ISSN-2470-1262
E-ISSN-2831-4077

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

Volume 11, Issue III November 2026

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 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 University, 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 the 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 Pedagogy, Professor, H. Tumanyan Vanadzor State University, "Vanadzor Special School of Deep Teaching Mathematics and Natural Sciences" SNPO, **Vanadzor, Armenia**
Natalia Ushakova, Doctor of Pedagogy, 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, **Seoul, 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

CHANGES IN THE SEMANTICS, COLLOCABILITY AND VALENCY OF WORDS AS A FUNDAMENTAL FEATURE OF ANDREI PLATONOV'S CREATIVE METHOD. - ИЗМЕНЕНИЯ СЕМАНТИКИ, СОЧЕТАЕМОСТИ И ВАЛЕНТНОСТИ СЛОВ КАК ФУНДАМЕНТАЛЬНАЯ ЧЕРТА ТВОРЧЕСКОГО МЕТОДА АНДРЕЯ ПЛАТОНОВА. - ***Vassili V. Bouilov University of Eastern Finland, Joensuu, Finland 6-18***

PSYCHOLOGICAL DISTANCE AND THE CHOICE BETWEEN FULL AND SHORT FORMS OF RUSSIAN PREDICATIVE ADJECTIVES. -ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИСТАНЦИЯ КАК ФАКТОР ВЫБОРА ПОЛНОЙ И КРАТКОЙ ФОРМ РУССКИХ ПРЕДИКАТИВНЫХ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ. - *Mitsushi Kitajo, Kyoto Sangyo University, Kyoto, Japan 19-30*

FREE INDIRECT DISCOURSE IN GUZEL YAKHINA'S NOVEL «ZULEIKHA OPENS HER EYES». - НЕСОБСТВЕННО-ПРЯМАЯ РЕЧЬ В РОМАНЕ Г. ЯХИНОЙ «ЗУЛЕЙХА ОТКРЫВАЕТ ГЛАЗА». -*Yi-chun Wang, Chinese Culture University, Taipei, Taiwan 31-48*

THE ETHICS OF ONLINE LANGUAGE EDUCATION: DIGITAL APPROACHES AND PHILOSOPHICAL PERSPECTIVES. -ЭТИКА ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКАМ: ЦИФРОВЫЕ ПОДХОДЫ И ФИЛОСОФСКИЕ ПЕРСПЕКТИВЫ. – ***Ibraim Sh. Didmanidze, Irma Ot. Bagrationi, Batumi Shota Rustaveli State University, Batumi,Georgia 49-59***

MULTILEVEL ADAPTIVE HUMAN – AI TEACHING MODEL FOR HYBRID CLASSROOMS. - МНОГОУРОВНЕВАЯ АДАПТИВНАЯ МОДЕЛЬ НА ОСНОВЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ИСКУССТВЕННЫМ ИНТЕЛЛЕКТОМ В УСЛОВИЯХ ГИБРИДНОГО ОБУЧЕНИЯ. - *Garegin G.Karhanyan, Founder of Karhanyan School, Vanadzor, Armenia 60-73*

ANTICIPATING THE DIGITAL: INTERMEDIALITY, NON-LINEARITY, AND ERGODICITY IN JOHN DOS PASSOS'S «U.S.A.». - В ПРЕДВОСХИЩЕНИИ ЦИФРОВОЙ ЭПОХИ: ИНТЕРМЕДИАЛЬНОСТЬ, НЕЛИНЕЙНОСТЬ И ЭРГОДИЧНОСТЬ ПОВЕСТВОВАНИЯ В ТРИЛОГИИ ДЖОНА ДОС ПАССОСА «USA». - *Tamar Sh. Mebuke, Georgian Technical University, Tbilisi, Georgia 74-82*

CONTROLLED SUBSTITUTION AS A DIDACTIC PRINCIPLE IN TEACHING GRAPHICS. -УПРАВЛЯЕМАЯ СУБСТИТУЦИЯ КАК ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПРИНЦИП ОБУЧЕНИЯ ГРАФИКЕ. - *Koryun M. Ohanyan, Armenian State Pedagogical University after Kh. Abovyan, Yerevan, Armenia 83-94*

METHODOLOGICAL APPROACHES TO TEACHING THE COURSE "TERRITORIAL ECONOMICS AND LOCAL SELF-GOVERNMENT" IN HIGHER EDUCATION. - МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРЕПОДАВАНИЮ ДИСЦИПЛИНЫ «ТЕРРИТОРИАЛЬНАЯ ЭКОНОМИКА И МЕСТНОЕ САМОУПРАВЛЕНИЕ» В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ. - ***Mher M. Otaryan, Ijevan Branch of Yerevan State University, Ijevan, Armenia 95-104***

POETIC REPRESENTATION OF THE RUSSO-TURKISH WAR OF 1828–1829: HISTORICAL MEMORY AND ARTISTIC INTERPRETATION. - ПОЭТИЧЕСКАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ РУССКО-ТУРЕЦКОЙ ВОЙНЫ 1828–1829 г.: ИСТОРИЧЕСКАЯ ПАМЯТЬ И ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ВОПЛОЩЕНИЕ. - ***Khurshud B. Isayev., Anzhela A. Demianiuk, Kafkas University, Kars, Turkey 105-117***

SECULAR AND COLLOQUIAL ELEMENTS IN THE LANGUAGE OF GHAZAR PARPETSI'S HISTORY OF THE ARMENIANS AND LETTER TO VAHAN MAMIKONIAN (5TH CENTURY). - МИРСКИЕ И РАЗГОВОРНЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ В ТРУДАХ ЛАЗАРЯ ПАРПЕЦИ «ИСТОРИЯ АРМЕНИИ» И «ПОСЛАНИЕ К ВАГАНУ МАМИКОНЯНУ» (V ВЕК). - ***Haykanush A. Hovhannisian, NAS RA Institute of Language after H. Acharyan, Yerevan, Armenia 118-138***

CONFESSIONAL DEVIATIONS AMONG ARMENIANS IN TRANSCAUCASIA IN THE NINETEENTH AND TWENTIETH CENTURIES: THE GENESIS AND EXTENT OF THE ARMENIAN MOLOKAN PHENOMENON. - КОНФЕССИОНАЛЬНЫЕ ОТКЛОНЕНИЯ СРЕДИ АРМЯН ЗАКАВКАЗЬЯ В XIX–XX ВЕКАХ: ГЕНЕЗИС И МАСШТАБЫ ФЕНОМЕНА АРМЯНСКОГО МОЛОКАНСТВА. - ***Tatyana I. Yangaykina, Research Institute for Humanities under the Government of the Republic of Mordovia, Saransk, Russia; Elena A. Shuvaeva, Ijevan Branch of Yerevan State University, Ijevan, Armenia; Victoria A. Arakelova, Institute of Oriental Studies, Russian-Armenian University, Institute of Humanities Research, Yerevan State University, Yerevan, Armenia 139-151***

DOI: 10.24412/2470-1262-2026-3-6-18
УДК (UDC)81'23

Vassili V. Bouilov,
University of Eastern Finland,
Joensuu, Finland
https://orcid.org/iD-0000-0003-2326-1513

For citation: Bouilov Vassili V. (2026). Changes in the Semantics, Collocability and Valency of Words as a Fundamental Feature of Andrei Platonov's Creative Method. Cross-Cultural Studies: Education and Science, Vol. 11, Issue 3 (2026), pp. 6-18 (in USA)

Manuscript received: 09/10/2026
Accepted for publication: 10/11/2026
The author has read and approved the final manuscript.
CC BY 4.0

CHANGES IN THE SEMANTICS, COLLOCABILITY AND VALENCY OF WORDS AS A FUNDAMENTAL FEATURE OF ANDREI PLATONOV'S CREATIVE METHOD

ИЗМЕНЕНИЯ СЕМАНТИКИ, СОЧЕТАЕМОСТИ И ВАЛЕНТНОСТИ СЛОВ КАК ФУНДАМЕНТАЛЬНАЯ ЧЕРТА ТВОРЧЕСКОГО МЕТОДА АНДРЕЯ ПЛАТОНОВА

Abstract:

A fundamental feature of Andrei Platonov's creative method and idiostyle is his distinctive linguistic modification of word semantics and combinability (valency). In Platonov's works, this process involves the unconventional transformation of primary, norm-compliant word combinations and normative collocations by expanding the combinability and altering the valency of the constituent words–a shift that ultimately transforms their overall semantics. Platonov employs words in unusual contexts and with atypical lexical and syntactic combinability. This allows him through a word's "inner form" or via its non-standard, disrupted usage to actualize latent meanings and generate new, occasional senses. Such a key device of Platonov's distinctive style, which involves eliciting supra-linear meanings from words by deliberately expanding their combinatory potential, enables them to enter syntactic and lexico-semantic relationships with other elements. Within the artistic context of Platonov's texts, this serves to alter both the general type of valency (whether active or passive) of the words employed and the nature of that valency regarding its obligatoriness (whether mandatory or optional).

Keywords: Platonov's Anti-Utopia, modification of word semantics and combinability (valency), implicativeness, implicit nature of context, pragmatic connotation, additional contextual connotations, contextual occasionalisms, expanded connotative field, contamination, occasional collocations

Аннотация:

Важнейшей особенностью творческого метода и идиостиля Андрея Платонова является авторская языковая модификация семантики и сочетаемости (валентности) слов. Этот процесс заключается у Платонова в неконвенциональной трансформации первичных и общепринятых, нормативных словосочетаний за счёт расширения сочетаемости и изменения валентности входящих в них слов, что в конечном счете приводит к общему изменению их семантики. Платонов использует слова в необычных для них контекстах и в условиях нехарактерной для них лексической и синтаксической сочетаемости, что позволяет писателю через «внутреннюю форму» слова или посредством его нестандартного, нарушенного употребления актуализировать скрытые значения слов и выводить новые, окказиональные смыслы. Такой ключевой приём индивидуального стиля Платонова, связанный с извлечением сверхлинеарных смыслов слов через сознательное расширение их сочетательной способности, позволяет им вступать в синтаксические и лексическо-семантические связи с другими элементами и, в художественном контексте платоновского текста, служит достижению изменения как общего, активного или пассивного, типа валентности используемых в нём слов, так и изменения её облигаторности, обязательного или факультативного её характера.

Ключевые слова: Антиутопия Андрея Платонова, модифицирование семантики и сочетаемости (валентности) слов, импликативность, имплицитный характер контекста, прагматическая коннотация, дополнительные контекстуальные коннотации, контекстуальные окказионализмы, расширенное коннотативное поле, контаминация, окказиональные словосочетания

Introduction

Ambivalence, duality of meaning, and implicativeness are distinctive features of Andrey Platonov's idiostyle. In his language, every element is functionally significant, and everything carries a unique semantic subtext. The writer’s inclusion of colloquialisms, folk speech, and dialectal terms within prose texts – juxtaposing them with words and phrases from other stylistic registers – serves to heighten the overall expressiveness of the narrative. In doing so, Platonov employs not only established Soviet-era clichés but also creates his own occasional phrases modelled on traditional ideological formulas, often pushing them to the point of sheer absurdity in both form and content. As E.M. Tolstaya-Segal observes, "in the work of the mature Platonov, language increasingly becomes a *“structural factor”* – fundamental worldview concepts and latent layers of meaning are elevated to the level of the word and the phrase. The 'flesh' of the language is impoverished, while its organization grows more complex..." [15, p. 109] (*the translation of quotations from various researchers into English, here and throughout the remainder of the article, was carried out by the article’s author; Vassili Bouilov*).

Discussion

In the text of Andrei Platonov’s conceptually most pivotal work, the short novel “The Foundation Pit” [14], one can observe occasional semantic expansions, contractions, and shifts in the lexical meanings of words, as well as the intended occasional authorial transformations of collocations and set phrases. These processes alter the categorical semantics of words, affect qualities such as animacy/inanimacy and concreteness/abstractness, and significantly heighten the imagery of Platonov’s language and artistic style. N.I. Duzhina in her “Guide to A.P. Platonov’s

short novel The Foundation Pit" [5] draws attention to the phrase '*общепролетарский дом*'/'all-proletarian house' used in the text. Three potential ways in which Platonov actualizes different dictionary definitions of the lexeme 'дом'/'house' within the context of the topic at hand are of particular interest. First is the house as 'жилое здание'/'a residential building'. Second is 'место, где хорошо и тепло, и люди любят друг друга'/'a place that is pleasant and warm, and where people love one another'. Thirdly, it is 'место, где живут люди, объединенные общими условиями существования'/'a place inhabited by people united by shared conditions of existence' [5, p. 44]. Expanding on this theme, Duzhina highlights the particular importance of the symbolic content inherent in such an image:

> *"It draws <...> upon the general linguistic tendency toward the metaphorization of a keyword, as well as upon key metaphors of the Stalin era, upon 'the construction of socialism' and 'the edifice of socialism': Platonov employs an existing linguistic model, akin to the 'Common European Home', but imbues it with new political content. <...> M. Geller and A. Kharitonov view the construction within the city of a 'single edifice', into which 'the entire local class of the proletariat would move to reside' – as an allusion to the Stalinist project of building socialism in one single country. <...> Thus, the 'communal home for the proletariat' is, first and foremost, an ideal structure designed to ensure the happiness of all people. It is significant that the team of builders never actually began its construction."* [5, pp. 45–46]

In his article "'The Foundation Pit and the Tower of Babel" [6], H. Günther asserts that the introduction of the phrase and concept 'All-Proletarian Home' into Platonov's text serves to 'express, in a vivid spatial form, the very essence of utopia as a construct of ideal life' [6, p. 145]. In this article, which was later included in his book "On Both Sides of Utopia: Contexts of Platonov's Work" [7], the scholar recalls a well-known example of an 'architectural project for future life in Russian culture, Chernyshevsky's Crystal Palace', and notes that "such buildings symbolize the construction of a new life" [7, p. 24]. Linking this symbolism to the artistic realization of utopia and dystopia in The Foundation Pit ("Kotlovan"), Günther offers the following interpretation of this symbolic 'Tower of Babel' representing the new Soviet utopian mindset:

> *"In Platonov's works, utopia is presented not as a finished product but as something in the making; accordingly, we are dealing here not with a completed house, but with a construction process. <...> In "Chevengur" (another Platonov's pivotal antiutopian novel; V. Bouilov), the concept of a house that shields man from a hostile world is no longer realized. <...> In "The Foundation Pit", where the motif of house-building is set against the backdrop of the First Five-Year Plan, the situation is even worse. The result is not the monumental 'single all-proletarian' house of Engineer Prushevsky's dreams, but a pit. <...> An atmosphere of absurdity pervades "The Foundation Pit". The builders exhaust their strength and bodies in an act of construction-as-destruction. The grander the plans for the future tower, the larger the dimensions of the pit. Thus, "The Foundation Pit" directly signifies that inverted proletarian utopia in which Platonov himself had once believed."* [7, pp. 24–25, 27]

By the time Platonov wrote The Foundation Pit, having already re-evaluated much of his earlier outlook and evolved into a philosopher and thinker with a radically new perspective, the writer fully grasped the theme of inevitable entropy caused by the coercive dominance of the "New World". In the novel, he develops this theme in a dystopian vein and touches upon various implicit artistic motifs regarding the lethal, class-based essence of Utopia. Given the censorship and totalitarian ideology of the era, such a stance could bode nothing but ill for the writer. By consistently developing dystopian motifs in his texts, Platonov, in a certain sense, albeit only partially, became a literary outcast. N.V. Kornienko [8] describes the situation that emerged in the writer's life and work as follows:

> *"Platonov's world of the 'chronicle of the poor' is overflowing with suffering, and the narrator himself, who provoked the wrath of critics and Stalin alike, earned a unanimous and precise assessment from his contemporaries: that of a "yurod" (holy fool). The author of "Vprok" (For Future Use) – (another Platonov's short novel; V. Bouilov) – would go on to confirm this characterization. Both the short novel "The Foundation Pit" (written after "Vprok") and the tragedy "14 Red Huts", which dealt with the famine of 1932–1933, a subject strictly taboo at the time, were not written by Platonov merely to be consigned to a desk drawer: three typewritten copies were made from the manuscript and submitted to editorial offices."* [8, p. 52]

Platonov deliberately constructs narrative situations in which words are employed in unusual contexts and in combinations involving atypical lexical and syntactic pairings. This provides him with a powerful mechanism for artistically manipulating various meanings, including latent ones, inherent in these unconventional word combinations; in many instances, he activates the words' "inner form", thereby eliciting a range of unique, occasional meanings. K.A. Barsht [1] examines the system of principles underlying Platonov's artistic world and authorial method as follows:

> *«<…> Platonov's world is structured not only by horizontal semantic chains, such as 'cold–warm–hot–red-hot', and by the principle of expanding circles, wherein a preceding meaning is transformed by a broader context. Here, elements merge into one another; hierarchies of meaning emerge, intersecting and entering into complex internal relationships; and lines of symbols arise in which the preceding sign establishes a semiotic situation for the subsequent one. Platonov's poetic language possesses organizational norms and rules absent from communicative Russian (making it fundamentally impossible to describe Platonov's artistic language merely as an idiolect of the Russian language). We are dealing with a system rooted not in the norms of the modern standard literary language but in its own internal logic; it operates through a multi-level network of paradigmatic and syntagmatic connections anchored by a symbol that permeates several semantic layers (structured like a "matryoshka" doll).* [1, pp. 10–11]

For instance, in the following passage from The Foundation Pit («Котлован»), Platonov places the verb *'существовать'/'sushchestvovat''* ['to exist'], which carries an expansive, conceptual meaning [1. To be, be present, exist, take place. 2. 'instr./prep. 'To sustain one's life'] [13, p. 780] *in a coordinate series* with the verb of motion *'ходить'/'khodit''* ['to walk/move

about'] [1. Movement occurring not all at once, not in a single act, or not in one direction] [13, p. 862], which denotes a concrete action:

> *– Ты зачем здесь ходишь и существуешь? – спросил один, у которого от изможденияслабо росла борода.* [14, с. 20]

As a result of the unconventional juxtaposition of these semantically distinct words and their mutual semantic influence, the verb 'существовать' undergoes a semantic narrowing; this actualizes and literalizes one of the dictionary definitions cited above, *'to sustain one's life'* (see the Ozhegov dictionary definition mentioned earlier), thereby reducing its contextual meaning to the physical process of surviving despite any and all hardships. The verb *'ходить'* [to walk/go], by contrast, acquires a semantic extension that introduces the connotation of *'a life path'* or *'journey through life'*. Platonov's deliberate juxtaposition of these semantically distinct verbs creates an effect of multidimensionality regarding life and space, infusing the narrative with a distinctive Platonov's philosophical resonance.

The authorial approach in The Foundation Pit allows for deviations from traditional norms regarding the combination and pairing of linguistic units of different orders. Platonov primarily modifies lexical combinability, and less frequently grammatical (syntactic) combinability; instances involving a combination of both also occur. Naturally, when examining such authorial linguistic transformations, it is essential to distinguish between the concepts of combinability and valency. While there are numerous interpretations and varying views regarding these two concepts, there is a general consensus that *valency represents potential, whereas combinability represents the realization of that potential*. Illustrating this with the example of verbs, A.M. Mukhin [12] defines the relationship between combinability and valency as follows:

> *"<...> the combinability and valency of verbs complement one another; however, the former is defined in relation to lexemes, that is, units of the same linguistic level possessing lexical semantics, whereas the latter is defined in relation to syntaxemes, which are endowed with syntactic semantics and constitute units of the syntactic level. By investigating verb valency, a linguist can determine which specific lexico-semantic groups of verbs are more or less characterized by a particular valency, or indeed for which groups that valency is entirely absent." Therefore, it is not only the combinability of verbs that can be revealing for their lexical semantics, but also their valency, which reflects the interaction between lexical and syntactic units, that is, between lexemes and syntaxemes."* [12, pp. 29, 69]

An examination of potential authorial expansions or restrictions of valency in The Foundation Pit must consider the following factor, to which N.V. Yudina [16] draws our attention:

> *"<...> a distinction should be made between linguistic valency, representing the potential capacity of a linguistic unit to combine with others, and speech valency, which does not always align with the potential combinatory capacities of the linguistic units involved and may even, furthermore, violate traditional combination patterns (e.g., oxymorons)."* [16, p. 12]

For instance, the adverb *'навзничь'/'navznich''* [‘flat on one’s back’] used in the following excerpt from The Foundation Pit typically allows for only limited semantic combinability with verbs of vertical movement implying a fall – such as *'padat''/'падать'* [to fall], *'упасть'/'upast''* [to fall down], *'опрокинуться'/'oprokinut’sya'* [to tip over], or *'откинуться'/'otkinut’sya'* [to lean/fall back] *'навзничь'/'navznich''* [cf. 'Опрокинулись на спину'/'Oprokinuvshis’ na spinu', 'Вверх лицом'/'vverkh litsom' (Tipping onto one’s back, face upward*); 'Упасть навзничь'/Upast’ navznich’* (To fall flat on one’s back)] [13, p. 374]:

Она лежала сейчас навзничь <...> [14, с. 49]

At the same time, this fragment exhibits a mutual, occasional expansion of the lexical and semantic valency of the verb *'лежать'/'lezhat''* [to lie]. Under ordinary conditions, this verb cannot syntactically combine with the adverb *'навзничь'* [face up/on one’s back], as the latter lacks the requisite semantic feature and does not belong to the limited set of adverbs that standardly collocate with the verb (such as *'лежать молча'/'lezhat’ molcha'* [to lie silently]). Platonov’s use of the verb of position *'лежать* (to lie) and the adverb *'навзничь'* (face up/on one’s back) in the unconventional combination *'лежала навзничь/'lezhala navznich''* (lay face up) – within the micro-context of a description of death – conveys the connotation not merely of someone lying down, but of a deceased person who has been flung, imprinted, or pressed into the earth by a fatal force.

In another example from The Foundation Pit («Котлован»), we observe an expansion of the lexical combinability of the adverb *'пешком'/'peshkom'* (on foot) [referring to the mode of movement using one’s own legs; e.g., *'идти пешком'/'idti peshkom'*/to walk] [13, p. 515]. According to standard usage, the adverb *'пешком'* typically combines only with specific verbs denoting movement or the result of movement, such as *'идти'/'idti', 'ходить'/'khodit'', 'явиться'/'yavit’sya', 'уйти'/'uyti', 'передвигаться'/'peredvigat’sya', 'попасть'/'popast'', 'вернуться'/'vernut’sya', 'подняться'/'podnyat’sya', 'спуститься'/'spustit’sya', 'добраться'/'dobrat’sya' – 'пешком'/'peshkom'* (to go, to walk, to appear, to leave, to move, to arrive, to return, to ascend, to descend, to reach – on foot), etc.:

<...> *медведь таскал этот камень пешком* <...> [14, p. 97]

In his text, Platonov employs an expression that is semantically more redundant than the standard tautological phrase *'идти пешком'* (to walk). This leads to a significant expansion of the lexico-semantic combinability of the adverb *пешком'/peshkom'* within Platonov’s unique context, it could hypothetically combine with verbs such as *'носить'/'nosit''* (to carry), *'бежать'/'bezhat''* (to run), *'гулять'/'gulyat''* (to stroll), *'стоять'/'stoyat''* (to stand), etc., all modified by *'пешком'*. This occurs simultaneously and reciprocally with an occasional expansion of the lexico-semantic valence of the verb *'таскать'/'taskat’* (to drag/haul), which in ordinary usage is restricted to combining with a strictly defined set of adverbs, such as *'бегом'/'begom'* (at a run), *'ползком'/'polzkom'* (crawling), *'голышом'/'golyshom'* (stark naked), etc.

Тело Вощева побледнело от усталости <...> [14, с. 16]

As shown in this example, the occasional use of the verb *'побледнеть'/'poblednet''* (to turn pale) in combination with the noun *'тело'/'telo'* (body) by the author’s artistic intention of Andrei Platonov also stems from a language-specific expansion of the lexical-semantic combinability of the construction's components. In standard and in the non-Platonov’s usage, only a person’s face or skin can turn pale ['Бледнеть'/'blednet''– 1. To become pale or paler. 2. Fig.,

'Бледнеть'/'blednet'' 'перед чем'/pered chem' [in the face of something]: to seem unimportant or insignificant compared to something else] [13, p. 56]:

Platonov's use of the noun *'тело'* with the verb *'побледнеть'* in the construction *'тело побледнело'* (the body turned pale) results in an occasional expansion of the lexical-semantic combinability and valency of the phrase's components. By employing such an unconventional expansion, one could hypothetically speak *of hands and legs turning pale, a back turning pale, shoulders turning pale*, and so on. The writer uses this artistic combination of the two words, linked to the cause of the state, *"fatigue"*, to create the image of a man who is mortally tired and exhausted by a long journey and constant emotional distress.

In the following text excerpt, the verb of speech *'бурчать'/'burchat''* [colloq. 1. To grumble, to mutter grumpily] [13, p. 69], used here for artistic effect, exhibits limited lexical combinability. In standard usage, it requires a complement containing the semantic component 'sound': *'бурчать'* [mumble/grumble] *a melody, a song, verses, curses*, etc. In the text of The Foundation Pit (*Kotlovan*), however, the verb *'бурчать'* exhibits an expansion of its lexico-semantic valency:

<...> *Жачев бурчал во сне свое беспокойство.* [14, с. 95]

According to standard norms, the abstract noun *'беспокойство'/'bespokoystvo'* [anxiety], which conveys the semantics of an inner state or experience, does not lexically or semantically collocate with the speech verb *'бурчать'*. Platonov's artistic violation of this norm creates a connotation of auditory tangibility regarding the manifestation of anxiety – a phenomenon that is otherwise lexically abstract. Platonov's character literally articulates "the *external voicing*" of his anxiety.

<...> *сварил картошек* <...> *посыпал сверху для роскоши укропом* <...> [14, с. 26]

In this example, Platonov skillfully plays upon the synonymic opposition between *'роскошь'/'roskosh''* [luxury] and *'украшение'/'ukrasheniye'* [decoration/ornament]. The use of the noun *'роскошь'* [1. Wealth, magnificence. 2. Excesses in comfort or pleasure. 3. Abundance, natural wealth] [13, p. 683] in a context associated with a mundane "field" setting creates a striking emotional-aesthetic contrast; this contrast reveals the beauty, depth, and richness of the multidimensional associative-material space which Platonov has created in The Foundation Pit.

In the following fragment Andrei Platonov plays upon the nuances inherent in linguistic norms and the customary usage within Russian-speaking society of the verbs *'бурить-пробурить'/'burit'-proburit''* (to drill/to bore, typically associated with large-scale operations like wells or boreholes) and *'сверлить-просверлить'/'sverlit'/prosverlit''* (to drill/bore, typically associated with smaller-scale tasks, such as making holes in wood). Platonov employs the verb *'бурить'* in the context of an action performed on wooden coffins. In this phrase Platonov's occasional hyperbolic contamination is built on his artistic violating the lexical norms according to which making holes in wood, as a material, in the Russian-speaking socium are typically used *'сверлить'* (drilled/bored), but not *'бурить'* (bored/sunk like a well):

<...> *он уже управился пробурить в гробовых изголовьях и подножьях отверстия* <...> [14, с. 53]

The use of the verb *'бурить-пробурить'*, defined as "to drill/bore by making wells or boreholes; to drill; to pierce soil or rock" [13, p. 68] In Platonov's context (describing an action

performed on coffins) it creates a striking surrealist connotation, given for typically *'бурить'*, associated only with boreholes in rock or specific strata of the earth's surface – as if spiritually and literary valued by Platonov symbolic overcoming, fathoming and comprehending the substance of existence, the eternal verity of existence!

Having examined examples from the text of The Foundation Pit that reveal Platonov's deliberate alteration of lexical and semantic valency and word combinability, we now turn to cases, relatively rarer in Platonov's work, involving the modification of grammatical (syntactic) valency and combinability. When syntactic valency is altered, Platonov's syntactic-semantic transformations result in changes to both the general valency type (active or passive) of the words employed and the nature of that valency – specifically, whether it is obligatory or optional. In our study of Platonov's language, we generally adhere to the following interpretation of syntactic valency proposed by V.V. Morkovkin [11]:

> *"Word valency is a property of a word's semantic aspect that enables it to take on a specific set of syntactic positions. A word-adjacent syntactic position is the possibility, established by the rules of the language by using, alongside a given word, a set of modifiers that are linked to it in the same way."* [11, pp. 28, 130]

Thus, for instance, in the text of The Foundation Pit, Platonov artistically initiates a change in the syntactic valency of the verb *'гордиться'*/'gordit'sya' [to be proud]:

> *– Тебе, бюрократ, рабочий человек одним пальцем должен приказывать, а ты гордишься!* [14, с. 15]

'Гордиться' is an intransitive, reflexive verb expressing an emotional attitude; it is a one-valency verb involving two actants [taking the instrumental case: *'Гордиться' + кем, чем'*/'kem/chem' (to be proud of someone/ something)]. "To feel pride in something; to be proud of successes; to be proud of one's son" [13, p. 142] implies the presence of an actant in the instrumental case. The use of this verb with a single actant expands the boundaries of its meaning, introducing a broader conceptual-behavioral nuance into the word's semantics:

In the following fragment, the two-actant intransitive verb *'сомневаться'*/'somnevat'sya' denotes a mental process [*to doubt* (someone/something) or *to doubt that...* / to feel doubt (regarding someone/something)] [13, p. 745] and, according to norm, requires an actant in the prepositional case:

> *<...> сомневался Вощев на ходу.* [14, с. 20]

Platonov's occasional use of the verb *'сомневаться'* without its conventional actant artistically creates an expanded connotation of a generalized, conceptual, and generic action: one does not direct at specific objects but implies a broad philosophical worldview.

In the following example from the text of The Foundation Pit, the typical semantic role of syntactic patiens, associated with the noun *'огонь'*/'ogon'' (fire), is replaced by the semantics of an syntactic agens – a role that usually implies an animate participant and a conscious initiator of a situation who is also capable of controlling it:

> *<...> в горне горел дующий огонь, который поддерживал сам кузнец, лежа на земле и потягивая веревку мехом.* [14, с. 86]

Platonov achieves this expressive connotation by replacing the conceptual content of the noun *'огонь'*, according to norm a passive participant or object of an action, with a new,

associative-imagistic representation. Typically, *one blows 'at' a fire*, rather than *the fire blowing 'at' someone* [to blow... – 2. To expel a strong stream of air from the mouth. To blow on a candle] [13, p. 186]:

In the sentence under consideration, the adverbial participle form of the verb *'потягивать'/'*potyagivat'*'* [to pull/tug] would normally entail the following diathesis*: the blacksmith, as the subject of the action*, appears in *the nominative case* and occupies the subject position; *the bellows, as the object of the action*, appear in *the accusative case*, occupying the direct object position; *the rope, as the instrument of the action*, appears in *the instrumental case*, occupying the position of an agentive complement. Platonov, however, simply swaps the object and the instrument: *'потягивая веревку мехом'* [pulling the rope with the bellows], and employs this substitution as a stylistic device. Through this, the writer achieves an unprecedented connotative expansion of the syntactic and lexico-semantic valency of the words, participated in this "experiment," further intensifying the overall surrealistic tone of the entire sentence.

In the next fragment, the substantivized participles, used in The Foundation Pit, *'трудящиеся' /'*trudyashchiesya*'* [*Трудящийся* (singl.): one living on earnings from his own labor; *Трудящиеся* (plur.): *'*the working people (noun) of city and village; the power of the working people (noun)] [13, p. 812], and *'*неимущие*'/'*neimushchie*'* [One lacking the means of subsistence; the destitute] [13, p. 404] are derived via the word-formation model of semantic contraction. These substantivized participles act in standard usage as socio-ideological clichés rooted in pre-revolutionary liberal-democratic thought and Soviet political rhetoric. Platonov restores their original participial "inner form" and attributive function:

<...> и разное другое снаряжение трудящегося, но неимущего тела. [14, с. 84]

By assuming their literal meaning and actualizing their internal word form and original valence, these substantivized participles denote a nominal attribute linked to action and state within the context of this passage from The Foundation Pit. Platonov skillfully plays upon this kind of "reverse" lexical transposition, juxtaposing the "participial" and "substantive" semantics of these words and shattering hackneyed ideological clichés by restoring their original, literal semantic capacity.

All the instances we have examined, where Platonov modifies the lexical and grammatical combinability of words, result in a change to their valence and a significant expansion of their semantics. In this regard, cases combining changes in both types of combinability are naturally of particular interest. The expansion of word combinability in Platonov's work fosters an increase in the range of associations involved in conveying his system of imagery. Yu. I. Levin [9] defines the essence and mechanism of Platonov's linguistic and creative experimentation:

> *"There occurs an expansion, an opening up of the small into the large, of the particular into the general, a transition from the surface to the depths or breadth (into the World). <...> The empirical acquires a metaphysical and/or existential status, revealing itself as a direct expression of the structure of the World or of Human Existence. <...> This transcendence is achieved primarily by expanding the spectrum of valences of a word or sentence <...>"* [9, pp. 400–401, 412]

A prime example of such a concentrated, abstractly generalized combination of meanings in the following passage from The Foundation Pit is, of course, the "lofty" phrase "mystery of life". However, the primary focus of our attention in this sentence is the phrase, used by Platonov

in the profound philosophical sense: *'осмысленный ребёнок'/'*osmyslennyi rebyonok*'* [meaningful/ intelligent/conscious child]. Platonov's deliberate violation of the valency of the adjective *'осмысленный'* gives rise to an emotional connotation of an occasional nature; this supplements the denotative content of the linguistic unit with an associative-imagistic representation of the reality being signified:

> *Здесь Вощев решил <...> рассказать осмысленному ребенку тайну жизни <...>* [14, с. 17]

The qualitative adjective *'осмысленный'* derived from a verb [Rational, conscious. *'осмысленный'* answer. The child is already looking *'осмысленно'* (adverb): noun *'осмысленность'* [13, p. 461] possesses an inherent predicative quality. Consequently, it typically collocates only with abstract nouns denoting abstract process-based attributes, such as *'ответ'/'otvet'* (answer), *'взгляд'/ '*vzglyad*'* (gaze), *'действие'/'*deystvie*'* (action), or *'поведение'/'*povedenie*'* (behavior), which are themselves derived from verbs and designate abstract actions [10, pp. 291, 462]. The adjective *'осмысленный'* shares the integral semantic feature of "process" with these nouns. In standard contexts, it cannot collocate with the concrete noun *'ребёнок'* (child), which signifies a state of not-yet-adulthood [10, p. 204]. By virtue of the reader's awareness of the term's internal/inner form, the adjective *'осмысленный'* acquires in Platonov's text a new, expansive expressive function, as the linguistic unit's denotative and connotative contents enter into a mutual relationship: literally, a child who is "meaningful" (or imbued with meaning/consciousness) *from within, from his inner essence*. Yu.I. Levin [9] defines the capacity for the alteration of word valency in Platonov's text: a feature widely manifested through the isomorphism of the text's various levels, as follows:

> *"We can now formulate a certain global invariant of Platonov's text: every specific element strives for expansion and the establishment of the widest possible range of connections with other elements, particularly and especially with elements belonging to a more 'abstract' plane, and ultimately, seeks to constitute itself as an integral, necessary, and unique part of the universe as a whole. At the purely grammatical level, this invariant is realized, among other ways, through the expansion of a word's valency range, the agrammatical filling of valency bonds, and specific combinations of concrete and abstract vocabulary, etc."* [9, p. 401]

In the next fragment from The Foundation Pit, the complex sentence containing a declarative subordinate clause that clarifies the predicate of the main clause (expressed by the verb *'подошёл'/'*podoshel*'* [approached]: perfective aspect, past tense, masculine gender, singular)–the subordinating conjunction *'чтобы'/'*chtoby*'* [in order to] serves as the means of subordination. The modification of valency as well as of the lexical and grammatical combinability of the construction's component, artistically introduced by Platonov, contributes to expanding the categorical semantics of these words and enhancing the narrative's associative imagery:

> *<...> тогда Вощев подошел к открытому окну, чтобы заметить начало ночи <...>* [14, с. 15]

The occasional juxtaposition of the explanatory conjunction *'чтобы'* (possessing a purposive semantic value) and the predicate of the subordinate clause expressed by an infinitive

'заметить'/'zametit'' (to notice) into a non-conventional syntactic link (in the combination *подойти чтобы* + *заметить*) actualizes an expansion of the syntactic and lexical combinability and valency of the components, involved in this construction. This expansion, modeled by the writer, stems from the fact that the divalent verb of mental activity *'заметить'* [1. 'whom/what' and with the conjunction *'чтобы'* to see, to discover. 2. 'whom/what'; to note mentally, to remember, to pay attention to someone/something] [13, p. 214] implies an element of surprise or unpredictability regarding the action for the subject itself, and thereby *completely ruling out any purposive intent in its usage*. The non-conventional combination of words with opposing semantic values helps to explicate an evocative, emotional contextual connotation. This gives rise to a sense of the action's abstract, almost surreal illogic, as well as a poetic atmosphere characterized by a ghostly quality, a shifting airiness, a cosmic sense of space, and the fleeting yet physically tangible nature of the natural world.

Conclusion

Thus, the highly characteristic of Platonov's authorial method is consistently modifying grammatical (syntactic) valency and combinability as a stylistic device which alters the general combinatory potential of words and expands their capacity to form non-conventional syntactic connections with other lexical elements within his prose. In view of the profound complexity of comprehending in deeply grasping Andrei Platonov's idiostyle and his original Russian prose is exceptionally difficult even for Russian native speakers.

A profound understanding of Platonov's idiostyle opens direct prospects for resolving the most complex challenges of his reception also in the English-speaking world. The multifaceted nature of the translation difficulties encountered by researchers of Platonov's text has previously been the subject of the detailed analysis by the author of this article. The general conceptual approaches in the light of translation studies and detailed scholarly analysis of the challenges involved in translating Platonov's idiostyle were studied in a series of his subsequent publications. Three of them are mentioned in the References of this article [2, 3, 4].

Platonov deliberately deviates from the standard usage of many phrases, replacing their fixed components with elements that possess different lexical and syntactic combinatory properties, or by altering the valency and combinability of existing fixed components. This allows him, through a word's "inner form" or via its non-standard, disrupted usage, to actualize latent meanings and generate new, occasional senses. Such a key device of Platonov's distinctive style, which involves eliciting supra-linear meanings from words by deliberately expanding their combinatory potential, enables them "to enter into" syntactic and lexico-semantic relationships with other elements. The imagery resulting from such linguistic transformations is boundlessly associative. This innovative and radical expansion of word-combination possibilities enables Platonov to imbue his phrases with generalized philosophical content that is vast in its existential scope and reflects the polyphonic multidimensionality of the world around him. When exploring Andrei Platonov's by spiritual "boring" into and developing the idea of an eternal verity of existence, these are precisely the objectives that make the study of Andrei Platonov's literary inheritance so vital. When exploring Andrei Platonov's by spiritual "boring" into essence and comprehending the idea of an eternal verity of existence, these are precisely the objectives which make the study of Andrei Platonov's literary inheritance so vital.

References:

1. Barsht K.A. (2005). Poetics of Andrei Platonov's prose. Philology and culture. St. Petersburg: Faculty of Philology, St. Petersburg State University (In Russian).
2. Bouilov V.V. (2023). On Some Difficulties in Translating Andrei Platonov's Prose. Cross-Cultural Studies: Education and Science, Vol. 8, Issue 1 (2023), pp. 17-27 (in USA) (In English).
3. Bouilov V.V. (2024). Analytical and Attributive Constructions as Important Syntactic and Stylistic Means of Andrei Platonov's Idiostyle and their Translation into English. Cross-Cultural Studies: Education and Science, Vol. 9, Issue 3 (2024), p. 2 (in USA) (In English).
4. Bouilov V.V. (2025). Elements of Military and Church Vocabulary as Important Means of Stylization in the Prose of Andrei Platonov and the Issues of Their Literary Translation into English. Cross-Cultural Studies: Education and Science, Vol. 10, Issue 1 (2025), pp. 124-132 (in USA) (In English).
5. Duzhina N. (2010). Guide to the story of A.P. Platonov "The Foundation Pit". Moscow: MGU Publishing House (In Russian).
6. Günter H. (1995). The Foundation Pit and the Tower of Babel. "Country of Philosophers" by Andrei Platonov: problems of creativity: materials of the second Intern. scientific Conf. dedicated to the 95th anniversary of the birth of A.P. Platonov (October 17-19, 1994). Moscow: Heritage, 1995. Issue. 2. pp. 145-151 (In Russian).
7. Günter H. (2011). On both sides of utopia. Contexts of A. Platonov's creativity. Moscow: New Literary Review (In Russian).
8. Kornienko N.V. (2017). I. Babel in A. Platonov's Literature Factory. "Country of Philosophers" by Andrey Platonov: Problems of Creativity. Rep. Ed. N.V. Kornienko. Issue. 8. Moscow: IMLI RAN, 2017, pp. 49-61 (In Russian).
9. Levin Yu.I. (1998). From Syntax to Meaning and Beyond ("The Foundation Pit" by A. Platonov) Levin Yu.I. Selected works. Poetics. Semiotics. Moscow: Languages of Russian Culture, pp. 392-419 (In Russian).
10. Lopatin V.V., Lopatina L.E. (1990). MTS. Small explanatory dictionary of the Russian language. Moscow: Russian language (In Russian).
11. Morkovkin V.V. (1979). Compatibility properties of a word and the problem of their systematic lexicographic interpretation. Word compatibility problems: Sat. articles. Issue. 145. Moscow: MGPShYA im. M. Torez, 1979. pp. 129–140 (In Russian).
12. Mukhin A.M. (1987). Valency and compatibility of verbs. Questions of linguistics, 1987, No. 6. pp. 52-64 (In Russian).
13. Ozhegov S.I. (1990). Dictionary of the Russian language. Moscow: Russian language.
14. Platonov A.P. (1988). The Foundation Pit. Moscow: Book Chamber (In Russian).
15. Tolstaya-Segal E. (1978). On the connection between the lower levels of the text and the higher ones. Prose by A. Platonov. Slavica Hierosolymitana. 1978, vol. II. Jerusalem: The Hebrew University (In Russian).
16. Yudina N.V. (2006). Lexical compatibility in the cognitive aspect (on the material of the "adjective + noun" construction). Abstract diss. for the competition scientist step. doc. philol. Sciences. Moscow: Institute of Linguistics RAS, 2006. URL 14.12.2016: http://psycholinguistik.narod.ru/ olderfiles/5/Judina ADD. PDF (In Russian).

Information about the Author:
Vassili Bouilov (Finland) *- Doctor of Philosophy in Philology and Translation Studies (Finland), Doctor Honoris Causa in Literature (Spain)*
Visiting Researcher, Senior Supervisor of PhD Programs, University of Eastern Finland (UEF), Faculty of Philosophy, School of Humanities, Foreign Languages and Translation Studies
Member of International Chamber of Writers and Artists/CIESART (Spain), president of CIESART Finland
From 1989 the author works and permanently lives in Finland as a Finnish citizen
E-mail: vassili.bouilov1@gmail.com
Vassili Bouilov's 16-digit ORCID identifier: 0000-0003-2326-1513
ORCID iD and the link to public record: https://orcid.org/iD-0000-0003-2326-1513

The author has about 200 items of international scientific publications, reports and projects as well as numerous international presentations and publications of own poetry and literary works in international literary editions. Among his scientific interests are lingua-Stylistic, Lingua-Cultural, Literary, Semiotic and Translation Studies, Cross-Cultural Communication, the Specialization in researching the Creative Activity of Andrei Platonov, i.e. Lingua-Stylistic and Translatological Research of Platonov's Idiostyle, Ontology, Semiotics, Conceptosphere and Philosophical Views.

Acknowledgments: *The author thanks the reviewers for their consideration of the manuscript.*

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

DOI: 10.24412/2470-1262-2026-3-19-30
УДК (UDC): 81-11 81'44

Mitsushi Kitajo,
Kyoto Sangyo University,
Kyoto, Japan
https://orcid.org/iD-0009-0008-3118-8284

For citation: Kitajo Mitsushi (2026). Psychological Distance and the Choice between Full and Short Forms of Russian Predicative Adjectives. Cross-Cultural Studies: Education and Science, Vol. 11, Issue 3 (2026), pp. 19-30 (in USA)

Manuscript received: 18/09/2026
Accepted for publication: 10/11/2026
The authors have read and approved the final manuscript.
CC BY 4.0

PSYCHOLOGICAL DISTANCE AND THE CHOICE BETWEEN FULL AND SHORT FORMS OF RUSSIAN PREDICATIVE ADJECTIVES

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИСТАНЦИЯ КАК ФАКТОР ВЫБОРА ПОЛНОЙ И КРАТКОЙ ФОРМ РУССКИХ ПРЕДИКАТИВНЫХ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ

Abstract:

The distinction between the full and short forms of Russian predicative adjectives has traditionally been explained in terms of such semantic oppositions as permanence versus temporariness, property versus state, and individual-level versus stage-level predication. The present study explores the possibility that this contrast may also be related to the speaker's management of psychological distance. Drawing on Brown and Levinson's theory of politeness, the study examines discourse examples involving predicative adjectives and suggests that full-form predicates tend to be associated with psychological proximity, emotional involvement, and attention to the interlocutor as an individual, whereas short-form predicates tend to occur in contexts characterized by greater psychological distance and detachment. The study also considers the parenthetical expressions *navernoe* and *naverno*, whose contrast appears to parallel that between the full and short adjectival forms. The data are consistent with the hypothesis that both oppositions reflect different degrees of speaker involvement and interpersonal orientation. Although the evidence is preliminary, the findings suggest that the choice between the full and short forms of Russian predicative adjectives may function not only as a grammatical distinction but also as a pragmatic resource for negotiating psychological distance in discourse.

Keywords: Russian predicative adjectives; full-form adjectives; short-form adjectives; psychological distance; politeness; modality

Аннотация:

Противопоставление полной и краткой форм русских предикативных прилагательных традиционно объясняется через такие семантические оппозиции, как постоянность и временность, свойство и состояние, а также предикаты индивидуального и ситуационного уровней. Настоящее исследование рассматривает возможность того, что данное противопоставление может быть связано также с регулированием говорящим психологической дистанции. Опираясь на теорию вежливости Браун и Левинсона, автор анализирует дискурсивные примеры употребления предикативных прилагательных и предполагает, что полные формы имеют тенденцию ассоциироваться с психологической близостью, эмоциональной вовлечённостью и восприятием собеседника как индивидуальности, тогда как краткие формы чаще встречаются в контекстах, характеризующихся большей психологической дистанцией и отстранённостью. В статье также рассматриваются вводные слова *наверное* и *наверно*, противопоставление которых, по-видимому, параллельно противопоставлению полной и краткой форм прилагательных. Анализируемые данные согласуются с гипотезой о том, что оба противопоставления отражают различную степень вовлечённости говорящего и различную межличностную направленность высказывания. Несмотря на предварительный характер полученных результатов, исследование позволяет предположить, что выбор полной или краткой формы русских предикативных прилагательных представляет собой не только грамматическое различие, но и прагматическое средство регулирования психологической дистанции в дискурсе.

Ключевые слова: русские предикативные прилагательные; полные формы прилагательных; краткие формы прилагательных; психологическая дистанция; вежливость; модальность

1. Introduction

As is well known, human communication serves to convey thoughts and intentions to others. In doing so, speakers employ various linguistic strategies to maintain smooth interpersonal relations and to secure their listeners' cooperation and attention. One such strategy is *politeness*. In this paper, *politeness* is understood not merely as adherence to social etiquette, but as a linguistic strategy through which speakers show consideration for the feelings, intentions, and social standing of others.

This paper focuses on adjectives as a means of exploring how non-native speakers of Russian can communicate appropriately within the cultural context of Russia. Unlike nouns, which primarily denote entities in the external world, adjectives often provide important linguistic resources for expressing evaluation, affect, and stance. Words such as *beautiful*, *pleasant*, and *sad*, for example, reveal aspects of human evaluation and feeling more directly than the objects they describe.

From this perspective, adjectives may be regarded as a grammatical category that reflects a speaker's inner experience. Although verbs can also express human actions and states, adjectives are more directly associated with subjective evaluation and emotional perception. Put differently, if nouns represent "things," adjectives represent "people's attitudes toward things." Consequently, adjectives are more closely connected with the inner world of human experience than with the external world itself.

This characteristic makes adjectives particularly relevant to the study of politeness. Since politeness involves attending to the interlocutor's face and managing interpersonal relationships, linguistic expressions that convey evaluation, attitude, and emotional stance play a crucial role in its realization. Because adjectives provide speakers with important resources for expressing approval, sympathy, consideration, or restraint, they contribute significantly to the construction of polite communication. Therefore, an examination of adjectives offers valuable insights into the linguistic mechanisms through which politeness is realized in Russian.

2. Previous Research

Modern Russian adjectives have two morphological forms: the full form and the short form. The full form can function both attributively and predicatively, whereas the short form is restricted to predicative use. Thus, when an adjective is used as a predicate, either the full form or the short form may occur. We review previous studies concerning the distinction between these two forms.

1) Traditional Grammar

According to V.V. Vinogradov (1947), N.Ju. Shvedova (1960), V.V. Lopatin (1980), N.N. Kokhtev and D.E. Rozental' (1984), and others, the semantic differences between the full and short forms can be summarized as follows. Unless otherwise indicated, all examples are cited from Kokhtev and Rozental' (1984).

Permanence vs. Temporariness

Traditional grammarians maintain that the full form denotes a relatively permanent or inherent characteristic, whereas the short form denotes a temporary condition.

(1) *Ona **bol'naja**.* (full form) 'She is sick.' (*with generally poor health*)

(2) *Ona **bol'na**.* (short form) 'She is sick.' (*unwell at the present moment*)

Absolute vs. Relative Characterization

The full form is also said to express an absolute characteristic, while the short form expresses a characteristic relative to a particular situation or observer.

(3) *Chemodan **tjazhelyj**.* (full form) 'The suitcase is heavy.' (*regardless of who carries it*)

(4) *Chemodan **tjazhel**.* (short form) 'The suitcase is heavy.' (*for a child*)

Stylistic Differences

Traditional descriptions furthermore point to stylistic differences between the two forms. The full form tends to convey a softer or less categorical judgment, whereas the short form expresses the same quality in a more categorical manner.

(5) *Mal'chik **smelyj** i **otvazhnyj**.* (full form) 'The boy is brave and courageous.' (*The quality is expressed in a mitigated manner*.)

(6) *Mal'chik **smel** i **otvazhen**.* (short form) 'The boy is brave and courageous.' (*The quality is expressed more categorically*.)

2) L. H. Babby (1973, 2010), L. Geist (2010), and O. Borik (2014)

Building on earlier semantic distinctions, these studies argue that the contrast is also rooted in differences in syntactic structure and predication. In particular, they argue that the two forms differ fundamentally in their argument structure, and that the distinction should therefore be analyzed in syntactic as well as semantic terms.

3) D. Bikina and J. Martin (2021)

Bikina and Martin analyze the complex behavior of Russian adjectives from both syntactic and semantic perspectives. They argue that neither the full form nor the short form alone determines

interpretation. Rather, Russian adjectives exhibit complex ambiguity, and semantic interpretation is shaped by the interaction between morphological form and syntactic position.

4) T. Nesset and L.A. Janda (2023)

Based on corpus data, Nesset and Janda demonstrate that short-form adjectives are preferred in actual language use. From the perspectives of syntax and information structure, they argue that full-form adjectives typically describe thematic participants in clauses lacking complements. Short-form adjectives, by contrast, may occur with complements and can characterize not only thematic participants but also rhematic participants and situations. When both forms are available, the choice between them is influenced by factors such as subject type, gender and number agreement, and frequency of usage.

Previous studies have examined the distinction between full-form and short-form predicative adjectives from semantic, syntactic, stylistic, and information-structural perspectives. While these approaches have elucidated important aspects of the contrast, no single framework has yet been proposed that comprehensively accounts for the overall distribution and usage of the two forms. The present study seeks to address this gap by exploring the full-form/short-form opposition from a broader and more integrated perspective.

3. Aim of the Present Study

The present study examines the factors governing the choice between the full and short predicative forms of Russian adjectives in contexts where both forms express essentially the same propositional content. Particular attention is paid to the possibility that this choice reflects differences in psychological distance between speaker and hearer. Drawing on politeness theory, the study explores whether the opposition between the two forms may be systematically interpreted as a linguistic resource for managing interpersonal relations.

Before outlining the analytical framework adopted in this study, it is necessary to review major approaches to politeness. Broadly speaking, previous research on politeness can be divided into two strands.

The first approach is represented by P. Brown and S.C. Levinson (1987), who regard politeness as a set of communicative strategies employed by speakers to protect the interlocutor’s face. They distinguish between two major types of politeness: positive politeness and negative politeness. From this perspective, politeness concerns the speaker’s strategic selection of linguistic expressions designed either to enhance solidarity with the hearer or to avoid threatening the hearer’s face.

In contrast, scholars such as Y. Ide (1989), R.J. Watts (2003), S. Mills (2003), and M.A. Locher (2004) argue that politeness cannot be reduced solely to the speaker’s communicative intentions. Rather, it must also be understood in relation to social norms, interpersonal relationships, and the interaction between speaker and hearer.

For the purposes of the present analysis, Brown and Levinson's distinction is reformulated in terms of psychological distance. However, their distinction between positive and negative politeness requires some modification for the purposes of the present analysis. Brown and Levinson characterize positive politeness as a strategy that satisfies the hearer’s positive face by expressing solidarity through such means as compliments, jokes, and references to shared concerns. Negative politeness, by contrast, satisfies the hearer’s negative face by maintaining interpersonal distance through honorific expressions, indirect requests, and mitigating devices.

Nevertheless, interpersonal closeness may at times be perceived not only as friendliness but also as excessive familiarity, and therefore does not always contribute positively to the interlocutor's face. Conversely, maintaining distance may not merely convey respect but may also create an impression of aloofness or emotional detachment. For this reason, the present study reconceptualizes politeness in terms of psychological distance between speaker and hearer.

In the framework adopted here, positive politeness is defined as the speaker's orientation toward reducing psychological distance from the interlocutor. This orientation encompasses both friendliness and familiarity. Negative politeness, by contrast, is defined as the speaker's orientation toward maintaining psychological distance from the interlocutor. This orientation encompasses both respectfulness and emotional detachment.

The central question addressed in this study is how these two dimensions of politeness are reflected in the choice between the full and short predicative forms of Russian adjectives.

4. Analytical Criteria

To examine the distribution of full-form and short-form predicative adjectives, the present study proposes the following three analytical criteria:

1. The relationship between the speaker's psychological stance and the choice of full versus short forms
2. The relationship between the second-person plural pronoun *vy* and the choice of full versus short forms
3. The relationship between parenthetical expressions (*naverno* and *navernoe*) and the choice of full versus short forms

These three criteria will be employed to investigate whether the opposition between full and short predicative forms can be systematically interpreted in terms of politeness and psychological distance.

4.1. The Speaker's Psychological Attitude and the Choice between Full and Short Forms

Human communication involves not only the transmission of information but also the expression of interpersonal attitudes. From this perspective, predicative adjectives provide a useful means of examining how speakers position themselves psychologically in relation to their interlocutors. The present section therefore investigates whether the distribution of full-form and short-form predicative adjectives correlates with differences in psychological distance.

(7) A conversation between two longtime friends of the same age who are nostalgically reflecting on their lives:

– *Znaesh', Ton', ja ved' voobshche ne zavistlivaja, a tebe zaviduju.*

– *Ty* ***schastlivaja*** (full form).

– *A ja optimistka.* (*Moskva slezam ne verit*, 1979)

"Tonya, I never envy others, but you're the exception."

"You're **happy**, aren't you?"

"I'm just an optimist."

In this example, the speaker expresses emotional closeness toward the interlocutor. The use of the full form *schastlivaja* may be interpreted as consistent with a communicative stance characterized by minimal psychological distance.

(8) A conversation in which a factory director issues instructions to a subordinate, who responds cautiously and respectfully:

– *Preodolenie etikh trudnostej – vasha rabota, za vam platjat zarabotnuju platu.*

– ***Strogi*** (short form), no ***spravedlivy*** (short form). (*Moskva slezam ne verit*, 1979)

"Overcoming this difficult situation is your job. That is what you are paid for."

"It is a **tough** point, but you are absolutely **right**."

Here, the subordinate acknowledges the superior's authority while maintaining an appropriate interpersonal distance. The short forms may be interpreted as reflecting such distance.

(9) A conversation in which a man attempts to gain the cooperation of a woman's son before committing a burglary:

– *Terpi. Ty zhe* ***smelyj*** (full form), *ty smozhesh'. Davaj.* (*Vor*, 1997)

"Hang in there. You are **brave.**—I'm sure you can do it. Go ahead, give it a try."

Flattery may be regarded as an attempt to establish psychological proximity and to elicit a favorable response from the interlocutor. A possible explanation is that the full form *smelyj* contributes to the establishment of psychological proximity.

(10) A conversation aboard a space station, where distrust toward an unknown presence has intensified:

– *Snaut, krome nas troikh, na stancii eshche kto-nibud' est'?*

– *Vy videli?*

– *Vy predosteregali menja... ot chego?*

– *Kogo vy videli?*

– *Eto chelovek? Ona* ***real'na*** (short form)? *Do nee mozhno dotronut'sja, mozhno ee ranit'?* (*Soljaris*, 1972)

"Snaut, who else is on this space station besides the three of us?"

"Did you see it?"

"Were you... warning me about something?"

"Who did you see?"

"Is that a human being? Is she **real**? Can she be touched or hurt?"

The speaker is confronted with an unfamiliar and potentially threatening entity. The short form *real'na* occurs in a context characterized by uncertainty, caution, and psychological distance. The occurrence of the short form is consistent with the hypothesis that psychological distance favors short-form predication.

(11) A conversation between Zeniba and Chihiro as the latter prepares to leave:

– *Voobshche-to moe nastojashchee imja – Chihiro.*

– *Chihiro?* ***Krasivoe*** (full form). *Beregi svoe imja.*

– *Horosho.* (*Spirited Away*, 2001)

"My real name is Chihiro."

"Chihiro? It's **beautiful**. Hold on to it dearly." (Zeniba speaking)

"I understand."

Despite the asymmetry in power between the two characters, Zeniba addresses Chihiro affectionately and expresses emotional closeness. The full form *krasivoe* may be regarded as consistent with such an attitude.

(12) A conversation in which Chihiro receives a braided hair tie from Zeniba:

– *Sejchas chut'-chut' podozhdi. Nu vot uzhe gotovo. Podvjazhi-ka volosy.*

– ***Krasiva*** (short form).

– *Eto tvoj amulet.* (*Spirited Away*, 2001)

"Just a moment. There, it's done. (Holding out the cord) Here, to tie up your hair."

"It's beautiful."

"It's an amulet. We all spun and joined the threads together."

In contrast to (11), the speaker here is a young girl addressing a respected and powerful elder. A possible explanation is that the short form reflects a more deferential stance on the part of the speaker.

The foregoing examples suggest that full-form adjectives tend to occur in situations where the speaker seeks to minimize psychological distance from the hearer, whereas short-form adjectives tend to occur where the speaker maintains interpersonal distance.

The examples do not constitute statistical proof; rather, they are presented as illustrative cases consistent with the proposed hypothesis.

Attempts to enter the interlocutor's emotional sphere are frequently accompanied by affective involvement. This characteristic is particularly evident in the adjective *bednyj*. Both the full form *bednyj* and the short form *beden* can denote 'poor' in the economic sense. However, only the full form can convey the meaning 'poor thing' or 'unfortunate', that is, an expression of sympathy.

(13) A conversation between a man who accidentally boards the wrong plane and ends up in an apartment in Leningrad rather than Moscow, and the woman who lives there:

– *Vy namekaete, chto ja v Leningrade?*

– *Vot.*

– *chego "vot"?*

– *V Leningrade.*

– *Kak ja tut okazalsja?*

– ***Bednyj*** (full form). (*Ironija sud'by, ili s ljogkim parom!*, 1975)

"Are you saying I'm in Leningrad?"

"Yes."

"What do you mean, 'yes'?"

"It's Leningrad."

"Why did I end up here?"

"You are **poor**."

The meaning 'poor thing' carries an emotional resonance in which the speaker sympathizes with a person perceived as being in a difficult or unfortunate situation and feels concern for that person. By contrast, 'poor' merely denotes a lack of economic resources and offers an objective description independent of emotional involvement.

This contrast may suggest that the full form, unlike the short form, is capable of expressing a psychological attitude directed toward the interlocutor and facilitating an emotional connection.

4.2. The Pronoun *Vy* and the Choice between Full and Short Forms

One of the most typical linguistic markers of consideration toward the interlocutor in Russian is the second-person plural pronoun *vy*. When used to address a single individual, *vy* functions as an honorific form.

When an adjective in the predicate position agrees with honorific *vy*, full-form adjectives distinguish the biological sex of the referent through their endings:

(14) *Vy krasivyj.* (full form) 'You are handsome.' (male addressee)

(15) *Vy krasivaja.* (full form) 'You are beautiful.' (female addressee)

Short-form adjectives, by contrast, employ the same plural form regardless of whether the addressee is male or female:

(16) *Vy krasivy.* (short form) 'You are handsome.' (male addressee)

(17) *Vy krasivy.* (short form) 'You are beautiful.' (female addressee)

The data are consistent with the hypothesis that the full form highlights individual characteristics of the addressee, whereas the short form favors a more generalized representation.

A possible explanation is that this contrast reflects differences in perceived psychological distance. When speakers perceive themselves as psychologically close to an interlocutor, they can more easily individuate that person and attend to his or her specific attributes. Conversely, when speakers perceive an interlocutor as psychologically distant, they are less inclined to focus on individual characteristics and more likely to treat the interlocutor as part of a broader category.

An analogy may be helpful. Increased perceptual distance generally reduces the salience of individual characteristics and promotes categorization at a higher level of abstraction. At such a distance, their sex and number are readily distinguishable. If the same individuals stand five hundred meters away, however, their individual characteristics become difficult to identify. Although the physical situation remains unchanged, increasing distance reduces the observer's ability to individuate the participants.

A similar phenomenon can be observed in age perception. For an eleven-year-old child, the difference between a twelve-year-old and a twenty-two-year-old appears substantial because both age groups are relatively close to the child's own experience. By contrast, the difference between an eighty-two-year-old and a ninety-two-year-old often appears less salient because both belong to the more general category of "elderly people" from the child's perspective. Perceived distance thus affects the degree of differentiation.

Applying this observation to Russian predicative adjectives, one may hypothesize that when speakers perceive honorific *vy* addressees as psychologically close and seek to establish interpersonal rapport, they are more likely to employ full-form adjectives, whose morphology foregrounds the individuality of the addressee. Conversely, short-form adjectives may signal that the speaker maintains greater psychological distance from the interlocutor.

This tendency may also be reflected in Russian impersonal constructions. In impersonal clauses (*bezlichnoe predlozhenie*), the predicate is often realized by a category-of-state word (*slovo kategorii sostojanija*).

(18) *Segodnja* ***holodno***. 'It is cold today.'

In (18), the experiencer of the sensation is not explicitly identified; instead, the state itself is foregrounded. Historically, category-of-state words derive from neuter short-form adjectives. Such usage appears compatible with the tendency of short forms to background or distance the experiencing subject. Rather than emphasizing an individual participant, the construction presents a state of affairs independently of any clearly specified experiencer.

The relationship between short-form adjectives and the attenuation of subjectivity will be examined further in the following sections.

4.3. Parenthetical expressions (*naverno* and *navernoe*) and the choice of full versus short forms

Parenthetical expressions of conjecture do not indicate the truth value of a proposition itself; rather, they are modal expressions that convey the speaker's epistemic judgment regarding that proposition. As a subtype of epistemic modality, they function to express the degree of probability or certainty that the speaker attributes to the propositional content. Furthermore, because such parenthetical expressions occur in a position that is relatively independent of the syntactic structure of the proposition, and because they add the speaker's meta-level evaluation of that proposition, they are commonly regarded as prototypical markers of subjective modality.

Moreover, the function of parenthetical expressions of conjecture is not limited to the expression of epistemic judgment. From a pragmatic perspective, these expressions also operate as hedges that mitigate the assertiveness of an utterance and thereby reduce potential threats to the hearer's face. As a result, speakers are able to present their judgments not as absolute facts but rather as possibilities or personal assessments. Therefore, parenthetical expressions of conjecture can be viewed not only as devices for expressing epistemic modality but also as one of the politeness strategies employed to maintain and negotiate interpersonal relationships smoothly.

Navernoe (*наверное*) and *naverno* (*наверно*) are among the most frequently used parenthetical markers of epistemic supposition in Russian. While several studies have treated *navernoe* and *naverno* as stylistic variants (V.V. Vinogradov(1947,1950), N.D. Arutyunova (1976), N.Ju. Shvedova(1980), E.M. Wolf (1985), V. V. Kazakovskaja, N. K. Onipenko (2019)

), the present study argues that their distribution cannot be fully explained by stylistic factors alone. Instead, it is hypothesized that the choice between the two forms reflects differences in the degree of speaker subjectivity and in the interpersonal relations established between interlocutors.

Let us examine specific examples in order to see the kinds of situations in which *navernoe* and *naverno* are used.

First, let us consider the contexts in which *navernoe* is employed.

On August 12, 2000, the Russian nuclear submarine *Kursk* sank. The Russian government failed to rescue the crew, and all 118 sailors lost their lives. Example (19) is an utterance made by the mother of one of the crew members during a briefing given by the military officials responsible for the incident.

(19) *Svolochi, voobshche, ja zdes' nichego ne mogu skazat'! Zachem ja ego rastila? Skazhite, u vas est' deti? A? U vas net,* ***navernoe****, detej?*

"Scoundrels! Honestly, I have nothing to say here! Why did I raise my son? Tell me, do you have children? Huh? You **probably** don't have any children, do you?"

Although this woman had lost her only son, whom she had raised with great care and devotion, what further intensified her grief was the insincere manner in which the military authorities treated the bereaved families, including herself. Driven by anger at their conduct, she protested forcefully against the officials. In this context, she used the piercing remark *"U vas net, navernoe, detej?"* ("You probably don't have any children, do you?"), a statement intended to strike directly at the hearts of those responsible. A possible explanation is that the use of *navernoe* reflects an attempt to reach the military officials on a personal level and appeal to their emotions. It suggests an attempt to narrow the emotional distance between speaker and listener and to make the officials confront the human suffering experienced by the victims' families.

Next, let us consider the situations in which *naverno* is used.

Example (20) comes from a response made by a woman to the Kazakh physician, allergist, and immunologist Saltanat Bulatovna Kalimoldaieva, after the physician stated that she could not approve of oral sex (quoted from an Instagram postdated June 30, 2026).

(20) *U vas v Kazakhstane,* ***naverno****, vy vse takie ostalye?*

"In Kazakhstan, **I suppose,** are all of you that backward?"

In Example (20), the speaker appears to adopt a cool and psychologically distant attitude toward Dr. Kalimoldaieva. Her remark implies that opposing oral sex in the present day is excessively old-fashioned. Rather than attempting to establish emotional proximity with the interlocutor, the speaker positions herself at a distance and delivers a critical evaluation. The use of *naverno* may contribute to this effect, conveying a detached and somewhat dismissive stance toward the physician. Thus, whereas *navernoe* in Example (19) reflects an attempt to appeal directly to the listener's feelings and conscience, *naverno* in Example (20) is associated with a more distanced and critical attitude toward the interlocutor.

From a morphological standpoint, the parenthetical forms *navernoe* and *naverno* can be regarded as corresponding to the full-form and short-form adjective forms, respectively.

The data examined in this study suggest that *navernoe* tends to occur in contexts where the speaker seeks to establish emotional proximity with the interlocutor, whereas *naverno* is more frequently associated with contexts characterized by psychological distance, detached evaluation, or criticism. Although further empirical investigation is required, the observed distribution may indicate that the choice between the two forms reflects differences in speaker involvement and interpersonal orientation.

The evidence presented here should be regarded as preliminary and hypothesis-generating rather than conclusive.

5. Conclusion

This study has examined the opposition between the full and short forms of Russian predicative adjectives from the perspective of politeness and psychological distance. Analysis based on three criteria, namely the speaker's psychological stance, the use of the honorific pronoun *vy*, and the distribution of the parenthetical expressions *navernoe* and *naverno*, suggests that the two forms may differ not only semantically but also pragmatically.

Previous studies have explained the distinction primarily in terms of permanence versus temporariness, absoluteness versus relativity, or the opposition between property and state. The present study proposes that these semantic contrasts may be subsumed under a more general opposition between stability and changeability. From this perspective, stability appears to be associated... whereas changeability appears to be associated with uncertainty and reduced predictability.

It is therefore hypothesized that full-form predicative adjectives, which are linked to notions of stability, tend to occur in contexts characterized by reduced psychological distance and greater interpersonal involvement. Short-form adjectives, by contrast, tend to occur in contexts where speakers maintain greater psychological distance and adopt a more cautious or detached stance toward the interlocutor.

While the findings presented here remain exploratory and require verification through larger corpus-based investigations, they suggest that the alternation between full and short predicative adjectives constitutes not only a grammatical distinction but also a pragmatic resource for negotiating interpersonal relationships in discourse.

References:

1. Arutjunova, N. D. (1976). *Predlozhenie i ego smysl: Logiko-semanticheskie problemy* [*The Sentence and Its Meaning: Logico-Semantic Problems*]. Moscow: Nauka.
2. Babby, L. H. (2010). The syntactic differences between long and short forms of Russian adjectives. In P. Cabredo-Hofherr & O. Matushansky (Eds.), *Adjectives: Formal Analyses in Syntax and Semantics* (Linguistik Aktuell/Linguistics Today 153, pp. 53-84). Amsterdam: John Benjamins.
3. Bikina, D., & Martin, J. (2021). Intersectivity at the interface: The syntax and semantics of Russian adjectives. Paper presented at *Formal Approaches to Slavic Linguistics 30*, MIT, May 13-16, 2021.
4. Borik, O. (2014). The argument structure of long and short-form adjectives and participles in Russian. *Lingua, 149*, 139-165.
5. Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
6. Geist, L. (2010). The argument structure of predicate adjectives in Russian. *Russian Linguistics, 34*(3), 239-260.
7. Ide, S. (1989). Formal forms and discernment: Two neglected aspects of universals of linguistic politeness. *Multilingua, 8*(2-3), 223-248.
8. Kazakovskaja, V. V., & Onipenko, N. K. (2019). Funktsional'nye vozmozhnosti vvodno-modal'nykh slov v rechi vzroslykh i detei [Functional capabilities of introductory modal words in the speech of adults and children]. *Trudy Instituta russkogo jazyka im. V. V. Vinogradova*, 22(4), 121-134.
9. Kokhtev, N. N., & Rozental', D. E. (1984). *Populjarnaja stilistika russkogo jazyka* [*Popular Stylistics of the Russian Language*]. Moscow: Russkij jazyk.
10. Locher, M. A. (2004). *Power and Politeness in Action: Disagreements in Oral Communication*. Berlin & New York: Mouton de Gruyter.
11. Lopatin, V. V. (1980). Slovoobrazovanie imen prilagatel'nykh [Word Formation of Adjectives]. In N. Ju. Shvedova (Ed.), *Russkaja grammatika* [*Russian Grammar*] (Vol. 1, pp. 269-333). Moscow: Nauka.
12. Mills, S. (2003). *Gender and Politeness*. Cambridge: Cambridge University Press.
13. Nesset, T., Janda, L. A., & Tyerskaas, T. (2023). The long and the short of it: Russian predicate adjectives with zero copula. *Russian Linguistics, 47*, 299-321.
14. Shvedova, N. Ju. (1960). Imennoe skazuemoe [Nominal Predicate]. In *Grammatika russkogo jazyka* [*Grammar of the Russian Language*] (Vol. 2, pp. 443-466). Moscow: Akademija Nauk SSSR.
15. Shvedova, N. Ju. (1980). Slovosochetanie v predlozhenii. Obshchaja kharakteristika [Phrase in a Sentence: General Characteristics]. In *Russkaja grammatika* [*Russian Grammar*] (Vol. 2, pp. 228-231). Moscow: Nauka.
16. Vinogradov, V. V. (1947). *Russkij jazyk: Grammaticheskoe uchenie o slove* [*Russian*

Language: Grammatical Study of the Word]. Moscow-Leningrad: Vysshaja shkola.
17. Vinogradov, V. V. (1950). O kategorii modal'nosti i modal'nykh slovakh v russkom jazyke [On the Category of Modality and Modal Words in the Russian Language]. *Trudy Instituta russkogo jazyka AN SSSR*, 38-79.
18. Watts, R. J. (2003). *Politeness*. Cambridge: Cambridge University Press.
19. Wolf, E. M. (1985). *Funktsional'naja semantika otsenki* [*Functional Semantics of Evaluation*]. Moscow: Nauka.

Information about the Author:
Kitajo Mitsushi (Kyoto, Japan) *– Ph.D. The owner of the Medal of Pushkin (Russian Federation National Award), professor, Director of the Center for Language Studies, Kyoto Sangyo University.*
https://orcid.org/iD- 0009-0008-3118-8284
e-mail: kitajo@cc.kyoto-su.ac.jp

Acknowledgments: *The author thanks the reviewers for their consideration of the manuscript.*
Authors' contribution: *The work is solely that of the authors.*

DOI: 10.24412/2470-1262-2026-3-31-48
УДК(UDC): 82-1/9

Yi-chun Wang,
Chinese Culture University,
Taipei, Taiwan
https://orcid.org/iD-0009-0009-9494-2923

For citation: Yi-chun Wang (2026).
Free Indirect Discourse in Guzel Yakhina's
Novel Zuleikha Opens Her Eyes.
Cross-Cultural Studies: Education and Science,
Vol. 11, Issue 3 (2026), pp.31-48 (in USA)

Manuscript received: 12/09/2026
Accepted for publication: 10/11/2026
The authors have read and approved the final manuscript.
CC BY 4.0

FREE INDIRECT DISCOURSE IN GUZEL YAKHINA'S NOVEL «ZULEIKHA OPENS HER EYES»

НЕСОБСТВЕННО-ПРЯМАЯ РЕЧЬ В РОМАНЕ Г. ЯХИНОЙ «ЗУЛЕЙХА ОТКРЫВАЕТ ГЛАЗА»

Abstract:

The article is devoted to a detailed study of free indirect speech (FIS) as one of the most complex artistic means of representing the inner speech of the main heroine in Guzel Yakhina's novel Zuleikha Opens Her Eyes. The aim of the study is to conduct a comprehensive philological analysis of the diversity, structural-semantic features, and classification of the heroine's inner free indirect speech in the literary text. The scientific novelty of the research lies in the attempt to systematize the types of FIS used by the heroine (ranging from laconic remarks to extended streams of consciousness), which makes it possible to clearly trace the dynamics and psychological evolution of her personality under the extreme conditions of the special settlement.

As the main results, six forms of inner speech are identified and characterized: inner replication, inner monologue, inner dialogue, associative stream of consciousness, introspection, and perceptual FIS. It is established that as the plot develops, the volume of Zuleikha's inner utterances increases, reflecting a transition from automatic everyday thoughts to existential self-analysis.

The key conclusion is that these forms of FIS constitute an organic artistic unity, subordinated to the logic of revealing the female character and serving as an essential stylistic means of the novel's psychologization. The study demonstrates how the free resonance of free indirect speech creates a powerful effect of reader empathy.

Keywords: inner speech, indirect speech, psychologization, Guzel Yakhina, Zuleikha Opens Her Eyes

Аннотация:

Статья посвящена детальному исследованию несобственно-прямой речи (НПР) как сложнейшего художественного способа репрезентации внутренней речи заглавной героини романа Гузель Яхиной «Зулейха открывает глаза». Целью работы является комплексный филологический анализ разнообразия, структурно-семантических особенностей и классификации внутренней несобственно-прямой речи персонажа в художественном тексте. Научная новизна исследования заключается в попытке систематизации видов НПР героини (от лаконичных реплик до развёрнутого потока сознания), что позволяет наглядно проследить динамику и психологическую эволюцию её личности в экстремальных условиях спецпоселения. В качестве основных результатов работы выделены и охарактеризованы шесть форм внутренней речи: внутренняя репликация, внутренний монолог, внутренний диалог, ассоциативный поток сознания, интроспекция и НПР восприятия. Установлено, что по мере развития сюжета объём внутренних высказываний Зулейхи увеличивается, отражая переход от автоматических бытовых мыслей к экзистенциальному самоанализу. В качестве ключевого вывода обосновано, что данные формы НПР образуют органичное художественное единство, подчинённое логике раскрытия женского характера и выступающее важнейшим стилеобразующим средством психологизации романа. Исследование демонстрирует, как через свободное звучание несобственно-прямой речи создаётся мощный эффект читательской эмпатии.

Ключевые слова: внутренняя речь, несобственно-прямая речь, психологизация, Гузель Яхина, Зулейха открывает глаза

Введение (Introduction)

Общепризнано, что внутренняя речь – важное средство создания художественного образа. Написано множество работ на эту тему, и большинство из них посвящены несобственно-прямой речи. «НПР – это самостоятельная форма передачи чужой речи, которая вбирает речевые особенности автора и персонажа, соединяет грамматические и семантические свойства прямой и косвенной речи…» [2, с. 37]. Это самая сложная форма представления чужого слова и вместе с тем наиболее информативная для исследователя художественного текста. В отличие от прямой и косвенной речи, НПР не имеет строго определенных маркеров в тексте, зависит от контекста, ситуации, интенций автора и созданного им персонажа. Поэтому учёные называют множество самых разных признаков НПР, позволяющих увидеть ее в тексте, – от особой речевой манеры, экспрессивности и содержания – до показателей времени, лица и модального плана и т.п.. Выделяют некоторые виды и формы НПР, на таких разных основаниях, как соотношение чужого и авторского слова, специфика оценочных суждений, вид рефлексии, замкнутость речи на субъекте или обращенность к другому, стройность или хаотичность и т.д.. Обычно конкретный фрагмент НПР обладает лишь частью признаков и может быть отнесен к определенному виду в известной мере условно. Творчество каждого мастера художественного слова индивидуально, это создает богатый спектр использования НПР для раскрытия внутреннего мира персонажа. В исследуемом романе можно отметить некоторые особенности НПР и определить её виды на основании конкретного материала, при учёте существующих определений.

Обзор литературы (Literature Review)

Написано немало работ, посвященных внутренней речи. Рассматриваются различные способы передачи ВР, но в центре внимания исследователей – НПР, объединяющая стихии «своего» и «чужого» сознания. НПР чаще всего изучают на материале художественной литературы, реже – публицистики. Особое внимание в работах филологов уделяется тому, как НПР представлена в тексте, определяются ее виды (или формы). К настоящему моменту накоплен значительный объем наблюдений над феноменом НПР, что позволило сделать значимые теоретические выводы. Так, в работах И. В. Артюшкова [2, 2004], Ю. М. Сергеевой [15, 2016] и др. обобщены различные точки зрения на НПР в современном и историческом аспекте, в российской и западной лингвистике. Рассмотрено место НПР в парадигме других форм выражения ВР, функции и роль в художественном тексте, в стилистическом, эстетическом и в лингвокогнитивном аспекте (например, О. А. Блинова [4, 2015]), уделено внимание семантике и прагматике НПР. В этих работах рассматриваются и различные соотносимые с НПР реализации внутренней речи, интерес к которым отражен и в отдельных не столь объёмных исследованиях. Выделяются такие виды НПР, как внутренняя репликация (например, М .В. Архипова [3, 2003] и др.), внутренний монолог (Ю. Д. Оюн [14, 2017], В. П. Боса [7, 2014], внутренний диалог (например, Н. В. Моисеева [12, 1998] и др.), поток сознания (И. С. Коростов, И. А. Кудряшов, [10, 2019], Е. Н. Бобрикова [6, 2008]), интроспекция (Федотова [18, 2010]. Все исследователи так или иначе касаются языковых особенностей НПР, лексического выражения, грамматики и в особенности синтаксиса. Большое внимание уделяется художественным функциям НПР (например, Г. Г. Ярмоленко [20, 1982] и мн. др.). Исследователей, начиная с основоположников теории чужого слова в художественном тексте до современных ученых (одна из них – Е. А Казанкова [9, 2013]), всегда занимала проблема соотношения речи персонажа и автора (повествователя, рассказчика, нарратора). Поднимаются вопросы о составе переходных видов НПР, о степени участия автора в представлении ВР героя и сближения их голосов, о свободе самовыражения персонажа и раскрытии его внутреннего мира. Всё это открывает новые возможности понимания образа и определения авторской позиции, а также специфики участия героя в общем замысле произведения.

Творчество Г. Яхиной, в частности, её роман «Зулейха открывает глаза», привлекает многих исследователей. Особое внимание уделяется языку и стилю романа, а также речевым портретам персонажей (для примера укажем на статью И. И. Низамбиевой [13, 2023]). Внутренняя речь рассматривается как составляющая образа и как особенность писательского почерка Г. Яхиной (Я. А. Солунова [16, 2020]). Анализируются грамматические способы создания внутреннего монолога и соотношение различных форм его представления (к примеру, М. Г. Милютина [11, 2022]). Несмотря на всё это разнообразие научных статей, остается ряд не охваченных исследователями вопросов и материала.

Данные и методы (Data and Methods)

В работе используются данные и методы: анализ теоретических источников, метод сплошной выборки художественного текста, лингвистический и литературоведческий анализ. Важное место занимает контекстуальный анализ текста, описание конкретных языковых фактов, их сопоставление, интерпретация внутренней речи персонажа, а также композиционный, стилистический и семантический анализ. Материалом для исследования

внутренней послужило следующее издание романа: Яхина Гузель Шамилевна (2024). Зулейха открывает глаза/ Гузель Яхина; предисл. Л. Улицкой. М.: Издательство АСТ: Редакция Елены Шубиной, 508 с.

Результаты и дискуссия (Results and Discussion)

1. НПР героини романа Зулейхи нередко представлена в виде **реплик** – непосредственных реакций на окружающее, коротких внутренних высказываний, вкрапленных в фрагменты с различным соотношением голоса автора и персонажа. Это явление получило название репликация или реплицирование. Оно проявляется в неречевых и речевых ситуациях (т.е. реакции на события или речь). Являясь ответом на чужие слова, реплика не адресована другому в реальности, а направлена на субъект внутренней речи. «Под внутренней репликацией … понимается простейшая форма интраперсонального общения… которая представляет собой высказывание, реализующее речевой акт воздействия человека на самого себя» [3, с. 3]. Главный признак реплик – их структурная простота и краткость; они могут состоять из отдельных слов, словосочетаний или диктем из одного-двух предложений [15, с. 24]. Лаконичные высказывания обладают особой семантической ёмкостью, оценивая людей и обстановку, резюмируя происходящее и выражая при этом оценку или эмоции. Внутренние реплики Зулейхи связаны в основном с неречевыми ситуациями. *Разбитые горшки, выпотрошенные сундуки, остатки кухонной утвари бесстыже открываются взору любого входящего.* ***Срам какой*** [21, с. 84]. В этой реплике звучит ужас унижения и стыда за грубое вторжение в частную жизнь. В другом примере – досада и страх разоблачения: *Есть кто? – спрашивает Упыриха темноту низким мужским голосом. Зулейха замирает. Сердце ухает, живот сжимается ледяным комом.* ***Не успела…*** [21, с. 13]. Контекст проявляет причину и силу чувств – страха, досады, смущения, осуждения, стыда, злорадства… *Клюка стучит громко – ближе, ближе.* ***Эх, разбудит Муртазу…*** [21, с. 14]. *Красноордынец уже совсем близко. … Улыбается Зулейхе,* ***бесстыжий.*** *Она опускает глаза, как и положено замужней женщине…* [21, с. 72], – оценочная реакция на мимолетный взгляд мужчины. *Что-то горячее брызжет Зулейхе на лицо –* ***кровь*** [21, с. 62], – Муртаза рубит корову, Зулейха опоздала… Но успокоение даёт спасение лошади: *Сандугач с жеребенком не видно. Зулейха проходит в хлев.* ***Да вот же они оба, в загоне.*** *Сандугач вылизывает детеныша …* ***Слава Аллаху – живы*** [21, с. 64]. После убийства мужа во время обыска Зулейха мысленно комментирует происходящее не без злорадства: *Игнатов подходит к окну… Половицы под его сапогами тонко и длинно стонут.* ***На колбасе стоит – и не знает*** [21, с. 82]. Эта короткая мысль раскрывает важную черту характера героини – стойкость духа, умение держать себя в руках. Несмотря на трепет в присутствии мужа и неизменные похвалы ему даже наедине с собой, Зулейха трезво оценивает состояние Муртазы и причины, называет вещи своими именами: ***И Алла, что страх с мужем делает…*** *Зулейха, опасливо озираясь, убирает подальше граненый флакон с жидкой смертью* [21, с. 60]. Она способна понимать настроение мужа даже по шагам. *Протяжно воет дверь, впуская свежий морозный дух. Грузные шаги мужа медленно проплывают за спиной.* ***Нехорошие шаги – медленные, усталые, словно обреченные*** [21, с. 44]. Увеличение объема реплик, распространение диктем [5, с. 61] сопровождается большей рефлексией, усложняется содержание. *Сани неспешно едут по лесной дороге. Сандугач всхрапывает, подгоняя жеребенка. Тот радостно скачет рядом…* ***Увязался сегодня за***

ними. И то дело: пусть привыкает к поездкам в лес [21, с. 68-69]. *Солнце еще не достигло полудня, а дело уже сделано.* ***Слава Аллаху, их никто не заметил. Не сегодня завтра пурга заметет следы на кладбище – как и не было ничего*** [21, с. 69].

1.2 Внутренние комментарии могут относиться не только к ситуациям, но и **к словам других,** например, выражать согласие или несогласие, одобрение или отрицание слов собеседника, и, таким образом, создают дистанцию между своим и чужим словом [15, с. 24]. *Наконец-то! – дрожит у самого уха радостный шепот Лейбе. Госпиталь перебрасывают в тыл! Зулейха кивает.* ***В тыл – так в тыл*** [21, с. 157]. Зулейха не спорит с неадекватным тогда Лейбе, а в другом примере выражает полное безразличия к формальностям: *Лейбе объяснил: по бумагам она должна была иметь официальное занятие на летний сезон. Саму ее бюрократическая математика не волновала,* ***надо – так надо*** [21, с. 389]. Оба примера – простейшие фразеологизированные конструкции, лишенные индивидуализации, они выражают лишь пассивное согласие. Иное дело – следующий пример. Беглую русскую речь Мансурки Зулейха мысленно оценивает так: *У рта Мансурки расцетает кудрявое морозное облачко. Он говорит по-русски с сильным акцентом, но бойко, складно. Лучше, чем Зулейха.* ***Навострился с красноордынцами болтать*** [21, с.79]. Оценка речи содержит и оценку поведения Мансурки, который служит новой власти, внутренняя речь Зулейхи выразительная, самобытная, содержит яркие разговорные элементы и окказионализм.

1.3 Особое место занимают **восклицательные** реплики, усиливающие эмоционально-оценочное значение интонационно, что в тексте маркируется восклицательным знаком. *Зулейха накидывает ягу Упырихе на плечи, надевает меховой колпак, заматывает шею мягкой шалью.* ***Аллах всемогущий, опять сон!*** [21, с. 30]. Обращения к Богу часто эмоциональны, однако, в тексте это не всегда отмечается пунктационно, в этом же случае восклицание связано с новым зловещим сном Упырихи. *Длинные, похожие на морщинистые пальцы конские кишки, плотно набитые темно-красным пряным мясом, гроздьями свисают с потолка.* ***Ох и пахнут!*** *Зулейха втягивает ноздрями терпкий соленый аромат кызылык* [21, с. 47-48]. Здесь восклицание передает степень обонятельного ощущения. В последующих примерах отмечены наиболее травмирующие ситуации, когда реакция Зулейхи особенно остра: *Когда Зулейха укладывает последнее яйцо, дверь со скрипом отворяется. Кто-то тяжелый переступает порог, натужно стонут половицы.* ***Муртаза!*** [21, с. 51]. *Зулейха поднимает глаза, встречается с тяжелым взглядом мужа.* ***Алла сакласын, Муртаза, неужели опять?!*** [21, с. 43]. *Хитрые завитушки ползут по фронтонам, щекочут пятки полуголым мужикам и девицам (****и Алла, срам какой!****), держащим на своих мускулистых плечах тяжелые карнизы* [21, с. 133]. ***Всевышний, на все твоя воля!*** *Зулейха припадает к окну в сетке длинных трещин* [21, с. 61]. Последний пример отражает преклонение героини перед величием незыблемых законов Аллаха и готовности принять судьбу.

1.4 Кроме утверждений, реплики могут представлять собой **вопросы** или вопросно-ответные диалогические единства, являющиеся ярким средством диалогизации ВР. «…Под диалогизацией … понимается введение в монологическую речь (персонажа, автора) вопросо-ответных конструкций, семантика которых отражает … обращенность речи (мысли) к другому субъекту (к своему второму "я"…) [12, с. 4]. Часто вопрос означает неуверенность, затрудненность восприятия в силу эмоционального шока, сомнение, опасение. *Он вскрикивает и швыряет ее через себя – она летит, земля и небо меняются местами… Что-*

то большое, твердое, с крупными острыми углами толкает ее в спину – ***крыльцо?*** [21, с. 63]. *Зулейха протягивает вперед ярко-красные ладони, плотно прижимая локти к поясу, – под мышкой топорщится пастила.* ***Не видно ли ее под рубахой?*** *Ткань промокла на снегу, липнет к телу* [21, с. 15]. *Вдруг Упыриха больно тычет ее в бок вытянутым вперед корявым пальцем. Зулейха ойкает и отклоняется. Старуха тычет повторно. Третий раз, четвертый…* ***Что это с ней? Не перепарилась ли?*** [21, с. 35]. Героиня задает себе вопросы и когда трудно что-то узнать точно или невозможно в описываемой ситуации. *Игнатов слушает, изредка кивая и хмуро оглядывая сбившуюся перед ним толпу. Встречается взглядом с Зулейхой.* ***Узнал? Или показалось?*** [21, с. 160]. *Можно возвращаться.* ***Но куда идти?*** *Вокруг свирепо танцует метель* [21, с. 22]. Внутренние реплики адресованы субъекту (автокоммуникация), воображаемому собеседнику, которым может быть человек из реального окружения субъекта, известные или придуманные личности, высшие силы и т.д. Вопросительные реплики являются средством диалогизации, особенно проявленным, когда приводится ответ. В основном Зулейха задаёт вопросы самой себе и в ряде случаев сама же отвечает на них. Обратимся к более узкому кругу примеров, выражающих вопрос или неуверенность, внутреннее сомнение, которое нуждается в разрешении. *Зулейха прижимает к себе узел с вещами, прыгает на землю. Когда переходит Чишмэ по камням, прибрежные кусты взрываются – из них стремительно вылетает что-то маленькое, юркое.* ***Зверок? Юзуф!*** [21, с. 396]. Вопрос Зулейхи может быть адресован миру, окружающей действительности – о том, что вызывает интерес. Зулейха долго думает о песне в лесу, еще не видя певца, стараясь его представить. ***Каких он лет? Наверное, молод,*** *в голосе много силы, много надежды* [21, с. 71]. *Когда подъезжает поближе, становятся видны широкие зеленые нашивки на серой шинели, на голове – остроконечный суконный шлем с бурой звездой.* ***Красноордынец. Он-то и поет*** [21, с. 71]. В реплике не только ответ, но и указание на возникший раньше вопрос, выраженное конструкцией (частицами). В следующем примере вопрос не сформулирован, а вытекает из ситуации и предположении на основе сопоставления: *Урою сучар!.. – вновь сдавленный крик, переходящий в мычание.* ***Похоже на голос старосты. Да вот же он сам, Горелов, – лежит на полу…***[21, с. 181]. *Вокруг избы – осторожный скрип шагов: кто-то ходит по снегу вдоль стен.* ***Горелов, собака? Опять разнюхивает?*** *В окошке мелькает темный силуэт. Зулейха … выскальзывает наружу.* ***Вот они, следы, – синие, глубокие, как половником зачерпнутые, – бегут вокруг комендатуры*** [21, с. 446]. В итоге Зулейха понимает, что это опять явилась Упыриха. На внутренний вопрос Зулейха может получить ответ и от окружающих: *Лохматая морда скалит желтые зубы и вопит, тряся вывернутыми губищами. Зулейха крепче сжимает вожжи.* ***Алла сакласын, что за адово чудище?– Верблюд!*** *– кричат где-то сзади. – Настоящий!* [21, с. 133]. *Уставшие от постоянного сидения ноги ослабли, еле плетутся, но тело радуется движению.* ***Сколько они пробыли в казематах?*** *Соседи утверждали, что* ***несколько недель…***[21, с. 156]. Реплика героини может быть направлена к неодушевленному предмету и входить в вопросно-ответный комплекс в качестве второй части, в данном случае ответа на призыв: *Зулейха, проходя мимо, каждый раз* ***отвечала*** *женщине* (на плакате) *упрямым долгим взглядом:* ***сына – не отдам.*** *Женщина была похожа на Зулейху, даже седина в слегка растрепанных волосах была такая же – яркими прядями – и оттого становилось неловко:* ***будто с собой разговаривала*** [21, с. 463-464]. Женщина изображена на известном плакате в Советском Союзе во время Великой отечественной войны 1941-45 гг. «Родина-мать зовёт!»

Это обобщенный образ матери, поэтому Зулейха узнает в ней себя. Матери в СССР провожали детей на фронт. Но для Зулейхи эта самая Родина была крайне жестокой и несправедливой. Что должен был Родине сын Зулейхи, которого она вынуждена была кормить кровью, которого Родина чуть не отняла еще младенцем? Именно от неё спасала Зулейха сына в детстве и готова защитить сейчас. Имплицитная диалогичность простых внутренних реплик проявляется и в форме прямого обращения: *Готова в дорогу. Останавливается у двери и окидывает взглядом разоренную избу … Муртаза лежит на сяке, вперившись заостренной бородой в потолок. На Зулейху не смотрит.* ***Прости меня, муж мой. Не по своей воле тебя покидаю*** [21, с. 84]. Реплика может осознаваться и как ответ на немое осуждение.

1.5 Реплики могут выражаться **побудительными** предложениями, с формами повелительного наклонения или особыми конструкциями, неполными предложениями. *Храп Муртазы ближе.* ***Спи, спи ради Аллаха*** [21, с.10]. Чаще встречается самопобуждение. *Опять гремит засов: Муртаза стоит в проеме двери в одном исподнем, в руке – все та же метла. Делает шаг вперед и закрывает за собой дверь.* ***Швыряй в него кипятком! Прямо сейчас, не жди!*** [21, с. 38]. В этой реплике проявляется решительный и смелый характер героини, чувство свободы и понимание своих прав и достоинства несмотря ни на что. *Деревенская дорога, плавно изгибаясь, рекой утекает за горизонт. Кое-где в домах уже зажглись окна.* ***Скорее, Зулейха*** [21, с. 12]. *Зулейха бежит вслед. Убранные белым деревья громоздятся вокруг, мешают…* ***Дальше, дальше. Глубже в урман, глубже*** [21, с. 448].

1.6 Реплики Зулейхи **сопровождают** повседневные дела, фиксируя каждое выполненное действие или намечая следующие. «Внутреннее проговаривание возникает обычно при выполнении задач в затрудненных условиях…» [19, с. 3]. *Не запнуться о палас. Не удариться босой ногой о кованый сундук справа у стены. Перешагнуть скрипучую доску у изгиба печи…*[21, с. 10]. *Под лопаткой зиял глубокий старый шрам, при виде которого она отводила глаза, словно подсмотрев не предназначенную ей тайну.* ***Сухая тряпка. Самогон. Новая повязка. Сверху – надеть рубаху*** [21, с. 434]. В данном случае ряд реплик – средство переключения из сферы тайных мыслей в безопасный регистр обдумывания простых действий, что очень нелегко для охваченной любовным дурманом Зулейхи.

1.7 Реплики являются **композиционным средством,** особыми текстовыми скрепами. – *Не сын ты мне после этого! – воет Зулейха вслед. – Не сын! Глаза – не видят, уши – не слышат.* ***Покидает. Покидает.*** *Она встает и, шатаясь, бредет вон. В лицо – ветер, крики чаек, шум леса; под ногами – земля, трава, камни, корни.* ***Покидает. Покидает*** [21, с. 491]. Реплицирование как художественный прием обладает способностью концентрировать предельную силу эмоций, напряжения, что усиливается с помощью повтора. Реплики буквально пронизывают текст болью матери, теряющей сына, с которым при побеге может случиться что угодно, и она никогда не увидит его. *Зулейха останавливается перевести дух, <…> от быстрого бега нос и горло режет –* ***больно.*** *Мимо проплывают кусты, стволы, кроны; яркая зелень сверкает изумрудом, вспыхивает проблесками солнца, бьет по глазам –* ***больно.*** *Под ногами зыбко, обманчиво мнется хвоя, то и дело топорщась острыми камнями шишек; <…> ступать –* ***больно.*** *Больно ногам, больно спине, больно в груди; в горле, в животе, в глазах – везде* [21, с. 501, а также см. с. 503]. Мысль, чувство, ощущение себя и мира – всё заключено в одном слове.

Итак, внутренние реплики являются реакциями на окружающее, содержат различные комментарии, мысли, вопросы и ответы на них, сомнения, побуждения, намерения, оценки и эмоции персонажа. Это выражается в коротких предложениях – невосклицательных и восклицательных, утвердительных, вопросительных и побудительных. В связи с этим реплики могут быть оформлены как самые разнообразные конструкции, но в основном это простые, часто неполные предложения, включенные в авторское (или несобственно-авторское, см. [9, с. 3], и др.) повествование или в более сложные формы НПР, о которых речь пойдет ниже. Аккумулируя ёмкие смыслы и сильные эмоции, внутренние реплики становятся кульминационными точками в текстовых единствах, тем самым композиционно скрепляя их, обеспечивая особую цельность и экспрессивность. Таким образом, реплицирование – важное средство создания художественного образа, придающее ему яркость и достоверность.

2. М. В. Архипова [3, с. 8] ограничивает объем реплик одной диктемой (одно или несколько предложений, объединенных общей темой, в пределах одного абзаца [5, с. 61-63]. В романе можно выделить реплики из одного-двух предложений и более развернутые. Такие внутренние высказывания уже нельзя свести к коротким репликам-реакциям, они выражают сравнительно сложные и законченные суждения. Исследователи называют их короткими внутренними монологами или просто примерами НПР. На наш взгляд, они представляют собой **промежуточную форму** между репликами и более объёмными фрагментами ВР, о которых речь пойдет ниже. *Зулейха, опомнившись, тоже отворачивается. Звук льющейся воды звенит в ушах, заставляя лицо теплеть от стыда.* ***Это и есть отхожее место? А женщинам – как быть? В камере по нужде ходили в ведро, но там было темно, а здесь***…[21, с. 166]. *Зулейха не знает, сон это или явь.* ***Если сон – почему свет так режет глаза? Если явь – почему звуки и запахи доносятся издалека, словно из подпола?*** [21, с. 79]. *Зулейха сжимает пальцы и опускает руку с сахаром в карман. Достает из другого кармана обломок каравая, сует хлеб в доверчиво вытянутые губы Сандугач и жеребенка.* ***Прости, Муртаза, что не исполнила твой наказ. Не смогла. Впервые в жизни ослушалась тебя*** [21, с. 136]. – *Юзуф! Урман молчит.* ***Вот оно, возмездие, – за нечестивую жизнь без брака, с иноверцем, с убийцей мужа. За то, что предпочла его своей вере, своему мужу, своему сыну. Права была Упыриха – небо наказало Зулейху*** [21, с. 449]. Однако такие примеры чаще не выражают развернутых размышлений и глубоких рефлексивных переживаний героини, какие широко представлены в романе.

3. «Более распространенным вариантом несобственно-прямой речи в художественном тексте является тот случай, когда она передает внутренний монолог или внутренний диалог героя, то есть длительный процесс его речемыслительной деятельности. В этом случае изображенная внутренняя речь представляет собой самостоятельный фрагмент текста объемом от абзаца до нескольких страниц, не соединенный с авторской речью каким-либо вводящим компонентом» [15, с. 246]. **Внутренний монолог** является разновидностью НПР (иногда исследователи отождествляют эти понятия или считают ВМ более общим). Важный маркер ВМ, по мнению некоторых ученых, – перволичная форма. Другая точка зрения лежит в основе классификации ВМ именно по этому признаку: выделяются два основных типа внутреннего монолога: субъективированный – от 1-го лица и объективированный – от 3-го лица [14, с.168-169]. Принципиальное различие между НПР и ВМ иногда видят в отражении не только мыслей, но и чувств в последнем. Так, Г. Ярмоленко понимает внутренний

монолог как психологическое явление, в котором ассоциативно-психологическая связь преобладает над логико-семантической связью [20, с. 17]. Крайнюю позицию в этом ряду форм ВР по соотношению ассоциативного (или чувственного) и логического начала занимает т.н. поток сознания, который предполагает ту или иную степень бессвязности, отступление от грамматический норм, разрушения синтаксического строя, связанные с эстетикой модернизма [10, с. 62-71]. Можно заметить различия в соотношении логического и эмотивного начала и в НПР Зулейхи, например, сравнивая с этой точки зрения нижеследующие примеры. Здесь мы относим к монологу любые более или менее объемные высказывания героини в форме несобственно-прямой внутренней речи, которые являются наиболее ценным источником информации о внутреннем мире. В романе они отражают всю жизнь героини, показывают, как меняются её приоритеты, её взгляды. В силу своего положения в мусульманской семье, личных обстоятельств (враждебная свекровь, суровый муж), своего характера и текущих событий, Зулейха мало говорит вслух, она самовыражается во внутренней речи. В Юлбаше её мысли связаны с бытом, с текущими и предстоящими делами: *Сначала расчистить в снегу дорожку к бане (утром не чистила – не знала, что придется топить). Затем натаскать воды из колодца – двадцать ведер, Упыриха любит поплескаться. Растопить печь. Сыпануть орехов бичуре за скамью, чтобы не шалила, не гасила печь, не подпускала угара, не мешала париться. Вымыть полы. Замочить веники. Принести с чердака сушеных трав: череды – для омовения женских и мужских тайных мест, мяты – для вкусного пара; заварить. Расстелить чистый палас в предбаннике. Принести чистое белье – для Упырихи, для Муртазы, для себя. Не забыть подушки и кувшин с холодной питьевой водой* [21, с. 27]. В этих мыслях сосредоточенность, напряжение, страх упустить что-нибудь и в то же время знание порядка действий, доведенных до автоматизма. НПР состоит из отдельных реплик – пунктов, но вместе они составляют распространенную внутреннюю речь героини, планирующей трудную работу, – это можно квалифицировать как проспективный монолог [17, с. 21], тесно связанный и с актуальным временем. ВР сопровождает попытки Зулейхи спрятать продукты от красноордынцев. *Колбасу лучше прятать в таком месте, где запаха не будет слышно. Летом можно было бы забраться на крышу и ровными рядами уложить на кирпичные приступки внутри дымовой трубы – ничего бы мясу не сделалось, только вкуснее пахло бы дымом. Но сейчас без Муртазы не залезть, крыша обледенела. Придется положить в доме, под половицей, надежно заперев в толстые железные ящики – от крыс. Дальше – орехи* [21, с. 48]. Подобные монологи обычно связаны с ближайшей перспективой, горизонт планирования героини ограничен. Надвигающиеся события усиливают напряжение, тревожность. Муртаза собирается уйти зимовать в лес – подальше от красноордынцев. *Муртаза еще ни разу не уходил в лес. Другие мужчины уходили – в двадцатом году, в двадцать четвертом. Сбивались в группы, прятались по лесам от новой власти. Скот забивали или уводили с собой. Жены с детьми оставались дома – ждать и надеяться, что мужья вернутся. Бывало, что возвращались, хотя чаще – нет. Кого красноордынцы пристрелят, кто сам без вести пропадет…*[21, с. 69]. Здесь имеет место ретроспективный монолог [8, с. 66], выражающий не столько личные воспоминания, сколько знание о недавних событиях. Он максимально изолирован от остального текста (нет вводящих элементов, кроме логической связи с контекстом), принадлежит и автору, и Зулейхе, на что указывают некоторые слова (разговорные элементы – *красноордынцы, пристрелят;*

неполное предложение; конструкция – *кого пристрелят, кто пропадет*). Это стройное повествование не содержит элементов рассуждения, рефлексии или оценки, его драматизм – в фактах, он усиливается благодаря бесстрастности изложения. В другом примере ВМ индивидуально окрашен, содержит яркие оценки: *Зулейха садится на сяке, подставляет разгоряченное лицо порывам ветра из разбитого окна. Это проделки Мансурки-Репья и его нищебродов из ящейки, не иначе. Не раз они ходили по дворам, агитировали в калхус, ругались с народом. Плакатами весь Юлбаш завесили. Окна бить еще не осмеливались. А теперь вот – дожили. Видно, знают: что-то готовится. Шайтан их возьми. За новым стеклом в соседнее село ехать. Траты какие. И изба за ночь выстудится… Муртазы все нет. Не простыл бы – без тулупа в метель. Вот уж правда – джинн вселился…* [21, с. 61-62]. Этот эмоциональный отрезок НПР можно с большей уверенностью квалифицировать как внутренний монолог, по сравнению с предыдущими примерами, если следовать критерию логической или ассоциативно-чувственной организации. Монолог – актуальный [8, с. 66], является реакцией на происходящие события, обладает логичностью и стройностью изложения, но в то же время проявляются ассоциативные связи. Отмечено, что логика отступает в драматичных, травмирующих обстоятельствах, депрессии [7, с. 127], в состоянии полусна или спутанности сознания, в нереальных, фантастических ситуациях [1, с. 140]. Угрозы, разбитое окно, необходимость ехать в город, непредвиденные расходы, состояние Муртазы – всё это вызывают сумятицу в голове Зулейхи, она думает о самых разных вещах, имеющих, однако, прямое отношение к ситуации.

4. Выше мы уже говорили о процессе диалогизации – в связи с вопросительными простыми репликами. В речи героя прямо или косвенно выражены две или более речевые позиции. В больших внутренних диалогах средствами диалогизации также являются вопросы и поиски ответов на них. Чаще всего диалоги органично включается во ВМ, составляя единство НПР героини. ***Куда же спрятать эти яйца?!*** *На морозе треснут – ни на чердак, ни в сени, ни в баню не отнесешь. Надо укрывать в тепле. На мужской половине нельзя – красноордынцы перевернут там все вверх дном, такое уже было не раз.* ***На женской?*** *Эти ироды не постесняются, обыщут все и там.* ***Может, у Упырихи?*** *Непрошеным гостям часто становилось не по себе от строгого невидящего взгляда старухи, и обыски в избе свекрови обычно бывали короткими, скомканными* [21, с. 50-51]**.** *Разговор окончен. Зулейха отворачивается. Ни разу в жизни она не оставалась одна. Кто же ей будет говорить, что делать и чего не делать? Ругать за плохую работу? Защищать от красноордынцев? Кормить, в конце концов? А что же Упыриха – ошиблась? И останется старуха в доме не со своим любимым сыном, а с презираемой невесткой? И Алла, как же это все?* [21, с.70]. В этом аутодиалоге вопросы Зулейхи не находят ответа. В долгом и трудном пути из Юлбаша под влиянием новых обстоятельств у Зулейхи появляются новые вопросы, к себе, к жизни, к Богу. Героиня каждый день смотрит в лицо смерти и размышляет о ней. Закономерно возникает главный вопрос – когда смерть придет и к ней. *Ждала и сейчас, в сыром и холодном каменном мешке, впервые в жизни коротая время за столь долгими размышлениями. Примет ли ее смерть облик молоденького солдата с длинным и острым штыком? Какого-нибудь подселенного в камеру вора с настороженно хищной улыбкой и спрятанным в сапоге самодельным ножом, что позарится на ее теплый овчинный тулуп? Или смерть придет изнутри, обернется болезнью, – выстудит легкие, проступит на лбу жаркой и липкой испариной, заполнит горло тяжелой зеленой слизью и,*

наконец, сожмет сердце в ледяной кулак, запретит биться? [21, с. 141]. Раздумья Зулейхи о том, как именно она примет смерть, оформлены в виде риторических вопросов, отражающих поэтичность натуры героини. Следующий аутодиалог – о реальном судьбоносном выборе, перед которым стоит Зулейха. – *А ты, сестра? – голос над самым ухом: крестьянин смотрит на Зулейху из дыры, ободряюще поднимает брови.* ***Бежать? Оставить вагон, где провела уже столько долгих недель? Нары, согретые ее теплом и пропахшие ее телом? Милого беззлобного профессора, добрую Изабеллу? Ослушаться сурового Игнатова, строгих солдат с винтовками, сердитых станционных начальников? Судьбы своей ослушаться?*** *Она мотает головой: нет, не пойду, Алла сакласын* [21, с. 183]. Мысли Зулейхи являются ответом на звучащий вопрос крестьянина. Сначала она спрашивает себя (ВР), потом отвечает собеседнику, скорей всего – тоже мысленно, внешне ответ выражается движением головы. В другом мысленном диалоге (полилоге) присутствуют мать и Игнатов: *Зулейха благодарно соглашается… Стягивает с головы шаль, прокладывает между своей ногой и жестким бедром Лейбе – грешно сидеть так близко к чужому мужчине.* ***Стыдно – праотцам до третьего колена, укоризненно сказала бы мама. Да, мама, знаю. Но правила твои были хороши для старой жизни. А у нас – как там сказал Игнатов? – новая жизнь. Ах, какая у нас теперь жизнь***…[21, с. 164]. Зулейха сама представляет реплику мамы и отвечает, потом вспоминает слова Игнатова и приводит их в своём ответе матери, а дальше – повторяет уже для себя. Так в её внутренние поиски ответов на волнующие вопросы включатся воображаемые оппоненты, в этом смысле можно говорить о полилоге. Обилие вопросов в размышлениях Зулейхи связано с тем, что раньше, в Юлбаше, у неё не было времени разобраться в своей жизни. По дороге в Сибирь и на поселении, в охотничьей артели на героиню обрушилось множество вопросов и сомнений. Она впервые училась жить и думать самостоятельно. *Лежа в темноте с широко распахнутыми глазами и прикрывая одеялом из шкуры громко колотившееся сердце, Зулейха долго не могла уснуть, мучилась:* ***не в грех ли она впадает, продолжая жить под одной крышей с доктором – не как с мужем, а как с посторонним мужчиной? Что скажут люди? Не накажет ли небо?*** [21, с. 391]. Зулейха получает ответ позже – в разговоре с Изабеллой.

5. Внутренние монологи и диалоги составляют в НПР героини **сложные единства.** Долгие размышления Зулейхи о жизни являются ярким примером драматизации ВМ с помощью вопросно-ответных комплексов, вопрошающих обращений к Богу, воображаемым близким, к другим и к себе. Мы отметили вопросно-ответные комплексы, обнаруживающие поворотные точки в потоке мыслей Зулейхи и тех, к кому она их обращает: ***Беременна? Да,*** *все время хотелось есть –* ***но*** *ведь не кормили.* ***Да,*** *немного потяжелел в последнее время живот –* ***но*** *ведь думала: от возраста. И красные дни перестали приходить – думала, от переживаний. Но чтобы беременна…* ***Ай да Муртаза*** *– обманул смерть. Сам в могиле давно, а семя его – живо, растет у нее в животе. Уже и наполовину выросло.* ***Опять девочка? Конечно,*** *кому же еще быть.* ***Как там Упыриха говаривала?*** *Одних девок на свет приносишь. Нет, она говаривала не так: одних девок на свет приносишь, и те – не выживают. ....* ***Дозволено ли просить Аллаха о том, чтобы ее дите хотя бы встало на ноги? … Всевышний, подскажи хоть сам, дозволено ли просить тебя об этом?*** *О большем не прошу, не смею. Но хотя бы об этом. И тут же* ***мысль поперек****: а если Всемогущий услышит и позволит твоему ребенку сделать первый шаг* ***– каково тогда будет его потерять? Уж не лучше ли, чтобы – сразу, пока не привыкла к дитю, не прикипела****?*

<…> ***Так не лучше ли – сразу? Мама сказала бы,*** *что мысли такие – грешны. На все воля Аллаха, и не нам рассуждать, что лучше и когда. …* ***А может, и не родится никто?*** *Такое случается,* ***бабы*** *у колодца* ***шептались.*** *<…>* ***А так ли уж хорошо – знать заранее?*** *Только мучиться ожиданием****. А если не знать?*** *Тоже мучиться, <…>* ***И Алла, когда же закончится и мой путь? Можешь ли ты прервать его высочайшим мановением?*** *<…>* ***Сахар!*** *Тот самый, от Муртазы. Она уже успела забыть про него, а вот он, никуда не делся <…>* ***Что это, если не ответ на ее горячую молитву?*** *Зулейха подносит сахар к лицу.* ***Кусать понемногу или попытаться рассосать весь кусок разом? Действует ли яд мгновенно или спустя некоторое время? Будет ли она мучиться? Да не все ли равно*** [21, с. 195-198].

6. В приведенном выше внутреннем полилоге героиня думает о многих вещах, обо всём. В этом смысле можно говорить о **потоке сознания**, что выражено и в некоторых метафорах в её ВР. (*Да ведь голову себе - не отрубишь. Думает и думает, наполняется мыслями, как сеть рыбой* [21, с. 196]). Зулейха не всегда может остановить поток мыслей или направить его в нужную сторону. Мысли управляют Зулейхой, она уступает их потоку: *Мысли – не речка, плотиной не перегородишь; пусть текут* [21, с. 395]. Сравнение мыслей со свободно текущим потоком и легло в основу термина, означающего особую организацию речи в художественном произведении – поток сознания. «Техника потока сознания метафорически уподобляется течению реки: речная вода – это и есть сознание, которое плавно отдаляется от первоначально возникшей мысли, но остается в границах повествовательных берегов речи от третьего лица…» [10, с. 68]. Можно сказать, что мысли текут параллельно со всеми делами Зулейхи, наполняют всю её жизнь и голову – «как сеть рыбой», с самого начала романа. *Я умру? За окном гудит темно-голубая пурга. Зулейха стоит на коленях и волосяной щеткой чистит кафтан Муртазы. Кафтан – главное украшение дома: стеганный войлоком, крытый бархатом, пахнущий крепким мужским духом, огромный, как его хозяин. Висит на толстом медном гвозде, лоснится пышными рукавами, милостиво позволяет щуплой Зулейхе ползать в ногах и счищать капли грязи с подола. Я умру скоро? Грязь в Казани жирная, добрая. Зулейха там не бывала – ни разу не выезжала из Юлбаша, только если в лес или на кладбище. А хотелось бы. Муртаза обещал как-нибудь взять с собой. Напоминать боялась, только смотрела на него каждый раз во время сборов долгим взглядом исподлобья. Он подтягивал упряжь на Сандугач, подбивал каблуком разболтанные колеса – делал вид, что не замечает. Если умру – так и не увижу Казань?* [21, с. 42-44]. Зловещий сон свекрови погружает Зулейху в тяжелое психологическое состояние, она в смятении перебирает самые разные мысли. Пурга за окном, домашняя работа, кафтан, казанская жирная грязь… Внимание ни на чем не задерживается, постоянно врываются реплики о скорой смерти – как бы направляющие эти отрывочные мысли в одно русло. НПР занимает 3 страницы, включая далее мысли о женитьбе Муртазы, о дочерях, диалог с мамой, возвращение мужа… По ходу действия романа содержание мыслей Зулейхи меняется, отражая новые события, а также процессы познания мира и самопознания. Как мы уже говорили, общим местом в определениях «потока сознания» является указание на прерывания текстовых связей, что ведет к затемненности смысла. Однако поток сознания имеет свои законы создания связного текста, писатели используют их по-разному [6, с. 3]. ВР Зулейхи занимает порой 3-4 страницы, мысли её не бессвязны, но вытекают одна из другой не строго логически, а ассоциативно и составляют особое пространство текста, где внутренний монолог перетекает

в диалог или полилог, а дальше – в особый ассоциативный поток, включающий все темы, которые когда-либо волновали Зулейху. Все персонажи из её жизни – мать, муж, свекровь, дочери, Игнатов, поселенцы – в поле ее сознания. Заключительные главы романа в основном составляет исследование внутреннего мира Зулейхи с помощью внутренней речи, которая лишь иногда прерывается авторским повествованием, причем нередко тоже в какой-то мере через призму сознания героини.

7. Можно выделить особую форму ВМ – **интроспекцию** [18, с. 28], – когда Зулейха детально объясняет самой себе истинные мотивы своих действий и состояний. *За вольные охотничьи годы всю жизнь припомнила, по кусочкам разобрала, по щепочкам* [21, с. 395]. Этот прием еще называется рефлексией, психоанализом персонажа и т.п. Приведем наиболее яркий пример самоанализа героини, выделив в тексте ее основные выводы о себе: *Она часто вспоминает тот день на Круглой поляне, семь лет назад. Как из усыпанной черникой травы вырастают форменные черные сапоги, Игнатов садится перед ней на землю, тянет руку к ее платку…* ***Она ведь тогда не его испугалась – себя:*** *того, как мгновенно, от одного его взгляда, превратилась в мед <…>, забыв все, даже играющего неподалеку сына****. И ружье целила не в него – в свой страх, в страх совершить грех с убийцей мужа.*** *Грех не совершила – медведь помог. <…>* ***Все утекло,*** *осталось в прошлом – как не было.* ***Может, и вправду не было?*** *Показалось? Но изо дня в день по опущенным игнатовским глазам видела –* ***было.*** *По тому, как внутри у нее что-то плавилось и таяло, когда поднимала глаза на комендатуру, – было. По тому, что думала об этом каждый день, было* [21, с. 395-396]. События, как и мысли, Зулейха представляет себе в виде реки, потока – *Все утекло* – её внутренняя речь отражает и то и другое. Выше мы отмечали элементы рефлексии в НПР Зулейхи. Рефлексия более широкое понятие, она может быть направлена на любой объект, интроспекция же связана с внутренним миром субъекта речи. Основной пафос романа, отраженный уже в названии, состоит в осознании героини себя. В конце романа она так определяет свое состояние: *За всю свою прежнюю юлбашскую жизнь Зулейха столько не думала, как за один единственный день на охоте. … Недавно вдруг поняла:* ***хорошо, что судьба забросила ее сюда. Ютится она в казенной лазаретной каморке, живет среди неродных по крови людей, разговаривает на неродном языке, охотится, как мужик, работает за троих, а ей – хорошо. Не то чтобы счастлива, нет. Но – хорошо*** [21, с. 395].

8. Ученые отмечают сложность, если не невозможность, определения границ речи автора-повествователя и персонажа в контексте НПР, которая на деле имеет множество специфический промежуточных образований. Одна из таких неоднозначных форм – **НПР восприятия.** «НПР восприятия отражает начальный этап речемыслительной деятельности, когда в сознании персонажа происходит фиксация предметов и явлений внешнего мира и мысль еще не сформировалась…» [2, с. 43]. Иногда такую речь относят к несобственно-авторскому повествованию (НАП) [9, с. 54], которое, на наш взгляд, можно интерпретировать как НПР с преобладанием голоса автора. Можно привести примеры НПР восприятия в романе, в основном это зрительное восприятие. Зулейха открывает глаза на новый, неведомый мир, и картины этого мира осмысляются одновременно с их восприятием. Так Зулейха рассматривает Лейбе, стараясь понять его. *Она впервые видит Лейбе при свете: черты лица – изящные, как у юноши; кудрявая седина – яркая, серебряная; и даже морщины – тонкие, умные. Длинная многонедельная щетина закрывает щеки, придает благородства.*

Он не так уж и стар, как показалось вначале, пожалуй, моложе Муртазы. Только одет странно, как нищий, – в очень ветхий, проеденный молью и рваный во многих местах старинный мундир синего цвета, на обмотанных тряпьем ногах – домашние тапочки без задников [21, с. 157]. Описание дано через призму восприятия Зулейхи, об этом свидетельствует вводная фраза, голос автора сначала преобладает, но затем проявляется и голос героини, чувствуется смена стилистического регистра с книжной речи на разговорную, а также присутствует указание на личный опыт (*как показалось вначале* Зулейхе) и сравнение с Муртазой, что характерно для Зулейхи (ведь из мужчин она хорошо знала только мужа: с ним она сравнивает Игнатова, Юзуфа – и Лейбе тоже). Описание внешности одновременно раскрывает для Зулейхи главные черты профессора – ум и благородство, хотя, на тот момент, и странность. Её восприятие сопровождается выводами и оценками, что характерно для мыслительной деятельности – и внутренней речи. Восприятие внешности новорожденного сына – это, собственно, не зрительное восприятие, а внутреннее узнавание, острое чувство, мысль, оценка: *Еще не различая в ночной темноте лица ребенка, мгновенно поняла, почувствовала: очень красив. Слепленные ресницы в комках засохшей слизи, полуслепые мутные глазки, смотрящие вверх дырочки носа, складочка постоянно приоткрытого рта, мятые и плоские комочки ушей, слипшиеся ниточки пальцев без ногтей – все красивое, до трепета в животе, до холода* [21, с. 282]. Глаза матери не могут увидеть удручающих деталей портрета, они видят одно – невероятную красоту родного ребенка. Трагическая картина в доме после убийства Муртазы вызывает у Зулейхи горькие привычные мысли, которые составляют единство с описанием еще совсем недавно живого мужа, теперь лежащего перед потрясенной вдовой. *Перед ней раскинулось могучее тело Муртазы. Он вольно разметал руки и ноги, голову удобно повернул набок, разложив длинную бороду по доскам. Спит, как обычно на сяке, – занимая все пространство. Даже маленькой Зулейхе рядом не поместиться* [21, с. 76]. В романе есть и примеры восприятия героиней множества людей. Неожиданная и опасная встреча с отрядом красноордынцев в лесу обостряет восприятие Зулейхи, вид отряда занимает все её внимание: *Сколько же их тут? Как пальцев на обеих руках, не больше. Мужики крепкие, здоровые. Кто в шинели, кто просто в тулупе, затянутом на поясе широким рыжим ремнем. У каждого за спиной – винтовка. Штыки то и дело всверкивают на солнце, аж в глазах рябит. А одна – баба. Губы – брусникой, щеки – яблоками. В седле сидит ровно, высоко подняв голову и выставив вперед грудь – позволяет собой любоваться. Даже под тулупом видно: такая грудь – на троих бы хватило. Одно слово – кровь с молоком* [21, с. 73]. Глаз у Зулейхи острый, она мгновенно улавливает важные детали в образе каждого бойца, однако их вид не проясняет сути, только их дальнейшие действия внесут полную ясность… Исследователи не раз отмечали кинематографичность романа, которая проявилась и в сцене восприятия Зулейхой драматичного события: *Не отдам! – хрипит Муртаза. – В этот раз – ничего не отдам! Взмахивает топором. Дружно лязгают винтовки. Игнатов нажимает на спуск – выстрел грохает, эхом рассыпается в лесу. Сандугач испуганно ржет. С елей падают сороки и с громкими криками уносятся в чащу. Тело Муртазы валится в сани: ногами к лошади, лицом вниз. Сани крупно вздрагивают. На Зулейху глядит дюжина винтовок: черные дыры стволов под сверкающими иглами штыков. От револьвера поднимается синий дымок. Горько пахнет порохом. Игнатов ошеломленно смотрит на распростертое в санях неподвижное тело. Вытирает рукой с револьвером верхнюю губу, убирает оружие в кобуру. Берет выпавший из*

рук хозяина топор и с размаху всаживает его в задок саней – в пальце от головы Муртазы. Затем вскакивает в седло, рывком трогает коня и, не оглядываясь, во весь опор уносится по дороге вперед. Снежная пыль брызжет из-под копыт [21, с. 75-76]. Вся эта сцена разворачивается непосредственно перед Зулейхой, именно благодаря этому приобретая особую остроту. Включено не только зрительное, но и слуховое и обонятельное восприятие героини, оглушенной стремительным и страшным развитием событий. Отметим и восприятие ею своего внутреннего состояния в мечети: *Зулейха находит полуобгоревший ошметок ковра и устраивается на нем, привалившись спиной к стене. Мысли в голове до сих пор – тяжелые, неповоротливые, как хлебное тесто. Глаза – видят, но будто сквозь завесу. Уши – слышат, но как издалека. Тело – двигается, дышит, но словно не свое* [21, с. 102]. Фиксация состояния нераздельна с его оценкой. К данному типу внутренней речи можно отнести и впечатление от неживого объекта – поезда. *Маховики – как взбесившиеся мельничные жернова. Грохот, лязг – страшно. Зулейха впервые в жизни видит поезд. Мелькают намалеванные белой краской на боку неровные буквы «К счастью – вперед!», плотный воздух хлещет по лицам, – и паровоз уже уносится прочь, таща за собой длинную цепь громыхающих вагонов* [21, с. 158]. Голос автора звучит явственно, однако яркость описания связана с тем, что отражает зрительное и слуховое восприятие героини. НПР восприятия взаимодействует с другими видами НПР, переплетаясь с разными по степени проявления голосов автора и персонажа отрезками текста. – *Он скоро стал пить, и крепко. Зулейха терпеть не могла пьяниц. Думала, вот оно, лекарство:* ***увидеть коменданта пьяным, глупым, озверевшим – сразу все мысли недостойные рукой снимет.*** *Не вышло:* ***при виде оплывшего игнатовского лица с красными глазами*** *ей становилось* ***не противно, а больно.*** *Когда в очередной партии новеньких он приглядел себе* ***коротковолосую рыжую шалаву с острыми грудками и крепким задом, туго обтянутым материей слишком узкого платья*** *и эта самая Аглая стала захаживать по ночам в комендатуру на огонек игнатовской папиросы, Зулейха решила: все, наконец, вот оно – кончилось. А кончилось ли?* [21, с. 396]. В этом примере героиня сама формулирует неразрывную связь между зрительным восприятием и мыслями, планирует такую ситуацию. В сообщении о том, что Игнатов приметил Аглаю, слышится голос повествователя, однако оценка слишком субъективна для автора – шалава, короткие волосы (шокирующая деталь для татарской женщины-мусульманки) неприлично обтягивающее платье – и отражает неприязненное отношение Зулейхи к сопернице. Так наряду с авторским повествованием (вводная часть), несобственно-авторским (с проявлениями голоса героини) – или НПР восприятия (описание пьяного Игнатова и Аглаи), отмечается и НПР с преобладанием голоса Зулейхи (части бессоюзных предложений – после *думала, ... решила: ...*) в одном сложном текстовом единстве. В другом примере НПР восприятия включается в поток сознания. Когда мысли заносят героиню в самые «опасные» области сознания, она укрывается в придуманном ею черном шатре – *…из толстых, грубо выделанных овечьих шкур, наподобие башкирской юрты. Шатер плотной крышкой накрывал комендатуру и Игнатова, полог задергивался – все плотское, стыдное, некрасивое оставалось там, внутри* [21, с. 339]. Невыносимый внутренний конфликт восточной женщины переносится в фантастическое русло – и здесь героиню поглощают стихии медового запаха и вкуса, которые сливаются воедино с вязкой затягивающей субстанцией, где уже нет места мыслям – только страсть. Поток мыслей, речь, чувство сливаются воедино. Поток сознания как форма внутренней речи связан с

фантастическим, реализуются особые ассоциативные связи, продуцирующие метафорический контекст. *Время внутри черного шатра выворачивалось наизнанку, текло не прямо, а вбок и наискось. Зулейха плыла в нем, как рыба, как волна, – то полностью растворяясь, то вновь возникая в границах своего тела* [21, с. 439].

9. НПР отличает **взаимодействие** и взаимовключение её разнообразных видов, важнейшими из которых для раскрытия образа Зулейхи являются внутренний монолог, внутренний диалог и поток сознания. По мере развития действия романа меняется форма и содержание НПР, увеличивается объем внутреннего высказывания. Голос Зулехи звучит все сильнее по сравнению с голосом автора. Если в начале романа преобладают актуальные монологи, связанные с семьей, хозяйством, и проспективные, содержащие ближайшее планирование повседневных дел, то в дальнейшем растет число ретроспективных ВМ, что отражает еще сильную привязанность к прежней жизни, а затем – желание осмыслить всю жизнь, понять прошлое. Непонятное настоящее, оглушившее Зулейху, порождает НПР восприятия, когда мысль, понимание, оценка формируются одновременно с чувственным восприятием незнакомого мира, новых людей, неизвестных фактов. Естественно в такой ситуации появление множества вопросов у героини, что отражается в тотальной диалогизации ее внуренних монологов, представленной рядом форм – вопросительными и вопросно-ответными конструкциями, риторическими вопросами, модальными значениями сомнения, недоверия, непонимания; вопрошающими и побудительными интонациями. Внутренние диалоги Зулейхи выходят за рамки автономности, она обращается к Богу, к возникающим в сознании образам близких, улавливая ответы в самой жизни. Внутренняя речь Зулейхи разливается всё более широким потоком по мере освобождения её личного времени и пространства на поселении. Растет и уровень рефлексии. Можно сказать, что в центре размышлений Зулейхи – стремление разобраться в себе. Отсюда интроспективная НПР, характеризующаяся прямотой и честностью героини в определении собственных чувств, состояний и поведения. Внутренний диалогичный монолог приобретает форму потока сознания, которая имеет свои особенности – свободное, ничем не ограниченное течение на основе импульсивных ассоциативных связей; включение самых разнообразных мыслей и внутренних оппонентов; наличие особых семантико-синтаксических признаков (неполнота конструкций, парцелляция, экономия средств, пропуск смысловых звеньев, переключение на разные предметы и др.).

Заключение (Conclusion)

Мы рассмотрели несколько форм НПР в романе Гузель Яхиной "Зулейха открывает глаза": внутреннюю репликацию, внутренний монолог, внутренний диалог, поток сознания, интроспекцию и НПР восприятия, которые выделяются на основе преобладания некоторых черт – не противопоставленных, а дополняющих друг друга, особыми нюансами выражаемых мыслей и чувств и способов их представления. Все эти виды НПР обладают спецификой, определяемой творческой индивидуальностью писательницы, и вместе составляют уникальный способ изображения, образуя органичное единство. С формальной точки зрения это выражается прежде всего в их совмещении, плавном переплетении; в аспекте содержательном, семантическом – в единстве актуальных для героини тем, состояний и мыслей, подчиненных логике развития образа. Являясь ярким средством раскрытия внутреннего мира персонажа, НПР позволяет читателю непосредственно

погрузиться в сознание Зулейхи, минуя многослойные пласты текста. Это создает эффект эмпатии и соприсутствия. По ходу изложения мы отмечали некоторые психологические черты Зулейхи, которые раскрываются в разных видах НПР. Процесс психологизации, его механизмы составляют перспективу нашего исследования. Описываемый материал очередной раз демонстрирует глубину образа героини, открывая новый уровень и увлекая новыми проблемами.

References:

1. Alekseyeva M.G., Frolova V. A. Vnutrennyaya rech' personazha kak sposob proniknoveniya «voobrazhayemogo» v «real'noye» (na materiale rasskaza M. L. Kashnitts «Solominka») //Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Filologiya. Zhurnalistika. 2025. T. 25, vyp. 2. S. 135-141. DOI: 10.18500/1817-7115-2025-25-2-135-141.
2. Artyushkov I.V. Vnutrennyaya rech' i yeyo izobrazheniye v khudozhestvennoy literature: na materiale romanov f. m. dostoyevskogo i l. n. tolstogo: dis. … doktora filologicheskikh nauk: 10.02.01. Moskva, 2004.
3. Arkhipova M.V. Replikatsiya kak sredstvo eksteriorizatsii vnutrenney rechi v khudozhestvennom diskurse: Na materiale amerikanskogo korotkogo rasskaza avtoreferata. Avtoref. Kand. Nauk. 2003.
4. Blinova O.A. Lingvokognitivnyy aspekt reprezentatsii nesobstvenno-pryamoy rechi (na materiale proizvedeniy E. Khemingueya) spetsial'nost' 10.02.04 - Dissertatsiya na soiskaniye uchenoy stepeni kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2015.
5. Blokh M.YA. Diktema v urovnevoy strukture yazyka // Voprosy yazykoznaniya. M., 2000. 56-67.
6. Bobrikova Ye.N. Sredstva svyaznosti teksta v literature «potoka soznaniya» (na materiale romana Dzheymsa Dzhoysa «Uliss») avtoref. Diss. Na soisk tepeni kand. Filol. Nauk. Rostov-na Donu, 2008. https://cheloveknauka.com/sredstva-svyaznosti-teksta-v-literature-potoka-soznaniya (data obrashcheniya: 09.05.2026).
7. Bosa V.P. Vnutrenniy monolog kak forma peredachi depressivnogo sostoyaniya v khudozhestvennom tekste. Izvestiya YUFU. Filologicheskiye nauki. 2014;(4):125-134. Prosmotreno aprel' 24, 2026.
8. Vorkachev S.G. Lingvokul'turologiya, yazykovaya lichnost', kontsept: stanovleniye antropotsentricheskoy paradigmy v yazykoznanii // Filologicheskiye nauki. 2001. № 1. 324 s.
9. Kazankova Ye.A. Nesobstvenno-avtorskoye povestvovaniye i pryamaya nominatsiya v strukture narrativa: teoreticheskiye aspekty //Aktual'nyye voprosy filologii, pedalgogiki i metodiki prepodavaniya inostrannykh yazykov: sb. nauchn. trudov. BGU, 2013. Vypusk1. https://elib.bsu.by/handle/123456789/57423 (data obrashcheniya: 10.04 2026).
10. Korostov I.S., Kudryashov I.A. Potok soznaniya v modernistskom povestvovanii: yazykovaya arkhitektonika i avtorskiye implikatsii. Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta. Filologicheskiye nauki, 2019, (4), 62-71.
11. Milyutina M.G. Konstruktsii s infinitivom kak sposob sozdaniya vnutrennego monologa v romane G.Yakhinoy «Zuleykha otkryvayet glaza»… FGAOU «Kazanskiy (Privolzhskiy) federal'nyy universitet» Yelabuzhskiy institut Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya, Yelabuga, 3 oktyabrya 2022 g. Yelabuzhskiye filologicheskiye chteniya.

12. Moiseyeva N.V. Sredstva dialogizatsii monologicheskoy rechi (na materiale prozy A. P. Chekhova): avtoref. diss. … k. filol. n. Rostov-n/D, 1998. 22 s.
13. Nizambiyeva I.I. Analiz yazykovogo portreta repressirovannoy zhenshchiny-tatarki na zanyatiyakh so studentami-inofonami (na primere glavnoy geroini romana G. Yakhinoy "Zuleykha otkryvayet glaza"). // Vestnik TGGPU. 2023. №1 (71). 53-57.
14. Oyun YU.D. Lingvostilisticheskiye sredstva peredachi vnutrennego monologa na materiale frantsuzskoy khudozhestvennoy prozy XX veka // Vestnik Tuvinskogo gosudarstvennogo universiteta. Sotsial'nyye i gumanitarnyye nauki. 2017. №1. 167-173.
15. Sergeyeva YU.M. Vnutrennyaya rech': psikhologicheskiy i lingvisticheskiy aspekty. Moskva : FLINTA, 2016. 309 s.
16. Solunova YA.A. Vnutrennyaya rech' personazha kak odin iz markerov svoyeobraziya pisatel'skogo pocherka Guzel' Yakhinoy // Novyye impul'sy razvitiya: voprosy nauchnykh issledovaniy. 2020. №5. 115-122.
17. Tiv'yayeva I.V. Kognitivno-pragmaticheskiye osnovaniya reprezentatsii mnemicheskoy deyatel'nosti v angloyazychnom diskurse. Avtoref.diss. na soisk. uch. step. doktora filol. nauk. Moskva, 2018. 38 s.
18. Fedotova O.S. Sootnosheniye introspektsii i nesobstvenno-pryamoy rechi // Vestn. Tom. gos. un-ta. 2010. №335. 25-29.
19. Khayretdinova A.A. Vnutrennyaya rech' v sovremennoy nauchnoy paradigme/ A.A. Khayretdinova, I.V. Artyushkov// XVII Akmullinskiye chteniya: Materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, Ufa, 02–03 dekabrya 2022 goda. Tom II. Ufa: Bashkirskiy gos. Ped.un-t im. M. Akmully, 2022. 35-39.
20. Yarmolenko G.G. Tipy i funktsii izobrazhennoy vnutrenney rechi v sovremennoy angloyazychnoy proze: avtoref. dis.… kand. filol. nauk/ Odesskiy gos.un- t im. I. Mechnikova. Odessa, 1982. 208 s.
21. Yakhina Guzel' Shamilevna. Zuleykha otkryvayet glaza/ Guzel' Yakhina; predisl. L. Ulitskoy. M.: Izdatel'stvo AST: Redaktsiya Yeleny Shubinoy, 2024. 508 s.

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

Acknowledgments: *I thank my reviewers. This article is supported by National Science and Technology Council (Grant NSTC 114-2410-H-034-018).*
Author's Contribution: *The work is the author's own independent work.*

DOI: 10.24412/2470-1262-2026-3-49-59
УДК (UDC) 004.5+14+17+37

Ibraim Sh. Didmanidze,
Batumi Shota Rustaveli State University,
Batumi, Georgia
https://orcid.org/iD-0000-0001-6695-4980

Irma Ot. Bagrationi,
Batumi Shota Rustaveli State University,
Batumi, Georgia
https://orcid.org/iD-0009-0009-6466-0474

For citation: Didmanidze Ibraim Sh.,. Bagrationi Irma Ot. (2026).
The Ethics of Online Language Education:
Digital Approaches And Philosophical Perspectives.
Cross-Cultural Studies: Education and Science,
Vol. 11, Issue 3 (2026), pp.49-59 (in USA)

Manuscript received: 16/09/2026
Accepted for publication: 10/11/2026
The authors have read and approved the final manuscript.
CC BY 4.0

THE ETHICS OF ONLINE LANGUAGE EDUCATION: DIGITAL APPROACHES AND PHILOSOPHICAL PERSPECTIVES

ЭТИКА ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКАМ: ЦИФРОВЫЕ ПОДХОДЫ И ФИЛОСОФСКИЕ ПЕРСПЕКТИВЫ

Abstract:

This paper reflects on coordinated, systematic, and coherent academic approaches to language education in online environments through digital technologies. This comprehensive research investigates the evolutionary trajectory of digital methodologies in educational sciences from the late 1990s to the contemporary era. By examining the structural integration of digital environments, the work establishes a foundational framework for analyzing the rapid transformation of online academic communication.

The research critically evaluates the necessity of utilizing web-based systems in foreign language teaching while addressing the systemic integration of online academic networks. It scrutinizes the structural dynamics of information exchange systems and explores whether online foreign language pedagogy requires a distinct ethical framework. Through this analytical lens, the paper identifies the specific philosophical parameters that govern interactive communication in digitized educational spaces.

To clarify these inquiries, the work focuses on specifying the practical essence and characteristics of several pedagogical strategies. The paper introduces a methodical investigation into

the core components of digital language acquisition. Ultimately, this research provides an analytical model designed to enhance the ethical and structural efficiency of contemporary online language education.

Keywords: Online language learning, digital approaches, language education, Computer Ethics, internet practice, Digital Ethics

Аннотация:

В данной работе рассматриваются скоординированные, систематизированные и последовательные академические подходы к языковому образованию в онлайн-среде с использованием цифровых технологий. Это комплексное исследование прослеживает траекторию эволюции цифровых методологий в педагогических науках с конца 1990-х годов до современной эпохи. Анализируя структурную интеграцию цифровой среды, работа создает основополагающую базу для изучения трансформации онлайн-коммуникации.

В исследовании критически оценивается необходимость использования веб-систем в преподавании иностранных языков, и рассматриваются вопросы системной интеграции онлайн-сетей. Анализируется структурная динамика систем обмена информацией, а также исследуется потребность цифровой педагогики в отдельной этической базе. Через эту аналитическую призму работа определяет философские параметры, регулирующие интерактивную коммуникацию в цифровом образовательном пространстве.

Для прояснения данных вопросов работа сосредоточена на конкретизации практической сути и характеристик нескольких педагогических стратегий. Данный труд предлагает методологический анализ ключевых компонентов цифрового освоения языка. В конечном итоге это исследование представляет аналитическую модель, направленную на повышение этической и структурной эффективности современной системы онлайн-обучения языкам.

Ключевые слова: Онлайн-обучение языкам, цифровые подходы, языковое образование, компьютерная этика, интернет-практика, цифровая этика

1. Introduction

It is generally known that scientific research on online language learning serves broader purposes than providing pedagogical guidance. The large amount of second language interaction occurring online, and the ease with which it can be electronically archived and analyzed, makes online communication a potentially important source for investigating second language acquisition and use. In due time, the power of computers and the Internet may help us unlock broader mysteries of the language learning process.

Research that investigates the linguistic features of on-line communication might ask questions such as these: Is e-mail communication more similar to speaking or to writing? What are the lexical, syntactic and functional features common to on-line communication? A growing body of first language research has begun to address these questions. For example, from the point of view of a professor in educational learning theories of the Public Research University of California Mark Warschauer “computer-mediated communication is neither speech-like nor written language-like but has its own distinct features; research on these questions in second language environments is more limited” [13, pp. 174-175].

Here it needs to be noticed, that the types of educational research fall along the following main continua, among others: experimental versus natural, quantitative versus qualitative, etic versus emic

and product versus process. Experimental research is based on the goal of trying to find generalized answers to specific questions. To achieve that, as many variables as possible are held constant so that one or two specific questions can be addressed in tightly controlled experimental situations. According to the American professor in Linguist and educational learning theories Steve Gaer, “true experiments” must involve two groups, an experiment and control group, into which subjects have been randomly assigned. A “quasi-experiment” may involve one group that takes a pretest, has some kind of “treatment” and then takes a posttest. In contrast, naturalistic research seeks to understand phenomena in their natural, holistic context. In conducting naturalistic theoretical research, instead of controlling outside variables, the researcher attempts to observe how a wide range of contextual factors may be affecting a situation” [8, p. 92]; In quantitative theoretical research, the data take a numerical form. Quantitative theoretical research often makes use of inferential statistics to attempt to demonstrate a statistically significant correlation between two variables. Quantitative research relies on descriptive data that may not be quantified. Some researchers stress the conceptual-axiological distinctions between quantitative and qualitative approaches, with quantitative approaches being more positivistic, for example, trying to prove specific causation based on tightly controlled research and qualitative theoretical research being more holistic, e.g. focusing on understanding events in cultural context.

2. Discussion

2.1. The Terms “Emic” & “Etic”: Ethical Concepts[1] and Digital Practice

As we know from the history of education, “Emic” and “Etic” are terms used by philosopher anthropologists to refer to two kinds of data concerning human behavior. In particular, they are used in cultural anthropology to refer to kinds of fieldwork done and viewpoints obtained. ”An "Emic" account is a description of behavior or a belief in terms meaningful (consciously or unconsciously) to the actor; that is, an emic account comes from a person within the culture. Almost anything from within a culture can provide an emic account. An "Etic" account is a description of a behavior or belief by an observer, in terms that can be applied to other cultures; that is, “an etic account attempts to be culturally neutral” [9, p. 2].

The terms were coined in 1954 by linguist Kenneth Lee Pike who argued that ”the tools developed for describing linguistic behaviors could be adapted to the description of any human social behavior” [11, p. 27]. As Kenneth Pike notes “social scientists have long debated whether their knowledge is objective or subjective” [11, p. 34] Pike's innovation in ethical-moral theory of language education was to turn away from an epistemological debate, and turn instead to a cognitive methodological solution.

Emic and Etic are derived from the linguistic terms phonemic and phonetic respectively, which are in turn derived from Greek roots. The possibility of a truly objective description was discounted by Pike himself in his original work; he proposed the emic/ etic dichotomy in anthrop-

[1] *The ethical dimension of online language education demands a fundamental reconceptualization of "emic" (insider) and "etic" (outsider) approaches within the digital realm. Traditional ethical concepts often fail to account for the virtual asymmetries that arise when local cultural norms are interpreted across global platforms. This research focuses on how digital practice delineates the boundaries of moral responsibility between educators and learners who carry distinct cultural codes. It is essential to adapt ethical principles in a way that preserves emic authenticity amidst the dominance of etic, universalist educational standards. The present analysis aims to develop an ethical framework for digital pedagogy where linguistic diversity and personal identity are equally safeguarded.*

ology as a way around conceptual issues about the very nature of objectivity. In etic research the researcher defines the categories ahead of time and sees whether people's behavior falls into those categories – "also as a thought that provides impulses for philosophical and anthropological inquiries" [16, pp. 585-586]. It should be noted, that "the etic and emic distinction is seen in the words phonetics, with the former based on general categories on sounds and the latter based on the meanings of sounds for a particular community" according to Thomas Headland's famous scientific practical research-work "Emics and Etics: the Insider & Outsider Debate" [9, p. 342].

Based on our specific goal, it is greatly interesting for us, that product-based research attempts to look at the results of a particular educational situation. Process-based research attempts instead to analyze the processes that take place in the classroom or other learning situations. Often these are combined into process/product research. Action research, another important category, exists not on a continuum but as a type in itself. Action research is research carried out by practitioners in order to improve their own practice. It can involve any of the types of research described above. In action research in digital education, one or more teachers think about a change they would like to bring about in their classroom. We must note here: "it is well known for us that the term "Digital Education" has several meanings: In a general sense, the term "digital education" is understood as "education" in the digital age, referring to all nuances of meaning of the concept of education; In a comprehensive understanding, "digital education" refers to the formation of an individual private person" [6, pp. 4]. They then develop a plan for (a) introducing the change and (b) investigating the effect of introducing the change. Are ethical statements objectively true? Do ethical statements provide information about anything other than human opinions? Following the collection and analysis of the data, the lecturer disseminates information to colleague makes further curriculum decisions based on what has been learned, and plans a new cycle of action research to continue the learning process. Thus, we believe that the processual combination of emic and etic, as a continuous sequence of experimental research in online language education, structurally with extreme immanent difference, addresses a special digital-computer educational need. As we pointed out in our monograph at the time, for two and a half centuries now, the categorical logic of thought, according to Immanuel Kant's doctrinal statement, has been asking itself three main axiological questions: What can I know? What should I do? What can I hope for? We consider ethical-value reflection on computer-digital technologies with "the tool it uses – language" [3, pp. 321-322] as an analogy for promoting all three of them!

2.2. Samples of Computer-Mediated Communication (CMC):

Creative Algorithms and Computer Ethics

We can apply any of the above approaches to understanding on-line language learning. In many cases, educational research will fall somewhere between the various approaches. It is important, though, to think about which general approach matches your beliefs and is suitable to address the research questions chosen. Research conducted to better understand the role of the Internet in language learning generally involves five overlapping areas: linguistic features, interaction, attitude, context, and language impact. Research that investigates the linguistic features of on-line intercultural communication might ask questions such as these: Is e-mail communication more similar to speaking or to writing? Does a unique electronic language exist? [13, p. 177]

A growing body of first language research has begun to address these questions. For example, Mark Warschauer analyzed samples of computer-mediated communication (CMC) from a British conferencing network with other samples of speech and writing. Measuring type-token ratio (for

example, the number of different words [type] compared to the number of the total words [token]), he found: "computer-mediated communication lies much closer to the high type-token ratio of writing than the low type-token ratio of speech. On another vocabulary measure, lexical density (for example, ratio of lexical to grammatical items), computer-mediated communication also lies much closer to writing's high level of lexical density than to the law lexical density of speech; On a third measure, personal reference (for example, the number of second- and third-person pronouns), computer-mediated communication made much greater use of first- and second-person pronouns than either speech or writing did" [13, p. 179]. Warschauer concluded that computer-mediated communication is neither speech-like nor written language-like but has its own distinct features. A similar conclusion was arrived at by Georgian philosophers in the work "The Issue of Student Distance Communication", in particular: "there are good reasons for sticking with interactive text based systems and supplementing them with visual and other online resources, rather than attempting to duplicate face-to-face education online" [7, p. 24].

Research on these questions in second language environments is more limited. In one oft-cited study of students of foreign language is using Daedalus Inter Change (a component of the software Daedalus Integrated Writing Environment), Warschauer found the type-token ratio of computer-mediated intercultural communication for students using the software to be significantly higher than the type-token ratio of the same students in speech. Similarly, he found syntactic complexity (measured by comparing the number of dependent clauses to the total number of clauses) to be significantly greater in computer-mediated communication than in speech.

Finally, the differences among the interface used in various forms of computer- mediated communication also affect language use. Although work on the linguistic characteristics of second language intercultural communication is just beginning, this area will surely be an important one for research in the future. The fact that on-line language is de facto electronically archived, and thus need not be transcribed or scanned, makes it relatively easy to analyze. A number of analytical tools, such as the Child Language Data Exchange System, can aid moral-conceptual analysis. In addition, "the emergence of a digital translator is an effective and qualitative leap: translation from any to any language is performed instantly and in real time" [7, p. 27].

Another often-noted feature of computer-assisted conversation is that it disrupts what might be considered normal rules of turn taking because a number of people can be writing at once. This feature undoubtedly contributes to the more equal distribution of participation noted above, but it can also result in a series of asocial monologues rather than in interactive discussion. For example, Steve Gaer analyzing English language students' discussion on a MOO (is a text-based online virtual reality system to which multiple users (players) are connected at the same time), found that the majority of conversational turns consisted of initiating moves (e.g. initial statements or questions) rather than responding, reacting, or extending moves [8, p. 45].

The situation discussed above may be less acute during asynchronous communication, such as e-mail, in which the slower exchange may facilitate more direct response and idea building. Turn taking in one-to-one computer- mediated communication does seem to foster dialogue either in synchronous or in asynchronous mode. What's more, computer-mediated communication has been found to foster substantial negotiation of meaning, resulting in linguistic modifications toward more targets like use of language. This appears to be especially true when challenging tasks require learners to request and obtain information from each other for successful completion. Whether in many-to-many format, computer-mediated intercultural communication appears to give students a rich rep-

ertoire of language chunks to notice, analyze, and incorporate into their own language production, thus heightening their ability to learn from others' language use. According to the philosopher of the University of Michigan Kendall Lewis Walton, a third scientific area of digital-ethical research has investigated students' attitude toward using the Internet in the language classroom: Does use of the Internet increase students' motivation? Does the Internet have a different impact on the attitude of different types of students? [14, pp. 17-18]

It is known, that Mark Warschauer conducted a survey of second language students using the Internet for writing and university courses in three countries. A high degree of motivation was associated with the use of computers and the Internet in all the courses, with little difference between English as a Second Language and English as a Foreign Language - classrooms [13, p. 187]. An academic factor analysis revealed some cognitive factors affecting students' motivation: their interest in authentic intercultural communication; the amount of personal power and control that they felt mastering computers and the Internet gave them, and the perceived positive impact of computer mastery on their achievement.

In this study, the greatest degree of motivation occurred in classrooms where the teachers had integrated Internet-based activities into the curriculum rather than using computers in a peripheral fashion. Other qualitative studies have shown similar results. An in-depth study in educational learning theories by Joseph Ady indicated that the positive effect on attitude extends to both female and male high school students, with girls drawing in large measure on their interest in writing and interpersonal communication and boys drawing in part on their "general positive attitude toward working with computers and other electronic equipment" [1, p. 115-116]. The studies mentioned above largely focused on the use of e-mail or WWW for long-distance communication. When on-line intercultural communication has principally been used for in class conversation, students' motivation has not been as uniformly high [2, pp. 367-368].

It is interesting for us, that a fourth area of research examines the context of online learning: How does the socio-cultural context of the learning situation, including the teachers' and students' backgrounds and beliefs and the nature of the educational institution and community, affect the processes and results of on-line learning? Do some teaching contexts or approaches seem more congruent with successful incorporation of the Internet than others do?

Case studies have attempted to document students' language improvement resulting from on-line activity, but this is a challenging area of research, as it is often difficult to sort out how much improvement is due to having used the Internet and how much is due to other language learning activities. One particular area of research has looked at the impact of computer-mediated communication on students' subsequent writing. In Robb's study, a group that studied writing using computer-assisted conversation improved more in their writing ability from the beginning to the end of a semester than a control group that used face-to-face conversation [12]. As it seems, the students using Daedalus Inter Change incorporated more of the specific suggestions made by their peers, whereas the group using face-to-face discussion made more global changes. The best academic results were achieved with scholars groups that were allowed to alternate the use of Daedalus Inter Change discussion for peer review.

The processual picture described within the framework of the computerization scheme of language education takes on a more standard panoramic appearance when a new generation of theoretical-axiological concepts enter the arena of digital critical thinking, namely:

- According to an Emeritus Professor of Southern Connecticut State University (New Haven) Terrell Ward Bynum's researches the capabilities of computer technology are determined by its neutrality, and its protection should be considered more in terms of moral rather than immoral. Therefore, computerism already implies the recognition that language education embodies values in the communicative system and operates within a clearly ethical dimension [5, pp. 110-111].
- From an Emeritus Professor of Applied Ethics of University of Bergen and the author of one of the first higher education textbooks on Computer Ethics Deborah G. Johnson's point of view the capabilities of computer technology are determined by its neutrality and its protection should be considered more in terms of moral rather than immoral. Therefore, computerism already implies the recognition that language education embodies values in the communicative system and operates within a clearly ethical dimension [10, pp. 115-117].
- Based on a Professor of Dezhou University Fu Zhihai's worldview digital ethics, with its active potential for applied ethics, is also gaining attention as a vibrant field. And it is no wonder that it is a subject of constant puzzlement as to how the digitalization of ethics has changed the guiding procedures for language learning educational activities [15, pp. 2-3].

Since our paper is built around the idea that technology, by its very existence, unambiguously determines a certain ethics, the vector of identifying the ethical in computer content must be outlined. That is, we must assume that there is something valuable in computerization, but unresolved, although presumably through the practice of choice. We can assume that in the online language education version, the ethical syndrome appears with a kind of police tint, as it automatically checks who is behaving correctly and who is not, thus avoiding the prediction of authentic moralization. In this sense, Digital Ethics becomes machine-readable and recognizable.

3. Methods of Research

The study provides researchers in online language education technologies with a conceptual under-standing of different methods of intercultural communication. Among them, the most prominent is the methodology of emic and etic approaches that explores the intercultural phenomenon of online foreign language learning through the internal existential transformations of the native language, using its receptive logic.

At the same time, we note that our previous researches in this direction offer a kind of dynamical methodology foundation for the experience of axiological evaluation of Internet communication in the language education sector, more specifically:
- To support a formal worldview understanding of the online processes, our work "for the Issues of the World-View Online Foreign Language Learning" focuses more on the value of Computer Ethics in online language learning, such as the responsibility to respectfully and generously adhere to the cultural norms of Netiquette. It is precisely the latter that implies a morality that sets a good tone for digital communication filled with goodwill and respect in the online space [4].
- Accounting for digital practices, our study frames remote "Student Communication and Collaboration for Foreign Language Teaching" as an object of critical judgment, directly addressing ethical standards linked to computer technology. Furthermore, it specifies the preventive activation of ethical dilemmas, emphasizing the need to recognize and appreciate the personal boundaries, time, and interests of the human presence behind the screen [7].

4. Summary of Findings

Summarizing our findings, we have connected digital practices and Computer Ethics based on theoretical-conceptual analysis, in more detail:

We think, the flexible and interdisciplinary potential of Emics and Ethics allows us to programmatically manage and systematically balance relativistic relations in the pragmatic algorithm of online language education; and we can contextualize the affirmative template concepts using the tabula rasa principle. The matter is, that in the context of computerization, adherence to a particular ethical norm is not always limited to the classic "yes" and "no" position. Accordingly, a conceptual review and evaluation of various non-classical logics, multi-criteria classification mechanisms, and probabilistic approaches becomes relevant, as shown in Table_1. More specifically, for the sake of clarity, we present conceptually accepted information data on computer ethics intended for online foreign language teaching - in order to reveal the transformative-evolutionary nature of ethical challenges.

Accordingly, the contents of the table should provide a kind of answer to the naturally arising question: what is changing evolutionarily in the ethical panorama of computer-based foreign language learning from the late 1990s to the perspective of the new century?

Table_1. Digital Studies and Computer Ethics: Historical-Comparative Analytics

Author and Conceptual Research	Essential Content of the Conception	Theoretical and Value Assessment
Conception → Description → Comment		
Joseph Ady's "Survey across the World"	*The most effective online activity for virtual connections is the alternative design of networked work freely recognized by foreign language learners*	*Transformative ethics purposefully leverages the potential of computer-based learning*
Chris Andrews' "Project-Oriented Use of the WWW for Learning Culture"	*The project-oriented educational culture of the World Wide Web is directly related to the individual-personal technology of learning English with the help of computers*	*The digital world of learning culture and unlimited possibilities meet in the computerization of education*
Mark Warschauer's "Electronic Literacies: Language, Culture and Power in Online Education"	*Certain dangers are observed with the culture of online language lexical-structural education, including in the form of marginalize and the expectation of informational power*	*Ensuring the quality of language teaching on an online platform without norms lacks validity*
Terrell Ward Bynum's "Computer Ethics: It's Birth and its Future"	*Computer Ethics, on the one hand, is an argument in the context of the historical background of the 1990s, and, on the other hand, is a hypothesis with two alternatives: Computer Ethics will either turn into global ethics or it may one day "disappear"*	*Both the argumentation and the hypothetical aspects recognize the status of Computer Ethics as an epochal value for the benefit of a multifaceted spectrum of online education*
Deborah G. Johnson's "Computer Culture and Morality" in the Book: "Computer Ethics"	*The leading approaches in the online foreign language learning classroom are normative in nature, however, the student is also given the opportunity to become familiar with alternative ethical positions*	*Introducing a new online learning space with ethical technologies is a priority for the listening audience*
Fu Zhihai's	*The computer can make the learning process technically dynamic and rich,*	*The learning context of the communication-based process*

"Computer as a Tool in the Teaching of Foreign Language"	*and morally - contextualize access to a foreign language with the resources of the virtual environment.*	*is the emergence of the regulatory potential of Computer Ethics*

The table shows the impact of the intersection of information practices and ethical-conceptual research results on the computer potential of online foreign language learning. More specifically, it reflects, based on digital-theoretical diagnostics, the extent to which the filtering and fixation of the preconditions provoking challenges of computer ethics with the factor of language education is expected. And, as a summary conclusion: while the scholarly thinking on online language education in the 1990s only considered the ethical spirit in computerization as a priority, and limited its phenomenon to the status of a desirable template, the theoretical worldview of the 21st century reinforces Computer Ethics with disciplinary names and establishes it as a specialized regulation of virtual communication.

5. Research Results

In our study, by adapting to the principal research interests, the digital practice implemented in the online foreign language education sector is specified and clarified with reliable qualifications as a package of basic approaches that are methodologically sound, computer-software assured, supported by theoretical knowledge and tested by test experience, more specifically:

- One of the most prioritized approaches is analyzed to examine practical issues in a relevant simulated learning environment & provide an explanation of the mechanism of their operation.
- The second approach is traditionally called conducting scientific-theoretical research in a kind of pilot or experimental conditions and reflecting the results obtained through digital sharing.
- And the third position hypothetically considers discursive-analytical conversations with colleagues and specialists in the field, assuming normative standards of Computer Ethics.
- And most importantly, the study demonstrates the acceptance of the use of online computer tools not simply as a requirement for obtaining valid and quality results in the field of language education, but as a necessary mediating mechanism for academic communication.

Although the online learning and education resource is publicly available and accessible through the personal user space of the populist Internet community, the digital interpretation and operational control of its academic information algorithm is within a rather limited potential and represents a specific computer-holistic system with its unambiguously defined basic approaches. Accordingly, the competence for its relevant acquisition and evaluation can only be entrusted to the qualified recommendations of specialists in the field who possess the best practices.

The information exchange system in online foreign language teaching actively requires functioning with some regulatory mechanism and this need is fully satisfied and fulfilled by the implementation of the digital regulatory principles of Digital Ethics.

6. Conclusion

Research studies in this area will likely yield not general conclusions but rather specific insights into the impact of using particular on-line activities in particular circumstances. An accumulation of such specific insights over time, however, may allow us as lecturer to continually improve our understanding of the cognitive role and responsibility of the Internet in foreign language education. Research on on-line language learning may eventually serve broader purposes than providing pedagogical guidance. The large amount of second language interaction occurring on-line and the ease with which

this interaction can be electronically archived, makes on-line communication a potentially important source for investigating a wide range of issues related to second language acquisition. In due time, the power of computers and the Internet may help us not only increase our understanding of the on-line classroom but also unlock broader mysteries of the Computer Ethics of language learning process.

References:

1. Ady, Joseph, Survey across the World, In the Book: "Virtual Connections: Online Activities and Projects for Networking Language Learners", by Mark Warschauer (Ed.), Honolulu: "University of Havai'I, Second Language Curriculum Center", 1995. - Pp. 114-121. https://archive.org/details/virtualconnectio0000wars
2. Andrews, Chris, Project-Oriented Use of the World Wide Web for Teaching & Learning Culture, El-Journal "Computer Assisted Language Learning"№13, Issue 4-5, 2000. - pp. 357-376. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1076/0958-8221%28200012%2913%3A4-5%3B1-E%3BFT357
3. Bagrationi, Irma, Philosophy of Konstantine Kapaneli, Monograph, Third Edition, Publisher "Batumi Shota Rustaveli State University", 2018. – pp. 321-322. - URL: https://drive.google.com/file/d/1HPJTqJtPLuFhqkVmHy313LqgTPCUyRrx/view
4. Bagrationi, Irma, For the Issues of the World-View Online Foreign Language Learning, Proceedings of "5th International Scientific Conference SGEM 2018", Volume 5, Issue 2.2, Sofia, 2018. pp. 497-504. - URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=42613163
5. Bynum, Terrell Ward, Computer Ethics: its Birth and its Future, Journal "Ethics and Information Technology" 3(2), ACM Digital library, 2001. pp. 109-112. - URL: https://doi.org/10.1023/A:1011893925319
6. Didmanidze, I., Bagrationi, I., Ulanov, V., Matrosova, N., Chargazia, G., The Ethical Transformations of the Technological Systems For Digital Education Management, Proceedings *of* International Scientific Conference: DTMIS'2020, New York, 2021. - Article № 69, Pp. 1-7. https://doi.org/10.1145/3446434.3446456
7. Didmanidze, Ibraim & Bagrationi, Irma, the Issue of Student Distance Communication and Collaboration [For Foreign Language Teaching], Journal "Cross-Cultural Studies: Education and Science (CCS&ES)", Volume 3, Issue I, Vermont (in USA), 2018. - Pp. 21-29. - URL: http://j-ccses.org/wp-content/uploads/2018/06/Issue-1-2018.pdf
8. Gaer, Steve, Folktales around the World, In the Book: "Virtual Connections: Online Activities and Projects for Networking Language Learners", by Mark Warschauer (Ed.), Honolulu: "University of Havai'I, Second Language Curriculum Center", 1995. - Pp. 42-71. - URL: https://eric.ed.gov/?id=ED406824
9. Harris, Marvin, History and Significance of the Emic/Etic Distinction, Electronic Journal "Annual Review of Anthropology"_Vol.№5, London: "Academic Press", 1976. - Pp. 329-350. https://doi.org/10.1146/annurev.an.05.100176.001553
10. Johnson, Deborah G., Computer Ethics: Analyzing Information Technology, 4th Edition, UK: "Pearson", 2008, Pp. 104-120. https://www.amazon.com/Computer-Ethics-4th-Deborah-Johnson/dp/0131112414
11. Pike, Kenneth Lee, Language in Relation to a Unified Theory of the Structure of Human Behavior, The Hague: "Mouton", 1997. - Pp. 204-223. - URL: https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=mdp.39015004829167&seq=7

12. Robb, Theodore, E-mail Key pals for Language Fluency, In the Book: "Virtual Connections: Online Activities and Projects for Networking Language Learners", by Mark Warschauer (Ed.), Honolulu: "University of Havai'I, Second Language Curriculum Center", 1995. - Pp. 155-179 - URL: https://openlibrary.org/books/OL11432189M/Virtual_Connections
13. Warschauer, Mark, Electronic Literacies: Language, Culture and Power in Online Education, Mahwah, New Jersey: Published by "Erlbaum", 1999. - Pp. 172-197. - URL: https://www.routledge.com/Electronic-Literacies-Language-Culture-and-Power-in-Online-Education/Warschauer/p/book/9780805831191
14. Walton, Kendall Levis. Mimesis as Make-believe: on the Foundations of the Representational Arts, Published by "Harvard University Press", 2000. - Pp. 14-22. - URL: https://easypdf.live/downloads/4990275-mimesis-as-make-believe-on-the-foundations-of-the
15. Zhihai, Fu, Computer as a Tool in the Teaching of Foreign Language, Proceedings: "II International Conference on Multimedia & Information Technology", IEEE, 2010. https://ieeexplore.ieee.org/document/5474393
16. Bagrationi Irma, Konstantine Kapaneli about Artistic Creativity and "Philosophy of Life", Journal: MOAMBE - Bulletin of Georgian Academy of Sciences, Volume 171, Number 3, Tbilisi: "Georgian Academy Press", 2005. pp. 584-586. – URL: https://drive.google.com/file/d/1bB5R_K8PAZUCRP0MOZFD41YP3S70nyP8/view?usp=sharing

Information about the Authors:

Ibraim Sh. Didmanidze (Batumi, Georgia) *- Doctor of IT & Doctor of Philosophy, Associate Professor of the Centre of the Languages and Information Technologies, Batumi Shota Rustaveli State University (Georgia, Batumi, Ninoshvili Street 35: 6010; E-mail: ibraim.didmanidze@bsu.edu.ge) Based on data from the last 10 years: 90 published international scientific papers & Abstracts from 70 International scientific Conferences; Research Areas: IT, Local Algorithms, Graph Theory https://scholar.google.com/citations?user=6VZfPu0AAAAJ&hl=en ORCID iD https://orcid.org/0000-0001-6695-4980*

Irma Ot. Bagrationi (Batumi, Georgia) *- Doctor of Philosophy, Associate Professor of Department of Philosophy, Batumi Shota Rustaveli State University (Batumi, Ninoshvili St.35:6010) Higher Education Accreditation Expert of National Center for Educational Quality Enhancement of Georgia (Tbilisi) - E-mail: irma.bagrationi@bsu.edu.ge Based on data from the last 10 years: 21 published international scientific papers & Abstracts from 27 International scientific Conferences; Research Areas: Aesthetics, Philosophy of Art, Applied Ethics & Philosophy of Education https://scholar.google.com/citations?user=nu_Kma0AAAAJ&hl=en ORCID iD https://orcid.org/0009-0009-6466-0474*

Contribution of the authors: *The respected first author, Associate Professor Ibraim Sh. Didmanidze contributed fully to the present scientific research.*

DOI: 10.24412/2470-1262-2026-3-60-73
УДК (UDC): 37.091.3:004.8

Garegin G. Karhanyan,
Founder of Karhanyan School,
Vanadzor, Armenia
https://orcid.org/iD-0009-0000-8826-1763

For citation: Karhanyan Garegin (2026).
Multilevel Adaptive Human–AI Teaching Model for Hybrid Classrooms.
Cross-Cultural Studies: Education and Science,
Vol. 11, Issue 3 (2026), pp.60-73 (in USA)

Manuscript received: 17/09/2026
Accepted for publication: 10/11/2026
The authors have read and approved the final manuscript.
CC BY 4.0

MULTILEVEL ADAPTIVE HUMAN–AI TEACHING MODEL FOR HYBRID CLASSROOMS

МНОГОУРОВНЕВАЯ АДАПТИВНАЯ МОДЕЛЬ НА ОСНОВЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ИСКУССТВЕННЫМ ИНТЕЛЛЕКТОМ В УСЛОВИЯХ ГИБРИДНОГО ОБУЧЕНИЯ

Abstract:

This research aims to develop a multi-level adaptive learning framework based on collaboration between human teachers and artificial intelligence (AI). It is grounded in a targeted review of the scientific literature on personalized learning, learning analytics, and coordination of classroom instruction. The framework comprises three interconnected levels. At the individual (micro) level, the AI teacher adapts instruction to each learner's needs. At the intermediate (meso) level, learners' educational data are examined collectively to identify common difficulties and their potential causes. Based on this information and the pedagogical context, it is proposed to separately select the intervention level—individual, small-group, or whole-class—and the implementer: the AI teacher, the human teacher, or their joint participation. At the classroom (macro) level, the human teacher organizes general instruction and retains final decision-making authority and responsibility. Following each intervention, provision is made to individually reassess the learner's educational outcomes and organize subsequent instruction based on them, while maintaining their individual learning trajectory. The potential scientific contribution of the framework lies in linking individual adaptation, student data aggregation, and the organization of classroom interventions within a continuous decision-making system. The effectiveness of the model has not yet been confirmed and is subject to further empirical verification.

The scientific novelty of the study lies in the development of a principle for determining separately the level of pedagogical intervention (micro, meso, or macro) and the agent responsible for its implementation (artificial intelligence, the human teacher, or their joint participation) within a unified adaptive learning cycle that enables continuous adjustment of the educational process based on the individual assessment of learners’ outcomes.

Keywords: adaptive learning, artificial intelligence, personalized learning, human–AI collaboration, multi-level instructional coordination, learning progress assessment, pedagogical intervention, teacher–AI co-regulation

Аннотация:

Цель исследования — разработать многоуровневую адаптивную модель обучения, основанную на сотрудничестве преподавателя и искусственного интеллекта (ИИ). Теоретической основой исследования послужил целенаправленный обзор научной литературы, посвящённой персонализированному обучению, аналитике образовательных данных и координации учебного процесса в классе.

Предлагаемая модель включает три взаимосвязанных уровня. На индивидуальном (микро-) уровне ИИ-преподаватель адаптирует обучение к потребностям каждого обучающегося. На промежуточном (мезо-) уровне образовательные данные обучающихся анализируются в совокупности с целью выявления общих затруднений и их возможных причин. На основе полученных данных и с учётом педагогического контекста предлагается раздельно определять уровень педагогического вмешательства — индивидуальный, групповой или общеклассный — и его исполнителя: ИИ-преподавателя, человека-преподавателя либо их совместное участие. На уровне класса (макроуровне) преподаватель организует учебный процесс в целом, сохраняя за собой полномочия по принятию окончательных решений и ответственность за них. После каждого педагогического вмешательства предусматривается индивидуальная повторная оценка образовательных результатов обучающегося и последующая организация обучения с учётом полученных данных при сохранении его индивидуальной образовательной траектории. Потенциальный научный вклад предложенной модели заключается в объединении индивидуальной адаптации обучения, агрегирования данных об обучающихся и организации педагогических вмешательств в рамках непрерывной системы принятия решений. Эффективность модели пока не подтверждена и требует дальнейшей эмпирической проверки.

Научная новизна исследования заключается в разработке принципа раздельного определения уровня педагогического вмешательства (микро-, мезо- и макроуровень) и субъекта его реализации (искусственный интеллект, преподаватель или их совместное участие) в рамках единого цикла адаптивного обучения, обеспечивающего непрерывную корректировку образовательного процесса на основе индивидуальной оценки результатов обучающихся.

Ключевые слова: адаптивное обучение, искусственный интеллект, персонализированное обучение, взаимодействие человека и искусственного интеллекта, многоуровневая координация обучения, оценка динамики образовательных результатов, педагогическое вмешательство, совместная регуляция обучения преподавателем и искусственным интеллектом

1. Introduction

The traditional classroom teaching model enables a single teacher to organize the general learning process for students within a given subject. However, within the same classroom, each learner possesses unique characteristics and differs from others in their capabilities: prior knowledge, mastery level, work pace, support needs, and so forth. A human teacher also has limited time and attention, making it difficult to simultaneously and continuously monitor each learner's

educational progress, identify their difficulties, select appropriate support, and subsequently verify whether it yielded the desired outcome [1].

AI-driven adaptive and intelligent tutoring systems enhance the opportunities for personalized learning [1, 8–10, 13, 14]. Based on a learner's responses, errors, trial attempts, and other educational data, these systems can evaluate their current learning state and adapt the instructional content accordingly by selecting the appropriate task, presentation format, complexity, hint, or feedback. Thus, an AI teacher can simultaneously support diverse learners, each with their own educational needs, pace of progress, and individual learning trajectory.

However, another challenge arises here. If the AI teacher works with numerous students simultaneously in a classroom and tailors each student's instruction to their individual needs, it is also necessary to understand how these individual processes connect to the classroom's overall instruction and progress. Despite learning personalization, students remain within the same classroom system. For example, if a learning difficulty on a specific topic is detected in only a single student, an individual intervention may suffice. If the same or a related difficulty is identified in a specific group of students, small-group work may be necessary. And if the issue concerns the majority of the class, a whole-class intervention may be more appropriate.

Research on human–AI hybrid learning has already explored various aspects of this problem [1, 2, 4–7, 18, 21]. Studies have examined the division of roles between the human teacher and the AI teacher, AI-provided support for the teacher, transitions between individual, small-group, and whole-class instruction, as well as collaboration and responsibility sharing between the human teacher and the AI teacher. However, it is necessary to integrate these components into a single overarching system and demonstrate how educational data from various students can be analysed and aggregated, how to determine, based on this data, who needs an intervention, in what form and scope it should be carried out, who should execute it—the AI teacher, the human teacher, or both jointly—and who should make the final decision in a given situation.

The proposed study links individual learning, student data aggregation, and the organization of classroom work. The level of intervention and the implementer are chosen separately, and outcomes are reassessed individually.

1.1. Research Aim

The aim of this research is to develop a Human–AI Multi-Level Adaptive Learning framework that integrates and coordinates the learning process at the individual, small group, and whole-class levels, alongside the principles of human–AI collaboration within a hybrid learning model.

1.2. Research Objectives

- Develop a unified framework that integrates personalized learning for each student, the analysis and aggregation of student educational data, and the coordination of whole-class instruction.
- Define the principles for selecting the pedagogical intervention level (individual, small-group, or whole-class) and its implementer (AI teacher, human teacher, or their joint participation).
- Define the principles for individual knowledge reassessment after a pedagogical intervention, the subsequent instruction based on the results, and the distribution of functions between the AI teacher and the human teacher—preserving the student's individual learning trajectory and the human teacher's ultimate decision-making right and responsibility.

1.3. Scientific Novelty

AI-driven personalized learning [8–10, 13, 14], the joint organization of individual, group, and classroom work [4, 19, 22], and human–AI collaboration [5, 7] have already been studied. The scientific contribution of this research lies in proposing a multi-level conceptual model for their interconnection.

The model provides for determining the following based on the analysis of student educational data:

- **The level of intervention:** individual, small-group, or whole-class.
- **The implementer of the intervention:** the AI teacher, the human teacher, or their joint participation.

Following each intervention, provision is made to separately reassess students' knowledge and organize their subsequent instruction based on the outcomes while maintaining their individual learning trajectory.

Thus, adaptation applies to individual instruction as well as to the organization of group and classroom work. The model is conceptual and subject to empirical verification.

2. Theoretical Foundations of the Framework

2.1. From Individual Adaptive Learning to a Human–AI Classroom System

Research on adaptive learning and intelligent tutoring systems demonstrates that a student's responses, errors, and other observable educational data can be used to assess their knowledge and learning needs and to select the next instructional step [1, 8–10]. In a hybrid learning model, these functions can be distributed between the AI teacher and the human teacher, taking into account their complementary capabilities [1, 7, 11]. Approaches to the educational application of generative AI also emphasize the importance of aligning it with pedagogical goals [16, 17].

When multiple students in the same classroom have different learning trajectories, beyond individual adaptation, it is also necessary to coordinate their general educational activities. The challenge here is not only selecting the next step for each student, but also determining when individual, small-group, or whole-class work is required, and how to connect it with the students' subsequent individual learning. Consequently, the focus of research expands from individual student instruction to the organization of the classroom's overall educational process.

2.2. From AI Support to Human–AI Co-Regulation and Classroom Organization

In research on human–AI hybrid learning, four directions can be distinguished that are crucial for developing the proposed system. The first direction concerns supporting the human teacher through AI. AI systems can collect and analyse student educational data, present their progress, and help the teacher notice difficulties requiring intervention [2, 12, 15]. In the second direction of research, AI not only presents data but also helps identify general learning problems and suggest potential pedagogical interventions [3].

The third direction relates to organizing individual, small-group, and whole-class learning in the classroom. This connects to the Response to Intervention (RTI) approach [23]; however, while tiers in RTI refer to support intensity, here the levels refer to the scope of the intervention (individual, group, or class). These studies investigate how to transition between work levels during instruction, taking into account student needs and lesson flow [4, 19, 22]. The fourth direction is human–AI co-regulation of the learning process. The core question here is what decisions AI can

make, when the human teacher should intervene, and how their functions and responsibilities should be distributed [5, 18, 20, 21].

These studies establish an important foundation for organizing hybrid learning. However, merely collecting student data and presenting it to the teacher is insufficient. If the human teacher is forced to independently examine each student's data and determine all necessary interventions, their workload may increase further [18, 21]. Therefore, the AI system should help not only in identifying learning difficulties but also in suggesting the appropriate intervention level based on them—individual, small-group, or whole-class—and the implementer: the AI teacher, the human teacher, or joint human–AI execution. Simultaneously, the human teacher must retain the right and responsibility to evaluate proposed decisions, modify them when necessary, and make the final decision.

2.3. Research Approach to Framework Development

The aim of this research is to develop a Human–AI Multi-Level Adaptive Learning framework. The work is theoretical in nature and does not include experimental testing of the proposed system's effectiveness. To develop the framework, research on adaptive learning, intelligent tutoring systems, AI-driven teacher support, hybrid learning, and human–AI co-regulation was examined and synthesized. The work is not a systematic literature review; studies directly related to individual adaptation, classroom coordination, and human–AI role allocation were selected for targeted analysis. This selection does not imply an exhaustive coverage of all publications.

The core question of the analysis is: if an AI teacher simultaneously conducts individual adaptive learning for numerous students in the same classroom, what conditions and functions are necessary to organize these processes within a single classroom system? Based on the synthesis of research and problem analysis, five core requirements were identified:

- Continuously assess each student's progress and adapt instruction based on their educational data.
- Analyse and aggregate educational data from different students to identify individual, group, or whole-class learning difficulties.
- Determine the appropriate intervention level (individual, small-group, or whole-class) based on identified difficulties, and select the implementer: the AI teacher, the human teacher, or joint human–AI.
- Ensure the transfer of functions and, where necessary, control between the AI teacher and the human teacher, while retaining final decision-making authority and responsibility with the human teacher.
- Following each intervention, individually reassess the student's learning outcome and determine subsequent instruction based on it, maintaining their individual learning trajectory and connection to the classroom's overall educational process.

These five requirements stem from the synthesis of literature on individual adaptation [8–10], data aggregation [2, 12, 15], classroom transitions [4, 19, 22], human–AI co-regulation [5, 7, 21], and the need for feedback, respectively. The final requirement—the complete cycle of individual post-intervention reassessment and organization of subsequent instruction—represents the proposed solution of this article, rather than an already established finding in the cited sources.

3. Human–AI Multi-Level Adaptive Learning Framework

The framework comprises three interconnected levels: micro (individual student learning), meso (data aggregation and intervention selection), and macro (organization of overall classroom work with final human teacher responsibility). The outcomes of each level are utilized for subsequent decisions.

3.1. Micro-Level: Individual Adaptive Student Learning

At the micro-level, the AI teacher organizes the instruction of individual students, taking into account their knowledge, learning needs, and progress. This approach builds upon research into adaptive learning and intelligent tutoring systems [1, 8–10]. Student responses, errors, task attempt histories, hint usage, and other educational data provide means to evaluate current knowledge and difficulties. However, these data are not direct and infallible measurements of student knowledge; evaluations based on them may be uncertain.

Based on assessment outcomes, the AI teacher can select the student's next instructional step by offering an appropriate task, additional explanation, hint, remedial exercise, or more advanced task. The goal of this process is to secure an individual learning trajectory for every student. In the proposed framework, the significance of the micro-level is not restricted to individual tutoring; it also supplies educational data regarding student progress and difficulties, which are forwarded to the meso-level for comparison with data from other learners. Thus, the micro-level simultaneously adapts individual learning and provides data for subsequent classroom-level instructional organization.

3.2. Meso-Level: Analysing learning data across students

The meso-level bridges individual adaptive learning with general classroom instruction organization. At this level, the AI system analyses and compares educational data from diverse learners to identify which difficulties are characteristic of individual students, which occur within a specific group, and which are widespread across the entire class. However, data aggregation does not mean simply counting how many students made the same mistake. The same error can stem from different causes, and different errors may be driven by the same knowledge gap. Consequently, it is necessary to analyse not only error frequencies but also their potential causes, interrelations, and impact on future learning.

For instance, if several students struggle to solve different tasks, but these difficulties are rooted in the lack of the same prior knowledge, the system can treat them as a shared learning issue. Conversely, if students make superficially identical errors for different reasons, distinct interventions may be needed. When evaluating the significance of learning difficulties, factors such as prevalence, severity, recurrence frequency, the importance of the given knowledge for future learning, as well as available data sufficiency and estimation uncertainty can be taken into account. Cross-learner data analysis is not an entirely novel approach in itself [2, 3, 12, 15]. In the proposed framework, its primary function is to transform individual student educational data into information upon which an appropriate pedagogical intervention can be selected. At the same time, the system cannot unerringly determine causes solely from student errors; these must be treated as data-backed hypotheses that can be additionally verified by the AI teacher or human teacher when necessary. Thus, the meso-level translates individual student educational data into the basis for classroom-level intervention decisions, while the selection process for intervention level and implementer is detailed in the following subsection.

3.3. Selection of Intervention Level and Implementer

Identifying a pattern of learning gaps does not automatically determine the intervention. Guidance can be formally represented in a generalized form as R(X, C) → (L, A), where X represents aggregated student data, C the pedagogical context, L the intervention level, and A the implementer. This is a conceptual definition, not a validated algorithm. In the proposed model, decision-making involves two interconnected yet distinct components: selecting the intervention level and selecting the implementer. The intervention level defines whether the intervention is carried out at the individual, small-group, or whole-class level, while the implementer determines whether it is executed by the AI teacher, the human teacher, or jointly. This distinction connects previously studied problems of classroom organisation and human–AI role allocation [4, 5] without collapsing them into a single decision.

For example, in a class of 25 students, six might make errors across different tasks due to the same gap in negative number operations. The system can suggest small-group support, while the teacher approves or modifies the decision. Following the intervention, all six students are tested individually; if the difficulty persists, subsequent support is chosen. This example is conditional and does not establish fixed intervention thresholds.

Table 1. Examples of intervention level and implementer selection

Educational Data Pattern	Possible Intervention Level	Possible Implementer
Local, low-uncertainty individual gap	Individual	AI
Persistent or context-dependent individual gap	Individual	Teacher or joint human–AI
Common gap among multiple students due to identical causes	Small group	AI teacher, human teacher, or joint human–AI
Widespread prerequisite knowledge gap due to identical causes	Whole class	Primarily teacher or joint human–AI
Gap among many students due to diverse causes or high uncertainty	Teacher discretion—not automatically whole-class	Teacher or joint human–AI

The table presents conceptual examples rather than empirically validated algorithms. Specific rules and thresholds must be determined through subsequent validation. Distinguishing between intervention level and implementer also allows some routine, low-uncertainty individual adaptations to the AI, while increasing teacher involvement in persistent, uncertain, or high pedagogical impact cases.

3.4. Macro-Level and the Closed Multi-Level Coordination Cycle

At the macro-level, the teacher maintains a pivotal role concerning shared goals, classroom progress, and contextual pedagogical judgment [4, 5, 18, 21]. AI can process large-scale educational data and support decisions, but its scope of operation is not synonymous with pedagogical authority. The teacher can organize explanations of general problems, discussions, and group interventions, review AI recommendations, and modify the chosen intervention if necessary.

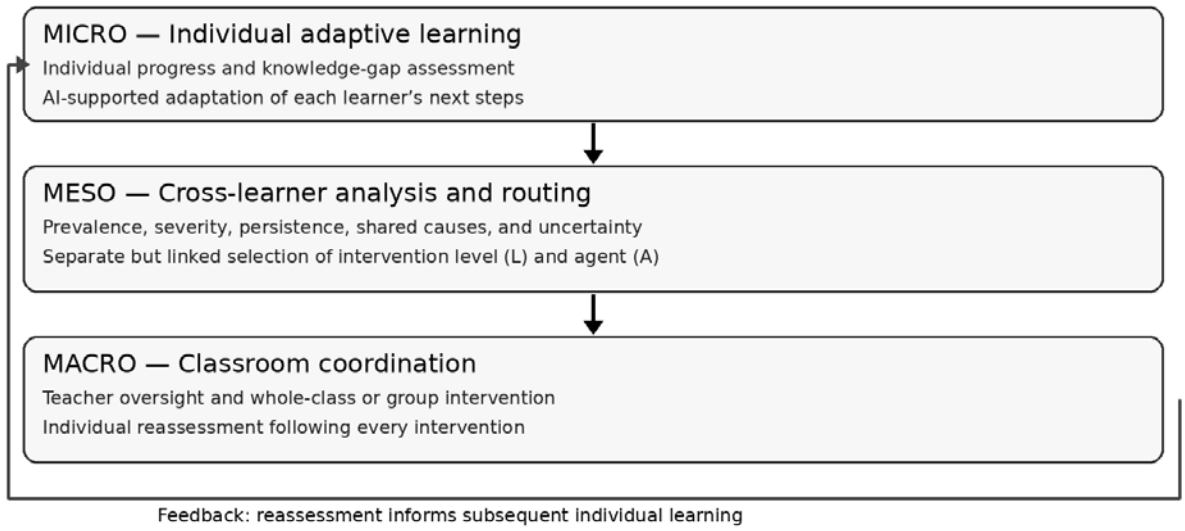
An intervention does not mark the end of the coordination cycle. Following an individual, small-group, or whole-class intervention, each student's knowledge acquisition state must be reassessed, because a general intervention does not imply the exact same outcome for all students.

Post-reassessment, a student may return to the general class flow, continue differentiated support, be transferred to more direct teacher intervention, or receive more advanced tasks.

This process describes the individualized organization of subsequent instruction while accounting for general classroom work; its purpose is not to return all learners to the identical pace, but to coordinate their subsequent learning with the classroom's collective activity. Thus, the system closes the feedback loop, moving from individual data to data aggregation, selection of intervention level and implementer, intervention, and back to individual reassessment. The relationship between the three levels is illustrated in Figure 1.

Adaptation within the framework is implemented across two interconnected levels. In one case, instruction is tailored to the individual student's current state, whereas in the other, aggregating the learning needs of diverse students alters the organization of classroom instruction. Their combination unites individual adaptation with class-level coordination.

Figure 1. The relationship between the three levels



4. Hybrid Class Organization and Human–AI Co-Regulation

In a hybrid class, the human teacher and the AI teacher complement one another, coupling general instruction with individual assessment and adaptation. By aggregating student data, the intervention level and implementer are chosen, and outcomes are reassessed individually following the intervention.

4.1. From General Instruction to Individual Support and Classroom Response

The cycle can begin with the teacher introducing a general goal, problem, or explanation. Subsequent individual checking reveals how each student has grasped the respective content. In case of satisfactory results, the student moves forward, whereas in case of a local gap, the AI—within established bounds—can offer an additional explanation, practice exercise, or hint.

Simultaneously, individual data are aggregated at the meso-level. If the same or a connected gap is observed in multiple students, the intervention can shift to the small-group level, or to the whole-class level in the case of a widespread prerequisite gap. These transitions are not novel concepts in themselves [4, 19, 22]; in the proposed system, their selection is tied to aggregated student data and the choice of intervention level and implementer.

4.2. Dynamic Co-Regulation and Handover to the Human Teacher

In a hybrid classroom, the distribution of functions between the AI teacher and the human teacher can shift depending on student learning needs and the pedagogical judgment required for intervention. Three modes are distinguished [5]. Under AI-driven instruction, the AI chooses tasks within set limits, provides explanations and hints, and checks outcomes. Under teacher-led instruction, the teacher organizes the intervention, while AI supports data presentation and outcome reassessment. Under joint human–AI instruction, the AI can identify difficulties and propose interventions, while the human teacher evaluates and modifies the proposal and organizes execution.

Transitions between modes can occur during the lesson. If difficulties persist after AI interventions, data are insufficient for a confident decision, or the situation requires more sophisticated pedagogical assessment, the system can suggest involving the human teacher. Upon handover, the teacher should receive not only a notification but also the necessary background information: what difficulty was detected, based on what data, what support was already provided, and what outcome was achieved. Handover is an intended mechanism of collaboration, not an obligatory failure of the AI teacher. The framework does not define universal quantitative thresholds for handover; these must be tested in subsequent experimental research.

4.3. Returning Functions to the AI Teacher and Human Oversight

Involving the human teacher does not mean that the student's subsequent learning must permanently involve their direct participation. Once the teacher clarifies or corrects the difficulty, and new learning data show that the student can resume individual adaptive learning, certain functions can be transferred back to the AI teacher. Thus, handover is bidirectional. For instance, the human teacher can determine the cause of a persistent difficulty, provide an explanation, and organize a verification task. Given satisfactory results, the student can proceed with AI support, or receive another intervention if the difficulty persists. This allows focusing teacher attention on situations requiring direct pedagogical participation.

Simultaneously, the AI teacher's operational autonomy must have clear boundaries. It is necessary to pre-define which actions it can execute independently, when human teacher approval is required, and when automated intervention should be suspended or reviewed. The human teacher retains the right to review, modify, or terminate AI recommendations and actions, as well as to change the intervention level or implementer. Thus, the operational autonomy of the AI teacher is combined with the ultimate pedagogical responsibility of the human teacher.

4.4. Individual Reassessment and Subsequent Instruction Organization

During a hybrid class, the outcome of each intervention must be evaluated. Executing an intervention does not mean that the identified learning difficulty has been overcome. Regardless of whether the intervention was conducted at the individual, small-group, or whole-class level, the outcome must be verified for each student individually, since learners may exhibit different mastery levels following a shared instructional event. Knowledge reassessment can be implemented via an appropriate task, brief quiz, or other learning activity. It is crucial to verify the exact knowledge or skill targeted by the intervention; mere participation or a single correct answer is not always sufficient proof of stable mastery.

Based on the results, each student's next step is determined. If the difficulty is overcome with sufficient confidence, the student can continue learning. If it persists, additional support can be provided or another intervention chosen. If higher preparedness is observed, tasks deepening the

knowledge can be offered. The individualized organization of subsequent instruction does not mean returning all students to the same task or pace; it means aligning their individual learning with the classroom's overall work while maintaining differentiated progress.

Each intervention generates new educational data utilized for subsequent decisions. Consequently, instructional organization relies not only on initial assessment but also on the outcomes of implemented interventions. The hybrid class becomes a process of continuous assessment, intervention, and reassessment, where the AI teacher supports individual learning while the human teacher retains overarching pedagogical control and responsibility.

5. Discussion, Limitations, and Empirical Validation

5.1. Position of the Proposed Framework Relative to Existing Research

The proposed framework builds upon research into individual adaptive learning [1, 8–10], learning analytics and teacher decision support [2, 3, 12, 15], classroom transitions [4, 19], and human–AI co-regulation [5, 18, 20, 21].

Previous work bounds the framework's claim to novelty. Yang and co-authors' Pair-Up study (2023) has already explored human–AI co-organisation and transitions between individual and collaborative learning [22], serving as an important precedent close to the proposed framework. The proposed framework aims to differentiate itself through a unified cycle of separate selection of intervention level and implementer, data aggregation, and post-intervention reassessment for each student; the integrity of this differentiation still requires comparative testing. Olsen and co-authors [4] described the joint coordination of social transitions across individual, small-group, and whole-class work. Lawrence and co-authors [5] investigated shared control and transition organization between teachers and AI, while Holstein and co-authors [7] outlined a general framework for human–AI hybrid adaptivity. Therefore, transitions, co-regulation, and hybrid adaptation are not isolated novelties. Various models of human–AI hybrid adaptation, joint classroom coordination, and data-driven instructional interventions exist in the literature. The proposed framework seeks to link them within a unified multi-level decision cycle featuring separate selection of intervention level and implementer alongside post-intervention individual reassessment. Literature selection is targeted and does not represent a systematic or exhaustive search. The exclusivity of this linkage in the literature and its added effectiveness are not yet established; broader comparative approaches and empirical verification are required.

5.2. Limitations of the Framework

The proposed Human–AI Multi-Level Adaptive Learning system is a conceptual model whose practical effectiveness is subject to empirical testing. Its theoretical grounding and structural integrity do not inherently prove that implementing the system will improve student learning outcomes or reduce teacher workload.

The first limitation is the uncertainty in assessing a student's knowledge state. The AI system can analyse student responses, errors, help requests, and task completion trajectories. However, these data do not fully reflect student knowledge. The same error can stem from different causes, and a correct answer does not always indicate stable mastery of the corresponding knowledge. Therefore, it is necessary to differentiate between observed educational data, the knowledge state estimated from them, and the intervention selected based on that estimate.

The second limitation is the unvalidated criteria for intervention selection. The framework proposes accounting for the prevalence, severity, recurrence frequency of learning difficulties,

prerequisite knowledge importance, and estimation uncertainty. However, research is still needed on how these factors should proportionally influence the selection of intervention level and implementer. Without appropriate testing, the confidence score calculated by an AI system cannot be viewed as an unconditional, reliable assessment of a student's knowledge state.

The third limitation is the complexity of classroom coordination. Frequent shifts between individual learning, small-group work, and whole-class interventions can complicate lesson organization. If the system presents the human teacher with an excessive number of recommendations or demands frequent approvals, it may increase rather than decrease their workload [18, 21]. Consequently, the organizational costs of implementing the system must also be evaluated.

The fourth limitation is applicability across diverse learning contexts. The framework may be more easily implemented in topics with clearly defined learning objectives and assessable prior knowledge. In open-ended, creative, investigative, or long-term collaborative tasks, assessment and intervention selection may require alternative approaches.

The fifth limitation encompasses requirements for data protection, student agency, and responsible use [15, 21]. Students should be able to voice their difficulties and understand the support offered to them. Groups must be temporary and revisable to avoid stigmatization. Continuous collection and analysis of student educational data, especially for minors, require privacy, clear usage purposes, access restriction, and human teacher oversight. Assessments concerning students must be grounded in necessary educational data, excluding unfounded psychological or other sensitive profiling. These limitations demonstrate that the framework's effectiveness, reliability, and responsible use conditions must be investigated within real educational environments.

5.3. Empirical Validation Strategy

Validation is appropriately conducted in three phases. First, in the technical and diagnostic phase, the reliability of student state estimation, gap classification, student data aggregation, uncertainty calibration, and guidance recommendations should be evaluated by comparing them against expert pedagogical judgments. Second, in the classroom feasibility phase, the teacher's perception and modification of recommendations, control handovers, group formation applicability, teacher attention demand, and classroom instructional continuity should be examined.

The third phase requires comparative effectiveness evaluation. Three primary conditions are planned: A (standard teaching), B (individual AI adaptation without meso-level coordination), and C (full multi-level human–AI coordination). An additional condition D—guidance via simple threshold rules—will test whether decisions based on aggregated data offer an advantage over simple rules.

- **Condition A:** standard teaching led by a human teacher,
- **Condition B:** student-level AI individualization without meso-level coordination,
- **Condition C:** full multi-level human–AI coordination,
- **Condition D:** the same system with simple threshold guidance (additional comparative condition).

The B–C comparison is pivotal; it will more directly test whether student data aggregation, intervention guidance, individual reassessment, and interconnection create added value compared to student-level AI individualization alone.

Outcomes are appropriately evaluated at three levels. At the student level: mastery, gap overcoming, time required for mastery, and delayed retention. At the teacher level: intervention-related workload, recommendation utilization, and perceived control. At the system/class level: guidance accuracy, frequency of redundant interventions, waiting time, lesson disruptions, and successful interconnection. Immediate correct answers are insufficient proof of long-term retention; thus, individual reassessment must be supplemented by delayed testing.

The value of intervention level and implementer selection must also be compared against simpler rules, such as pre-set thresholds or teacher-selected guidance. The framework must also be falsifiable: its core assumptions would be weakened if data aggregation fails to improve intervention organization, if intervention guidance offers no advantage over simpler rules, if individual reassessment fails to improve post-intervention decisions, or if coordination costs outweigh its supplementary educational value.

Thus, the core question of future empirical work is whether distributed, student-level educational data can be reliably translated into actionable decisions regarding intervention level and implementer while maintaining individual adaptability, meaningful human control, and classroom instructional continuity.

6. Conclusion

The article proposed a Human–AI Multi-Level Adaptive Learning framework to align individual learning with classroom organization.

The framework's distinctive contribution is not the proposal of isolated components, but their linkage within a closed feedback cycle. Student data are aggregated, the intervention level and implementer are separately selected, and following the intervention, each student's outcome is reassessed. Based on new data, their individual learning and, where necessary, classroom work organization are adapted.

The effectiveness of the proposed framework has not yet been confirmed empirically. Future research must test the reliability of data aggregation, the applicability of intervention guidance and human–AI control handovers, as well as the impact of reassessment and interconnection. The pivotal question is whether multi-level coordination possesses measurable added value compared to individual AI tutoring alone.

References:

1. Molenaar I. Towards hybrid human-AI learning technologies. European Journal of Education. 2022;57:632–645. doi:10.1111/ejed.12527.
2. Holstein K, McLaren BM, Aleven V. Co-Designing a Real-Time Classroom Orchestration Tool to Support Teacher–AI Complementarity. Journal of Learning Analytics. 2019;6(2):27–52. doi:10.18608/jla.2019.62.3.
3. Kasepalu R, Prieto LP, Ley T, Chejara P. Teacher Artificial Intelligence-Supported Pedagogical Actions in Collaborative Learning Coregulation: A Wizard-of-Oz Study. Frontiers in Education. 2022;7:736194. doi:10.3389/feduc.2022.736194.
4. Olsen JK, Rummel N, Aleven V. Designing for the co-Orchestration of Social Transitions between Individual, small-group, and Whole-Class Learning in the Classroom. International Journal of Artificial Intelligence in Education. 2021;31:24–56. doi:10.1007/s40593-020-00228-w.

5. Lawrence LEM, Echeverria V, Yang K, Aleven V, Rummel N. How teachers conceptualise shared control with an AI co-orchestration tool: A multiyear teacher-centred design process. British Journal of Educational Technology. 2024;55(3):823–844. doi:10.1111/bjet.13372.
6. Zheng C, Chen G. The AI Co-Pilot: A Culturally-Responsive Framework for Orchestrating Interactive Learning in the Classroom. International Journal of Chinese Education. 2025;14(3):1–25. doi:10.1177/2212585X251400819.
7. Holstein K, Aleven V, Rummel N. A Conceptual Framework for Human–AI Hybrid Adaptivity in Education. In: Artificial Intelligence in Education. LNCS. 2020;12163:240–254. doi:10.1007/978-3-030-52237-7_20.
8. VanLehn K. The Relative Effectiveness of Human Tutoring, Intelligent Tutoring Systems, and Other Tutoring Systems. Educational Psychologist. 2011;46(4):197–221. doi:10.1080/00461520.2011.611369.
9. Ma W, Adesope OO, Nesbit JC, Liu Q. Intelligent tutoring systems and learning outcomes: A meta-analysis. Journal of Educational Psychology. 2014;106(4):901–918. doi:10.1037/a0037123.
10. Piech C, Bassen J, Huang J, Ganguli S, Sahami M, Guibas LJ, Sohl-Dickstein J. Deep Knowledge Tracing. Advances in Neural Information Processing Systems. 2015;28:505–513.
11. Holstein K, McLaren BM, Aleven V. Designing for Complementarity: Teacher and Student Needs for Orchestration Support in AI-Enhanced Classrooms. In: Artificial Intelligence in Education. LNCS. 2019:157–171. doi:10.1007/978-3-030-23204-7_14.
12. Verbert K, Duval E, Klerkx J, Govaerts S, Santos JL. Learning Analytics Dashboard Applications. American Behavioral Scientist. 2013;57(10):1500–1509. doi:10.1177/0002764213479363.
13. Hariyanto, Kristianingsih FXD, Maharani R. Artificial intelligence in adaptive education: a systematic review of techniques for personalized learning. Discover Education. 2025;4:458. doi:10.1007/s44217-025-00908-6.
14. Farhood H, Nyden M, Beheshti A, Muller S. Artificial intelligence-based personalised learning in education: a systematic literature review. Discover Artificial Intelligence. 2025;5:331. doi:10.1007/s44163-025-00598-x.
15. Cabral L, Pinto R, Gonçalves G. AI-powered learning analytics dashboards: a systematic review of applications, techniques, and research gaps. Discover Education. 2025;4:525. doi:10.1007/s44217-025-00964-y.
16. Marzano D. Generative Artificial Intelligence (GAI) in Teaching and Learning Processes at the K-12 Level: A Systematic Review. Technology, Knowledge and Learning. 2026;31:789–829. doi:10.1007/s10758-025-09853-7.
17. Liu X, Zhong B. Integrating generative Artificial Intelligence into student learning: A systematic review from a TPACK perspective. Educational Research Review. 2025;49:100741. doi:10.1016/j.edurev.2025.100741.
18. Lee H. Teacher intervention in K-12 AI-based instruction: a systematic review of processes, strategies, and effects. Smart Learning Environments. 2026; 13:35. doi:10.1186/s40561-026-00461-1.
19. Yang KB, Pan Y, Liu M, Rummel N, Aleven V. Comparing Dynamic Versus Pre-Planned Combinations of Individual and Collaborative Learning in a Classroom Experiment. Journal of Computer Assisted Learning. 2026; 42: e70158. doi:10.1111/jcal.70158.

20. Hung RT, Chuang YS. Human-AI co-teaching: exploring shared pedagogical roles between instructors and generative AI in smart education. Interactive Technology and Smart Education. 2026:1–18. doi:10.1108/ITSE-11-2025-0340.
21. Alfredo R, Echeverria V, Jin Y, Yan L, Swiecki Z, Gašević D, Martinez-Maldonado R. Human-centred learning analytics and AI in education: A systematic literature review. Computers and Education: Artificial Intelligence. 2024;6:100215. doi:10.1016/j.caeai.2024.100215.
22. Yang KB, Echeverria V, Lu Z, Mao H, Holstein K, Rummel N, Aleven V. Pair-Up: Prototyping Human-AI Co-orchestration of Dynamic Transitions between Individual and Collaborative Learning in the Classroom. Proceedings of CHI 2023. Article 453. doi:10.1145/3544548.3581398.
23. Fuchs D, Fuchs LS. Introduction to response to intervention: What, why, and how valid is it? Reading Research Quarterly. 2006;41(1):93–99. doi:10.1598/RRQ.41.1.4.

Information about the Author:
Karhanyan Garegin G.(Vanadzor, Armenia) *— PhD in Education, Founder of Karhanyan School. Research interests: educational innovation, personalized and adaptive learning, artificial intelligence in education, and human–AI collaboration in classroom instruction.*
E-mail: *gkarhanyan@gmail.com*
ORCID iD: *https://orcid.org/iD-0009-0000-8826-1763*

Acknowledgments: I *thank my reviewers.*
Author's contribution: *The work was carried out entirely by the author.*

DOI: 10.24412/2470-1262-2026-3-74-82
УДК (UDC): 821.111(73).09

Tamar Sh. Mebuke
Georgian Technical University,
Tbilisi, Georgia
https://orcid.org/iD-0009-0004-5867-0469

For citation: Mebuke Tamar Sh. (2026).
Anticipating the Digital: Intermediality, Non-Linearity,
and Ergodicity in John Dos Passos's «U.S.A.».
Cross-Cultural Studies: Education and Science,
Vol. 11, Issue 3 (2026), pp.74-82 (in USA)

Manuscript received: 18/10/2026
Accepted for publication: 10/11/2026
The authors have read and approved the final manuscript.
CC BY 4.0

ANTICIPATING THE DIGITAL: INTERMEDIALITY, NON-LINEARITY, AND ERGODICITY IN JOHN DOS PASSOS'S «U.S.A.»

В ПРЕДВОСХИЩЕНИИ ЦИФРОВОЙ ЭПОХИ: ИНТЕРМЕДИАЛЬНОСТЬ, НЕЛИНЕЙНОСТЬ И ЭРГОДИЧНОСТЬ ПОВЕСТВОВАНИЯ В ТРИЛОГИИ ДЖОНА ДОС ПАССОСА «USA.»

Abstract:

Structural innovations employed by John Dos Passos in his major work "The U.S.A." trilogy ("The 42nd Parallel" (1930), "1919" (1932), and "The Big Money" (1936)) made it a landmark of modernist literature and earned the author, according to Jean-Paul Sartre, the title of "the greatest writer" of the time. They also established him as a forerunner to innovative ways of structural principles of composing works of electronic literature, which came into being almost half a century later. The paper traces three experimental techniques utilized in the trilogy. First, it examines intermedial reference and intermedial imitation, used by J. Dos Passos through the incorporation of newspaper clippings, song lyrics, fictional realism, and biographies into a form of "visual collage" in order to depict a vast picture of American life at the beginning of the 20th century. Second, it analyzes the non-linearity of narration that creates the effect of simultaneity, used to evoke the feeling of perception of historical events happening simultaneously to everyone everywhere, showing a cross-section of an entire society at a specific time. Finally, it explores ergodicity, or the requirement for the reader to make a non-trivial effort in order to assemble disconnected fragments of a text in order to construct the meaning. Ultimately, the paper argues that these three compositional devices – intermediality, non-linearity and ergodicity – serve as the proto-architectural foundation for modern electronic literature and became some of the essential features of texts of electronic literature, especially hypertext fiction, when writing transferred from the printed page to the computer screen.

Keywords: electronic literature, intermediality, non-linearity, ergodicity, proto-hypertext

Introduction

As Alan Liu [17, p. 1] maintains, the narrative of "new media" is a very old tale — an identity narrative wherein new media simultaneously project and introject "otherness". According to Marshall McLuhan [18, p. 7], any medium is an extension of ourselves, and a new medium merely introduces a new scale of extension. This shift alters not just our perception, but our very apprehension of what a medium can entail.

Historically, such transitions have always sparked anxiety and adjustment; Liu [17, p.6] recalls Plato's *Phaedrus*, where the Egyptian king fears writing will destroy human memory, while N. Katherine Hayles [12, pp.1-2] describes the turmoil within scriptoriums at the dawn of the print revolution. As M.T. Clanchy [8] notes, a new medium only becomes socially meaningful through a massive accretion of practices and forms that scale it into a cultural force.

However, transferring text from one medium to another often reveals a persistent *déjà vu* effect. Jay David Bolter and Richard Grusin [6, p. 55] define this as "remediation"— the idea that the content of any new medium is always an older medium. We see this when we "scroll" down web "pages". Yet, while the fundamental forms of literary expression may remain stable, a shift in platform forces authors to explore new affordances. And yet, long before the digital screen, modernist writers were already pushing the boundaries of the printed page to mimic the multi-layered velocity of the modern world. The main representative among them was John Dos Passos, who used cinematic and journalistic collage techniques in his "U.S.A. Trilogy," which functions as an analog precursor to digital hypertext. The aim of this paper is to identify how Dos Passos's structural innovations, by exceeding the stable principles of literary composition, anticipated and found new expression in contemporary digital fiction.

Literature review

John Dos Passos, whom Jean-Paul Sartre considered "the greatest writer" of the time, is best known for his "U.S.A. Trilogy" ("The 42nd Parallel" (1930), "1919" (1932), and "The Big Money" (1936)), and consistently ranks among the top writers of the 20th century. Besides leaving a vivid picture of American reality at the beginning of the 20th century, Dos Passos's novels mark a landmark of modernist literature, largely due to structural innovations that he introduced into the composition of his novels. Though his literary experiments started with his early novel "Manhattan Transfer" (1925), in which he introduced the stream-of-consciousness technique, he is mainly remembered for his "U.S.A. Trilogy." In these novels, written in an experimental form, he uses various innovative techniques, such as intermediality, expressed through the incorporation of fictional realism, newspaper clippings, biography, autobiography, and song lyrics to paint a broad landscape of American life at the beginning of the 20th century. Non-linearity of narration, applied by him as the main principle of storytelling, creates the effect of simultaneity, used to evoke the feeling of perceiving historical events happening simultaneously to everyone everywhere, showing a cross-section of an entire society at a specific time. Ergodicity, another technique of composition, implies a requirement for the reader to make a non-trivial effort in order to assemble disconnected fragments of a text; it is used to enhance the reader's involvement in the reconstruction of the overall content of the text and participation in the process of creating meaning.

These three compositional devices – intermediality, non-linearity, and ergodicity – serve as the proto-architectural foundation for modern electronic literature and have become some of the essential features of texts in digital fiction, especially hypertext fiction. They also established Dos

Passos as a forerunner of innovative structural principles for composing works of electronic literature, which came into being almost half a century later, when writing transferred from the printed page to the computer screen.

Materials and Methods

Intermobility and Collage Techniques

By borrowing techniques from the visual arts, cinema, and mass media and placing these different types of text together, Dos Passos created a literary version of a visual collage or a cinematic montage. The idea for this he borrowed from the film director Sergei Eisenstein [11], whose theory of montage was based on the idea that violently colliding two different images creates a new, entirely different meaning in the viewer's mind. Dos Passos used text to achieve the same psychological effect, proving that the traditional novel could adapt to the emerging dominance of film and mass media by absorbing their structural principles into its composition.

Thus, in *The Newsreels*, he uses fragments of real newspaper headlines, song lyrics, and political speeches to imitate the styles of journalism, radio broadcasts, and popular music. In the sections titled *The Camera Eye*, he uses autobiographical, stream-of-consciousness prose lacking standard punctuation to imitate the subjective, wandering lens of a cinematic camera. In *Biographies*, he uses stylized, non-fiction sketches of real public figures (e.g., Henry Ford, Thomas Edison), borrowing the form of historical documentary and biography. In *Fictional Narrative*, he writes intersecting stories of everyday Americans in a detached, objective style, following the form of a traditional realist novel. This blending of forms of representation is an example of intermedial reference or intermedial imitation, which, according to the media theorist Irina Rajewsky [22, p. 52], occurs when one medium simulates or adopts the forms, structures, or conventions of another. Dos Passos resorts to this technique in an attempt to capture the chaotic sensory overload of American reality at the time.

The legacy of Dos Passos's structural innovations was already evident in the foundational works of the first-generation electronic literature created on Story Space, powerfully supporting our argument that modernism anticipated digital architecture. The same principle of intermediality has become one of the main techniques of composing works of electronic literature, which frequently use multimedia by embedding video clips, audio files, and interactive graphics directly into the text.

As Dos Passos was confined to print, he simulated the same form of collage in the composition of his works. His *Newsreels* are mashups of real newspaper headlines, fragments of political speeches, and snippets of popular song lyrics. In this way, he embedded external media into the structure of his novels, as if he foresaw the sensory overload of a browser window with several tabs simultaneously open, long before the computer was invented.

The principle of intermedial composition of texts has become one of the main techniques of creating fictional works of electronic literature. Shelley Jackson's hypertext novel "Patchwork Girl" [13], written 65 years after Dos Passos published the first novel of his trilogy ("The 42nd Parallel" (1930)), is a brilliant exploration of identity, using the metaphor of Mary Shelley's "Frankenstein". The text is literally stitched together from disparate sources: passages from Mary Shelley's original novel, L. Frank Baum's "The Patchwork Girl of Oz," historical anatomical textbooks, and Jackson's own original text and black-and-white illustrations. "Patchwork Girl" physically manifests intermedial reference and visual collage as a technique first used by Dos Passos. While Dos Passos was constrained by the physical printed page, having to mimic the aesthetics of

newspaper clippings, song lyrics, and biographies using standard typography, Jackson utilizes an interface to actually construct an intermedial whole. She takes the cut-and-paste technique, pioneered by Dos Passos in print, and executes it natively on the screen.

Non-Linearity and Network Narratives

Dos Passos's pioneering works of nonlinear fiction were a major influence in the field. In particular, Alfred Döblin's "Berlin Alexanderplatz" and Jean-Paul Sartre's "Roads to Freedom" trilogy show the influence of this method. Unlike a "linear" story, where time moves from past to present and then to future alongside a narrative that moves steadily forward on a single track, following a protagonist's desire for something, overcoming obstacles, reaching a climax, and arriving at the resolution of the conflict, Dos Passos gives us a cross-section of an entire society at a specific time. He completely dismantled the track of narration. Instead of moving forward through time, his narrative moves sideways across space, deliberately frustrating our expectation of a traditional plot. Just as a fictional character's storyline starts building tension, Dos Passos interrupts the chapter and introduces a *Newsreel* (a collage of newspaper headlines) or a *Camera Eye* (a stream-of-consciousness memory) that has no direct connection to the scene you were just reading. By constantly frustrating expectations, he prevents the reader from following a linear narration of a traditional novel.

The "U.S.A. Trilogy" features twelve main fictional characters. Their stories rarely come to a climax in the traditional sense; they drift, suspend, and sometimes come to an abrupt pause. The story of Mac, which begins with "The 42nd Parallel," is interrupted by the story about Big Bill, the connection between whom we discover later. The narrative line of a young mechanic in Chicago suddenly stops in the middle of his story to switch to an ambitious public relations executive in New York on exactly the same day. Dos Passos treats time geographically rather than chronologically, showing us that history happens to everyone at once.

Throughout the trilogy, Dos Passos inserts stylized, non-fiction biographies of real historical figures like Henry Ford or Eugene Debs. These historical figures do not interact with the fictional characters, but rather form the historical background of the given period of time. In this way, the author forces the reader to look away from the plot of the novel and turn attention towards the broader historical period.

Contrary to a linear novel, in which the author dictates connections, in Dos Passos's non-linear structure the reader has to find connections by himself/herself, figuring out how a headline in a *Newsreel* relates to the failure of a fictional character three chapters later. This is one way in which Dos Passos acts as a forerunner of the principles of composing electronic literature. Decades before the invention of the internet, hypertext, and digital fiction, he was trying to create a multi-dimensional, interactive reading experience using only paper and ink. For this reason, many media theorists and scholars of digital literature often consider the high modernists, especially Dos Passos, James Joyce, and later writers Jorge Luis Borges and Julio Cortázar, to be the pioneers of the "proto-hypertext".

Discussion

Digital hypertext was not a sudden, isolated invention; rather, it is a direct continuation of experimental print literature. Bolter and Joyce [5, p. 41] view hypertexts as a flexible, interactive evolution of traditional fiction. Expanding on this, Lavin [16, p. 2] argues that early 20th-century

modernist authors like John Dos Passos, Gertrude Stein, and Sherwood Anderson were constructing "network narratives" to map complex social landscapes long before the digital age. The concept and ideology of the network do not belong exclusively to modern digital society. In fact, the theoretical frameworks used to analyze early electronic literature were actually borrowed from mid-century critics who were studying the decentralized, nodal storytelling methods perfected by these modernist writers. As Landow [15, p.1] points out, hypertextuality originally grew out of a deep frustration with the rigid, hierarchical limitations of the traditional printed book. Hence, the digital network serves as the practical realization of complex literary and cultural theories. Cixous [9] suggests that digital networks are the ultimate fulfillment of poststructuralist philosophy, rather than just a convenient tool for connectivity. Poststructuralist and postmodernist thinkers wanted to escape rigid, top-down power structures and "master narratives". In doing so, they were responding to cultural anxieties that experimental modernist writers had already identified decades earlier [4].

The network model perfectly mediates the defining tension of the modernist era: the pull between total unity and fragmented dispersal (driven by shifts like changing U.S. demographics). To navigate these frictions, modernists naturally gravitated toward decentralized, overlapping, and interconnected structures. For example, rejecting the failed metaphor of the American "melting pot," Randolph Bourne [7, p. 115] proposed a network-like social model of "national clusters" forming a "federation of cultures". He believed this transnational, nodal framework could heal wartime divisions and serve as a blueprint for international diplomacy by creating a coherent whole out of fragmented pieces.

Modernist writers actively rejected traditional, linear cause-and-effect storytelling because it failed to capture the true nature of human experience and knowledge. While standard critiques claim modernism simply balances societal fragmentation with a desire for wholeness, the reality is more complex. Modernist structural experiments functioned like dynamic, evolving networks. Lavin [16, p. 2] clarifies that while modernist networks are not identical to today's digital information systems, they established the foundational vocabulary that makes our current network society understandable.

Consequently, modernist literature offers contemporary digital humanities a massive historical archive tracking the evolution of the "network". Thus, while traditional readings of Dos Passos's trilogy "U.S.A." focus heavily on its disconnected, isolating formal properties, Lavin [16, p. 3] argues that these narrative fragments actually interconnect to form a vast "semiotic web". This web ultimately drives the text toward a comprehensive, totalizing vision of the nation and history.

In comparison to early hypertext fiction stories, which consist of "nodes" or semantic blocks of text where the reader has to click a hyperlink to jump from one node to another in order to create their own pathway, the structure of Dos Passos's novels acts like a manual hypertext network. By abruptly ending a fictional chapter to introduce a *Camera Eye*, he forces the reader to "click a link" to a different "node". His narrative does not flow; it also "jumps".

Nonlinearity of narration has become one of the dominant principles of composing works of hypertext fiction since its earliest works. One of them, which is commonly acknowledged as a remarkable work of hypertext fiction, is the novel "Victory Garden" by Stuart Moulthrop [19]. Set during the 1991 Gulf War, "Victory Garden" is a massive, sprawling network of nearly 1,000 nodes of text. It depicts a wide range of characters – soldiers, academics, media figures, and politicians, whose lives intersect dynamically depending on the paths the reader chooses to explore.

The novel is the definitive digital descendant of Dos Passos's attempt to capture a society-wide cross-section. Where Dos Passos used *Newsreel* sections to simulate the overwhelming media landscape of early 20th-century America, "Victory Garden" structurally mimics the 24-hour CNN news cycle of the early 1990s. The hyperlink structure perfectly replicates the non-linear simultaneity, depicting the cross-section of society and creating the feeling of major historical events happening to everyone, everywhere, all at once.

Ergodicity and the Program of the Book

The next functional concept, ergodicity, was introduced into digital media studies by Espen Aarseth [2] for texts that require from readers a non-trivial effort to traverse them. Contrary to the readers of codex literary texts who have to turn pages following the line of narration, the reader of e-literature has to perform an active role by choosing the links to click on in order to compose his/her version of a story. Likewise, Dos Passos requires an ergodic reading experience. You cannot passively read the "U.S.A. Trilogy". You have to actively assemble the fragments and remember disconnected timelines to build the overall meaning of the novels. This way, Dos Passos turns the reader into a "co-creator," which is exactly what is expected from the reader of e-literature.

Dos Passos's experimental techniques of composition pushed the printed book as far as it could go towards becoming a multi-linear, multimedia network. His experiments made his writing a crucial bridge to the way of writing that was to come into practice only with the arrival of the digital era. He took the high-modernist stream-of-consciousness of James Joyce's "Ulysses," combined it with the grittiness of cinema and journalism, and handed his innovative way of writing to future writers in an effort to make sense of the complexity and turmoil of the contemporary world.

His innovative ways of writing found parallels in the new literature to come: distinct, rotating narrative modes were later reflected in hypertexts' nodes and branching narratives; *Newsreel* text collages in embedded multimedia, such as video and audio clips; and mental piecing together of fragments was paralleled in interactive fiction in which readers click to choose the path. In this way, print modernism anticipated digital architecture.

The continuation of experimental ways of composition, initiated by modernist writers, found its reflection in later experiments of writers of electronic literature. Ergodicity, as a principle of composition, was used by Michael Joyce in his hypertext "Afternoon, a story" [14], which is widely considered the first major work of hypertext fiction. The story depicts a narrator who suspects he might have witnessed his ex-wife and son in a fatal car crash earlier that day. The narrative has no fixed center and no definitive ending; readers navigate by clicking linked words, often finding themselves coming back to earlier screens with subtly altered contexts.

Just as the "U.S.A. Trilogy" does not provide the reader with a unified narrative, forcing them instead to synthesize the *Camera Eye*, *Newsreel*, and biographical sections, "afternoon, a story" relies entirely on ergodicity. The text physically resists passive perception. The "non-trivial effort" is materialized in the software architecture. The reader must actively map the fragmented text to reconstruct the plot.

Conclusion

Breaking the Material Boundaries of Print

And yet, electronic literature is not just a transfer of modernists' experiments from a printed page to a computer screen. Aljayyousi [3, pp. 9-11] challenges the idea that digital textuality is

either a seamless continuation of print or a completely radical, unprecedented break from it. Instead, the author argues that early digital forms (like e-books) often mimicked the physical traits of traditional books. However, this "e-hyphenation" serves a purpose: it forces us to look back at print and realize that the traditional book was *always* a piece of technology, not just a natural medium. Citing Johanna Drucker [10, pp. 166-167], Aljayyousi suggests we view the book not as a static object, but as a "program" that dictates a "ritual of reading". The layout, index, and page structure are parameters that guide a reader's cognitive performance.

Drawing on Walter Ong [20, p. 121], Aljayyousi emphasizes that print rigidly "locks" words into a visual space. Control of position is paramount in print. Unlike previous forms of writing- the scroll, the codex, or the printed page- which were invented *solely* to accommodate the written word, the computer is fundamentally a processing machine. Writing and reading are merely byproducts of its complex, multi-use architecture. Therefore, forcing digital fiction to perfectly emulate print is a mistake. We should rather concentrate on learning how new media sheds light on old media. Looking at digital fiction allows us to see how Dos Passos was manipulating the "technology" of the print book. As Aljayyousi [3, p. 17] notes, the emergence of digital literature does not completely sever ties with ancestral formats; rather, it casts those older formats in a revealing new light. Rather than viewing the computer as an unprecedented radicalization of textuality, we should recognize that it exposes what was always true: print is merely one historical phase of textual transmission with its own distinct material limitations. When applied to the “U.S.A. Trilogy,” this perspective reveals that Dos Passos was not merely writing a novel, but self-consciously working within, and straining against, the technological specificity of the printed page. Trying to break the boundaries of print that lock words in space, Dos Passos strove to break this lock using cinematic and collage techniques, foreshadowing the multi-layered nature of the computer.

The rigid materiality of print is defined by spatial control. According to Walter Ong’s [20, pp. 121] media theories, writing shifts language from sound to sight, and the printing press aggressively fixes words into a permanent visual layout where "control of position is everything". Dos Passos's “U.S.A. Trilogy” explicitly wrestles with this spatial imprisonment. Through his cinematic *Camera Eye* and fragmented *Newsreels*, Dos Passos attempted to manipulate the fixed topography of the page, mimicking a dynamic, multi-layered visual experience long before the computer offered a canvas natively built for such fluidity.

To fully grasp Dos Passos’s Trilogy as an analog precursor to digital fiction, one must adopt Johanna Drucker's [10, p. 170] conceptual framework, as championed by Aljayyousi [3, p.17]: viewing the codex book not as a static container, but as a "program" that establishes a "performative space" for the reader. Dos Passos’s Trilogy functions as an analog program. The reader has to actively "run" the text by jumping between different narrative tracks. The structural apparatus of the book, its navigation, pacing, and sequential ordering, functions as a set of boundaries that dictate a specific "ritual of reading". In “U.S.A.” Dos Passos rewrites this traditional program. By organizing his text around algorithmic-like parameters of historical data, biography, and stream-of-consciousness, he forces the reader to execute a highly active, non-linear performance that mirrors the operational logic of digital media, proving that a text can function as a complex mechanism even when restricted to the printed page.

As Liu [17, p. 14] rightly maintains, “The task of studying new media, it might be said, is to help us better to understand what it meant to write, read, and imagine in the past; while, inversely,

that of studying old media is to help us appreciate what it now means to encode, browse, simulate, etc. 'Digital literary studies' should make that possible."

References:

1. Aarseth, Espen J. 1997. *Cybertext: Perspectives on Ergodic Literature*. The Johns Hopkins University Press Ltd., London.
2. Aarseth, Espen J. 1997. *Ergodic Literature*. Baltimore, Maryland: The Johns Hopkins University Press.
3. Aljayyousi, M. I. 2017. Enter the Digital: Emergent Materiality and the Digitization of Literary Texts: The Novel as a Case Study. *Digital Studies/le Champ Numérique*, 7(1), 3. DOI: http://doi.org/10.16995/dscn.273 ISSN: 1918-3666 | Published by Open Library of Humanities
4. Bell, Michael. 2002. The Metaphysics of Modernism. In Michael Levenson, ed., *The Cambridge Companion to Modernism*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 9-32.
5. Bolter, J. David & Joyce, Michael. 1987. Hypertext and Creative Writing. In: *Hypertext '87: Proceedings*. New York: Association for Computing Machinery, pp. 41-50.
6. Bolter, J. D., and R. Grusin. 1999. *Remediation: Understanding New Media*. Cambridge, MA: MIT Press.
7. Bourne, Randolph S. 1916. Trans-National America. In Carl Resek, ed., *War and the Intellectuals: Collected Essays, 1915-19*. Indianapolis: Hackett, 1916; 1999. pp. 107-123.
8. Clanchy, M. T. 1993. *From Memory to Written Record, England 1066–1307*, 2nd edn. Oxford: Blackwell.
9. Cixous, Hélène. 2009. *Hyperdream*. Translated by Beverley Bie Brahic. Cambridge, UK; Malden, MA: Polity. ISBN 978-0-745-64300-7. OCLC 488268287.
10. Drucker, Johanna. 2009. *SpecLab: Digital Aesthetics and Projects in Speculative Computing*. Chicago: The University of Chicago Press, DOI: http://dx.doi.org/10.7208/chicago/9780226165097.001.0001
11. Eisenstein, Sergei. 1949. *Film Form. Essays in Film Theory*, edited and translated by Jay Leyda. Harcourt Brace & Company. San Diego, New York, London.
12. Hayles, Katherine N. (2007). *Electronic Literature. New Horizons for the Literary.* University of Notre Dame Press.
13. Jackson, Shelley. 1995. *Patchwork Girl*. Eastgate Systems.
14. Joyce, Michael. 1987. *Afternoon, a story*. Eastgate Systems Inc.; Mac/Win edition (June 1, 1987).
15. Landow, George P. 1994. Landow, George P., ed. *Hyper/Text/Theory*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
16. Lavin, S., and Beal, Wesley. 2011. Theorizing connectivity: Modernism and the network narrative. *Digital Humanities Quarterly*. Volume 5, Number 2.
17. Liu, Alan. 2013. Imagining the new media encounter. In *A Companion to Digital Literary Studies* (pp. 1–25). Wiley. https://doi.org/10.1002/9781405177504.ch1
18. McLuhan, M. 1994. The Medium is the Message. In M. McLuhan, *Understanding Media: The Extensions of Man*. Cambridge, MA: MIT Press, pp. 7–21.
19. Moulthrop, Stuart. 1991. *Victory Garden*. Copyright Eastgate Systems.

20. Ong, Walter J. 1982. *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word*. London: Methuen, DOI: http://dx.doi.org/10.4324/9780203328064
21. Dos Passos, John. 1937. *U.S.A. 1. The 42nd Parallel 2. Nineteen Nineteen 3. The Big Money*. The Modern Library. Random House, Inc., New York.
22. Rajewsky, Irina. 2005. Intermediality, Intertextuality, and Remediation: A Literary Perspective on Intermediality. In *Intermédialités*. No. 6 (Automne). (2005): 43-64.

Information about the Author:
Tamar Sh. Mebuke (Tbilisi, Georgia) *– Doctor of Philology (PhD), Professor at Georgian Technical University, Department of Foreign Languages. -0004-5867-0469 Email: mebuket@yahoo.com Mob.: +995 599 90 74 95 The author permanently lives in Tbilisi, Georgia*

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

DOI: 10.24412/2470-1262-2026-3-83-94
УДК (UDC): 372.881.1

Koryun M. Ohanyan,
Armenian State Pedagogical University after Kh. Abovyan,
Yerevan, Armenia
https://orcid.org/iD-0009-0005-2352-0302

For citation: Ohanyan Koryun M. (2026).
Controlled Substitution as a Didactic Principle in Teaching Graphics.
Cross-Cultural Studies: Education and Science,
Vol. 11, Issue 3 (2026), pp.83-94 (in USA)

Manuscript received: 08/09/2026
Accepted for publication: 10/11/2026
The authors have read and approved the final manuscript.
CC BY 4.0

CONTROLLED SUBSTITUTION AS A DIDACTIC PRINCIPLE IN TEACHING GRAPHICS

УПРАВЛЯЕМАЯ СУБСТИТУЦИЯ КАК ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПРИНЦИП ОБУЧЕНИЯ ГРАФИКЕ

Abstract:

Objectives**:** The article synthesises the results of the author's previous studies on phonological and graphical substitution in Russian-Armenian bilingual education and formulates the principle of controlled substitution as an independent didactic category, along with its criteria and mechanisms of adaptivity.

Methodology**:** The study draws on a theoretical meta-analysis of five previous publications by the author, comparative analysis, and generalisation of empirical data from earlier pilot experiments. Particular attention is given to distinguishing spontaneous (interference-driven) substitution from controlled (pedagogically induced) substitution and to describing the mechanism by which a native-language grapheme embedded in a familiar text triggers implicit recognition of the corresponding target-language grapheme.

Results**:** Four criteria of controllability are established — awareness, temporariness, purposeful removability, and adaptivity. The three models previously developed by the author (the dynamic model of implicit learning, the PLADS model, and the correctional-developmental model) are shown to represent three levels of the same principle: cognitive, didactic-technological, and applied-correctional. A generalised algorithm for classroom application is proposed.

Contribution**:** The theoretical significance lies in establishing controlled substitution as a self-standing didactic principle rather than a private technique. The practical significance consists in an integrated, ready-to-use algorithm that teachers of Russian as a foreign language can apply at different stages of literacy instruction in Armenian schools.

Keywords: *controlled substitution, adaptive instruction, phonological and graphical substitution, bilingualism, Russian-Armenian bilinguals, teaching methodology, implicit learning, primary school*

Аннотация:

Цель исследования — обобщить результаты предыдущих работ автора, посвящённых фонологической и графической субституции в билингвальном обучении РКИ, и сформулировать принцип управляемой субституции как самостоятельную дидактическую категорию, определив его критерии и механизмы адаптивности.

Методология исследования основана на теоретическом мета-анализе пяти предшествующих публикаций автора, сопоставительном методе и обобщении эмпирических данных ранее проведённых пилотных экспериментов. Особое внимание уделяется разграничению стихийной (интерференционной) и управляемой (педагогически инициированной) субституции, а также описанию механизма, при котором графема родного языка, встроенная в знакомый текст, запускает имплицитное узнавание соответствующей графемы изучаемого языка.

Результаты исследования показали, что выделяются четыре критерия управляемости — осознанность, временность, целенаправленная устранимость и адаптивность. Показано, что три ранее разработанные автором модели (динамическая модель имплицитного обучения, модель ФЛАДС и коррекционно-развивающая модель) представляют собой три уровня реализации одного и того же принципа: когнитивный, дидактико-технологический и прикладной коррекционный. Предложен обобщённый алгоритм применения принципа на уроке.

Научная новизна и теоретическая значимость исследования заключаются в обосновании управляемой субституции как самостоятельного дидактического принципа, а не частного приёма или отдельной модели. Практическая значимость состоит в разработке интегрированного, готового к применению алгоритма для учителей РКИ, работающих на разных этапах обучения грамоте в армянских школах.

Ключевые слова: *управляемая субституция, адаптивное обучение, фонологическая и графическая субституция, билингвизм, русско-армянские билингвы, методика преподавания, имплицитное обучение, начальная школа*

Введение (Introduction)

Обучение русскому языку как неродному (РКИ) учащихся с родным армянским языком в современных условиях требует систематизации и теоретического переосмысления методов преодоления межязыковой интерференции. Нарушения на фонетическом, графическом и орфографическом уровнях у учащихся-армянофонов носят устойчивый системный характер, что создаёт необходимость разработки гибких адаптивных дидактических подходов. В контексте билингвального образования принципиальное значение приобретает поиск педагогических решений, позволяющих трансформировать родной язык обучающихся из источника интерференционных помех в управляемый и методически обоснованный ресурс [5, с.124–127]. Несмотря на наличие исследований, посвящённых отдельным проявлениям интерференции и частным приёмам графической субституции [10; 7], в современной методике преподавания РКИ до сих пор отсутствует целостное теоретическое обоснование

управляемой субституции как самостоятельного дидактического принципа. Предшествующие изыскания автора затрагивали лишь отдельные аспекты данной проблемы: когнитивный механизм имплицитного восприятия и узнавания графем [6], дидактическую модель фоно-лексической аккумуляции (ФЛАДС) [8] и прикладную коррекционно-развивающую технологию [9]. Однако до настоящего времени эти разработки существовали как разрозненные концепты, не объединённые в единую систему, не имеющие обобщенной модели критериев управляемости и универсального алгоритма реализации в учебном процессе.

Для преодоления данного исследовательского пробела настоящая работа направлена на комплексное теоретическое обоснование принципа управляемой субституции как самостоятельной дидактической категории и формулирование обобщённого циклического алгоритма его практического применения. Для достижения поставленной **цели** в исследовании последовательно решаются следующие **задачи**:

- провести понятийно-терминологическое разграничение стихийной и управляемой субституции с выделением критериев последней;
- осуществить теоретический синтез ранее созданных автором моделей на когнитивном, дидактико-технологическом и прикладном уровнях;
- раскрыть механизмы адаптивности управляемой субституции к различным типам интерференции, этапам обучения и индивидуальным траекториям учащихся;
- предложить пошаговый алгоритм циклического устранения фонетико-графических ошибок для практического использования на уроках русского языка в армянской школе.

Теоретическая значимость исследования заключается в формализации принципа управляемой субституции как целостной системы, расширяющей лингводидактические представления о механизмах использования родного языка при формировании билингвальной компетенции. **Практическое значение** работы определяется созданием универсального, готового к внедрению циклического алгоритма и конкретных количественно-качественных ориентиров контроля, предназначенных для учителей РКИ, методистов и авторов адаптивных учебных комплексов.

Обзор литературы (Literature Review)

Описывается и разбирается три уже опубликованные модели. Три модели, разработанные в предшествующих статьях цикла, при первом рассмотрении представляются самостоятельными конструктами, решающими разные задачи: одна описывает когнитивный механизм имплицитного узнавания графем [6], вторая — дидактическую систему накопления фонетико-лексического материала [8], третья — прикладную коррекционную технологию с эмпирически подтверждённой эффективностью [9]. Однако при сопоставлении становится очевидным, что все три модели реализуют один и тот же принцип управляемой субституции на разных уровнях его действия — от когнитивного механизма до конкретной методики урока.

Когнитивный уровень: динамическая модель имплицитного обучения

В динамической модели армянско-русских субституций [6] принцип управляемой субституции реализуется на уровне восприятия и обработки информации. Ребёнок воспринимает знакомый армянский текст, в который встроены отдельные русские графемы (блок перцептивной обработки); формируются ассоциации между армянскими и русскими

буквами на основе позиционного сходства, частоты встречаемости и контекста (блок ассоциативной памяти); на основе сформированных ассоциаций ребёнок строит имплицитные прогнозы о том, какая русская буква должна появиться в определённой позиции текста (блок имплицитного прогнозирования); наконец, происходит сравнение прогноза с реальным результатом чтения, что либо укрепляет, либо перестраивает сформированную ассоциацию (блок контроля и обратной связи) [6]. Этот четырёхблочный цикл описывает именно то, что происходит в сознании ученика в момент действия управляемой субституции, то есть представляет собой микроуровневый, ежемоментный механизм её работы.

Дидактико-технологический уровень: модель ФЛАДС

Модель фоно-лексической аккумуляции посредством дифференцированной субституции (ФЛАДС) [8] разворачивает тот же принцип во времени, превращая единичный когнитивный акт в организованную учебную систему из четырёх блоков: идентификация «триггерной» графемы/фонемы, формирование «ядра субституции» и накопление связанной с ней лексики, фонематическая дифференциация и разрыв субституции, интеграция новых единиц в произвольную речь и письмо [8]. Показательно, что уже на этапе разработки модели ФЛАДС субституция трактовалась не как ошибка, а как «временная дидактическая опора» [8] — то есть модель ФЛАДС является прямой дидактической операционализацией критериев временности и целенаправленной устранимости, сформулированных в разделе 1.3 настоящей статьи.

Прикладной уровень: коррекционно-развивающая модель

Коррекционно-развивающая модель преодоления фонолого-графических субституций [9] переводит принцип на уровень конкретной, эмпирически апробированной методики: трёхэтапная структура «диагностика — дифференциация — автоматизация» с использованием «зеркальных техник» и упражнений «двойные якоря» позволила добиться статистически значимого снижения субститутивных ошибок на 35% и повышения орфографической грамотности на 42% в экспериментальной группе по сравнению с контрольной [9]. Существенно, что эта модель, в отличие от ФЛАДС, изначально ориентирована на коррекцию уже закрепившихся интерференционных ошибок, то есть работает с направлением замены «армянская опора вместо непонятной русской графемы» на этапе исправления, тогда как управляемая субституция в узком смысле (Раздел 1.1) работает на предупреждение таких ошибок. Это не противоречие, а взаимодополняющее применение одного приёма в двух направлениях: превентивном (встраивание русской графемы в родной текст) и коррекционном (осознанное временное использование армянской опоры для исправления уже допущенной ошибки с последующим её устранением) — оба применения удовлетворяют всем четырём критериям управляемости, сформулированным в разделе 1.3.

Материалы и методы (Materials and Methods)

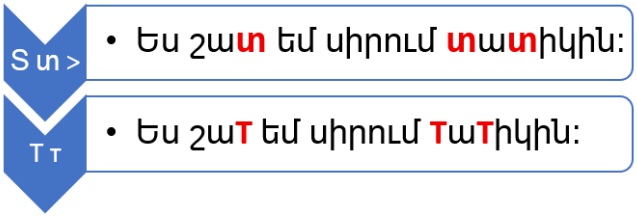
Стихийная и управляемая субституция: два полюса одного явления

Термин «субституция» (от лат. substitutio — подстановка, замена) в рамках предшествующих работ автора обозначал замену как на уровне графики, так и на уровне фонетики [10, с. 311]. При этом уже в первой статье цикла было показано, что субституция у армяно-русских билингвов проявляется двояко: как *осознанный педагогический инструмент* и как *неосознанный процесс*, обусловленный интерференцией родного языка [7, с. 27–28]. Настоящая статья формализует это разграничение и доводит его до уровня *двух полярных*

типов одного явления, различающихся по направлению замены, инициатору, механизму опоры, уровню протекания процесса и конечному результату (табл. 1).

Существенно, что различие между двумя типами субституции лежит прежде всего в направлении замены. При стихийной субституции ученик, столкнувшись с незнакомой или артикуляционно непривычной русской графемой, неосознанно подставляет вместо неё привычный армянский аналог — таковы описанные ранее случаи замены «и» на «ւ», «ть» на «Ծ» или расщепления йотированных гласных [7, с. 28–29]. При управляемой субституции направление обратное: педагог *намеренно* встраивает русскую графему в текст, написанный на родном (армянском) языке учащегося, — например, в слове «Տատիկին» («бабушку») армянская буква **S** заменяется на русскую **T**: Ես շաT եմ սիրում TաTիկին (рис. 1). Ученик, свободно читающий армянский текст, узнаёт слово целиком по смысловому и графическому контексту (гештальту) ещё до того, как анализирует отдельную незнакомую графему, и подсознательно связывает новый знак со звуком, который он и так собирался произнести [4, с. 35–41]. Тем самым управляемая субституция не исправляет уже сложившуюся ошибку, а предотвращает её появление: связь «графема — фонема» закладывается ещё до того, как ученик встретит эту графему в «чистом» русском тексте, вне опоры на родной язык.

Рис. 1. Пример применения управляемой фонолого-графической субституции на уровне предложения



Ученик, свободно читающий армянский текст, узнаёт слово целиком по смысловому и графическому контексту (**гештальту**) *ещё до того, как анализирует* отдельную незнакомую графему, и подсознательно связывает новый знак со звуком, который он и так собирался произнести. Тем самым управляемая субституция не исправляет уже сложившуюся ошибку, а *предотвращает* её появление: связь «графема — фонема» закладывается ещё до того, как ученик встретит эту графему в «*чистом*» русском тексте, *вне* опоры на родной язык.

Таблица 1. Стихийная и управляемая субституция: сопоставительная характеристика

Признак	**Стихийная субституция (ошибка)**	**Управляемая субституция (инструмент)**
Направление замены	русская графема → заменяется на армянскую	армянская графема в тексте → заменяется на русскую
Инициатор	ученик, неосознанно	учитель/методист, сознательно и заранее
Опора	ученик не узнаёт русский знак и заменяет его привычным	ученик узнаёт слово целиком (гештальт) и достраивает новый знак по контексту

Признак	Стихийная субституция (ошибка)	Управляемая субституция (инструмент)
Уровень протекания	ошибочная подстановка при письме/чтении на русском языке	имплицитное усвоение при чтении родного текста
Результат	ошибка, требующая последующей коррекции	новая графо-фонемная связь, формирующаяся без осознанного усилия
Источник в цикле работ автора	[7]	[10; 8; 6]

Управляемая субституция как дидактический принцип

На основании изложенного разграничения управляемую субституцию правомерно определить следующим образом:

Принцип управляемой субституции *— это дидактическая стратегия целенаправленного встраивания графем изучаемого языка в текст на родном языке учащегося, при которой опознавание новой графемы происходит имплицитно, на основе смыслового и графического контекста знакомого слова, без предварительного осознанного анализа, а сама замена носит временный характер и подлежит запланированному устранению по мере формирования устойчивой графо-фонемной связи.*

Данное определение согласуется с общедидактическими принципами сознательности, доступности и наглядности [14, с. 5–15], а также с положением о психологической роли родного языка как опоры при усвоении выразительных средств неродного языка [2, с. 215–224], однако не сводится к ним: специфика управляемой субституции в том, что сознательность здесь распределена асимметрично — учитель действует осознанно и целенаправленно, тогда как ученик на начальном этапе усваивает материал имплицитно, не формулируя правил [6], [11, с. 23–25; 15, с. 53–58]. Это отличает принцип управляемой субституции от классических эксплицитных приёмов обучения графике и сближает его с идеями имплицитного научения, разработанными в рамках динамической модели автора [6].

Существенно и то, что *управляемая субституция не является инструментом*, действующим изолированно: она реализуется в связке с механизмом обратного контроля (Раздел 1.3) и всегда *мыслится как этап, а не конечная цель обучения*. Именно поэтому она обозначается как **принцип**, а не просто как приём: принцип задаёт общую логику организации учебного материала на всех этапах — от первого предъявления графемы до полной автоматизации навыка, — тогда как конкретные приёмы (посимвольная замена [10], «двойные якоря» и «зеркальные техники» [9], построение «ядра субституции» в модели ФЛАДС [8]) являются частными реализациями этого принципа.

Критерии управляемости субституции

Для того чтобы отличить управляемую субституцию от стихийной не только по направлению замены, но и по совокупности признаков, целесообразно выделить четыре критерия управляемости.

Осознанность. Управляемая субституция всегда инициируется и контролируется учителем, что отвечает психолого-педагогическим требованиям к управлению процессом усвоения знаний [12, с. 56–68]: педагог заранее определяет, какая графема будет введена, в каком тексте и в какой момент обучения. Ученик, в свою очередь, на продвинутых этапах должен постепенно осознавать сам факт замены — это отличает управляемую субституцию от стихийной, где перенос происходит полностью бесконтрольно [7, с. 27].

Временность. Субституция не является самоцелью, а выступает мостом между двумя графическими системами. Уже в модели ФЛАДС было показано, что после формирования «ядра субституции» и накопления связанной с ним лексики модель целенаправленно переходит к её «разрушению» через фонематическую дифференциацию [8]. Аналогичная логика заложена в коррекционно-развивающей модели, где этап дифференциации сменяется этапом автоматизации, на котором опора на родной язык более не требуется [9].

Целенаправленная устранимость. В отличие от стихийной субституции, которая закрепляется в виде устойчивой ошибки при отсутствии вмешательства [7, с. 33–34], управляемая субституция запрограммированно устраняется педагогом по заранее выстроенной траектории — в соответствии с закономерностями поэтапного формирования умственных действий и постепенного снятия внешней ориентировочной основы [3, с. 262–268], [1, с. 89–92]: от опоры на знакомую графему — через дифференциацию — к самостоятельному, не опосредованному родным языком воспроизведению [8; 9].

Адаптивность. Управляемая субституция не реализуется по единому шаблону: конкретные приёмы её применения варьируются в зависимости от типа интерференции, этапа обучения и индивидуальных особенностей ученика. Этому критерию посвящён Раздел 3 настоящей статьи.

Наличие всех четырёх критериев одновременно является необходимым условием для того, чтобы конкретный методический приём можно было отнести к реализациям принципа управляемой субституции; отсутствие хотя бы одного из них (например, отсутствие запланированного устранения опоры) переводит приём в разряд паллиативных решений, не решающих задачу формирования самостоятельного графо-фонемного навыка.

Результаты и обсуждение (Results and Discussion)

Трёхуровневая схема реализации принципа

Обобщая изложенное, можно представить единую схему, в которой принцип управляемой субституции разворачивается на трёх взаимосвязанных уровнях (табл. 2).

Таблица 2. Трёхуровневая реализация принципа управляемой субституции

Уровень	Модель-источник	Единица анализа	Функция уровня
Когнитивный	Динамическая модель имплицитного обучения [6]	единичный акт узнавания графемы в контексте	описывает, как субституция работает в сознании ученика в момент восприятия текста
Дидактико-технологический	Модель ФЛАДС [8]	блок учебных действий (идентификация →	организует единичные когнитивные акты в

Уровень	Модель-источник	Единица анализа	Функция уровня
		накопление → дифференциация → интеграция)	системную траекторию усвоения графемы и связанной лексики
Прикладной (коррекционный)	Коррекционно-развивающая модель [9]	этап урока/курса (диагностика → дифференциация → автоматизация)	переводит дидактическую систему в конкретные, эмпирически проверенные приёмы работы на уроке

Важно подчеркнуть направление связи между уровнями: когнитивный уровень задаёт условия, при которых субституция вообще может быть управляемой (наличие знакомого контекста, гештальта, имплицитного прогнозирования); дидактико-технологический уровень организует эти условия в повторяемую учебную структуру; прикладной уровень адаптирует эту структуру к конкретным типам ошибок, этапам курса и результатам диагностики. Отсутствие любого из трёх уровней размывает принцип: без когнитивного обоснования дидактическая структура превращается в формальный набор упражнений; без дидактической организации отдельные приёмы коррекции не складываются в систему; без прикладной адаптации теоретически обоснованный принцип остаётся не реализованным в практике урока.

Механизм адаптивности принципа

Критерий адаптивности (Раздел 1.3) требует отдельного раскрытия, поскольку именно он делает принцип управляемой субституции применимым не по единому шаблону, а гибко — применительно к разным педагогическим переменным. В настоящей статье выделяются три оси адаптации: тип интерференции, этап обучения и индивидуальная траектория ученика.

Адаптация к типу интерференции

Ранее было показано, что интерференция армянского языка на русский проявляется на разных уровнях — фонетическом, графическом и орфографическом, причём каждый уровень порождает специфический набор ошибок [7, с. 30–32; 13, с. 88–90]: замена шипящих, нарушение редукции гласных, смешение твёрдых и мягких согласных на фонетическом уровне; путаница визуально схожих букв, расщепление йотированных гласных на графическом уровне; неверное обозначение звонкости-глухости и ошибки в приставках на орфографическом уровне [7, с. 30–32]. Соответственно, конкретная реализация управляемой субституции должна подбираться под тип интерференции: при графической интерференции эффективна прямая посимвольная замена в тексте [10], при фонетической — сочетание субституции с артикуляционной тренировкой и «зеркальными техниками» [9], при орфографической — включение субституции в морфемный анализ слова (упражнения типа «Собери слово» [9]).

Адаптация к этапу обучения

Модель ФЛАДС и коррекционно-развивающая модель демонстрируют, что степень «управляемости» субституции меняется по ходу обучения. На начальном этапе (идентификация триггерной графемы [8] / диагностика [9]) субституция вводится максимально явно и с полной опорой на родной язык. На промежуточном этапе (формирование ядра субституции и накопление лексики [8] / дифференциация [9]) опора на родной язык начинает целенаправленно сокращаться, а фонематическая дифференциация выходит на первый план. На завершающем этапе (интеграция в речь [8] / автоматизация [9]) управляемая субституция как приём должна быть полностью снята, поскольку графо-фонемная связь уже сформирована самостоятельно. Таким образом, адаптивность принципа к этапу обучения выражается в постепенном, запрограммированном убывании доли субституции в учебном материале — по сути, в реализации критерия временности (Раздел 1.3) во времени, что отражает динамику перехода от материализованного действия с опорой к полноценному умственному действию [3, с. 264–266].

Адаптация к индивидуальной траектории ученика

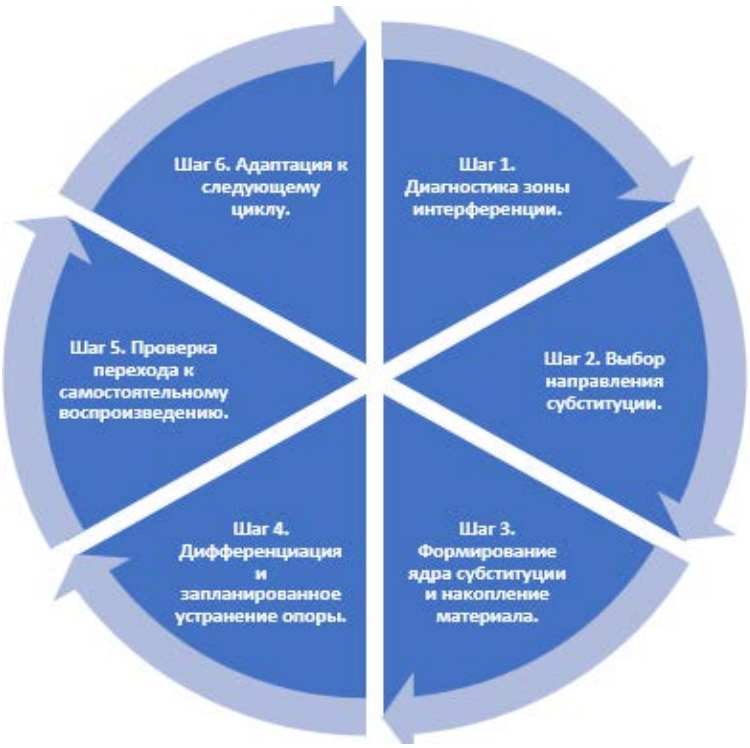
Динамическая модель имплицитного обучения вводит четыре параметра, характеризующих индивидуальную траекторию освоения алфавита: скорость формирования ассоциаций, консистентность субституций, чувствительность к контексту и скорость перехода к эксплицитному знанию [6]. Эти параметры могут быть использованы не только как описательный, но и как диагностический инструмент, определяющий, какая конкретная реализация принципа управляемой субституции будет наиболее эффективной для конкретного ученика. Так, ученику с высокой чувствительностью к контексту и умеренной скоростью формирования ассоциаций (гипотетическая «траектория опоры на контекст» [6]) целесообразно предлагать больше связных, содержательных текстов с управляемой субституцией и меньше изолированных карточек; ученику с высокой консистентностью субституций, но низкой чувствительностью к контексту («траектория визуального стиля» [6]) — напротив, больше визуально контрастных сопоставлений графем («двойные якоря» [9]) и меньше опоры на связный текст. Тем самым принцип управляемой субституции не задаёт единого пути освоения графики, а предоставляет учителю набор параметров, по которым можно выбрать наиболее подходящую для конкретного ученика реализацию принципа.

Практические рекомендации: обобщённый алгоритм применения принципа

На основании изложенного теоретического обоснования, принципов алгоритмизации управления учебным процессом [12, с. 142–150] и синтеза трёх предшествующих моделей автора предлагается обобщённый алгоритм применения принципа управляемой субституции на уроке русского языка в армянской школе. Алгоритм не заменяет собой конкретные приёмы, описанные в предыдущих статьях цикла [10; 8; 9], а задаёт последовательность их выбора и применения (рис. 2).

Рис. 2. Обобщённый алгоритм применения принципа управляемой субституции.

Примечание: Полноразмерная интерактивная версия схемы доступна на Google Диске по ссылке:
https://drive.google.com/file/d/1XtqpiNBtggchFS8vaxyW7m_qcJ9mgZMD/view?usp=sharing



Шаг 1. Диагностика зоны интерференции. Учитель определяет, на каком уровне (фонетическом, графическом или орфографическом) ученик испытывает наибольшие затруднения, используя приёмы, описанные в коррекционно-развивающей модели: анализ письменных работ, тесты на фонематический слух, диктанты с проблемными звуками [9].

Шаг 2. Выбор направления субституции. Если ошибка ещё не закрепилась (профилактическая задача), применяется прямая управляемая субституция: русская графема встраивается в знакомый армянский текст (метод посимвольной замены [10], блок перцептивной обработки [6]). Если ошибка уже закрепилась (коррекционная задача), применяется управляемая субституция в составе коррекционной модели: временная опора на армянскую графему для осознанного сопоставления с последующим разрывом субституции [8; 9].

Шаг 3. Формирование ядра субституции и накопление материала. Введённая графема закрепляется через связанную лексику и контекстные упражнения, при этом связь ассоциируется с конкретными, частотными словами (по аналогии с блоком ФЛАДС [8]).

Шаг 4. Дифференциация и запланированное устранение опоры. С помощью аудиальной дискриминации, артикуляционной тренировки и приёмов сопоставления («зеркальные техники», «двойные якоря» [9]) опора на родной язык целенаправленно сокращается.

Шаг 5. Проверка перехода к самостоятельному воспроизведению. Учитель контролирует, что ученик воспроизводит графему и связанную с ней фонему без опоры на армянский аналог — в изолированной позиции, вне знакомого контекста (блок интеграции в речь и письмо [8]; этап автоматизации [9]).

Шаг 6. Адаптация к следующему циклу. На основе результатов шага 5 и с учётом индивидуальных параметров ученика (Раздел 3.3) учитель переходит к следующей проблемной графеме/фонеме, при необходимости корректируя выбранную на шаге 2 стратегию.

Данный алгоритм носит циклический характер: каждая новая «триггерная» графема или фонема проходит через полный цикл шагов 1–6, при этом продолжительность и конкретное наполнение каждого шага определяются описанными в Разделе 3 осями адаптивности.

Заключение (Conclusion)

Проведённое исследование позволяет сделать следующие выводы.

Во-первых, субституция как лингводидактическое явление действительно имеет два противоположных проявления, различающихся прежде всего направлением замены графем: стихийную субституцию, являющуюся следствием межъязыковой интерференции и требующую коррекции, и управляемую субституцию, при которой графема изучаемого языка целенаправленно встраивается в текст на родном языке ученика, что позволяет использовать имплицитное узнавание знакомого контекста как ресурс, а не барьер обучения.

Во-вторых, управляемая субституция удовлетворяет всем признакам самостоятельного дидактического принципа: она осознанна со стороны педагога, временна по своей природе, целенаправленно устранима по заранее выстроенной траектории и адаптивна к типу интерференции, этапу обучения и индивидуальным особенностям ученика.

В-третьих, три модели, разработанные в предшествующих статьях автора, — динамическая модель имплицитного обучения [6], модель ФЛАДС [8] и коррекционно-развивающая модель [9], — не являются самостоятельными, конкурирующими конструктами, а представляют собой три уровня реализации единого принципа управляемой субституции: когнитивный, дидактико-технологический и прикладной. Это позволяет говорить о содержательной целостности всего цикла исследований, представленного данной серией статей.

Итоговое определение принципа управляемой субституции формулируется следующим образом: это дидактическая стратегия целенаправленного, осознанного и временного встраивания графем изучаемого языка в знакомый контекст родного языка учащегося, обеспечивающая имплицитное формирование графо-фонемных связей с последующим их запланированным закреплением вне опоры на родной язык, гибко адаптируемая к типу интерференции, этапу обучения и индивидуальной траектории освоения графики конкретным учеником.

Ограничения исследования связаны с тем, что принцип разработан и апробирован применительно к конкретной языковой паре (армянский — русский) и требует дополнительной проверки при переносе на другие билингвальные контексты, где соотношение графических систем родного и изучаемого языков устроено иначе. Кроме того, эмпирическая проверка эффективности была получена в рамках отдельных моделей [10; 9], тогда как обобщённый алгоритм, предложенный в разделе 4 настоящей статьи, требует самостоятельной экспериментальной апробации.

Перспективы дальнейших исследований включают разработку цифровых инструментов, автоматизирующих подбор и предъявление управляемых субституций с учётом индивидуальной траектории ученика (на основе параметров, описанных в [6]), а также апробацию предложенного принципа применительно к другим языковым парам в условиях билингвального образования.

References:

1. Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17(2), 89–100.
2. Vygotskiy L.S. Myshleniye i rech'. M.: Labirint, 1999. 352 s.
3. Gal'perin P.Ya. Psikhologiya myshleniya i ucheniye o poetapnom formirovanii umstvennykh deystviy // Issledovaniye myshleniya v sovetskoy psikhologii. M.: Nauka, 1966. S. 259–276.

4. Koda, K. (2005). Insights into Second Language Reading: A Cross-Linguistic Approach. Cambridge: Cambridge University Press.
5. Odlin, T. (1989). Language Transfer: Cross-Linguistic Influence in Language Learning. Cambridge: Cambridge University Press.
6. Ohanyan K.M. Dinamicheskaya model' armyansko-russkikh substitutsiy v kontekste implitsitnogo obucheniya // Yazyk i kul'tura: vzglyad molodykh: sbornik statey. 2025. S. 1120–1126.
7. Ohanyan K.M. Interferentsiya kak determiniruyushchiy faktor fonologicheskoy i graficheskoy substitutsii u bilingvov // Cross-Cultural Studies: Education and Science. 2025. № 1. S. 25–39.
8. Ohanyan K.M. Model' fono-leksicheskoy akkumulyatsii posredstvom differentsirovannoy substitutsii v bilingval'nom obuchenii RKI // Russkiy yazyk v Armenii. 2025. № 2. S. 378–399.
9. Ohanyan K.M. Model for Overcoming Phonological-Graphical Substitutions in Bilinguals // Cross-Cultural Studies: Education and Science. 2026. Vol. 11, Issue 1-2. P. 123–133.
10. Ohanyan K.M. Effektivnost' metodiki fonetiko-graficheskoy substitutsii v protsesse osvoyeniya alfavita v nachal'nykh klassakh RKI // Cross-Cultural Studies: Education and Science. 2024. № 2. S. 73–84.
11. Reber, A. S. (1993). Implicit Learning and Tacit Knowledge: An Essay on the Cognitive Unconscious. New York: Oxford University Press.
12. Talyzina N.F. Upravleniye protsessom usvoyeniya znaniy (psikhologicheskiye osnovy). M.: Izd-vo Mosk. un-ta, 1984. 345 s.
13. Khashimov R.I. Interferentsiya i yeye edinitsy // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I.Ya. Yakovleva. 2003. № 4. S. 86–92.
14. Shchukin A.N. Obucheniye inostrannym yazykam: teoriya i praktika. M.: Filomatis, 2004. 2-e izd. 416 s.
15. Ellis, N. C. (2002). Implicit and explicit learning in second language acquisition. In C. Doughty & M. H. Long (Eds.), The Handbook of Second Language Acquisition (pp. 53–88). Oxford: Blackwell Publishing.

Information about Author:
Ohanyan Koryun M. (Yerevan, Armenia) *is a third-year PhD student (doctoral candidate) at Khachatur Abovyan Armenian State Pedagogical University, a Russian language and literature teacher at Basic School in V. Bazmaberd (Aragatsotn Region, Republic of Armenia), and at the Secondary School named after H. Hovhannisyan in N. Sasnashen (Aragatsotn Region).*
ORCID: 0009-0005-2352-0302 Contact email: ohanyankoryun3@gmail.com

Acknowledgment: *The author thanks the reviewers for their consideration of the manuscript.*
Author's contribution: *The work is solely that of the author.*

DOI: 10.24412/2470-1262-2026- 3-95-104
УДК(UDC): 332.1:378

Mher M. Otaryan
Ijevan Branch of Yerevan State University
Ijevan, Armenia
https://orcid.org/iD-0009-0000-7316-7109

For citation: Otaryan Mher M. (2026)
Methodological Approaches to Teaching Territorial Economics and Local Self-Government in Higher Education
Cross-Cultural Studies: Education and Science,
Vol. 11, Issue 3 (2026), pp.95-104 (in USA)

Manuscript received: 13/09/2026
Accepted for publication:10 /11/2026
The authors have read and approved the final manuscript.
CC BY 4.0

METHODOLOGICAL APPROACHES TO TEACHING THE COURSE "TERRITORIAL ECONOMICS AND LOCAL SELF-GOVERNMENT" IN HIGHER EDUCATION

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРЕПОДАВАНИЮ ДИСЦИПЛИНЫ «ТЕРРИТОРИАЛЬНАЯ ЭКОНОМИКА И МЕСТНОЕ САМОУПРАВЛЕНИЕ» В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Abstract:

The contemporary development of higher education requires the continuous improvement of teaching methodologies for disciplines aimed at preparing specialists in regional development and public administration. In this context, particular importance is attached to developing effective methodological approaches to teaching the course Territorial Economics and Local Self-Government, ensuring the integration of fundamental theoretical knowledge with practice-oriented learning.

The aim of this study is to develop and theoretically substantiate methodological approaches to teaching Territorial Economics and Local Self-Government in higher education that facilitate the development of students' professional competencies through the integration of theoretical instruction and practice-oriented educational technologies.

The methodological framework of the study is based on a review of the relevant scientific literature, a comparative analysis of international models of local self-government, a synthesis of national teaching experience, case study analysis, and the application of systems and competency-based approaches.

The scientific novelty of the study lies in the development of a comprehensive methodological model for teaching the course that integrates classical theories of territorial development with the use of Geographic Information Systems (GIS), scenario-based modeling, field studies, and the analysis of practical cases adapted to the higher education context of the Republic of Armenia.

The practical significance of the study lies in the potential application of the proposed methodology in the design of undergraduate curricula in economics, public administration, and

local governance, as well as in the organization of practice-oriented learning aimed at developing students' analytical, research, and project competencies.

Keywords: territorial economics; local self-government; teaching methodology; higher education; practice-oriented learning; Geographic Information Systems (GIS); territorial development; educational technologies

Аннотация:

Современное развитие высшего образования требует совершенствования методики преподавания дисциплин, ориентированных на подготовку специалистов в области регионального развития и публичного управления. В этих условиях особую актуальность приобретает разработка эффективных методических подходов к преподаванию дисциплины «Территориальная экономика и местное самоуправление», обеспечивающих интеграцию фундаментальных теоретических знаний с практико-ориентированным обучением.

Цель исследования состоит в разработке и научном обосновании методических подходов к преподаванию дисциплины «Территориальная экономика и местное самоуправление» в системе высшего образования, обеспечивающих формирование профессиональных компетенций студентов на основе интеграции теоретического обучения и практико-ориентированных образовательных технологий.

Методологическую основу исследования составили анализ научной литературы, сравнительный анализ международных моделей местного самоуправления, обобщение отечественного опыта преподавания, кейс-анализ, а также методы системного и компетентностного подходов.

Научная новизна исследования заключается в разработке комплексной методической модели преподавания дисциплины, объединяющей классические теории территориального развития, использование геоинформационных технологий (GIS), сценарное моделирование, полевые исследования и анализ практических кейсов, адаптированных к условиям высшего образования Республики Армения.

Практическая значимость исследования определяется возможностью использования предложенной методики при разработке образовательных программ бакалавриата по направлениям экономики, государственного и муниципального управления, а также при организации практико-ориентированного обучения, направленного на формирование аналитических, исследовательских и проектных компетенций студентов.

Ключевые слова: территориальная экономика; местное самоуправление; методика преподавания; высшее образование; практико-ориентированное обучение; GIS-технологии; территориальное развитие; образовательные технологии

Введение (Introduction)

В последние годы возрастающая сложность процессов регионального развития и децентрализации существенно повысила потребность в подготовке высококвалифицированных специалистов, способных эффективно решать проблемы территориальных диспропорций и обеспечивать устойчивое развитие территорий. В этих условиях перед высшими учебными заведениями стоит задача не только передать студентам фундаментальные теоретические знания, но и сформировать практические компетенции, необходимые для принятия обоснованных управленческих решений в сфере

территориальной экономики и местного самоуправления. Это обусловило возрастающий интерес к инновационным методическим подходам, сочетающим академическую подготовку с практико-ориентированным обучением.

Территориальная экономика и местное самоуправление представляют собой междисциплинарные области знаний, объединяющие экономику, государственное и муниципальное управление, региональное планирование, экономическую географию и публичную политику. Их эффективное преподавание требует достижения оптимального баланса между усвоением фундаментальных теоретических положений и развитием аналитических, исследовательских и практических навыков обучающихся. Современные образовательные концепции ориентированы на компетентностный подход, активное вовлечение студентов в образовательный процесс, проектное обучение и широкое использование цифровых технологий. В этой связи геоинформационные системы (GIS), кейс-метод, сценарное моделирование и полевые исследования рассматриваются как эффективные педагогические инструменты подготовки будущих специалистов в области экономики и публичного управления.

Вопросы территориального развития и региональной политики получили широкое освещение в отечественной и зарубежной научной литературе. Теоретические основы пространственной экономики были заложены в классических работах И. Г. фон Тюнена, В. Кристаллера и А. Лёша. Существенный вклад в развитие современных представлений о пространственной концентрации экономической деятельности, региональных диспропорциях и территориальной сплочённости внесли исследования П. Кругмана и А. Родригеса-Пасе. Международные организации, в частности Организация экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) и Европейская комиссия, также подчёркивают важность эффективного территориального управления и сбалансированного регионального развития, рассматривая их как необходимые условия устойчивого социально-экономического роста.

В Республике Армения исследования преимущественно посвящены вопросам регионального развития, административно-территориальных реформ, совершенствования системы местного самоуправления и процессов укрупнения общин (М. Отарян, Г. Бададян и др.). Вместе с тем педагогические аспекты преподавания дисциплины «Территориальная экономика и местное самоуправление» остаются недостаточно изученными. Большинство существующих исследований сосредоточено на экономических, правовых и административных проблемах, тогда как вопросам проектирования содержания учебной дисциплины, формирования профессиональных компетенций студентов, выбора эффективных методов обучения и разработки практико-ориентированных моделей преподавания уделяется значительно меньше внимания. Данный исследовательский пробел ограничивает возможности подготовки специалистов, способных эффективно решать современные задачи территориального развития.

Цель исследования заключается в разработке и научном обосновании методических подходов к преподаванию дисциплины «Территориальная экономика и местное самоуправление» в системе высшего образования на основе интеграции классических теорий территориального развития, международного опыта, геоинформационных технологий (GIS), кейс-метода, сценарного моделирования и полевых исследований.

Для достижения поставленной цели в исследовании были сформулированы следующие исследовательские вопросы:

- Какие методические подходы являются наиболее эффективными при преподавании дисциплины «Территориальная экономика и местное самоуправление» в системе высшего образования?
- Каким образом интеграция GIS-технологий, кейс-метода, сценарного моделирования и полевых исследований способствует формированию профессиональных компетенций студентов?
- Какие элементы предложенной методической модели могут быть адаптированы для образовательных программ высших учебных заведений Республики Армения?

Методология и методы исследования (Methodology and Research Methods)

В настоящем исследовании использован качественный исследовательский дизайн, направленный на разработку и научное обоснование методических подходов к преподаванию университетской дисциплины «Территориальная экономика и местное самоуправление». Методологическую основу исследования составили принципы компетентностного подхода, студентоцентрированного обучения и практико-ориентированного образования.

Для достижения поставленной цели был использован комплекс взаимодополняющих методов исследования. На первом этапе проведён систематический анализ отечественной и зарубежной научной литературы, посвящённой классическим и современным теориям территориального развития, региональной экономики, местного самоуправления, а также современным педагогическим подходам к обучению в высшей школе. Особое внимание уделялось исследованиям в области пространственной экономики, региональной политики, компетентностного обучения и инновационных образовательных технологий.

Метод сравнительного анализа применялся для сопоставления различных моделей местного самоуправления (англосаксонской, континентальной, германской и армянской), а также для определения их образовательного потенциала при проектировании содержания учебной дисциплины. Кроме того, были проанализированы международный опыт преподавания регионального развития и подготовки специалистов в сфере публичного управления.

В исследовании использован метод анализа кейсов, основанный на изучении практики территориального развития отдельных регионов Республики Армения, включая Гюмри, Тавушскую, Араратскую и Сюникскую области. Выбор указанных регионов обусловлен тем, что они демонстрируют различные модели экономической специализации, организации местного самоуправления и регионального развития, позволяя связать теоретические положения курса с реальными практическими ситуациями.

Предлагаемая методика преподавания основана на интеграции современных активных образовательных технологий, включая пространственный анализ с использованием геоинформационных систем (GIS), сценарное моделирование, проектное обучение, полевые исследования, интервью с представителями органов местного самоуправления и командную работу. Применение данных методов направлено на развитие у студентов аналитического мышления, исследовательских навыков, коммуникативных компетенций и способности принимать обоснованные управленческие решения.

В работе также использован метод анализа документов. Исследованы нормативно-правовые акты Республики Армения, стратегические документы территориального развития, официальные статистические материалы, бюджеты территориальных общин и публикации

Статистического комитета Республики Армения. Анализ этих источников позволил определить содержание учебного курса, соответствующее современным требованиям подготовки специалистов в области территориальной экономики и местного самоуправления.

Таблица1. Основные компоненты исследования и их описание

Компоненты исследования (Component)	Описание компонентов исследования (Description)
Дизайн исследования (Research design)	Качественное исследование, направленное на разработку и научное обоснование методических подходов к преподаванию дисциплины «Территориальная экономика и местное самоуправление». (Qualitative methodological research)
Методы исследования (Research methods)	Систематический анализ научной литературы, сравнительный анализ, кейс-анализ, анализ документов, синтез педагогического опыта. (Literature review, comparative analysis, case study, document analysis)
Источники данных (Data sources)	Научные публикации, нормативно-правовые акты Республики Армения, стратегические документы, официальные материалы Статистического комитета Республики Армения, бюджеты территориальных общин. (Scientific publications, legislation, Statistical Committee of Armenia, community budgets)
Образовательные технологии (Educational tools)	GIS, case studies, fieldwork, interviews, project-based learning
Ожидаемый результат (Expected outcome)	Разработка интегрированной методической модели преподавания дисциплины, обеспечивающей формирование профессиональных компетенций студентов в области территориальной экономики и местного самоуправления. (Integrated teaching methodology)

Разработка методической модели осуществлялась на основе синтеза теоретических положений, международного педагогического опыта и особенностей социально-экономического развития Республики Армения. Предлагаемый комплексный подход обеспечивает сочетание фундаментальной академической подготовки с практической направленностью обучения и ориентирован на формирование профессиональных компетенций, необходимых будущим специалистам в области регионального развития и местного самоуправления.

Результаты и дискуссия (Results and Discussion)

Результаты исследования показывают, что эффективное преподавание дисциплины «Территориальная экономика и местное самоуправление» требует перехода от

преимущественно теоретической модели обучения к практико-ориентированной образовательной модели. Разработанный методический подход направлен на интеграцию фундаментальных теоретических знаний с практическими заданиями, позволяющими студентам анализировать реальные территориальные проблемы, оценивать возможности развития регионов и предлагать решения на основе фактических данных.

Практические задания, включённые в структуру курса, способствуют развитию критического мышления, аналитических навыков и способности применять теоретические знания в профессиональной деятельности. Анализ статистических данных о развитии общин, изучение структуры местных бюджетов, разработка стратегий экономического развития территорий, а также оценка влияния миграционных процессов на местную экономику позволяют студентам рассматривать территориальное развитие как сложный многомерный процесс, включающий экономические, социальные и управленческие аспекты.

Полученные результаты соответствуют современным тенденциям развития высшего образования, ориентированным на формирование компетенций, а не только на накопление знаний. В этом контексте практико-ориентированное обучение становится важным инструментом подготовки специалистов, способных принимать обоснованные управленческие решения. Использование дискуссий, проектной деятельности, моделирования управленческих ситуаций, ролевых игр и командной работы создаёт условия для активного участия студентов в образовательном процессе и способствует развитию навыков сотрудничества и профессиональной коммуникации.

Предложенная методика также соответствует современным подходам к территориальному развитию, представленным в исследованиях международных организаций. В частности, концепция территориального подхода к развитию (territorial approach to development), разработанная в рамках исследований Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), подчёркивает необходимость учитывать специфику каждой территории, её ресурсы, потенциал и социально-экономический контекст при разработке стратегий развития. Данный подход имеет особое значение для подготовки студентов, поскольку позволяет рассматривать территории не только как административные единицы, но и как уникальные системы развития.

Важное теоретическое значение для преподавания дисциплины сохраняет теория центральных мест Walter Christaller, объясняющая иерархическую организацию населённых пунктов в зависимости от объёма предоставляемых услуг и функций. Изучение данной теории позволяет студентам понимать закономерности размещения экономической активности, роль городских центров и причины различий между территориями.

Кроме того, содержание курса связано с современными концепциями местоориентированного развития (place-based development), согласно которым эффективная региональная политика должна основываться на особенностях конкретных территорий, их культурных, экономических и природных преимуществах. Такой подход широко используется в региональной политике Европейского союза, где политика сплочения (European Cohesion Policy) направлена на сокращение территориальных диспропорций и поддержку менее развитых регионов посредством специальных финансовых механизмов.

Итак, необходимо опираться на:

- OECD Territorial Approach to Sustainable Development;
- European Cohesion Policy;

- Christaller's Central Place Theory;
- современные исследования place-based education / place-based development.

Предложенная методическая модель соответствует современным международным подходам к преподаванию территориальной экономики и регионального развития. Её теоретическую основу составляют концепция территориального подхода к развитию (OECD Territorial Approach to Sustainable Development), принципы региональной политики Европейского союза (European Cohesion Policy), теория центральных мест В. Кристаллера (Christaller's Central Place Theory), а также современные концепции местоориентированного развития (place-based development). Интеграция этих подходов в образовательный процесс обеспечивает междисциплинарный характер подготовки студентов, способствует формированию системного понимания территориального развития и повышает практическую направленность обучения.

Надо подчеркнуть, что особое значение в методической модели имеет формирование профессионального понятийного аппарата студентов. Использование глоссария ключевых терминов способствует правильному применению научной терминологии, пониманию базовых теоретических моделей и созданию единого концептуального пространства дисциплины. Включение понятий «пространственное распределение», «региональные различия», «территориальная интеграция», «пространственное планирование», «полюса роста» и других категорий позволяет студентам связывать теоретические концепции с практическими задачами развития территорий.

Изучение международного опыта Европейского союза, США и других стран также является важным элементом подготовки студентов. Сравнительный анализ различных моделей региональной политики и местного управления позволяет выявлять сильные и слабые стороны национальной системы, адаптировать эффективные зарубежные практики и формировать более глубокое понимание процессов территориального развития в Армении.

Таблица 2. Взаимосвязь методических подходов и результатов обучения при преподавании дисциплины «Территориальная экономика и местное самоуправление»

Методический подход	Реализация в учебном процессе	Теоретическая основа	Формируемые компетенции студентов
Практико-ориентированное обучение	Анализ статистических данных, исследование проблем общин, разработка стратегий развития территорий	Place-based development approach; OECD Territorial Approach	Аналитическое мышление, способность применять знания в реальных условиях
Проектное обучение	Дебаты по вопросам региональных диспропорций, миграции, бюджетной политики	Концепция активного обучения	Критическое мышление, аргументация, принятие решений
Анализ международного опыта	Сравнение моделей региональной политики ЕС, США и Армении	European Cohesion Policy; Comparative regional studies	Сравнительный анализ, понимание глобальных тенденций

Использование профессионального глоссария	Освоение понятий: территориальная интеграция, полюса роста, пространственное планирование	Теория центральных мест Christaller; региональная экономика	Формирование профессионального языка и понятийного аппарата
Взаимодействие с представителями местного управления	Лекции экспертов, обсуждение реальных кейсов общин	Stakeholder approach	Связь академических знаний с профессиональной практикой

Вместе с тем реализация предложенной методической модели требует учёта определённых условий: повышения методической компетентности преподавателей, обеспечения доступа к актуальным статистическим данным, развития цифровой образовательной инфраструктуры и расширения сотрудничества между университетами и органами местного самоуправления. **Перспективным направлением дальнейших исследований является эмпирическая оценка эффективности данной модели через анализ образовательных результатов студентов и изучение её влияния на формирование профессиональных компетенций будущих специалистов.**

Итак, результаты исследования подтверждают, что практико-ориентированный методический подход к преподаванию территориальной экономики и местного самоуправления способствует развитию аналитического мышления студентов, формированию профессиональных компетенций и подготовке специалистов, способных участвовать в решении современных задач регионального и местного развития.

Заключение (Conclusion)

Проведённое исследование подтвердило необходимость совершенствования методических подходов к преподаванию дисциплины «Территориальная экономика и местное самоуправление» в системе высшего образования. Современные требования к подготовке специалистов предполагают не только освоение теоретических основ территориального развития и механизмов местного управления, но и формирование способности применять полученные знания для анализа реальных социально-экономических процессов.

Предложенная методическая модель основана на сочетании традиционных и инновационных образовательных подходов, включая практико-ориентированное обучение, проектную деятельность, анализ конкретных ситуаций, работу со статистическими данными, моделирование управленческих решений и использование элементов международного опыта. Такая организация учебного процесса способствует развитию аналитического мышления, профессиональной самостоятельности, навыков командной работы и способности студентов принимать обоснованные решения.

Важным результатом исследования является обоснование роли междисциплинарного подхода в преподавании дисциплины, который объединяет положения территориальной экономики, региональной политики, государственного и муниципального управления. Использование современных концепций территориального развития, включая

территориальный подход к развитию, место ориентированное развитие и принципы региональной политики Европейского союза, расширяет научное представление студентов о механизмах устойчивого развития территорий.

Разработанные методические рекомендации могут быть использованы в образовательных программах бакалавриата по направлениям «Экономика», «Государственное управление», «Менеджмент» и смежным специальностям. Их практическая значимость заключается в возможности адаптации предложенной модели к различным образовательным условиям и потребностям подготовки будущих специалистов.

Особое значение преподавание дисциплины «Территориальная экономика и местное самоуправление» приобретает в контексте развития системы высшего образования Армении. Формирование специалистов, способных анализировать территориальные различия, оценивать потенциал общин и разрабатывать стратегии местного развития, является важным условием обеспечения сбалансированного социально-экономического развития страны.

Таким образом, результаты исследования показывают, что применение комплексного методического подхода повышает эффективность преподавания дисциплины «Территориальная экономика и местное самоуправление», способствует формированию профессиональных компетенций студентов и обеспечивает связь высшего образования с современными задачами территориального управления. Перспективы дальнейших исследований связаны с эмпирической оценкой эффективности предложенных методик, изучением образовательных результатов студентов и разработкой цифровых инструментов поддержки обучения.

Научный вклад исследования заключается в разработке и теоретическом обосновании комплексной методической модели преподавания данной дисциплины, интегрирующей компетентностный, практико-ориентированный и междисциплинарный подходы, современные образовательные технологии, систему оценивания и международный опыт. Предложенная модель может служить методической основой для совершенствования образовательных программ по экономике, государственному и муниципальному управлению, а также смежным направлениям подготовки. Перспективы дальнейших исследований связаны с эмпирической оценкой эффективности предложенной модели, анализом образовательных результатов студентов и разработкой цифровых инструментов поддержки обучения.

References:

1. Badadyan G. Z. (2024). Problems of Territorial Balanced Development Policy in the Republic of Armenia. Dissertation, ASUE.
2. Christaller, W. (1933). Central Places in Southern Germany. Prentice-Hall (translated 1966).
3. European Commission (2017). Cohesion Policy and Regional Development. Brussels.
4. European Commission (2021). Smart Regions and Digital Governance. Brussels.
5. Krugman, P. (1991). Geography and Trade. MIT Press.
6. Lösch, A. (1940). The Economics of Location. Yale University Press.
7. Melkumyan, H. (2021). Assessment of the development levels of Armenia's regions. Article.
8. Musgrave, R. A. (1959). The Theory of Public Finance. New York: McGraw-Hill.
9. OECD (2020). Regional Development Policy Review. Paris: OECD Publishing.
10. OECD (2022). Regional Policy Outlook: Resilient Regions. Paris.

11. Otaryan M. M. (2024). Problems of Territorial Administration and Ways to Increase Efficiency in the Republic of Armenia. Dissertation, YSU.
12. Otaryan M. M. (2024). Current Problems of Community Revenue Collection and Ways of Improvement, Scientific Artsakh, No. 1 (20), pp. 225-238.
13. Otaryan M. M. (2024) Enlargement of Communities In The Context of Administrative Territorial Reforms, Journal of Yerevan University. Economy, Vol. 15, No. 1(43), June, 42-50. Economics of Yerevan University,
14. Otaryan M. M. (2024) Managing Multi-residential Buildings In Armenia: Addressing Challenges and Solutions, Alternative Quarterly Academic Journal, Volume 1, (January – March)
15. Otaryan M. M. (2024) Problems of Financial Independence of Local Self-government Bodies and Ways to Solve Them in the Republic of Armenia, Shirak M. Nalbandyan State University, Scientific Bulletin, № 1, Volume A, Economics, pp. 106-118
16. Otaryan M. M. (2024) The RA Local Self-government Model on the Base of International Experience In Context, Problems of Socio-economic Development Collection of Scientific Articles 1 (10) DOI: https://doi.org/10.61546/25792679-2024.1.10-psed-19
17. Otaryan M. M. (2024) Yerevan State University Ijevan Branch, the Procedure for Conducting a Competition for Filling a Vacancy in the Public Service and Ways to Improve It in the RA, Public Administration 1/, pp. 55-70, RA Academy of Public Administration, (https://paara.am/)
18. RA Constitution.
19. RA Law on Local Self-Government.
20. RA Territorial Development Strategy (2022–2030).
21. Rodríguez-Pose, A. (2020). The revenge of the places that don't matter. Cambridge Journal of Regions, Economy and Society.
22. Sokol, M. (2020). Economic Geographies of Inequality. Regional Studies, 54(3).
23. Statistical Committee. Socio-economic Status of the Regions of Armenia (Annual Reports).
24. Tiebout, C. M. (1956). A Pure Theory of Local Expenditures. Journal of Political Economy.
25. UNESCO (2023). Pedagogical Innovations in GIS-based Education.
26. Von Thünen, J. H. (1826). The Isolated State (translated 1966).
27. World Bank (2009). World Development Report: Reshaping Economic Geography. Washington, DC.

Information about the Authors:
Mher M. Otaryan (Ijevan, Armenia) *-PhD in Economics*
Director, Ijevan Branch of Yerevan State University
E-mail: mher.otaryan@ysu.am
Тел.: +374 98 15 14 14
ORCID: 0009-0000-7316-7109

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

DOI: 10.24412/2470-1262-2026-3-105-117
УДК (UDC): 81-119

Isayev Khurshud B.,
Kafkas University,
Kars, Turkey
https://orcid.org/iD-0000-00024578-3833

Demianiuk Anzhela A.,
Kafkas University,
Kars, Turkey
https://orcid.org/iD-0000-0001-7704-4157

For citation: Isayev Khurshud B., Demianiuk Anzhela A.(2026). Poetic Representation of the Russo-Turkish War of 1828–1829: Historical Memory and Artistic Interpretation. Cross-Cultural Studies: Education and Science, Vol. 11, Issue 3 (2026), pp.105-117 (in USA)

Manuscript received: 08/09/2026
Accepted for publication: 10/11/2026
The authors have read and approved the final manuscript.
CC BY 4.0

POETIC REPRESENTATION OF THE RUSSO-TURKISH WAR OF 1828–1829: HISTORICAL MEMORY AND ARTISTIC INTERPRETATION

ПОЭТИЧЕСКАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ РУССКО-ТУРЕЦКОЙ ВОЙНЫ 1828−1829 ГГ.: ИСТОРИЧЕСКАЯ ПАМЯТЬ И ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ВОПЛОЩЕНИЕ

Abstract:

The article is devoted to a comparative analysis of Russian and Turkish songs and poetic works reflecting the events of the Russo-Turkish War of 1828–1829 on the Caucasian (Eastern) Front. The study is based on Russian soldiers' songs, Turkish ashik songs, dastans, mersiye (laments), and other works of military-historical folklore. Particular attention is paid to the representation of military events related to the sieges and captures of Kars, Akhaltsikhe, and Erzurum, as well as to the artistic interpretation of war in Russian and Turkish literary traditions. The article examines the formation of the enemy image, the specifics of depicting military actions, and the reflection of historical memory in the folk poetry of both nations. The analysis demonstrates that Russian military-historical songs primarily focus on glorifying military valor, heroism of soldiers and commanders, successful campaigns, and victories of Russian arms. In contrast, Turkish ashik songs and dastans emphasize the tragic consequences of war, the destruction of cities, the suffering of civilians, the loss of homeland, and the resistance of the defenders of Ottoman fortresses. Particular significance is attached to the images of Kars, Akhiska (Akhaltsikhe), and Erzurum, which function as important symbols of historical memory and national identity. The

comparative analysis reveals that the same historical events received different artistic interpretations depending on national cultural traditions and collective memory. Military songs and poems are considered an important historical and cultural source that makes it possible to study not only the factual aspects of the war but also the perception of military events in Russian and Turkish folk culture during the first half of the nineteenth century.

Keywords: Russo-Turkish War of 1828–1829, military-historical folklore, Russian soldiers' songs, Turkish ashik songs, dastan, historical memory, Kars, Akhaltsikhe, Erzurum

Аннотация:

Статья посвящена сравнительному анализу русских и турецких песен и стихотворных произведений, отражающих события Русско-турецкой войны 1828–1829 гг. на Кавказском (Восточном) фронте. Исследование выполнено на материале русских солдатских песен, турецких ашикских песен, дастанов, мерсие (плачей) и других произведений военно-исторического фольклора. Особое внимание уделено отражению военных событий, связанных с осадой и взятием Карса, Ахалциха и Эрзурума, а также художественному осмыслению войны в русской и турецкой литературных традициях. В работе рассматриваются особенности формирования образа противника, специфика изображения военных действий, а также отражение исторической памяти в народной поэзии двух народов. Анализ показал, что русские военно-исторические песни преимущественно сосредоточены на прославлении воинской доблести, героизма солдат и полководцев, успешных военных походов и побед. В свою очередь, турецкие ашикские песни и дастаны акцентируют внимание на трагических последствиях войны, разрушении городов, страданиях мирного населения, утрате родных мест и сопротивлении защитников османских крепостей. Особое место в исследуемых произведениях занимают образы Карса, Ахыска (Ахалциха) и Эрзурума, выступающие важными символами исторической памяти и национальной идентичности. Сравнительный анализ показал, что одни и те же исторические события получили различную художественную интерпретацию в зависимости от национальной культурной традиции и коллективной памяти. Военные песни и стихи рассматриваются как важный историко-культурный источник, позволяющий изучать не только фактическую сторону войны, но и особенности восприятия военных событий в русской и турецкой народной культуре первой половины XIX века.

Ключевые слова: Русско-турецкая война 1828–1829 гг., военно-исторический фольклор, русские солдатские песни, турецкие ашикские песни, дастан, историческая память, Карс, Ахалцих, Эрзурум

Введение *(Introduction)*

Турция и Россия как соседние государства на протяжении многовековой истории прошли сложный путь взаимоотношений. Одним из важнейших направлений внешней политики Российской империи являлось укрепление своих позиций на южных рубежах и обеспечение выхода к морским коммуникациям. В связи с этим со второй половины XVII века и до начала XX века между Российской и Османской империями происходило длительное военно-политическое противостояние [10]. Русско-турецкие войны оказали значительное влияние на историческую память обоих народов. Вооруженные конфликты между двумя государствами оставили глубокий след не только в политической истории, но и в литературе

Турции и России. Вместе с тем со временем наблюдалось постепенное сближение двух держав и развитие добрососедских отношений. Уже в XVII веке в русской науке появилось «отчетливое понимание необходимости изучения Востока, прежде всего Османской Турции» [16, с. 27]. Важную роль в формировании представлений о двух странах сыграли отчеты и донесения турецких и русских дипломатов, которые являлись ценным источником знаний о государственном устройстве, культуре и общественной жизни [16, с. 27].

Сведения о России встречаются уже в записках Неджети-Эфенди, которые относятся к числу ранних османских источников, содержащих информацию о северном соседе Османской империи. Постепенное расширение политических, дипломатических и военных контактов между двумя государствами способствовало росту интереса османских интеллектуалов к изучению России, ее государственного устройства, армии и общественной жизни. Важную роль в формировании подобных представлений сыграл Ибрагим Мютеферрика, который в 1731 г. представил образцы государственного и военного опыта России, рассматривая их как возможный источник полезных преобразований для Османской державы [3, с. 79]. Образ России получил дальнейшее развитие в трудах Ресми-Эфенди, уделявшего внимание вопросам внешней политики и международных отношений. Благодаря деятельности османских дипломатов и путешественников в Османской империи постепенно формировались более подробные представления о российских землях, населении, обычаях и особенностях государственного управления. Среди подобных сочинений особое место занимают труды знаменитого путешественника Эвлии Челеби, оставившего ценные сведения о народах и территориях Восточной Европы и России [16].

К числу основных направлений русского востоковедения относились и «научные изыскания в области турецкого языка, культуры и истории турок» [13, с. 16]. Тема Востока и Турции получила широкое отражение в творчестве русских писателей. Появилось множество произведений, способствовавших формированию представлений о стране-соседе. В них раскрывался реальный облик Турции, ее культурные ценности и особенности общественной жизни. Значительный вклад в изучение турецкого общества внесли паломники, путешественники и дипломаты, посетившие Османскую империю. В их сочинениях нашли отражение особенности быта, национального характера и народных традиций. Как отмечал известный востоковед и писатель О.И. Сенковский, «чтобы понять Турцию, подобно сперва освободиться от огромной тяжести своих предрассудков. Турки обнаруживают много хороших качеств, которые приятно принять в счет даже неприятеля. Они вообще смирны, внимательны к удовольствию других, вежливы с чужими и в примечательной степени честны и прямодушны» [15, с. 50].

В изучении истории и культуры обеих держав одной из важнейших является тема войны, получившая широкое отражение в произведениях военной литературы, в том числе в песнях и стихах. Параллельно с русско-турецкими конфликтами развивалась и батальная традиция в литературе. Отличительной особенностью поэтических и песенных произведений, создававшихся во время войны и после ее окончания, является изображение жизни как военнослужащих, так и мирного населения.

Целью статьи является анализ военных песен и стихов, созданных на русском и турецком языках и посвященных событиям Русско-турецкой войны 1828–1829 гг. на Кавказском театре военных действий, прежде всего в Карсе, Ардахане, Ахалцихе и Эрзуруме.

Следует отметить, что рассматриваемые песни и стихи посвящены реальным историческим событиям. Их отличительной особенностью считается высокая художественность, достигаемая посредством разнообразных поэтических средств. Своеобразие сюжетов и композиции, богатство художественных образов, пейзажных зарисовок и сцен военной жизни позволяют воссоздать масштабную картину войны и особенности ее восприятия современниками.

Обзор литературы (Literature Review)

Настоящее исследование основано на материале военных песен и стихов, созданных на русском и турецком языках и посвященных Русско-турецкой войне 1828–1829 гг. Различные аспекты данной проблематики нашли отражение в научных книгах, монографиях, докторских диссертациях, статьях и научных сообщениях. Среди наиболее значимых работ следует отметить академическое издание «Русская историческая песня» (1973, 1990, 2001), исследование А. Широкорада «Русско-турецкие войны 1676–1918 гг.» (2000), труд В.А. Потто «Кавказская война в отдельных очерках, эпизодах, легендах и биографиях, Т. IV: Турецкая война (1828–1829 г.)» (1887), монографию А.Р. Цивелева «Влияние Востока на культуру и поэзию России» (2010), работу Е.А. Ростовцева и И.В. Сидорчука «Образ Турции и турок в текстах русской художественной литературы XIX–XX веков в контексте формирования современной исторической памяти россиян» (2014), исследование Е.В. Бахревского и И.А. Свистуновой «Образ России в Турции. Историческое развитие и современное состояние» (2019), труды Мехмета Фуата Копрюлю «Türk Edebiyatı Tarihi» (2003), Хаджер Гюльшен «Mili Mücadele Döneminde Savaş Edebiyatımız» (2014), Хасана Улуджутсоя «Türk Savaş Edebiyatı ve Propaganda» (2008), а также Фахреттина Кырзыоглу «Edebiyatımızda Kars» (1958).

Материалы и методы (Materials and Methods)

Военные песни и стихи, посвященные Русско-турецкой войне 1828–1829 гг., сохраняют свою научную значимость и в настоящее время, а различные аспекты их исследования остаются актуальными. Основная идея турецких военных песен связана с защитой родной земли, прославлением ее защитников и увековечением памяти тех, кто погиб за свою родину. В отличие от турецких произведений, русские солдатские песни преимущественно отражают военные события и посвящены командирам и солдатам – непосредственным участникам боевых действий. Следует отметить, что в трудах ряда русских историков, посвященных Кавказу и Карсу, политика Российской империи нередко интерпретировалась как освободительная миссия и цивилизационный процесс [4]. Вместе с тем судьба простого солдата обеих противоборствующих сторон во многом была схожей.

Историческая достоверность военных песен и стихов сохраняет свою значимость и в наши дни. Многие современные исследователи обращаются к этим произведениям как к источникам, содержащим сведения о реальных событиях, конкретных исторических личностях и общественных настроениях эпохи. Как отмечает Л.И. Емельянов, «в них отчетливо виден русский солдат – вчерашний крестьянин, на долгие годы, а то на всю жизнь оторванный от дома, солдат, любящий и негодующий, беспечно веселый и глубоко размышляющий о своей тяжелой жизни» [6, с. 33]. Все эти песни и стихи «верно передают дух эпохи, отражают многие и многие реальные факты и художественные детали тех или

иных событий» [6, с. 33]. По мнению Э.С. Литвин, среди военных песен можно выделить две разновидности: «песни с ярко выраженной сюжетной структурой, и песни-хроники, в которых ход повествования более или менее воспроизводит последовательность подлинных событий» [9]. В XIX в. исторические песни создавались преимущественно солдатами и казаками, выражавшими собственное отношение к военным событиям и армейскому быту. Как отмечают исследователи, «абсолютное большинство исторических песен этого времени записаны в военной среде» [1, с. 31].

Стоит отметить, что Османская империя оказалась недостаточно подготовленной к войне 1828–1829 гг., начавшейся после вступления России в военный конфликт [10]. Карсская, Ардаханская и Ахалцихская крепости на протяжении длительного времени не подвергались должной реконструкции и укреплению, что существенно ослабило их обороноспособность. В XIX веке Карс трижды переходил под контроль русских войск. Первое взятие города произошло 23 июня 1828 г., когда пала считавшаяся неприступной Карсская крепость. В том же году, 15 августа, был взят Ахалцих, а 22 августа – Ардахан. Еще в XVI веке был образован Ахалцихский пашалык – административная единица в составе Османской империи. В его состав входили Ахалцихский и Ахалкалакский уезды. В результате Русско-турецкой войны1828–1829 гг. Ахалцихский пашалык прекратил свое существование, а часть его территории вошла в состав Российской империи [7]. Последовавшие политические и демографические изменения сопровождались переселением части местного мусульманского населения во внутренние районы Османской империи. Кроме того, в Ахалцихе вспыхнула эпидемия чумы, которая быстро распространилась как среди местного населения, так и среди военнослужащих русского гарнизона [5]. В этих условиях государство было вынуждено активизировать пропагандистскую деятельность, направленную на формирование добровольческих отрядов. Существенную роль в этом процессе сыграли ашикские песни, основной задачей которых являлись поддержание боевого духа населения и прославление подвигов защитников Родины. Жанровое своеобразие литературы военного времени заключается в том, что ашики в основном обращались к жанрам дастана и притчи, в которых воспевались не только воины, но и представители мирного населения, принимавшие участие в событиях войны, а также известные деятели Исламского мира [17, с. 37].

Своеобразие военной литературы и музыкальной культуры Османской империи связано с развитием вокальной традиции, сопровождавшейся исполнением под саз. Истоки военной музыкальной культуры восходят к традициям гуннов и сельджуков. Такая музыка исполнялась как в общественной среде, так и непосредственно в районах военных действий [18, с. 146]. Военная музыка выполняла важные функции: демонстрировала мощь армии, поддерживала боевой дух солдат и оказывала психологическое воздействие на противника. Русско-турецкая война 1828–1829 гг. получила широкое отражение в турецкой литературе, прежде всего в ашикских песнях и дастанах. Военные действия русской армии вызвали сильный общественный отклик среди населения Османской империи, что нашло освещение в народной поэзии [8, с. 88]. В дастанах человек изображается на фоне войны как общенационального бедствия и одновременно как участник масштабного исторического процесса, определяющего судьбы людей и народов.

Результаты и обсуждение (Results and Discussion)

Падение исторических крепостей Карса и Ахалциха, являвшихся символами стойкости и непокорности Османской империи на Кавказе, вызвало широкий общенародный гнев и возмущение, что нашло отражение в творчестве народных поэтов-ашиков. В стихотворении ашика Османа «Türki i viran Ahıska» («Разорённая турецкая Ахыска») народное осмысление утраты Карса раскрывается через мотивы предательства и бездействия властей. Причиной военного поражения автор называет «хитрость визирей» и отсутствие должного усердия в защите крепости, что свидетельствует о критическом восприятии населением действий османской администрации. Образ семикратно укреплённой крепости Карса подчеркивает ее мощь и неприступность, вследствие чего потеря города воспринимается не столько как результат военного превосходства противника, сколько как следствие измены и политических ошибок. Особую эмоциональную выразительность создает утверждение о том, что крепость была «продана московитам», что является характерным для народной поэзии художественным приёмом гиперболизации и символическим выражением чувства несправедливости и горечи, вызванных поражением. Таким образом, произведение передает коллективное переживание утраты важного военно-политического и духовного центра и выступает своеобразной формой народной исторической памяти:

Bunda belli vezirlerin hilesi
Hiç mi gayret yoktur Hak’tan bulası
Yedi kattır derler Kars’ın kalesi
Sattılar, Moskova'ya tez elden gitti.
Здесь, видать, визирей кроется обман,
Неужели Божья помощь не дана?
Семь рядов твердынь имеет крепость Карс,
Продали ее Москве и пропал Карс навсегда.

[17, с. 39].

Падение Карсской крепости нашло отражение и в произведениях жанра народного плача. В Карсе была широко распространена устная поэтическая традиция, в рамках которой создавались произведения в жанрах ağıt и mersiye. Поэт из Карса Мехмет Халис Эфенди создал мерсие, посвящённое падению Карса и страданиям мусульманского населения, в традициях диванной литературы. Произведение проникнуто мотивами скорби, утраты и религиозного страдания. В нём выражается боль мусульманского населения, переживающего потерю родного края и своих святынь. Образы кровавых слез, мольбы о спасении мечетей, оказавшихся во власти иноверцев, подчеркивают трагическое восприятие исторических событий и формируют эмоционально насыщенную картину народного горя:

Dem-be-dem kan ağlasınlar
ehl-i iman el-aman
Kaldı küffar ellerinde
cami ü Kuran‘ımız
Пусть льются кровавые слезы
Из очей правоверных людей,
В руках неверных остались
Наши мечети и священный Коран.

[11, с. 27].

Дастаны, посвященные событиям войны, проникнуты патриотизмом, любовью к родной земле, восхищением ее защитниками и готовностью к самопожертвованию во имя Отечества. После падения Карса русскими войсками был взят и Ахалцих, что также получило отражение в народной поэзии. «Ahıska Destanı» («Дастан Ахыска») представляет собой историко-героическое произведение с ярко выраженными чертами народного плача. В центре повествования находится судьба города, который выступает не просто

географическим объектом, а символом родной земли, переживающей разрушение, утрату и страдания:

Kavgalar kuruldu günler farıdı	Грянули сраженья − померкли дни,
Ahıska üstünü duman bürüdü	Дымом затянуло Ахыска-край,
Dini İslâm olan bütün kırıldı	Всех приверженцев ислама погубили,
Toz duman içinde kalan Ahıska.	И осталась Ахыска в пыли и дыму.
<...>	<...>
Kars Kalesi'nin vergisini verdiler	Карсскую крепость врагу уступили,
Ahıska‘nın erkeklerin kırdılar	Мужей Ахыска безжалостно перебили,
Kız gelin komayıp bütün aldılar	Не оставив ни дев, ни невест, увели всех,
Kızları da esir giden Ahıska	И дочери Ахыска в неволю ушли.

[17, c. 40-41].

Основу идейного содержания этого дастана составляет мотив национальной и религиозной трагедии. Военные события изображаются через призму человеческих страданий: гибели населения, разрушения привычного уклада жизни, пленения женщин и утраты родного края. Уже в первых строках произведения создаётся мрачная картина бедствия: «померкли дни», «дымом затянуло Ахыска-край», «всех приверженцев ислама погубили». Эти образы формируют атмосферу скорби и подчеркивают масштаб переживаемой катастрофы. Существенное место в произведении занимает тема утраты военной и политической опоры. Упоминание Карсской крепости, которая была «уступлена врагу», отражает народное восприятие поражения как следствия не только военного превосходства противника, но и неспособности властей обеспечить надлежащую защиту своих территорий. Особую эмоциональную выразительность дастану придает изображение судьбы мирного населения. Гибель мужчин и пленение девушек и молодых женщин являются традиционными мотивами исторических плачей и песен о войне. В данном произведении они выступают символом разрушения социальной и семейной структуры общества. Через судьбу отдельных людей раскрывается трагедия всего народа, а Ахыска становится собирательным образом утраченной родины. Историческая ценность дастана «Ахыска» заключается в сохранении народной памяти о военных событиях и их последствиях для местного населения. Произведение отражает не столько документальную сторону войны, сколько ее эмоциональное восприятие современниками, фиксируя коллективные представления о потере родины, разрушении привычного мира и судьбе народа в переломный исторический период.

Причитание ашика Гариба «1244 Tarihli Ahıska Ağıdı» («Плач Ахыски 1244 г.») представляет собой историко-эпическое произведение, посвященное трагическим последствиям Русско-турецкой войны 1828–1829 гг. для населения Ахыска. В его основе лежат мотивы народного горя, утраты родины, разрушения материальных и духовных ценностей, а также призыв к сохранению национального и религиозного самосознания перед лицом внешней угрозы. Центральное место в причитании занимает образ Ахыска как страдающей родины. Разрушение города показано через конкретные картины военного разорения: сожжение домов, разграбление имущества, вторжение солдат и казаков. Эти события представлены не только как военное поражение, но и как глубокая национальная трагедия, затронувшая все стороны жизни местного населения:

Yaktı Moskof	Заполонили край солдаты и казаки,
bastı saldat Kazağı	Разграбили все имущество и дворы
Taladı malların hanın Ahıska.	Ахыска.
Сжег его московит,	
<...>	<...>
Ahmediye minaresi söküldü	Минарет мечети Ахмедие разобрали
Arabaynan Uruset‘e çekildi.	И на повозках в Россию увезли.
<...>	<...>
Minare yerine zenkler asıldı	Вместо минарета повесили колокола
Mescit mihrabına ayak basıldı	На священный михраб ступила чужая нога,
Toprağından bin bereket kesildi	Лишилась земля ее тысяч благословений,
Kurudu sünbülün denin Ahıska.	И увяли колосья Ахыска.

[11, с. 267].

Особое значение в этом причитании имеет мотив утраты религиозных святынь. Демонтаж и вывоз в Россию минарета мечети Ахмедие выступают символом разрушения привычного духовного пространства и утраты значимых элементов исламской культуры. В народном сознании минарет является не только архитектурным сооружением, но и символом присутствия мусульманской общины. Поэтому его исчезновение воспринимается как утрата исторической памяти и религиозной идентичности. Кульминацией произведения становятся строки о замене минарета колоколами и осквернении михраба. Эти образы обладают высокой символической насыщенностью и отражают представления автора о глубоком изменении духовного облика края. Колокола становятся знаком смены прежнего религиозного порядка, тогда как образ чужой ноги, ступившей на михраб, подчеркивает мотив поругания святыни. Важную роль играет и образ земли, лишившейся благословения. Строки об увядших колосьях основаны на традиционной для тюркского фольклора символике плодородия. Исчезновение урожая выступает метафорой общего упадка края после войны. Вместе с тем, описывая разрушения и унижения, автор стремится сохранить память о прошлом, укрепить чувство общности и пробудить готовность народа к сопротивлению и защите своих духовных и культурных ценностей.

Интересные сведения о штурме и взятии Ахалциха русскими войсками содержатся в труде известного историка В.А. Потто «Кавказская война в отдельных очерках, эпизодах, легендах и библиографиях». Автор отмечает, что Ахалцих был «беспомощный, но грозный, тверд решимостью погибнуть или отстоять свою вековую независимость» [14, с. 150]. Главная сила Ахалциха, по мнению исследователя, заключалась не только в его знаменитой крепости, но и в самом городе «с его 25-ю тысячным населением» [14, с. 153]. Все население принимало участие в обороне и «каждый дом приходилось вырывать приступом из рук защитников» [14, с. 170]. В связи с этим русские войска были вынуждены использовать большие запасы сена и соломы для поджога городских построек. Описывая трагические события штурма, В.А. Потто отмечает: «Никто из ахалцихских жителей не хотел сдаваться, и даже женщины проникнуты были таким фанатизмом, что многие, стараясь избегнуть плена, добровольно кидались в огонь; другие – вооруженные кинжалами, шли в битву» [14, с. 171]. По свидетельству автора, подобных эпизодов было множество − «полных ужаса, смерти и нечеловеческого возбуждения, следовавших один за другим. В Ахалцихе был настоящий ад, способный потрясти самые железные нервы» [14, с. 172]. Согласно приведенным данным, во

время штурма погибло «более трех тысяч и между ними до сотни женщин» [14, с. 178]. Сведения, содержащиеся в «Дастане Ахыска», находят определенное подтверждение и в исторических источниках. Так, автор произведения упоминает о разорении мечети Ахмедие и вывоз ее ценностей в Россию. В.А. Потто также пишет о последующей судьбе этого религиозного комплекса: «Ахмедиева мечеть обращена русскими в православный храм. А знаменитая библиотека, с ее драгоценными рукописями, в качестве трофея вывезена в Петербург и ныне на пользу науки хранится в Императорской публичной библиотеке» [14, с. 191]. Данные свидетельства представляют интерес не только как исторические факты, но и как материал для сопоставления народной поэзии с документальными источниками эпохи.

Победа русской армии в Русско-турецкой войне 1828–1829 гг. представлена в солдатской песне «Ой, в поле липенька стояла», созданной одним из участников военных действий. Согласно имеющимся сведениям, данная песня исполнялась русскими солдатами во время похода на Ахалцих. Она представляет собой образец военно-исторического фольклора, посвященного осаде и штурму города. В произведении создается образ хорошо укрепленной крепости и многочисленного турецкого войска, что подчеркивает сложность предстоящего сражения. С помощью повторов и звуковых образов пушечной стрельбы, свиста пуль и блеска оружия передается напряженная атмосфера боя. Песня сочетает реалистическое изображение военных действий с героическим пафосом и отражает восприятие войны глазами ее непосредственных участников:

Ой, между гор –
Ахалцих стоит,
А вокруг стена
Ров широк лежит.
Там турецкая рать
Стоит сила грозная
Несметным числом.
Несметное воинство.
Палят пушки
Палят пушки вражий,
Блестят ножи –
Блестят ножи острые,
Свистят пули –
Свистят пули меткие [14, с. 185-186].

В русской песне, сочиненной рядовым Любимовым, также представлены реальные исторические события войны. Автор песни уделяет особое внимание силе и стойкости турецких защитников, признавая их упорное сопротивление:

Турок крепко защищался,
Долго в руки не давался;
Но что может против стать?
Русские лезут город брать [14, с. 189].

В данном песенном фрагменте противопоставляется стойкая оборона турецкой крепости и решительное наступление русских войск. Посредством риторического вопроса и динамичного образа штурма подчеркивается неизбежность победы русской армии. Произведение проникнуто героическим пафосом и отражает характерные для военно-

исторического фольклора мотивы воинской доблести, мужества и наступательного духа. В русских песнях, посвященных войне, в поэтической форме представлены различные эпизоды военных действий, а также содержится множество хвалебных характеристик русских полководцев и солдат. Автор песни достаточно подробно описывает сцены ожесточенного сопротивления турецких защитников и последующего штурма города.

Солдатская песня «Турки похваляются разбить русские войска» представляет собой еще один образец русского военно-исторического фольклора, в котором прославляются сила, мужество и боевой дух русской армии. Центральное место в произведении занимают мотивы воинской доблести, уверенности в победе и превосходства над противником. Гиперболизированные образы боя и завоевания придают песне героико-эпический характер, а эмоциональные повторы и восклицания усиливают ее патриотическое звучание. Лирический герой уверен в военном успехе и говорит о полном покорении турецкой земли:

Эх мы начнем турка палить-валить,
Мы начнем турка палить-валить.
Э-эх выше леса дым столбом будет валить,
Выше леса дым столбом будет валить,
Э-ох мы покроем всю турецкую землю [6, с. 363].

После взятия Карса и Ахалциха русские войска заняли Эрзурум. Известия о падении Карса достигли Эрзурума еще до появления русской армии у стен города. После падения Эрзурума муфтий Дурсун Ахмет Намики создал мерсие (плач), в котором выразил скорбь по поводу произошедших событий. В произведении подчеркивается, что население Эрзурума опасается повторения судьбы Ахалциха. Взятие Эрзурума имело важное военно-стратегическое значение, поскольку открывало новые возможности для дальнейшего продвижения России в Восточной Анатолии. Характеризуя стратегическое положение города, Карл Маркс отмечал: «Если Карс является ключом к Эрзуруму, то Эрзурум является ключом к Константинополю и центром, где сходятся стратегические и торговые пути Анатолии» [12]. Значение этой победы нашло отражение и в русских солдатских песнях. Как отмечает С.Н. Азбелев в комментариях к песне «Поход на Эрзерум», «русские войска, действовавшие в Закавказье, одержали блестящие победы» [2, с. 477]. Если турецкие военные песни преимущественно наполнены мотивами скорби, утраты и тревоги за судьбу родного края, то русские произведения характеризуются настроением уверенности и ожиданием победы. Так, в песне «Поход на Эрзерум» читаем:

Уж вы горы мои, горы турецкие,
Уж вы горы, вы крутые мои горы!
Вы позвольте, мои горы, под собою ночь ночевать,
Под собою ночь ночевать и ту всю не спать,
Всю ночку не спать – порох, заряды пол
Стойте вы, турки, не стреляйте,
Вы заряды свои не теряйте!
Мелкого ружья да я не боюся,
До Больбурта я доберуся,
В Ирзарюме расположуся! [2, с. 490].

Песня «Поход на Эрзерум», представляет собой яркий образец русского военно-исторического фольклора, в котором прославляются мужество, решительность и боевой дух

русских воинов. Через обращение к турецким горам и упоминание Эрзерума создаётся образ трудного, но победоносного военного похода. Центральными мотивами произведения выступают героизм, бесстрашие перед противником и уверенность в успехе русского оружия. Песня отражает народное восприятие Русско-турецкой войны 1828–1829 гг. и сохраняет память о военных событиях Кавказского театра военных действий.

После подписания Адрианопольского мирного договора Русско-турецкая война 1828–1829 гг. завершилась. Зимой 1830 г. русская армия оставалась в Карсе, однако уже весной того же года войска под командованием И.Ф. Паскевича покинули город. Возвращение Карса под власть Османской империи нашло отражение в стихах ашика Зюлали:

Bir yıl oldu gülşen bülbüle zindan	Вот уж год, как сад стал темницей соловью,
Arslanlar çekildi boş kaldı meydan	Ушли львы − и опустело поле битвы,
Kara güne düştük İslâm sergerdan	У нас черные дни, и смятен народ ислама,
Moskof zulmeyledi Firavunvari.	Московит творит жестокости, как Фараон.
<…>	<…>
Kars'ın yine öter kumru bülbülü	Снова в Карсе поют горлица и соловей.

[11, с. 32-33].

Заключительная строка данного стихотворения − «Снова в Карсе поют горлица и соловей» − выполняет функцию смыслового и эмоционального завершения произведения. Образы горлицы и соловья, традиционно связанные в тюркской поэтической культуре с миром, любовью и гармонией, символизируют возрождение жизни после периода военных испытаний. Наречие «снова» подчеркивает идею обновления и возвращения к естественному порядку вещей. Пение птиц становится художественным воплощением надежды, противопоставленной мотивам разрушения и утраты, а сам образ Карса приобретает символическое значение родной земли, способной к возрождению несмотря на пережитые исторические потрясения.

Заключение (Conclusion)

Тема войны занимает важное место в историко-культурном наследии как Турции, так и России. Военные песни и стихотворные произведения являются ценным историко-литературным источником, позволяющим не только реконструировать отдельные события прошлого, но и выявить особенности их восприятия современниками. Отличительной особенностью поэтических и песенных произведений, созданных во время Русско-турецкой войны 1828–1829 гг. и после ее окончания, является отражение жизни как непосредственных участников военных действий, так и мирного населения, оказавшегося в зоне вооруженного противостояния.

Проведенное исследование показало, что события Русско-турецкая война 1828–1829 гг. нашли широкое отражение как в русской военно-песенной традиции, так и в турецкой ашикской поэзии. При этом произведения обеих сторон существенно различаются по своему идейному содержанию, системе образов и эмоциональной направленности.

В турецкой литературной традиции военные события преимущественно представлены в ашикских песнях, дастанах и причитаниях. Для этих произведений характерны мотивы любви к родной земле, патриотизма, скорби по погибшим и переживания трагических

последствий войны. В дастанах и плачах военные события осмысливаются как общенациональное бедствие, оказавшее влияние на судьбы людей, религиозную жизнь и культурную память народа. Особое место в произведениях занимают образы Карса, Ахыска (Ахалциха) и Эрзурума, которые выступают не только как реальные исторические города, но и как символы родины, утраты и национальной стойкости. Ашик Осман в стихотворении «Türki i viran Ahıska» («Разорённая турецкая Ахыска»), поэт из Карса Мехмет Халис Эфенди в мерсие о падении Карса, анонимный автор «Ahıska Destanı» («Дастан Ахыска»), ашик Гариб в причитании «1244 Tarihli Ahıska Ağıdı» («Плач Ахыски 1244 г.»), эрзурумский муфтий Дурсун Ахмет Намики в мерсие о взятии Эрзурума и другие авторы создают художественную картину войны, акцентируя внимание на разрушениях, страданиях населения, утрате святынь и вынужденных миграциях местных жителей.

Русские солдатские песни, напротив, преимущественно сосредоточены на изображении военных походов, осад и штурмов крепостей, а также на прославлении полководцев и рядовых участников сражений. Для них характерны героический пафос, уверенность в победе, восхищение воинской доблестью и боевым духом армии. Вместе с тем в ряде произведений находят отражение тяготы военной службы, опасности походной жизни и уважительное отношение к стойкости противника. В песнях «Ой, в поле липенька стояла», «Турки похваляются разбить русские войска», «Поход на Эрзерум» описываются реальные события Русско-турецкой войны 1828–1829 гг., связанные со взятием Ахалциха, Карса и Эрзурума.

Сравнительный анализ русских и турецких песенных произведений позволяет сделать вывод о том, что одни и те же исторические события получили различную художественную интерпретацию в зависимости от национальной традиции и коллективной исторической памяти. В турецких произведениях преобладают мотивы утраты, скорби и защиты родной земли, тогда как в русских песнях доминируют темы воинской славы, победы и героизма. Однако обе традиции объединяет стремление сохранить память о событиях войны и передать потомкам представления современников о пережитом историческом опыте.

Таким образом, военные песни и стихи, посвященные Русско-турецкой войне 1828–1829 гг., представляют собой важный историко-культурный источник, позволяющий исследовать не только фактическую сторону военных событий, но и особенности формирования исторической памяти, национальной идентичности и художественного осмысления войны в русской и турецкой литературных традициях.

References:

1. Azbelev, S.N. (1986). *Istoricheskie pesni. Ballady*. Moskva: Sovremennik. 622 p.
2. Azbelev, S.N. (2001). *Russkie istoricheskie pesni.* Moskva: Russkaya kniga. 528 p.
3. Bakhrevskiy, E.V., Svistunova, I.A. (2019). *Obraz Rossii v Turtsii. Istoricheskoe razvitie i sovremennoe sostoyanie: monografiya.* Moskva: Institut Naslediya. 234 p.
4. Candan Badem (2010). *Çarlık Rusyası yönetiminde Kars vilayeti.* İstanbul: Birzamanlar Yayıncılık. 479 p.
5. Cherkasov, A.A., Bratanovskiy, S.N., Vallou, A. (2017). *Poteri russkoy armii v Zakavkaz'e v russko-turetskuyu voynu (1828–1829 gg.): istoriko-statisticheskoe issledovanie. Rusin.* No. 4 (50). P. 38–60.
6. Emel'yanov, L.I. (1990). *Russkaya istoricheskaya pesnya.* Leningrad: Sov. pisatel'. 464 p.

7. Gadzhiev Asif. *Istoriya turok-akhyska*. URL: https://www.ahiska-gazeta.com/ru/histories/47/ (accessed: 28 July 2026).
8. Gülşen Hacer. (2008). *Milli Mücadele Döneminde Savaş Edebiyatımız. İlmi Araştırmalar.* No. 25. P. 85–96.
9. *Istoricheskie pesni XIX veka (1973)* / podgot. L.V. Domanovskiy, O.B. Alekseeva, E.S. Litvin; otv. red. V.G. Bazanov. Leningrad: Nauka, Leningradskoe otdelenie. 284 p.
10. Kara Adem (2005). *1828–29 Osmanlı-Rus Savaşı ve Anadolu'da Alınan Tedbirler. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.* 8 (14). P. 115–131.
11. Kırzıoğlu M. Fahrettin (1958). *Edebiyatımızda Kars.* II. Kitap. İstanbul: Işıl Matbaası. 184 p.
12. Marks, K. *Padenie Karsa.* URL: http://www.2x2.info/rfilosofiya/sobranie_sochinenii_tom_11/p133.php (accessed: 18 July 2026).
13. Meyer, M.S. (2012). *520 let diplomaticheskim otnosheniyam Rossii i Turtsii.* Istoricheskie, kul'turnye i ekonomicheskie svyazi mezhdu Turtsiey i Rossiey: sb. mater. mezhdunarod. simp. (Stambul, 5–6 aprelya 2012). M.; Stambul. P. 11–17.
14. Potto, V.A. (1889). *Kavkazskaya voyna v otdel'nykh ocherkakh, epizodakh, legendakh i biografiyakh.* Vol. 4: *Turetskaya voyna 1828–1829 gg.* Sankt-Peterburg. 192 p.
15. Senkovskiy, O.I. (1854). *Obozrenie Ottomanskoy imperii, Valakhii i Moldavii E. Serchevskago. Biblioteka dlya chteniya.* Vol. 124. Otd. 5: Kritika. St. Petersburg. P. 44–66.
16. Sheremet, V.I. (2012). *Rossiya i Turtsiya: razvitie vzaimnykh predstavleniy narodov.* Istoricheskie, kul'turnye i ekonomicheskie svyazi mezhdu Turtsiey i Rossiey: sb. mater. mezhdunarod. simp. (Stambul, 5–6 aprelya 2012). M.; Stambul. P. 18–31.
17. Ulucutsoy Hasan (2019). *Türk Savaş Edebiyatı ve Propaganda (1828–1912).* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi. 511 p.
18. Yılmaz A., Şahin A., Hatipoğlu G. (2021). *Türk ve Batı Müziği Tarihi.* Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları. 208 p.

Information about the authors:

Isayev Khurshud Bairam ohlu (Kars, Turkey) *– Doctor of Philology, Professor, Professor of the Department of Slavic Languages and Literatures, Kafkas University (Kars, Turkey)*

Spheres of research and professional interest: history of Russian literature, Modern Russian literature, philological analysis of the text, etymology and history of words in the Russian language.

E-mail: hursutisa@mail.ru

ORCID: 0000-0002-4578-3833

Anzhela Demianiuk (Kars, Turkey) *– Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Slavic Languages and Literatures, Kafkas University (Kars, Turkey)*

Spheres of research and professional interest: conceptology, speech culture, Russian as a foreign language and methods of teaching, Cross-Cultural Communication

E-mail: dem.anzhela@gmail.com

ORCID: 0000-0001-7704-4157

Acknowledgements: *The authors express gratitude to the reviewers.*

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

DOI: 10.24412/2470-1262-2026-3-118-138
УДК (UDK) 811.19

Haykanush A. Hovhannisyan,
NAS RA Institute of Language after H. Acharyan,
Yerevan, Armenia
https://orcid.org/iD- 0000-0003-2531-2182

For citation: Hovhannisyan Haykanush A. (2026). Secular and Colloquial Elements in the Language of Ghazar Parpetsi's History of the Armenians and Letter to Vahan Mamikonian (5th Century). Cross-Cultural Studies: Education and Science, Vol. 11, Issue 3 (2026), pp.118-138 (in USA)

Manuscript received: 29/09/2026
Accepted for publication: 10/11/2026
CC BY 4.0

SECULAR AND COLLOQUIAL ELEMENTS IN THE LANGUAGE OF GHAZAR PARPETSI'S HISTORY OF THE ARMENIANS AND LETTER TO VAHAN MAMIKONIAN (5TH CENTURY)

МИРСКИЕ И РАЗГОВОРНЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ В ТРУДАХ ЛАЗАРЯ ПАРПЕЦИ «ИСТОРИЯ АРМЕНИИ» И «ПОСЛАНИЕ К ВАГАНУ МАМИКОНЯНУ» (V ВЕК)

Abstract:

Aims and objectives: The aim of the study is to identify and analyze secular and colloquial elements in the works of Ghazar Parpetsi, History of Armenia and Letter to Vahan Mamikonian. The objectives include examining word-formation, morphological, and syntactic deviations from the norms of Classical Armenian (Grabar), as well as identifying elements of the Ararat and Gugark dialects.

Methodology and research methods: The study is based on a linguistic analysis of the original texts of Ghazar Parpetsi and their translations. Comparative, historical-linguistic, and grammatical methods were employed. The linguistic forms were compared with the norms of Classical Armenian (Grabar), Modern Armenian, and individual dialects.

Results: Numerous colloquial elements were identified in Parpetsi's works in word formation, verb forms, pronouns, conjunctions, prepositions, and syntactic constructions. Elements of the Ararat and Gugark dialects were also identified. The results confirm that the Armenian language of the fifth century was not homogeneous and that, alongside written Grabar, colloquial and regional varieties existed.

Theoretical contribution: The study refines existing understandings of the linguistic situation in fifth-century Armenia, the development of the Armenian language, and early dialectal differences.

Practical significance: The results may be used in the study of the history of the Armenian language, Grabar, Armenian dialectology, and the works of Ghazar Parpetsi.

Keywords: Armenian language, history of the Armenian language, Grabar, historical grammar, colloquial speech, dialect, Ararat dialect, Gugark dialect, Ghazar Parpetsi, History of Armenia, Letter to Vahan Mamikonian, secular elements

Аннотация:

Цели и задачи: Цель исследования – выявить и проанализировать мирские и народно-разговорные элементы в трудах Лазаря Парпеци «История Армении» и «Послание к Вагану Мамиконяну”.

Задачи включают рассмотрение словообразовательных, морфологических и синтаксических отклонений от норм грабара, а также выявление элементов Араратского и Гугаркского диалектов.

Методология и методы исследования:

Исследование основано на лингвистическом анализе оригинальных текстов Лазаря Парпеци и их переводов. Применялись сравнительно-сопоставительный, историко-лингвистический и грамматический методы. Языковые формы сопоставлялись с нормами классического грабара, современного армянского языка и отдельных диалектов.

Полученные результаты: В произведениях Парпеци выявлены многочисленные народно-разговорные элементы в словообразовании, глагольных формах, местоимениях, союзах, предлогах и синтаксических конструкциях. Установлено наличие элементов Араратского и Гугаркского диалектов. Результаты подтверждают, что армянский язык V века не был однородным и наряду с письменным грабаром существовали разговорные и региональные формы.

Теоретический вклад: Исследование уточняет представления о языковой ситуации в Армении V века, развитии армянского языка и ранних диалектных различиях.

Практическая значимость: Результаты могут использоваться при изучении истории армянского языка, грабара, диалектологии и творчества Лазаря Парпеци.

Ключевые слова: армянский язык, история армянского языка, грабар, историческая грамматика, разговорная речь, диалект, Араратский диалект, Гугаркский диалект, Лазарь Парпеци, «История Армении», «Послание к Вагану Мамиконяну», мирские элементы

Введение (Introduction)

Язык Лазаря Парпеци отличается от языка других авторов V века и обладает рядом характерных особенностей. Его произведения позволяют составить представление о состоянии армянского языка около 1600 лет назад и предоставляют ценный материал для изучения диалектных особенностей Араратской и Гугаркской областей. В настоящем исследовании рассматривается одна из наиболее примечательных черт языка Парпеци — наличие в его произведениях мирских, народно-разговорных элементов.

Литературный обзор (Literature Review)

По данному вопросу свои мнения высказывали литературоведы и языковеды Арсен Айтынян, Григор Халатян, Вараг Аракелян и другие исследователи.

Изучение языка Лазаря Парпеци показывает, что, несмотря на его общность с языком других авторов V века, он обладает рядом специфических особенностей, благодаря которым сохраняет свою индивидуальность. Язык Парпеци богат, гибок и разнообразен. По своему стилю различаются даже язык «Истории Армении» и язык «Послания к Вагану Мамиконяну». Особняком стоит и язык предисловия к «Истории Армении». Оно написано в соответствии с классическими нормами грабара, то есть древнеармянского литературного языка, практически без отклонений от установленной языковой традиции. Создаётся впечатление, что автор намеренно демонстрирует глубокое знание норм классического языка, тем самым показывая, что встречающиеся в других частях его произведений «отклонения» являются не следствием незнания, а осознанной особенностью его речи. В этом отношении показателен сформулированный в предисловии принцип:

«Ուր պիտոյ են յարմարութիւնք բանից, որոշեալ կարգադրութիւնք ըստ հրամանի կանոնեալ գիտութեանն»[2] — «Там, где требуется надлежащее построение речи, необходимы определённый порядок и расположение слов в соответствии с предписаниями установленного знания».

Следует отметить, что в предисловии Парпеци строго придерживается этих требований к построению и упорядоченности речи. Сам армянский текст подтверждается цифровым изданием «Истории Армении» Лазаря Парпеци, где данный фрагмент приводится именно в контексте рассуждений автора о требованиях к историческому повествованию.

Однако в других частях его произведений время от времени проявляются мирские, народно-разговорные элементы, которые, подобно отдельным вспышкам, выделяются на фоне классического грабара. Именно эти явления мы попытаемся выявить и представить вниманию филологов.

Для подтверждения высказанных положений примерами сначала приводится оригинальный армянский текст, поскольку без него рассматриваемые языковые явления не всегда могут быть поняты в полной мере, а затем даётся их перевод на русский язык.

Лазарь Парпеци родился в селе Парпи, в области Арагацотн, входившей в историческую провинцию Айрарат, от названия которого и происходит его прозвище Парпеци. Проведя там часть детства, он, естественно, усвоил особенности местной речи. Позднее его перевезли ко двору гугаркского бдешха, где он жил и учился, а впоследствии сблизился с Ваганом Мамиконяном. Пребывание в этой языковой среде также могло способствовать усвоению особенностей местного диалекта.

Не углубляясь далее в биографические подробности, отметим, что впоследствии Парпеци продолжил образование в Византии. Сам автор пишет: «Եւ իմ ըստ կարի պարապեալ յունական ուսմանցն»[3] — «И я, по мере своих возможностей, занимался изучением греческих наук».

Таким образом, наряду с местными языковыми традициями Парпеци испытал влияние греческого образования и культуры. Всё это, несомненно, оставило след в его языке и впоследствии нашло отражение в его произведениях.

[2] Parpetsi, L. *History of Armenia*. — Tiflis, 1904. — P. 61.
[3] Parpetsi, L. *History of Armenia*. — Tiflis, 1904. — P. 6.

«Ընդհանրապես գրաբար լեզուին մեջ մաքուր ու կոկ աշխարհաբար մը կը բանեցնէ շատ տեղ … շատ առոյգ և միանգամայն շատ գեղեցիկ ու զարդարուն է մեզի աւանդած աշխարհիկ լեզուն»[4] — «Вообще, в грабаре он во многих местах употребляет чистый и отточенный ашхарабар [новоармянский язык. — А. О.]… Переданный им мирской язык очень живой и вместе с тем очень красивый и выразительный», — пишет языковед Арсен Айтынян.

Конечно, это не означает, что грабар Парпеци прост и легко воспринимается читателем.

Прежде чем перейти к анализу мирских языковых явлений, необходимо кратко разъяснить значение выражения мирский, или ашхарабар. Значение термина грабар, то есть древнеармянский письменный язык, общеизвестно. Это древний литературный язык армян, дошедший до нас благодаря многочисленным письменным памятникам. Для разграничения письменной и устной речи он получил название грабар, то есть буквально язык письменности, письменный язык.

В народной речи распространено выражение «Գրյանքի լեզվով կխոսիս» — «Ты говоришь на книжном, письменном языке». Такое понимание основывается на простой народной этимологии.

Поскольку грабаром преимущественно пользовались представители духовенства, то есть люди, удалившиеся от мирской жизни, для них всё, что находилось за пределами церковной среды и монастырской кельи, воспринималось как мирское. К этой сфере относились и народные говоры.

Результаты и обсуждения (Results and Discussion)

Мирские отклонения от норм грабара в трудах Лазаря Парпеци проявляются в словообразовании, морфологии и синтаксисе, затрагивают склоняемые и несклоняемые части речи, а также отдельные языковые конструкции. Рассмотрим эти отклонения последовательно.

1. Словообразовательные отклонения

Как известно, в классическом грабаре множественное число существительных образуется с помощью окончания «-ք». Однако в трудах Парпеци пять раз встречается форма множественного числа с показателем «-եր», характерным для современного армянского языка: «բաներ» (с. 119), «Հայերդ» (с. 152), «զՀայերն» (с. 162), «զհարկերն» (с. 85), «զձեռներն» (с. 200).

В «Истории Армении» епископа Ухтанеса также встречается форма «զ…բաներ»:

«Զիա՞րդ զայսպիսի բաներ մահաբեր սուտ գրէ առ մեզ»[5] — «Как он пишет нам подобные смертоносные и лживые вещи?»

Однако этот пример относится уже к X веку.

Встречаются и другие способы образования множественного числа существительных, которые не вошли в современный литературный армянский язык, но сохранились в отдельных диалектах. К ним относятся образования с формантами «-

[4] Aytinian, A. *Critical Grammar of Ashkharhabar, or the Modern Armenian Language*. — Vienna, 1866. — P. 59.
[5] Ukhtanes, Bishop. *History of Armenia. Part Two*. — Vagharshapat, 1871. — P. 101.

տի», «-ոտի», «-իք», «-անի», «-եան», «-ան»: «բրդեան», «գործեան» (с. 160), «գրեան» (5 случаев), «թղթեան» (с. 68), «իշավարեան» (с. 123), «մանկտի» (6 случаев), «ոսկրոտի» (с. 102), «այծիք» (с. 41, 127), «երիցանի» (с. 94), «ձիան» (с. 159).

Наблюдается также выпадение конечных звуков: гласного «ի» и согласного «ն». Например: «տեղի – տեղ» (с. 29), «բանակատեղի – զբանակատեղս» (с. 60), «կռուատեղի – կռուատեղն» (с. 141), «կողմն – կողմ» (с. 33)[6]

Иногда в качестве средства словосложения используется союз «ու» — «и». У Фавстоса Бузанда этот союз также встречается при соединении частей предложения. Например: «աղուհաց» (с. 28), «այրուձի» (26 случаев); параллельно употребляется форма «այրևձի» (6 случаев).

Многие слова, представленные в словаре «Նոր Հայկազեան բառարան», засвидетельствованы именно в произведениях Парпеци.

2. Образование сравнительной степени прилагательных

Наряду с классическим способом образования сравнительной степени прилагательных у Парпеци встречаются конструкции со словом «շատ» — «очень, много». Такие употребления достаточно многочисленны и, по-видимому, представляют устойчивую особенность его языка. Например: «շատ աւելի» — «гораздо больше», «շատ հեռի» — «очень далеко», «շատ նուազ» — «значительно меньше», «շատ վատթար» — «намного хуже», «շատ լավ» — «очень хорошо», «շատ ծանր» — «очень тяжело», «շատ անգամ» — «много раз», «անվստահ շատ» — «очень неуверенно» и др.

3. Отклонения в употреблении глаголов

Для исследования особенностей употребления глагольных форм произведения Парпеци предоставляют обширный материал.

«История Армении» является историко-художественным произведением, в котором присутствуют характерные признаки этого жанра: многочисленные диалоги, психологический анализ и индивидуализация речи действующих лиц. Повествованию Парпеци свойственны черты народного рассказа. В подобных случаях автор использует форму, известную как историческое настоящее: действие происходило в прошлом, однако передаётся формами настоящего времени.

«Երթայ ի վանս բազմութեան եղբարց և ընկալեալ զկերպարան վանականութեան՝ լինէր ընտիր յամենայնի և երևելի, հրաժարէր յամենայն աշխարհազբոս երկրաւոր զբաղմանց»[7] — «Идёт в монастырь, к сонму братии, и, приняв образ монашества, становится во всём избранным и выдающимся, отказывается от всех мирских земных занятий».

Подобная манера характерна для народного повествования и, в частности, для языка сказок и устных рассказов.

В тех случаях, когда повествование развивается посредством размышлений одного из действующих лиц или диалога, в языке Парпеци обнаруживается явление, которое практически не встречается в Библии и у других авторов V века либо

[6] Parpetsi, L. *History of Armenia*. — Tiflis, 1904. — Pp. 29, 33, 60, 141.
[7] Parpetsi, L. *History of Armenia*. — Tiflis, 1904. — P. 13.

представлено у них лишь единичными примерами. У Парпеци же оно употребляется регулярно и имеет распространённый характер. Речь идёт о формах глагола настоящего или прошедшего несовершенного времени, которые выражают не собственно временное значение, а значение условности или желательного действия, относящегося к будущему.

Подобные конструкции часто употребляются с союзами «յորժամ», «երբ» — «когда». Значение условности может выражаться двумя способами: посредством конструкции, характерной для условного предложения, с союзами «թէ», «եթէ … ապա» — «если», «если … то», либо непосредственно значением самой глагольной формы. Например: «Բայց թէ արդարև դու կենդանութեամբ զգլուխդ ի վերայ ուսոցդ ի Հայս տանիս՝ ապա ընդ իս տեառն աստուծոյ չէ խօսեցալ» [8] — «Но если ты действительно живым донесёшь свою голову на плечах до Армении, значит, Господь Бог со мной не говорил». «Յորմէ թէ զմի մասն Հոնաց տամ տանել, անտի այնպիսի սաստիկ հանեմ Հոնս, որչափ հողն Պարսից չբաւիցէ նորա յաւարի» [9] — «Если я дам отвести одну часть войска к гуннам, то оттуда подниму такое множество гуннов, что земли Персии не хватит для их грабежа». «Եթէ ոչ ուրեք ունէին նոքա յայլուստ օգնականութեան յոյս զայնպիսի բանդ ի միտս իւրեանց նկատել չիշխէին, թող թէ նամակաւ առ ձեր թագաւորութիւնդ առաքել»[10] — «Если бы они не имели надежды получить помощь откуда-либо ещё, то не осмелились бы даже помыслить о подобном, не говоря уже о том, чтобы послать письмо Вашему Величеству».

Ещё отчётливее проявляется значение желательного наклонения. При сопоставлении подобных форм в произведениях Парпеци с современным армянским языком становится заметно, что существенных различий в их конструкции и значении практически нет. Глагол, формально находящийся в настоящем или прошедшем несовершенном времени, может выражать действие, которое ещё не совершилось, а лишь предполагается или желательно в будущем. «Եվ յորժամ Հայք սրտիւ մեր լինին՝ Վիրք և Աղուանք այնուհետև մեր իսկ են»[11] — «И когда армяне всем сердцем будут с нами, тогда и иберы, и албаны будут нашими».

«Եվ այս կատարի մեզ յՍտուծոյ, յորժամ ցուցանեմք զմեզ Քրիստոսի մի մարմին և մի հոգի»[12] «И это исполнится для нас по воле Бога, когда мы явим себя единым телом и единым духом Христовым». «Զի եթէ ի մարդոյ ընկալեալ էր զարդար վարդապետութիւնն, զոր հաստատեալ է ի մտի իմ, գիտէի թէ ճշմարիտ են և ուրանայի, ողորմելի զանձն համարէի»[13] — «Ибо если бы это истинное учение, утвердившееся в моём сознании, было принято от человека и, зная, что оно истинно, я отрёкся бы от него, то счёл бы себя достойным сожаления». «Հանդերձ Վրօք թերևս

[8] Ibid. — P. 83.
[9] Ibid. — P. 46.
[10] Ibid. — P. 44.
[11] Ibid. — P. 47.
[12] Ibid. — P. 49.
[13] Ibid. — P. 119.

կորող լինէաք առ սակաւ մի աշխատ առնել զՊարսիկս»[14]— «Вместе с иберами, возможно, мы могли бы несколько потревожить персов».

Сопоставим ещё один фрагмент из «Истории Армении» Парпеци с отрывком из произведения, написанного в XX веке на современном армянском языке:

«Արդ, թէ դուք ի դաշտն չիջնեք, և Հոն գունդքն ի վեր ի յաշխարհէն չշարժին ուրեք, և Միհրան դառնայ և Վիրս աւերէ՝ ինձ զձեր եկք զի՞նչ օգուտ է»[15] — «Итак, если вы не спуститесь на равнину, если гуннские войска не двинутся из страны, а Мигран вернётся и разорит Иберию, то какая мне польза от вашего прихода?»

«Արի գնանք, հանեմ տամ քեզ,

Էնքան ուտես, էնքան ուտես…

Թե չլնի ու սուտ դուրս գամ

Ես հո էստեղ միշտ կամ ու կամ:»[16]

Последняя часть приведённого отрывка Парпеци по своей структуре имеет вполне современное звучание: «Какая мне польза от вашего прихода?»

Это явление представляет собой одну из наиболее характерных особенностей языка Парпеци.

Изучение оригинальных и переводных произведений авторов V века показывает, что у Фавстоса Бузанда, Езника Кохбаци и Егише также встречаются подобные конструкции, однако случаи их употребления единичны и преимущественно выражают условность. У Парпеци такие формы употребляются систематически и передают как условное, так и желательное значение.

Чтобы не перегружать исследование многочисленными примерами, отметим, что подобных случаев у Парпеци достаточно много и по частоте они не уступают формам, образованным посредством сослагательного наклонения.

Говоря о подобных конструкциях V века, Арсен Айтынян отмечает прежде всего их временное, то есть будущее, значение, не выделяя отдельно значение желательности.

Исследование данного явления позволяет предположить, что уже в эпоху классического грабара наряду с основными глагольными формами существовал народно-разговорный семантический вариант употребления форм настоящего и прошедшего несовершенного времени.

Особого внимания заслуживает ещё одна конструкция, особенно характерная для языка Парпеци. Речь идёт о глагольных формах со словом «պիտի» — «надо, должно», выражающих значение долженствования. В классическом грабаре подобное значение передавалось и другими средствами. Наряду с безличными конструкциями «պարտ է», «հարկ է», «պիտոյ է», «անկ է» Парпеци употребляет также слово «պիտի».

Например: «Արեաց տէր որ լինի արդար աչօք պիտի նայել ամենայն մարդ իբրև զթագաւոր»[17]—“ «Правителю ариев надлежит справедливо смотреть на каждого

[14] Ibid. — P. 133.
[15] Ibid. — P. 133.
[16] Tumanyan, H. *Collection of Poems*. Vol. 1. — Yerevan, 1988. — P. 389.
[17] Parpetsi, L. *History of Armenia*. — Tiflis, 1904. — P. 136.

человека, как подобает царю». «նմա որպէս կովու, բայց եթէ անուր ևեթ պիտի արկանել»[18] — «На него, как на корову, остаётся только надеть ярмо».

Встречается также один случай постпозитивного употребления: «Արդ փութալ ևեթ պիտի» [19] “— «Теперь следует лишь поспешить».

Ещё одной особенностью языка Парпеци является употребление неопределённой формы глагола, то есть инфинитива, в функции сказуемого.

Как известно, ни в классическом грабаре, ни в араратском диалекте, который впоследствии стал одной из основ восточноармянского литературного языка, инфинитив сам по себе или в сочетании со вспомогательным глаголом обычно не образует личной глагольной формы. Здесь не имеются в виду безличные побудительные конструкции, например «Լռե՛լ» — «Молчать!», «Չխոսե՛լ» — «Не разговаривать!» и др. Однако в «Истории Армении» инфинитив встречается как со вспомогательным глаголом, так и без него. В подобных конструкциях субъект действия может быть выражен дательным падежом.

Например: «Խորհէին և զայս ևս և Աստուծոյ մկրտութեամբ, մնալ մարզպանին Սահակայ և սպարապետին Հայոց Վահանայ Մամիկոնեի»[20] — «Рассуждали также и о том, чтобы, с Божьей помощью, Саак остался марзпаном, а Ваган Мамиконян — спарапетом Армении». «Ինձ յուսալ ի մարդ կամ պարծել մարդով՝ քաւ լիցի»[21]— «Да не будет того, чтобы мне надеяться на человека или хвалиться человеком». «Խնդրեմք յԱստուծոյ զգալ ձեր ի թմրութենէ անգիտութեանդ այդորիկ, թող թէ մեզ նմանել ձեզ»[22] — «Просим Бога, чтобы вы пробудились от этого оцепенения невежества; тем более не нам уподобляться вам». «Թէ լոկ միայն մարմնոյ աշխատութեամբ և մահուամբ էր կրել զայս ամենայն համայն ծանր էր և դառն և արժանի լալոյ»[23] — «Если бы всё это пришлось переносить лишь телесными страданиями и смертью, то это было бы тяжело, горько и достойно плача».

«Արդ եթէ էր տանել առ բժիշկ առողջ զվիրաւոր եկեղեցւոյ իմոյ զոչխար՝ փութայի և ոչ յապաղէի»[24] — «Итак, если бы нужно было отнести раненую овцу моей церкви к врачу, я поспешил бы и не медлил».

В последних двух предложениях инфинитивные конструкции по своему значению близки конструкциям современного армянского языка, в которых соответствующее глагольное значение выражается сочетанием изменяемой формы вспомогательного глагола «быть» и формы другого глагола. Например: «Եթե մահվամբ կրելու լիներ, կամ եթե տանելու լինեի…».

Исследование показывает, что подобные конструкции характерны для гугаркского диалекта, распространённого в той области, где Лазарь Парпеци провёл часть детства и юности и где мог испытать влияние местной речи. В качестве параллели можно привести высказывание учительницы, уроженки Тавуша (бывшего

[18] Ibid. — P. 127.
[19] Ibid. — P. 142.
[20] Ibid. — P. 122.
[21] Ibid. — P. 152.
[22] Ibid. — P. 106.
[23] Ibid. — P. 51.
[24] Ibid. — P. 21.

Шамшадинского района): «Ինձ էր ասել, ես արել էի: Ինձ ասեր, ես կանեի» — «Сказала бы мне — я бы сделала». Этот пример из живой народной речи подтверждает устойчивость подобной конструкции.

Влиянием разговорной речи, вероятно, можно объяснить и постпозитивное употребление отрицательных частиц «ոչ» и «չ-» при глаголах. «Զոր լոկ բանիւ անգամ ասել ոչ կարեմք, քանզի և կամիմք իսկ ոչ»[25] — «Этого мы не можем даже выразить словами, поскольку и сами того не желаем». «Բնաւ յիշեմ իսկ ոչ»[26] — «Совершенно не помню».

С подобным постпозитивным употреблением «ոչ» связана и известная шутка: «կրակեեել որ՛չ» — «Не стрелять». Пока отдающий приказ произносит отрицательную частицу в конце высказывания, исполнители уже могут успеть открыть огонь. «Մեր ոչ միայն զի անցուցեալ չէ և վնասեալ զկրակն այլև մեծարեալ է զնա»[27] — «Мы не только не погасили и не уничтожили огонь, но, напротив, почтили его». «Բնաւ և ծնեալ իսկ չէր զիս մօր իմոյ յայս աշխարհիս» [28] “— «Лучше бы моя мать вовсе не родила меня в этот мир». «Որոյ բնաւ տեսեալ չէր զգործ պատերազմին» [29] — «Который прежде совершенно не видел военного дела».

С точки зрения норм классического грабара ожидались бы формы «ոչ է անցուցեալ», «ոչ էր ծնեալ», «ոչ էր տեսեալ».

Следует также обратить внимание на образование результативных форм прошедшего времени. Наряду с традиционными формами грабара у Парпеци встречаются образования с суффиксом «-ած», характерным для современного литературного армянского языка. Это также является одной из особенностей его языка. Например: «ասացածն» (с. 125), «ասացածի» (с. 167), «զգածած» (с. 188), «զգծած» (с. 62), «թրքածս» (с. 56), «հաստատուածս» (с. 80).

Значительную группу составляют глагольные конструкции со словом «թող» — «пусть», имеющие побудительный оттенок. В данном случае речь идёт не о глаголе «թողուլ» — «отпускать».

Например: «Թող կեան» — «пусть живут», «թող գիտասցուք» — «пусть узнаем», «թող զերծաիմք» — «пусть освободимся», «թող մեզ լինի հարձակել» — «пусть нам будет позволено наступать», «թող նստի» — «пусть сидит» и др.

Особого внимания заслуживают также временные формы, образованные с глаголами «կամ» — «быть» и «ունիմ» — «иметь», когда они выполняют функцию вспомогательных глаголов. Такие конструкции выражают состояние и одновременно имеют временное значение, образуя сложные глагольные формы: «տեսեալ կամ», «գրեալ կայ», «հասեալ կայ», «միացեալ ունիմ», «կատարեալ ունէր» и др. В определённой степени это можно сопоставить с языками, в которых глагол со значением «иметь» используется при образовании сложных временных форм.

[25] Ibid. — P. 45.
[26] Ibid. — P. 115.
[27] Ibid. — P. 68.
[28] Ibid. — P. 78.
[29] Ibid. — P. 119.

4. Отклонения в других частях речи

В классическом грабаре вместо современного подчинительного союза «որ» — «что» преимущественно употребляется союз «զի», способный передавать значения нескольких союзов. Однако в произведениях Парпеци достаточно свободно используется и союз «որ» именно в значении современного подчинительного союза «что», связывающего главное предложение с придаточным. Это особенно заметно в сложных и распространённых предложениях автора. Союз «որ» в данном значении встречается 97 раз, что позволяет предположить его широкое распространение в разговорной речи V века.

Иногда союз «թէ» — «что» также употребляется в значении, близком современному, выражая оттенок предположительности или неполной уверенности.

«Պատմէին և վասն զօրագլխացն , թէ Մուշկան Նիւսալաւուրտն և Դողվճն են»[30]— «Рассказывали также о военачальниках, что это Мушкан Нюсалавурт и Догвч».

В грабаре союз «թէ» прежде всего участвовал в построении условных предложений. Здесь же он приобретает значение, близкое его употреблению в современном армянском языке, когда передаётся не вполне достоверная или предположительная информация. Сравним: «Դու ասացիր, որ կգաս» — «Ты сказал, что придёшь» (утвердительное сообщение); «Դու ասացիր, թե կգաս» — «Ты сказал, что придёшь» (с оттенком сомнения или передачи чужой речи). В русском языке данное различие посредством союзов обычно не выражается.

У Парпеци встречаются также наречные формы «նոր» — «только что», «շատ անգամ» — «много раз», а также «գամ» в сочетании «գամ մի» вместо «անգամ» — «раз». В данном случае «գամ» не связано со значением «гвоздь». «Զոր նոր խաղարար և առիթ բարւոյ այնպիսի աշխարհի միոյ առաքեալ է»[31] — «Который только что был послан как миротворец и как источник блага для такой страны». «Ըստ օրինի վաճառականութեան շատ անգամ ճանապարհորդեալ էր ի Հայս» [32] — «По торговым делам он много раз путешествовал в Армению».

«Որ գամ մի յիմ իշխանութեանն է»[33]

— «Который однажды оказался в моей власти».

Следы народно-разговорной речи обнаруживаются и в употреблении некоторых предлогов в функции послелогов. К ним относятся «առաջի» — «перед», «մօտ» — «около», «նման» — «подобно»: «որոյ առաջի» — «перед которым», «զիւր առաջի» — «перед ним», «որոց առաջի» — «перед которыми», «ձեր առաջի» — «перед вами», «Արեաց առաջի» — «перед ариями», «առ նոքօք մօտ» — «вблизи них», «զսոցին նման» — «подобный этим», «նոցա իսկ նման» — «подобный им» и др.

Существительное «շնորհ» — «милость, благодать» в форме творительного падежа приобретает значение послелога и четырежды употребляется в значении

[30] Ibid. — P. 169.
[31] Ibid. — P. 167.
[32] Ibid. — P. 94.
[33] Ibid. — P. 111.

«благодаря»: «մխիթարութեան շնորհիւ» — «благодаря утешению» (1 случай), «սուրբ Հոգւոյն շնորհիւ» — «благодаря Святому Духу» (3 случая).

Послелог современного армянского языка «մասին» — «о, об», вместо которого в классическом грабаре обычно используются «յաղագս» и «վասն», у Парпеци один раз встречается в значении, близком современному:

«Ահա արդ և մեծի մասին ձերոյ անձանձրոյթ խնդրելով՝ զիս անարժանս արժանի արար շնորհ սուրբ Երրորդութեանն» [34] — «И вот теперь, благодаря вашей неустанной молитве, благодать Святой Троицы сделала меня, недостойного, достойным».

В данном употреблении можно усмотреть и определённый модальный оттенок.

В тех конструкциях, где по нормам классического грабара ожидалось неопределённое местоимение «ոք» — «кто-либо», у Парпеци встречаются также существительные «անձ» — «лицо, человек» и «մարդ» — «человек». Последнее в отдельных случаях употребляется параллельно со словом «այր» — «мужчина», что позволяет разграничивать соответствующие значения. «Ամենայն անձն երկիւղիւ և կամաւ լսէր հրաման նորա»[35] — «Каждый человек со страхом и по собственной воле повиновался его приказу». «Լինէր ամենայն մարդ ի կամաւոր լսօղացն վառեալ»[36] — «Каждый человек из числа добровольно повиновавшихся был воодушевлён».

С точки зрения классического грабара в подобных конструкциях ожидалась бы форма «ամենայն ոք» — «каждый, всякий».

Особого внимания заслуживает и словосочетание «առն եղեալ որդի», в котором форма «առն» употребляется в значении «человек».

«Եվ ես անպիտանս … երևիցիմ առաջի տեառն, առն եղեալ որդի, իբրև զանզգամ…» [37]

— «И я, недостойный, являюсь пред Господом, будучи сыном человеческим, словно неразумный…»

В данном случае сочетание употребляется в значении «մարդու որդի» — «сын человеческий». Значение этого словосочетания более подробно рассматривалось нами в исследовании «Ղազար Պարպեցու «Թուղթ առ Վահան Մամիկոնեան (Մեղադրութիւն ստախօս աբեղայից)» գործում եղած մի քանի արտահայտությունների պարզաբանումներ» — «Разъяснение некоторых выражений в «Послании к Вагану Мамиконяну» Лазаря Парпеци». В этих случаях наблюдается параллельное употребление слов со значениями «мужчина» и «человек».

Отклонения обнаруживаются и в системе местоимений. Относительное местоимение «որ» под вопросительным ударением у Парпеци приобретает функцию вопросительного местоимения.

[34] Ibid. — P. 104.
[35] Ibid. — P. 150.
[36] Ibid. — P. 71.
[37] Ibid. — P. 187.

«Ո՞ր պատրանօք … դիմեցէք յայնպիսի ահաւոր գործ».[38]

— «С каким расчётом [или: под влиянием какого заблуждения] вы решились на столь ужасное дело?»

В классическом грабаре в данном случае ожидалась бы форма «ո՞յր».

Подобные употребления встречаются неоднократно. Есть также случай, когда относительное местоимение «որ» употреблено в форме, практически совпадающей с современной:

«Որոնց ընդ տապալել վիրաւորացն կործանէին նաւքն»[39] — «Когда раненые падали, вместе с ними опрокидывались и суда».

Возможно, данная форма является результатом переписческой ошибки, однако, поскольку она зафиксирована в тексте, её необходимо учитывать. С точки зрения классического грабара ожидалась бы форма «որոց». Контекст этого эпизода подтверждает именно значение опрокидывания судов при падении раненых.

Широко употребляется у Парпеци и слово «ուր» — как под вопросительным ударением, так и без него. В классическом грабаре вопрос «куда идёшь?» обычно оформлялся бы не как «ու՞ր երթաս», а как «յո՞ երթաս».

В произведениях Парпеци, особенно в «Истории Армении», встречаются не только отдельные грамматические формы, но и целые словосочетания и предложения, по своей структуре близкие современному армянскому языку. Таких примеров достаточно много. Ограничимся несколькими из них:

«Թէպէտ մեղաւոր է» — «Хотя он грешен».

«Քանի՞ աշխարիք են» — «Сколько стран?»

«Չմոռացաւ աստուածային տեսչութիւնն» — «Божественное провидение не забыло».

«Մեք զձեզ թագաւոր գիտեմք» — «Мы признаём вас царём».

«Ամենայն անձն … լսէր հրամանի նորա, իբրև թագաւորի» — «Каждый человек … повиновался его приказу, как приказу царя».

«Սիւնեաց տէր չես» — «Ты не владетель Сюника».

«Ինձ զձեր եկք զի՞նչ օգուտ է» — «Какая мне польза от вашего прихода?» Эта конструкция действительно зафиксирована в тексте Парпеци.

«Ի մարդկանէ ոչ ոք էր որ օգնէր նոցա» — «Среди людей не было никого, кто помог бы им».

«Դիմեցին ի տուն մոխրանոցին, չմնալով աւագացն հրամանի» — «Они направились к дому, не дожидаясь приказа старших».

«Շատ լաւ է մի օր ծանուցանել զլաւութիւն անձին և մեռանել» — «Лучше хотя бы один день явить достоинство своей личности и умереть».

В последнем примере примечателен также порядок слов: сочетание «մի օր» соответствует современному расположению определительного и определяемого компонентов.

[38] Ibid. — P. 8.
[39] Ibid. — P. 66.

Сопоставление приведённых фактов с нормами современного литературного армянского языка позволяет составить определённое представление о грамматических особенностях Араратского диалекта V века и обозначить его основные черты.

Таким образом, в языке Парпеци можно выделить следующие особенности:

1. Образование множественного числа существительных с помощью формантов «-եր», «-եան», «-տիք», «-անի», «-նի».
2. Падежные изменения в системе склонения.
3. Словообразование и словосложение с помощью союза «ու».
4. Выпадение конечного гласного «ի» и согласного «ն» в словах, в более ранней форме которых эти звуки сохранялись.
5. Частое отсутствие предлога «զ», являвшегося показателем винительного падежа.
6. Образование сравнительной степени прилагательных с помощью слова «շատ».
7. Наличие форм с желательным значением и форм, выражающих будущее действие посредством настоящего или прошедшего несовершенного времени.
8. Образование конструкций со значением долженствования с помощью слова «պիտի».
9. Образование результативных форм прошедшего времени с помощью суффикса «-ած».
10. Отклонения в системе местоимений.
11. Употребление подчинительного союза «որ».
12. Употребление союза «թէ» в значении, близком современному значению предположительности или неуверенности.
13. Употребление предлогов в функции послелогов.
14. Наличие многочисленных народно-разговорных слов и форм с народным произношением, например: «սանտր» — «расчёска», «կենսատուր» — «животворный», «քարաժեռ» — «утёс», «ոսկրոտի» — «кости» и др.

Заключение (Conclusion)

Если к перечисленным особенностям добавить отдельные элементы, характерные для гугаркского диалекта и встречающиеся в произведениях Парпеци, то совокупность этих фактов позволяет прийти к важному заключению: грабар в V веке не был однородным и единственным языком армянского общества.

А. Айтнян, исследуя произведения авторов V века, также приходила к важному выводу о том, что параллельно с грабаром существовал народно-разговорный армянский язык, обладавший собственной грамматической структурой и отличавшийся от письменного грабара.

«Ո՞վ կըրնա հաստատել՝ թէ ճոխ նախարարաց ամրոցներուն մեջ նոյն ոճն ու նոյն լեզուն կհնչէր՝ ինչ որ հանդարտիկ խաղաղասէր ընտանեաց խոնարհ երդերուն տակ»[40]— «Кто может утверждать, что в роскошных замках нахараров звучали тот же стиль и тот же язык, что и под скромными кровлями тихих, миролюбивых семей?» — пишет он.

[40] Aytinian, A. *Critical Grammar of Ashkharhabar, or the Modern Armenian Language*. — Vienna, 1866. — P. 59.

К этому следует добавить, что различия существовали не только между речью представителей знати и простого народа. В силу географической разобщённости различных областей одинаково не говорили и сами представители одного социального слоя, проживавшие в разных регионах. Тем более письменный литературный язык должен был в определённой степени отличаться от живой устной речи.

Однако Вараг Аракелян придерживался иной точки зрения. Он полагал, что в эпоху грабара именно грабар являлся всеобщим разговорным языком и что Месроп Маштоц положил этот язык в основу армянского письменного языка.[41]

В таком случае возникает вопрос о том, как следует понимать свидетельства Корюна, Мовсеса Хоренаци и Лазаря Парпеци, в которых упоминаются «խեցբեկուն բարբառներ, լեզուներ» и другие особенности местной речи, требовавшие приспособления обучения к языковой ситуации отдельных областей.

Позицию Арсена Айтыняна развивает и обосновывает академик Геворг Джаукян:

«Գրաբարը, ինչպես ամեն մի լեզու, իր սկզբնավորման ժամանակ իր հիմքում ունեցել է այդ ժամանակի “աշխարհիկ խոսքը”, խոսակցական լեզուն» [42] — «Грабар, как и любой другой язык, в период своего формирования имел в своей основе “мирскую речь”, разговорный язык своего времени».

В труде «Հայոց լեզվի զարգացումը և կառուցվածքը» — «Развитие и структура армянского языка» — Геворг Джаукян, рассматривая недостатки традиционных лингвистических и арменоведческих представлений, отмечает:

«Գրական, մասնավորապես հին գրական լեզուն նույնացնում են ընդհանրապես լեզվի հետ, գրական լեզուն ոչ թե համարում են լեզվի զարգացման տվյալ փուլի ընդհանուր լեզվի մշակված վիճակը, որ այս կամ այն չափով կարող է հեռանալ իր խոսակցական հիմքից [նայած մշակման բնույթի] այլ նույնացնում են տվյալ շրջանի ողջ խոսակցական լեզվի հետ»[43] — «Литературный, в особенности древний литературный язык, отождествляют с языком вообще; литературный язык рассматривают не как обработанное состояние общего языка данного этапа его развития, которое в той или иной степени может отдаляться от своей разговорной основы (в зависимости от характера обработки), а отождествляют со всей разговорной речью данного периода».

Это уже аргументация одного из крупнейших армянских языковедов XX века.

Для подтверждения высказанной мысли обратимся к более позднему периоду истории армянского языка — XII–XIII векам. Крупнейшие деятели этой эпохи, в частности выдающийся врач Мхитар Гераци и Смбат Спарапет — военачальник, государственный деятель и брат киликийского царя Гетума I, — осознавали всё возрастающее отдаление грабара от живой речи народа. Поэтому некоторые свои произведения они стремились писать языком, более понятным широкому кругу читателей.

[41] Arakelyan, V. *Essays on the History of the Armenian Literary Language*. — Yerevan, 1981.
[42] Jahukyan, G. *The Development and Structure of the Armenian Language*. — Yerevan: Mitk, 1969.
[43] Ibid.

Мхитар Гераци пишет:

«Ես արարի զսա գեղջուկ և արձակ բարբառով, զի դիւրահաս լիցի ամենայն ընթերցողաց» [44]

— «Я изложил это простым народным и свободным языком, чтобы оно было легко доступно каждому читателю».

Так автор объясняет свой языковой выбор в предисловии к труду «Ջերմաց մխիթարութիւն» — «Утешение при лихорадках», завершённому в 1184 году. Осознавая практическую значимость своего медицинского труда и необходимость сделать его доступным широкому кругу читателей, Мхитар Гераци использовал среднеармянский язык, близкий к живой народной речи. При этом предисловие демонстрирует прекрасное владение автором нормами грабара, тогда как основная часть произведения сознательно написана более доступным языком.

Аналогичную цель преследовал и Смбат Спарапет. В предисловии к своему «Датастанагирку» («Судебнику») он пишет:

«Եվ ես բազում աշխատութեամբ փոխեցի զսա ի հին և ի դժուարաբարբառ և յանհասկանալի գրոց ի մեր հեշտալուր և ի սովորական բառս, ի թուականութեանս Հայոց ՉԺԴ» [45] — «И я с большим трудом переложил это с древнего, трудного и малопонятного языка на наш более лёгкий для восприятия и привычный язык, в 714 году армянского летоисчисления».

Речь идёт о 1265 годе. Подобный языковой выбор был обусловлен практическим назначением «Судебника»: знание законов должно было быть доступно тем, для кого предназначался этот труд.

Смбат Спарапет является также автором «Летописи», посвящённой историческим событиям Армении и Киликийского армянского государства. В этом произведении также заметны особенности языка XIII века.

Для подтверждения языкового разнообразия можно обратиться и к более ранней эпохе — времени создания армянской письменности, — а именно к свидетельствам Корюна, ученика Месропа Маштоца и автора его жития.

Рассказывая о просветительской деятельности Маштоца среди маров, Корюн пишет: «Որք … վասն խեցբեկագոյն և խորշորագոյն լեզուին դժուարամատոյցք էին, առ ի յարդարել և զնոսա հարուստ ամացն ծնունդս, առեալ զպարզախօսս՝ հռետորաբանս, կրթեալս, աստուածատուր իմաստութեանն ծանօթս կացուցանէին» [46] — «Они были труднодоступны не только вследствие своих суровых нравов, но и из-за своего ломаного и грубого языка; однако, взяв простоговорящих людей, их обучали и превращали в образованных, красноречивых людей, знакомых с дарованной Богом мудростью».

О деятельности Маштоца в Сюнике Корюн сообщает: «Եվ ժողովեալ մանկունս առ ի նիւթ վարդապետութեանն, առաւել զգազանամիտ վայրենագոյն զճիւղաբարոյ կողմանցն, և այնչափ փոյթ ի վերայ ունելով և դայեկաբար սնուցանել և խրատել մինչև ի նոցունց իսկ ի վայրենեացն եպիսկոպոս տեսուչս եկեղեցւոյն Սիւնեաց

[44] Heratsi, M. *Consolation of Fevers*. — Moscow, 1832.
[45] Smbat Sparapet. *Datastanagirk (Law Code)*. — Yerevan, 1958.
[46] Koriun. *The Life of Mashtots.* — Jerusalem, 1930. — P. 23.

կարգել»[47] — «Собрав детей для обучения, особенно из наиболее диких и суровых местностей, он с такой заботой воспитывал и наставлял их, словно кормилица, что впоследствии даже из числа этих людей назначил епископа — предстоятеля Сюникской церкви».

Свидетельства Корюна позволяют предположить, что армянский язык V века не был совершенно однородным на всей территории Армении. По этой причине овладение новым литературным письменным языком также не могло быть одинаково лёгким для населения всех областей. Его грамматические и орфографические нормы формировались школой, связанной прежде всего с деятельностью Саака Партева и Месропа Маштоца — двух столпов Армянской церкви и армянского просвещения.

Корюн пишет: «Որ և սկսան իսկ սիւնք եկեղեցւոյ միջամուխ ձեռամբ զգործ աւետարանչացն Քրիստոսի գործել, գումարել ի կողմանս, ի գաւառս ի տեղիս տեղիս Հայաստան ազգին, դասս դասս զաշակերտեալսն ճշմարտութեանն, զհաստատելոցս ի կատարումն գիտութեան, բաւական և առ ի զայլսն զեկուցանելոյ, որոց կանոն և օրինակ զիւրեանց անձանց արգասիս եղեալ, և պատուիրեալ կալ ի նմին կանոնի»[48]— «И тогда сами столпы Церкви приступили к делу проповеди Христа, собирая в различных областях, провинциях и местах Армении учеников истины и доводя их до полноты знания, чтобы они были способны обучать других. Для них примером и правилом служили плоды их собственной деятельности, и им было заповедано придерживаться того же правила».

Распространяя своё учение, Маштоц и его ученики посещали различные области. Естественно, в ходе этих путешествий он непосредственно сталкивался с особенностями местной речи.

Корюн отмечает: «Գրէր, կարգէր և օրինօք յարդարէր»[49] — «Писал, упорядочивал и приводил в соответствие с установленными правилами».

О неоднородности языковой ситуации V века косвенно свидетельствуют и сами произведения Лазаря Парпеци. Косвенно потому, что автор не ставил перед собой специальной задачи описать состояние армянского языка своей эпохи. Его основная цель была иной: он стремился сделать повествование доступным и значимым для широкой аудитории.

Сам Парпеци следующим образом определяет воспитательное назначение исторического произведения: «Որպէս զի զհոգևորացն զբարի վարսն լուեալ բազմութեան ժողովրդոցն՝ նմանողք լինել ցանկասցեն մարդիկ ճգնութեանց նոցա, և քաջքն լսելով զայլոց զգործս և յառաջագոյն քաջացելոցն՝ յաւելեալ յանձանց քաջութիւն՝ անուանի յիշատակ թողցեն զկնի իւրեանց՝ անձանց և ազգի: Իսկ ծոյլքն և վատքն հայելով յանձինս և լսելով զայլոց զպարսաւանս՝ ի բարի նախանձուէ կրթեալք ջանասցեն լաւանալ»[50] — «Чтобы множество народа, услышав о добродетельной жизни духовных лиц, пожелало подражать их подвигам; чтобы храбрые, услышав о деяниях других и о подвигах прежних героев, приумножили

[47] Ibid. — Pp. 29–30.
[48] Ibid. — P. 26.
[49] Ibid. — Pp. 26–27.
[50] Parpetsi, L. *History of Armenia*. — Tiflis, 1904. — P. 5.

собственную храбрость и оставили после себя славную память — и о себе, и о своём народе. А ленивые и слабые, взглянув на себя и услышав порицание других, движимые благим соревнованием, стремились стать лучше».

Для достижения этой цели Парпеци стремился, насколько это было возможно, сделать свою речь доступной читателю, допуская отдельные элементы народно-разговорной речи и народного языкового мышления. Однако в V веке в письменной культуре господствовал грабар, а значительные отступления от его норм могли восприниматься как недостаток образования автора. Поэтому Парпеци не мог полностью отказаться от грабара и перейти исключительно к разговорной речи. Он был высокообразованным человеком, получившим образование в том числе в Византии и прекрасно осознававшим значение классического письменного языка.

В последующие столетия, когда расстояние между грабаром и живой речью стало ещё более ощутимым, отдельные авторы, в частности Мхитар Гераци и Смбат Спарапет, сознательно обращались к более доступным народным формам языка. Особенно естественным это было в произведениях практического характера, посвящённых медицине и праву.

Лазарь Парпеци был прекрасно знаком с Библией, неоднократно цитировал её и, по всей видимости, значительную часть библейского текста знал наизусть. Он пишет:

«Որք քաջ գիտեն՝ զսաղմոսն Դաւթի պաշտել միայն պիտոյ է ի ժամուն անսխալ, և ոչ միշտ զգիրսն ի ձեռին ունելով՝ խօսել զայլայլս իբրև զբանդագուշեալս»[51] — «Те, кто хорошо знает Псалтирь Давида, должны безошибочно произносить её во время богослужения, а не постоянно держать книгу в руках и говорить разрозненно, словно в бреду».

Таким образом, Парпеци, получивший образование у выдающихся учёных своего времени и обучавшийся в Византии, спустя всего несколько десятилетий после создания армянской письменности в своих произведениях допускает многочисленные «мирские» элементы, вводя в структуру классического грабара черты, связанные с араратской, гугаркской и другими региональными языковыми традициями. Это обстоятельство также свидетельствует о неоднородности языковой ситуации того времени.

Иначе трудно объяснить наличие в произведениях Парпеци грамматических элементов, нехарактерных для нормативного классического грабара. Подобные отклонения встречаются и у других авторов V века. Например, у Езника Кохбаци, также происходившего из области Айрарат и известного своим чрезвычайно чистым классическим языком, обнаруживаются отдельные формы, близкие к более позднему армянскому языку: «Չի իշխէ խուսափել յընթացից»[52] — «Не может уклониться от установленного хода». «Որ զմարդն ի լաւութեանցն մերկացնել կամեցեալ»[53] — «Который, пожелав лишить человека благ…»

В подобных случаях наблюдаются формы отрицания и каузативные конструкции, а также определённые фонетические чередования, в частности «է – ի».

[51] Ibid. — P. 201.
[52] Koghbatsi, Yeznik. *Refutation of the Sects.* — Constantinople, 1762. — P. 34.
[53] Ibid. — P. 38.

Очевидно, Парпеци не мог перенестись из своей эпохи во второе тысячелетие, освоить современный литературный армянский язык, а затем вернуться в V век и включить его элементы в классический грабар. Напротив, это современный исследователь обращается к глубине веков и, изучая исторические, общественные и языковые явления той эпохи, обнаруживает формы, дальнейшее развитие которых привело к явлениям, известным современному армянскому языку.

Такое исследование позволяет предположить, что ещё до создания армянской письменности население Армении говорило на армянском языке, однако в отдельных областях существовали собственные диалектные и говорные особенности. Грабар же после создания письменности стал общим письменным литературным языком, посредством которого осуществлялись письменная деятельность и обучение.

Даже если условно предположить, что армянские диалекты окончательно сформировались лишь в Средневековье, применительно к Парпеци такое объяснение было бы недостаточным. Он жил по меньшей мере до первых десятилетий VI века, а свою «Историю Армении», по всей вероятности, завершил ещё в конце V века, доведя повествование до утверждения Вагана Мамиконяна марзпаном Армении. Если бы произведение было написано значительно позднее, автор, вероятно, отразил бы и последующую деятельность Вагана, в том числе мероприятия по восстановлению страны. «Послание к Вагану Мамиконяну» было написано ещё раньше, чем «История Армении».

В «Послании» содержится также упоминание об испуганном католикосе, имя которого автор не называет. В данном случае автор исследования связывает этот эпизод с католикосом Бабкеном I, занявшим престол после Ована Мандакуни. При нём Армянская церковь активно выступала против распространения несторианства.

Если обратиться к историческим и географическим условиям Армении, можно заметить, что население отдельных областей на протяжении длительного времени сохраняло местные говоры и диалектные особенности. Географическая изолированность регионов, разделённых горами и ущельями, способствовала сохранению не только особенностей языка, но и элементов материальной и духовной культуры: традиций, блюд, способов приготовления хлеба, личных имён и других региональных особенностей.

Характерным примером может служить Апаранский район, который ещё несколько десятилетий назад представлял собой своеобразную мозаику диалектов и говоров. Одной из причин этого стало переселение армян из Западной Армении после Русско-персидской войны 1826–1828 годов. Отдельные переселенческие сёла вплоть до середины XX века сохраняли язык, обычаи своей «Էրզրի» — «родной страны», а в некоторых случаях даже особенности традиционной одежды и украшений.

Если не учитывать особенно быстрые изменения последних десятилетий, можно отметить устойчивость традиционной культуры армянского населения, особенно сельского. Язык как важнейшая часть духовного наследия, передаваемого из поколения в поколение, отличается высокой степенью устойчивости. Религиозные формы и культы исторически могут изменяться, тогда как национальный язык способен сохранять преемственность на протяжении столетий.

Следует учитывать и особенности исторической географии Армении. Страна формировалась из различных близкородственных племенных и территориальных

групп, которые жили рядом, но часто были разделены горами, ущельями и другими естественными препятствиями. Ограниченность регулярных контактов между отдельными территориями способствовала сохранению местных языковых особенностей и формированию региональных говоров.

Впоследствии, когда Араратская область стала политическим и культурным центром Восточной Армении, местная языковая традиция, постепенно развиваясь и подвергаясь литературной обработке, стала одной из основных баз восточноармянского литературного языка. В Западной Армении и армянской диаспоре важную роль в формировании западноармянского литературного языка сыграла константинопольская армянская языковая традиция. В результате исторического развития сформировались две литературные разновидности современного армянского языка — восточноармянская и западноармянская.

Важным фактором распространения и закрепления той или иной языковой формы всегда была политическая и культурная ситуация. История армянского языка даёт немало подобных примеров. Так, в Средневековье, начиная приблизительно с XII века, наряду с грабаром всё более широкое письменное употребление получает среднеармянский язык, особенно ярко представленный в Киликийской Армении. Политическое и культурное значение Киликийского армянского государства способствовало развитию и распространению этой письменной традиции.

В XVIII веке Саят-Нова создавал значительную часть своих армянских произведений на тифлисском армянском говоре, отражавшем живую языковую среду Тифлиса.

Хачатур Абовян широко использовал в своём творчестве канакерский говор, относящийся к араратской диалектной группе. Перч Прошян обращался к аштаракской речи. Именно араратская диалектная основа сыграла важнейшую роль в становлении восточноармянского литературного языка.

В формировании нового литературного языка значительную роль сыграли также Микаэл Налбандян, Рафаэл Патканян, Степанос Назарян и другие деятели XIX века. Их литературная деятельность отражала различные варианты восточноармянской речи, в том числе языковую традицию армян Новой Нахичевани.

В дальнейшем восточноармянский литературный язык, развиваясь и совершенствуясь, стал языком Ованеса Туманяна, Аветика Исаакяна, Ваана Теряна, Егише Чаренца, Дереника Демирчяна, Паруйра Севака и других выдающихся представителей новой армянской литературы.

Такое обращение к истории языка представляется необходимым для более полного понимания рассматриваемого явления.

Характеризуя особенности языка Парпеци, необходимо учитывать и художественную природу его «Истории Армении», поскольку именно этим обстоятельством в значительной степени определяется своеобразие авторской речи. В армянской историографии V века ярко выраженным историко-художественным произведением традиционно считается труд Егише «Վասն Վարդանայ և Հայոց պատերազմին» — «О Вардане и войне армян». Однако Егише был не единственным автором своей эпохи, соединявшим историческое повествование с художественными средствами. Произведения Егише и Парпеци свидетельствуют о том, что уже в конце V века возникала потребность представлять переломные события истории народа не

только как последовательность фактов, но и посредством художественного повествования.

Несмотря на историческую тематику труда Парпеци, его повествование нередко достигает высокого художественного уровня. В современном понимании «История Армении» обладает многими признаками историко-художественного произведения. Текст насыщен диалогами, психологическими наблюдениями, размышлениями действующих лиц и яркими художественными описаниями.

Особенно примечательно описание Араратской долины, обладающее значительной исторической, художественной и даже экологической ценностью и отличающееся тонким восприятием природы и красок окружающего мира. В армянской литературе последующих эпох подобная выразительность природных описаний встречается, например, у Раффи, хотя эмоциональная направленность его произведений может быть иной.

У Парпеци заметна и языковая индивидуализация персонажей. Именно в диалогах, размышлениях героев и других подобных фрагментах особенно часто проявляются народно-разговорные элементы, составляющие одну из характерных особенностей его языка. При этом собственно авторская речь в целом сохраняет нормы и высокий стиль классического грабара.

Цель настоящего исследования состоит в том, чтобы показать, что в V веке грабар не был единственным общенародным разговорным языком. Он выполнял прежде всего функции письменного литературного языка и языка обучения. Параллельно с ним существовали различные армянские диалекты и говоры, которыми пользовалось население отдельных регионов. Эта языковая действительность нашла отражение в произведениях Лазаря Парпеци, хотя сам автор и не ставил перед собой специальной задачи описывать языковую ситуацию своей эпохи.

References:

1. Aytinian, A. *Critical Grammar of Ashkharhabar, or the Modern Armenian Language*. — Vienna, 1866.
2. *The Holy Bible: Old and New Testaments*. — Vienna, 1929.
3. Koghbatsi, Y. *Refutation of the Sects*. — Constantinople, 1762.
4. Yeghishe. *On Vardan and the Armenian War*. — Yerevan, 1989.
5. Jahukyan, G. *The Development and Structure of the Armenian Language*. — Yerevan: Mitk, 1969.
6. Faustus of Byzantium. *History of Armenia*. — Yerevan, 1887.
7. Hovhannisyan, H. *Armenian Concordance*. Vol. 6. — Yerevan, 1972.
8. *Armenian–Russian Dictionary*. — Yerevan, 1984.
9. Tumanyan, H. *Collection of Poems*. Vol. 1. — Yerevan, 1988.
10. Koriun. *The Life of Mashtots*. — Jerusalem, 1930.
11. Parpetsi, L. *History of Armenia*. — Tiflis, 1904.
12. Heratsi, M. *Consolation of Fevers*. — Moscow, 1832.
13. Khorenatsi, M. *History of Armenia*. — Tiflis, 1913.
14. *New Dictionary of the Haigazian Language*. — Yerevan, 1979.
15. *History of Shapuh Bagratuni*. — Etchmiadzin, 1921.

16. Raffi. *Samuel*. — Yerevan, 1984.
17. Smbat Sparapet. *Datastanagirk (Law Code).* — Yerevan, 1958.
18. Ukhtanes, Bishop. *History of Armenia. Part Two*. — Vagharshapat, 1871.
19. Arakelyan, V. *Essays on the History of the Armenian Literary Language*. — Yerevan, 1981.

Information about the Authors:
Hovhannisyan Haykanush A. (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. https://orcid.org/iD- 0000-0003-2531-2182*

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

DOI: 10.24412/2470-1262-2026-3-139-151
УДК (UDK): 93/94; 908; 28

Tatyana I. Yangaykina,
Research Institute for Humanities under the Government of the Republic of Mordovia
Saransk, Russia
https://orcid.org/iD-0000-0002-5704-3349

Elena A. Shuvaeva
Ijevan Branch of Yerevan State University
Ijevan, Armenia
https://orcid.org/iD-0000-0002-7759-7306

Victoria A. Arakelova
Institute of Oriental Studies, Russian-Armenian University;
Institute of Humanities Research, Yerevan State University
Yerevan, Armenia
https://orcid.org/iD-0000-0001-9884-1331

For citation: Yangaykina T. I., Shuvaeva E. A., Arakelova V.A.(2026). Confessional Deviations Among Armenians in Transcaucasia in the Nineteenth and Twentieth Cen-Turies: the Genesis and Extent of the Armenian Molo-Kan Phenomenon. Cross-Cultural Studies: Education and Science, Vol. 11, Issue 3 (2026), pp.139-151 (in USA)

Manuscript received: 13/10/2026
Accepted for publication: 10/11/2026
The authors have read and approved the final manuscript.
CC BY 4.0

CONFESSIONAL DEVIATIONS AMONG ARMENIANS IN TRANSCAUCASIA IN THE NINETEENTH AND TWENTIETH CENTURIES: THE GENESIS AND EXTENT OF THE ARMENIAN MOLOKAN PHENOMENON

КОНФЕССИОНАЛЬНЫЕ ОТКЛОНЕНИЯ СРЕДИ АРМЯН ЗАКАВКАЗЬЯ В XIX–XX ВЕКАХ: ГЕНЕЗИС И МАСШТАБЫ ФЕНОМЕНА АРМЯНСКОГО МОЛОКАНСТВА

Abstract:

The article examines the understudied phenomenon of Armenian Molokans, namely ethnic Armenians who joined Molokan communities in Transcaucasia during the second half of the nineteenth and the early twentieth centuries. The aim of the study is to identify the historical and sociocultural factors that contributed to the formation of Armenian Molokan communities, to reconstruct the mechanisms of interconfessional interaction in the southern borderlands of the Russian Empire, and to explore the transformation of ethnoconfessional identities in this context.

The study draws on pre-revolutionary ethnographic and missionary sources, materials relating to the history of the Pryguny (Jumpers) movement, and limited contemporary field data. Particular attention is paid to the history of the Armenian Protestant community of Kara-

kala in the Kars region, which became one of the centers of the Armenian Molokan movement and a starting point for the subsequent migration of some of its members to North America. The analysis is supplemented by the results of fieldwork conducted by the authors in Armenian Molokan settlements, where local testimonies concerning the historical presence of Armenians within Molokan communities were documented.

Despite its limited geographical and empirical scope, the phenomenon of Armenian Molokans provides valuable insights into the permeability of ethnoconfessional boundaries and the processes underlying the formation of transcultural religious communities in the borderlands of the Russian Empire.

Keywords: Russian Empire; Transcaucasia; Armenian Molokans; Pryguny Molokans; religious syncretism

Introduction

This article presents a historical and religious analysis of the phenomenon of Armenian Molokans in Transcaucasia at the turn of the twentieth century. It examines the distinctive process through which Armenians became integrated into communities of Russian Molokan Pryguny (Jumpers). At the intersection of these two traditions, a particular religious identity emerged: while retaining their ethnic language and ancestry, these believers fully adopted Russian religious practices and abandoned traditional ecclesiastical rituals. The study demonstrates the flexibility of ethnoconfessional boundaries in the Caucasus and the precedence of individual spiritual searching over national tradition.

Materials and Methods

The study draws on documents held by the Institute of Archaeology and Ethnography of the Armenian Academy of Sciences, the works of N. A. Dingelstedt and A. Dunaev, and the authors' field materials from the village of Shoghakat. The research follows the principles of historicism and a systematic approach. Historical and archival research, comparative historical analysis, source criticism, and ethnographic methods were employed to verify the evidence and trace the dynamics of the processes under investigation.

Analysis

Our analysis decisively refutes the view that the Armenian Molokan phenomenon was a myth, establishing its historical existence through documentary evidence. Reasons for changes in religious identity included the rule of strict endogamy, whereby marriage required conversion to the faith, profound personal crises, and difficult life circumstances.

Results

The empirical evidence and field visits to Armenia and Mordovia confirm that no contemporary representatives of Armenian Molokans were identified in the course of our research.

When the bishop asked why he changed his faith so often,
the Molokan replied ingenuously
that his woman (wife) drew him into different sects.
Such is the influence of the much-vaunted freedom

of religious sentiment…[54]

Armenian Molokans constitute one of the least studied phenomena in the ethnoreligious landscape of the southern reaches of the Russian Empire and its contact zones along the Ottoman frontier.

In pre-revolutionary scholarship on the Caucasus, Erivan Province was traditionally characterised as a region with a distinctive ethnoconfessional, economic, and cultural landscape. Describing the sharp sociocultural contrasts among the local population, the researcher A. F. Leister observed: 'What does a Mordvin inhabitant of the village of Alexandrovka have in common with an Aisor, a descendant of the ancient Syrian Chaldeans; or a native Great Russian from the central provinces of European Russia with a devil-worshipper, a Yezidi; or a settled Armenian farmer with a nomadic Kurd, a warlike knight of the mountains; or a Subbotnik, whose ancestors had already embraced the heresy of the Kievan Jew Skhariya in the fifteenth century, with a Tatar, a descendant of Genghis Khan and Tamerlane, who has so strictly revered the religion of Muhammad since ancient times?' (Leister 1914: 44).

Despite several inaccuracies in its characterisations, this historical assessment vividly demonstrates that a wide range of seemingly isolated groups coexisted within the province's relatively limited territory. Yet this apparent separation sometimes concealed far-reaching processes of interethnic and interconfessional interaction. Situated within a common administrative and geopolitical space, these communities inevitably influenced one another. In some cases, marginal religious movements, particularly the Molokans, acted as catalysts for the diffusion of identities.[55]

Within the context of these insufficiently studied processes, the phenomenon of so-called Armenian Molokans represents an exceptional example of syncretism, in which traditional Armenian Christian culture encountered the religious practices of Russian sectarianism. Once regarded primarily as a historiographical myth, this phenomenon subsequently became the subject of several studies, including works by descendants of Armenian Molokans (see below). In any event, research conducted in recent decades unequivocally confirms that a distinctive ethnoconfessional group emerged in Transcaucasia at the turn of the twentieth century: ethnic Armenians who joined the Molokan sect. Having left the Armenian Apostolic Church, they adopted communal readings of Scripture in Russian and the devotional practices of the Molokan Pryguny: they sang psalms in Russian, entered prayer-induced trances, and rejected the veneration of icons, justifying these practices as a return to 'pure Christianity'.

[54] I. I. Vostorgov, The Journey of His Eminence Alexy, Exarch of Georgia, through Kars Oblast and the Provinces of Erivan and Tiflis (Vostorgov 1916: 124).

[55] On the Molokans, see, in particular, Kozlov/Pavlenko 1992; Mohoff 2004; Kalnev 2024; see also Malakhova 1970; Conovaloff 2021. On the Molokans of Armenia, see Andreeva 2021; Shuvaeva 2023; Shuvaeva/Arakelova 2024; on the Molokans of Kars, see Suvari 2013; Çelikoğlu/Atiş 2020; Yangaykina 2026.

At the turn of the twentieth century, distinctive processes of religious syncretism resulting from the close proximity of different ethnic groups were observed in Transcaucasia, primarily in Kars Oblast and the provinces of Erivan and Tiflis. Some of these processes are documented in detail in the reports of the priest Aleksandr Dunaev, diocesan missionary of the Georgian Exarchate of the Holy Synod (Dunaev 1911). In conducting anti-sectarian missionary work in the field, he recorded the dynamics of transformation and mutual influence among Christian and Muslim movements outside established dogmatic traditions, thereby leaving a valuable primary source for the religious history of the Caucasus. The Pryguny movement, in particular, spread among the Armenian population.[56] Over time, however, as the initial ecstatic impetus subsided, a crisis developed among Caucasian sectarians. As a result, in the early twentieth century, some Pryguny, including their prominent leader Yakov Avetisovich Kassababyants (see Photograph 1), joined communities of Jehovahists (Bible Students). This new Western movement attracted disillusioned Armenian Molokans through its strict discipline, rational and literalist study of texts, and readily comprehensible eschatology (Dunaev 1911: 189–190).



N. A. Dingelstedt also examined these processes. Unlike members of the clergy, whose accounts were largely confined to recording deviations from established doctrine, Dingelstedt approached the subject as a professional ethnographer. An Actual State Councillor, he spent an extended period living alongside Transcaucasian sectarians in the 1870s. This enabled him to study in detail their everyday and religious customs, traditions, beliefs, spiritual and material culture, and the internal social organisation of their communities. His foundational work, Transcaucasian Sectarians in Their Family and Religious Life (Dingelstedt 1885), is an extensive study that takes a systematic approach to the subject. In discussing Armenian conversions to Molokanism, Dingelstedt did more than record changes of faith: he described in detail how Armenians adopted unfamiliar customs and adapted to life within a traditionally Slavic community. According to his account, Molokan Pryguny

[56] The Pryguny movement (Molokan Jumpers) is a branch of Molokanism that developed between the 1830s and the 1850s under the influence of eschatological expectations and charismatic religious practices. The movement took its name from ecstatic forms of worship in which believers entered a religious trance accompanied by jumping, rhythmic bodily movements, prophecies, and other manifestations of the ‘descent of the Holy Spirit’. Unlike the more moderate branches of Molokanism, the Pryguny placed particular emphasis on direct mystical revelation and the activity of charismatic leaders (see, in particular, Dingelstedt 1885; Dunaev 1911; Kalnev 2024).

gatherings were distinguished by their particular solemnity and duration, especially when new members joined the community, an occasion accompanied by ‘spiritual’ exaltation (ibid.: 10).

In particular, the author describes the atmosphere of a gathering at which new members were received: ‘The newly converted Armenian Pryguny sat on the front benches, closer to the readers and the Bible. Two of them arrived at the very beginning of the gathering and, taking their places on the benches, immediately showed that they had entered into communion “with the spirit”.

They closed their eyes and began swaying, continuing for about an hour. The third convert appeared almost at the end of the gathering. When the prayer service was already halfway through, an Armenian, armed and covered in dust, galloped into the courtyard on an exhausted horse. He left the horse in the yard, rushed into the gathering, cast off his weapons, made his way to the front, to the table where the readers sat, and collapsed onto the floor. Ten minutes later, “the spirit descended” upon one of the converts. At first, he began breathing heavily, flaring his nostrils widely. His face turned pale; then he began swaying as he sat on the bench. … Several times he placed his hands behind his head and stretched vigorously, as though awakening from a pleasant sleep. When everyone stood up to listen to the prayers, Khachatur—as this Armenian was called—began swaying more intensely, then bending backwards; on one occasion, he lost his balance, fell, and lay on the floor for about five minutes with his eyes closed and his arms crossed. He then rose, stood briefly, and resumed his contortions. He did not, however, jump or leap at all, but, to the sounds of “ponivestone”, began walking about the room—there were only three or four paces of free space—and shouting something in Armenian. Sometimes he cried out in Tatar: “Allah! Allah!”’ (ibid.: 11–12).

‘At almost the same time, the spirit descended upon Petrovna, the beekeeper’s wife, a woman approaching forty; then upon Ekaterina Novikova, the blacksmith’s wife, a woman in her early twenties; and then upon another woman, over sixty. When Petrovna began jumping, Khachatur stood aside and raised his hands, for there was no longer enough room for both of them. When Petrovna, thoroughly exhausted, returned to her place, Khachatur began moving about again and enacted a scene in which evil forces were vanquished through the action of the Holy Spirit. He represented this as follows: first, Khachatur stopped and stared intently at a single spot; as though discerning something on the ground, he opened his eyes wider and wider. Having opened them as wide as their sockets permitted, he raised his right hand and shook it in the air, as if preparing to strike. Then, joining both hands above his head as though grasping a stick or some other implement, Khachatur began miming blows at the spot at which he was staring. As he struck, he made the sound commonly uttered when chopping wood or splitting stone: a rapid expulsion of air from the chest, which, as is well known, makes the blow easier to deliver. This sound is familiar to everyone, and all the more so to Khachatur, a stonemason by trade. Having chopped to his satisfaction, Khachatur seemed to cast aside the implement he had been using, stamped on the spot over which he had performed all this, shouted something in Armenian, and several times strode jauntily across the empty space he had hacked to pieces (ibid.: 12–13).

After a long interval, the researcher writes, those assembled replaced their singing with vigorous dancing, accompanied by clapping and movement within the confined space. In the dusty cottage, the jumping continued for more than twenty minutes, leaving participants utterly exhausted and causing them to collapse onto the floor. Amid the general frenzy, the newly converted Armenian stood motionless in prayer, the reader Novikov lost his strength, and the

beekeeper Menshov beat his chest. Despite this five-hour ecstatic ritual, all the participants began working in the fields the following morning (ibid.: 14–15).

Dingelstedt also notes that 'prophecy', as an element of ecstatic practice, was integral to Pryguny gatherings. He points out, however, that those prophesying were not expected to make infallible predictions, and that the failure of a prophecy to be fulfilled did not give rise to complaints (ibid.).

The multiethnic composition of Molokan communities is also confirmed by data collected in Russian settlements in Armenia during the 1980s by the ethnographer I. V. Dolzhenko. The researcher observes: 'A Molokan religious community could include not only Russians but also members of other ethnic groups, provided that they accepted its religious teachings. In the Novobayazet district of Erivan Province, religious communities included Mordvins who had been exiled from the Volga region in the 1850s for rejecting Orthodoxy. Published sources also record cases, albeit rare, of Armenians adopting Molokanism (Archive of the Institute of Archaeology and Ethnography, National Academy of Sciences of the Republic of Armenia, No. 177, fol. 14).

Hovhannes Hovhannisyan presents noteworthy evidence in his article on Armenian Molokans: 'Following the Russo-Turkish War of 1877–1878, the tsarist authorities expanded the presence of various Russian religious groups in Kars, including Molokans, Doukhobors, Subbotniks, Baptists, and others. There is evidence that Armenian Molokans lived at that time in the village of Kara-kala ("Black Castle") in Kars Oblast. We have no precise information as to when Armenians settled in Kara-kala or when the Russians established their military outposts in the village (Oganisyan 2007). Hovhannisyan cites the research of Sirakan Kaloian (Kaloian 1950), himself a member of the Armenian Molokan community, as the most reliable source.

S. Kaloian states that, before migrating to Kara-kala, this group of Armenians lived in the village of Gezeachkhlar, whose location has not been established. They were compelled to leave because of confessional conflicts with fellow villagers arising from their adherence to Protestantism (Kaloian 1950: 10).

Writing about the circumstances preceding the relocation of Armenian sectarians to Kara-kala, M. Musheghyan drew on the account of the priest Perumyan. He noted that village troublemakers harassed, insulted, and abused the Protestants, dug up graves, and desecrated the bodies of their deceased by hanging them from trees. They therefore addressed a letter of complaint to Nicholas II, who proposed that they relocate to the site of a Russian military outpost. It was as a result of this resolution that the Armenian Protestants settled in Kara-kala (Oganisyan 2007).

Kara-kala merits particular attention in the context of Armenian sectarian communities. Almost all their members emigrated to the United States, and descendants of immigrants from this small village now constitute a disproportionately large share of the Armenian community in California.[57] American passenger lists and naturalisation records identified the village as being in Russian Armenia, that is, Kars Oblast of the Russian Empire (1878–1917).

[57] An interesting detail concerns the contemporary ethnography of Kara-kala and genealogical lines associated with the village. The lawyer Robert Kardashian, father of the well-known American media personality Kim Kardashian, was also a descendant of emigrants from Kara-kala. His great-grandparents, Samuel and Khorom (Horomsim-Hripsime) Kardashov, emigrated from Kara-kala to the United States. On the Historic Armenia Tours Facebook page, Armenian tourists from California who had visited the village left the following comment: 'It is the village where Kim Kardashian's ancestors came from. When the villagers heard that some of us are from California, they wanted to deliver a message to Kim K. saying "we wish that she could

Although several settlements in Kars Oblast bore the same name, Armenian Kara-kala can readily be identified through the detailed population censuses of the Russian Empire and geographical reference works. The village lay 17.5 km south-southeast of Kars.[58]



Photograph 2. The village of Kara-kala. Armenian Molokan Pryguny.
(Source: Armenian Kara-kala, Kars | bluebirdmaps)

F. S. Yanovich, who visited Kara-kala in 1903, noted that a substantial number of Armenian Protestants lived in the village.[59]

According to his account, the villagers were prosperous and owned well-built houses arranged along a long street. The population was engaged primarily in agriculture. The settlement had an Armenian school, a piped drinking-water supply, and two factories, one producing butter and the other cheese (Yanovich 1904: 8–11).

It should be noted, however, that whereas most Armenian settlements in Kars Oblast experienced rapid population growth in the years preceding the First World War, through both natural increase and the arrival of new settlers, Kara-kala was an exception. In 1902, the village had 464 inhabitants in 43 households; in 1908, there were 400 inhabitants, and in 1910, 408. By 1914, the population had increased to 489, living in 79 houses. All the inhabitants were Armenian. The population decline in the mid-1900s and the village's comparatively slow growth are attributable to substantial emigration to North America.

The overseas migration of Armenian Molokan Pryguny is examined in the research of Joyce Keosababian-Bivin. A descendant of one of the emigrant families, she, together with Andrei Conovaloff, reconstructs the history of the community and its migration to Southern California from the family archives of the Keosababian, Perumyan, and Shakarian families and from oral testimony. Their work also identifies links between the Armenian Pryguny of Kars Oblast and the Armenian Protestant communities of Los Angeles (Keosababian-Bivin/Conovaloff 2009).

send us some financial help to improve the streets, school, and life overall in their village."' (www.facebook.com/historicarmenia/posts/karakaleis-the-village-where-kimkardashians-ancestors-came-fromwhen-the-village/816632681740878/).

[58] According to the Geographical and Statistical Dictionary of the Russian Empire, the village occupies the site of ancient Yervandakert (Semenov 1865).

[59] The reference is undoubtedly to Armenian Molokans.

For details, see Armenian Karakala, Kars, BlueBirdMaps, 15 July 2017, 'Armenian Kara-kala, Kars | bluebirdmaps' (accessed 10 October 2026).

The mass migration of both Armenian and Russian Molokans from Kars Oblast, driven primarily by the desire to avoid military service and the hope of finding employment in Canada and the United States, also has a legendary explanation in popular tradition. The story concerns Efim Gerasimovich Klubnikin, a member of the Pryguny community in the village of Romanovo in Kars Oblast. From an early age, while still living in Erivan Province, he became known within the community as the 'boy prophet'. Beginning in 1855, he reported visions of an impending great catastrophe and urged his fellow believers to leave their homes and migrate to a 'place of refuge' (Sherrill et al. 1972).

During fieldwork in the village of Shoghakat (formerly Nadezhdino) in June 2024, the authors of this article also identified traces of the historical presence of Armenians among the Molokans of Armenia.

The authors' guide and informant was the local resident E. I. Sandykov, who identifies himself as an ethnic Mordvin and an eighth-generation Molokan. Sandykov pointed out a tuff gravestone in the Molokan cemetery marking the grave of Arzuman Ivanovich (Oganesovich), an ethnic Armenian from Kars and a member of the Molokan community. According to the oral testimony of Efim Ivanovich Sandykov, drawing on the recollections of his father, Ivan Efimovich, a blind Armenian lived in Nadezhdino at the turn of the twentieth century, around 1900. He maintained friendly relations with the local population and was known among the villagers for his prophecies. The respondent shared his father's recollections, noting in particular that 'Arzuman's period of enforced residence in local Molokan communities resulted from the severing of family ties and his lack of real property; these circumstances contributed to his conversion to Molokanism'. During one ecstatic ritual, according to Sandykov's account of his father's testimony, Arzuman uttered an eschatological prediction while in a religious trance. Using the metaphor of a 'heap of stones', he foretold the 'global dispersal of the community's members', which the informant himself regards as a 'fulfilled prophecy'. Former residents of Shoghakat—A. E. Skorokhodova (born 1952), E. E. Solovyova (Sandykova) (born 1936), and L. I. Sandikov (born 1960)—confirm the Armenian ancestry of the Molokan Arzuman Ivanovich. Further information about Arzuman Ivanovich appears in a recent letter (2025) to Tatyana Yangaykina from the Molokan Isai Grigoryev (born 1952, Yerevan; a photograph of the letter is included). Citing people who remembered Arzuman, Grigoryev writes that he was reputed to be a 'powerful besednik', that is, a preacher. He nevertheless observes that Arzuman's reputation as a 'powerful besednik' was exaggerated and that 'according to some accounts, he was a "rogue"'.

Nevertheless, the biography of this Armenian Molokan clearly suggests that his conversion to Molokanism may have been an individual case determined by life circumstances.

Authors' field materials: E. I. Sandykov, born 1969, village of Shoghakat, Republic of Armenia; records from 2024–2025.



Photograph 3. The gravestone of Arzuman Oganesovich (Molokan cemetery in the village of Shoghakat)



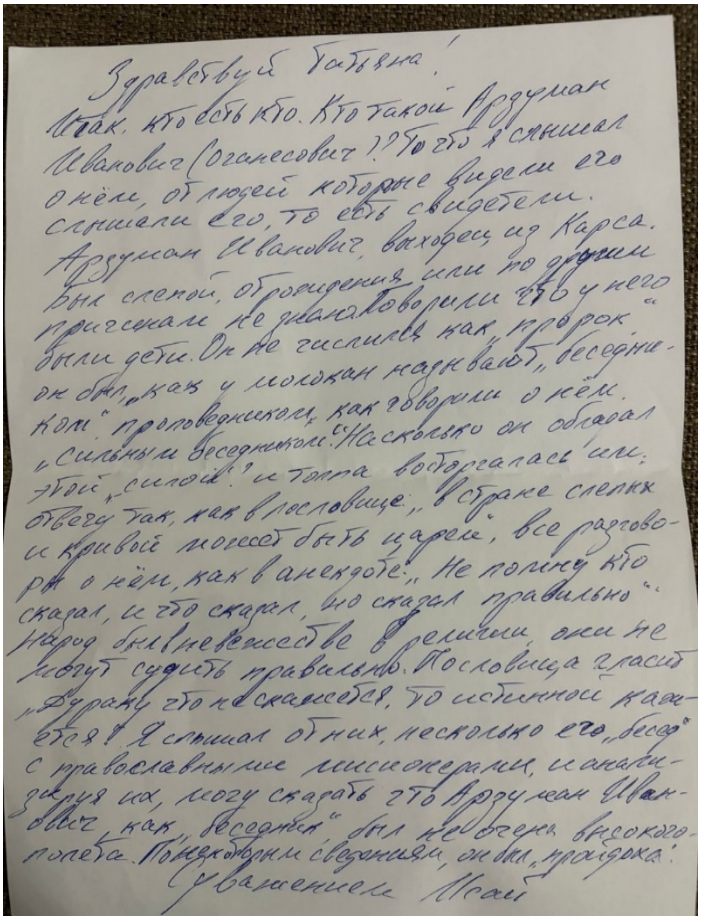
Photograph 4. E. I. Sandykov, village of Shoghakat, Gegharkunik Province, Armenia

Conclusion

Overall, the study of the Armenian Molokan phenomenon calls for certain revisions to the historical ethnoconfessional map of the region. It also demonstrates that boundaries between peoples and religions in the southern contact zones of the Russian Empire were sometimes considerably more permeable than is generally assumed. Armenian conversions to Molokanism

were certainly not a mass phenomenon and were shaped by a combination of factors that requires further, in-depth investigation. Contemporary field research records the absence of Armenian Molokans in the territory of the Republic of Armenia today.

The findings highlight the importance of examining religious conversion as a complex historical and sociocultural process involving interactions between religious beliefs, ethnic identity, and local community dynamics. The Armenian Molokan phenomenon also illustrates how religious affiliation could transcend established ethnoconfessional boundaries, creating distinctive forms of communal identity in the multicultural borderlands of the Russian Empire. Further research based on archival documents, comparative historical analysis, and expanded fieldwork in regions associated with Armenian Molokan communities and their migration could contribute to a more comprehensive understanding of this phenomenon, including its historical development, patterns of migration, and long-term implications for the study of religious and cultural interaction in the South Caucasus.



Здравствуй Татьяна!
Итак, кто есть кто. Кто такой Арзуман Иванович (Оганесович)? То что я слышал о нём, от людей которые видели его слышали его, то есть свидетели. Арзуман Иванович, выходец из Карса. был слепой, от рождения, или по другим преданиям не знаю говорили что у него были дети. Он не числился как пророк он был, как у молокан нарицают, „беседником" проповедником, как говорили о нём. „Сильным беседником". Насколько он обладал этой „силой" и тогда подвергалась сомн. обвеяв так, как в пословице „в стране слепых и кривой может быть царем, все разговор о нём, как в анекдоте „Не помню кто сказал, и что сказал, но сказал правильно". Народ был невежество велико, они не могут судить правильно. Пословица гласит „Дураку что не скажи себя, то истинно кажется". Я слышал от них, несколько его „беседа" с православными миссионерами, и анализируя их, могу сказать что Арзуман Иванович, как „беседник" был необычен высокого полета. По некоторым сведениям, он был, проходка. Уважением Исай

Photograph 5. Letter from the Molokan Isai Grigoryev to Tatyana Yangaykina (2025)
Hello, Tatyana!

So, who is who? Who was Arzuman Ivanovich (Oganesovich)? Here is what I heard about him from people who saw and heard him—that is, from eyewitnesses.

Arzuman Ivanovich came from Kars. Whether he was blind from birth or for some other reason, I do not know. People said that he had children. He was not regarded as a prophet; he was what the Molokans call a 'besednik', a preacher, or, as they described him, a 'powerful besednik'. As to how much of this 'power' he possessed, and the crowd's admiration for him, I would answer with the proverb: 'In the land of the blind, the one-eyed man can be king.' All the

talk about him reminds me of the joke: 'I do not remember who said it or what he said, but he was right.'

The people were ignorant in matters of religion and could not judge correctly. As the proverb says: 'Whatever a fool is told seems true to him.' I heard about several of his 'discussions' with Orthodox missionaries, and, having analysed them, I can say that Arzuman Ivanovich was not a particularly accomplished 'besednik'. According to some accounts, he was a 'rogue'.

With respect, Isai

References:

1. Andreeva, Yu. O. 'The Religious Community of the Molokans in Modern Armenia'. History, Archaeology, and Ethnography of the Caucasus 17(3), 2021, pp. 735–750.
2. Archive of the Ethnography Department of the Institute of Archaeology and Ethnography of the Armenian Academy of Sciences, No. 117, fol. 14.
3. Complete Works of Archpriest Ioann Vostorgov. 5 vols. Reprint edition. St. Petersburg: Tsarskoye Delo, 1995–1998. Vol. 4: Articles on Missionary, Pedagogical, and Journalistic Subjects (1887–1912). 1995. 654 pp. Series: 'Spiritual Revival of the Fatherland'.
1. Dingelstedt, N. A. Transcaucasian Sectarians in Their Family and Religious Life. St. Petersburg, 1885. 289 pp.
2. Dunaev, A. 'The Sect of "Jumpers" in Transcaucasia'. In Russian Sectarians: Their Teachings, Worship, and Methods of Propaganda, edited and published by M. A. Kalnev. Odessa, 1911. 336 pp.
3. Kalnev, M. A. Service Book and Ritual Manual of the Pryguny. Moscow, 2024.
4. Kozlov, V. I., and A. P. Pavlenko, eds. Doukhobors and Molokans in Transcaucasia. 1992. 199 pp.
5. Leister, F. A. 'On the Need to Establish a Local Scientific Museum in the City of Erivan'. In Memorial Book of Erivan Province for 1914, edited by K. A. Volchanin, Secretary of the Erivan Provincial Statistical Committee and Acting Head of the Erivan Governor's Chancellery. Erivan, 1914, pp. 43–52.
6. Malakhova, I. A. Spiritual Christians. Moscow, 1970. 128 pp.
7. Oganisyan, O. 'Armenian Molokans'. Encyclopedia of the Hayazg Foundation, 2007. https://www.rni.am/rus/articles/detail.php?ELEMENT_ID=3040 (accessed 27 May 2026).
8. Semenov, P. 'Kara-Kala'. Geographical and Statistical Dictionary of the Russian Empire, vol. II. St. Petersburg, 1865. 496 pp.
9. Shuvaeva, E. A. 'Armenian Molokans: A Modern Ethnographic Portrait'. Cross-Cultural Studies: Education and Science, 2023, pp. 94–100. https://cyberleninka.ru/article/n/armyanskie-molokanesovremennyy-etnograficheskiy-portret (accessed 20 February 2024).
10. Shuvaeva, E. A., and V. A. Arakelova. 'Erivan District Court: The Case of the Molokan Woman Lukeria Korsakova, Who Proved to Be the Wife of Two Husbands'. Caucaso-Caspica 8(9), 2024, pp. 99–107.
11. Yangaykina, T. I. 'Mechanisms for Transmitting Ethnoconfessional Values among Erzya Molokans in a Different Ethnic Environment (Based on the Biography of L. I.

Sandikov)'. In Social Consolidation and Social Reproduction in Contemporary Russian Society: Resources, Problems, and Prospects. Proceedings of the XII International Scientific and Practical Conference, Irkutsk, 16 February 2026, edited by O. A. Polyushkevich. Irkutsk, 2026, pp. 226–233.

12. Yanovich, F. S. 'The Village of Karakala: A Description of Kars Oblast'. Collection of Materials for the Description of Localities and Tribes of the Caucasus, issue 34, 1904, pp. 8–11.
13. Çelikoğlu, Ş., and E. Atiş. 'Elements of Molokan Culture in the Kars Region within the Context of Cultural Geography and Cultural Tourism'. GeoJournal of Tourism and Geosites 29(2), 2020, pp. 597–613. https://doi.org/10.30892/gtg.29217-492 (accessed 20 May 2026).
14. Conovaloff, A. Taxonomy of 3 Spiritual Christian Groups from Russia: Molokane, Pryguny and Dukh-i-zhizniki—Books, Fellowship, Holidays, Prophets and Songs. 2021. https://www.molokane.org/taxonomy/index.htm (accessed 20 October 2025).
15. Kaloian, S. The Immigration of Armenians of Shirag to America. Los Angeles, 1950.
16. Keosababian-Bivin, J., and A. Conovaloff. Armenian Pryguny: From Kars to Los Angeles. 2009. 'Armenian Pryguny: From Kars to Los Angeles, by Joyce Keosababian-Bivin' (accessed 10 October 2026).
17. Mohoff, G. The True Molocans. Montebello, CA, 2004.
18. Sherrill, J., E. Sherrill, and D. Shakarian. The Happiest People on Earth. Waco, 1972.
19. Suvari, C. Molokans: Molokan Belief from Russian Peasant Movements to the Present. Ankara, 2013.

Information about the Authors:

YangaykinaTatyana I. (Saransk, Russia) — *Candidate of Philological Sciences, Senior Researcher, Department of Information and Analytical Support for Research, Research Institute for Humanities under the Government of the Republic of Mordovia.*
Email: sudakova2007@mail.ru
ORCID *https://orcid.org/iD-0000-0002-5704-3349*

Shuvaeva Elena A. (Ijevan, Armenia) — *Lecturer in Russian Literature and Russian Linguistics at the Department of Humanities, Ijevan Branch of Yerevan State University.*
Email: lena478@mail.ru
ORCID *https://orcid.orgi/D-/0000-0002-7759-7306*

Arakelova Victoria A. (Yerevan, Armenia) — *Orientalist and scholar of religion. Professor at the Russian-Armenian University; Institute of Oriental Studies, Russian-Armenian University; Institute of Humanities Research, Yerevan State University.*

E-mail: *caucasoiranica@gmail.com*
ORCID *https://orcid.org/iD-0000-0001-9884-1331*

Acknowledgments: *I thank the reviewers and Maria G. Petrosyan for translating the article into English.*
Authors' contribution: *The work is solely that of the authors.*

Characteristics of the journal: international, peer-reviewed, and indexed in scientometric databases,

Published three times a year; open-access articles.
Typesetting 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