [26, с.84]. Игнатов идет по коридору и догадывается, что Бакиев арестован, но ничем не может помочь и спасает свою жизнь, оставляя друга в беде. Герой испытывает и страх, и стыд: *неужели что-то с Бакиевым? Не может быть. Не может – а случилось. Игнатов* ***опускает взгляд****. Не останавливаться. Ноги несут его мимо кабинета* [26, с.153]. *Мужья дергают их* (женщин) *за рукава, и они* ***опускают взгляды****...* [26, с.166], когда Горелов справляет нужду у всех на виду. Страх охватывает Зулейху, когда Изабелла смело разговаривает с Игнатовым: *Зулейха быстро* ***опускает глаза****, ожидая окрика или хотя бы замечания <…> Когда осмеливается* ***поднять взгляд****, Игнатов все еще смотрит на Изабеллу. Слава Аллаху, кажется, обошлось* [26, с.248]. *Зулейха* ***поднимает глаза*** *– встречается с тяжелым взглядом мужа* [26, с.43]. Для Зулейхи немыслимо смотреть в глаза постороннего мужчины. Но в кабинете во время допроса они оказываются под столом,

ситуация их сближает: *Зулейха* ***поднимает глаза****. Здесь, под столом, совсем темно, и зрачки Игнатова чернеют в белках, как угольные* [26, с.186]. Взгляд вверх, возможно, означает еще и приобщение у чему-то высшему, духовному. Вверх «смотрят» мертвые Муртаза и мулла, и взгляды Зулейхи (когда она лежит рядом с мертвым Муртазой и смотрит в потолок, как и он мертвыми глазами) и Игнатова в мечети как бы устремляются в том же направлении, ввысь: *Открытые глаза муллы застыли и смотрят вверх <…> Игнатов* ***поднимает взгляд****. В узких оконцах* (под куполом мечети) – *жидкий голубой свет. Утро* [26, с.106]. «Отводить взгляд» означает уступать, проявлять слабость. Изабелла потребовала доску, чтобы забираться по ней в вагон. *Игнатов в упор смотрит на даму* (Изабеллу) – *та* ***не отводит взгляд****, лишь поводит тонкой бровью: так как?* [26, с.163]. Сочетание «бросать взгляд» означает здесь «посмотреть быстро, невнимательно». *Горелов …* ***бросает взгляд*** *в окошко: там проплывают высокие серые здания очередного вокзала с крупными буквами на кирпичном лице. – Красноярск, – читает кто-то вслух* [26, с.203]. Этот персонаж не отличается рефлексией или глубиной чувств. Он смотрит поверхностно и воспринимает только название очередного пункта следования. Можно привести и другие примеры, иллюстрирующие значимые употребления глагольных сочетаний со значением зрительного восприятия. Важное место среди них занимают сочетания с более выраженным метафорическим и символическим значением, о чем будет сказано ниже.

4. Особое значение имеет сочетание *открывать глаза,* которое вошло в название книги. В тексте есть параллели постепенному символическому прозрению Зулейхи: сначала она видит только темноту, т.е. ничего не видит, потом другие картины, мир расширяется перед ее глазами, и к ней приходит понимание мира. Это имеет важное значение в раскрытии идеи произведения и замысла автора. Запуганная и неграмотная мусульманка, не обладающая рефлексией, постепенно начинает открывать свой ум. Писатель через пять пробуждений Зулейхи изображает её эволюцию и изменения самосознания. Посмотрим эти примеры: (1) ***Зулейха открывает глаза****. Темно, как в погребе* [26, с.9]. Дальше описываются звуки и температура – в темноте ничего не видно. Зулейха просыпается в темноте. Она боится издавать звуки, опасаясь разбудить спящих мужа и свекровь. (2) – *Зулейха-а-а! – голос Упырихи слышится издалека, словно из подпола. – Зулейха-а-а! Сейчас, лечу, мама, лечу…* ***Зулейха открывает глаза****. Вокруг, в густом полумраке, едва разведенном дрожащим керосиновым светом, спят переселенцы* [26, с.104]. Это был сон. На самом деле Зулейза была в мечети. Ее жизнь уже кардинально изменилась. Домашнее имущество было конфисковано, мужа Муртазу убили, а свекровь оставили одну дома. Во сне ей показалось, что свекровь зовет ее. Когда она открыла

глаза, перед ней уже не было темноты, и слабый свет символизировал новый мир, который медленно открывался перед ней. (3) ***Зулейха открывает глаза***. *В нежно-розовой рассветной дымке все предметы вокруг кажутся зыбкими, летучими* [26, с.216].“Розовая дымка”была ярче слабого керосинового света. Хотя все еще оставалось неясным и размытым, Зулейха уже могла различить окружающую среду, заточение и тьма постепенно отступали. (4) ***Зулейха открывает глаза***. *Солнечный луч пробивается сквозь ветхий ситец занавески, ползет по рыжему изгибу бревенчатой стены, по цветастой бязевой подушке, из которой торчат черные хвостики тетеревиных перьев, дальше – к нежному, розовому на просвет ушку Юзуфа* [26, с.386]. Рядом с Зулейхой спит её любимый сын. На данном этапе жизни она стала самостоятельной женщиной и осознала свою силу. Открыв глаза, она увидела яркое солнце, осветившее её жизнь и внутренний мир. С изменением среды её мысли и верования тоже изменились. (5) ***Зулейха открывает глаза.*** *Солнце бьет, слепит, режет голову на части. Вокруг в искрящемся хороводе солнечных лучей дрожат еле различимые очертания деревьев. – Тебе плохо? – Юзуф наклоняется к ней, заглядывает в лицо. – Хочешь, я никуда не поеду? Глаза у сына огромные, густо-зеленые – ее глаза. На Зулейху смотрят с сыновьего лица ее глаза. Она мотает головой, тянет его дальше, в лес...* [26, с.500]. В романе в пятый и последний раз Зулейха открывает глаза. Яркое солнце символизирует ясность и решимость в её сердце. Чтобы помочь сыну осуществить мечты, она попросила Игнатова помочь сыну сбежать и добиваться своих целей. Пробуждение Зулейхи дало ей больше смелости и достоинства, а также надежду на будущее для следующего поколения.

5. При анализе текста романа мы рассматривали средства визуального восприятия и с позиции субъектно-объектного распределения действия. Если первая семантическая структура образуется именем воспринимающего субъекта, то во второй семантической структуре субъект восприятия может пассивно воспринимать какой-то объект, и в данном случае персонаж интерпретирует или оценивает этот объект: *Из снежного облака* ***выступает*** *большая темная фигура в малахае. Крепко ухватив жену за рукав, Муртаза волочёт ее за собой через буран* [26, с.23]. *Раздаются шаги – из темноты* ***возникает*** *Игнатов* [26, с.247]. При объектном ЗВ также вводятся развернутые картины перед семантическим субъектом. *С утеса Ангара* ***открывалась как на ладони***. *Пышная зеленая грудь левого берега круто вспучивалась, словно подоспевшее в кадушке тесто, падала ярким изумрудным отражением в свинцовое зеркало реки. Вода тяжелым широким полотном лениво вилась вокруг, уходила в синеву горизонта, к Енисею. Туда, куда ушел недавно катер Кузнеца. Правый берег, на котором расположились переселенцы, у воды стелился низко, покладисто, а потом вскипал раскидистым пригорком, перерастал в*

громадины холмов, щерился клыками утесов. На одном из них сейчас и стоит Игнатов, ***разглядывая простирающуюся внизу тайгу*** [26, с.233]. Такое описание в большей мере обнаруживает автора в качестве воспринимающего субъекта и в меньшей степени – героя, который обозначен лишь в конце. Автор сообщает нам о том, что видит герой, а не передает непосредственно зрительные впечатления последнего. Картина величественной природы при объектном типе выражения более автономна, что подчеркивает незначительность и слабость перед ней маленького человека на утесе.

Глаголы цветового и светового объектного восприятия также содержат компонент ЗВ: *Он недовольно оглядывается на сяке, где* ***темнеет*** *могучее тело Муртазы* [26, с.80-81]. *На задке* ***чернеет*** *полоса – глубокая зарубка от топора, оставленная вчера Игнатовым* [26, с.93]. *Штыки то и дело* ***всверкивают*** *на солнце, аж в глазах рябит* [26, с.73]. *Остальные молчат. Только* ***сверкают*** *в темноте запавшие глаза да* ***вспыхивают*** *в свете искр осунувшиеся лица с резкими угловатыми чертами* [26, с.246]. *– Гражданочки! – весело кричит председатель от печки, и золотые блестки огня* ***сверкают*** *в его темных зрачках* [26, с.100]. Такие глаголы имеют функцию выделения предмета на контрастном фоне, что широко используется при описании жизни в тайге, где персонажи часто встречаются у костра по вечерам. Отметим наиболее индивидуально-авторские употребления: *Деревья вокруг* ***налились темнотой*** *и стали похожи друг на друга, как тени* [26, с.22]. *Скудный керосиновый свет освещает ... потолок (там* ***черным квадратом зияет лаз*** *на сеновал), но не долетает до* ***темнеющих*** *вдали углов <...>* [26, с.46]. *<…> формы у ней* (у Настасьи) *такие, что сами* ***в глаза прыгают***?! [26, с.91]. *Звезды* ***прыгают в глаза****, пляшут у самого лица* (Зулейхи) [26, с.248]. Так общеязыковое устойчивое выражение «бросаться в глаза» – сразу становиться заметным, привлекать внимание – получило авторское развитие. Страдательные причастия традиционно используются для организации объектного ЗВ: *Когда* (отряд) *подъезжает поближе,* ***становятся видны*** *широкие зеленые нашивки на серой шинели, на голове – остроконечный суконный шлем с бурой звездой* [26, с.71]. Зулейха и Муртаза пассивно воспринимают неожиданную пугающую встречу. Игнатов предостерегает пассажиров от неповиновения, заставляя их смотреть на вычеркнутое имя погибшего: *Поднимает папку и машет ею в воздухе: – Всем* ***видно****? Жирная кривая черта на истерзанном пишущей машинкой листе плывет над толпой* [26, с.161). *– Издалека будет* ***видно*** *…!* [26, с.107] – так Игнатов говорит о красном флаге над мечетью. Люди вынуждены будут видеть этот флаг, независимо от того, нравится ли он им. Как и глагол «видеть», форма «видно» употребляется при выявлении внутренней сути объекта на основе зрительного восприятия. *Пожилой мулла держит*

вожжи неумело, вывернув шерстяные рукавицы. ***Видно****: за всю жизнь ничего тяжелее книги в руки не брал* [26, с.92].

6. Наиболее яркую художественную функцию несут слова, определяющие глаголы ЗВ и другие способы его выражения. Особую роль играет описание глаз как органа зрительного восприятия и как выразительной особенности портретов персонажей. Мы выделили следующие коннотации. Недоброжелательность: *буравить глазами, воткнуть в кого глаза, дерзкие и насмешливые глаза, недружелюбные взгляды, сверлить глазами* и т.д.; временное замешательство: *жмуриться, медленно переводить взгляд, невидящий взгляд, озадаченно разглядывать, ошеломленно смотреть* и т.д.; беспокойство: *взгляд – неживой, остановившийся, тяжелый, угрюмый* и т.д.; недовольство: *бессловесно и бесстрастно смотреть, жалобный взгляд, неодобрительно смотреть, пялиться на кого, сердитый взгляд, с ненавистью смотреть, смотреть в упор, смотреть на кого сверху вниз* и т.д.; большие ожидания: *глаза светлые, радостные; неотрывно смотреть на кого, с возбужденно блестящими глазами, умоляющие взоры* и т.д.; недоверие: *стрелять в кого взглядом, утыкать в кого взгляд* и т.д.; согласие: *с закрытыми глазам, закрывать глаза* и т.д.; агрессия: *взгляд – грозный, злобный; глаза – злые, собачьи, дикие, звериные* и т.д.; превосходство: *победительно смотреть на кого, взгляд царицы, хозяйский взгляд* и т.д.

Анализируя визуальные аспекты, можно понять настроения и отношение персонажей романа к семье, обществу и их эмоциональное состояние в исторически переломный период. Зулейха занимает самое низкое положение в доме. Взгляды мужа и свекрови на нее агрессивны: *Но пятнадцатилетняя Зулейха была такого маленького роста, когда пришла в дом Муртазы,* что *Упыриха в первый же день сказала,* ***воткнув в невестку*** *тогда еще яркие изжелта-карие* ***глаза****: «Эта маломерка и с сундука не свалится»* [26, с.26]. *Муртазу подбрасывает на ноги. – Ты?! – рычит он глухо,* ***буравя глазами*** *Зулейху и ощупывая рукой стену около себя* [26, с.37]. Из-за прихода Красной армии муж героини собирается спрятаться в лесу. Зулейха не хочет, чтобы он уходил, но боится выразить это словами и передаёт свои чувства только взглядом: *– Ночью ухожу в лес. – говорит он куда-то вперед, обращаясь не то к хомуту на шее Сандугач, не то к лошадиному хвосту. Как же? – Зулейха поворачивается и* ***утыкается жалобным взглядом*** *в неумолимую спину мужа* [26, с.69]. Муртаза не хочет отдавать советской власти своё имущество. Его глаза полны гнева: *Сидевший истуканом Муртаза вдруг резко поворачивается к саням и* ***с ненавистью смотрит*** *Игнатову* ***в глаза*** [26, с.75]. Взгляд выражает временное замешательство: Игнатов с удивлением обнаружил, что убил Муртазу. *Игнатов* ***ошеломленно смотрит на*** *распростертое в санях*

неподвижное тело [26, с.76]. Оглушенная неожиданным убийством мужа, Зулейха пребывала в оцепенении, не знала, как реагировать: *В санях, спиной к лошади, сидит Зулейха и* ***смотрит невидящим взглядом на*** *остающийся позади лес* [26, с.77]. При обыске в доме красноармейцы рады поживиться чужим добром, они предвкушают легкую добычу. Их состояние передается описанием глаз. *В дверь опять просовывается голова чернявого* ***с возбужденно блестящими глазами****: – Товарищ Игнатов, там от коровы это… одно мясо осталось* [26, с.82]. Руководитель Игнатова, Кузнец – человек без эмпатии и сострадания: *Он* (Игнатов) *тихо и долго выдыхает, поднимает взгляд на Кузнеца. У того* ***глаза – злые, собачьи****, рот – ниткой* [26, с.226]. Горелов – антагонист в романе, он умел вращаться в меняющемся мире, приспосабливаясь к обстоятельствам, угождая сильным и злоупотребляя властью. Он сам назначает себя смотрящим по вагону: *– Не гоношись, буду вашим смотрящим. ... Волосы у Горелова – длинные, лохматые, как у женщины. Тяжелые сальные пряди то и дело падают на лицо, и от этого* ***взгляд*** *становится* ***диким, звериным*** [26, с.165]. Следует особо отметить, когда персонаж закрывает глаза, это означает его согласие, хотя, возможно, он делал вид, что не видит: *– Пусть, – сказал Игнатов* ***с закрытыми глазами****, не дожидаясь, пока Константин Арнольдович подберет слова и выразит общую просьбу, – пусть идет* [26, с.289]. Это употребление перекликается с фразеологизмом «закрывать глаза на что-либо» – намеренно не обращать внимания, не замечать чего-либо, обычно неприятного, нежелательного. *Кузнец милостиво* ***закрывал глаза на*** *эти неявные нарушения (проблема с охотниками так же решалась во всех остальных трудовых поселках)* ... [26, с.389]. Особенностью романа являются сложные характеристики ЗВ, включающие одновременно несколько обозначений органов зрения и их «работы» (глагол ЗВ, взгляд и т.п.), создающие яркие образы всей совокупностью составляющих. *Горелов…* ***моргает масляными глазами, неотрывно прикованными к ведру с похлебкой*** [26, с.246]. *Он* (Игнатов) *привстает на стременах, придирчиво рассматривая протекающий мимо караван из-под козырька ладони, – словно защищая глаза от солнца. На самом деле – прикрывая* ***взгляд****, который то и дело* ***непослушно липнет к*** *Настасье* [26, с.91]. *Вблизи видно, что* ***глаза у него вовсе не темные, а светло-серые, как речная вода. Красивые*** *глаза* [26, с.75]. *Кузнец* ***поднимает*** *на Игнатова* ***рыжие, с иголками черных зрачков глаза*** [26, с.206]. *Только Горелов, подлец, поинтересовался однажды,* ***заговорщически щуря*** *на Игнатова* ***щелки калмыцких глаз****: «Гражданин начальник, как считаете, катер с подкреплением девок привезет?* [26, с.286]. *Зулейха поднимает глаза. ...* ***зрачки*** *Игнатова* ***чернеют в белках, как угольные*** [26, с.186]. *У него* (Игнатова) *и так уже* ***от этих зеленых глаз – как зарубка на сердце*** [26, с.214].

По цвету необычных глаз Зулейху зовут зеленоглазой, т.е. этот признак становится ее главной особенностью. Взгляд может оказывать прямое воздействие на объект, которое вызывает реальное действие (а не только ментальную реакцию) последнего: *Груня собирает в складки низкий лоб. – Вам зачем? Вольф Карлович жмется* ***под ее*** (Груни) ***грозным взглядом*** [26, с.113]. – ***Под сердитым взглядом*** *Игнатова наконец* (Мансурка) *пятится к двери и исчезает, оставляя за собой высокий перьевой вихрь* [26, с.80]. <…> *Груня…* ***посмотрела в его*** (Лейбе) ***радостные, не замутненные более земными печалями голубые глаза*** *и тихо охнула* [26, с.127].

7. Указательные слова (*вот* и др.) могут создавать определённую атмосферу, заставляя читателя следовать за героем, переживая каждый его шаг. Например: *Перед отправкой Игнатов все же решил заскочить к Бакиеву. Входя в здание на Воздвиженской, почувствовал тревогу. ... в воздухе что-то висит. Что? Игнатов замедляет шаг.* ***Вот*** *– у пробегающей мимо девицы из третьего отдела глаза под густо накрашенными тушью ресницами испуганные и красные, как у кролика.* ***Вот*** *– несколько незнакомых солдат тащат, надрываясь, тяжелые коробки с документами.* ***Вот*** *– чей-то осторожный косой взгляд из-за колонны. Что-то случилось?* [26, с.140]. Описание распадается на кадры, каждый из которых отмечается частицей *вот.* Рушится цельный мир красноармейца Игнатова. Сюжет наполнен напряжением и тревогой. Указательные слова помогают читателю погрузиться в действие, очутиться на месте событий. *Муртаза выскакивает на улицу в распахнутом на груди кульмэк, с непокрытой головой. Озирается, грозя разыгравшейся метели топором.* ***Вокруг*** *– никого* [26, с.61]. ***Да вот же она****, милая, лежит! Зулейха выволакивает тяжелую корзину из-под толщи сугроба и облегченно выдыхает. Можно возвращаться. Но куда идти?* ***Вокруг*** *свирепо танцует метель.* [26, с.22]. Иконников делает фигурки из хлеба*: Зулейха с сожалением, неодобрительно смотрит на это. Она бы свой кусок ни за что не отдала. Ладно бы на дело, а так – баловство одно. И крошки* ***вон*** *– на пол сыплются, не подобрать* [26, с.201]. Слова, обозначающие положение объектов ЗВ в пространстве, служат для структурирования не только динамичных сцен, но и статичных картин. Когда вечером все собираются у костра, Игнатов проводит сверку. Он смотрит на окружающих внимательно, вспоминает историю каждого, оценивает характер, делает выводы. ***В двух шагах*** *от Игнатова сидит на коленях маленькая татарочка Зулейха <…> спас, спас ... Думаешь, зачтется? – мелькает злая мысль. Триста ко дну пустил, одну вытащил – хорош спаситель, нечего сказать. <…>* ***Вот*** *– Авдей Богарь, однорукий. Инвалид, а работает споро – ловко укладывает ветки на крышу шалаша <…> Этот может быть опасен. Такого и остальные послушают <…>*

Рядом *копошится Лукка Чиндыков, рыжебородый чуваш. Неказистый <…> Потерял в пути всю семью, запуган до смерти… не опасен.* ***Невдалеке*** *вьется белая борода Мусы-хаджи Юнусова <…> Лицо у Юнусова всегда было светлое, отреченное, <…> Тоже не опасен* [26, с.242-243]. Описание с разнообразными комментариями Игнатова довольно обширно (здесь существенно сокращено нами), маркеры положения в пространстве помогают читателю вычленить объекты, не допускают размытия картины. В то же время такая организованность зрительного поля характеризует и Игнатова, и особенности его мышления: во всем порядок, учет и контроль.

8. Стоит обратить внимание на то, что поле зрения Зулейхи в начале романа и в поезде постоянно ограничено внешними объектами. Она смотрит на мир не прямо, а через суженное пространство или сквозь помехи, пелену. Это символизирует неполноту её восприятия мира, узость зрения. Автор передаёт читателю то, что видит персонаж, и его комментарии: *«Может, заснула?» – надеется Зулейха, старательно топоча у входа в избу свекрови. Толкает дверь, просовывает голову в* ***щель****. Три большие керосиновые лампы в ажурных металлических подставках ярко освещают просторную комнату <…> Отскобленные тонким ножом и натертые речным песком до медового сияния полы <…> снежно-белые кружева на окнах – накрахмаленные так жестко, что можно порезаться; в простенках – нарядные красно-зеленые тастымал и овальное зеркало <…>* [26, с.28]. Скромная Зулейха на трудном пути изгнания обретает радость, поднимая голову и глядя на звезды через щель, размышляя о себе и исполненная благоговения перед Аллахом, надеясь, что Аллах даст ответ о её неопределённом будущем: ***Заметила****, что от удара на потолке отошла доска и появилась узкая* ***щель – видна*** *полоска неба. Вот и славно – не всё ж в окно* ***смотреть****. <…> Зулейха будет* ***смотреть*** *на мелькающие в* ***щели*** *на потолке звезды и думать: и Алла, долго ли еще ехать?* [26, с.180]. Только через щель можно увидеть более высокое небо, но угол обзора ограничен, что подчеркивает малость Зулейхи. В семье с Зулейхой никто не разговаривает, никто не отвечает ясно на ее вопросы о происходящем, она вынуждена самостоятельно пробиваться к информации через ограничения и помехи: *... Зулейха* ***бросается к окну, пальцами плавит лохматые узоры инея на стекле, припадает к дырочке глазом****. Вот Муртаза приоткрывает ворота… Из вихря белых хлопьев высовывает морду темный конь, запорошенный снегом всадник наклоняется из седла к Муртазе, шепчет что-то на ухо* [26, с.44]. *За четырнадцать тревожных лет Зулейха, скрываясь на женской половине от этих непрошеных гостей, наблюдала* ***сквозь складки чаршау*** *множество лиц: <…> У этих лиц было много имен, одно другого непонятнее и страшнее: хлебная монополия, продразверстка, реквизиция, продналог,*

большевики, продотряды <…> [26, с.49]. В поезде: *В пути было легче. Зулейха смотрела, как* ***в крошечном прямоугольнике зарешеченного окна*** *пролетала мимо чужая жизнь* … [26, с.170]. Главный герой Игнатов слеп по-своему, его взгляд на мир заслоняет ложная идея. Он смотрит на путь через грязное окно поезда – точная бытовая деталь, в какой-то мере обладающая символическим значением: *Вот и сейчас,* ***глядя в мутную толщу густо запыленного окна, грязное стекло окна,*** *за которым простираются неподвижные черные поля с мелкими белыми пятнами – остатками снега, он* (Игнатов) *раздраженно стучит пальцами по лакированной крышке стола. За восемь дней простоя – пятнадцать смертей* [26, с.174-175]. Заметим, что окно, через которое смотрит Зулейха, описывается как окно камеры (очень маленькое, с решеткой): она смотрит на мир через призму неволи, тогда как перед глазами Игнатова – толстое, мутное, очень пыльное стекло, через которое не так-то легко ясно увидеть жизнь, понять и принять настоящую причину гибели людей. Вряд ли случайно и то, что в Семруке Игнатов смотрит через тот же «фильтр»: *… Игнатов смотрит* ***за грязное стекло окна.*** *Там, на далеком берегу, качаются от ветра острые верхушки бесконечных, уходящих за горизонт елей. – Подожди, Кузнец… – Игнатов никак не может* ***поймать его взгляд*** *– слишком* ***много у него глаз****, у черта сердитого. – В тайге? Без инвен… инвентаря?* [26, с.226-227]. Игнатов пьян, поэтому он не может уловить расплывающееся лицо Кузнеца, но характеристика «много глаз» раскрывает суть лживого и коварного персонажа как нельзя лучше. И даже трезвому человеку не удастся понять, как можно выжить в тайге при таких условиях. Игнатов снова в тупике, не может найти ясного ответа, как и в тот момент, когда пересчитывал умерших в поезде. Он снова вынужден смотреть в «грязное окно» жизни и в лживые, жестокие глаза власти.

9. Полноценное зрительное восприятие невозможно без света, который позволяет персонажам видеть и оценивать происходящее. Зулейха часто действует в почти полной темноте, знает на ощупь дом, ее руки выполняют работу автоматически. Зрение включается только при наличии освещения, источником которого чаще всего в быту является керосиновая лампа. Ее свет помогает ориентироваться в пространстве, а также рассматривать нужные предметы: *Амбар был заперт… Зулейха нащупывает ключом скважину, проворачивает …* ***Скудный керосиновый свет освещает*** *желтые, чисто оструганные бревенчатые стены и высокий потолок* <…> [26, с.46]. *Она* ***ставит керосинку на пол****. Мешков – меньше, чем пальцев на руках. И каждый – худой, с дряблыми обвисшими боками* [26, с.47]. В данном случае освещение определяет зрительное восприятие, читатель следует за керосинкой так же, как за взглядом героини.

Близость к источнику освещения выделяет объект, позволяет рассмотреть его подробно: *Это правда, что ты помогла им бежать? Зулейха отдергивает руку от карты. Игнатов стоит у раскрытого в ночь окна, лицом на улицу, курит.* ***Желтый свет керосинки на столе освещает*** *плотно натянутую между плечами ткань гимнастерки в перекрестье тугих ремней. – Не отпирайся, – продолжает он. – Видели* [26, с.185]. Кроме того, что свет многих керосинок позволяет рассмотреть подробно каждую деталь на всем пространстве комнаты, зажжённые лампы означают ожидание встречи с всегда желанным гостем, сыном: *Зулейха ... отворяет дверь, заглядывает: Упыриха спит, утробно храпя и вперив раздвоенный подбородок в потолок, где причудливыми цветами распустились три светлых кружевных пятна –* ***керосинки*** *горят на случай, если Муртаза захочет сегодня вечером заглянуть к матери* [26, с.51]. Внезапное появление слишком яркого света после полной темноты может вызывать дискомфорт в глазах – как и неожиданное мгновенное прозрение правды. ***Дневной свет ударяет*** *в лицо, как лопата. Глаза взрываются красным за вмиг зажмуренными веками. Зулейха хватается за качающуюся стену и ложится на нее* [26, с.157]. Герои идут к пониманию мира постепенно. Обращает на себя внимание «грубое» сравнение света с ударом лопатой. Оно невольно отправляет к условиям жизни заключенных, их тяжелому физическому труду. Иногда появление света предвещает новые события для персонажей: *Юзуф и Зулейха хрустко шагают по усыпанной хвоей и шишками тропе. Впереди меж деревьев уже голубеет* ***просвет*** *– поселок. Чем ближе к дому, тем медленнее идет Юзуф – хочет, чтобы мать успела досказать* [26, с.402]. Важно отметить, что в романе естественный свет символизирует пробуждение Зулейхи, показывая ее переход от внутренней неуверенности и смятения к решительности и ясности (см. пункт 4).

10. Описание увиденного героем перемежается его личными замечаниями, комментариями и выводами и служит средством характеристики субъекта зрения. В тексте прослеживается смена картин и объектов, попадающих в поле зрения персонажа, а также изменение плана – от общего к крупному и детализация картины или наоборот расширение поля зрения, позволяющее охватить взглядом большие пространства, что определяет точку зрения субъекта. Например, Игнатов наблюдал – проявлял эмоции – утверждал «высокие мысли», далекоидущие мечты: *Февраль тридцатого года выдался урожайным – Игнатов привез в Казань четыре партии раскулаченных. Каждый раз,* ***наблюдая за*** *тем, как кулаки исчезают за крепкими воротами пересыльного дома, он вздыхал с облегчением и тихой внутренней радостью: еще одно полезное дело сделано, еще одна песчинка брошена на весы истории. Так одна за другой, по крупинкам, народ создает будущее своей страны.* [26, с.144]. Страшные судьбы людей представляются

Игнатову ценным вкладом в светлое будущее, глагол *наблюдать* ставит Игнатова в позицию отстраненности и превосходства над «врагами». Так выбранный автором глагол ЗВ передает мировоззрение героя. Зулейха видит, как муж усердно работает, героиня подводит итоги и делает вывод, окончательно убеждаясь, что её мнение было правильным: *Если умру – так и не увижу Казань? Зулейха* ***скашивает глаза*** *на Муртазу. Тот сидит на сяке и починяет хомут. ... ловко продевают скользкий кожаный ремень в деревянную основу. Только вернулся из города – и сразу за работу. Хороший муж, что говорить. Если умру – он скоро женится на другой? Муртаза довольно крякает: готово! Надевает хомут на могучую шею, проверяя крепость починки ... Да, такой женится, и очень скоро* [26, с.43]. В большинстве случаев герои размышляют не умозрительно, а непосредственно в процессе сенсорного восприятия.

11. Элементы, отражающие жизнь, взгляды, характер и другие особенности личности передаются через наблюдаемые вещи, актуализируют функции объекта зрения в художественном тексте. Вот пример, показывающий чувства матери, потерявшей ребенка. Автор описывает надежды Зулейхи через использование глаголов зрения, но раз за разом эти надежды оборачиваются разочарованием. Объектом зрения Зулейхи становятся признаки будущего на личиках новорожденных дочерей. Зулейха сосредоточенно ищет знаки доброй надежды, принесенной новорожденным. Она считает, что видит жизнь, но позже узнаёт, что это снова и снова была смерть. Используя глаголы зрительного восприятия, автор показывает каждую из потерь, переживаемых матерью, а также страх перед тем, что жизнь, едва появившись, может снова исчезнуть: *Четыре младенца, рожденные лишь для того, чтобы умереть. Каждый раз после родов... Зулейха с надеждой* ***вглядывалась в*** *прикрытые еще припухшими веками полуслепые глазки... Ей казалось, что она* ***видит*** *жизнь. Позже оказывалось, что* ***видела*** *смерть*[26, с.180]. Следующий пример отражает характер Игнатова, который, будучи комендантом, не любит пышности. В то время как все голодают, он не пользуется своим положением, не требует мяса, а довольствуется простой кашей. *Игнатов берет с подноса тарелку. ... еще раз,* (Игнатов) *говорит,* ***увижу*** *эти финтифлюшки… Что ж, угодно без этикета жрать – извольте. Хлебайте одной ложкой вашу кашу* [26, с.175]. В дальнейшем развитии сюжета Игнатов сражается за жизнь вместе с переселенцами, преодолевая трудности.

12. Визуальные элементы не всегда представлены автором напрямую, но из контекста становится понятно, что увидит персонаж: ***Пение*** *настигает их внезапно, как порыв ветра. Только что в ушах* ***звучал жалобный скрип полозьев****, а вот уже – уверенный мужской* ***голос****. ... И* ***голос*** *приближается, настигает* [26, с.70-71]. Картина,

которая через минуту предстанет перед Зулейхой, сначала возникает в её воображении, и стимулом являются звуки. ***Песня работящего человека****, решает Зулейха, – кузнеца или плавильщика. Уже понятно, что едет этот человек по лесной дороге вслед за ними и* ***скоро покажется*** *из-за деревьев* [26, с.71]. Таким образом, объект зрения получает характеристику еще до своего собственно визуального восприятия субъектом. Важным представляется не только то, что видит персонаж, но и то, какие ассоциации вызывает у него объект зрения. Ассоциации выражены в метафорах и сравнениях. Например, образом сравнения при восприятии Зулейхой глаз чернявого красноармейца является овсяный суп с комочками – реалия крестьянского быта: *А его жена отругала! – блестит чернявый золотым зубом,* ***подмигивая*** *Зулейхе сначала* ***одним глазом****, затем* ***другим****.* ***Белки у него мутные, как овсяная затируха, а зрачки мелкие, комочками*** [26, с.74]. Навсегда покидая Юлбаш, Зулейха *... поворачивает голову вперед. С вершины холма раскинувшаяся внизу равнина кажется* ***гигантской белой скатертью****, по которой рука* ***Всевышнего*** *разметала* ***бисер деревьев*** *и* ***ленты дорог****. Караван с раскулаченными* ***тонкой шелковой нитью*** *тянется за горизонт, над которым торжественно восходит алое солнце* [26, с.88]. Метафоры основаны на предметах быта, с которыми приходилось иметь дело женщине: скатерть, бисер, ленты. Бытовые представления героини сплетены в ее сознании с родной природой и великим замыслом Творца. По пути дальнейшего следования в новую жизнь восприятие мира героини передается теми же метафорами, но вместо величественности и торжественности актуализируются негативные смыслы через расширение метафор определениями: *В пути было легче. Зулейха* ***смотрела****, как в крошечном прямоугольнике зарешеченного окна пролетала мимо чужая жизнь –* ***редкие*** *лесочки,* ***сползшие*** *с пригорков деревеньки,* ***мятые ленты речушек, скатерти степей, щетки лесов*** *– и забывала про голод* [26, с.170]. После пережитого героиня воспринимает природу уже не такой красивой – *ленты, скатерти, щетки,* определения негативные – *редкие, сползшие, мятые.* Таким образом лексика ассоциативного поля зрительного восприятия сообщает читателю о социальном положении, религиозных, мировоззренческих представлениях и психологическом состоянии персонажа.

Заключение

В романе Г.Яхиной «Зулейха открывает глаза» зрительное восприятие – комплексное понятие, которое включает в себя как объективные характеристики: то, что видит персонаж, форму, цвет, расположение (физическая точка), так и субъективные признаки – видение автора, то есть авторское восприятие. Писатель с помощью

описания зрительных восприятий передает часть истории Советского Союза. В романе царит тяжелая и драматичная атмосфера, но при этом сохраняется надежда на будущее и ценность человечности. Зулейха, простая татарская женщина, начинает смотреть на мир своими глазами. В условиях больших жизненных перемен это приводит ее к глубокому внутреннему пробуждению. Каждый раз, когда она открывает глаза, она всё с большей смелостью смотрит в лицо жизни, и это становится важным шагом вперёд. В романе зрительные восприятия разных персонажей отражают их радости и печали, страдания и добродетели. Яркие детали зрительных восприятий пробуждают воображение читателя, создают ощущение реальности и вплетаются в сюжет истории.

References:

1. Borisova, Valentina V. (2017) The Novel “Zuleikha Opens Her Eyes” by G. Yakhina: the Conflict of Receptions in the Context of the Regional, Russian and World Literature (on the Problem of National and Cultural Identity). Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences.10 (5). S.654-660.
2. Anokhina S.Z. (2010) YAzykovaya interpretatsiya ob"yektov zritel'nogo vospriyatiya// Vestnik Bashkirskogo universiteta. T.15, N 1. S.116-119.
3. Babina L.V., Budantseva N.A. (2013) Glagol'naya taksonomicheskaya model' i funktsional'nyy aspekt yeye izucheniya (na primere glagolov zritel'nogo vospriyatiya)// Voprosy kognitivnoy lingvistiki. № 1 (34). S.82-89.
4. Bukareva N.YU., Shushkova D.R. (2022) Interpretatsiya syuzheta o YUzufe i Zuleykhe v romane G. Yakhinoy «Zuleykha otkryvayet glaza» // Mir russkogovoryashchikh stran. № 1 (11). S.68-81.
5. Bukarenko S.G., Medvedeva Ye.V. (2022) Glagoly zritel'nogo vospriyatiya videt' i smotret' // Vestn. Taganrog. in-ta im. A.P. Chekhova. № 1. S.175-186.
6. Gerasimchuk M.S. (2014) «Chelovek» kak ob"yekt v kognitivnoy modeli zritel'nogo vospriyatiya v rasskazakh nachala XXI veka. Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. № 6 (335). Filologiya. Iskusstvovedeniye. Vyp. 88. S.129-132.
7. Gerasimchuk M.S. (2014) Ob"yekt-situatsiya v kognitivnoy modeli zritel'nogo vospriyatiya v rasskazakh Borisa Yekimova (tsikly «Pamyat' leta» i «Zhiteyskiye istorii»)// Ural'skiy filologicheskiy vestnik. Seriya: psikholingvistika v obrazovanii. Yekaterinburg: Ural'skiy gosudarstvennyy pedagogicheskiy universitet. № 2. S.44-49.
8. Darikov A.A. (2020) Pertseptivnoye modelirovaniye mira v obraze frazeologizma (na primere oborotov, predstavlyayushchikh zritel'noye vospriyatiye)// Vestnik nauki i tvorchestva, S.5-8.

9. Dvizova A.V., Kryukova L.B. (2012) Lingvisticheskiye sredstva vyrazheniya situatsii zritel'nogo vospriyatiya v poeticheskikh tekstakh B. Pasternaka// Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya, S.21-29.
10. Kiseleva L.A., Vasil'yeva A.YU. (2016) K voprosu o printsipakh sopostavitel'nogo izucheniya leksiki slavyanskikh yazykov (na materiale russkikh i bolgarskikh glagolov zritel'nogo vospriyatiya)// Filologicheskiye nauki. Voprosy teorii i praktiki. S.104-106.
11. Kozyura T.N. (2007) Zalogovyye znacheniya glagolov zritel'nogo vospriyatiya (na materiale russkogo i frantsuzskogo yazykov)// Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya. № 2-1. S.62-67.
12. Kolesov I.YU. (2008) Problemy kontseptualizatsii i yazykovoy reprezentatsii zritel'nogo vospriyatiya (na materiale angliyskogo i russkogo yazykov): monografiya. Barnaul: Barnaul. gos. ped. un-t, 354s.
13. Kolesov I.YU. (2009) Aktualizatsiya zritel'nogo vospriyatiya v yazyke: kognitivnyy aspekt (na materiale angliyskogo i russkogo yazykov): avtoref. dis. …d-ra filol. nauk. Barnaul, 31s.
14. Kolesov I.YU. (2013) O yazykovom modelirovanii znaniya o zritel'nom vospriyatii // Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. № 2-2 (54). S.81-86.
15. Moiseyeva S.A. (2005) Semanticheskoye pole glagolov vospriyatiya v zapadno-romanskikh yazykakh: monografiya. Belgorod: Izd-vo Belg. gos. nats. issledov. un-ta, 248s.
16. Mysina S.I. (2013) Funktsional'naya semantika glagolov slukhovogo i vizual'nogo vospriyatiya v proizvedeniyakh S.N.Sergeyeva -Tsenskogo// Vestnik Tambovskogo universiteta. Vypusk 6 (122). S.155-160.
17. Nizambiyeva I.I. (2020) YAzykovoy portret repressirovannoy zhenshchiny (po romanu G.Yakhinoy «zuleykha otkryvayet glaza». Sovremennyye problemy filololii i metodikt prepodavaniya yazykoa: voprosy teorii i praktiki, S.53-57.
18. Nurullina G.M., Usmanova L.A. (2018) Psikholingvisticheskiy aspekt izucheniya teksta kak produkta rechevoy deyatel'nosti. Filologiya i kul'tura. S.72-76.
19. Paducheva Ye.V. (2004) Dinamicheskiye modeli v semantike leksiki. M.: YAzyki slavyanskoy kul'tury, 608 s.
20. Sabanokova S.KH. (2012) Stereotipy zritel'nogo vospriyatiya v reklamnoy kommunikatsii: [elektronnyy resurs]. Zhurnal «Aktual'nyye voprosy ekonomicheskikh nauk». Vypusk № 25-1/ URL: http://cyberleninka.ru/article/n/stereotipy-zritelnogo-vospriyatiya-v-reklamnoykommunikatsii #ixzz4gjxb202f
21. Ustyuzhanina M.S. (2014) Analiz leksem zritel'nogo vospriyatiya v russkom i angliyskom yazykakh// Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. № 8. S.347-354.

22. Frangulis Z.S. (2006) K voprosu o klassifikatsii glagolov zritel'nogo vospriyatiya// Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. № 4 (28). S.116-119.
23. Kharchenko V.K. (2012) Lingvosensorika: Fundamental'nyye i prikladnyye aspekty. M.: Knizhnyy dom: «LIBROKOM». 216 s.
24. Chotchayeva M.YU., Klyuchnikova I.V (2019). Khudozhestvennyye osobennosti izobrazheniya zhenskogo natsional'nogo kharaktera v usloviyakh nesvobody (na primere proizvedeniya guzel' Yakhinoy "Zuleykha otkryvayet glaza"). Filologicheskiye nauki. Voprosy teorii i praktiki. Tambov: Gramota, Tom 12. Vypusk 5. S.37-41.
25. Chotchayeva M.YU., Klyuchnikova I.V. (2019) Osobennosti psikhologizma glavnoy geroini romana G.Yakhinoy «Zuleykha otkryvayet glaza». Fundamental'nyye i prikladnyye nauki segodnya, S.98-100.
26. Yakhina Guzel' Shamilevna.(2024) Zuleykha otkryvayet glaza/ Guzel' Yakhina; predisl. L.Ulitskoy. M.: Izdatel'stvo AST: Redaktsiya Yeleny Shubinoy, 508 s.
27. Lyu Ichao. (2023) Glagoly s semantikoy zritel'nogo vospriyatiya i ikh funktsional'naya nagruzka v zhanre putevogo ocherka. Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni A. I. Gertsena. Sankt-Peterburg, N 210. S.282-292

Information about the Auhtor:
Wang Yi-Chun (Taipei, Taiwan) *– Humanities Ph.D., Professor of Department of European and American Languages, Chinese Culture University.*
E-mail: dorochka.w@gmail.com

Acknowledgements: *This article is supported by National Science and Technology Council (Grant NSTC 113-2410-H-034-015).*

Author's contribution: *The work is solely that of the author.*

DOI: 10.24412/2470-1262-2025-2-3-116-125
УДК (UDC):37.026

Anna N. Bertyakova
Sergo Ordzhonikidze
Russian State University for Geological Prospecting,
Moscow, Russia
Анна Н. Бертякова,
Российский государственный геологоразведочный
университет им. Серго Орджоникидзе
Москва, Российская Федерация

For citation: Bertyakova Anna N., (2025).

The Combination of Authentic Materials and Educational Texts in Teaching Professional Communication in Russian as a Foreign Language Classes at a Non-Linguistic University.
Cross-Cultural Studies: Education and Science,

Vol. 10, Issue 2-3 (2025), pp.116- 125 (in USA)

Manuscript received 30/09/2025
Accepted for publication: 05/11/2025
The author has read and approved the final manuscript.
CC BY 4.0

THE COMBINATION OF AUTHENTIC MATERIALS AND EDUCATIONAL TEXTS IN TEACHING PROFESSIONAL COMMUNICATION IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSES AT A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

СОЧЕТАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ МАТЕРИАЛОВ И УЧЕБНЫХ ТЕКСТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБЩЕНИЮ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Abstract:

The article discusses the integration of authentic materials and academic texts as an effective pedagogical approach to developing sociocultural and pragmatic competencies in teaching professional communication in Russian as a Foreign Language (RFL) to students of technical universities. The study emphasizes the importance of combining language and professional contexts to enhance learners' communicative competence in both academic and workplace environments.

The proposed methodology is demonstrated through the topic “The Mining Industry of the Urals”, which incorporates various types of materials: an excerpt from Pavel Bazhov’s tale “The Silver Hoof”, an animated adaptation of the story, and an academic text based on L. N. Martyushov and E. E. Senina’s manual “Basic Technologies of the Ural Industry.” This combination fosters not only linguistic proficiency but also a deeper understanding of Russian culture, professional terminology, and communicative patterns relevant to the students’ field of study.

Keywords: authentic materials, academic texts, Russian as a foreign language, sociocultural competence, pragmatic competence, professional communication, technical university

Аннотация: В статье рассматривается сочетание аутентичных материалов и учебных текстов как методический прием формирования социокультурной и прагматической компетенций на занятиях по русскому языку как иностранному при обучении профессиональному общению студентов технических вузов.

Использование этого методического приема в учебном процессе демонстрируется на примере темы «Горная промышленность Урала», раскрываемой на материале фрагмента сказа Павла Бажова «Серебряное копытце», мультфильма по сказу, а также учебного текста по пособию Л.Н. Мартюшова, Э.Э. Сениной «Основные технологии уральской промышленности».

Ключевые слова: аутентичные материалы, учебные тексты, русский язык как иностранный, социокультурная компетенция, прагматическая компетенция, профессиональное общение

Введение

Традиционно ориентированное на чтение, понимание и перевод специальных текстов обучение иностранному языку в неязыковом вузе сегодня приобретает профессионально-направленный и коммуникативно-ориентированный характер. Происходит перемещение акцента в обучении РКИ на развитие навыков речевого общения на профессиональные темы и ведение научных дискуссий. Русский язык становится не только инструментом формирования у иностранного студента знаний, но, прежде всего, средством общения, в том числе и профессионального, а соответственно и показателем его профессиональной компетентности.

Рассуждение

Коммуникативная направленность процесса обучения языку предполагает приобщение к культуре страны изучаемого языка». «Изучающие иностранный язык обычно стремятся в первую очередь овладеть еще одним способом участвовать в коммуникации. Однако, когда усвоение языка достигает полноты, человек одновременно получает огромное духовное богатство, хранимое языком, проникает в новую национальную культуру» [2]. Таким образом, непременным условием овладения лингвистической компетенцией является овладение и социокультурной компетенцией. Под социокультурной компетенцией в современной лингвометодике понимается «совокупность знаний о стране изучаемого языка, национально-культурных особенностях социального и речевого поведения носителей языка и способность пользоваться такими знаниями в процессе общения, следуя обычаям, правилам поведения, нормам этикета, социальным условиям и стереотипам поведения носителей языка» [1, с. 322].

Формирования социокультурной компетенции подразумевает опору на аутентичный инофонный текст как единицу коммуникации.

Аутентичными считаются тексты, сохраняющие характеристики естественного речевого произведения, даже если они методически обработаны, подготовлены к педагогическому процессу. Такими характеристиками являются связь текста с ситуацией общения, содержательная и формальная целостность и связность, разнообразная и разноплановая лексика, идиоматичность, экспрессивность, отсутствие элементов-калек из родного языка и некоторые другие [8.].

Образцами аутентичного языкового общения сегодня являются и видеоматериалы, эффективность использования которых обусловлена тем, что они „создают атмосферу реальной языковой коммуникации, делают процесс усвоения иноязычного материала более живым, интересным, проблемным, убедительным и эмоциональным” [7, с. 192].

Среди аутентичных текстов особую значимость в роли содержательной и смысловой опоры при освоения обучающимися сложного письменного и устного профессионального дискурса приобретает художественный текст. «…Поэзия значительно информативнее чем любые непоэтические формы речи. Подлинно оригинальное произведение заключает в себе неисчерпаемый источник смыслов и долго не теряет свою культурную значимость» [5, с. 23].

Использование комментария к художественному тексту как методического приема открывает путь формирования умений творческого монологического высказывания в профессиональном дискурсе [7, с. 100].

Обладая безусловной эстетической ценностью, художественный тест способствует усилению фасцинации, так необходимой для успешного процесса обучения говорению при изучении иностранного языка. В словаре иностранных слов дается следующее определение этого понятия: (от англ. fascination, лат. fascinatio – очарование) – очарование, ослепление, обаяние, прелесть [9].

Благодаря фасцинации, создающей особую эмоциональную атмосферу, у обучающихся усиливается интерес к информации, удерживается их внимание и самое главное - актуализируется личностно-ориентированный дискурс, при котором «участники общения стремятся раскрыть свой внутренний мир адресату и понять адресата как личность во всем многообразии личностных характеристик» [4, с. 199].

Фасцинацию «представляют в виде своеобразных квантов коммуникации, но проявляется она не только в коммуникации. Так, в механизме аттракции благодаря фасцинирующим свойствам блокируются барьеры недоверия между общающимися» [3, с. 10].

Усилению фасцинации способствует комбинация изображений, движения и звука кинематографических произведений.

Наиболее продуктивной видео опорой при обучении профессиональному обучению представляется мультфильм или сказка.

Наглядность истории мультфильма или сказки способствует погружению в мир национальных образов носителей русского языка, в мир ценностей и традиций.

Художественный текст, мультфильм или сказка выполняют роль основного аутентичного источника при формировании у иностранных студентов социокультурной компетенции в процессе их обучения профессиональному общению.

Содержательной и смысловой опорой при освоении обучающимися сложного письменного и устного профессионального дискурса становится и учебный текст как достоверный источник научной лексики и способ смены личностно-ориентированного дискурса на статусно-ориентированный, свойственный профессиональной сфере общения, при котором «коммуниканты выступают в качестве представителей той или иной общественной группы, выполняют роль, предписываемую коммуникативной ситуацией» [4, с. 199].

Сочетание аутентичных материалов и учебных текстов в процессе обучения профессиональному общению становится методическим приемом формирования у

обучающимся прагматической компетенции. Под прагматической компетенцией в современной лингвометодике понимается «совокупность знаний, правил построения высказываний, их объединения в текст (дискурс), умения использования высказывания для различных коммуникативных функций, умения строить высказывания на иностранном языке в соответствии с особенностями взаимодействия коммуникантов. Выражается в способности построения высказывания в соответствии с коммуникативной и прагматической целью» [1, с. 240].

Сочетание аутентичных материалов и учебных текстов при обучении профессиональному общению на занятиях по РКИ в геологоразведочном университете рассмотрим на примере темы «Горная промышленность Урала».

Ключевыми смысловыми и содержательными опорами при раскрытии этой темы становятся мультфильм по сказу Павла Бажова «Серебряное копытце», фрагмент сказа, а также учебный текст по пособию Л.Н. Мартюшова, Э.Э. Сениной «Основные технологии уральской промышленности».

Помимо ключевых опор на каждом этапе обучения используются и другие вербальные и изобразительные опоры.

На подготовительном этапе (этапе актуализации полученных студентами знаний по данной теме в ходе освоения дисциплины «Геология») активно используются микротексты, рисунки и фотографии.

Вербальной опорой при построении обучающимися монолога о горной промышленности является определение данного понятия и тезисное представление информации об отраслях горной промышленности.

Для создания базы восприятия нового материала используется физическая карта Урала. По этой изобразительной опоре обучающиеся выстраивают монологическое высказывание о полезных ископаемых данного региона.

Информация лингвострановедческого характера вводится при помощи портрета П. Бажова и кратко представленных биографических сведений об авторе уральских сказов.

Далее следует работа над определением понятия «сказ». Актуализируются сегменты значения ‘вид литературно-художественного повествования’ и ‘живая простонародная речь’. Актуализация данных сегментов позволяет отработать понятие о норме современного русского языка и его нелитературных вариантах, а также целесообразности использования последних в художественном тексте.

Помогает облегчить восприятие обучающимися аутентичного материала лексический словарик с региональными и устаревшими словами.

Работа с ключевыми смысловыми и содержательными опорами начинается с рецептивного этапа. На этом этапе обучающиеся смотрят мультфильм по сказу «Серебряное копытце» и читают фрагмент сказа.

Пример фрагмента сказа:

Жил в нашем заводе старик один, по прозвищу Кокованя.

Семьи у Коковани не осталось, он и придумал взять в дети сиротку. Спросил у соседей — не знают ли кого, а соседи и говорят:

— Недавно на Глинке осиротела семья Григория Потопаева. Старших-то девчонок приказчик велел в барскую рукодельню взять, а одну девчоночку по шестому году никому не надо. Вот ты и возьми её.

— Несподручно мне с девчонкой-то. Парнишечко бы лучше. Обучил бы его своему делу, пособника бы растить стал. А с девчонкой как? Чему я её учить-то стану?

Потом подумал-подумал и говорит:

— Знавал я Григорья, да и жену его тоже. Оба весёлые да ловкие были. Если девчоночка по родителям пойдёт, не тоскливо с ней в избе будет. Возьму её. Только пойдёт ли?

Соседи объясняют:

— Плохое житьё у неё. Приказчик избу Григорьеву отдал какому-то горюну и велел за это сиротку кормить, пока не подрастёт. А у того своя семья больше десятка. Сами не досыта едят. Вот хозяйка и взъедается на сиротку, попрекает её куском-то. Та хоть маленькая, а понимает. Обидно ей. Как не пойдёт от такого житья! Да и уговоришь, поди-ка.

— И то правда, — отвечает Кокованя. — Уговорю как-нибудь.

В праздничный день и пришёл он к тем людям, у кого сиротка жила. Видит — полна изба народу, больших и маленьких. У печки девчоночка сидит, а рядом с ней кошка бурая. Девчоночка маленькая, и кошка маленькая и до того худая да ободранная, что редко кто такую в избу пустит. Девчоночка эту кошку гладит, а она до того звонко мурлычет, что по всей избе слышно. Поглядел Кокованя на девчоночку и спрашивает:

— Это у вас Григорьева-то подарёнка? Хозяйка отвечает:

— Она самая. Мало одной-то, так ещё кошку драную где-то подобрала. Отогнать не можем. Всех моих ребят перецарапала, да ещё корми её!

Кокованя и говорит:

— Неласковые, видно, твои ребята. У ней вон мурлычет.

Потом и спрашивает у сиротки:

— Ну как, подарёнушка, пойдёшь ко мне жить? Девчоночка удивилась:

— Ты, дедо, как узнал, что меня Дарёнкой зовут?

— Да так, — отвечает,— само вышло. Не думал, не гадал, нечаянно попал.

— Ты хоть кто? — спрашивает девчоночка.

— Я, — говорит, — вроде охотника. Летом пески промываю, золото добываю, а зимой по лесам за козлом бегаю, да всё увидеть не могу.

— Застрелишь его?

— Нет, — отвечает Кокованя. — Простых козлов стреляю, а этого не стану. Мне посмотреть охота, в котором месте он правой передней ножкой топнет.

— Тебе на что это?

Сопоставление сказа и его мультипликационной интерпретации в содержательном плане, а также актуализация лингвострановедческой информации и совершенствование лингвистической или языковой компетенции обучающихся становится основой аналитического этапа обучения.

Под лингвистической или языковой компетенцией в современной лингвометодике понимается «владение системой сведений об изучаемом языке по его уровням: фонемном, морфемном, лексическом, синтаксическом. Учащийся обладает языковой компетенцией, если он имеет представление о системе изучаемого языка и может пользоваться этой системой на практике» [1, с. 401].

Примерные вопросы после чтения фрагмента сказа и просмотра мультфильма:

1. Почему «Серебряное копытце» названо сказом? Это быль или небыль?
2. Что в сказе волшебного?
3. Где происходят события в мультфильме? (в селе)
4. Где происходят события в сказе? (в заводе).

Примечание. В понятие *завод* в сказе включается понятие о заводе и деревне с крестьянами, работающими там. То есть старик живет в деревне при заводе.

5. Почему автор мультфильма изменил название места событий?
6. Чем имя отличается от прозвища? Какое русское имя напоминает прозвище Кокованя?
7. Что общего между словами подарёнка, подарёнушка и Дарёнка? Что их отличает?
8. Случайно ли П. Бажов дал имя Дарёнка героине сказа?
9. Почему «чудо» произошло с Дарёнкой и Кокованей?
10. Найдите в приведенном фрагменте сказа слова Коковани о его профессии.

Примечание. Фрагмент текста выводится преподавателем на экран. Пример фрагмента:

— Я, — говорит, — вроде охотника. Летом пески промываю, золото добываю, а зимой по лесам за козлом бегаю, да всё увидеть не могу.

— Застрелишь его?

— Нет, — отвечает Кокованя. — Простых козлов стреляю, а этого не стану. Мне посмотреть охота, в котором месте он правой передней ножкой топнет.

11. Прочитайте статьи о профессиях и выберите правильный вариант. Дается краткое описание следующих профессий: *золотоискатель*, *старатель*, *горщик* и *горняк.*

    Примечание. Проводится подробный анализ значения каждого слова и устанавливается смысловая и стилистическая разница между ними.

12. Почему Кокованя Серебряное копытце называет непростым козлом? В какую примету он верит и рассказывает о ней Дарёнке?

    Примечание. Необходим предварительный анализ значения слова *примета.*

13. Почему месторождения полезных ископаемых люди связывали с приметами? Во что верят сейчас? Предполагаемый ответ – в современные технологии поиска и добычи полезных ископаемых.

Далее рекомендуется ознакомительное чтение фрагмента текста пособия Л. Н. Мартюшов, Э. Э. Сенина «Основные технологии уральской промышленности», по которому с опорой на физическую карту полезных ископаемых Урала обучающиеся составляют рассказ о современных технологиях поиска и добычи драгоценных и цветных камней на Урале.

В основе репродуктивного этапа самостоятельной работой обучающихся по следующему заданию:

1. Перечитайте фрагмент текста из сказа П. Бажова «Серебряное копытце», найдите в нем устойчивые выражения и составьте с ними предложения.
2. Посмотрите мультфильм еще раз и напишите по нему сюжет.
3. Прочитайте текст пособия Л. Н. Мартюшов, Э. Э. Сенина «Основные технологии уральской промышленности» (стр. 12 - 16) и подготовьте рассказ о важной роли добычи золота, драгоценных и поделочных камней.

Аналитический завершающий этап работы проводится в форме круглого стола или пресс-конференции по коррелирующей с отработанной и в то же время более широкой темой, прогнозирующей более полное погружение обучающихся в

профессиональный письменный и устный дискурс, работу с широким спектром научных источников.

Для этой формы работы предлагаются следующие темы:

1. Минерально-сырьевая база как фактор экономической безопасности;
2. Международное сотрудничество в сфере геологических исследований;
3. Климатические изменения и их влияние на геологическую отрасль и др.

Заключение

Таким образом, опора на аутентичные материалы позволяет выстраивать процесс обучения профессиональному общению на занятиях по РКИ в неязыковом вузе в актуальной парадигме личностно-ориентированного подхода, прогнозирующего стремление обучающихся к самостоятельному и творческому участию в общении, придающего деятельностный характер обучения, формирующего его коммуникативно-когнитивную и социокультурную направленность, способствующего включению учащихся в диалог культур.

В то же время, сочетание аутентичных материалов и учебных текстов в процессе обучения профессиональному общению становится методическим приемом формирования у обучающихся прагматической компетенции, выражающейся в способности построения высказывания в соответствии с коммуникативной и прагматической целью, что является непременным условием формирования вторичной билингвальной личности - личности профессионала.

References:

1. Azimov E.G., Shchukin A.N. Modern Dictionary of Methodological Terms and Concepts. Theory and Practice of Language Teaching. Moscow: Russkiy Yazyk. Kursy, 2018. – 496p.
2. Vereshchagin, E. M. Language and Culture: Linguistic and Cultural Studies in Teaching Russian as a Foreign Language: A Methodological Guide / E. M. Vereshchagin, V. G. Kostomarov. – 3rd ed., revised. and add. – Moscow: Russkiy Yazyk, 1983. – 269 p.
3. Gudkova T.V. Phenomenology of Fascination and Its Role in Pedagogical Communication // Human Development in the Modern World. – 2022. – No. 1. – Pp. 40-48.
4. Karasik V.I. Language circle: personality, concepts, discourse. – Volgograd: Peremena, 2002. – 477 p.

5. Lotman Yu.M. Analysis of Poetic Text. The Structure of Verse. L.: Prosveshchenie. 1972. – P. 171.
6. Martyushov N., Senina E.E. Basic Technologies of the Ural Industry [Electronic resource]: Textbook / L. N. Martyushov, E. E. Senina; Ural State Pedagogical University. University. – Electronic data. – Yekaterinburg: [b. i.], 2017. – 1 electronic option.

Information about the Author:

Bertyakova, Anna Nikolajevna (Moscow, Russian Federation) *– PhD. in Philology, Associate Professor of the Department of Russian and Foreign.*
ORCID iD: 0009-0000-2737-1205
AD Scientific Index ID: 1107507

Acknowledgements: *The author expresses gratitude to the Department of Russian Studies for discussing the topic and to the reviewers for their valuable feedback.*

Author's contribution: *The work is solely that of the author.*

DOI: 10.24412/2470-1262-2025-2-3-126-135
УДК (UDC): 159.922.4

Ekaterina Yu. Bekasova
Moscow Pedagogical State University (MPSU),
Moscow, Russia
Бекасова Екатерина Ю.,
Московский Педагогический Государственный Университет (МПГУ),
Москва, Россия

Anastasia V. Voznyuk,
Moscow Pedagogical State University (MPSU),
Moscow, Russia
Вознюк Анастасия В.,
Московский Педагогический Государственный
Университет (МПГУ),
Москва, Россия

For citation: Bekasova Ekaterina Yu., Voznyuk Anastasia V., (2025).
Contemporary Trends in Ethnopsychology
Therapy in Russian Psychology.
Cross-Cultural Studies: Education and Science,
Vol.10, Issue 2-3 (2025), pp. 126-135 (in USA)

Manuscript received:/19/09/2025
Accepted for publication:/05/11/2025
The authors have read and approved the final manuscript.
CC BY 4.0

CONTEMPORARY TRENDS IN ETHNOPSYCHOLOGY THERAPY IN RUSSIAN PSYCHOLOGY

СОВРЕМЕННЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ТЕРАПЕВТИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

Abstract:

Using mythological and fairy tale narratives in the context of ethnopsychology practice opens up broad opportunities for a comprehensive study of the underlying mechanisms of ethnic identity formation and transformation, the transmission of cultural experience between generations, and practical work to harmonize interethnic relations and strengthen the psychological well-being of representatives of various ethnic communities in the context of global sociocultural change. Myths and fairy tales, as universal cultural forms, possess powerful developmental and therapeutic potential. They can serve as a bridge between the past, present, and future, helping individuals discover their true cultural identity,

creatively reinterpret the experience of their ancestors, and build a productive dialogue with a rapidly changing world.

Keywords: ethnopsychology, tolerance, storytelling therapy, ethnocultural experience, ethnic identity

Аннотация. Обращение к мифологическим и сказочным сюжетам в контексте этнопсихологической практики открывает широкие возможности для комплексного исследования глубинных механизмов формирования и трансформации этнической идентичности, передачи культурного опыта между поколениями, а также для практической работы по гармонизации межэтнических отношений и укреплению психологического благополучия представителей различных этнических сообществ в условиях глобальных социокультурных изменений. Мифы и сказки, будучи универсальными культурными формами, несут в себе мощный развивающий и терапевтический потенциал. Они могут служить своеобразным мостом между прошлым, настоящим и будущим, помогая человеку обрести свою подлинную культурную сущность, творчески переосмыслить опыт предков и выстроить продуктивный диалог с быстро меняющимся миром.

Ключевые слова: этнопсихология, толерантность, сказкотерапия, этнокультурный опыт, этническая идентичность

1. Введение: современные проблемы этнокультурной идентичности

Нарастание миграционных процессов, размывание традиционных ценностей и норм, утрата связи с исторической памятью и культурным наследием предков - все эти тенденции современного мира порождают кризис идентичности, рост этнической напряженности и конфликтов, актуализируют поиск путей гармонизации межэтнических отношений [4]. В условиях глобализации и интенсификации межкультурных контактов особую остроту приобретает проблема сохранения этнокультурной идентичности различных этнических групп, разработка методов и технологий формирования кросс-культурного мировоззрения, эффективного управления процессами межкультурной идентификации [8].

Значительный интерес для этнопсихологической теории и практики представляет собой обращение к мифологическим и сказочным сюжетам как носителям этнокультурного опыта, концентрированно выражающим базовые ценности, нормы и модели поведения того или иного народа. Существует объективная потребность в комплексном исследовании этнопсихологического потенциала мифов и сказок, анализ

их структурно-содержательных особенностей и социокультурных функций, разработку и апробацию конкретных методов и техник этнопсихологической работы с фольклорными текстами.

Мифы и сказки, передаваясь из поколения в поколение, играют важную роль в процессе социализации личности, формировании этнической картины мира и регуляции социального поведения. Архетипические образы и сюжеты, содержащиеся в фольклорных текстах, несут в себе мощный психотерапевтический и развивающий потенциал, позволяя моделировать адаптивные стратегии поведения, обретать новые смыслы существования [3].

2. Концептуальные основы этнопсихологических исследований

Анализ современного положения дела в этнопсихологической терапии невозможен без обращения к фундаментальным концепциям культурной антропологии, рассматривающим мифы и сказки как уникальные феномены духовной культуры, отражающие сущностные особенности менталитета и психологии различных этносов и народов. Концептуальное осмысление роли и значения мифологических и сказочных сюжетов в контексте этнопсихологии требует привлечения широкого спектра теоретических подходов и методологических установок.

В первую очередь, это классическая антропологическая школа Ф. Боаса, который акцентировал внимание на взаимосвязи между культурными ценностями, поведенческими моделями и психологическими матрицами, находящими свое выражение в фольклорных текстах [12] . В этом контексте миф и сказка предстают в качестве артефактов исторической памяти, воспроизводящих архаические пласты коллективного бессознательного и транслирующих значимые этнопсихологические установки и стереотипы.

Содержанием этих исторических пластов, согласно концепции К.Г. Юнга, являются архетипы - универсальные символические структуры, лежащие в основе индивидуальной и коллективной психики [19] . Ученица и последовательница К.Г. Юнга М.-Л. фон Франц в своих работах, посвященных анализу сказок писала о том, что «все сказки стремятся описать один и тот же психический факт», с которым сознание человека знакомится благодаря огромному количеству встреч с ним в разных сказочных сюжетах, что приводит к знакомству со своей Самостью, «которая есть психическая реальность коллективного бессознательного» [16]. Анализ архетипической символики фольклорных текстов позволяет глубже понять этнопсихологическую специфику той или

иной культурной традиции, выявить скрытые механизмы передачи социального опыта и ценностных ориентаций от поколения к поколению.

К. Леви-Стросс рассматривал мифологическое мышление как особый способ упорядочивания и классификации реальности, присущий традиционным обществам [5] . Созданная им структурная антропология позволяет выявить глубинные семантические оппозиции, лежащие в основе мифологических и сказочных сюжетов, и проанализировать их роль в формировании национальной этнической картины мира и системы ценностей. Так, базовые бинарные оппозиции «свой-чужой», «мужское-женское», «сакральное-профанное» и др. находят свое выражение в фольклорных текстах разных народов, отражая специфику их мировосприятия и психологических установок.

Важное значение для этнопсихологического анализа мифов и сказок имеют идеи М. Элиаде о сакральном времени и пространстве, воспроизводимых в мифологических и ритуальных практиках традиционных обществ [18] . Согласно М. Элиаде, мифы и сказки не только описывают некие архетипические события, происходившие «в былые времена», но и актуализируют их смысл в настоящем, задавая парадигмальные модели человеческого поведения и восприятия реальности. Этнопсихологический анализ фольклорных текстов в свете концепции сакрального позволяет глубже понять роль мифологических и сказочных нарративов в формировании ценностно-смысловых ориентиров и регуляции социального поведения в рамках конкретных культурных традиций.

Концептуальные подходы к этнопсихологическому исследованию мифов и сказок носят комплексный междисциплинарный характер и опираются на достижения культурной антропологии, аналитической психологии, структурализма и феноменологии религии. Интеграция различных теоретических перспектив позволяет всесторонне проанализировать роль фольклорных текстов в формировании этнопсихологических особенностей, ценностных ориентаций и поведенческих стереотипов, присущих той или иной культурной традиции.

3. Структурно-функциональный анализ мифов и сказок как этнопсихологических феноменов

Раскрытие этнопсихологического потенциала мифов и сказок позволяет методология структурно-функционального анализа, позволяющая выявить элементы фольклорных текстов и рассмотреть их роль в системе социокультурных отношений.

В этом контексте особого внимания заслуживают идеи В.Я. Проппа, предложившего оригинальную методику структурного анализа волшебной сказки, основанную на вычленении устойчивых функций действующих лиц [10].

Согласно В.Я. Проппу, сюжетное многообразие сказочных нарративов сводится к ограниченному набору повторяющихся функций (отлучка, запрет, нарушение запрета, выведывание, выдача и др.), реализуемых различными персонажами. Такой подход позволяет проанализировать глубинную структуру сказочного повествования, выявить логику развертывания сюжета и проследить закономерности взаимодействия героев [7].

Структурный анализ сказки дает возможность вскрыть универсальные механизмы трансляции социокультурного опыта, моделирования поведенческих стратегий и формирования ценностных установок, характерных для той или иной культурной традиции, позволяет проанализировать глубинную семантику мифологических текстов, выявить их роль в упорядочивании социального опыта и гармонизации картины мира, присущей тому или иному этносу.

Наряду с этим, значительным потенциалом обладает функциональный анализ мифов и сказок, акцентирующий внимание на их прагматической роли в системе общественных отношений. Так, М.В. Строганов [13] рассматривает миф как своеобразную социальную хартию, легитимирующую существующий порядок вещей и задающую парадигмальные модели поведения. В этом контексте мифологические и сказочные сюжеты предстают в качестве символических репрезентаций коллективных ценностей, верований и моральных норм, регулирующих жизнь социума и обеспечивающих его интеграцию.

Этнопсихологический анализ функций фольклорных текстов позволяет глубже понять их роль в процессах инкультурации и социализации, формирования этнической идентичности и трансляции культурного наследия из поколения в поколение. Так, героико-эпические сказания способствуют воспитанию патриотизма и готовности к самопожертвованию во имя общего блага, волшебные сказки транслируют идеалы добра, справедливости и взаимопомощи, бытовые сказки приобщают к традиционному укладу жизни и системе семейных ценностей и т.д.

В целом, структурно-функциональный подход открывает широкие возможности для комплексного этнопсихологического анализа мифов и сказок, позволяя вскрыть глубинные механизмы их создания и бытования в контексте конкретных социокультурных традиций.

4. Современные терапевтические направления отечественной этнопсихологии

Исследования последних лет демонстрируют возрастающий интерес научного сообщества к проблеме использования мифологических и сказочных нарративов в контексте этнопсихологической работы. Проведенный анализ позволяет выделить несколько ключевых направлений изучения данной темы.

Развитие этнокультурной компетентности.

Исследования Стефаненко Т.Г. демонстрируют значительный потенциал использования мифов и сказок для формирования межкультурной сензитивности и толерантности. Автор отмечает, что знакомство с фольклорными текстами различных этнических групп способствует преодолению этноцентризма и развитию эмпатии по отношению к представителям иных культур [6].

Хотинец В.Ю. в своих работах акцентирует внимание на роли сказочных нарративов в процессе формирования этнокультурных ценностей и установок. Результаты проведенных экспериментов свидетельствуют о том, что включение элементов сказкотерапии в программы межкультурного тренинга повышает их эффективность [17].

Почебут Л.Г. предлагает рассматривать мифы и сказки как своеобразные "культурные ассимиляторы", позволяющие в доступной форме транслировать базовые паттерны поведения и мышления, характерные для той или иной этнической группы. Автором разработана методика диагностики этнокультурной компетентности на основе анализа интерпретации респондентами сказочных сюжетов [9].

Психотерапевтический потенциал сказкотерапии.

Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. разработала комплексную методику этнокультурной сказкотерапии, направленную на решение широкого спектра психологических проблем с учетом этнической специфики клиентов. Автор отмечает, что использование сказочных метафор, релевантных культурному опыту личности значительно повышает эффективность психотерапевтического воздействия [2].

Вачков И.В. в своих исследованиях акцентирует внимание на возможностях использования сказкотерапии для развития рефлексивных способностей и самопонимания у представителей различных этнических групп. Предложенная автором методика "сказочной имагинации" позволяет актуализировать ресурсные состояния психики через обращение к архетипическим образам родной культуры. метод сказочной имидж-терапии, разработанный И.В. Вачковым и основанный на

целенаправленном конструировании сказочных сюжетов, отражающих значимые события и переживания в жизни клиента [11]. В процессе совместного сочинения и обсуждения сказки терапевт помогает клиенту осознать и трансформировать неадаптивные паттерны (шаблоны) мышления и поведения, связанные с негативным самовосприятием и нарушениями межличностных отношений. Использование ресурсных образов и метафор из арсенала народной сказки способствует обретению клиентом новой жизненной перспективы и активизации внутренних ресурсов для преодоления психологических проблем.

Гнездилов А.В. исследует терапевтический потенциал мифов и сказок в работе с экзистенциальными проблемами личности. Автор отмечает, что обращение к фольклорным текстам позволяет снизить уровень тревоги перед лицом смерти и придать новый смысл жизненному пути через соотнесение личного опыта с опытом мифологических героев [1].

Этнофункциональный подход.

Сухарев А.В. предлагает рассматривать мифы и сказки как носители этноинтегрирующей информации, способствующей гармонизации психического развития личности. Автором разработана концепция этнофункциональной коррекции, основанная на целенаправленном включении в психотерапевтический процесс элементов традиционной культуры, в том числе фольклорных текстов, которые выступают инструментом гармонизации этнического самосознания и преодоления различных форм психологической дезадаптации. Согласно концепции этнофункционального подхода, оптимальное развитие личности предполагает усвоение ценностей, образов и символов, присущих родной этнокультурной традиции [14]. В этом контексте мифы и сказки выступают в качестве носителей этноинтегрирующей информации, способствующей формированию целостной и непротиворечивой картины мира, укорененной в коллективном опыте предшествующих поколений.

Методы этнофункциональной психотерапии с использованием мифов и сказок включают в себя как сказкотерапию, так и песочную терапию, психодраму и др. Так, в процессе сказкотерапии клиенту предлагается прослушать или самостоятельно сочинить сказочную историю, отражающую его актуальную жизненную ситуацию и психоэмоциональное состояние. Последующее обсуждение и интерпретация сказки позволяют прояснить скрытые конфликты и ресурсы личности, смоделировать возможные варианты разрешения проблемных ситуаций в соответствии с этнокультурными ценностями и представлениями.

Кроме того, применение метода этнофункциональной коррекции показало позитивное влияние этноинтегрирующих образов природы на динамику особенностей эмоциональной, когнитивной и нравственной сфер личности осужденных за насильственные преступления приводящее к профилактике рецидивов криминального поведения [15]. Использование методов этнофункциональной коррекции в психотерапевтической практике позволяет актуализировать ресурсные состояния психики, связанные с переживанием этнокультурной идентичности, и скорректировать различные формы этнофункциональных рассогласований, лежащих в основе невротических и психосоматических расстройств.

5. Заключение

Проведенный анализ современных исследований свидетельствует о значительном потенциале использования мифов и сказок в этнопсихологической практике. Фольклорные тексты выступают эффективным инструментом развития этнокультурной компетентности, гармонизации этнической идентичности и решения широкого спектра психологических проблем с учетом культурной специфики личности. Вместе с тем, необходимо отметить, что данная область исследований требует дальнейшего развития, в частности, проведения масштабных лонгитюдных экспериментов для оценки устойчивости достигаемых психологических эффектов. Необходимо подчеркнуть, что этнопсихологическая практика с использованием мифов и сказок – лишь одно из возможных направлений работы по гармонизации межэтнических отношений и укреплению психологического благополучия людей в полиэтничном обществе.

References:

1. Gnezdilov A.V. Author's Storytelling Therapy: Smoke from an Old Fireplace. Tales of Doctor Baloo. St. Petersburg: Slovo, 2003. 290 p.
2. Zinkevich-Evstigneeva T.D. Storytelling Therapy Workshop. Moscow: Razgovor, 2020. 320 p.
3. Kozhevnikova M.N. Integration of Foreign Students into the Educational Environment of Russian Universities Based on Nationally Oriented Connection: Doctor of Sciences Dissertation. Moscow, 2020. 357 p.
4. Kozlova Yu.V. Interethnic Tolerance in the System of Psychological Training of Cadets of Universities of the Ministry of Emergency Situations of Russia: Cand. of Sciences (PhD) Dissertation. Moscow, 2011. 193 p.

5. Levi-Strauss K. Structural Anthropology. - M.: EKSMO-Press, 2001. - 512 p.
6. Lebedeva N.M., Luneva O.V., Stefanenko T.G. Ethnic Tolerance Training for Schoolchildren. - M.: MAKS Press, 2012. - 360 p.
7. Meletinsky E.M. The Hero of a Fairy Tale. The Origin of the Image. - M.: Academic Project, 2005. - 242 p.
8. Minasyan S.M., Bekasova E.Yu. Modern Trends in K-Cultural Educational Technologies and Formross-Pedagogical Work / Fundamental and Applied Problems of Pedagogy and Psychology in Educational and Social Relation in the VIII Century. Proceedings of the International Conference. Moscow State Pedagogical University. - M., 2020. pp. 399-406.
9. Pochebut L. G. Cross-cultural and ethnic psychology. - St. Petersburg: Piter, 2012. - 336 p.
10. Propp V. Ya. Morphology of a fairy tale. - Moscow: Labyrinth, 2001.-144 p.
11. Fairy tale therapy: boundaries and technologies. - Canada, Toronto: Altasfera Publishing and Literary Agency, 2019.- 684 p.
12. Stefanenko T. G. Ethnopsychology. - Moscow: Aspect Press, 2014.- 352 p.
13. Stroganov M. V. Mythology and folklore in classical Jungian psychology // Vestnik of Tver State University. Series: Philology. - 2017. - No. 1. - P. 82-89.
14. Sukharev A.V. Ethnofunctional paradigm in psychology: Development theory and empirical research. Moscow: Publishing house "IP RAS", 2008.-576 p.
15. https://cyberleninka.ru/article/n/rol-etnicheskoy-funktsii-obrazov-prirody-v-dinamike-nravstvenno-psihologicheskih-osobennostey-lichnosti-na-primere-osuzhdennyh-za (date of access: 10.10.2025).
16. https://edu.obrtech.ru/data/lib/marya_fon_franz.pdf (date of access: 10.10.2025).
17. Khotinets V. Yu. Ethnic identity and tolerance. Moscow, 2020. Ethnic Identity and Tolerance.- Moscow: Yurait Publishing House, 2025.- 121 p.
18. Eliade M. Aspects of Myth. - Moscow: Academichesky Proekt, 2020.-235 p.
19. Jung K.G. Soul and Myth: Six Archetypes.- Moscow: AST, 2005.- 398.

Information about the Authors:
Bekasova Ekaterina Y. (Moscow Pedagogical State University, MPGU, Moscow, Russia) *- PhD in Psychology, Associate Professor at the Department of Educational Psychology of the Institute of Pedagogy and Psychology, Moscow State Pedagogical University. Research interests include bilingualism, ethnopsychology, cross-cultural studies, history of science.*
E-mail: bekasova1706@gmail.com.

Voznyuk Anastasia V. (Moscow Pedagogical State University, MPGU, Moscow, Russia) *- Bachelor of the Institute of Foreign Languages, Moscow Pedagogical State University. Research interests include foreign languages, developmental psychology, ethnopsychology, volunteering. E-mail: anastasiyavoznuyk@mail.ru*

Acknowledgements: *The authors would like to sincerely thank Prof. Svetlany M. Minasian, Yerevan State University, Ijevan, for her feedback and assistance on this paper.*
Author's contribution: *The work is solely that of the authors.*

DOI: 10.24412/2470-1262-2025-2-3-136-160
УДК(UDC): 376.1-056.26:371.12(593)

Rhio P. Pandayan
University of Perpetual Help System Dalta,
Las Piñas, Metro Manila, Philippines
Рио П. Панданян
Университет системы «Perpetual Help DALTA»,
Лас-Пиньяс, Метро Манила, Филиппины

For citation: Pandayan Rhio P., (2025).
Foreign Teachers' Lived Experiences in
Managing Behavioral Challenges in Thailand's Inclusive Classrooms.
Cross-Cultural Studies: Education and Science,
Vol. 10, Issue 2-3 (2025), pp. 136-160 (in USA)

Manuscript received 19/11/2025
Accepted for publication: 05/11/2025
The author has read and approved the final manuscript.
CC BY 4.0

FOREIGN TEACHER'S LIVED EXPERIENCES IN MANAGING BEHAVIORAL CHALLENGES IN THAILAND'S INCLUSIVE CLASSROOMS

ОПЫТ ИНОСТРАННЫХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В ПРЕОДОЛЕНИИ КАЖДОДНЕВНЫХ ТРУДНОСТЕЙ В ИНКЛЮЗИВНЫХ КЛАССАХ ТАИЛАНДА

Abstract:

This qualitative phenomenological study explored the lived experiences of foreign teachers managing behavioral challenges in inclusive Thai government schools. Guided by Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory and Vygotsky's Sociocultural Theory, it investigated how teachers navigate the complex weaving of systemic, cultural, and pedagogical demands. The research aimed to uncover the essence of their professional reality beyond a mere listing of difficulties.

Data from in-depth interviews with 15 foreign teachers were analyzed thematically. The findings reveal a state of ecological misalignment, where teachers face systemic paradoxes, such as expectations of authority without the cultural tools to assert it. In response, they engage in creative mediation, developing strategies like performative strictness and technological translation to bridge these gaps. This process of "paradox navigation" emerged as a core professional competency.

The study makes a theoretical contribution by synthesizing its dual frameworks to conceptualize teacher resilience as ecological sense-making and tool creation. Practically, the findings inform the CIRCLE Synergistic Plan, an actionable framework for policymakers and school leaders to realign systemic supports, foster collaboration, and enhance inclusive education for foreign educators and their students.

Keywords: Behavior Management, Creative Mediation, Ecological Misalignment, Foreign Teachers, Inclusive Classrooms, Paradox Navigation, Thai Education System, Vygotsky's Sociocultural Theory

Introduction

In response to globalization, the Thai Ministry of Education has initiated reforms, including a dedicated push to hire 10,000 native English speakers to improve students' language skills and confidence [1]. This globalized teaching workforce brings diverse viewpoints to cross-cultural classrooms [2], further enriched by international programs and the recruitment of foreign educators to expose students to different methodologies and cultures [3,4,5].

Concurrently, Thailand advances inclusive education, guided by the Salamanca Statement and reinforced by national legislation. However, despite these policy efforts, implementation struggles with resource gaps and insufficient teacher training persist [6].

Within this context, foreign educators in Thai government schools face significant behavioral challenges in inclusive classrooms. These stem from diverse learning needs, cultural differences, language barriers, and contrasting disciplinary approaches [7], often leading to disruptions and inattentiveness. Poor management of these issues contributes to teacher burnout and attrition [8], underscoring a critical problem. While effective behavior management is a policy priority, a significant research gap exists. There is limited exploration of the specific experiences of foreign educators in inclusive Thai classrooms and the disparity between these policies and school-level practices.

Therefore, to address this gap, this phenomenological study aims to explore the lived experiences of foreign teachers managing behavioral challenges in inclusive Thai government schools. It is guided by the following central research question: **What is the essence of the lived experience of foreign teachers in managing behavioral challenges within inclusive classrooms in Thai government schools?**

To fully investigate this essence, the study addressed these sub-questions:

1. What **systemic and cultural barriers** do foreign teachers perceive as most impactful on their classroom management, and how do they navigate these contradictions?
2. What **relational strategies** do foreign teachers employ to build trust and facilitate collaboration with students, Thai co-teachers, and parents to support positive behavior?
3. What **personal and pedagogical adaptations** do foreign teachers develop to cope with and manage diverse behavioral challenges?
4. Based on these findings, what **synergistic plan** can be proposed to improve inclusive classroom management and instruction for foreign teachers in the Thai context?

By answering these questions, this research sought to provide a nuanced understanding of how foreign teachers perceive and navigate these complexities, with the goal of informing more effective educational practices, supportive policies, and cross-cultural teaching frameworks in Thailand.

Theoretical Framework

This study is anchored primarily on two theoretical lenses:

Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory provides a holistic framework to understand the multiple layers of influence on foreign teachers. It posits that an individual's development is shaped by their interactions within various environmental systems, from the immediate setting (microsystem) to broader cultural and political contexts (macrosystem). The theory's PPCT model (Process, Person, Context, Time) is particularly relevant for analyzing how foreign teachers' lived experiences are shaped not only by their direct environment but also by their personal characteristics (e.g., prior experiences, language proficiency) and the wider socio-cultural context of Thailand [9,10]. This lens guides the exploration of the complex factors in inclusive classrooms, including the teachers' relationships with students, colleagues, and administrators, as well as the overarching social and cultural forces at play.

Vygotsky's Social Constructivism Theory emphasizes that knowledge and understanding are socially produced through language and culture. This lens is crucial for examining how foreign teachers co-construct meaning and management strategies through their socio-cultural interactions with students, peers, and other stakeholders in the Thai school system [11,12]. It helps decode how language barriers and cultural misunderstandings influence their perceptions of student behavior and how they develop culturally informed

classroom management strategies by collaborating with Thai colleagues and engaging with the local community [13].

While Bronfenbrenner's theory provided the *map* of the multi-layered ecosystem, Vygotsky's theory explained the *tools and processes* for navigation within it. Together, they framed the researcher's investigation of how foreign teachers (Person), through their daily interactions (Process), use mediation and scaffolding (Vygotsky) to navigate the specific Thai cultural and institutional Context over Time (the PPCT model).

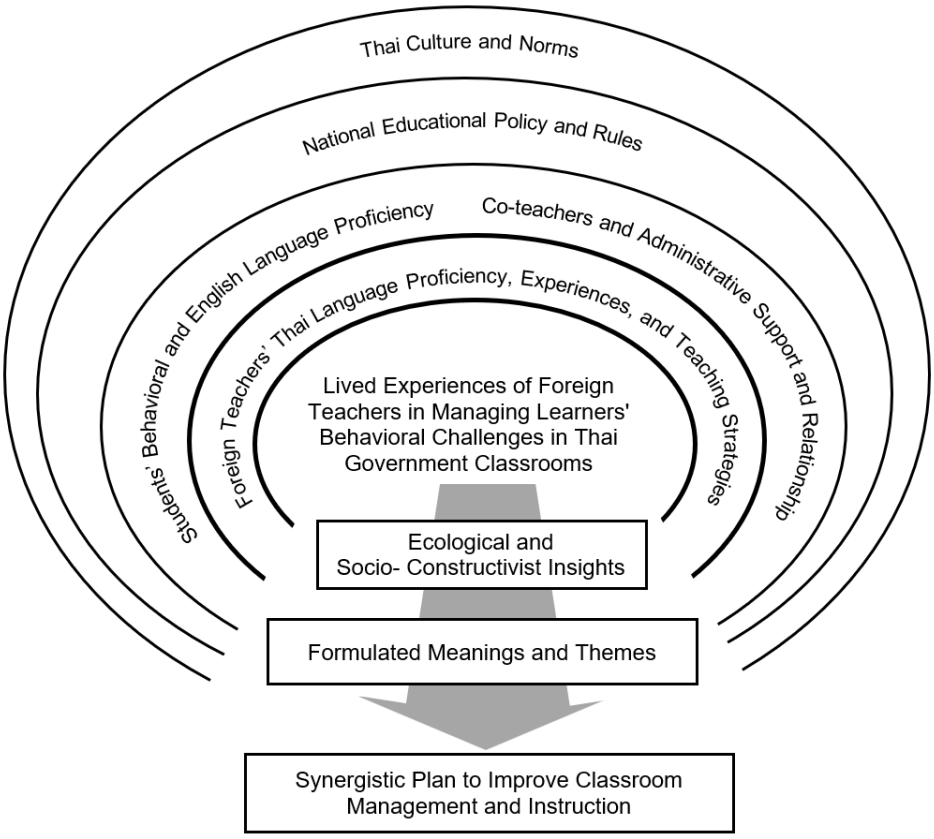


Figure 1. Ecological Model of Factors Shaping Foreign Teachers' Experiences

The model shown in Figure 1 illustrates the multi-layered ecosystem influencing foreign teachers in Thai inclusive classrooms. The core represents teacher-level factors (personal experience, Thai proficiency, teaching strategies), surrounded by the immediate school environment (student behavior, colleague collaboration). These are embedded within the national policy context (curriculum, disciplinary rules), all of which are encompassed by the overarching layer of Thai cultural norms. This layered framework, grounded in Ecological Systems Theory, guided the exploration of how these interconnected systems shape teachers' lived experiences and management of behavioral challenges.

Literature Review

Thai Educational System and Policies

The Thai educational system, guided by the 1999 National Education Act and the Child Protection Act of 2003, promotes inclusive education, free basic education, and holistic development. Despite these goals, challenges in behavioral management and English proficiency persist. Efforts like CEFR-compliant courses and foreign teacher placements address language gaps, but sustainability remains a concern. Legal frameworks support collaborative behavior management, but outdated punitive methods continue due to insufficient teacher training. Thailand needs to improve teacher preparation and adopt positive, evidence-based strategies. For foreign teachers in Thai primary schools, these challenges are amplified. The Child Protection Act outlines the roles of schools, families, and officials in promoting appropriate behavior, but reliance on punitive methods complicates the use of positive strategies. Foreign teachers also navigate cultural differences while managing behavior and addressing English proficiency needs. Understanding these policy gaps is crucial to exploring how foreign teachers adapt to and contribute to behavioral management.

Inclusive Education, Barriers, and Steps to Ensure Access

Furthermore, the literatures revealed systemic barriers persist in inclusive education. UNICEF [14] revealed the exclusion faced by 240 million children with disabilities due to policy gaps, stigma, and inaccessible systems, while UNESCO and the Salamanca Statement of 1994 advocate for systemic reforms to address diverse needs through adaptable curricula and teacher training. Rapp and Corral-Granados [15] critiqued institutional practices that perpetuate exclusion, emphasizing how housing policies and fragmented school systems undermine inclusion. Thailand’s challenges mirror these themes: despite progressive laws (e.g., 2008 Education Act), implementation lags due to insufficient resources, teacher training, and societal stigma [6,16,17]. Universal Design for Learning (UDL) and flexible assessments [18, 19]), alongside context-specific policies and stakeholder collaboration are critical for progress [20,21].

Behavioral Challenges, Manifestations, Impact, and Needed Support

Behavioral challenges in inclusive settings, such as externalizing (aggression, hyperactivity) and internalizing behaviors (anxiety, withdrawal), disproportionately affect students with disabilities [22,23,24]. These stem from sensory sensitivities, communication barriers, and unmet academic needs [25, 26, 27]. Attention difficulties, linked to ADHD and learning disabilities, exacerbate academic struggles [28,29]. Effective interventions include early

identification, IEPs, cognitive-behavioral strategies, and sensory integration [30,31]. Classroom dynamics, teacher practices, and cultural factors further influence behavior [32,33].

Foreign Teachers in Internation Settings

Moreover, the reviewed literature highlighted the challenges of cross-cultural adjustment for international teachers, particularly in Thailand, where cultural differences impact classroom management. Identity negotiation between cultures plays a key role in this process [34]. Reflective practices, such as auto-ethnographic journaling, support teachers in processing their experiences and fostering personal growth [35,36]. Additionally, mentoring systems with reflective conversations help teachers navigate cultural shock and emotional pressures, improving their classroom management [2,37]. The studies vary in theoretical frameworks and methodologies, from post-structuralism [34] to reflective practice [35], and qualitative approaches like interviews and literature reviews [2, 36]. Despite these differences, they emphasize the importance of cultural adaptation, intercultural teaching, and strong support systems, all of which are critical for foreign teachers in overcoming challenges and managing behavior effectively. These findings are directly relevant to understanding the lived experiences of foreign teachers.

Management in Inclusive Classrooms

The studies reviewed emphasize classroom behavior management, focusing on teacher self-efficacy, professional development, and positive teacher-student relationships. Effective strategies for managing challenging behaviors include setting clear expectations, positive reinforcement, and empathetic responses. Many studies highlight the importance of addressing cultural and emotional components in behavior regulation, as both teachers and students have unique learning needs and emotional barriers. The literature covers various aspects, including novice teacher experiences [38], the role of teacher empathy [39], and the influence of school administrators on classroom management [40]. Some studies focus on specific student populations (e.g., students with emotional or behavioral disorders, ADHD) or educational environments (e.g., Montessori schools, students with visual disabilities). For foreign teachers in Thailand, this research provides insights into cultural responsiveness, teacher self-efficacy, and empathy in managing diverse students with emotional and behavioral challenges. It also underscores the importance of professional development and school administration in supporting foreign teachers to adapt to local norms and classroom dynamics.

Teacher- Student Interactions

The importance of positive teacher-student relationships in managing student behavior and fostering a productive learning environment. A strong, supportive relationship helps at-risk

students—such as those with disabilities, emotional struggles, or from low socio-economic backgrounds—feel valued, which is crucial for both academic and emotional success. The research underscores the need for a safe, respectful, and nurturing classroom, where trust and responsiveness are key to preventing problem behaviors and promoting emotional health. The studies, including those by Martinez and Wighting [41], Iznardo et al. [42], and Talty et al. [43], emphasize that caring relationships reduce disruptive behavior and enhance student growth. Additionally, Kozina et al. [44] and Zhou [45] stress the role of the teacher-student dynamic in managing aggression, stress, and emotional regulation. These findings are critical for shaping teacher training, intervention strategies, and classroom management practices, particularly in supporting socio-emotional learning and inclusive education.

Methodology

Research Design

This study employed a qualitative phenomenological approach to explore the lived experiences of foreign teachers managing behavioral challenges in inclusive classrooms within Thai government schools. This design was selected to capture the complexity and richness of the participants' subjective perceptions and interpretations [46]. The aim was to describe the essence of their shared experiences, following a qualitative process that moved from data collection through interviews to thematic analysis and the generation of objective findings [47].

Participant Selection and Setting

A purposive sampling technique was used to select 15 foreign in Pathumthani, Thailand, whose information are displayed in Table 1. Participants were required to have a minimum of three years of teaching experience in inclusive classroom settings. Purposive sampling ensured the selection of information-rich cases relevant to the phenomenon of interest, enhancing the reliability and trustworthiness of the findings [48]. The sample size aligns with recommendations for qualitative research to achieve data saturation [49].

Table 1. Participant Information

Foreign Teacher	Sex	Teaching Experience (Years)	Current Grade Level Taught	Current Subject Taught
1	Male	8	Grade 1, 5, & 6	Science and English for Communication
2	Female	4	Grade 1 & 2	English
3	Female	17	Grades 1,5, & 6	English, Mathematics, Health, & Arts
4	Female	7	Primary and	English and Music

			Secondary	(currently Academic Coordinator)
5	Male	3	Grade 5 & 6	Mathematics
6	Female	8	Grade 6 & Secondary	English
7	Male	9	Grades 7 & 8	Mathematics
8	Female	8	Grade 3	English (Four Skills)
9	Female	6	Grade 3	Multiple subjects (Mathematics, Science, English, Computer, Scout, Reading, Activity)
10	Male	4	Grades 6, 7, 8, 9 &12	Fine Arts
11	Male	25	Grades 5 and 6	Social Studies
12	Female	5	Grades 1, 2, 3 & 4	Physical Education
13	Female	33	Grade 5	English, Conversation
14	Female	7	Grade 1	English, Music, Arts
15	Male	7	Grades 4, 5 & 6	Reading and Writing, Conversation

Data Collection

Data were collected through in-depth, one-on-one, semi-structured interviews using a guide with open-ended questions. This method allowed participants to share their thoughts and anecdotes openly, providing deep insight into their experiences [50]. The face-to-face interview setting fostered a comfortable atmosphere, encouraging detailed and insightful responses [51]. All interviews were conducted over a two-week period, audio-recorded with participants' written and verbal consent, and transcribed verbatim. The transcription process followed established steps to ensure accuracy, including careful listening, verbatim transcription, timestamping, and notation of non-verbal cues [52,53].

Data Analysis

The data analysis involved a dual approach. First, **MAXQDA software** was used to manage, organize, and code the qualitative [54]. Second, a **modified version of Colaizzi's seven-step thematic analysis method** was applied [55,56]. This iterative process involved:

1) Familiarizing yourself with the data,
2) Identifying significant statements,
3) Formulating meanings from those statements,
4) Clustering the meanings into themes,
5) Developing an exhaustive description,
6) Producing a fundamental structure of the phenomenon, and
7) Verifying the results with participants.

To ensure rigor, **thematic triangulation** was employed by interpreting the data through the complementary lenses of Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory and Social Constructivism theory [57]. Furthermore, **bracketing** was practiced prior to data collection, wherein the researcher consciously set aside prior assumptions and experiences through reflexivity to mitigate bias [58,59].

Ethical Considerations

The study adhered to strict ethical standards. Prior to participation, all participants provided written informed consent, which detailed the research purpose, procedures, and their right to withdraw at any time without consequence. To ensure confidentiality, all identifying information was anonymized; participants were assigned pseudonyms, and any details that could identify their schools were omitted from the report.

Results

In this phenomenological study, the data analysis revealed seven core themes that encapsulate the essence of the foreign teachers' experiences, illustrating a complex interplay between systemic structures, relational dynamics, and personal adaptation.

Table 2 organizes the study's 61 codes into seven core, interconnected themes. The analysis reveals a dynamic relationship where **The System (Theme 1)**, comprising institutional policies and cultural norms, creates the conditions that **The Adaptive Teacher (Theme 4)** must navigate. This teacher employs **Communication strategies (Theme 5)** to implement **Pedagogical techniques (Theme 3)** within a **Relational context (Theme 2)**, all while directly managing the **Specific Behavioral Ecology (Theme 7)** and confronting systemic challenges in **Inclusion (Theme 6)**.

Table 2. Themes and Codes

Themes	Codes
1. The Contradictory System: Structural Barriers & Institutional Context	• Silent Systemic Tension • Institutional Support • Different Experiences in Thai Government Settings • Socioeconomic Perception • Procedures to Talk to the Principal or School Officials • Training and Professional Development • Teaching Level Transitions and Adjustment • Yelling and Hitting as a Control • Disadvantages of Leniency in Discipline • External Factor - Technology/Internet • Cultural Differences in Authority and Respect • Professional Isolation & Communication Gap with Colleagues • Motivation for Teaching Abroad

	• Economic & Familial Obligation • Work Preference • Recognition & Professional Validation
2. Relational Practice: Trust & Social Interaction	• Building Rapport and Trust • Collaboration with Thai Co-Teachers & Staff • Recreational Inclusion • Parental Influence and Authority • Negative Experience - Parental Conflict, • Relational Coping - nodding & small signals • Rewarding Experience as a Foreign Teacher
3. The Pedagogical Repertoire: Management, Discipline & Engagement Strategies	• Effective Strategy- Performative Strictness • Successful Strategy - Reward and Punishment • Successful Strategy - Clear Rules & Routines • Successful Strategy - Engaging Pedagogy • Effective Strategy- Reflection and Written Expression • Compromise and Negotiation as a Strategy • Setting Boundaries • Importance & Process of Behavior Management • Varying the Strategies Applied to Behavior Management • Teaching Materials
4. The Adaptive Teacher: Identity, Reflexivity & Emotional Labor	• Teacher Emotional Reflexivity • Emotional Toll and Teacher Self-Efficacy • Proactive and Flexible Teachers • Evolving Pedagogical Approach (Adaptation) • Cultural Learning as a Key to Success • Transnational Pedagogical Continuity • Observation and Mood Assessment as a Precursor to Strategy
5. Communication & Language: The Primary Hurdle and Its Adaptive Strategies	• Language Barrier as a Primary Hurdle • Adaptive Communication Strategies • Technological Translation Fatigue • Proxy Pedagogy Through Translators • Effective Strategy- Translating Thai to English Vice Versa
6. Inclusion in Practice: Navigating Neurodiversity & Student Needs	• Advocacy for Systemic Inclusive Education • Inclusion Strategies • Hidden Diagnostic Gatekeeping • Lack of Understanding of Neurodivergence & Differences • Diagnostic Ambiguity
7. Specific Behavioral Ecology: Causes, Manifestations, and Cycles	• Specific Behavioral Challenges • Differentiated Challenge of "Attention-Seeking" • Cyclical Nature of Misbehavior • Social Contagion of Behavior • Understanding Root Causes of Behavior • Knowing and Understanding Students' Background • Family and Health Background • Compassionate Micro-Teaching • Moral Reasoning and Reality-Based Discipline • Adaptive Moral Modeling • Compassion as a Professional Strategy

Theme 1: The Contradictory System: Structural Barriers & Institutional Context

Operating within the macrosystem and exosystem, teachers confronted a landscape defined by fundamental institutional contradictions. The analysis revealed a system characterized by profound internal contradictions. Foreign teachers are expected to maintain classroom authority but are systematically denied the culturally-recognized tools to wield it. As one teacher starkly observed the disparity in respect: *"They're really afraid of their Thai teachers. For us... I just stand in the classroom in front of them. Oh, they're just talking, busy talking... So, I said to myself, why are you like that?"* (Foreign Teacher 11). Policies, such as those prohibiting physical contact, further complicate discipline, creating a disciplinary limbo. Furthermore, while the system rhetorically commits to inclusive education, this is not backed by structural support. A teacher highlighted the flawed implementation of a key support role: *"The shadow teacher is not actually focusing on the student because he or she cannot understand what the student is doing. They don't know the condition"* (Foreign Teacher 10). The foundational role of foreign teachers is communication, yet significant language barriers persist, crippling instruction. One teacher expressed the resulting futility: *"Yes, even if I translated it in Thai... they really don't care. That's where I feel that I'm not an effective teacher"* (Foreign Teacher 6). Ultimately, the burden of navigating these systemic failures is placed squarely on the individual teacher, who is expected to adapt perpetually through what one participant described as a *"trial and error thing"* (Foreign Teacher 11).

Theme 2: Relational Practice: Trust & Social Interaction

The mesosystem revealed both the critical importance and the profound challenges of building connections between the classroom, colleagues, and parents. Effective teaching emerged as fundamentally relational. Success was depicted as being built on authentic connections with students, which required a conscious, strategic performance. A teacher explained this deliberate approach: *"I make sure that in my class I'm strict but if there's no class, I try to befriend them... But they know the boundaries"* (Foreign Teacher 14). Collaboration with Thai co-teachers was identified as a critical, yet often complicated, fault line. A common challenge was the language barrier hindering this collaboration, as one teacher noted: *"You have something to point out to the students, but the co-teachers can't help me at the moment"* (Foreign Teacher 5). The teacher-parent relationship was a powerful external determinant, capable of being a destructive obstacle. One teacher recounted a severe challenge: *"The parents, specifically the mom... goes directly to the principal's office... and told them to replace me... because the way that I discipline the kids is not good"* (Foreign Teacher 1). In the face of these complexities, teachers derived profound satisfaction from human connection, as one teacher shared: *"The most rewarding is sometimes,*

the kids when you greet them, they say, 'Teacher, I miss you. Teacher, I love you.'... You don't expect that" (Foreign Teacher 13).

Theme 3: The Pedagogical Repertoire: Management, Discipline & Engagement Strategies

Within the immediate classroom microsystem, teachers developed a fluid repertoire of strategies to manage the complex behavioral ecology. Teachers employed a diverse and flexible strategic repertoire. A prominent finding was the conscious use of **performative strictness**. A teacher framed this as a necessary tool: *"You need to show how you dislike their misbehavior by raising your voice. Your facial reaction you need to show that you're infuriated... so they can focus"* (Foreign Teacher 14). This was complemented by structured **systems of reward, punishment, and clear routines**, whose effectiveness depended entirely on consistent enforcement. As one teacher affirmed, *"I am really consistent with my implementation when it comes to discipline"* (Foreign Teacher 9). Proactively, **engaging pedagogy** was a key strategy to preempt disruption. A teacher explained, *"I always use... games to get their attention... visual aids in order to attract more attention from them, to motivate them more to learn"* (Foreign Teacher 11). Underpinning all strategies was the **centrality of relationships**, manifested through compassion and understanding. One teacher described managing a challenging student by focusing on potential: *"The solution I came up with is trying to somehow acknowledge him whenever he does good. Try to make him like he is not just an unruly kid, but also he has potential"* (Foreign Teacher 8).

Theme 4: The Adaptive Teacher: Identity, Reflexivity & Emotional Labor

At the core of the ecosystem, the teacher's personal identity and emotional resilience were constantly forged through a cycle of challenge and adaptation. The internal world of the teacher was defined by a continuous cycle of emotional challenge, reflexivity, and adaptation. Classroom challenges exacted a significant **emotional toll**, triggering doubt. One teacher shared a moment of crisis: *"Yes. It's like, you know, I really cry... What am I going to do? As if I am not an effective teacher. As if I am questioning my worth as a teacher"* (Foreign Teacher 13). This initiated a critical cycle of **reflexivity**, where teachers moved from reactive emotion to reflective understanding. After a hurtful incident with a student, a teacher reflected: *"I relaxed myself... We chatted then she explained... I saw from there that... you can't always retaliate... we should really understand them"* (Foreign Teacher 14). This internal process gave rise to an external identity of the **proactive and flexible practitioner**. As one teacher summarized, *"Every day is a new way for me because when you use this kind of strategy today, it may or may not work the next day. So,*

you really have to think a lot of ways" (Foreign Teacher 8). Underpinning this adaptability was **cultural learning**, identified as a fundamental prerequisite. A teacher advised, *"If you know the cultural differences between the country where you're from and here in Thailand, it will be easy for you to have the solution"* (Foreign Teacher 9).

Theme 5: Communication & Language: The Primary Hurdle and Its Adaptive Strategies

The teacher's role as a mediator was most tested by the primary hurdle of language, which permeated every level of the ecosystem. The language barrier was consistently identified as the primary obstacle. One teacher succinctly stated, *"language barrier here in Thailand was the number one problem among the foreign teachers"* (Foreign Teacher 1). The consequences included an **erosion of authority**, as a teacher explained: *"even if I'm mad at them because of their misbehavior, if they don't understand what I'm saying, it has no effect"* (Foreign Teacher 13). In response, teachers developed adaptive strategies: **personal upskilling** (*"Learn the language... Save yourself, learn basic Thai"* - Foreign Teacher 8); **technological mediation** (*"I have to go to Google Translate, or I have to ask a student to please translate"* - Foreign Teacher 6); and **proxy pedagogy** (*"If they really do not get what I am saying, I ask one smart kid… 'Oh, you tell your classmate how to say this in Thai'"* - Foreign Teacher 11). These strategies, however, came with the hidden cost of **translation fatigue**, an exhausting cognitive labor that disrupts teaching momentum: *"there's my momentum up, but I have to stop just to accommodate the students who can't speak"* (Foreign Teacher 6).

Theme 6: Inclusion in Practice: Navigating Neurodiversity & Student Needs

A critical mesosystem failure was exposed in the gap between the policy of inclusion and the reality of unsupported practice. A stark gap was found between the philosophy of inclusion and its practice. Teachers often operated in an information vacuum characterized by **diagnostic ambiguity**, forced to become detectives. One teacher recalled a realization: *"I was kind of irritated... So, I said, okay, you go to the blackboard and draw... So, then I realized, ah, this kid has something. That is the time I realize he is special..."* (Foreign Teacher 11). This was exacerbated by **hidden diagnostic gatekeeping**, where parental denial prevented official acknowledgment. A teacher noted, *"the parents are not aware of their condition, and they don't want to claim that the students are special education"* (Foreign Teacher 10). In response, teachers became **compassionate practitioners**, developing their own reactive strategies. One teacher's approach was rooted in empathy: *"I talk to them one by one... I ask them, why are they like that? Because I really want to know their background and reasons"* (Foreign Teacher 7). These

experiences led them to become vocal **advocates for systemic inclusive education**, calling for fundamental change: *"First, they should acknowledge that there are students who are special needs. Acknowledging that would mean that they're opening the schools to more solutions"* (Foreign Teacher 8).

Theme 7: Specific Behavioral Ecology: Causes, Manifestations, and Cycles

The classroom microsystem was characterized by a complex behavioral ecology where misbehavior followed predictable patterns and cycles. Misbehavior was revealed to be a complex ecosystem. Misbehavior was revealed to be a complex ecosystem. Teachers identified multifaceted **underlying triggers**, such as emotional distress. One teacher uncovered that a student was *"looking for the attention"* he lacked at home (Foreign Teacher 7). These root causes manifested as specific **disruptive behaviors**, including defiance, as one teacher experienced: *"They tend to be disrespectful. They talk back, and even one time he even answered to me like, 'up to you'... 'I don't care'"* (Foreign Teacher 11). A pivotal finding was the **cyclical nature and social contagion** of misbehavior. A teacher described a futile pattern: *"the two boys, they will stop, but the thing is after five minutes, they will be the same"* (Foreign Teacher 1). Furthermore, misbehavior spreads rapidly, as another observed: *"the other students think that what their friends do was right... and then they're all laughing... they do it too, because they think that it was right"* (Foreign Teacher 1). This ecology underscored the necessity of diagnostic, empathetic approaches that address root causes rather than merely reacting to symptoms.

Discussion

This study provided a nuanced understanding of the lived experiences of foreign teachers managing behavioral challenges in inclusive Thai government schools. The findings revealed that their professional reality is defined by navigating a landscape of systemic contradictions through relational creativity and continuous personal adaptation. The analysis, framed by Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory and Vygotsky's Sociocultural Theory, illuminates the multi-layered complexity of this cross-cultural teaching context.

Theoretical Interpretation: Navigating Contradictory Ecological Systems

The findings vividly illustrate foreign teachers operating within what can be termed a **contradictory ecological system**. Using Bronfenbrenner's framework, significant tensions were identified at every level:

- **Microsystem:** The immediate teacher-student dynamic was often dysfunctional. Teachers were expected to maintain authority but were denied the culturally-recognized tools to do

so, as students showed markedly different respect to Thai teachers, whose *"presence alone is very effective enough for them to stop talking"* (Foreign Teacher 11).

- **Mesosystem:** Crucial connections between microsystems were weak or counterproductive. Inconsistent disciplinary approaches between home and school meant that *"every behavioral challenge should not only be solved in the classroom... it should also be dealt with at home"* (Foreign Teacher 8), yet such collaboration was often absent.
- **Exosystem:** Institutional policies created paradoxical situations. While physical discipline was officially prohibited, foreign teachers observed it being used by some Thai colleagues, creating an uneven disciplinary field.
- **Macrosystem:** Broader Thai cultural values surrounding authority, respect, and communication created a context that foreign teachers had to navigate without innate understanding. As one teacher noted, "*in Thai culture... if you keep on shouting at them, they won't follow you*" (Foreign Teacher 8).

This ecological analysis reveals that the challenges are not isolated incidents but are interconnected features of a system that places foreign teachers in a position of structural disadvantage, forcing them into a cycle of perpetual adaptation.

The Sociocultural Struggle for Mediation and Scaffolding

Vygotsky's theory provides a complementary lens, pointing to the **sociocultural barriers to effective teaching and learning**. The primary struggle was one of mediation:

- **Language as a Cultural Tool:** The critical lack of a shared language represented a fundamental breakdown in the primary cultural tool for mediation. This led to situations where even excellent preparation failed because *"you can't achieve during the actual lesson because of the language"* (Foreign Teacher 2).
- **Scaffolding and the ZPD:** Teachers struggled to identify students' Zone of Proximal Development (ZPD) and provide appropriate scaffolding due to language barriers and a pervasive *"diagnostic ambiguity"* regarding neurodivergent needs. This was exacerbated by a lack of effective collaboration with Thai co-teachers, a missed opportunity for professional scaffolding.

In response, teachers became creative mediators, developing adaptive strategies like using Google Translate and visual aids. However, these strategies came with a significant cognitive and emotional cost, effectively transforming their role from educator to translator.

Table 3. Theoretical Interpretation of Key Findings

Key Finding	Support from Bronfenbrenner's Theory	Support from Vygotsky's Theory
Authority disparity	Microsystem dysfunction due to cultural hierarchies	Lack of access to cultural tools of authority
Language barriers	Mesosystem breakdown between teacher-student and school-cultural systems	Inadequate mediation through cultural tools and signs
Diagnostic ambiguity	Exosystem failure in support structures	Inability to identify students' ZPD for appropriate scaffolding
Teacher adaptation	Chronosystemic development over time	Internalization of new strategies through social experience

Alignment with and Extension of Existing Literature

The findings confirm and extend previous research on inclusive education in cross-cultural contexts. The gap between policy and practice aligns with global studies on inclusion [60], but this study details the specific mechanisms of failure, such as the provision of shadow teachers who *"don't know the condition"* of the students they support (Foreign Teacher 10).

Similarly, while language and cultural barriers are well-documented challenges for foreign teachers [61], this study provides a detailed catalog of adaptive strategies and, crucially, highlights their hidden costs, such as "translation fatigue." A key extension is the concept of **"hidden diagnostic gatekeeping,"** where a systemic reluctance to formally diagnose special needs forces teachers into reactive, improvised support.

Resolving Paradoxes: The Teacher as Reflective Pragmatist

The study revealed several seemingly contradictory findings that, upon deeper analysis, reveal the sophisticated pragmatism of successful foreign teachers.

- **Performative Strictness vs. Compassionate Connection:** Teachers consciously employed both "performative strictness" and "compassionate micro-teaching." This is not a contradiction but a sophisticated dual strategy. Strictness established necessary boundaries, while compassion ensured students felt safe within them, encapsulated by one teacher's philosophy: *"I'm a very strict teacher, but I'm not strict without love"* (Foreign Teacher 4).
- **Relational Resilience Amid Systemic Deficiencies:** Despite significant systemic obstacles, teachers demonstrated remarkable resilience. This can be understood as **relational compensation**; profound satisfaction derived from successful student connections—such as when a student says, *"Teacher, I miss you"* (Foreign Teacher 13)—provided sufficient emotional reward to offset systemic frustrations.

Table 4 . Alignment with and Extension of Previous Research

Research Area	Consistent with Previous Findings	New Contributions from this Current Study
Inclusive Education	Gap between policy and implementation [60]	Specific mechanisms of how inclusion fails in practice despite structural supports
Cross-Cultural Teaching	Language and cultural barriers [61]	Detailed catalog of adaptive strategies and their emotional costs
Neurodiversity Support	Misinterpretation of behaviors [62]	Concept of "hidden diagnostic gatekeeping" and teacher-driven diagnosis
Ecological Systems	Importance of multi-level interventions [63]	Specific contradictions between ecological levels that create practitioner dilemmas

The Essence of the Experience

In answer to the primary research question, the essence of the foreign teachers' experience is **navigating systemic contradiction through relational creativity and transformative adaptation**. They are not merely implementing teaching strategies but are constantly engaged in "paradox navigation," balancing competing demands within an ecological system that often works at cross-purposes. Their journey is one of transformative adaptation, developing new cultural understandings, pedagogical repertoires, and a professional identity forged in the crucible of the cross-cultural, inclusive classroom. This study underscores that supporting these educators requires not just technical training but systemic reforms that address the fundamental ecological contradictions they navigate daily.

Limitation

This study has several limitations. First, the findings are based exclusively on the perspectives of foreign teachers (predominantly Filipino) in Thai government schools, and do not incorporate the views of other key stakeholders such as Thai administrators, co-teachers, students, or parents. Consequently, critical themes like hidden diagnostic gatekeeping and professional isolation are presented from a single viewpoint.

Second, the reliance on self-reported interview data makes it susceptible to biases, such as social desirability bias. The reported effectiveness of certain management strategies was not verified through direct classroom observation or independent measures of student outcomes.

Finally, the study's cross-sectional design provides a snapshot in time. It does not track the longitudinal development of teacher strategies or student behaviors, documenting processes like pedagogical adaptation retrospectively rather than as they unfolded.

Implications and Recommendations

The findings suggest that effective support for foreign teachers and inclusive education in Thailand requires a systemic, multi-level approach. Key implications are shown in Table 3.

Table 5. Multi-level Recommendations for Practice

Level	Recommendations
Policy Level	Develop clear protocols for identifying and supporting neurodiverse students; align inclusion policies with cultural values; fund adequate support staff
Institutional Level	Provide genuine collaboration time for foreign and Thai teachers; create consistent discipline frameworks; implement assistive technology systems
Classroom Level	Encourage teachers to develop cultural knowledge; create sensory-friendly environments; use consistent routines with flexible implementation
Professional Development	Offer training in identifying neurodiversity; develop communication strategies for limited-language contexts; teach culturally-responsive behavior management

The CIRCLE Synergistic Plan

From these implications, the **CIRCLE Plan (Collaborative, Intercultural, Reflective, Community-Led Ecosystem)** is proposed. This framework creates a sustainable support system through five interconnected pillars as shown in Figure 2.

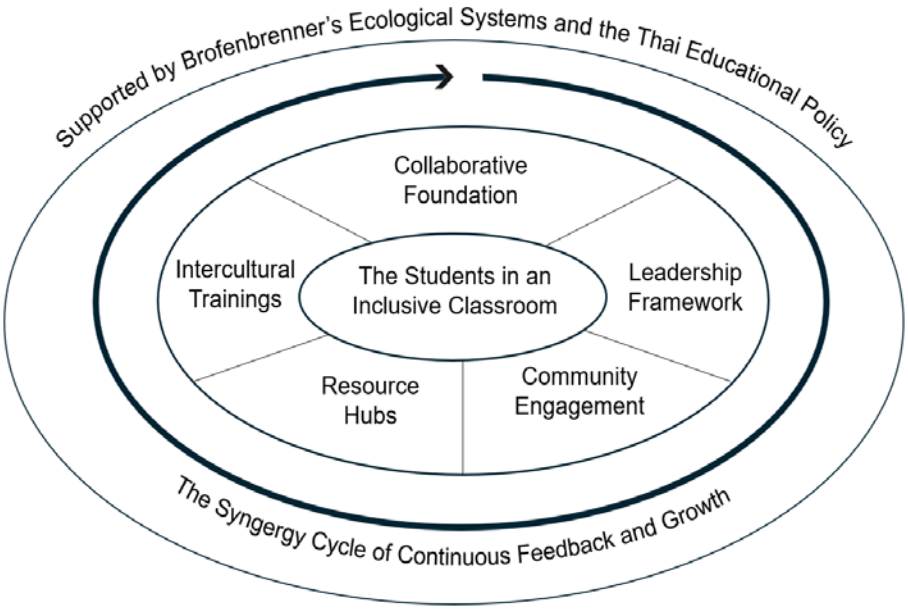


Figure 2. The CIRCLE (Collaborative, Intercultural, Reflective, Community-Led Ecosystem) Plan for Inclusive Thai Classrooms (Pandayan, 2025)

1. **Collaborative Foundations:** Mandate structured co-teaching partnerships with shared planning and defined roles to end teacher isolation.
2. **Intercultural Training:** Implement dual-track professional development for foreign teachers (on Thai cultural norms) and Thai staff (on Western pedagogies and neurodiversity).

3. **Resource Hubs:** Establish school-based "Inclusive Practices Hubs" with translated resources, visual aids, and clear referral pathways for student support.
4. **Community Engagement:** Use technology and school events to build bridges with parents, demystifying teaching methods and fostering mutual respect.
5. **Leadership Framework:** Empower a rotating committee of teachers and administrators to advocate for resources and ensure frontline experiences inform school-wide decisions.

Conclusion

This study demonstrates that foreign teachers in Thai inclusive classrooms navigate a landscape of systemic contradictions, where institutional expectations often lack adequate support. Through the lenses of Ecological Systems Theory and Sociocultural Theory, the research reveals that effective teaching in this context requires **ecological consciousness**, an understanding of how different systemic levels interact, and **sociocultural mediation**, which is the ability to bridge cultural and linguistic gaps through creative scaffolding.

The findings underscore that sustainable improvement requires addressing these systemic misalignments directly. The proposed **CIRCLE Synergistic Plan** offers a comprehensive framework to transform these challenges into opportunities for intercultural educational innovation. By fostering collaboration, providing targeted resources, and empowering all stakeholders, this ecosystem-based approach can create more supportive and effective inclusive learning environments, moving beyond relying solely on individual teacher resilience toward building genuinely supportive professional ecosystems.

References:

1. Mala, D. (2020, September 12). Education Ministry aims to recruit native English teachers. *Bangkok Post*. https://www.bangkokpost.com/thailand/general/1984007/education-ministry-aims-to-recruit-native-english-teachers
2. **Ceballos, M. (2020). Mentoring, Role Modeling, and Acculturation: Exploring International Teacher Narratives to Inform Supervisory Practices. Research in Educational Administration & Leadership, 5(3), 640–680.**
3. Wannachotphawate, W. (2019). English Language Development Policy: Foreign Teachers, Hegemony, and Inequality of Education in Thailand. Online Submission.
4. The New Frontier of Teaching In Thailand - ROYAL THAI EMBASSY, TEHRAN, IRAN. (2021, August 5). ROYAL THAI EMBASSY, TEHRAN, IRAN. https://tehran.thaiembassy.org/en/content/the-new-frontier-of-teaching-in-thailand?page=5d84667b15e39c3cbc002db9&menu=5d84667b15e39c3cbc002e20

5. Right to Work in Thailand. (2024, September 25). Ministry of Labour; Ministry of Labour - Thailand. Retrieved January 16, 2025, from https://www.mol.go.th/en/news/labour-minister-meets-the-ambassador-of-the-philippines-to-study-the-skills-of-foreign-workers-and-discuss-the-mou-to-protect-the-right-to-work-in-thailand
6. *Bualar, T. (2024). Obstacles to Implementing Inclusive Primary Education Policy at Municipal Schools in Thailand. NIDA Development Journal, 60(3-4), 1–27. retrieved from https://so04.tci-thaijo.org/index.php/NDJ/article/view/265353*
7. Assalihee, M, & Boonsuk, Y. (2022). Factors Obstructing English Teaching Effectiveness: Teacher Voices from Thailand's Deep South. IAFOR Journal of Education, 10(1), 155–172.
8. Gilmour, A., & Sandilos, L. E. (2023). The Crucial Role of Administrators in Shaping Working Conditions for Teachers of Students With EBD. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*. https://doi.org/10.1177/10634266221149933
9. Guy-Evans, O. (2024, January). Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory. *SimplyPsychology*. Retrieved January 16, 2025, from https://www.researchgate.net/publication/383500583_Bronfenbrenner's_Ecological_Systems_Theory#:~:text=Bronfenbrenner's%20ecological%20systems%20theory%20posits,may%20be%20subject%20to%20copyright
10. El Zaatari, W., & Maalouf, I. (2022). How the Bronfenbrenner Bio-ecological System Theory Explains the Development of Students' Sense of Belonging to School? Sage Open, 12(4). https://doi.org/10.1177/21582440221134089
11. Saleem, A., Kausar, H., & Deeba, F. (2021). Social Constructivism: a new paradigm in teaching and learning environment. *Perennial Journal of History*, *2*(2). https://doi.org/10.52700/pjh.v2i2.86
12. Idaresit Akpan, V., Igwe, U. A., Ijeoma Mpamah, I. B., & Onyinyechi Okoro, C. (2020). SOCIAL CONSTRUCTIVISM: IMPLICATIONS ON TEACHING AND LEARNING. *British Journal of Education*, *8*(8). https://www.eajournals.org/wp-content/uploads/Social-Constructivism.pdf
13. Kapur, R. (2019). The Significance of Social Constructivism in Education. https://www.researchgate.net/publication/323825342_The_Significance_of_Social_Constructivism_in_Education
14. UNICEF. 2019. Public Expenditure Tracking Survey (PETS) on the 15-year Free Education Program: Kingdom of Thailand. https://www.unicef.org/thailand/reports/public-expenditure-tracking-survey-pets-15-year-free-education-program-kingdom-thailand
15. *Rapp, A. C., & Corral-Granados, A. (2021). Understanding inclusive education – a theoretical contribution from system theory and the constructionist perspective. International Journal of Inclusive Education, 28(4), 423–439. https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1946725*

16. Nattanicha, P. (2024, September 10). Breaking barriers: Tackling challenges of inclusivity in Thailand. *Nationthailand*. https://www.nationthailand.com/sustaination/40037847
17. *Klibthong, S., & Agbenyega, J. S. (2022). Assessing issues of inclusive education from the perspectives of Thai early childhood teachers. International Journal of Early Years Education, 30(2), 403–418. https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1823205*
18. *Parrish AH, Kouo JL, Carey LB, Swanson C. Implementing universal design for learning in the virtual learning environment. In: Fritz S, Haggerty C, Hodge E, et al., editors. Handbook of research on transforming teachers' online pedagogical reasoning for engaging K-12 students in virtual learning [Internet]. Hershey: IGI Global; 2021 [cited 2024 DATE]. p. 25. Available from: https://www.igi-global.com/chapter/implementing-universal-design-for-learning-in-the-virtual-learning-environment/284517 DOI: 10.4018/978-1-7998-7222-1.ch003*
19. *Sanger CS, Gleason NW, editors. Diversity and inclusion in global higher education [Internet]. Singapore: Springer Nature Singapore; 2020 [2024]. Available from: https://doi.org/10.1007/978-981-15-1628-3*
20. *Judijanto L, Al-Amin. Addressing educational inequality: literature analysis and implementation strategies. Int J Teach Learn. 2025 Jan;3(1):71-9.*
21. *Jardinez, M. J., & Natividad, L. R. (2024). The Advantages and Challenges of Inclusive Education: Striving for Equity in the Classroom. Shanlax International Journal of Education, 12(2), 57–65.*
22. Zahid, N., Jamil, A., & Nawaz, I. (2023). Behavioral problems and academics of children in inclusive education - A cross-sectional survey. *Heliyon*, *9*(2), e13496. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e13496
23. Petersen I. T. (2024). Assessing Externalizing Behaviors in School-Aged Children: Implications for School and Community Providers. *Scanlan Center for School Mental Health practice briefs, 2024*, https://scsmh.education.uiowa.edu/wp-content/uploads/2024/01/Assessing-Externalizing-Behaviors-in-School-Aged-Children-3.pdf. https://doi.org/10.17077/rep.006639
24. Kulawiak, P. R., Urton, K., Krull, J., Hennemann, T., & Wilbert, J. (2020). Internalizing behavior of sociometrically neglected students in inclusive primary classrooms – a methodological issue? *Frontiers in Education, 5*. https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00032
25. Amstad, M., & Müller, C. M. (2020). Students' problem behaviors as sources of teacher stress in special needs schools for individuals with intellectual disabilities. *Frontiers in Education, 4*. https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00159
26. Glock, M. (2024, April 28). *Gastrointestinal and internalizing behaviors may be "bidirectional" in children, teens with ASD*. Autism Research Institute. https://autism.org/gastrointestinal-and-internalizing-behaviors/#:~:text=teens%20with%20ASD-,Gastrointestinal%20and%20internalizing%20behaviors%20may%20be%20%E2%80%9Cbidirectional%E2%80%9D%20in%20children%2C,in%20some%20children%20with%20autism

27. Vergunst, F., Commisso, M., Geoffroy, M., et al. (2023). Association of childhood externalizing, internalizing, and comorbid symptoms with long-term economic and social outcomes. *JAMA Network Open*, *6*(1), e2249568. https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2022.49568
28. Sinfield, J. (2023, November 21). *The relationship between ADHD and learning disabilities*. Verywell Mind. https://www.verywellmind.com/is-adhd-a-learning-disability-4116126
29. American Psychiatric Organization. (2025). *What is ADHD?* Retrieved March 2, 2025, from https://www.psychiatry.org/patients-families/adhd/what-is-adhd#:~:text=Attention%2Ddeficit/hyperactivity%20disorder%20(ADHD)%20is%20one%20of,in%20the%20moment%20without%20thought
30. Aguilar-Yamuza, B., Herruzo-Pino, C., Lucena-Jurado, V., Raya-Trenas, A. F., & Pino-Osuna, M. J. (2023). Internalizing Problems in Childhood and Adolescence: The Role of the Family. *Alpha psychiatry*, *24*(3), 87–92. https://doi.org/10.5152/alphapsychiatry.2023.221086
31. Montie, J. (2023). *Social and Emotional Well-Being of Children and Youth with Disabilities: A Brief Overview*. Institute on Community Integration Publications. https://publications.ici.umn.edu/impact/24-1/social-and-emotional-well-being-of-children-and-youth-with-disabilities-a-brief-overview#:~:text=However%2C%20children%20and%20youth%20with,extracurricular%20activities%20than%20their%20peers
32. Department of Education Victoria. (2023, September). *Behaviour Influences and Triggers*. https://www2.education.vic.gov.au/pal/behaviour-students/guidance/challenging-behaviour-influences-and-triggers
33. Tate, R., & Tate, R. (2024, June 9). Understanding Why Children with Disabilities Encounter Challenges in Managing Emotions. *Transform Life - Therapeutic support including Positive Behaviour Support, Occupational Therapy, Psychology, Speech Therapy and Behavioural Interventions*. https://www.transformlife.com.au/disabilities/understanding-why-children-with-disabilities-encounter-challenges-in-managing-emotions/#:~:text=1.,Conclusion
34. Hai Lin, Wannapa Trakulkasemsuk, & Zilli, P. J. (2020). Being Intercultural: Examination of An Expatriate EFL Teacher's Experiences through Narrative Inquiry. Human Behavior, Development & Society, 21(2), 1–9.
35. **Sahling, J., & De Carvalho, R. (2021). Understanding Teacher Identity as an International Teacher: An Autoethnographic Approach to (Developing) Reflective Practice. Journal of Research in International Education, 20(1), 33–49.** https://doi.org/10.1177/14752409211005380
36. **Smith Pennington, C. T. (2022). The Journeys of Three International Teachers Working in North Carolina Public Schools [ProQuest LLC]. In ProQuest LLC.**
37. *Talzent. (2024, March 20). How can schools support International teachers? https://www.linkedin.com/pulse/how-can-schools-support-international-teachers-talzent-s6mfe/*
38. Murphy, L. E. (2023). Classroom Management Self-Efficacy of Novice Middle

Level Teachers [ProQuest LLC]. In ProQuest LLC.

39. Wink, M. N., LaRusso, M. D., & Smith, R. L. (2021). Teacher Empathy and Students with Problem Behaviors: Examining Teachers' Perceptions, Responses, Relationships, and Burnout. Psychology in the Schools, 58(8), 1575–1596. https://doi.org/10.1002/pits.22516
40. Bledsoe, M. T. (2023). Exploring the Lived Experiences of New Elementary School Administrators Legislatively Mandated to Close the Educational Opportunity Gap for Students with Challenging Behavior: A Phenomenological Study. ProQuest LLC.
41. Martinez, R., & Wighting, M. (2023). Teacher-Student Relationships: Impact of positive Behavioral interventions and Supports. *Athens Journal of Education*, *10*(3). https://eric.ed.gov/?q=athens&ff1=souAthens+Journal+of+Education&ff2=eduElementary+Education&id=EJ1399789
42. Iznardo, M., Ryan, J., Rogers, M., McKibbin, S., Piers, L., & Hogan, T. (2023). Examining Resiliency in Children with Learning Disabilities and Co-Occurring ADHD Symptoms: The Protective Role of a Close Teacher-Student Relationship. Learning Disabilities: A Contemporary Journal, 21(1), 1–16.
43. Talty, A., Speyer, L. G., Eisner, M. P., Ribeaud, D., Murray, A. L., & Obsuth, I. (2023). The role of student–teacher relationships in the association between negative parenting practices and emotion dynamics – Combining longitudinal and ecological momentary assessment data. Journal of Research on Adolescence (Wiley-Blackwell), 33(4), 1268–1280. https://doi.org/10.1111/jora.12874
44. Kozina, A., Veldin, M., Rožman, M., & Jugović, I. P. (2023). The mediating effect of student-teacher relationships for the relationship between empathy and aggression: insights from Slovenia and Croatia. Current Psychology, 42(30), 26418–26428. https://doi.org/10.1007/s12144-022-03480-6
45. Zhou, X. (2021). Toward the positive consequences of Teacher-Student Rapport for students' academic engagement in the practical instruction classrooms. *Frontiers in Psychology*, *12*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.759785
46. Munthe, M. V. R., Sitanggang, A., Fukada, H., & Mobo, F. D. (2023). Students' difficulty in using parts of speech in spoof text in students of English language education program. DE_JOURNAL (Dharmas Education Journal), 4(1), 534-539. https://doi.org/10.56667/dejournal.v4i2.1064
47. Dye, T. (2024, December 2). *Qualitative Data Analysis: Step-by-Step Guide (Manual vs. Automatic) | Thematic*. Thematic. https://getthematic.com/insights/qualitative-data-analysis/
48. Nyimbili, F., & Nyimbili, L. (2024). Types of Purposive Sampling Techniques withTheir Examples and Application in QualitativeResearch Studies. *British Journal of Multidisciplinary and Advanced Studies*, *5*(1). https://doi.org/10.37745/bjmas.2022.0419

49. Shorey, S., & Ng, E. D. (2022). Examining characteristics of descriptive phenomenological nursing studies: A scoping review. *Journal of advanced nursing*, *78*(7), 1968–1979. https://doi.org/10.1111/jan.15244
50. Ranganathan, P., & Caduff, C. (2023). Designing and validating a research questionnaire - Part 1. *Perspectives in clinical research*, *14*(3), 152–155. https://doi.org/10.4103/picr.picr_140_23
51. Hecker, J., & Kalpokas, N. (2024, November 12). *Face-to-Face Interviews | Uses, pros & Cons*. ATLAS.ti. https://atlasti.com/guides/interview-analysis-guide/face-to-face-interview-research#:~:text=Researchers%20should%20also%20prioritize%20creating,any%20concerns%20they%20may%20have
52. Raj, T. (2024, August). *Transcription in Qualitative Research: A Comprehensive guide for UX Researchers | LoopPanel*. https://www.looppanel.com/blog/transcription-in-qualitative-research#:~:text=Prepare%20your%20tools:%20Choose%20reliable,%5D%2C%20%5Bbackground%20noise%5D
53. Williams, B. (2024, September 11). *How to transcribe and code data in qualitative research*. Insight7. https://insight7.io/how-to-transcribe-and-code-data-in-qualitative-research/#:~:text=Transcribing%20qualitative%20data%20is%20an,drawing%20insights%20from%20your%20research
54. *54.* Marjaei, S., Ahmadianyazdi, F., & Chandrashekara, M. (2019). *MAXQDA and its application to LIS research*. *Library Philosophy and Practice (e-journal)*. Libraries at University of Nebraska-Lincoln. https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=5740&context=libphilprac
55. Caulfield, J. (2023, June 22). *How to Do Thematic Analysis*. Scribbr. Retrieved January 18, 2025, from https://www.scribbr.com/methodology/thematic-analysis/#:~:text=Thematic%20analysis%20is%20a%20method,meaning%20that%20come%20up%20repeatedly
56. Finlayson, C. S., Fu, M. R., Squires, A., Applebaum, A., & et. al. (2018). The Experience of Being Aware of Disease Status in Women with Recurrent Ovarian Cancer: A Phenomenological Study. Journal of Palliative Medicine, DOI: 10.1089/jpm.2018.0127
57. Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Approaches (4th ed.). Washington DC: Sage Publications.
58. Emiliussen, J., Engelsen, S., Christiansen, R., & Harnow Klausen, S. (2021). We are all in it!: Phenomenological Qualitative Research and Embeddedness. *International Journal of Qualitative Methods*, *20*. https://doi.org/10.1177/1609406921995304
59. Yip, S. Y. (2023). Positionality and reflexivity: negotiating insider-outsider positions within and across cultures. *International Journal of Research & Method in Education*, *47*(3), 222–232. https://doi.org/10.1080/1743727x.2023.2266375
60. Sharma, J. (2025, August 28). *Top 11 challenges of inclusive education*. 21K School Thailand. https://www.21kschool.com/th/blog/challenges-of-inclusive-education/

61. Kantavong, P., Sujarwanto., Rerkjaree, S., & Budiyanto. (2017). A comparative study of teacher's opinions relating to inclusive classrooms in Indonesia and Thailand. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, *38*(3), 291–296. https://doi.org/10.1016/j.kjss.2016.05.005
62. Gee, J. (2023, August 7). Teachers: 5 Battles Your ADHD Student is Facing in Your Class, and How to Help Them. *Neurodiversity Press*. https://www.neurodiversitypress.com/2023/08/06/teachers-5-battles-your-adhd-student-is-facing-in-your-class-and-how-to-help-them/
63. Suwannawong, P. R., Auemaneekul, N., Powwattana, A., & Chongsuwat, R. (2023). Ecological system theory and community participation to promote healthy food environments for obesity and non-communicable diseases prevention among school-age children. *Public health nutrition*, *26*(7), 1488–1500. https://doi.org/10.1017/S136898002300040X

Information about the Author:
Rhio P. Pandayan (Manila, Philippines) - Doctor of Philosophy in Special Education (Candidate) at the University of Perpetual Help System Dalta, Philippines. He is also a primary English as a Foreign Language (EFL) and Visual Art teacher in inclusive classrooms in Thailand. His research focuses on practical educational tools and methods, with recent publications including:

- ***Pandayan, R. (2025). The stabilizing effect of multimedia on ESL spelling retention: A mixed-methods study.*** *Journal of Education and Learning Reviews, 2(2), 59–76. https://doi.org/10.60027/jelr.2025.1624*
- ***Pandayan, R. P. (2025). Design and evaluation of a multi-functional drafting tool for technical drawing instruction.*** *Asian Journal of Education and Social Studies, 51(5), 623–633. https://doi.org/10.9734/ajess/2025/v51i51945*

Email: rhio.pandayan@perpetual.edu.ph
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-2770-8653

Author's Contribution: *The work is solely that of the author.*

DOI: 10.24412/2470-1262-2025-2-3-161-186
УДК (UDC): 94(470)

Toyokawa Koichi,
Prof., Department of History and Geography,
Faculty of Arts and Letters,
Meiji University, Tokyo, Japan

For citation: Toyokawa Koichi, (2025).
The Dynamics of "Geographical Discoveries".
in the Early Modern Russia.
Cross-Cultural Studies: Education and Science,
Vol. 10, Issue 2-3 (2025), pp. 161-186 (in USA)

Manuscript received: 30/09/2025
Accepted for publication: 05/11/2025
The author has read and approved the final manuscript.
CC BY 4.0

THE DYNAMICS OF "GEOGRAPHICAL DISCOVERIES" IN THE EARLY MODERN RUSSIA

ДИНАМИКА «ГЕОГРАФИЧЕСКИХ ОТКРЫТИЙ» РОССИИ ПЕРИОДА НОВОГО ВРЕМЕНИ

Abstract:

In Catherine the Great's Instruction (Nakaz) to the Legislative Commission it was clearly stated about the European character of the Russian state: "Russia is a European power". However, it is necessary to raise the question to what extent did the Russians of the 18th century consider themselves to be Europeans? We consider this specifically by "geographical discoveries (scientific expeditions)."

Focusing on "the scientific expeditions" that developed on a national scale in 18th-century Russia, this study examined the process of the Russian government's renewed recognition and consolidation of control over the countryside, and the resistance of the Bashkirs to it. This provided an opportunity to consider Russia's policy of eastward expansion and the academic support it received from intellectual exchanges with other countries and domestic scholarly activity at its core.

Keуцords: Catherine II's *Nakaz* or Instruction, Russian Europeans (Russian-type Europeans), geographical discoveries (scientific expeditions), Bering's Second Kamchatka Expedition (Great Northern Expedition), general ideas of enlightenment

Аннотация:

В Наказе Екатерины II «КОМИССИИ ПО СОСТАВЛЕНИЕЮ ПРОЕКТА НОВОГО УЛОЖЕНИЯ» было ясно заявлено об европейском характере российского государства. В Наказа было написано: «Россия есть Европейская держава». Однако при этом необходимо поднять вопрос о том, в какой степени русские XVIII века считали себя европейцами? Мы рассматриваем об этом конктретно «географическими отркрытиям (научными экспедициями)».

Сосредоточившись на “научных экспедициях”, которые развивались в национальном масштабе в России XVIII века, это исследование рассматривает процесс нового признания и укрепления контроля российского правительства над сельской местностью, а также сопротивление башкир этому процессу. Это дало возможность рассмотреть политику расширения России на восток и ту академическую поддержку, которую она получала от интеллектуальных обменов с другими странами и внутренней научной деятельности в ее основе.

Ключевые слова: Наказ Екатерины II, русские европейцы (европейцы русского типа), географические открытия (научные экспедиции), Вторая Камчатская экспедиция Беринга (Великая Северная экспедиция), общие идеи просветительств

Введение

Дореволюционный историк Владимир Ключевский (1841-1911) определил рамки периода, называемого новой историей России, применив этот термин для обозначения исторического этапа с начала XVII века до правления императора Александра II (годы правления 1855-81), что примерно соответствует 1613 - 1855 годам. В этот период появляется в виде объективной реальности не только новая династия Романовых. Значительно расширяется территория государства, формируется новая общественная система, на вершине которой стоит новый господствующий слой, состоящий из аристократии и дворянства, а также возникает новая экономическая основа, опирающаяся не только на сельское хозяйство, но и на промышленность[34]. Это была, по словам Ключевского, Россия периода нового времени и новая история России. Этот термин прижился в научной среде и продолжает использоваться в настоящее время[35].

Не вызывает сомнений, что XVIII век стал периодом перехода от «традиционного» к «современному». Однако этот период не был просто временем перехода от старого к новому. Здесь смешивались и соединялись самые разные элементы и тенденции. Наша

[34] *Ключевский В.О.* Сочинения. Т. III. Курс русской истории. Часть. 3. М., 1957. С. 5-10
[35] Например, см. также: *Куркин И.В.* История России. XVIII век. М.: ДРОФА, 2010.

задача не состоит в том, чтобы рассматривать процесс в виде различного рода дихотомий, таких как прошлое - новое и т.д. Потому что это «новое», хотя представлялось как противоположность тому, что было в «прошлой» России, не обязательно закрепилось и продолжало существовать в XIX столетии. Пока мы воздержимся от обсуждения разницы в этих процессах. Сейчас важным является констатация факта наличия реальной просветительской деятельности, реальных изменений в социально-экономической ситуации, а также пространственных, временных и социальных изменений и представлений о них в разных слоях общества[36]. В России начали обращать внимание на эти перемены именно в XVIII веке. Соответственно, их нельзя считать лишь специфическими проявлениями России. Скорее их следует рассматривать как элемент общеевропейских процессов.

1. Географические экспедиции и сознание европейского человека.

Европеец российского типа.

В Наказе Екатерины II «КОМИССИИ ПО СОСТАВЛЕНИЕЮ ПРОЕКТА НОВОГО УЛОЖЕНИЯ» (1767 год) было ясно, недвусмысленно и громко заявлено об европейском характере российского государства[37]. В статье 6 Главы 1 Наказа было написано: «Россия есть Европейская держава»[38]. Однако при этом необходимо поднять вопрос о том, в какой степени русские XVIII века (речь идет о знати, которая является основой государственного строительства) считали себя европейцами?

Современный российский историк П.А. Кротов, который активно занимается проблемой строительства русского флота во время Петра I, сделал несколько важных выводов, касавшихся прежде всего Северной войны и победы в ней. В первую очередь он пришел к заключению, что Россия, ставшая в результате победы одной из больших морских держав, реализовывала свою морскую политику в самых дальних уголках мира.

[36] Ёроппа киндайси сайко (Переосмысливая историю Европы нового времени) (Под ред. Китахара Ацуси и др.) Токио: Минэруба сёбо, 1983. В особенности представляет интерес Глава 1.

[37] Dukes, P. “Introduction.” in *Catherine the Great’s Instruction (Nakaz) to the Legislative Commission, 1767,* edited by P. Dukes with notes, new translation and bibliography (Newtonville, Mass.: Oriental Research Partners, 1977), pp. 9-41. По вопросам просветительских идей Екатерины II и критики Наказа Щербатовым, а также о связи Наказа с идеями Монтескье и Беккариа и др. существует следующая литература: *Като Сиро*. Ситерубатофу ни ёру сэнсэй хихан - «дайкунрэй» ни тайсуру «тюсяку» о тюсин ни (Критика абсолютизма Щербатовым – на основе анализа «комментариев» к «Великому Наказу») / Сурабу сэкай то соно сюхэн – рэкиси ронсю (Славянский мир и его окружение) Под ред. Ямамото Тосиро. Токио: Наука, 1992.

[38] *Чечулин Н.Д.* (под ред.) Наказ Императрицы Екатерины II, данный Комиссии о сочинении проекта нового уложения. СПб., 1907. С. 2.

И в этом можно увидеть уверенные действия русских, претендовавших в это время на то, чтобы их страна играла роль одного из членов Европы[39].

В этой связи обратим внимание на проводившуюся в Нью-Йоркской публичной библиотеке в 2003 году выставку «Россия, стремящаяся в мировое сообщество (1453-1825)» и опубликованные по ее случаю материалы, где были представлены многочисленные заслуживающие внимания фотографии, схемы и карты, а также многочисленные вдохновляющие сочинения историков. Среди них заслуживает большого внимания статья Марка Раэфа «Появление европейца русского типа. Россия как полномасштабный партнер Европы», в которой делается общий обзор России XVIII[40]. В действительности выражение «русский европеец» тесно связано с самим понятием “Российская империя”, а его использование было в контексте обозначения партнерства с Европой. Это же имел в виду накануне Первой мировой войны для обозначения целей империи бывший министр финансов Сергей Витте (1849-1915), который испытывал серьезные опасения относительно беспорядочно расширявшейся Российской империи. По вопросу о Финляндии он писал: «Ошибки современной политики в отношении подданных нерусского происхождения вытекают из забвения того факта, что со времен Петра Великого мы являемся не Россией, а Российской империей»[41]. Марк Раэф писал свою вышеуказанную статью имея в виду именно эти моменты[42].

---

[39] *Кротов П.А.* Гангутская Баталия 1714 года. СПб., 1996; *Он же.* Битва под Полтавой. Начало Великой России. СПб., 2014. С. 531.

[40] Raeff, M. “The Emergence of the Russian European. Russia as a Full Partner of Europe.” In Whittaker, C.H. (ed.) *Russia Engages the World, 1453-1825* (Yew York: Harvard University Press, 2003), pp. 119-137.

[41] *The Memoirs of Count Witte*, translated and edited by Sidney Horcave (New York: Routledge, 1990), p. 373. Противоположное Витте мнение выразил С.С. Уваров (1986-1855), служивший министром народного образования в эпоху Николая I. Он подчеркивал азиатский характер России и говорил означении изучения Азии в России. «Россия, можно сказать, лежит в Азии. Почти со всеми восточными народами она имеет общую сухопутную границу гигантской протяженности. Поэтому с трудом можно поверить, что из всех европейских стран именно Россия меньше всего внимания уделяет изучению Азии» (Сергей Сергеевич Уваров, Избранные труды. М., 2010. С. 69). Изначально этот текст был опубликован на французском языке под названием «План азиатской Академии». Также см.: Schimmelpenninch van der Oye, David., *Russian Orientalism* (New Haven and London: Yale University Press, 2010), pp. 156-157. Кроме того, хочется указать также работу Петрухинцева о М.В. Ломоносове, вернувшегося после поездки по Европе и занимавшегося научными исследованиями в Марбургском университете, которого он называет «русским европейцем» (*Петрухинцев Н.Н.* «Русский европеец» на пути в науку // Родина. 2011. № 9. С. 32-39) .

[42] Toyokawa, K. “Russia in the Age of Enlightenment and I.K. Kirilov’s Colonial Policy.” *Japanese Slavic and east European Studies*, vol. 30, 2009.

С точки зрения восприятия западноевропейской культуры в России (если пользоваться терминологией Раэфа о формировании «русских европейцев») большое значение имеет работа Ричарда Вортмана «Материалы экспедиций и вопрос об европейской идентичности русских»[43], представляющую собой попытку практического анализа этого вопроса. В ней рассматриваются «географические открытия» России в период «Великих географических открытий» как одно из важнейших свершений империи. Ее темой является вопрос о том, что географические открытия (научные экспедиции) были очень важны для понимания населением того времени имперского характера государства России, его многонациональности и других характерных черт. Посредством их осуществления российское государство и общество приходило к осознанию своего имперского характера, основ своего существования и др[44]. Исследование этой тематики выводит на понимание того, что делает русских русскими, основ процесса складывания сознания империи, и в конечном итоге к пониманию самими русскими особенностей русского типа государственного развития[45]. Исходя из вышесказанного, следует подчеркнуть, что географические исследования не были просто научным исследованием, а попытками определить ключевые точки, которые давали понимание базовых моментов для определения не только практической политики, но и особенностей имперской системы, которая ее ведет[46].

---

[43] Wortman, R. “Text of Exploration and Russia’s European Identity.” In Whittaker, C.H. ed. *op. cit*., pp. 990-117.

[44] Относительно образа инородцев, населявших Россию, в глазах ученых 18 века сошлемся на работу Американского ученого Юрия Слезкина.（Sleskine, Yuri, “Naturalists versus Nations: Eighteenth Century Russian Scholars Confront Ethnic Diversity.” In Daniel R. Brower and Edward J. Lazzerini eds. *Russia’s Orient. Imperial Borderlands and People, 1700-1917* (Bloomington & Indianapolis: Indiana University Press, 1997）). Также отметим, что английский ученый Дэвид Мун опубликовал об экспедициях работу, в которой анализирует вопросы экологии с современных позиций.（Moon, D. “The Russian Academy of Sciences Expeditions to the Steppes in the Late Eighteenth Century.” *Slavonic and East European Review*, vol. 88, No. 1/2, April 2010）.

[45] По этому вопросу есть следующие работы, увидевшие свет в последнее время. Vulupius, R. ‘The Russian Empire’s Civilizing Mission in the Eighteenth Century, A Comparative Perspective,’ In Uyama, Tomohiko, ed. *Asiatic Russia. Imperial Power in Regional and International Contexts* (London & New York: Routledge, 2012), pp. 13-31. В связи с вопросом об империализме, хочется также отметить работу Такада Кадзуо, в которой проблема анализируется с различных сторон, включая вопросы представлений о России, распространенных среди самих русских. (Например, *Такада Кадзуо*. Росиа тэйкокурон – 19 сэйки Росиа но кокка-миндзоку-рэкиси (Концепция Российской империи – Русское государство, народ, история в XIX в.), Токио: Хэйбонся, 2012, С. 41-48.)

[46] По вопросам экспедиций XVIII века и географических исследований хотелось бы обратить внимание на следующие работы: *Лебедев Д.М.* Очерки по истории географии в России XVIII в. (1725-1800 гг.). М., 1957. С. 5-60; *Александровская О. А.* Становление географической науки в России в XVIII веке. М.: Наука, 1989. Кроме того, традиции географических исследований, начиная

Также следует обратить внимание на то, что почти за короткий период вышла в свет серия исследований и публикаций источников, подготовленная современным российским историком Сергеем Козловым по проблемам просветительства, в которых затрагиваются также вопросы географических открытий[47].

В то же время помимо вышеуказанных работ необходимо обратить самое пристальное внимание на работу Такано Акира «Нихон то Росиа (Япония и Россия)», в которой исследуются государственные проекты, реализовавшиеся под руководством Петра I и направленные на изучение Сибири, Дальнего Востока и Курильских островов, включая поиск путей в Японию[48]. Этот фундаментальный труд стал первым исследованием в этом направлении, которое увидело свет почти пятьдесят лет назад и далеко опередило свое время.

Формирование нового сознания и географические открытия

В 1721 году во время празднования Ништадского мира Петр I принял титул императора. Канцлер Гавриил Головкин (1660-1734, канцлер с 1709 г., с 1718 г. президент Коллегии иностранных дел, 1726-30 гг. член Верховного тайного совета, 1731-34 член Кабинета министра) в своей речи в сенате сказал следующее о значении этого символического события. Петр вывел Россию «из тьмы неведения на театр славы всего света и, тако рещи, из небытия в бытие произведены и в общество политичных народов»[49]. Эти слова показывают движение из невежества и суеверия к стимулированию науки, более того, эти действия, связанные с преодолением опасности, изучением неизведанных земель и территориальным расширением, поощрялись ведущими политическими силами мира, другими словами, можно сказать, что в них выражались западноевропейские или римские принципы светского господства.

Выдвижение на передовые позиции на мировой арене было связано с заниматься европейскими проектами изучения мира и использованием при этом методов научных исследований. В конце XVII столетия Сибирь являлась объектом пристального внимания европейских ученых и путешественников-исследователей, питавших повышенный

с XVIII столетия, были заложены Императорским географическим обществом (1845-1917). (См. *Такада Кадзуо,* Указ. соч., С. 373-390.)

[47] *Козлов С.А.* Русский путешественник эпохи Просвещения. СПб.: Историческая иллюстрация. 2003; Серия: Русский путешественник эпохи Просвещения. Русская провинция Павла Болотова: «Настольная календарь 1787 года». СПб.: Историческая иллюстрация, 2006 и др.

[48] *Такано Акира*. Нихон то Росиа (Япония и Россия). Токио: Кинокуния сётэн, 1971.

[49] *Соловьев С. М.* История России с древнейших времен. М.: Мысль, 1993. Кн. IX. Т. 17. С. 311.

интерес к вопросам поиска путей в Китай[50]. Голландские и немецкие ученые начали публиковать свои материалы об этом регионе[51].

При Петре I Россия не жалела усилий в этом направлении. Владимир В. Атласов (1661?-1711), известный тем, что встретил японца Денбея, потерпевшего кораблекрушение на Камчатке, состоял в Сибирском приказе и отправился в свой поход на Камчатку как пятидесятник якутских казаков. Хорошо известным фактом является то, что его экспедиция занималась обследованием Камчатки[52]. Можно также привести пример Данилы Я. Анцыферова (г.р. не известен – 1712) и Ивана П. Козыревского (около 1680 - г. смерти не известен), которые занимались обследованием Курильских островов[53]. Во всех этих случаях экспедиции были частью государственных проектов.

В переписке Петра I и Лейбница (G.W. Leibnitz, 1646-1718) поднимался вопрос о том, соединяются ли Азия и Северная Америка, и император решил найти ответ на этот

---

[50] В Японии есть выдающаяся работа, вдохновленной большим интересом к Сибири, фокус которой направлен на прояснение роли европейских ученых в экспедициях и их проведении, и в которой собрано много материалов, которые можно рекомендовать для чтения в качестве популярной литературы. *Като Кюдзо*. Сибэриа ни цукарэта хитобито (Люди, одержимые Сибирью). Токио: Иванами сётэн, 1974.

[51] Немецкий философ Лейбниц также был очарован Китаем（*Гелье В.И.* Лейбниц и его век. Отношения Лейбница к России и Петру Великому. СПб.: Наука, 2008. С. 600-601）. Р. Вортман в своей работе приводит иллюстрацию №52. Она идет под названием «Очередь перед Великой китайской стеной в Китае» и взята из работы Эверта Избранта Идеса (Адама Бранда) «Путешествие по суше из Москвы в Пекин, занявшее три года» (Лондон, 1703). Родившийся в Голштинии голландский купец Идес с 1677 года жил в России. В 1692 году Петр I отправил его в Цинский Китай для организации торговли между двумя странами на основании подписанного в 1689 году Нерчинского договора, а также оценки договора китайскими властями. Его миссия, продолжавшаяся до 1695 года, имела успех, а его записки были переведены на многие языки.（О нем см.: Wortman, R. “Text of Exploration and Russia’s European Identity,” p. 92. *Такада Кадзуо*, Указ. соч., С.19, Smith R.E.F. and David Christian, *Bread and Salt. A Social and Economic History of Food and Drink in Russia* (Cambridge: Cambridge University Press, 1984), p. 230.

[52] Относительно свидетельств Атласова о Камчатской экспедиции 1697 года, а также свидетельств доставленного им японца по имени Денбей можно сослаться на следующие работы. *Оглоблин Н.Н.* Две «скаски» Вл. Атласова об открытии Камчатки // Чтения в Императорском Обществе истории и древностей российских при Московском Университете. 1891. Кн. 3. С. 1-18; *Он же.* Первый японец в России // Русская старина. Т. 72. СПб., Окт. 1891. С. 11-24; *Мураяма Ситиро*. Хёрюмин но гэнго – Росиа э но хёрюмин но хогэнгакутэки кокэн (Язык японцев, потерпевших кораблекрушение, - вклад в изучение региональных особенностей языка японцев, унесенных к берегам России). Токио: Ёсикава Кобункан, 1965, С. 3-17; *Такано Акира*. Указ. соч. С. 49-55; Росиа сирё ни миру XVIII-XIX сэйки но нитиро канкэй. Дай сансю (Русско-японские отношения в XVIII-XIX веках по русским источникам. Третий выпуск). Под общ. ред. Хиракава Арата, под ред. Тэраяма Кёсукэ, Хатакэяма Тадаси, Онодэра Утако, Тохоку Адзиа сэнта сосё, №31, 2008, С. 17-23. Кроме того, на мой взгляд немалое количество материалов о Денбее остаются в архиве Сибирского генерал-губернаторства (РГАДА. Ф. 214. Оп. 5. Д. 756. Л. 1 и др.).

[53] Donnert, Erich, *Russia in the Age of the Enlightenment*, translated from the German by Alison and Alistair Wightman (Leipzig: Edition Leipzig, 1986), pp. 95-96.

вопрос[54]. В 1720 г. Петр дал двум молодым геодезистам Ивану Евреинову и Федору Лужину следующее распоряжение: «Ехать вам до Тобольска и от Тобольска, взяв провожатых, ехать до Камчатки и далее, куды вам указано, и описать тамошние места, сошлася ль Америка с Азиею, что надлежит зело тщательно сделать»[55]. Помимо этого годом ранее в 1719 г. он поставил им задачу отыскать путь в Японию и Восточную Индию, и что удивительно, в 1723 г. он отдельно от это предприятия планировал научную экспедицию на Мадагаскар[56]. Однако геодезисты смогли выполнить только часть задачи и представили Петру одну только карту Курильских островов.

Разочарованный Петр, находясь уже на смертном одре, дал свое распоряжение датчанину Витусу Берингу (V.J. Bering, 1681-1741), в котором фактически повторил ту же задачу[57]. Потребовалось три года, пока Беринг добрался до Тихого океана, где предполагалось проводить обследование. Он приступил к строительству в Охотске его судна “Св. Гавриил”, но его первая экспедиция (Первая Камчатская экспедиция 1725-30 гг.) не принесла удовлетворительных результатов, так как не смогла достичь Америки. Однако на экспедиции возлагались не только научные цели. Они также должны были определить направление, в котором могла развиваться политика территориального расширения Российской империи. Это можно увидеть несколько позднее на примере действий Российско-американской компании[58], но экспедиция Ивана Кирилова в Оренбург, которая стала темой данного труда, также прекрасно это демонстрирует.

Удивительно, но в документах из личного кабинета Петра сохранились записи о планах покупки острова Тобаго в Западной Индии. Этот план предполагал налаживание прямой торговли между Санкт-Петербургом и Латинской Америкой (1721 г.), и в его

[54] *Гелье В.И.* Указ. соч. С. 763-765.

[55] *Соловьев С. М.* Указ. соч. Кн. IX. Т. 18. С. 516-517.

[56] *Андреев А.И.* Экспедиция В. Беринга (приложение: Записка И.К. Кирилова о камчатских экспедициях 1733 г.) // Известия Всесоюзного географического общества. Т. 75. Вып. 2. 1943. С. 4-5; *Петрухинцев Н.Н.* Внутренняя политика Анны Иоанновны (1730-1740). М.: Росспен. 2014. С. 399-400.

[57] Относительно инструкции Петра I Берингу (дата которой 5 февраля1725 года) хотелось бы сослаться на ПСЗ. Т. VII. № 4649. С. 413.

[58] Относительно Российско-американской компании хотелось бы упомянуть следующие работы последнего времени. *Абэ Сэйдзи*, Арасука байкяку косё (Переговоры о продаже Аляски), Т.1 // Сэйкацу гакуэн танки дайгаку киё. №6, 1962, С.130, а также *Моринага Такако*, Ирукуцуку сёнин то Кяфута боэки (Иркутские купцы и торговля в Кяхте». Саппоро: Хоккайдо дайгаку сюппанкай, 2010, С. 72-78.

основе лежала идея, что «со временем от оного острова Россия могла бы великую прибыль получить»[59].

Исполнявший обязанности обер-секретаря Сената, который занимался сбором информации о ситуации внутри страны и за рубежом, а также игравший важную роль в Академии наук в качестве географа Иван Кирилов вполне осознавал все вышеописанные тенденции и поэтому играл важную роль в планировании научных экспедиций. Как следует из результатов исследований Н.Н. Петрухинцева, и план Второй Камчатской экспедиции Беринга, и идеи развития Дальнего Востока через Охотск Кирилова были продуктом длительного обмена мнений между Берингом и Кириловым, что затем дало возможность провести обсуждение в сенате проекта проведения Второй Камчатской экспедиции Беринга.

Вероятно И.К. Кирилов рассчитывал также на сотрудничество с прежним генерал-прокурором и сенатором П.И.Ягужинским (1683-1736, в 1722-26 и 1730-31 гг. генерал-прокурор, с 1735 года член кабинета министров), в подчинении которого находился Сибирский приказ, на подведомственной территории которого должна была проходить экспедиция[60].

С наступлением 1732 года были внесены окончательные изменения в план Второй Камчатской экспедиции Беринга и завершено проведение согласований в государственных органах, после чего 31 декабря того же года одобренный Сенатом документ был представлен императрице.

Перед экспедицией, разделенной на 8 отрядов, были поставлены 4 основные задачи. Первая, стояла перед «северными отрядами» экспедиции, которые должны были заниматься изучением северных путей под командованием «лейтенантов флота»; Вторая, перед «научным отрядом» - наблюдение за небесными телами в Сибири, составление карт, сбор данных по экономической географии и этнографии; Третья, «японскому» отряду Шпанберга - изучение путей в Японию и Китай, описание островов и береговой линии; Четвертая, «американскому» отряду Беринга – изучение путей в Америку и береговой линии с целью возможности присоединения к России[61]. Другими словами, экспедиции было поручено изучение морских путей и возможности достижения Америки, а также изучение и описание наземных путей в Сибири. Академия наук,

[59] *Ден Д.* История Российского флота в царствование Петра Великого / Пер. с англ. яз. Е.Е. Путятина / Вст. статья, научная редакция и уточнение перевода, примечания П.А. Кротова. СПб., 1999. С. 186, примечание 382.

[60] *Петрухинцев Н.Н.* Внутренняя политика Анны Иоанновны. С. 400.

[61] Там же. С. 404. А также под общ. ред. Хиракава Арата, Указ. соч. С. 79-92.

замысел создания которой принадлежал Петру I, и создать которую советовал Лейбниц[62], оказывала поддержку Второй Камчатской экспедиции Беринга, состоявшейся в 1733-43 годах.

Проведение морской экспедиции было сопряжено с огромными трудностями. Для отправки из Тобольска в Охотск, где должно было быть построено судно, всего снаряжения и провианта, было необходимо несколько сотен саней, поэтому экспедиция заняла восемь лет. Берингу удалось добраться до побережья Северной Америки, но он скончался от болезни уже на обратном пути.

Исследования на суше проводились сопровождавшей экспедицию группой ученых, работавших под руководством немецких специалистов - историка Герхарда Фридриха Миллера (G.F. Müller, 1705-1783) и ученого-натуралиста Иоганна Георга Гмелина (J.G. Gmelin, 1709-55). Эти исследования охватывали области географии, ботаники, зоологии, этнографии, фольклора, лингвистики. Миллер привез большую коллекцию копий документов из местного архива[63]. В четырехтомном сочинении Гмелина «Путешествие по Сибири» (1751-52) основное внимание уделялось ботанике и зоологии, но наравне с этим оно содержит много материалов этнографического характера.

Работы других исследователей, таких как Степан Петрович Крашенинников (1711-55) «Описание земли Камчатки» (1756, в 2-х томах) и Георга Вильгельма Стеллера (G.W. Steller, 1709-46) «Описание земли Камчатки» (1774) стали трудами энциклопедического характера о Камчатке. Важно отметить, что не только собранные коллекции предметов материальной культуры, но и составленные экспедицией карты заложили основы антропологического, исторического, ботанического и зоологического изучения этого региона[64].

А процессе проведения вышеозначенных экспедиций Россия смогла получить сведения о Японии. Они прежде были связаны со случайными обстоятельствами, обусловленными появлением на Камчатке унесенных стихией японских судов[65], а теперь

---

[62] *Гелье В.И.* Указ. соч. С. 766-767.

[63] По проблеме взаимоотношений Миллера и Академии наук можно сослаться на: Black, J.L. *G.-F. Müller and the Imperial Russian Academy* (Kingston and Montreal: McGill-Queen's University Press, 1986).

[64] Donnert, *op. cit.*, pp. 99-100; *Токарев С. А.* История русской этнографии. М., 1966. С. 82-85, 87-93; Robel, Gert, "German Travel Reports on Russia and Their Function in the Eighteenth Century," In Conrad Grau, Sergei Karp, and Jurgen Voss, eds. *Deutsch-Russische Beziehungen im 18. Jahrhundert: Kultur, Wissenschaft und Diplomatie.* Wiesbaden: Harrassowitz Verlag, 1997, S. 276-278.

[65] См. *Знаменский*, Указ. соч.

были несомненным результатом работы сибирской-камчатской экспедиции. Русские суда впервые появились у японских берегов, и в 1739 г. (Гэмбун 4 по японскому календарю) на японской земле оставили свои следы русские путешественники.

Среди членов Второй Камчатской экспедиции Беринга был также капитан Мартин (Мартын) Шпанберг (M. Spanberg, 1696-1761), под командованием которого четыре корабля 1 июня 1739 года вышли из порта Большерецк на Камчатке с целью найти морской путь в Японию. Из них 3 судна достигли острова Тасиродзима в уезде Осика княжества Сэндай. Там они получили от японцев рис, овощи, табак, в обмен на которые оставили российские деньги и ткани[66].

Другая часть экспедиции под командованием Вальтона на корабле Св. Гавриил достигла деревни Амацу в уезде Нагаса в провинции Ава (современный Амацу коминато мати в префектуре Тиба), восемь человек из его команды на лодке высадились на берег, получили воду от рыбаков и были накормлены рисом и вином. Корабли пошли дальше на юг и достигли Симода в провинции Идзу, а матросы высадившиеся в этом месте, принесли с собой ветки мандаринового дерева и жемчужные раковины[67].

Серебряные монеты, полученные от русских, местные власти отправили в столицу Эдо, откуда они были пересланы в Нагасаки, где голландцы пришли к заключению, что они «из Мусковии (Московии)». Говоря иначе, стало понятно, что они из России. Все это в японской литературе получило название «Черные корабли годов гэмбун (Гэмбун но Курофуне)[68].

Научные тексты как символический элемент Российской империи

Научные тексты о Второй Камчатской экспедиции Беринга (или Великой Северной экспедиции), как часто говорят, были мощным символом, демонстрирующим характер Российской империи. Тщательно составленные схемы и карты, а также сразу переводившиеся на европейские языки тексты трудов участников недвусмысленно показывали, что являлись результатами исследований территории России по европейским стандартам типа, проводившимися самими русскими. Парадоксальность ситуации заключается в том, что эта связь демонстрируется тем, что какими бы ни были руководители экспедиций и авторы текстов (другими словами, какую бы европейскую

[66] В судовом журнале «Архангела Михаила» есть записи о «подарках» со стороны японских рыбаков. См. Под общ. ред. Хиракава Арата, Указ. соч., С.125.

[67] В докладе Вальтона Берингу есть записи о плавании «Св. Гавриила» к японским берегам. См. Под общ. ред. Хиракава Арата, Указ.соч., С.138-143.

[68] *Такано Акира*. Указ. соч., С. 84-89; *Като Кюдзо*. Указ. соч., С. 81-84.

нацию они не представляли), эти экспедиции определяются словом «русские экспедиции». Хорошим примером являются немец Миллер, составивший «Описание морских путешествий по Ледовитому и восточному морю, с российской стороны учиненных» или датчанин Беринг, который также известен как «первый русский мореплаватель»[69].

Кроме того, эта связь с вопросом о представлениях об империи также просматривается в том, что наравне с европейскими странами, Россия определяла Сибирь в качестве своей колонии. Например, в 1730-е годы российский историк, который также был географом, Василий Никитич Татищев (1686-1750) прочертил линию разграничения между Европой и Азией по Уральскому хребту, и эта точка зрения вскоре была принята многими в Европе. Как отмечает американский географ Марк Бассин (Mark Bassin), «Моментально Сибирь стала определяться, как точно очерченный и четко разграниченный с Европейской Россией регион, который с этого времени также стал рассматриваться как часть Азии»[70]. Другими словами, наступила ситуация, что как бы российское государство захватило и превратило в колонию территорию к востоку от Урала, которая является не Европой, а Азией.

Территориальное мышление и составление карт

Еще одним индикатором европейской идентичности русских было изготовление карт. Петр I, подражая европейским монархам, начинает то, что американский историк Джеймс Кракрафт (James Cracraft) назвал «визуальным захватом» (visual conquest), используя карты для осознания людьми разбросанных территорий как единого государства[71]. В этих целях император учреждает Географический департамент для

[69] Книга Миллера была переведена на английский и французский языки (в данной работе ссылки даются на английское издание Müller, Gerhard F. *Voyages from Asia to America, for Completing the Discoveries of the North West Coast of America.* London, 1761). В ней также есть карта Японии, имеющей на ней очень непривычные очертания с позиций человека современного времени, а также обзор русских экспедиций в Северном ледовитом океане. О Беринге см. *Брокгауз и Ефрон.* Энциклопедический словарь. СПб., 1892. Т. 6. С. 534. Относительно личных представлений и жизни Беринга существуют следующие работы, в которых исследуются материалы, собранные в Архиве Внешней политики России (АВПР). *Охотнина-Линд Н.* «Я и мой Беринг...» (Частные письма Витуса Беринга и его семьи из Охотска в феврале 1740 г.) / Россия в XVIII столетии. Вып. 2 / Отв. ред. Е.Е. Рычаловский. М.: Языки славянских культур, 2004. С. 177-220.

[70] Bassin, Mark. “Inventing Siberia: Visions of the Russian East in the Early Nineteenth Century,” *American Historical Review* 6, no. 3 (June 1991), pp. 767-770.

[71] Cracraft, James. *The Petrine Revolution in Russian Imaginary* (Chicago: University of Chicago Press, 1997), pp. 272-281; Wolff, Larry, *Inventing Eastern Europe. The Map of Civilization on the Mind of the Enlightenment* (Stanford, California: Stanford University Press), 1994, pp. 144-146; Bassin, Mark. “Russia between Europe and Asia,” *Slavic Review* 50, no. 1 (Spring 1991), pp. 7-9; Ely, Christopher. *This Meager*

руководства картографированием. Центральной фигурой в нем становится французский астроном Жозеф Никола Делиль (Joseph Nicolas de L'Isle, 1688-1768), который приступил к изготовлению карт в содружестве с русским ученым-географом Иваном Кириловым, о котором уже говорилось выше. «Атлас Всероссийской империи» (1734 г.) Кирилова и «Атлас Российский» (1745 г.), составленный Академией наук, хотя по своей точности уступали европейским картам того времени, стали первыми попытками государства показать размеры, границы и особенности России[72].

Возможно есть основания утверждать, что как говорил американский исследователь Виллард Сандерленд (Willard Sunderland), русские, так же как и европейские государства того времени, соединяя между собой земли, входившие в империю, развивали «территориальное сознание»[73].

В этом отношении в упоминавшемся в начале данного раздела Наказе Екатерины II комиссии по составлению проекта нового уложения делалось громкое заявление о европейском характере Российской империи. Расширение территории империи, наблюдавшееся при Екатерине II, также демонстрировало успехи европеизирующегося российского государства. Империя расширялась территориально на запад и юг, включив в свой состав российскую часть Польши, отделившуюся в результате разделов Польского государства, а также территории на побережье Каспийского и Черного моря. Создается

Nature: Landscape and National Identity in Imperial Russia (Dekalb, Illinois; Northern Illinois University Press, 2002), p.33.

[72]Эта карта входит в «Атлас Российской, состоящий из девятнадцати специальных карт, представляющих Всероссийскую империю с пограничными землями сочиненный по правилам географическим и новейшим обсервациям, с приложенною при том Генеральною картою великия сея империи, старанием и трудами Императорской академии наук». СПб., 1745. Генеральная карта российской империи. Л. 89-90. Она публиковалась не только на русском, но и на латинском, французском и немецком языках. Автор данного труда видел только русский и немецкий варианты. Также хотелось бы упомянуть следующие работы: *Ивай Нориюки.* 1745 нэн Росиа Тэйсицу кагаку гакусиин Росиа тэйкоку тидзу тё ни цуйтэ (Об Атласе карт Российской империи, опубликованном в 1745 г. в Записках Императорской академии наук), «Мадо (Окно)» № 68, 2000, *Тонай Юдзуру*. Хоккайдо дайгаку фудзоку тосёкан оёби сурабу кэнкю сэнта тосёсицу но тидзу корэкусён (Коллекция карт в библиотеках Хоккайдского университета и Центра славянских исследований) // Адзи кэн варудо торэндо. №138, 2007. Кроме того, следует также отметить, что в последнее время увидели свет материалы экспедиции Делиля в Березов в 1740 г. (Материалы экспедиции Ж.-Н. Делиля в Березов в 1740 г.: Дневник Т. Кенигфельса и переписка Ж.-Н. Делиля. СПб., 2008). Его проект, направленный в адрес А.П.Волынского (кабинет-министра Анны Иоановны) является важным документом для понимания политики территориального расширения XVIII столетия. (*Крющенко Н.В., Кротов П.А.* Ж-Н. Делиль о развитии картографии в России (1740) / Меньшиковские чтения. Научный альманах. Вып. 3 (10). СПб., 2012. С. 115-120)。

[73] Sunderland, Willard, "Imperial Space: Territorial Thought and Practice in the Eighteenth Century," in J. Burbank, Mark von Hagen, and Anatoryi Remnev eds. *Russian Empire: Space, People, Power, 1700-1930* (Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press, 2007), pp. 33-66.

впечатление, что Россия стремилась не только догнать, но и перегнать своих европейских соперников. Другими словами, за счет включения большего числа народов в свой состав стать самой исключительной империей в Европе. Незадолго до 1797 г. экономист Генрих Шторх (H.F.v. Storch, 1766-1835) выразил следующее мнение. «Не существует другой такой страны, в которой бы смешаны и которая включала бы такие различные народы. Русские и татары, немцы и монголы, финны и народы тунгусской ветви, все они разделены большими расстояниями и живут в качестве граждан одного государства в наиболее развитых районах, в силу политической ситуации ведущих совместное существование (сокр.) ». Далее он приходит к следующему выводу. Увидеть такое множество национальностей, объединенных в одно государство «это абсолютно редкое явление. В мировой истории бесполезно искать второй такой пример»[74].

1. Российские географические открытия. Экспедиции Палласа и Георги

В 1768 г., когда в связи с уничижительными оценками России Жана Шаппа д'Отроша (Jean Chappe d'Auteroche, 1722-69), католического пастора и французского астронома, негативно высказывавшегося о России, Екатерина II дала Академии наук распоряжение провести обследование различных регионов[75]. Научные исследования Академии наук проводились силами влиятельных ученых немецкого происхождения. Они в течение 6 лет проводили обширное и детальное изучение различных регионов империи и оставили много работ, в которых затрагивали различные сферы гуманитарных исследований, включая географию и экономику регионов.

Наиболее значительным можно признать вклад сибирской экспедиции немецкого ученого Петра Симона Палласа (P.S. Pallas, 1741-1811), проведенной в 1768-74 годах. Паллас совершил путешествие по Уральскому региону, Алтайскому краю и Казахстану. В результате им были написаны такие труды как «Путешествие по разным местам российского государства» (1771-76), «Собрание исторических сведений о монгольских народах» в 2-х томах (1776-80), «Сравнительный словарь всех

[74] Kappeler, Andreas, *The Russian Empire: A Multiethnic History*, translated by Alfred Clayton (Harlow, England: Pearson Education, 2001), p. 141.

[75] Описание экспедиции д'Отроша содержится в работе: d'Auteroche, Chappe, *Voyage en Sibérie, fait par ordre du roi en 1761*, vol. 1-2, Paris, 1768 (Краткий перевод опубликован Нагаи Фумио под названием «Сибэриа рёкоки» (Записки о путешествии в Сибирь), Токио: Иванами сётэн, 1991. О реакции императрицы Екатерины на предложения д'Отроша и дальнейших его исследованиях см.: Levitte, M.C. "An Antidote to Nervous Juice; Catherine the Great's Debate with Chappe d'Auteroche over Russian Culture," *Eighteenth-Century Studies*, vol. 32, no.1, Nationalism (Fall, 1998), pp. 49-63; *Козлов С.А.* Указ. соч., С. 30-36.

языков» (1787-89), которые были изданы на немецком, французском, английском и русском языках. Нарратив, содержащийся в вышеуказанных сочинениях, включал наблюдения не только относительно обычаев и традиций народов, которые встречались ему, но и растений, животных, руд и минералов[76]. Его тщательно иллюстрированные книги по зоологии России стали заметным явлением в науке XVIII столетия. Сверх того, его «Словарь» содержит массив из более 270 японских слов, составление которого проходило под наблюдением унесенного стихией от берегов своей страны японца Дайкокуя Кодаю, который как раз в это время пребывал в Санкт-Петербурге[77].

Один из членов экспедиции Иоганн-Готлиб Георги (J.G. Georgi, 1729-1802) опубликовал во второй половине 1770-х годов на немецком и французском языке монументальное четырехтомное сочинение «Описание всех в Российском государстве обитающих народов, также их житейских обрядов, вер, обыкновений, жилищ, одежд, и прочих достопамятностей» (1775-76, первоначально опубликовано на немецком языке, русский перевод вышел в свет в 1779 г.). Это исследование основывалось не только на использовании сочинений предшественников, таких как Миллер, Гмелин, Крашенинников, Паллас, но также на собственных наблюдениях.

Георги для классификации народов, населявших империю, использовал методологию естественных наук, основанную на идеях Карла Линнея (Carl von Linné, 1707-78) , для которой основным критерием были лингвистические признаки. Тексты, написанные Георги, давали понять, что Российская империя имеет больше региональных особенностей, чем другие страны. По его мнению, никакая другая страна мира не имела столь большого количества различных народов, сохранившихся народных обычаев, а также не обладала таким количеством колониальных владений. Он пишет, что «нет на оном (земном шаре Прим. перев.) ни одного такого, которое вмещало бы в себе столь великое множество различных Народов, как Российская Держава»[78].

Общие идеи просветительства

Следует также обратить внимание на тот факт, что Георги и другие ученые, участвовавшие в экспедициях Академии наук, также как Екатерина II, разделяли идеи просветительства. Другими словами, идею о том, что люди все одинаковы и все обладают разумом. При этом утверждая, что разум формируется в процессе воспитания и

[76] Robel, G. “German Travel Report.” pp. 278-279; Donnert, *op. cit.*, pp. 110-111.

[77] Анализ японских слов «Словаря» Палласа см.: *Мураяма Ситиро*. Указ. соч., С. 225-236.

[78] *Токарев.С.А.* Указ. соч., С. 103-106.

образования. Воспитание идет сверху, в результате происходит стирание различий между народностями. На ранних стадиях, например, народы, такие как тунгусы и чукчи, были просты и несведущи, и имели обманчивую чистоту. Однако «единообразность учреждения Государства» или единство государственной организации превращают всех, включая этнических русских, в русских с европеизированным воспитанием. В итоге Георги приходит к следующему выводу. Государство «приближает грубых народов наших к единой меж всеобщего России просвещения, соединения чудесного во едино тело и едину душу и, так сказать, сплавления во Исполина, непоколебимого сотнями веков»[79].

Помимо вышеописанных научных экспедиций, вероятно, также следует обратить внимание на оригинальные идеи складывания русской идентичности Михаила Васильевича Ломоносова (1711-65), а также на записки Григория Шелехова (1747-95) и Гавриила Сарычева (1763-1831). В любом случае русские экспедиции XVIII-го века сыграли большую роль с точки зрения в формировании у русских людей собственных представлений о том, каким государством является Российская империя и, в частности, понимания собственной идентичности, основанной на влиянии идей просвещения как «европейцев российского типа».

3. Ситуация в «открытых» регионах. Покорение Сибири, Дальнего Востока, Камчатки

Определенно экспедиции не были просто научным исследованием и были важны с точки зрения осознания российским государством себя как империи, а также понимания существенных ключевых факторов, которые следовало учитывать при выработки политики. При этом в истории регионов такие экспедиции имели последствия самого разного свойства. Ясно, что фоном для проведения таковых исследований было территориальное расширение империи, и соответственно не только изучение растений, животных, руд и минералов, но и желание приобретения колоний в соответствии с политикой меркантилизма, ставившей своей целью развитие и покорение новых земель

[79] *Георги. И.Г.* Описание всех обитающих в Российском государстве народов. Их житейских обрядов, обыкновенный, одежд, жилищ, упражнений, забав, вероисповедании и других достопамятностей. В четырех частях. СПб., 1799; Knight, Nathaniel, “Constructing the Science of Nationality: Ethnography in Mid-Nineteenth Century Russia,” Ph.D. Dissertation, Columbia University, 1995, pp. 32-40 (Цитата приводится по работе Найта).

на востоке. В этой связи попробуем продемонстрировать это на примере Камчатки, попутно кратко познакомив читателя с некоторыми прошлыми работами автора[80].

Непосредственные побудительные мотивы покорения Камчатки были связаны с кризисом внутренней экономики, вызванным длительной Северной войной и другими явлениями первой половины XVIII столетия. Правительство, которое не могло покрыть расходы за счет прямых и косвенных налогов, обратило внимание на товары, имевшие хороший экспортный потенциал, в частности на сибирские меха (например, соболя и бобра), о чем хорошо известно из переговоров английского посольства и Ивана IV.

Реальностью является то, что в приказах, распоряжениях и инструкциях для работавших в окраинных регионах чиновников русское правительство выражало агрессивные намерения подчинить эти регионы. Например, в одной инструкции говорилось следующее: Хотя инструкции упоминают о «призыве новых людей в ясачный платеж ласкою», но тут же прибавляют, что «которые иноземцы под его царского величества высокодержавную рукою быть не похотят ясаку великого государя платить не учинут и учинут чинити противное, поступать с ними воинским подением, сколько милосердный бог помощи подаст»[81].

Русские с их огромной военной мощью, превосходящей другие народы, приступили к покорению всего региона. Этот процесс имел свои особенности в Сибири, на Дальнем Востоке и на Камчатке. В результате сбор ясака с инородцев, являвшегося своего рода данью, оказал невиданное прежде разрушительное влияние на народы региона. В некоторых случаях доходило до того, что предавались смерти все взрослые мужчины, а женщины и дети изгонялись из своих селений. Такие покорители или «первооткрыватели» земель, занимавшиеся их освоением, имели также склонность отходить от своих обязанностей и использовать свое служебное положение в целях личной выгоды. Уже упоминавшиеся Атласов и Анциферов, а также Паруцкий и Петровский являются в этом отношении яркими примерами. В те времена они служили мелкими административными чиновниками (приказчиками) Сибирского приказа, а иногда были даже имели еще более мелкий ранг.

В соответствии с одним докладом, направленным в Москву, административные чиновники «имели мало опыта», «невозмутимо убивали инородцев», «в целях

[80] Работа автора «Росиа но тохо сёкумин то сёминдзоку сихай» (Восточные колонии России и управление ее народами), в сб. «Кодза сурабу сэкай II. Сурабу миндзоку» (Лекции по теме славянского мира, Славянские народности», Т.2, Под ред. Хара Тэруюки и Ямаути Масаюки, (Токио: Кобундо, 1995), С. 27-58. См. также Список литературы и приложение к этой работе.

[81] *Сергеев М.А*. Камчаткий край. М., 1934. С. 16.

собственной выгоды или для развлечения» убивали «доверчивых инородцев». В участии в таких грабежах были замечены не только административные чиновники, но и казаки, купцы и даже проповедники, присланные для распространения христианской веры.

Основной целью вышеуказанной колониальной эксплуатации было получение пушнины, которое основывалось на системе сбора ясака, заключавшейся в сборе налогов в натуральной форме в виде продуктов местного производства. В записках английского дипломата Дж. Флетчера (Jiles Fletceher, 1548-1611), посетившего Россию, говорилось, что в конце XVI века сибирские меха составляли значительную часть доходов Московского правительства[82]. В XVII столетии эта зависимость еще более увеличилась. Если вышеуказанное явление было особенностью всей Сибири, то в таких труднодоступных районах, как Камчатка, и в районах побережья Охотского моря, которые были на значительном расстоянии от Москвы и Санкт-Петербурга, они были выражены особенно заметно.

Можно назвать характерным примером жестокого обращения с аборигенами поведение Атласова по отношению к камчадалам (собственное название ительмены). Оно вызвало твердое сопротивление аборигенов, но Атласов с особой жестокостью подавил его. В этом случае причиной восстания были три основных фактора, таких как система сбора ясака, принудительное обращение в христианскую веру и система крещения, формировавшая рабские отношения между крестителем и крещеными. Обо всем этом говорится подробно в моих предыдущих исследованиях, поэтому позвольте здесь ограничиться только этими замечаниями.

Жившие в этом регионе народы после попыток сопротивления и поражения покорялись завоевателям, но они продолжали борьбу за изгнание русских и за свою свободу. Другими словами, весь период до окончательного присоединения Камчатки к России юкагиры, камчадалы, коряки и чукчи продолжали ожесточенную борьбу против русских завоевателей. Особенно заметными в этом отношении были действия камчадалов на Камчатском полуострове и коряков с чукчами к северу от него. Более того, следует обратить внимание на тот факт, что камчадалы и чукчи продолжали сопротивление и в XIX столетии.

[82] *Флетчер Дж.* (перевод с английского М.А. Оболенского) О государстве русском, или образ правления русского царя (обыкновенно называемого царем московским), с описанием нравов и обычаев жителей этой страны. М., 2014. 4-е изд. С. 48.

Европеизация (русификация) окраин (Башкирия)

Относительно процесса европеизации, который Российская империя ставила своей целью, можно отметить, что он затрагивал не только Сибирь, но и другие регионы. У американского историка Чарльза Стейнведела (Ch. Steinwedel) есть работа, которая озаглавлена: «Как Башкирия стала частью европейской части России»[83]. В соответствии с ее содержанием, в Башкирии после присоединения к России, посредством создания при Екатерине II духовного собрания в Оренбурге и реализации создания кантонной системы «к 1881 году в западной части Башкирии Уфимская губерния, где была наибольшая плотность населения, приобрела системные элементы ядра европейской части империи». При этом «важным является то, что государство расширялось за пределы центральных губерний Империи в результате применения политических и административных мер. Это позволяло элите управлять народом, не полагаясь на чисто силовые методы, как это было в сходных районах в восточной части страны». Такая европеизация Башкирии всегда рассматривалась как срочная необходимость. Далее говорится: «Екатерина II демонстрировала просвещенную культуру Санкт-Петербурга и давала наставления персоналу дворянского и не дворянского происхождения, что Башкирию возможно инкорпорировать в европейскую часть России. При Александре I и Николае I основное внимание правительства уделялось тщательной регламентации деятельности государственных ведомств. При Александре II стандартом того времени было распространение новых форм администрирования европейского типа, что закладывало основы для сближения с Европой. При этом в конце правления Александра II вмешательство центральных властей скорее производилось в интересах потерявших землю башкир, чем было направлено на защиту особых прав местной элиты, имевшей особые права и поддерживаемой Н.А.Крыжановским (1818-1881), который занимал пост оренбургского генерал-губернатора в 1866-81 годах. Таким образом просветительство эпохи Екатерины II, предоставление башкирской знати прав владения землей, все это во времена Александра II стало уже рассматриваться «как элементы в политике властей, которые стали угрожать стабильности в регионе»[84].

Это очень содержательное утверждение, однако реальная действительность в регионе не была столь простой, как следует из утверждения Стейнведела. Его рассуждения переносятся разом из XVI столетия, когда происходило включение

[83] Steinwedel, Ch. “How Bashkiria Became Part of European Russia, 1762-1881”, In J. Burbank, Mark von Hagen, and A. Remnev. eds. *op. cit.*, pp. 94-124; cf. idem. *Threads of Empire: Loyalty and tsarist in Bashkiria, 1552-1917* (Bloomington: Indiana University Press, 2016), pp. 46-47, 67.

[84] idem. “How Bashkiria Became Part of European Russia, 1762-1881”, pp. 111-113.

Башкирии в состав российского государства, во времена Екатерины II. При том, что в реальности весь XVIII век, когда происходил процесс включения Башкирии в состав европейской России, был сложным и важным этапом для самого российского государства и его регионов. Более того, не вполне ясно, являлось ли включение в европейскую часть России основной проблемой для региона или нет. Также представляет интерес вопрос о том, на сколько фоном идей организации господства в Башкирии был серьезный интерес царского правительства к Азии и реализация его целей Азиатском регионе[85].

Заключение

В России в XVIII веке усилиями Академии наук, которая для проведения исследований организовывала научные экспедиции, началось детальное изучение особенностей государства, связанных с многонациональностью и размерами территории. Эти экспедиции сыграли важную роль в понимании того, каким государством является Россия, в том числе, в какой степени сами русские являются «европейцами», находящимися под влиянием идей Просвещения.

В конце XVII века Сибирь попала в сферу внимания ученых и путешественников, занимавшихся поиском путей в Китай. Голландские и немецкие ученые начали печатать публикации об этом регионе, после чего работа в этом направлении начала проводиться в России. Исследования Атласова, Анцыферова, Козыревского и Беринга находились в русле этой тенденции. Затем их результаты были отражены в работах Миллера и Гмелина. Крашенинников и Стеллер оставили потомкам описание Камчатки, имеющее энциклопедический характер. Наиболее важным вкладом эпохи Екатерины II стали труды Палласа. При этом следует обратить внимание, что еще работы Георги показали, что Российская империя далеко превосходит другие территории по разнообразию происходящих здесь перемен. Экспедиции Академии Наук позволили собрать не только коллекции материальных объектов, но и стали основой для последующих гуманитарных, исторических, ботанических и биологических исследований.

Одновременно следует отметить в качестве важного момента, что научные тексты экспедиций стали ярким символом имперского характера России. Работы были снабжены детальными рисунками и картами, а их перевод на европейские языки осуществлялся в минимальные сроки, что показывало, что проводившиеся русскими

[85] Ранее цитировавшаяся работа автора «Росиа тэйкоку миндзоку того си но кэнкю» (Исследования по истории объединения народов в Российскую империю – Колониальнаф политика и башкиры). Хоккайдо: Хоккайдо дайгаку сюппанкай, 2006, С. 186-203.

экспедиции являются частью европейских усилий и находятся в русле основных европейских имперских тенденций. Фактически, руководство экспедициями осуществлялось не сами русскими, а другими европейцами. Появление интереса к открытию водного пути в Японию в России в ходе таких экспедиций вполне укладывается в рамки этого описания.

Еще одним элементом формирования русской идентичности было составление карт. С самого начала процесса «визуального захвата со стороны русских» Петр I по образцу европейских монархов стал заниматься составлением карт, что диктовалось представлениями, что государство является набором территорий. Для реализации этой цели царем было создано картографическое бюро. Составленные в сотрудничестве с французским астрономом де Лилем «Атлас Всероссийской империи» и «Атлас Российский», хотя и уступали в точности европейским картам того времени, стали первыми государственными проектами, призванными показать географические размеры, границы и особенности России. Если считать, что в России был «век экспедиций и исследований» или «век путешествий», когда в стране рождалось новое пространственное сознание, то все вышесказанное совсем не будет выглядеть удивительным.

В такой атмосфере в первой и последней четверти XVIII века в России было выработано новое направление региональной политики. В Южно-Уральском регионе, который с середины XVI века стал частью российского государства, про которую трудно было утверждать, что она полностью был интегрирована в административную систему, начала создаваться новая система управления. Петром I в ходе реформ местного управления руками государственной бюрократии были созданы новые административные органы и сформировано региональное сообщество, соответствующее новой Российской империи. Общий курс был определен Генеральным регламентом 28 февраля 1720 г. Другими словами, в региональной администрации был взят курс на ориентацию не на географические или исторические принципы организации, а на функциональные. Фундаментом региональной администрации были чиновники различного уровня.

References:

1. Encyclopedia Brokgauz i Efron, *Entsiklopedicheskii clovar'*, vol. 6, (Sankt Petersburg, 1892).
2. Archival materials: Rossiiskii gosudarstvennyi arkhiv drevnykh aktov v Moskve. F. 214. Op. 5. D. 756.

3. Published materials: «Atlas Rossiiskoi, sostoiashcii iz deviatnadtsati spetsial'nykh kart, predstavliaiushchikh Vserossiiskuiu imperiiu s pogranichyinichnymi zemliami sochinennyi po pravilam geograficheskim i noveishim observstsiism, s prilozhennoiu pri tom General'noiu kartoiu velikiia seia imperii, staraniem i trudami Imperatorskoi akademii nauk» (Saint Petersburg, 1745).
4. d'Auteroche, Chappe, *Voyage en Sibérie, fait par ordre du roi en 1761*, vol. 1-2, Paris, 1768 (Kratkii perevod opublikoban Hagai Fumio (*Zapiski o puteshestvii v Sibir'*) (Tokyo: Iwanami shoten, 1991).)
5. Chechulin N.D. ed., *Nakaz Imperatritsy Ekateriny II, dannyi Komissii o sochinenii novogo ulozheniia* (Saint Petersburg, 1907).
6. Fletcher G. (perevod s angliiskogo M.A. Obolenskogo) *O gosudarstve russkom, ili obraz pravlenia russkogo tsaria (obyknovenno nazyvaemogo tsarem moskovskim), s opisaniem nravov i obychaev zhitelei etoi strany* (Moscow, 2014).
7. Gerhard F. *Voyages from Asia to America, for Completing the Discoveries of the North West Coast of America* (London, 1761).
8. *Materialy ekspeditsii Zh.-N. Delilia v Berezov v 1740 g.: Dnevnik T. Knipfel'sa i perepiska Zh.-N. Delilia* (Sankt Petersburg, 2008).
9. *The Memoirs of Count Witte*, translated and edited by Sidney Horcave (New York: Routledge, 1990).
10. Polnoe sobranie zakonov rossiiskoi imperii. Seriia 1-aia. vol. VII. № 4649.

Secondary sources:

1. Abe Seiji, "Arasuka baikyaku kosyo (Peregovory o prodazhe Aliaski)", No.1, *Seikatu Gakuen tanki daigaku kiyo*, №6, 1962.
2. Aleksandrovskaia O.A. *Stanovlenie geograficheskoi nauki v Rossii v XVIII veke* (Moscow: Nauka, 1989).
3. Andreev A.I., "Ekspeditsiia V. Beringa (prilozhenie: Zapiska I.K. Kirilova o kamchatskikh ekspeditsiiakh 1733 g.)", *Izvestiia Vsesoiuznogo geograficheskogo obshchestvs*, vol. 75, no. 2, 1943.
4. Bassin, Mark, "Russia between Europe and Asia," *Slavic Review* 50, no. 1 (Spring 1991).
5. Idem, "Inventing Siberia: Visions of the Russian East in the Early Nineteenth Century," *American Historical Review* 6, no. 3 (June 1991).
6. Black, J.L. *G.-F., Müller and the Imperial Russian Academy* (Kingston and Montreal: McGill-Queen's University Press, 1986).
7. Cracraft, James, *The Petrine Revolution in Russian Imaginary* (Chicago: University of Chicago Press, 1997).

8. Den' D., (Per. s angl. iaz. E.E. Putiatina / Vct. stat'ia, nauchnaia redaktsiia i utochnenie perevoda, poromechanical P.A. Krotova) *Istoriia Rossiiskogo flota v tsarstvovanie Petra Velikogo* (Saint Petersburg, 1999).
9. Dukes, P., "Introduction." in *Catherine the Great's Instruction (Nakaz) to the Legislative Commission, 1767,* edited by P. Dukes with notes, new translation and bibliography (Newtonville, Mass.: Oriental Research Partners, 1977).
10. Donnert, Erich, *Russia in the Age of the Enlightenment,* translated from the German by Alison and Alistair Wightman (Leipzig: Edition Leipzig, 1986).
11. Ely, Christopher., *This Meager Nature: Landscape and National Identity in Imperial Russia* (Dekalb, Illinois: Northern Illinois University Press, 2002).
12. Gel'e V.I., *Leibnits i ego vek. Otnosheniia Leibnitsa k Rossii i Petru Velikomu* (Saint Petersburg: Nauka, 2008).
13. Iwai Noriyuki, "1745 nen Rosia Teikoku Kagaku gakusin Rosia Teikoku tizu chon i tuite (Ob Atlase kart Rossiiskoi imperii, opublikovannom v 1745 g. v Zapiskakh Imperatorskoi akademii nauk)", *Mado* (*Okno*), № 68, 2000.
14. Kappeler, Andreas, *The Russian Empire: A Multiethnic History,* translated by Alfred Clayton (Harlow, England: Pearson Education, 2001).
15. Kato Kyuzo, *Siberia ni tukareta hotobito* (*Liudi, oderzhimye Sibir'iu*) (Tokyo: Iwanami shoten, 1974).
16. Kato Siro, Sicherubatohu ni yoru sensei hihan - «daikunrei» ni taisuru «chusyaku» o chusin ni (Kritika absoliutizma Shcherbatovym – na osnove analiza «kommentariev» k «Velikomu Velikomu Nakazu»)", *Sulabu Sekai to sono shuhen – rekisi ronshu* (*Slavianskii mir i ego okruzhenie*), Под ред. Yamamoto Tosiro (Tokyo: Nauka. 1992).
17. Knight, Nathaniel, "Constructing the Science of Nationality: Ethnography in Mid-Nineteenth Century Russia," Ph.D. Dissertation, Columbia University, 1995.
18. Kozlov S.A., *Russkii puteshestvennnik epokhi Prosveshcheniia* (Saint Petersburg: Istoricheskaia illiustratsiia, 2003).
19. Idem, *Russkaia provintsiia Pavla Bolotova: «Nastol'naia kalendar' 1787 goda»* (Saint Petersburg: Istoricheskaia illiustratsiia, 2006).
20. Krotov P.A., *Gangutskaia Bataliia 1714 goda* (Saint Petersburg, 1996).
21. Idem, *Bitva pod Poltavoi. Nachalo Velikoi Rossii* (Saint Petersburg: Fond sodeistviia restavratsii pamiatnikov istorii i kul'tury, 2014).
22. Lebedev D.M., *Ocherki po istorii geografii v Rossii XVIII v. (1725-1800 gg.)* (Moscow, 1957).

23. Levitte, M.C., "An Antidote to Nervous Juice; Catherine the Great's Debate with Chappe d'Auteroche over Russian Culture," *Eighteenth-Century Studies*, vol. 32, no.1, Nationalism (Fall, 1998).
24. Moon, D., "The Russian Academy of Sciences Expeditions to the Steppes in the Late Eighteenth Century." *Slavonic and East European Review*, vol. 88, no. 1/2, April 2010.
25. Morinaga Takako, *Irukutuku shonin to Kyahuta boeki (Irkutskie kuptsy i torgovlia v Kiakhte)* (Sapporo: Hokkaido daigaku shuppankai, 2010).
26. Ogloblin N.N., "Dve «skaski» V.l. Atlasov ob otkrytii Kamchatki", *Chteniia v Imperatorskom Obshchestve istorii i drevnostei rossiiskikh pri Moskovskom Universitete*, vol. 3, 1891.
27. Idem, "Pervyi iaponets v Rossi", *Russkaia starina*. vol. 72. Saint Petersburg, Okt. 1891.
28. Okhotnina-Lind N., "«Ia i moi Bering...» (Chastnye pis'ma Vitusa Beringa I ego cem'i iz Okhotska v fevrale 1740 г.)" *Rossiia v XVIII stoletii*. vol. 2 / Otv. red. E.E. Rychalovskii (Moscow: Iazyki slavianskikh kul'tur, 2004).
29. Petrukhinysev N.N., "«Russkii evropeets» na puti v nauku", *Rodina*, 2011. № 9.
30. Idem, *Vnutrenniaia politika Anny Ioannovny (1730-1740)* (Moscow: Rosspen, 2014).
31. Raeff, M., "The Emergence of the Russian European. Russia as a Full Partner of Europe", In Whittaker, C.H. (ed.) *Russia Engages the World, 1453-1825* (Yew York: Harvard University Press, 2003).
32. Robel, Gert, "German Travel Reports on Russia and Their Function in the Eighteenth Century", In Conrad Grau, Sergei Karp, and Jurgen Voss, eds. *Deutsch-Russische Beziehungen im 18. Jahrhundert: Kultur, Wissenschaft und Diplomatie* (Wiesbaden: Harrassowitz Verlag, 1997).
33. Sergeev M.A. *Kamchatskii krai*, Moscow. 1934.
34. Schimmelpenninch van der Oye, David, *Russian Orientalism* (New Haven and London: Yale University Press, 2010).
35. Sleskine, Yuri, "Naturalists versus Nations: Eighteenth Century Russian Scholars Confront Ethnic Diversity." In Daniel R. Brower and Edward J. Lazzerini eds. *Russia's Orient. Imperial Borderlands and People, 1700-1917* (Bloomington & Indianapolis: Indiana University Press, 1997).
36. Smith R.E.F. and David Christian, *Bread and Salt. A Social and Economic History of Food and Drink in Russia* (Cambridge: Cambridge University Press, 1984).
37. Solov'ev S.M., *Istoriia Rossii s drevneishikh vremen* (Moscow: Mysl', 1993), vol. IX. no. 17; vol. IX. no. 18.

38. Steinwedel, Ch. “How Bashkiria Became Part of European Russia, 1762-1881”, In J. Burbank, Mark von Hagen, and A. Remnev (eds.), *Russian Empire: Space, People, Power, 1700-1930* (Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press, 2007).
39. idem. *Threads of Empire: Loyalty and tsarist in Bashkiria, 1552-1917* (Bloomington: Indiana University Press, 2016).
40. Sunderland, Willard, “Imperial Space: Territorial Thought and Practice in the Eighteenth Century,” in J. Burbank, Mark von Hagen, and Anatoryi Remnev (eds.), op. cit.
41. Takada Kazuo, *Rosia teikokuron – 19 seiki Rosia no kokka-minzoku-rekisi (Kontseptsiia Rossiiskoi imperii – Russkoe gosudarstve, narod, istoriia v XIX v.)* (Tokyo: Heibonsha. 2012).
42. Takano Akira, *Nihon to Rosia (Iaponiia i Rossiia)* (Tokyo: Kinokuniya shoten. 1971).
43. Tokarev S.A. *Istoriia russkoi etnografii* (Moscow, 1966).
44. Tonai Yuzuru, “Hokkaido daigaku fuzoku toshokan oyobi sulabu kenkyu senta toshositu no tizu korekushon (Kollektsiia kart v bibliotekakh Hokkaidskogo universiteta i Tsentra slavianskikh issledovanii)”, *Aji ken warudo tornedo (Mezhdunarodnaia tendentsiiu po izucheniia o Azii v nauchno-issledovatel’nyi institute)*. №138, 2007.
45. Toyokawa Koichi, “Rosia no toho shyokuminn to shominnzoku seisaku (Vostochnye kolonii i upravlenie ee narodoami)”, in ed. Hara Teruyuki i Yamauti Masayuki, *Koza sulabu sekai II. Sulabu minzoku (Lektsii po teme slavianskogo mira, Slavianskie narodonosti)*, vol.2 (Tokyo: Kobundo. 1995).
46. Idem, “Russia in the Age of Enlightenment and I.K. Kirilov’s Colonial Policy.” *Japanese Slavic and east European Studies*, vol. 30, 2009.
47. Idem, *Rosia Teikoku minzoku togo si no kenkyu – shokumin seisaku to basikirujin (Issledovaniia po istorii ob’edineniiia narodov v Rossiiskuiu imperiiu – kolonial’naia politika i bashkiry)* (Sapporo: Hokkaido daigaku shuppankai, 2006).
48. Uvarov Sergei Sergeevich, *Izbrannye trudy* (Moscow, 2010).
49. Vulupius, R., “The Russian Empire’s Civilizing Mission in the Eighteenth Century, A Comparative Perspective”, in Uyama T. (ed.), *Asiatic Russia. Imperial Power in Regional and International Contexts* (London & New York: Routledge, 2012).
50. Wolff, Larry, *Inventing Eastern Europe. The Map of Civilization on the Mind of the Enlightenment* (Stanford, California: Stanford University Press, 1994).
51. Wortman, R. “Text of Exploration and Russia’s European Identity.” in Whittaker, C.H. ed. *op. cit*., pp. 990-117.

Information about the Author:
Toyokawa Koichi (Tokyo, Japan) *— PhD. (History and Area Studies), Prof., Department of History and Geography, Faculty of Arts and Letters, Meiji University, Tokyo, Japan. E-mail: Toyokawa@meiji.ac.jp*

Acknowledgement: *The author of this paper expresses his gratitude to the librarians of Meiji University and the Finland State Library, and Sergei Tolstoguzov who helped to translate this paper. The research was supported by Meiji University and Japan Society for the Promotion of Science.*

Author's contribution: *The work is solely that of the author.*

Characteristics of the journal: international, peer-reviewed, scientometric databases,
Published three times a year, open access articles.
Type setting DTP: L. Shmiclt
Printing risography.
Format 60x84 1/16. Offset paper N1. A printed sheet 31.
Circulation 100.
Publisher address: Russian Department, Middlebury College, Middlebury, Vermont, USA
E-mail: infoccs.edu@gmail.ru