

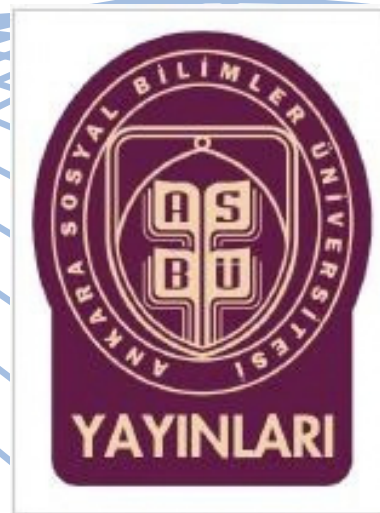


Международная научно- практическая конференция

«РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ В ТУРЦИИ: НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ, ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ, МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТЫ»

“Türkiye’de Yabancı Dil Olarak Rusça: Bilimsel-Metodik, Eğitsel ve
Kültürlerarası Yaklaşımlar" Uluslararası Bilimsel ve Uygulamalı
Konferansı

Анкарский университет социальных наук
Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi



ASBÜ Yayınları



Международная научно-практическая конференция

**«РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ В ТУРЦИИ:
НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ, ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ,
МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТЫ»**

**“Türkiye’de Yabancı Dil Olarak Rusça: Bilimsel-Metodik, Eğitsel ve
Kültürlerarası Yaklaşımlar” Uluslararası Bilimsel ve Uygulamalı
Konferansı**

**Анкарский университет социальных наук
Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi**

**16-17 мая 2026 года
Анкара, Турецкая Республика
16-17 Mayıs 2026
Ankara, Türkiye Cumhuriyeti**

**ISBN: 978-625-91678-3-1
ASBÜ YAYIN NO: 73.**

Оргкомитет

д.ф.н., проф. Бахар Гюнеш
д.ф.н., доц. Шалала Рамазанова
д.ф.н., ст. преп. Эрсин Четинкая
д.ф.н., ст. преп. Фонда Темур
д.ф.н., ст. преп. Махмут Онер
м.н.с. Кыймет Айбюке Акбаш

Редакторы

д.ф.н., проф. Бахар Гюнеш
д.ф.н., доц. Шалала Рамазанова



ASBÜ Yayınları

Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi Hükümet Meydanı No: 2 06050

Ulus/Altındağ/Ankara

bilgi@edu.asbu.tr

Tel: +90 312 596 44 44-45

Fax: [+90 312 311 86 00](tel:+903123118600)

PTT keş: Asbü@hs01.kep.tr

Yayınevi Sertikası: 48453

Yayımlanan makale ve yazıların sorumluluğu yazar(lar)ına aittir.

Содержание

ЛИТЕРАТУРНЫЕ КОДЫ В СТРУКТУРЕ НАЦИОНАЛЬНОГО ОБРАЗА РОССИИ (НА МАТЕРИАЛЕ АССОЦИАТИВНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА В АНТАЛЬЕ) Акташ Р.	5
СТАМБУЛ В ТВОРЧЕСКОМ ВОСПРИЯТИИ И. А. БУНИНА Захарова Л. Н.	16
ИЗУЧЕНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В ТУРЦИИ: ОТ ПЕРВЫХ ШАГОВ ДО НАШИХ ДНЕЙ Олджай Т.	27
ЭМОЦИИ ЧЕРЕЗ ЭКРАН: ОБУЧЕНИЕ МЕЖДОМЕТИЯМ ТУРЕЦКИХ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ РКИ Оздемир В.В.	41
ДИСКУРСЫ ОБ «АЗИАТСКОЙ РОСКОШИ» И «ВОСТОЧНОМ КРАСНОРЕЧИИ» КАК ФОРМЫ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ОСМАНСКОЙ ИМПЕРИИ В РУССКОЙ ПРОЗЕ И ПУБЛИЦИСТИКЕ ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XIX В. Джошкун Ж.	48
«ЗЕМЛЕДЕЛЬЧЕСКАЯ ТУРЦИЯ» -ТУРЦИЯ В НАЧАЛЕ XX ВЕК ГЛАЗАМИ СОВЕТСКОГО УЧЕНОГО Сечильмиш А.	57
ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ РОДИТЕЛЬНОГО ПАДЕЖА В ТУРКОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ Танашева Т.М.	63
РОССИЯ И ТУРЦИЯ: ОТ ОБРАЗА ВРАГА К ОБРАЗУ СОСЕДА. ЭВОЛЮЦИЯ ЛИТЕРАТУРНЫХ ОБРАЗОВ В XX–XXI ВЕКАХ Пашаева Юнус Ф. Ш.	68
СМЫСЛОВЫЕ ПОТЕРИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ РУССКИХ ЧАСТИЦ НА ТУРЕЦКИЙ ЯЗЫК: СТАТИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ОШИБОК (НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНТОВ АНАТОЛИЙСКОГО УНИВЕРСИТЕТА) Айдын О.	77
ЦИФРОВАЯ ФИЛОЛОГИЯ И ПЕРЕВОД: ОТ ДАННЫХ К НАВЫКАМ (НА ПРИМЕРЕ ТУРЕЦКО-РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ ПАРЫ) Козан О.А.	85
ДИСКУРС ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В РУССКОЯЗЫЧНЫХ ИНТЕРНЕТ-МЕМАХ: СЕМИОТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ Бюкташ Н.	97
ОСОБЕННОСТИ ЛОКАЛИЗАЦИИ РУССКОЙ ЛЕКСИКИ В СОВРЕМЕННОМ ТУРЕЦКОМ ЯЗЫКЕ Учгюль С., Ыылдырым А., Эринч Э.	110
ЗАТРУДНЕНИЯ ТУРЕЦКИХ СТУДЕНТОВ ПРИ УСВОЕНИИ ДАТЕЛЬНОГО ПАДЕЖА РУССКОГО ЯЗЫКА Полат С.	124
YAPAY ZEKÂ VE EDEBÎ METİNLERİN ANALİZİ: A. S. PUŞKİN'İN "İSTASYONDAKİ GÖREVLİ" ADLI HİKÂYESİ ÖRNEĞİNDE KARŞILAŞTIRMALI BİR İNCELEME Dilekçi Vargün P.	133
ТРУДНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ РУССКИХ НЕЛИЧНЫХ ФОРМ ГЛАГОЛА ТУРЕЦКИМИ СТУДЕНТАМИ И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ АНАЛИЗА УЧЕБНЫХ ПРОГРАММ, УЧЕБНИКОВ И ТИПИЧНЫХ ОШИБОК ОБУЧАЮЩИХСЯ) Озтюрк Ф.С.	141

ПРОБЛЕМА ПЕРЕВОДА НЕКОТОРЫХ ГЛАГОЛЬНЫХ КАТЕГОРИЙ С РУССКОГО ЯЗЫКА НА ТУРЕЦКИЙ И С ТУРЕЦКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ Крайнюченко Е.В.	149
РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНСТРУМЕНТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ РОССИИ И ТУРЦИИ: АКАДЕМИЧЕСКАЯ МОБИЛЬНОСТЬ И ОБМЕННЫЕ ПРОГРАММЫ Мамедли А.В.	156
КУЛЬТУРНЫЕ КОДЫ В РУССКОЙ И ТУРЕЦКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ: СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ Агорен А.	164
ВОСТОЧНЫЕ ТОПОНИМЫ В ТРАВЕЛОГЕ А.С.ПУШКИНА «ПУТЕШЕСТВИЕ В АРЗУРУМ» Оразбекова З.С.	173
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В ТУРЦИИ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ Шахин З.Г.	178
СРАВНИТЕЛЬНАЯ ТИПОЛОГИЯ РУССКОГО И ТУРЕЦКОГО ЯЗЫКОВ: ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДАННЫХ WALS В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ Арал Д.	185
ОККАЗИОНАЛИЗМЫ И НАРУШЕНИЯ ЯЗЫКОВЫХ НОРМ КАК ОБЩИЙ ВЕКТОР РАЗВИТИЯ ТУРЕЦКОЙ И РУССКОЙ ПОЭЗИИ XX ВЕКА Тетик К.	192
ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ ЛАКУНЫ И СТРАТЕГИИ ИХ ЭЛИМИНИРОВАНИЯ В ТУРЕЦКОМ ПЕРЕВОДЕ ПОВЕСТИ «ВАСИЛИСА МАЛЫГИНА» А. КОЛЛОНТАЙ: КОГНИТИВНО- ПЕРЕВОДЧЕСКИЙ АСПЕКТ Акбаш К.А.	218
СПОСОБЫ ПРОВЕДЕНИЯ УРОКОВ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ОБЛАСТИ МЕДИЦИНСКИХ НАУК: НА ПРИМЕРЕ ЦИФРОВОЙ ОБУЧАЮЩЕЙ СРЕДЫ Рамазанова Ш. И., Иртергюн С.	225

ЛИТЕРАТУРНЫЕ КОДЫ В СТРУКТУРЕ НАЦИОНАЛЬНОГО ОБРАЗА РОССИИ (НА МАТЕРИАЛЕ АССОЦИАТИВНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА В АНТАЛЬЕ)

Акташ Р.

Аннотация

В статье исследуется структура национального образа России сквозь призму культурных и литературных кодов на основе свободного ассоциативного эксперимента. В опросе, проведенном в Анталье, приняли участие 130 студентов университета Акдениз в возрасте 18–22 лет. Анализ показал, что в восприятии турецкой молодежи Россия традиционно остается литературоцентричной страной. Высший уровень узнаваемости и культурного кода формируют фигуры Ф. М. Достоевского и Л. Н. Толстого. При этом выявлено, что в современных реалиях литературный код считается преимущественно не через тексты, а посредством визуального контента и социальных сетей, где имена русских классиков начинают функционировать как самостоятельные активно тиражируемые медийные бренды. Кроме того, зафиксирован заметный диссонанс между внутренней и внешней рецепцией: А. С. Пушкин значительно уступает романистам из-за трудностей перевода поэтического текста. Наряду с классическим каноном на конструирование образа страны влияет локальный опыт, что подтверждается появлением специфического этнокультурного кода «ледовый каток». Делается вывод, что современный образ России для турецких студентов представляет собой сочетание философских смыслов классической литературы, новых визуальных образов цифровой среды и личного жизненного опыта.

Ключевые слова: Национальный образ России, литературный код, ассоциативный эксперимент, турецкая молодежь.

Abstract

The present study investigates the structural composition of Russia's national image through the prism of cultural and literary codes, utilising a free association experiment. Conducted in Antalya, the survey engaged a cohort of 130 Akdeniz University students, aged between 18 and 22. The findings indicate that, in the perception of Turkish youth, Russia remains a fundamentally literature-centric nation. The highest tier of recognition and cultural coding is defined by the figures of F. M. Dostoevsky and L. N. Tolstoy. Crucially, the study reveals that in contemporary contexts, this literary code is interpreted primarily not through direct textual engagement, but via visual content and social media. Within these platforms, the names of classical Russian authors increasingly function as autonomous, widely disseminated media brands. Furthermore, a marked dissonance between domestic and external reception was observed: A. S. Pushkin significantly lags behind the novelists, a disparity largely attributable to the inherent challenges of translating poetry. Alongside the classical canon, the construction of the national image is shaped by local experience, as evidenced by the emergence of the specific ethno-cultural code of the 'ice rink'. The paper concludes that, for Turkish students, the contemporary image of Russia represents a synthesis of the philosophical themes embedded in classical literature, novel visual imagery propagated by the digital environment, and personal, lived experience.

Keywords: National image of Russia, literary code, associative experiment, Turkish youth.

Определение философа Уолтер Липпманна «Мы воспринимаем предметы через стереотипы нашей культуры» (Lippmann, 2004: 97) заложило основу теории опосредованного восприятия реальности. Согласно этой концепции, человек реагирует через призму уже существующих в культуре ментальных паттернов. Стабилизируясь и

закрепляясь в общественном сознании, такие ментальные стереотипы неизбежно трансформируются в культурные коды. В отличие от упрощенного стереотипа, культурный код представляет собой более сложную, многоуровневую систему. Согласно Ролану Барту, данный код представляет собой концентрат коллективного знания, общественных мнений и социальных представлений. Референтом этого кода выступает сама культура, т.е. свод правил и норм, выработанных социумом, трансляция которых осуществляется посредством литературы, институтов образования и всей системы социальных коммуникаций (Барт, 1989: 455).

Аналогичный подход представляет и определение российского ученого Виктории Красных. Вместо концентрата она рассматривает код культуры как «систему координат», представляющую «сетку», которая «набрасывается» культурой на окружающий людей мир, «членит, категоризует, структурирует и оценивает его» (Красных, 2003: 297-298). Таким образом, культурный код, с одной стороны, является пассивным хранилищем общественного знания и традиций. А с другой стороны, функционирует как активный инструмент познания. Это фундаментальная система интерпретации действительности, которая формирует единую картину мира социума, регламентирует социальные практики и обеспечивает культурно-языковую идентичность общества.

Любая нация или государство воспринимается исключительно сквозь призму собственного сохраненного культурного кода. Как отмечает Нина Худoley, «каждый этнос живет и развивается только при условии, если он не теряет своего культурного кода» (Худoley, 2014: 156). Следовательно, этнос и сознательно, и подсознательно защищает свою систему ценностей, традиций и установок. Культурный код, в свою очередь, формирует прочный внутренний стержень – национальную идентичность.

Вербальное воплощение этого стержня находит отражение в языке: у каждой культуры существуют свои «ключевые слова», выступающие своего рода сгустками смыслов. Несмотря на то, что полный их список для русской культуры еще не установлен, наукой уже детально описан ряд базовых концептов, таких как *душа*, *воля*, *судьба*, *тоска*, *интеллигенция*. Согласно лингвистическим критериям, чтобы считаться ключевым, слово должно быть не просто общеупотребительным и частотным, но и глубоко укорененным в народном сознании через фразеологизмы и пословицы.

Особое место в этой системе занимает литературный код, поскольку именно литература является основным инструментом формирования «национального мифа» и трансляции ценностей во внеязыковую среду.

В рамках нашего исследования «Литературные коды в структуре национального образа России», проведенного в Анталии в декабре 2025 – январе 2026 года, мы дистанционно и анонимно опросили 130 студентов. Основу нашей выборки составили студенты университета Акдениз в возрасте 18–22 лет, где 59,2% – девушки, а 40,8% – юноши. Главными источниками информации о России для них выступают социальные сети и личный опыт. Следует отметить, что университет Акдениз является крупнейшим вузом региона, объединяющим молодежь из разных провинций Турции.

Фокус на студенческой среде не случаен. Во-первых, молодежь обладает высокой социальной лабильностью и быстрее реагирует на культурные изменения. Благодаря этому полученные нами данные отражают относительно новые тенденции в восприятии,

а не укоренившиеся устаревшие клише. Во-вторых, нас интересовало именно неакадемическое, бытовое восприятие людей, не изучающих русский язык профессионально. В-третьих, развитая русскоязычная инфраструктура Антальи позволяет местным студентам ежедневно наблюдать за носителями культуры, формируя искренние ассоциации. Кроме этого, в отличие от старших поколений, их ассоциации менее нагружены идеологическими установками прошлого, что дает более «чистый» срез восприятия культурных кодов.

Интересно отметить распределение коммуникативного опыта: 44,5% респондентов имеют практику прямого общения с россиянами, в то время как 55,5% с ними лично не взаимодействовали. Что касается лингвистической подготовки, подавляющее большинство (74,6%) не владеют русским языком, и лишь четверть опрошенных (25,4%) прошли специализированные языковые курсы.

Для выявления современных кодов мы применили метод свободного ассоциативного эксперимента. Полученные данные прошли качественную и количественную обработку в программе MAXQDA. Первичное кодирование и статистический анализ позволили нам объективизировать субъективные ответы респондентов и выстроить четкую структуру ассоциаций по тематическим блокам.

Согласно концепции В. В. Красных, *код культуры* представляет собой «сетку», которую культура «набрасывает» на окружающий мир, тем самым члени, категоризуя, структурируя и оценивая его (Красных, 2003: 297). Эта трактовка объясняет, почему турецкий студент оперирует «литературными именами» как устойчивыми кодами, даже не имея опыта прочтения первоисточников. Данные имена трансформируются в когнитивной базе студентов в устойчивые стереотипы национального образа.

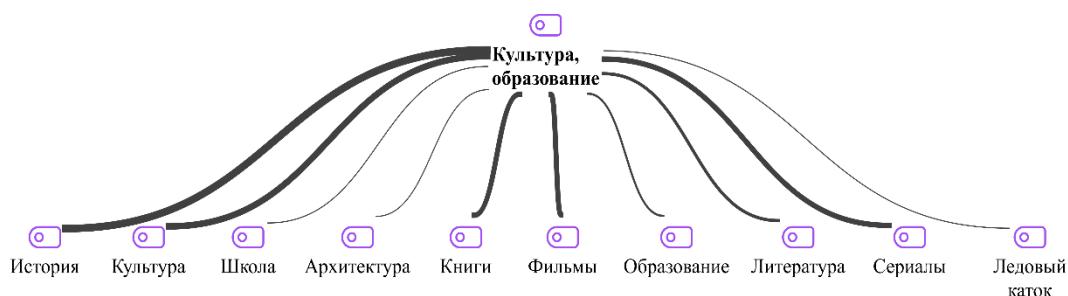


График 1. Модель распределения кодов

На графике представлена макрокатегория «Культура, образование», доминирующими кодами которой являются «История», «Культура» и «Литература». Абсолютное первенство исторического кода подтверждает, что в сознании представителей инокультурной среды Россия ассоциируется прежде всего с прецедентными событиями прошлого. Также подтверждается статус России как литературоцентричной страны. Это фундаментальный код, который «считывается» молодежью даже без глубокого знания языка.

Наличие медийно-трансляционного кода (фильмы, сериалы) является показателем того, что культурный код России воспринимается турецкими студентами преимущественно через визуальный контент. Молодежь 18–22 лет формирует образ России на основе массовых медиа и социальных сетей. Этот приоритет визуального

восприятия четко прослеживается в ответах респондентов. Периферийные коды («Школа», «Образование») показывают базовое влияние турецкой системы обучения. Особого внимания заслуживает присутствие произведений русской литературы в рекомендательном перечне Министерства национального образования Турции «100 основных произведений» (100 Temel Eser). Данный проект, инициированный в середине 2000-х годов, демонстрирует освоение русских текстов в зависимости от возрастных особенностей учащихся. Так, например, в список среднего образования (Ortaöğretim) вошли философско-нравоучительные тексты Л. Н. Толстого («Чем люди живы») и избранная малая проза А. П. Чехова. В лицейскую программу интегрированы произведения «Преступление и наказание» Ф. М. Достоевского, «Война и мир» Л. Н. Толстого, «Мёртвые души» Н. В. Гоголя и «Отцы и дети» И. С. Тургенева, малая проза А. П. Чехова и произведения Ч. Айтматова («Белый пароход», «И дольше века длится день»), тесно связанные с русскоязычной советской литературной парадигмой.

Особого внимания в структуре визуальных кодов заслуживает категория «Архитектура». В сознании студентов прочно зафиксирован внешний облик России: Красная площадь, соборы и историческая застройка. Являясь наиболее узнаваемыми визуальными знаками, архитектурные памятники легко распространяются в интернете и постоянно мелькают в визуальной ленте молодежи.

На фоне этой визуализации особого внимания заслуживает отсутствие таких традиционных символов российской «элитарной» культуры, как балет или театральное искусство. В связи с этим, в условиях туристического региона молодежь контактирует с чужой культурой иначе. Образ страны строится на доступном визуальном контенте (социальные сети, кино, архитектура) и повседневном наблюдении за внушительной русскоязычной диаспорой. В этой новой, визуально-бытовой системе координат единственным устойчивым мостом к «высокой» русской культуре для турецкой молодежи остается классическая литература.

Масштаб медийной трансляции русского литературного кода наглядно подтверждается количественными показателями в турецком сегменте социальной сети Instagram. Статистика платформы демонстрирует колоссальный объем пользовательского контента, маркированного хэштегами с именами русских классиков и названиями их произведений. Так, тег *#dostoyevski* насчитывает свыше 617 тысяч публикаций, *#suçveceza* («Преступление и наказание») – 44,2 тысячи, а специализированный запрос с цитатами *#dostoyevskysozler* – 31,7 тысячи. Высокая цифровая активность наблюдается и вокруг наследия Л. Толстого: *#tolstoy* (384 тыс. публикаций), *#annakarenina* (185 тыс.), *#tolstoysozleri* (10,9 тыс.) и *#savaşvebarış* (более 5 тыс.).

Более того, в данной социальной сети зафиксирован ряд популярных тематических страниц и сообществ, активно генерирующих контент классиков (*Dostoyevski Dili ve Edebiyatı*, *Dostoyevskipage*, *Dostoyevskigibi*, *fyodor_dostoyevski_karamazov*, *Tolstoygibi*, *tolstoy olmak* и др.). Таким образом, в информационном пространстве современной Турции статус Ф. Достоевского и Л. Толстого выходит за рамки исключительно академического или читательского интереса. Эти страницы, наряду с тематическими хэштегами, функционируют как самостоятельные, активно тиражируемые медийные бренды, чья узнаваемость ежедневно поддерживается самими пользователями.

Как следствие мы наблюдаем, что доминирование визуальных источников информации не отменяет литературоцентричности российского образа, однако существенно меняет характер его восприятия. Как показывают результаты исследования, современный литературный код воспринимается турецкой молодежью преимущественно через визуально-медийную трансляцию. В условиях современной коммуникации классическая русская литература начинает функционировать как самостоятельный социокультурный бренд.

Особого внимания заслуживает материальная культура и досуг, которые осмысляются исключительно через призму локального опыта. Самым специфичным «антальйским» примером выступает бытовой код «Ледовый каток». В условиях жаркого климата каток становится ярким этнокультурным символом «северного» образа жизни россиян, который студенты наблюдают в местной инфраструктуре. Функционирующие в Анталье катки ассоциируются у местной молодежи с русскоязычной диаспорой и традициями фигурного катания. Именно поэтому конструируется локальный бытовой код, основанный на постоянном визуальном контакте с туристами и приезжими.

Таким образом, структура национального образа России в восприятии турецкого студенчества формируется на трех уровнях. Базовым компонентом выступают историко-литературные знания, средствами передачи служат современные медиа, а дополняют этот список местные бытовые реалии.

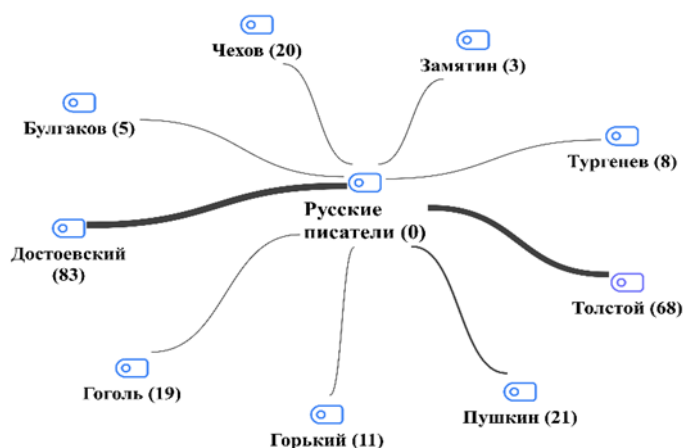


График 2. Иерархия узнаваемости российских авторов в студенческой среде

Количественный анализ ответов на вопрос о знании российских писателей/поэтов выявил четкую иерархию, в которой Ф. Достоевский и Л. Толстой образуют высший уровень культурного кода. Так, частотность упоминания Ф. Достоевского (83) почти в четыре раза превышает показатели А. Пушкина (21). Более того, для 17 респондентов именно Достоевский выступает главным символом России вообще, опережая в индивидуальных ответах политических лидеров и исторических деятелей.

Этот результат находит подтверждение в исследовании Ш. Кара и И. Юнусова, отмечающих абсолютное лидерство в переводах произведений Ф. М. Достоевского, Л. Н. Толстого и А. П. Чехова (Кара, Юнусов, 2025: 220). Вместе с тем, анализ наших эмпирических данных позволил выявить прямую зависимость между коммуникативным опытом респондентов и глубиной их литературных ассоциаций. Участники опроса,

имеющие личный опыт общения с россиянами (44,5%), демонстрируют более диверсифицированный подход, называя широкий список авторов, органично включающий А. Чехова и М. Горького. В то же время «неконтактная» группа в своих ответах ограничивается лишь самым растиражированным, стереотипизированным ядром: дуэтом Ф. Достоевского и Л. Толстого.

Данная тенденция закономерно обусловлена масштабной переводческой активностью в Турции, начало которой относится к концу XIX века. Как отмечает Т. Олджай, интерес турецкой интеллигенции к русской классике в 1880-е годы формировался на фоне общего увлечения западноевропейской, преимущественно франкоязычной литературой (Олджай, 2010: 24).

Абсолютным лидером симпатий и узнаваемости ожидаемо выступает Ф. М. Достоевский (83 упоминания). Согласно одному из главных специалистов русского языка и литературы в Турции А. Айкуту, Ф. Достоевский пришел к турецкому и европейскому читателю значительно позже других русских классиков, таких как Толстой и Тургенев. Массовый интерес к нему начал формироваться только в начале XX века. До появления полноценных книг в 1930-х годах главную роль в популяризации его творчества в Турции сыграла литературная периодика 1910-х и 1920-х годов (Айкут, 2006: 15). На турецкий язык был переведен практически весь корпус произведений русского классика. Турецкий читатель получил доступ как к романам «Великого пятикнижия», так и к малым формам («Бобок», «Сон смешного человека»), а также к публицистике и эго-документам («Дневник писателя», письма) (Кара, Юнусов, 2025: 218-219). Признанный мастер русско-турецкого перевода Эргин Алтай перевел практически всю прозу автора (Айкут, 2006: 23).

Доминирующими переводами стали романы «Преступление и наказание», «Идиот», «Бесы», «Братья Карамазовы». В последние десятилетия нарастает число переводов его публицистики. Учитывая количество изданий, роман «Преступление и наказание» является самым популярным произведением русской литературы в Турции (Кара, Юнусов, 2025: 221). Таким образом, глубокий и системный интерес турецкого общества к философско-психологическому миру Ф. Достоевского носит фундаментальный характер.

Второе место по уровню узнаваемости закономерно занимает Л. Н. Толстой (68 упоминаний). Как отмечают исследователи (Кара, Юнусов, 2025: 215), уже в первые два десятилетия XX века в Турции доминировали переводы произведений именно Л. Н. Толстого. Напомним, что в конце XIX – начале XX века Лев Толстой был самым переводимым на турецкий язык и оказавшим наибольшее влияние на турецкого читателя писателем. Помимо художественных произведений, активно переводились и философско-религиозные труды писателя. Согласно А. Шифману, отношение к наследию Л. Толстого в Турции по-прежнему варьируется в зависимости от того, какие именно социальные круги обращаются к его фигуре. В то время как одни опираются на непререкаемый авторитет великого русского романиста, другие, характеризуя Толстого как смиренного проповедника, восхваляют именно специфические, философско-религиозные стороны его мировоззрения. Как бы то ни было, интерес широких масс к произведениям Толстого продолжает неуклонно расти. В Турции, как и в других странах

Востока, он прочно олицетворяет собой высочайшие достижения и лучшие традиции классической русской литературы (Şifman, 2021: 235).

Ядро классической традиции составили А. Пушкин (21), А. Чехов (20), Н. Гоголь (19). Практически равные показатели этой группы говорят об их устойчивом, базовом восприятии как неотъемлемой части русского культурного кода. Анализ данных выявил существенное расхождение между внутренней и внешней иерархией русских литературных кодов.

Особого внимания заслуживает позиция А.С. Пушкина в ассоциативном поле турецких респондентов. А. С. Пушкин, являющийся абсолютным ядром национального самосознания внутри России, в рецепции турецких студентов значительно уступает Ф. Достоевскому. Зафиксированный разрыв между его абсолютным доминированием внутри российской культуры и более сдержанным восприятием в Турции объясняется трудностями перевода поэтического текста. В отличие от психологического и философского универсализма романов Ф. Достоевского и Л. Толстого, которые успешно транслируются в иноязычной среде с сохранением смыслового ядра, пушкинский код обладает высокой степенью сопротивления переводу. Поэзия крайне тяжело поддается переводу без потери культурного и лингвистического содержания. Именно поэтому, проза А. Пушкина смогла интегрироваться в турецкое культурное пространство благодаря своей повествовательной силе и возможности перевода. Выполненный поэтом Азером Яраном первый перевод пушкинской поэмы «Евгений Онегин» (2003) стал важным событием, ведь долгие годы это произведение не поддавалось переводу на турецкий язык (Aykut, 2006: 23). В целом, турецкому читателю А. Пушкин был известен больше как писатель, историческая фигура и основоположник русского литературного языка.

Текущая картина узнаваемости классиков среди молодежи не случайна, она является прямым следствием исторически сложившейся в Турции переводческой традиции. Популярность Антона Чехова (20) в Турции держится на универсальности и как писателя, и как драматурга. Первое знакомство турецкого читателя с А. Чеховым произошло благодаря русскому ученому-тюркологу В. А. Гордлевскому, который в 1910 г. в газете «Yeni Gazete» (№ 751) опубликовал свой перевод чеховского рассказа «Брожение умов» (Сверчевская, 2005: 214). Значительный вклад в популяризацию творчества А. П. Чехова в Турции внесла плеяда талантливых переводчиков, выпускников кафедры русского языка и литературы Анкарского университета. В частности, переводами произведений писателя занимался Эргин Алтай. Куда более масштабную работу проделал Мехмет Озгюль, который в последние годы жизни перевел и издал собрание сочинений А. Чехова в восьми томах. Особую роль в знакомстве турецкого зрителя и читателя с чеховской драматургией сыграл поэт и писатель Атаол Бехрамоглу, переведший на турецкий язык все пьесы великого русского классика (Aykut, 2006: 23).

Пьесы А. Чехова занимают центральное место в репертуаре главных театральных площадок страны. Постановки «Вишневого сада», «Дяди Вани» и «Чайки» регулярно собирают аншлаги во всех городах Турции. Популярность Чехова вышла за пределы театральных подмостков. Согласно исследованию Э. Акына, известный современный турецкий режиссер Нури Бильге Джейлан утверждает, что во всех его фильмах

присутствуют чеховские мотивы. В частности, его фильм «Зимняя спячка» (Kış Uyku), получивший Золотую пальмовую ветвь в Каннах, а также картина «Однажды в Анатолии» во многом вдохновлены рассказами и пьесами А. Чехова (Akin, 2017: 88-89). В целом, актуальность чеховских образов в современной турецкой культуре остается неизменно высокой, находя свое органичное воплощение как в новых театральных прочтениях, так и в философском авторском кино.

Завершающей фигурой в этой группе писателей стал Николай Васильевич Гоголь. Системное знакомство турецкого читателя с Гоголем началось в конце 1930-х и в 1940-х годах. Знаковыми событиями стали публикации переводов «Ревизора» (1937 г.) и «Майской ночи» (1938 г.). История его признания в Турции представляет путь от первых переводов до статуса одного из самых читаемых и ставимых классиков. Произведения Гоголя, такие как повесть «Шинель» (Palto), поэма «Мертвые души» (Ölü Canlar) и комедия «Ревизор» (Müfettiş), стабильно входят в списки рекомендованной литературы Министерства национального образования Турции (МЭВ). В турецкой академической среде изучение творчества Н. Гоголя является обязательной частью программы. Его тексты востребованы как у студентов филологических факультетов, так и у широкой аудитории. Книги писателя регулярно переиздаются крупнейшими турецкими издательствами.

Особого внимания заслуживает сценическая жизнь произведений Гоголя. На протяжении многих лет постановка повести «Записки сумасшедшего» (*Bir Delinin Hatıra Defteri*) стала неотъемлемой частью турецкой театральной сцены. Не меньшим успехом пользуется «Ревизор» (Müfettiş), который регулярно входит в репертуар Государственных театров и ведущих независимых трупп по всей стране.

В турецком интеллектуальном сообществе глубоко укоренилась знаменитая фраза французского дипломата и историка литературы Эжена Мельхиора де Вогюэ «Все мы вышли из гоголевской шинели» (*Hepimiz Gogol'ün Palto'sundan çıktık*). Это признание того, что предложенная Гоголем концепция «маленького человека» нашла живой отклик в турецком реализме и оказала значительное влияние на развитие национальной литературы.

Социально-идеологическую группу составили Максим Горький (11) и Иван Тургенев (8). Популярность М. Горького в Турции зачастую носит идеологический характер. Согласно А. Алтану, как и за рубежом, в турецких интеллектуальных кругах начала XX века имена Толстого и Горького часто упоминались неразрывно. Их считали идеологическими предвестниками русской революции, а интерес к Горькому обычно коррелирует с интересом к социалистическим идеям, левому рабочему движению и литературе протеста (Aykut, 2006: 12-13). Перевод романа «Мать» (1911) стал первым серьезным книжным изданием М. Горького в Турции, обложка которого (с изображением рабочего и матери под красным знаменем) открыто транслировала протестный посыл.

Несмотря на то, что Иван Тургенев (8) был одним из первых русских писателей, признанных в Европе, сегодня в Турции его показатели в опросе низки. Первое знакомство «турецкой читающей публики», как отмечает Т. Олджай, произошло в 1894 году благодаря монографии О. С. Лебедевой (мадам Гюльнар) «Русская литература». Затем последовали переводы его произведений («Воробей», «Дым» и «Вешние воды»),

выполненные на турецкий с французского языка (Олджай, 2019: 68). Полноценный же всплеск внимания к наследию И. Тургенева синхронизируется с этапом формирования Турецкой Республики, в рамках которого русский классический канон функционировал как значимый механизм культурного обновления. Начиная с 1937 года, этот исследовательский и читательский интерес материализовался в появлении более 21 варианта перевода романа «Отцы и дети» на турецкий язык.

В ответах студентов также зафиксированы имена писателей XX века: М. А. Булгакова (5) и Е. И. Замятина (3). Упоминания этих авторов является результатом отражения литературных интересов современной молодежи. Известность в молодежной среде Замятина, скорее всего, носит узко специализированный характер и связана с устойчивым интересом к жанру антиутопии, который имеет высокую популярность в Турции. Следует полагать, что это осознанный, а не массовый выбор молодежи. Тексты М. Булгакова («Мастер и Маргарита», «Собачье сердце», «Дьяволиада») привлекают читателей сочетанием социальной сатиры, философии и элементов фантастики. Очевидно, что сложная многоуровневая структура, библейские мотивы и специфика советского быта 1920–30-х годов создают определенный культурный барьер для турецкого студенчества. Несмотря на минимальные показатели, наличие в ответах этих двух писателей свидетельствует о формировании в молодежной среде группы эрудированных читателей, чьи интересы выходят за рамки стандартной образовательной программы.

Полученные в ходе анализа данные (см. График) наглядно демонстрируют структуру популярности русских классиков в Турции. Сопоставление статистических опросов прошлых лет с текущими количественными показателями подтверждает устойчивую иерархию. В восприятии турецкого студенчества Россия традиционно является литературоцентричной страной, где классические тексты XIX века детерминируют национальный характер. Особого внимания заслуживает тот факт, что при неизменном лидерстве Ф. Достоевского и Л. Толстого, Н. Гоголь, А. Пушкин и А. Чехов представляют фундаментальные фигуры для турецкого культурного пространства. Согласно графику, в молодежном восприятии творчество Ф. Достоевского и Л. Толстого репрезентует русскую литературу, в первую очередь, как философский и психологический роман. Все остальные авторы, несмотря на их величие внутри России, воспринимаются зарубежной аудиторией функционально: Чехов – для театра, Гоголь – для сатиры, Пушкин – как историческая константа, Замятин – для любителей антиутопий. Их популярность сегментирована, в то время как лидеры графа закрывают универсальные духовные запросы широких масс. Наряду с этим зафиксирован диссонанс между внутренней и внешней рецепцией: А. Пушкин, выступающий ядром национального самосознания в России, в восприятии турецкой студенческой аудитории значительно уступает Ф. Достоевскому.

Следует отметить, что отсутствие имен современных российских прозаиков в ассоциативном поле студентов свидетельствует о чрезвычайно высокой степени устойчивости классического канона. Более того, ограниченное восприятие образа России турецкой молодежью помимо образовательных программ, связано и с нехваткой переводов современных авторов. Как отмечают турецкие исследователи, количество литературных произведений постсоветского периода (в частности, русского

постмодернизма), переведенных на турецкий язык, до сих пор значительно уступает числу классических текстов, представленных в турецких переводах (Baytar, Erdoğan, 2023: 1584). Следовательно, ограниченность рецепции современной России турецкой молодежью обусловлена не только спецификой образовательных программ, но и объективным дефицитом переводов новейшей литературы.

Не менее важным результатом анализа стало то, что в современных реалиях литературный код считается преимущественно не через тексты, а через визуальный контент. Имена классиков и названия их произведений начинают функционировать в информационном пространстве как самостоятельные активно тиражируемые медийные бренды.

Наконец, существенное значение имеет тот факт, что выявлен новый локальный код.

Исследование демонстрирует, что традиционные символы элитарной культуры (театр, балет) в сознании молодежи вытесняются локальным повседневным опытом. В частности, выявлен специфический «анталийский» код – «ледовый каток». В условиях жаркого климата он стал ярким этнокультурным символом, ассоциирующимся с русскоязычной диаспорой.

Таким образом, литературные коды, формирующие национальный образ России в сознании турецкой молодежи, представляют собой сложный феномен. Проведенное исследование подтверждает теорию В. Липпманна об опосредованном восприятии реальности: классический канон XIX века остается для студентов главной «системой координат», позволяющей интерпретировать образ страны через призму устойчивых культурных стереотипов. В то же время, согласно концепции Р. Барта, имена классиков сегодня функционируют как автономные визуальные знаки, которые в медийном пространстве отрываются от литературного первоисточника и становятся инструментами массовой коммуникации. Наконец, традиционные представления дополняются новым локальным опытом, превращая привычные культурные символы в живые маркеры повседневности.

В конечном счете, образ России для турецкого студента представляет сочетание глубоких философских смыслов классической литературы и новых визуальных образов, продиктованных современной цифровой средой и личным жизненным опытом.

Список литературы:

- Akın, E. (2017). Nuri Bilge Ceylan Sinemasında Anton Çehov'un Karakterlerinin İz. *Radyo Televizyon ve Sinema Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi*. Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aykut, A. (2006). Türkiye'de Rus dili ve edebiyatı çalışmaları Rus edebiyatından çeviriler (1884-1940) ve Rusça öğrenimi (1883-2006). *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi* (46, 2), 1-27.
- Baytar, İ. E. (Post-Sovyet Dönemi Rus Edebiyatından Türkçeye Aktarılan Edebî Eserler. *Turkish Studies - Language* (18 (3)), 1577-1585. doi:10.7827/TurkishStudies.70543
- Lippmann, W. (2004). *Public Opinion*. (Т. Барчунова, Перев.) Москва: Институт Фонда "Общественное Мнение".

- Şifman, A. İ. (2021). Lev Nikolayeviç Tolstoy ve Türkiye: Türk Edebiyatına Etkisi. (Rusçadan Çev. İ. Üstünyer) *Karadeniz Araştırmaları* (XVIII/69), 219-235.
- Барт, Р. (1989). *Избранные работы. Семиотика. Поэтика*. (Пер. с фр. / Сост., Перев.) Москва: Прогресс.
- Кара, Ш. Ю. (2025). Основные этапы переводов русской классической литературы на турецкий язык. *Филология и культура. Philology and Culture*. 2 (80), 212–223.
- Красных, В. В. (2001). Коды и эталоны культуры (приглашение к разговору). В В. В. Красных, *Язык, сознание, коммуникация: сб. ст.* (стр. 5–19). Москва: МАКС Пресс.
- Красных, В. В. (2003). «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? Москва: ИТДГК "Гнозис".
- Олджай, Т. (2010). Рецепция переводов русских литературно –художественных произведениях в Турции. *Uluslararası Rusya Araştırmaları Dergisi* (3/1 January), 23–44.
- Олджай, Т. (2019). Иван Тургенев: личность и наследие в культуре Турции. В Н. и. Олесич, *Иван Тургенев - всемирный посол русского языка* (стр. 67-73). Санкт-Петербург: Знаменитые универсанты СПбГУ.
- Сверчевская, А. (2005). Чехов в Турции. Литературное наследство. Чехов и мировая литература, Т. 3, 214-227. Москва: ИМЛИ РАН.
- Прожилов, А. В. (2013). К вопросу о стереотипах в лингвистике. *Вестник ХГУ им. Н. Ф. Катанова*, 6, 78–82.
- Худoley, Н. (2014). Культурный литературный код современного российского читателя. *Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств* (29-1), 155–164.

СТАМБУЛ В ТВОРЧЕСКОМ ВОСПРИЯТИИ И. А. БУНИНА

Захарова Л. Н.

Аннотация

Статья посвящена исследованию языковых средств репрезентации образа Стамбула в импрессионистической прозе и поэзии И. А. Бунина, для которого путешествия являлись важным источником творческого вдохновения. Материал исследования был отобран методом сплошной выборки из художественных произведений писателя. Методологическую основу работы составили интертекстуальный, семантико-стилистический и контекстологический анализ, а также метод лингвистической интерпретации. Проведённое исследование позволило выявить особенности импрессионистической поэтики Бунина, проявляющиеся в ослаблении сюжетного начала и сосредоточенности на передаче непосредственных впечатлений от восприятия города. Установлено, что образ Стамбула создаётся не столько посредством реалистической детализации, сколько через систему художественных образов, обусловленных эмоциональным восприятием автора. Основными средствами репрезентации выступают метафоры, метонимии, эпитеты, антитезы и аллюзии, с помощью которых раскрываются историко-культурные особенности города, его пространственная организация, цветовая палитра, звуковые образы и запахи Стамбула. Особое значение имеют метафоры огней-окон, развёрнутые антитезы запахов и звукового пространства Галаты и Ускюдара, противопоставление внешнего и внутреннего облика Святой Софии. Особую роль в формировании авторского отношения к увиденному играет оценочная лексика с семантическими компонентами 'радости', 'близости' и 'сопричастности'.

Ключевые слова: Импрессионизм, метафора, эпитет, антитеза, аллюзия, Бунин.

ISTANBUL IN THE LITERARY PERCEPTION OF IVAN BUNIN

Abstract

The article is devoted to the study of linguistic means used to represent the image of Istanbul in the impressionistic prose and poetry of I. A. Bunin, for whom travel served as an important source of creative inspiration. The research material was selected through a comprehensive sampling method from the writer's literary works. The methodological framework of the study includes intertextual, semantic-stylistic, and contextual analysis, as well as the method of linguistic interpretation. The conducted research reveals the features of Bunin's impressionistic poetics, manifested in the weakening of plot development and a focus on conveying immediate impressions of the city's perception. It is established that the image of Istanbul is constructed not so much through realistic detail as through a system of artistic images shaped by the author's emotional perception. The main representational means include metaphors, metonymies, epithets, antitheses, and allusions, which reveal the city's historical and cultural characteristics, spatial organization, color palette, sound imagery, and olfactory impressions. Of particular significance are the metaphors of "window-lights," extended antitheses of smells and soundscapes in Galata and Üsküdar, and the contrast between the external and internal appearance of Hagia Sophia. A key role in shaping the author's attitude is played by evaluative vocabulary with semantic components of 'joy,' 'closeness,' and 'a sense of belonging.'

Key words: Impressionism, metaphor, epithet, antithesis, allusion, Bunin.

Интерес к южным тёплым странам и морским просторам был характерен для русской культуры на протяжении всего её развития. Традиция описания впечатлений от путешествий восходит к концу XII века и представлена первыми светскими памятниками древнерусской литературы в жанре «хождений» — произведениями Добрыни Ядрейковича (Антония), Стефана Новгородца, Игнатия Смольнянина и других авторов.

Эти «хождения» создавались людьми, чья профессиональная деятельность была связана с преодолением значительных расстояний, прежде всего купцами. Одним из первых направлений их маршрутов становился полуостров Малая Азия, находившийся под властью сначала Византийской, а затем Османской империй. Для указанных произведений характерно отсутствие ярко выраженного эмоционального начала при подробной фиксации необычных реалий, что вызывало к ним неподдельный интерес читательской аудитории. Развитие транспортных средств, обеспечивавших более быстрое и комфортное передвижение, способствовало расширению круга путешествующих, совершающих поездки не только по необходимости, но и из познавательного интереса. Это обусловило развитие жанра путевых записок в XIX веке, создававшихся преимущественно представителями дворянства и формирующейся интеллигенции.

Конец XIX века в мировой и русской литературе отмечен становлением постреалистических направлений, одним из которых стал импрессионизм. А его главными составляющими – «умение видеть, чувствовать, выражать мгновенные впечатления»¹. Одним из ярких представителей писателей-путешественников и литературы постреалистической эпохи является Иван Алексеевич Бунин. Будучи по происхождению дворянином, Бунин не унаследовал значительного капитала, который позволил бы ему вести обеспеченную жизнь и свободно путешествовать по России и за её пределами. Как и многие его современники, он был вынужден зарабатывать на жизнь сотрудничеством с редакциями газет и журналов, а также литературным трудом — поэзией и прозой. Вдохновение для творчества Бунин черпал в путешествиях: сначала по Малороссии и Крыму, затем по Европе, Азии и Африке. Интерес к странствиям проявился у него ещё в детстве, когда он вместе с родителями выезжал из имения в Ельце за покупками. Об этом в своих воспоминаниях пишет его вторая жена В. Н. Муромцева-Бунина, отмечая, что Бунин посетил Стамбул не менее десяти раз, однако наиболее значимыми по силе впечатлений стали его первые поездки 1903 и 1906 годов².

Впечатления от встречи с весенним Стамбулом в 1903 году первоначально нашли отражение в письмах к родным и были охарактеризованы самим автором как «самое поэтическое» из его путешествий. Если до поездки в Стамбул Бунина преимущественно интересовало влияние этого города на культуру России, то впоследствии, как свидетельствуют воспоминания В. Н. Муромцевой-Буниной, он воспринял Стамбул в его исламском культурном контексте, и с этого времени его интерес к данной религии заметно усилился³.

Целью настоящего исследования является выявление импрессионистической направленности прозы и поэзии И. А. Бунина в изображении Стамбула посредством анализа образно-поэтических средств, используемых в произведениях, посвящённых этому уникальному городу. К числу рассматриваемых текстов относятся поэтические произведения «Стамбул» (1905), «Айя София» (1903-1906), «Тэмджид» (1905), «Из

¹ Андреев, Л. Г. 1980. *Импрессионизм*. Москва: МГУ, 18.

² Муромцева-Бунина, В. Н. 1989. *Жизнь Бунина. Беседы с памятью*. Москва: Советский писатель,

³ Муромцева-Бунина, *Жизнь Бунина. Беседы с памятью*, 220.

анатолийских песен» (1906-1907), «Шипит и не встает верблюд» (1912), «Война» (1915), «Волны» (1917), а также прозаические произведения, написанные в жанре путевых заметок, или поэм «Тень птицы» (1907), «Море Богов» (1907), «Крик» (1911).

В исследовании применены методы сплошной выборки материала из произведений Бунина, а также интертекстуального, семантико-стилистического и контекстологического анализа, дополненные методом лингвистической интерпретации.

Все впечатления автора от посещения Стамбула, нашедшие отражение в стилистике указанных произведений, могут быть объединены в несколько тематических групп: история города и его наименования, топонимика, цветовая палитра, запахи, звуковая организация текста (мелодика и звукопись), вкусовые характеристики, образы жителей, других обитателей и природного окружения.

В настоящей работе рассматриваются наиболее значимые, с нашей точки зрения, тематические поля, связанные с чувственным восприятием города, в условиях ослабленного сюжетного начала. В указанных произведениях И. А. Бунин выступает прежде всего как художник-импрессионист, то есть «художник, говорящий намеками, субъективно пережитыми, и частичными указаниями воссоздающий в других впечатление виденного им целого»⁴.

Первое и наиболее известное стихотворение имеет говорящее название «Стамбул» (1905). Как представляется, оно существенно отличается от других произведений Бунина прежде всего сдержанностью в выражении авторских чувств. Однако при этом в нём ёмко и на глубинном оценочном уровне передаётся эмоциональное состояние лирического героя (автора), что обуславливает необходимость его подробного рассмотрения. Стихотворение представляет собой краткое осмысление истории города, в котором переплетаются его прошлое и настоящее. Только в этом произведении одновременно упоминаются два его названия — Царьград и Стамбул. Известно, что официальное закрепление названия «Иstanbul» произошло лишь в 1930 году, хотя оно уже задолго до этого находилось в широком употреблении. До этого времени город официально именовался Константинополем. Примечательно, что название «Царьград», не являвшееся официальным, восходит к церковнославянской традиции и представляет собой кальку с греческого языка⁵. В данном стихотворении Бунин, следуя православной традиции и акцентируя византийско-христианскую составляющую образа города, использует именно наименование «Царьград».

Перед читателем предстают образы древнего византийского города, выступающие одновременно его характерными приметами: дворцы, сады, высохшие столетние деревья, ветхие базилики, символизирующие Царьград. Смена исторических эпох обозначена приходом новых владельцев — «потомков тех, кто из степей пришли, шумной ордой». Их образ передаётся через опосредованную оценочность предикатов «затопить», «славные и богатые», «предаться покою, как сытый лев», в которых выражены семы интенсивности и степени действия. Современный Стамбул начала XX века, обозначенный как «полудикий», характеризуется образами мусульманских

⁴ Бальмонт, К. 2001. Элементарные слова о символической поэзии. *Литературные манифесты: От символизма до «Октября»*. Сост. Н. Л. Бродский и Н. П. Сидоров. Москва: Аграф, 55.

⁵ Фасмер, М. 1086-1987. *Этимологический словарь русского языка*. Под ред. Б. А. Ларина, издание 2-е. Москва: Прогресс, т.4, 346.

надгробий и «облезлых худых кобелей с печальными, молящими глазами». Финал стихотворения — «Последний мёртвый стан Последнего великого кочевья!»⁶ — усиливает мотив угасания и заката Османской империи за счёт повтора прилагательного «последний».

Текст пронизан мистическим настроением и амбивалентностью авторской позиции: неясно, кого именно Бунин осуждает, а кому отдает предпочтение. По воспоминаниям В. Н. Муромцевой-Буниной, Стамбул воспринимался Буниным как «лучший город в мире», а его отношение к нему характеризуется повтором глагола «восхищаться»⁷. Именно поэтому история города получает столь сказочно-поэтическое воплощение.

Общее впечатление о городе передаётся через ряд существительных с ярко выраженной оценочной семантикой, которые в поэтических путевых записках «Тень птицы» формируют антитезу в восприятии пространства: «ветхость» (руины Румели-Гисара), «запустение» и «роскошь» (султанские виллы)⁸.

Особого внимания заслуживает аллюзия, содержащаяся в названии произведения, которое одновременно является заглавием цикла путевых записок Бунина о путешествии на Восток. Автор передаёт своё впечатление с высоты Галатской башни словами поэта Саади, описывая увиденное как страну, на которую падает тень птицы Хумай. Обращаясь к легендам, связанным со Стамбулом, автор раскрывает для читателя смысл сказанного комментаторами произведений данного персидского поэта: это «легендарная птица, что приносит царственность и бессмертие всему, на что падает ее тень»⁹.

Автор побывал в этом городе в качестве путешественника и воспринял его таким, каков он был с его на тот момент неофициальным названием, закрепившимся в русском употреблении, — Стамбул. Наиболее значимой в описании упомянутых мест является эмоциональная составляющая, то есть художественные средства, отражающие впечатления Бунина от первого посещения города в апреле 1903 года. В центре внимания оказывается не столько предметный мир, сколько чувственные впечатления, лаконично выраженные, в частности, в стихотворении «Шипит и не встанет верблюд» (1912). Подобно художнику, создающему живописное полотно, Бунин передаёт увиденное как через традиционные, так и через метафорические цветообозначения. Так, рассвет представлен как «алый», Стамбул издали — как «жемчужно-серый», дым над Босфором — «сизый», а Мраморное море — «седое»¹⁰.

Мистическое восприятие города усиливается и в прозаических произведениях: здания, видимые с моря, предстают как «бледные призраки», с метафорой восточного колорита «подёрнутые матово-белесой чадрой», а сам город описывается как «призрак, фантастический и величавый, таинственно бледный на синеве лунной ночи»¹¹. Образ Мраморного моря передаётся через метафоры «блеска зеленоватого стекла»,

⁶ Бунин, И. А. 2006. *Полное собрание сочинений в 13 томах*. Москва: Воскресенье, т.1, 142.

⁷ Муромцева-Бунина, *Жизнь Бунина. Беседы с памятью*, 305.

⁸ Бунин, *Полное собрание сочинений в 13 томах*, Т. 3, 377.

⁹ Бунин, *Полное собрание сочинений в 13 томах*, Т. 3, 389.

¹⁰ Бунин, *Полное собрание сочинений в 13 томах*, Т. 2, 17.

¹¹ Бунин, *Полное собрание сочинений в 13 томах*, Т. 3, 56-57.

«стекловидных валов», «снежных гряд»¹², а Босфор и Золотой Рог — через сложные цветовые характеристики, создающие эффект изменчивого, живописного пространства: они представляются Бунину «зеркально-опаловыми озерами», «зеленой, сорной водой, вечером сиренево-стальной водой с несметными каиками»¹³.

Ключевым образом, через который читатель воспринимает бунинский Стамбул, являются его огни. Среди средств их вербализации особое место занимает метафора *глаза*, которая в сочетании с различными определениями и в рамках развёрнутой антитезы позволяет контрастно охарактеризовать противоположные берега Босфора. Общее впечатление от городских огней передаётся прилагательными «таинственные», «прекрасные» и неоднократно повторяемым «несметные» (то есть неисчислимые), что подчёркивает такие характеристики города, как многолюдность и плотность застройки. На азиатской стороне, в районе Скутари (Ускюдар), огни, по описанию Бунина, «видны среди садов», воспринимаются как «золотые» (что связано с отражением заката в окнах домов), а также как «мелко насыпанные» — в силу множества невысоких построек с небольшими окнами¹⁴. Образ вечернего Скутари описан метафорой «рои огненно-золотых пчёл, засыпавшие тёмную Скутарийскую гору», которая именуется автором «огнями ночного отдыха»¹⁵. Подобное образное средство, а также сравнение с пчелиным роем, передаёт степень плотности застройки противоположного берега Босфора в районе Галаты. Ночные огни Стамбула у Бунина предстают редкими и «сонными», что позволяет автору подчеркнуть особую атмосферу города, словно «спящего с открытыми блестящими глазами» в лунном свете.

Огни на мачтах кораблей, лодках и буюх автор неоднократно определяет «крупными», наделяя их цветами, соотносимыми с драгоценными камнями: «изумрудными» и «рубиновыми», а также «тысячами самоцветных камней — крупных изумрудов, брильянтов и рубинов»¹⁶, что усиливает впечатление привлекательности ночного города.

Район Галаты, как его называли в начале XX века, представлен посредством развёрнутой метафоры-зрительного образа «горы, сплошь залитой каменным городом, подёрнутой прозрачно-белым покровом», определения «тесной» и предиката «громоздиться»¹⁷, обозначающего беспорядочное множество построек. Набережная Галаты (современный Каракёй) описывается как «пыльная» и «ухабистая», наполненная «потоками разноязычного народа»¹⁸. Современная Галатская башня у Бунина фигурирует под своим первоначальным историческим названием — Башня Христа, данным ей генуэзцами.

Ещё одной особенностью Галаты описана устойчивой метафорой «помойная яма Европы», а также сравнением района с «Вавилоном и Содомом»; при этом писатель подчёркивает его отчуждённость от религиозного уклада всего мусульманского города:

¹² Бунин, *Полное собрание сочинений в 13 томах*, Т.3, 57, 375

¹³ Бунин, *Полное собрание сочинений в 13 томах*, Т.3, 377, 380.

¹⁴ Бунин, *Полное собрание сочинений в 13 томах*, Т.3, 57.

¹⁵ Бунин, *Полное собрание сочинений в 13 томах*, Т.3, 380.

¹⁶ Бунин, *Полное собрание сочинений в 13 томах*, Т.3, 57, 380.

¹⁷ Бунин, *Полное собрание сочинений в 13 томах*, Бунин, Т.3, 57, 377.

¹⁸ Бунин, *Полное собрание сочинений в 13 томах*, Т.3, 380.

«когда замирают призывы муэдзинов, день по закону ислама кончается. Но какое дело до изана Галате!». ¹⁹ Ночные огни района Бунин называет «другими огнями» — огнями бурной ночной жизни, где «играют в кости, в шашки, пьют виски, мастику, кофе и воду. Все же шумней и пестрей Галаты нет ничего на свете.», а дневной колорит района формируют «яркие белые маркизы» над окнами магазинов, «яркие красные лоскуты — вывески с полумесяцем и арабскими письменами, ослепительно ярка синяя лента неба» ²⁰.

Цветовая палитра района Скутари (современного Ускюдара) раскрывается с помощью предиката «пестреть», подчёркивающего многообразие ярких красок. В описании чередуются образы «сплошных садов, с несметными кровлями и окнами», «его кипарисовый лес кладбища» на закате предикатом «краснеет» ²¹.

Особое место в произведениях Бунина занимает Святая София, при описании которой писатель практически не употребляет цветообозначений. Для автора оказывается более важным выразить чувство сопричастности к истории храма и восхищение им посредством оценочных определений, предикатов и метафор. Так, неоднократно повторяемая в его характеристике метафора «капище», обозначающая языческое святилище, где совершались жертвоприношения, актуализирует представление о древности и архаичности сооружения. Этот образный ряд дополняют определения «древний» и «дорогой», а также метафорические характеристики с ярко выраженной оценочной семантикой. Внешний облик храма передается через описание «бледно-жёлтая с красными полосами громада», «неуклюжая», «грубая», «выходящая из циклопических каменных подпорок и пристроек», его купол предстает перед читателем как «приземистый, непередаваемо-древний, первобытно-простой, огромный и единственный на земле по лёгкости полушар-купол», минареты описываются посредством метафоры «стражи» и сравнения «копьями возносятся по углам её в синюю глубину неба» ²².

В противоположность массивному и тяжеловесному внешнему облику храма писатель подчёркивает особую атмосферу его внутреннего пространства, наполненного «светлой безмятежной тишиной, чуждой всему миру». Это впечатление усиливают образы воркующих «милых голубей» и ощущение того, что «величавая громадность капища охватывает» ²³. Во внутреннем убранстве Святой Софии Бунина поражает прежде всего её монументальность. Автор обращает внимание на «ухаби́стый от землетрясений мраморный пол», «огромные бронзовые двери» с «рельефами византийских крестов», «исполи́нские стены и колонны»; особое впечатление производят «шестьдесят окон», которые «пробили купол» и «озаряют середину храма», а также «железные люстры», охарактеризованные эпитетом «первобытные». Перечисленные детали формируют образ величественного архитектурного пространства, сохраняющего связь с глубокой древностью. Передавая свои впечатления, писатель активно использует языковые средства, содержащие семы загадочности,

¹⁹ Бунин, *Полное собрание сочинений в 13 томах*, Т.3, 380.

²⁰ Бунин, *Полное собрание сочинений в 13 томах*, Т.3, 388.

²¹ Бунин, *Полное собрание сочинений в 13 томах*, Т.3, 377, 383.

²² Бунин, *Полное собрание сочинений в 13 томах*, Т.3, 57, 384, 378

²³ Бунин, *Полное собрание сочинений в 13 томах*, Т.3, 385.

мистики и тревоги. Стены храма названы «величавыми» и «сумрачными», а его пространство наполнено «таинственностью капища». Особое эмоциональное воздействие оказывают «призраки мёртвых византийских мозаик», «чуть видные лики апокалиптических шестикрылых серафимов, почти страшен среди них образ спасителя, этот тысячелетний хозяин храма, по преданию, ежегодно проступающий сквозь ежегодную закраску»²⁴.

Наличие в описании храма таких оценочных единиц, как «турецкая простота», «нагота», вызывающая у писателя ощущение «начала ислама», а также характеристик, связанных с привычкой верующих входить в храм «когда кому вздумается босиком», определяемой как «первобытная простота», и их молитвами, исполненными «древней доверчивостью»²⁵, — свидетельствует о принятии автором существующего положения дел. Совокупность данных языковых средств позволяет сделать вывод о том, что Бунин, подобно многим другим путешественникам, не выражает осуждения в связи с превращением христианского храма в мусульманскую святыню, а стремится объективно передать свои впечатления от её восприятия.

Ощущение очарования городом, обладающим, по определению Бунина, «единственным в мире, тёмным и чётким восточным силуэтом»²⁶, находит отражение в использовании языковых средств с положительной оценочной семантикой. Особую роль в формировании образа города играют лексические единицы, передающие разнообразные запахи:

«особый **сладкий** и **сухой** аромат берегов Турции», «прелестный сладковатый знакомый **аромат** каких-то турецких цветов», из товарных складов в Галате «**возбуждающе пахнет** ванилью и рогожами колониальных товаров», с пароходов — «смолой, кокосом и зерновым хлебом», а от воды «огуречной свежестью», а также «арбузной свежестью»²⁷.

Бунин вспоминает, как покупает «какие-то желтые **сладко-пахучие** цветы на мосту Валидэ», созерцает «бальзамически **благоухающие** кипарисы» у Старого музея, ощущает, что сводчатые коридоры Капалы Чарши «пряно **пахучи**»²⁸. Однако и в описании запахов Стамбула Бунин далек от идеализации:

«(на каком-нибудь пыльном базаре Скутари, окруженном кофейнями, из которых) несет чадом жаровен», в Галате он ощущает «запах цветов, пыли, сигар и жаровен, его **охватывает** запах плесени, сырости» (в одном из афонских подворий), «из окон тянет вонью оливкового мледа, в котором шкварят рыбу» близ набережной Галаты, у Святой Софии «узенький переулок на солнце пахнет сухими **нечистотами**»²⁹. Порой контрасты, которые бросаются в глаза на каждом шагу выражаются писателем в границах одного предложения: «Сладок среди **вони** и плесени базарных улиц, среди **чада**

²⁴ Бунин, *Полное собрание сочинений в 13 томах*, Т.3, 386.

²⁵ Бунин, *Полное собрание сочинений в 13 томах*, Т.3, 386.

²⁶ Бунин, *Полное собрание сочинений в 13 томах*, Т.3, 377, 380.

²⁷ Бунин, *Полное собрание сочинений в 13 томах*, Т.3, 56, 376, 377, 382.

²⁸ Бунин, *Полное собрание сочинений в 13 томах*, Т.3, 383, 384, 388.

²⁹ Бунин, *Полное собрание сочинений в 13 томах*, Т.3, 379, 380-381.

простонародных таверн и пекарен, **свежий запах** овощей и лимонов, но еще **слаще** после галатской духоты чистый морской воздух»³⁰.

Бунинский Стамбул обладает и выраженным звуковым обликом, в котором прослеживается его особая одухотворённость. В звуковых образах писателя преобладают метафоры и олицетворения. Так, на историческом полуострове «хлопают бичи», «раздаются бешено-сильные крики водоносов», «звучат звонкие альти чистильщиков сапог и продавцов газет, сладкие тенора греческих кондитеров»; над всем этим «раздаётся оглушительный бас: «Газ-ос!», а на Капалы Чарши «вопят по-турецки, по-армянски, по-гречески, по-французски»³¹.

Многочисленность и шум Галаты передаются через метонимический образ «стоголовых криков фесок, тюрбанов и шляп», а также через метафоры «кричат колесные пакетботы» и «ревут трубы отходящих пароходов»³². Ночной звуковой фон Галаты включает «звуки граммофонов, дешёвых пианино из вторых этажей домов», а в районе Каракёй слышны «сторожа, звонко бьющие на ходу железными дубинками в мостовую», писатель засыпает «в гостинице среди стука сторожей, говора проходящих и нескладной, страстно-радостной и в то же время страстно-скорбной восточной музыки, прыгающей в лад с позвонками»³³.

Антитезу европейскому берегу по звуковым характеристикам составляет Скутари, где «возносятся печальные, медленно нарастающие и затихающие голоса муэдзинов», слышится «дремотное жужжание пчёл на цветущих абрикосах», а также «воркуют голуби»³⁴. Наиболее яркое выражение звуковая мелодика Скутари получает в стихотворении Бунина «Темджид» (1905). Первое пребывание писателя в Стамбуле совпало с постом в священный месяц рамадан, и в этом произведении он упоминает особую молитву, совершаемую за два часа до первой утренней молитвы. Традиция исполнения темджида в Стамбуле началась именно в мечетях Скутари (Ускюдара)³⁵. В стихотворении этот мотив звучит следующим образом: «В тихом старом городе Скутари, Каждый раз, как только надлежит Быть середине ночи, — раздаётся Грустный и задумчивый Тэмджид»³⁶.

В заключении необходимо отметить, что главное отличие бунинского восприятия Стамбула от видения его другими авторами заключается в глубокой внутренней сопричастности писателя окружающему величию, а также в особом, философски окрашенном умении переживать радость пребывания в описываемом пространстве. Эмоциональное состояние восхищения Стамбулом в произведениях Бунина передаётся прежде всего сказуемыми и другими глагольными формами с ярко выраженной оценочной семантикой:

³⁰ Бунин, *Полное собрание сочинений в 13 томах*, Т.3, 388.

³¹ Бунин, *Полное собрание сочинений в 13 томах*, Т.3, 377, 381, 383, 388.

³² Бунин, *Полное собрание сочинений в 13 томах*, Т.3, 377.

³³ Бунин, *Полное собрание сочинений в 13 томах*, Т.3, 380-381.

³⁴ Бунин, *Полное собрание сочинений в 13 томах*, Т.3, 378.

³⁵ *İslam ansiklopedisi*, 2018, с.4, 411.

³⁶ Бунин, *Полное собрание сочинений в 13 томах*, Т., 146.

«загляделся», «развертывалось (сказочное царство великого города)», «завороженные (ночью и Стамбулом)», «обонял (аромат)», «(вся душа моя) содрогается от счастья», «в скутарийской кофейне почище так сладко мечтать за чашечкой кофе, тихо поглаживая спину кошки», «мне никогда не забыть (сладкой, деревенской тишины Скутари, его стен, кладбищ ... густых садов, запутанных переулков)», «(На надгробиях) так мирно, ласково и стакой трогательной верой говорится о весенних радостях жизни», «(вход в Святую Софию) завешенный «тяжкой завесой из буйволовых кож. Дико это, первобытно, но как хорошо, никогда мне не забыть радостного солнечного света, наслаждаюсь бездной этого капища» (Святой Софии), «весело от чистоты мраморных столиков» (таверн), «от цветов на них и приветливости хозяина в белом фартухе и феске, весел даже надгробный павильон Султана Махмута»³⁷.

К ним примыкают притяжательные местоимения, отражающие полное принятие и слияние с городом, что свидетельствует об универсалистском типе сознания автора³⁸: «Отныне этот город мой, мой каждый спуск и переулок, мои все туфли мертвецов, домов руины и дворцов»³⁹.

Выводы

Цель, поставленная в начале исследования, была достигнута посредством сплошной выборки из десяти поэтических и прозаических произведений Бунина дореволюционного периода творчества. Метод интертекстуального анализа позволил выявить связи творческой манеры Бунина с модернистскими тенденциями начала XX века. Приёмы семантико-стилистического анализа были использованы для определения типа, особенностей семантики и роли художественных средств в передаче смысла, а метод лингвистической интерпретации — для выявления их функций и специфики. Контекстологический метод позволил исследовать ближайшее окружение языковых единиц, а также их связь с культурными и историко-временными факторами.

Проведённое исследование произведений Бунина, посвящённых Стамбулу, выявило их импрессионистическую стилистику, поддерживаемую размытостью сюжетных линий в прозе и поэзии. Внутренний мир лирического героя (автора) соотносится с изображаемой действительностью и находит выражение в системе художественных образов, реализованных посредством различных языковых средств. Отказываясь от последовательного и строго реалистического описания путешествия, Бунин передаёт восприятие города через субъективно окрашенные впечатления и доступные ему выразительные средства.

В повествовании об истории города и его византийском прошлом автор однократно использует кальку с греческого — традиционное в русской культуре именование Царьград, характеризуя его как «славный». Новых владельцев города, уже именуемого Стамбулом, он представляет через метафоры шумная орда, затопить, сытый лев, а

³⁷ Бунин, Полное собрание сочинений в 13 томах, Т. 3, 57, 375, 379, 385, 378.

³⁸ Пращерук, Н. В. 2021. Проза И. А. Бунина как художественно-философский феномен: учебно-методическое пособие. 4 изд. Москва: Флинта.

³⁹ Бунин, Полное собрание сочинений в 13 томах, Т. 2, 40-41.

современное его состояние в исторической перспективе — через образы-символы *гробниц кладбищ, облезлых, худых кобелей и последнего стана*.

Ключевыми в художественном образе Стамбула у Бунина являются метафоры огней и окон города, обогащённые эпитетами с семантикой оценки *глаза* таинственные, прекрасные, несметные, золотые, сонные, а также *рои пчёл, крупные изумруды, бриллианты, рубины* (на мачтах кораблей). В описании Мраморного моря и Босфора используются метафоры *стекла* и *озёр*, а также цветообозначения (седой, зеленоватый, зеркально-опальный, сиренево-стальной). Доминирующей характеристикой цветовой картины города является её яркость и насыщенность.

Общее впечатление о Стамбуле организовано посредством антитезы, выполняющей композиционно-стилистическую функцию и усиливающей контрастность восприятия; *ветхость, роскошь, запустение*. Развёрнутая антитеза, основанная на метафорах и эпитетах, особенно отчётливо проявляется в изображении районов города, расположенных на противоположных берегах Босфора. Так, Галата у Бунина представлена как *гора, залитая каменным городом, пчелиный рой, помойная яма Европы, Вавилон и Содом*. Ускюдар описывается через чередование садов с кровлями и кладбищами, кипарисовыми рощами.

Антитеза сопровождает бунинские впечатления о городе, которые навеяны автору его обонянием и слухом. Запахи Стамбула передаются через оценочную лексику с положительной и отрицательной окраской: *сладкий, сухой аромат, возбуждающе пахнет, сладко пахучий, благоухающий, запах плесени и сырости, тянет вонью, пахнет нечистотами, сладок среди вони, чад, свежий запах* и т.д. Звуковой облик города создаётся посредством различных художественных средств, включая оценочные семы, метафоры и эпитеты: *хлопать, реветь, кричать, вопить, раздаваться, бить, жужжать, ворковать* и др.

Особое место в произведениях Бунина занимает образ Святой Софии, в котором акцентируются мотивы древности, монументальности и сакральной таинственности. Эти смыслы реализуются через метафоры (*капище, громада, копыя, нагота*) и эпитеты (*первобытный, циклопический, исполинский, светлый, безмятежный* и др.).

Всеобъемлющее, принимающее сознание автора, осваивающего новое культурное пространство, выражается через систему языковых средств, включающих семы 'радость', 'счастье', 'наслаждение', 'принадлежность к своему'.

Показательной для понимания бунинского восприятия является аллюзия в названии одного из произведений о Стамбуле и цикла путевых заметок «Тень птицы», смысл которой раскрывается через обращение к образу птицы Хумай из произведений персидского поэта Саади, *птица Хумай приносит царственность и бессмертие всему, на что падает ее тень*.

Литература

Андреев, Л. Г. (1980). *Импрессионизм*. Москва: МГУ.

Бальмонт, К. (2001). Элементарные слова о символической поэзии. В *Литературные манифесты: от символизма до «Октября»* (сост. Н. Л. Бродский, Н. П. Сидоров, с. 52–61). Москва: Аграф.

Бунин, И. А. (2006). *Полное собрание сочинений: в 13 т.* Москва: Воскресенье.

- Муромцева-Бунина, В. Н. (1989). *Жизнь Бунина. Беседы с памятью*. Москва: Советский писатель.
- Пращерук, Н. В. (2021). *Проза И. А. Бунина как художественно-философский феномен: учебно-методическое пособие* (4-е изд.). Москва: Флинта.
- Фасмер, М. (1986–1987). *Этимологический словарь русского языка* (под ред. Б. А. Ларина). Москва: Прогресс.
- İslam Ansiklopedisi*. (2013). С. 4. İstanbul: İsam Yayınları.

ИЗУЧЕНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В ТУРЦИИ: ОТ ПЕРВЫХ ШАГОВ ДО НАШИХ ДНЕЙ

Олджай Т.

Аннотация

В статье рассматривается история преподавания русского языка в Турции с конца XIX века до настоящего времени. Предметом исследования являются основные этапы становления и развития русистики в стране, деятельность первых преподавателей русского языка, создание учебных пособий и словарей, а также современное состояние преподавания русского языка и литературы в турецких университетах. Исследование основано на анализе архивных, учебно-методических и статистических материалов. Особое внимание уделяется введению русского языка в учебные программы османских военных училищ, реформам образовательной системы периода Второго конституционного правления, а также развитию университетской русистики в республиканский период. Отдельно рассматривается вклад представителей русской эмиграции в распространение русского языка и культуры в Турции в 1920-е годы. Анализируются расширение сети отделений русского языка и литературы после 1990-х годов, современные образовательные программы и статистические показатели. Делается вывод о том, что в настоящее время русский язык занимает устойчивое место в системе высшего образования Турции, а турецкая русистика представляет собой сформировавшееся и последовательно развивающееся направление гуманитарного образования, востребованное в академической и профессиональной сферах.

Ключевые слова: Русский язык в Турции, русистика, преподавание русского языка, русский язык как иностранный, история образования, турецко-российские культурные связи

THE STUDY OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN TÜRKİYE: FROM THE FIRST STEPS TO THE PRESENT DAY

Abstract

The article examines the history of teaching the Russian language in Türkiye from the late XIX century to the present day. The study focuses on the main stages in the formation and development of Russian studies in the country, the activities of the first teachers of Russian, the creation of textbooks and dictionaries, as well as the current state of Russian language and literature education at Turkish universities. The research is based on the analysis of archival, methodological, and statistical materials. Particular attention is paid to the introduction of Russian into the curricula of Ottoman military schools, the educational reforms of the Second Constitutional Period, and the development of university-level Russian studies during the Republican era. The article also examines the contribution of Russian émigrés to the dissemination of the Russian language and culture in Türkiye in the 1920s. It analyzes the expansion of Russian language and literature departments after the 1990s, contemporary educational programs, and statistical data. The study concludes that Russian currently occupies a stable position within the higher education system of Türkiye, while Russian studies in the country constitute an established and steadily developing field of humanities education that is in demand in both academic and professional spheres.

Keywords: Russian language in Türkiye, Russian studies, teaching Russian, Russian as a foreign language, history of education, Turkish Russian cultural relations

Начало преподавания русского языка в Турции

История изучения русского языка в Турции насчитывает более 140 лет. На начальном этапе его внедрение было обусловлено преимущественно политическими и

стратегическими факторами, в связи с чем преподавание осуществлялось прежде всего в военных учебных заведениях. Впервые русский язык был введен в Военной школе Харбие (Mekteb-i Fünun-ı Harbiye) в Стамбуле и уже в 1883/1884 учебном году включен в учебные программы всех ее отделений — гвардейского, пехотного и инженерного. Это стало возможным в результате масштабной реорганизации военных учебных заведений, проведенной в рамках реформы османской армии по инициативе султана Абдулхамид II при содействии Германии.

В 1883 г. султан Абдулхамид II обратился к Вильгельму II с просьбой направить военную миссию для модернизации армии и системы военного образования. В ее состав вошел барон Кольмар фон дер Гольц (Wilhelm Leopold Colmar Freiherr von der Goltz, 1843–1916), преподаватель истории войн Берлинской военной школы и один из руководителей реформы военного образования в Османской империи, по предложению которого были пересмотрены учебные программы⁴⁰ и наряду с французским введены немецкий и русский языки.

Поскольку преподавание русского языка в Османской империи находилось на начальном этапе своего становления, одной из особенностей первых учебных пособий стало использование французского языка в качестве языка-посредника. Так, подполковник Мехмед Садык в предисловии к своему учебнику «Учитель русского языка», опубликованному в 1888 г., писал, что в течение пяти лет преподавал русский язык на пехотном отделении школы Харбие и пользовался пособием Поля Фишера, составленным для франкоязычной аудитории по методу Оллендорфа, поскольку учебники на турецком языке в то время отсутствовали⁴¹.

Вместе с тем уже на раннем этапе обучения использовались и оригинальные русские тексты. Реджеп Вахьи, обучавшийся в тот же период и впоследствии ставший одним из первых переводчиков русской литературы⁴², в своих записях 1889-1891 гг. отмечал, что занятия по чтению проводились на основе русских книг⁴³. Это свидетельствует о стремлении преподавателей сочетать европейские методические модели с непосредственным обращением к русскоязычным источникам.

О становлении преподавания русского языка в школе Харбие свидетельствуют и сведения о преподавательском составе. Согласно учебному плану на 1887/1888 учебный год, среди преподавателей русского языка значатся капитан пехоты Черфески и капитан пехоты Али Рыза. Наряду с Мехмедом Садыком их можно считать первыми преподавателями русского языка в Турции, что позволяет говорить о формировании первых кадров русистики в Османской империи уже в конце XIX века.

⁴⁰ Более подробно о деятельности Кольмара фон дер Гольца и его роли в реформировании османского военного образования см.: Gülcü, N. (2019).

⁴¹ Mehmed Sadık. (1305/1888). *Rusça Muallimi*. İstanbul: Agop Matbaası, t-y.

⁴² О начальном этапе переводов русской художественной литературы в Турции см.: Олджай, Тюркан. (2003). Русская литература в Турции. *Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна*, 595, 91–94; Olca, Türkan. (2005). Cumhuriyet Dönemi Öncesi Rus Edebiyatından Türkçeye Yapılan Çeviriler Üzerine. *Litera: Batı Edebiyatları Dergisi*, 18, 41–54. В указанных работах впервые установлено авторство ряда анонимно опубликованных переводов русской поэзии, выполненных Реджепом Вахьи.

⁴³ Сведения приводятся по рукописной тетради Реджепа Вахьи *Rusçadan Manzum Tercümeler* («Переводы стихотворений с русского языка»), хранящейся в Библиотеке редких книг Стамбульского университета (TY. 5668). В предисловии («Mukaddime») автор отмечает, что изучал русский язык в Мектеб-и Харбие, где занятия по чтению проводились на основе русской хрестоматии (*Hristomatiya*).

С включением русского языка в учебную программу изменилась и практика подготовки кадров: лучших выпускников стали направлять не только в европейские страны, но и в Россию. Так, в 1887 г. офицеры Салих Сабри и Ахмед Седат были направлены в Петербург для обучения в Офицерской артиллерийской школе⁴⁴. За успехи в обучении они были награждены и повышены в звании⁴⁵. После возвращения в Турцию в 1891 г. Ахмед Седат был назначен в переводческое отделение Генерального штаба и одновременно начал преподавать русский язык в школе Харбие, тогда как Салих Сабри был назначен консулом и в дальнейшем преподавательской деятельностью не занимался. В 1892 г. еще три выпускника (Бекир Сыдки, Мехмед Садык и Ахмед Фейзи) были направлены в Петербург для обучения в Офицерской кавалерийской школе. После завершения обучения и возвращения в Османскую империю в 1896 г. они были назначены в Хамидийские кавалерийские полки в составе IV-й и V-й армий, где занимались подготовкой курсантов-кавалеристов⁴⁶. Таким образом, лишь часть выпускников, проходивших обучение в России, впоследствии была связана с преподаванием русского языка, тогда как остальные использовали полученные знания преимущественно в военной службе.

В начале XX века преподавание русского языка постепенно выходит за пределы военных учебных заведений. Так, в 1903 г. руководством Императорского Дарюльфюнуна (*Dârülfünun-ı Şâhâne*)⁴⁷ было рассмотрено предложение об открытии Отделения языков (*Elsine şubesi*), в рамках которого наряду с турецким, арабским и персидским предполагалось преподавание европейских языков, включая русский. Несмотря на одобрение проекта, реализовать его в тот период не удалось.

Проект был осуществлен лишь девять лет спустя. 21 апреля 1912 г. по инициативе недавно назначенного министра народного образования Эмруллы Эфенди при Императорском Дарюльфюнуне открылось Отделение языков. Наряду с французским, английским, немецким и итальянским языками здесь преподавался и русский язык, а слушателям предоставлялась возможность изучать не только язык, но и литературу соответствующих стран. Занятия проводились два раза в день – утром и вечером, а число обучающихся и вольнослушателей достигало около 1000 человек.

Расширение преподавания русского языка в период Второго конституционного правления было тесно связано с реформированием системы медресе. После провозглашения Второй конституционной монархии в 1908 г. одним из важнейших направлений образовательной политики стала модернизация традиционного

⁴⁴ См.: BOA (Başbakanlık Osmanlı Arşivi), Y.A.HUS (Yıldız Esas Evrakı – Hususi Maruzat) 198/56 (22 R. ahir 1304 / 18 Ocak 1887); BOA, Y.A.HUS 199/19 (6 C. evvel 1304 / 31 Ocak 1887). По-видимому, в документах речь идет о Николаевской академии Генерального штаба. В академию принимались офицеры не моложе 18 лет и в чинах не выше капитана армии и штабс-капитана гвардии, артиллерии и саперных частей.

⁴⁵ BOA, İ.DH (İrade Dâhiliye – документы Министерства внутренних дел), 88898; 97135.

⁴⁶ Их задача заключалась в инспектировании соответствующих полков и представлении предложений по внедрению изученного ими казачьего метода. См.: BOA, Y.MTV, 138/92.

⁴⁷ Императорский Дарюльфюнун (*Dârülfünun-ı Şâhâne*) – одно из исторических названий высшего учебного заведения, являющегося предшественником современного Стамбульского университета. В разные периоды оно носило названия *Dârülfünun-ı Osmanî*, *Dârülfünun-ı Sultânî*, *Dârülfünun-ı Şâhâne* и *İstanbul Darülfünunu*. Современная система факультетов была сформирована 7 октября 1925 г., а статус университета учреждение получило в результате реформы 1933 г.

мусульманского образования. Реформы были направлены не только на совершенствование организационной структуры медресе, но и на обновление содержания обучения в соответствии с требованиями времени.

После принятия 1 октября 1914 г. Устава о реформе медресе (*Islâh-ı Medâris Nizamnâmesi*), прошедшие инспекцию стамбульские медресе были объединены в единую систему – Высшее медресе Халифата (*Dârü'l-Hilâfeti'l-Âliyye Medresesi*). В новую систему были включены 81 из 184 действовавших в Стамбуле медресе. Реформа предусматривала двенадцатилетний срок обучения, разделенный на три ступени – начальную среднюю (*tâlî kism-i evvel*), старшую среднюю (*tâlî kism-i sânî*) и высшую (*kism-i âlî*), введение классно-урочной системы и распределение дисциплин по годам обучения. Наряду с религиозными дисциплинами в учебные планы были включены математика, физика, химия, география, астрономия и история, что свидетельствовало о стремлении соединить традиционное мусульманское образование с достижениями современной науки⁴⁸. Проводившиеся преобразования обнаруживали заметное сходство с образовательной концепцией Исмаила Гаспринского, основанной на принципах новометодного обучения (усул-и джедид) и предусматривавшей сочетание религиозного образования с изучением современных наук и иностранных языков. Деятельность Гаспринского и распространение его идей через газету «Терджиман» способствовали формированию в Османской империи представлений о необходимости реформирования традиционного мусульманского образования⁴⁹.

Важной составляющей реформ стала языковая политика обновленных медресе. Согласно новой программе учащиеся были обязаны изучать один из иностранных языков — немецкий, французский, английский или русский. С 1915 г. преподавание иностранных языков осуществлялось на старшей средней и высшей ступенях обучения и продолжалось в течение восьми лет по два часа в неделю. Тем самым изучение иностранных языков стало важным элементом подготовки учащихся наряду с освоением современных естественно-научных и гуманитарных дисциплин.⁵⁰ Таким образом, включение русского языка в программы реформированных османских медресе являлось составной частью более широкого процесса модернизации мусульманского образования.

Реформы начала XX века были направлены на сочетание традиционного религиозного образования с современными научными знаниями и изучением иностранных языков, среди которых важное место занимал русский язык. Однако последовавшие военные и политические события привели к прерыванию преподавания русского языка как в Императорском Дарюльфуруне, так и в системе медресе. После принятия в 1924 г. Закона о единстве образования (*Tevhid-i Tedrisat Kanunu*), упразднившего систему медресе в Турции, преподавание русского языка в Высшем медресе Халифата было прекращено. В военной школе, преобразованной после

⁴⁸ Подробнее о деятельности медресе и создании Высшего медресе Халифата (*Dârü'l-Hilâfeti'l-Âliyye*) см.: Kütükoğlu, M. S. (1978). *Dârü'l-Hilâfeti'l-Âliyye medresesi ve kuruluşu arefesinde İstanbul medreseleri. İslâm Tetkikleri Enstitüsü Dergisi*, 7(1–2), 1–212.

⁴⁹ См.: Terzi, Arzu. (2013). İsmail Bey Gaspıralı'nın yenilikçi eğitim modeliyle Osmanlı medrese sisteminin değişimi arasındaki etkileşim. B *İslamla Yenilenme ve Birlik I: İsmail Bey Gaspıralı Kongresi* (s. 119–125). İstanbul.

⁵⁰ Yıldız, Hasan. (2022). *Dârülhilâfeti'l-Âliyye medresesi. Türk Maarif Ansiklopedisi*. <https://turkmaarifansiklopedisi.org.tr/darulhilafetil-aliyye-medresesi/> (дата обращения: 23.06.2026).

провозглашения Республики в 1923 г. в Военную академию, преподавание русского языка было возобновлено в 1927 г., однако продолжалось лишь два года.

Следует учитывать, что в этот период в стране осуществлялись масштабные реформы, среди которых особое место занимала языковая реформа. 1 ноября 1928 г. был принят закон о переходе с арабской графики на латиницу. Переход на новый алфавит занял несколько лет и потребовал не только перевода документации на новую графическую основу, но и создания новой образовательной инфраструктуры, включая школы, курсы и учебные материалы.

Несмотря на временные перерывы, за предшествующие сорок пять лет преподавание русского языка в Турции успело приобрести достаточно прочную основу. Существенную роль в этом сыграла деятельность преподавателей военной школы, подготовивших первые учебники, грамматики, словари и другие учебно-методические материалы по русскому языку.

Одним из первых учебных пособий по русскому языку был учебник «Учитель русского языка» (*Rusça Muallimi*)⁵¹. На его русскоязычной обложке указано, что он издан «с Высочайшего соизволения Его Императорского Величия Всемиловитейшего Султана для употребления в военном училище Мектеби Харбие». Автором учебника являлся подполковник Мехмед Садык – преподаватель данного училища и помощник генерал-инспектора военных учебных заведений барона фон дер Гольца. Учебник состоял из трех частей. Первые две («Русский алфавит» и «Русский учитель чтения») были опубликованы в 1888 году. Они содержали пояснения на турецком языке, тогда как тексты были представлены на русском. В 1895 г. была завершена третья часть – «Школьный друг: книга для чтения в пяти частях». За исключением краткого предисловия на турецком языке, основной материал в ней также был дан на русском. В 1897 г. учебник был переиздан с рядом изменений и дополнений.

В 1892 г. Ахмед Седат подготовил к изданию «Краткую русскую грамматику» (*Rusça Muhtasar Gramer*)⁵² и «Русско-турецкий словарь» (*Rusça-Türkçe Lügat*)⁵³. «Краткая грамматика» представляла собой перевод труда А. И. Кирпичникова «Синтаксис русского языка применительно к правописанию». В предисловии переводчик отмечал, что отсутствие грамматических пособий на турецком языке побудило его перевести широко распространенный в России учебник. Составленный им «Русско-турецкий словарь» объемом 645 страниц стал одним из первых учебно-лексикографических трудов по русскому языку в Турции. В словарь было включено около 18 тыс. словарных статей. Впоследствии он был переиздан в 1908 г., а затем – в 2016 году.

В начале XX века работа по созданию учебных материалов продолжилась. В 1903 г. подмайор Мехмед Хусню опубликовал учебник «Учиться по русски» (*Rusça Öğrenmek*)

⁵¹ См.: Mehmed Sadık. (1305/1888) *Rusça Muallimi*. Учебный комплекс включал три части: *Rus Alfabeti* («Русский алфавит»), *Rusça Kiraat Muallimi* («Русский учитель чтения») и *Mekteb Arkadaşı: Rusça Kiraat Kitabı* («Школьный друг: книга для чтения»), опубликованные в 1889–1895 гг. В 1897 г. было опубликовано 2-е дополненное издание, в котором объем первой части (*Rus Alfabeti*) был увеличен до 194 с.

⁵² Kirpîçnikov, A. (1310/1892) *Rusça Muhtasar Gramer*, (Çev. Ahmed Sedad), İstanbul.

⁵³ Ahmed Sedad. (1310/1892). *Rusça-Türkçe Lügat*. İstanbul: Dersaadet.

объемом 590 страниц, предназначенный для всех отделений военной школы. В пособии представлены русский алфавит, основы фонетики, лексические упражнения, тексты и словарная работа. Обучение строилось на сочетании грамматического анализа, усвоения лексики и перевода. Грамматические правила излагались в сопоставлении с французским языком, а значения слов давались на французском и турецком языках, а в ряде случаев — только на французском. В учебнике встречаются материалы, отражающие нормы поведения офицеров в европейском светском обществе, что свидетельствует о значительном влиянии французских источников на содержание и методическую структуру пособия⁵⁴.

В 1905 г. капитан инженерных войск Махмуд Назми подготовил пособие «Сборник правильных и неправильных глаголов» (*Ef'âl-i Kiyâsiyye ve Gayr-i Kiyâsiyye Mecmuası*), посвященное одной из наиболее сложных для изучающих русский язык тем — категории вида глагола⁵⁵. Последним учебным изданием дореспубликанского периода стал «Русский букварь» (*Rusça Elifba*), опубликованный Ремзи-эфенди в 1908 году⁵⁶.

Значительный вклад в распространение русского языка в этот период внесли представители белоэмиграции, оказавшиеся в Турции в 1919-1924 гг. вследствие Гражданской войны в России. В Стамбуле ими были открыты школы, курсы и культурные кружки, а также издавались газеты, альманахи и книги на русском языке.⁵⁷ Однако уже с осени 1923 г. значительная часть эмигрантов покинула Турцию, направившись в страны Европы и Америку.

Радикальные изменения, вызванные Октябрьской революцией в России и национально-освободительным движением в Турции, привели к постепенному сближению двух стран. Подписание Московского договора 16 марта 1921 г. способствовало развитию политических, культурных и научных связей между Советским Союзом и Турцией. В 1930-е годы активизировалось научное сотрудничество, прежде всего в области тюркологии. В этих условиях в Турции возникла потребность в создании академических центров, в рамках которых могли бы проводиться систематические исследования в области русистики.

Создание отделений «Русского языка и литературы» в вузах Турции

Системное академическое преподавание русского языка и литературы в Турции началось в 1936 г. в Анкарском университете. Отделение русского языка и литературы (бакалавриат) стало одним из первых на факультете языков, истории и географии, учрежденном в 1935 г. по инициативе Мустафы Кемаля Ататюрка. В создании отделения

⁵⁴ Mehmed Hüsnü. (1321/1903). *Rusça Öğrenmek*. İstanbul: Kütüphane-i İslâm ve Askerî.

⁵⁵ Nazmi, Mahmud. (1323/1905). *Ef'âl-i Kiyâsiyye ve Gayr-i Kiyâsiyye Mecmuası: Rusça Sarfının En Mühim Mebâhisinden Olan Fiillerin Kavâidini Hâvi Mecmua*. Konstantiniyye: İbrâhim Hilmi Kütüphanesi.

⁵⁶ Remzi Efendi. (1326/1908). *Rusça Elifba*. İstanbul.

⁵⁷ О деятельности русской белой эмиграции в Стамбуле, созданных ею образовательных учреждениях, культурных организациях, издательской деятельности и русскоязычной периодике см.: Олджай, Тюркан. (2016). Литературная деятельность белоэмигрантов в Стамбуле. *International Journal of Experimental Education*, 9, 93–97; Ее же. (2017). Белоэмигрантская литература и периодика в Стамбуле. *Internauka: научный журнал*, 2(10), 50–53; Ее же. (2017). Образовательные учреждения для детей белоэмигрантов в Стамбуле. *International Journal of Experimental Education*, 7, 44–47; Ее же. (ред.). (2019). *Русская «белая» эмиграция в Турции век спустя (1919–2019)*. Москва: Дом русского зарубежья им. А. Солженицына; Олджай, Т. (2020). Русские в Стамбуле. *Slavistika*, 24(1), 83–94; Olcay, Türkan. (2018). İstanbul'da Rus Mülteci Okulları (1920-1925). *Turkish History Education Journal*, vol. 7, no. 2, 325–343.

активное участие принимали выдающиеся ученые, историки и лингвисты – выходцы из Татарстана, Болгарии, Башкирии и Польши: Акдес Нимет Курат (1903–1971), уроженец Казани; Хасан Эрен (1919–2007), уроженец болгарского Видина; Абдулкадир Инан (Фатхелкадир Мустафиевич Сулейманов; 1889–1986), выходец из Башкирии; а также польский дипломат, историк и мемуарист Михал Сокольниковский (1880–1967), оставшийся после завершения дипломатической службы жить в Турции.

Вплоть до начала 1990-х годов отделение русского языка и литературы Анкарского университета оставалось единственным в стране центром подготовки преподавателей русского языка и литературы, переводчиков, а также специалистов для дипломатической и военно-политической сфер. Преподавание строилось на принципах сопоставительного изучения русского и турецкого языков и предполагало освоение языка в неразрывной связи с культурой народа – его носителя. Одновременно разрабатывались учебные материалы с пояснениями на турецком языке, в том числе ориентированные на потребности военных учебных заведений. Одним из наиболее значимых изданий стал подготовленный преподавателем отделения Февзие Султанзаде учебник «Русский язык для военных лицеев» (*Askerî Liseler İçin Rusça Ders Kitabı I–II*), опубликованный в 1953 и 1956 годах. Первая часть учебника насчитывала 113 страниц, вторая – 240. Построенный по принципу постепенного перехода от простого материала к более сложному, он использовался как курсантами военных училищ, так и студентами университетов и восполнил почти пятидесятилетний перерыв в издании учебной литературы по русскому языку.

К числу важных изданий данного периода относится также «Учебник русского языка» (*Rusça Ders Kitabı*) майора Фарука Унлютюрка, опубликованный в 1966 г. издательством Генерального штаба. В том же году им был подготовлен и турецко-русский разговорник-справочник (*Türkçe-Rusça Konuşma Kılavuzu*).

В качестве одного из основных лексикографических пособий широко использовался «Русско-турецкий словарь» переводчика Зейнеля Аккоча, изданный в 1947 и переизданный в 1949 году. При его составлении автор опирался на словари Д. А. Магазаника и М. С. Михайлова.

Укрепление социокультурных, политических, экономических и туристических связей между Турцией и странами СНГ способствовало расширению сфер функционирования русского языка и повышению его статуса в образовательной системе страны. В результате возросшего интереса к России, русской культуре и литературе к концу 1980-х годов в Анкарском университете были открыты магистратура и докторантура по русскому языку и литературе.

В начале 1990-х годов началось активное расширение сети отделений русского языка и литературы в Турции. В 1992 г. соответствующие отделения были открыты в Стамбульском и Сельчукском университетах, в 1993 г. – в Эрджиевском университете, в

1995 г. – в Университете Гази⁵⁸. В 1996 г. в Университете Фатих⁵⁹ было создано отделение, ориентированное на подготовку профессиональных переводчиков.

С 2001 года, начиная со Стамбульского университета, в турецких вузах стали открываться подготовительные отделения русского языка. Среднее число обучающихся, включая подготовительный этап, составляло около двухсот человек на один пятилетний цикл обучения. В тот же период в Стамбульском университете, а затем в университетах Эрджиес и Гази были открыты магистерские и докторские программы, сыгравшие важную роль в подготовке научно-педагогических кадров и развитии исследований в области русистики.

Параллельно развивалась подготовка специалистов в области письменного и устного перевода. Соответствующие программы были открыты в университетах Окан, Айдын, Бейкент и Авразья. С 2003 г., в соответствии с решением Министерства национального образования Турции, русский язык начал преподаваться также на факультетах коммерческого и туристического профиля. Благодаря этому он вышел за рамки узкоспециализированной дисциплины и занял заметное место среди наиболее востребованных иностранных языков страны.

По уровню востребованности русский язык занял шестое место после английского, арабского, французского, немецкого и персидского языков. Дальнейшее развитие русистики сопровождалось расширением университетской сети: отделения и кафедры русского языка были открыты в двадцати трех университетах⁶⁰, а их общее число достигло двадцати восьми.

Согласно директиве о программах и квотах высшего образования на 2025/2026 учебный год, четырехлетние образовательные программы по русскому языку реализуются в двадцати турецких университетах. В шестнадцати из них обучение ведется по программам «Русский язык и литература», а в четырех – по программам подготовки переводчиков (рис.1).

⁵⁸ В 2018 г. в результате разделения Университета Гази отделение русского языка и литературы вошло в состав вновь созданного Университета Анкары имени Хаджи Байрам Вели.

⁵⁹ Университет Фатих был закрыт 23 июля 2016 г. на основании нормативного акта, принятого в условиях режима чрезвычайного положения (ОНАЛ).

⁶⁰ В рассматриваемый период отделения и кафедры русского языка и литературы были открыты в следующих университетах: Кавказском (2004), Средиземноморском (2007), им. Караманоглу Мехметбея (2008), Черноморском техническом (2009), им. Сулеймана Демиреля (2009), Анатолийском (2010), им. Ататюрка (2010), им. Хаджи Бекташа Вели (2010), Стамбульском университете Медениет (2010), им. Ибрагима Чечена (2012), Памуккале (2013), Ардаханском (2014), им. Реджепа Тайипа Эрдогана (2015), им. Намыка Кемаля (2015), им. Мехмета Акифа Эрсоя (2015), Гиресунском (2015), Университете Докуз Эйлюль (2015), Орду (2015), им. Йылдырыма Беязыта (2010), Бозок (2006), Йедитепе (2017), Артвин Чорух (2018) и Университете социальных наук Анкары (2019).

Rus Dili ve Edebiyatı Programı Bulunan Tüm Üniversiteler

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Rus Dili ve Edebiyatı 4 Yıllık DEVLET	Erciyes Üniversitesi Rus Dili ve Edebiyatı 4 Yıllık DEVLET
Akdeniz Üniversitesi Rus Dili ve Edebiyatı 4 Yıllık DEVLET	İstanbul Beykent Üniversitesi Rusça Mütercim Tercümanlık 4 Yıllık VAKIF
Anadolu Üniversitesi Rus Dili ve Edebiyatı 4 Yıllık DEVLET	İstanbul Okan Üniversitesi Rusça Mütercim Tercümanlık 4 Yıllık VAKIF
Ankara Hacı Bayram Üniversitesi Rus Dili ve Edebiyatı 4 Yıllık DEVLET	İstanbul Üniversitesi Rus Dili ve Edebiyatı 4 Yıllık DEVLET
Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi Rusça Mütercim Tercümanlık 4 Yıllık DEVLET	Kafkas Üniversitesi Rus Dili ve Edebiyatı 4 Yıllık DEVLET
Ankara Üniversitesi Rus Dili ve Edebiyatı 4 Yıllık DEVLET	Karadeniz Teknik Üniversitesi Rus Dili ve Edebiyatı 4 Yıllık DEVLET
Ardahan Üniversitesi Rus Dili ve Edebiyatı 4 Yıllık DEVLET	Kırgızistan-Manas Türkiye Üniversitesi Rusça Mütercim Tercümanlık 4 Yıllık DEVLET
Artvin Çoruh Üniversitesi Rus Dili ve Edebiyatı 4 Yıllık DEVLET	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Rus Dili ve Edebiyatı 4 Yıllık DEVLET
Atatürk Üniversitesi Rus Dili ve Edebiyatı 4 Yıllık DEVLET	Selçuk Üniversitesi Rus Dili ve Edebiyatı 4 Yıllık DEVLET
Dokuz Eylül Üniversitesi Rus Dili ve Edebiyatı 4 Yıllık DEVLET	Yeditepe Üniversitesi Rus Dili ve Edebiyatı 4 Yıllık VAKIF

Рис.1. Программы бакалавриата по русскому языку и литературе, а также русскому письменному и устному переводу в университетах Турции (2025/2026 учебный год). Источник: Yükseköğretim Program Atlası. URL: <https://yokatlas.yok.gov.tr>

Анализ статистических данных показывает, что в последние десятилетия к изучению русского языка в Турции ежегодно приступают в среднем около 730 студентов. Наиболее высокие показатели заполняемости образовательных программ зафиксированы в 2022 г., когда число зачисленных практически совпало с установленной квотой, что свидетельствует о высокой востребованности русского языка в образовательной и профессиональной сферах.

На рисунке 2 представлена динамика контингента (квот) и числа зачисленных студентов по программам русского языка и литературы, а также русскому переводу в Турции в 1995-2025 гг. Статистические данные демонстрируют устойчивый рост как количества выделяемых мест, так и числа обучающихся начиная с середины 1990-х годов. Особенно интенсивное развитие наблюдается после 2005 года. В 2022 г. фиксируется практически полная заполняемость программ, тогда как в последующие годы продолжается увеличение контингента при незначительном снижении уровня заполнения квот. В целом представленные данные свидетельствуют о сформировавшейся и устойчиво функционирующей системе подготовки специалистов по русскому языку в Турции.



Рис. 2. Динамика контингента (квот) и числа зачисленных студентов по программам

русского языка и литературы и русскому переводу в Турции (1995–2025 гг.).

Источник: составлено автором на основе ежегодных статистических данных

Совета по высшему образованию Турции (YÖK) за 1995–2025 гг.

Представленные данные позволяют выделить три основных этапа развития университетской русистики в Турции. Первый этап (1995-2010 гг.) характеризуется формированием сети образовательных программ и постепенным ростом числа студентов. Второй этап (2010-2022 гг.) связан с активным развитием русистики, расширением университетских программ и устойчивым увеличением контингента обучающихся. Третий этап, начавшийся после 2022 г., отличается стабилизацией основных показателей при сохранении устойчивого спроса на образовательные программы по русскому языку.

Согласно данным Совета по высшему образованию Турции, в 2025 г. общий контингент по программам русского языка и литературы составляет 891 место, из которых 120 приходятся на программы перевода. Следует также отметить, что в 2020 г. в Анкарском университете была введена дистанционная форма обучения по направлению «Русский язык и литература» с квотой 100 студентов.

В настоящее время академический состав отделений русского языка и литературы в Турции насчитывает 214 человек, в том числе 16 профессоров, 34 доцента, 60 старших преподавателей, 28 преподавателей и 76 ассистентов (рис. 3).

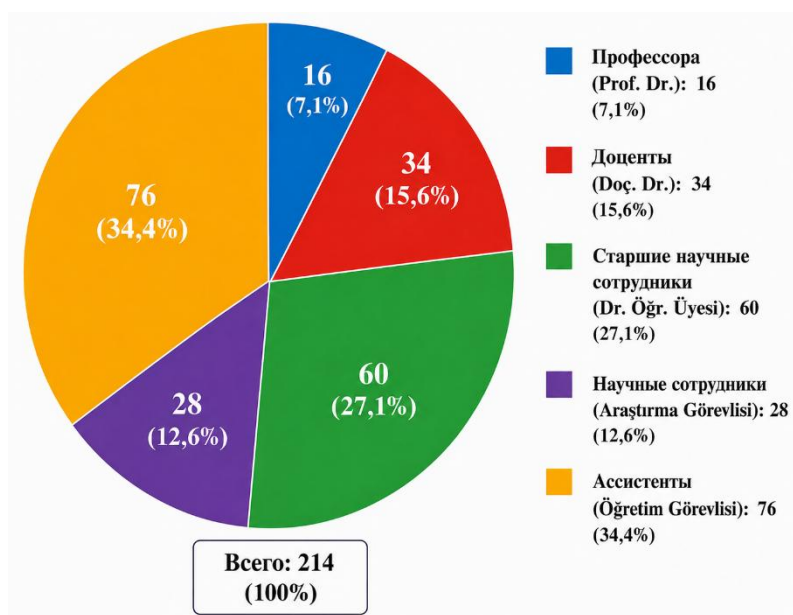


Рис. 3. Распределение академических должностей на отделениях русского языка и литературы в университетах Турции (по состоянию на 8 мая 2026 г.)

Источник: Yükseköğretim Program Atlası. URL: <https://yokatlas.yok.gov.tr>

Представленные данные свидетельствуют о сформировавшемся кадровом потенциале турецкой русистики и ее способности обеспечивать подготовку специалистов на различных уровнях высшего образования. Многие университеты усилили свои кафедры специалистами, получившими образование за рубежом, а в преподавательской деятельности активно участвуют приглашенные преподаватели и исследователи из стран постсоветского пространства. Это способствует интернационализации образовательного процесса, расширению академических контактов и повышению качества преподавания русского языка.

Обзор преподавания русского языка и литературы на уровне бакалавриата

Для поступления на отделения русского языка и литературы абитуриенты, помимо экзаменов по математике, турецкому языку, социальным и естественным наукам, сдают экзамен по одному из иностранных языков, изучавшихся в средней школе. В условиях высокой конкуренции поступление на данные программы требует достаточно высокого проходного балла, особенно в ведущих университетах страны.

Студенты, как правило, начинают обучение с начального уровня владения русским языком, в связи с чем основным языком преподавания на первых этапах обучения остается турецкий. Лишь в отдельных университетах русский язык официально заявлен в качестве языка обучения. На практике образовательный процесс нередко носит смешанный характер: часть дисциплин преподается на русском языке, тогда как отдельные курсы реализуются как на русском, так и на турецком языках.

Как показывает многолетний педагогический опыт, по мере усложнения учебного материала студентам становится все труднее воспринимать специализированные дисциплины исключительно на русском языке. В этой связи частичное использование турецкого языка способствует более эффективному усвоению материала и поддержанию качества профессиональной подготовки.

Учебные планы отделений русского языка и литературы в турецких университетах в целом соответствуют классической филологической модели, принятой в российских и европейских вузах. Несмотря на различия в названиях отдельных дисциплин, их содержательном наполнении и распределении учебных часов, образовательные программы включают языковедческий, литературоведческий, лингвострановедческий и переводческий блоки и строятся на линейно-ступенчатом и системном принципе⁶¹.

Языковедческий блок охватывает практический курс русского языка, фонетику, грамматику, лексикологию, морфологию, синтаксис, стилистику и историю русского языка. Значительное внимание уделяется развитию устной и письменной речи, а также формированию коммуникативных навыков. На старших курсах возрастает роль дисциплин аналитического и теоретического характера, связанных с изучением структуры языка и особенностей его функционирования.

В литературоведческий блок входят история русской литературы, теория литературы, анализ художественного текста, а также специальные курсы, посвященные отдельным писателям, литературным направлениям и проблемам сравнительного литературоведения. В ряде университетов в учебные программы включаются дисциплины, связанные с художественным переводом и межкультурными литературными связями.

Лингвострановедческий блок предусматривает изучение истории России, русской культуры, искусства, фольклора, истории общественной мысли и межкультурной коммуникации. Подобные дисциплины направлены на формирование у студентов представлений о культурно-историческом контексте функционирования русского языка.

Переводческий блок включает курсы письменного и устного перевода, теории перевода, синхронного перевода и профессиональной терминологии. В университетах, осуществляющих подготовку переводчиков, практической языковой подготовке и формированию профессиональных переводческих компетенций уделяется особенно большое внимание.

Практический курс русского языка изучается от элементарного до продвинутого уровня с последовательным развитием всех видов речевой деятельности – чтения, аудирования, письма и говорения. Лингвистические дисциплины осваиваются в

⁶¹ О программах русского языка и литературы в различных университетах Турции, особенностях организации учебного процесса и подготовки специалистов см.: Актай, Ш. (2012). Историко-хронологический процесс и современное преподавание русского языка и литературы в Турции. *Idil Sanat ve Dil Dergisi*, 1(4), 43–59; Karacan, H. (2012). *Türkiye’de Rusça Eğitimin Yeri ve Önemi* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi; Юнусов, И. Ш., & Озтюрк, М. (2012). О некоторых особенностях преподавания русской литературы турецким студентам. *Филология и культура*, 2(28), 161–164; Актай, С. (2015). История обучения русскому языку в Турции (на примере Анатолийского университета). *Самарский научный вестник*, 1(10), 128–130; Parlak, H. (2016). *Rus Dilinin Türkiye’de Öğretim Yöntemleri ve Problemleri*. ANİS; Сабзиева, М. (2018). Система работы подготовительного отделения русского языка и литературы Университета Анадолу. *Русский язык в Турции*, 10, 3–5; Klimkina, O. İ. (2019). *Prepodavanie russkogo yazıka v sisteme vişşego obrazovaniya v Tursii: traditsii i sovremennost*. In O. Köse, Y. Ulutürk, & E. İnanır (Eds.), *Siyasi, Sosyal ve Kültürel Yönleriyle Türkiye ve Rusya* (2) (pp. 717–738). Berikan Yayınevi; Сабитова, З. К. (2019). *Prepodavaniye russkogo yazıka i literaturı v Tursii*. *Slavica Helsingiensia*, 52, 144–151; Olcay, T. (2020). Geçmişten Günümüze Türkiye’de Rus Dili ve Edebiyatı Öğretimi. *I. Uluslararası Sovyet Sonrası Türkiye-Rusya İlişkileri Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, İzmir: Ege Üniversitesi Yay., 129–142; Gül, R. (2023). İkinci yabancı dil olarak Rusça öğrenen askerî personele yönelik Rusça askerî temel söz varlığı. *Uluslararası Dil, Edebiyat ve Kültür Araştırmaları Dergisi (UDEKAD)*, 6(1), 53–75, <https://doi.org/10.37999/udekad.1252052>.

соответствии с системной организацией языка – от фонетики и лексикологии к морфологии, синтаксису и стилистике. Курсы по русской литературе выстраиваются в соответствии с историко-литературным процессом и охватывают период от древнерусской литературы до современного литературного процесса.

Основной целью образовательных программ является подготовка специалистов, способных свободно использовать русский язык в профессиональной коммуникации и обладающих знаниями в области русской литературы и культуры. Учебные планы направлены на формирование коммуникативной, языковой, литературоведческой и лингвокультурной компетенций в соответствии с общеевропейскими стандартами владения иностранным языком (CEFR). Наряду с языковой подготовкой важное место занимает развитие навыков аналитической работы, межкультурной коммуникации и профессионального перевода.

Студенты имеют возможность участвовать в программах академической мобильности *Erasmus+*, *Mevlana* и *Farabi*, способствующих развитию международного сотрудничества и профессиональной подготовки. Для преподавателей регулярно организуются практико-ориентированные семинары, стажировки и программы повышения квалификации при поддержке Министерства национального образования Турции и Русского дома в Анкаре.

В настоящее время турецкие университеты в достаточной степени обеспечены учебно-методическими материалами по русскому языку. В учебном процессе широко используются учебники, грамматические пособия, словари и другие материалы, подготовленные ведущими российскими специалистами в области преподавания русского языка как иностранного. Значительная часть этих изданий доступна через действующую в Турции сеть специализированных издательств и дистрибьюторов.

В преподавании русской литературы и культуры наряду с учебными изданиями, опубликованными в России, активно используются монографии, учебные пособия и научные исследования турецких русистов. Это способствует формированию собственной национальной школы русистики и расширению исследовательской базы в данной области.

В системе высшего образования Турции русский язык функционирует как язык обучения, первый или второй иностранный язык, а также как элективная дисциплина. На отделениях русского языка и литературы осуществляется углубленная подготовка в области языка, литературы, культуры, истории и межкультурной коммуникации. Одновременно образовательные программы ориентированы на развитие переводческих компетенций и подготовку специалистов, способных осуществлять профессиональное взаимодействие в различных сферах международного сотрудничества.

Таким образом, более чем за 140 лет преподавание русского языка в Турции прошло путь от отдельных курсов в военных учебных заведениях до разветвленной системы университетского образования и научных исследований. Современная турецкая русистика представляет собой устойчиво функционирующую образовательную и академическую систему, играющую важную роль в развитии культурных, научных и образовательных связей Турции с Россией и другими странами постсоветского пространства.

Литература

- Ahmed Sedad. (1310/1892). *Rusça-Türkçe Lügat*. İstanbul: Dersaadet.
- Dölen, E. (2008). II. Meşrutiyet Döneminde Darülfünun. *Osmanlı Bilimi Araştırmaları*, X(1), 1–46.
- Gençoğlu, M. (2008). *Osmanlı Devleti'nce Batı'ya Eğitim Amacıyla Gönderilenler (1830–1908) – Bir Grup Biyografisi Araştırması* [Докторская диссертация]. Hacettepe Üniversitesi.
- Gülcü, N. (2019). Von der Goltz Paşa'nın Osmanlı Askeri Okullarını Modernize Etmesi ve Türk İstiklal Savaşına Etkisi. *Mediterranean Journal of Humanities*, IX(2), 311–317.
- Kirpiçnikov, A. (1310). *Rusça Muhtasar Gramer* (Çev. Ahmed Sedad). İstanbul.
- Kütükoğlu, M. S. (1978). Dârü'l-Hilâfeti'l-'Aliyye medresesi ve kuruluşu arefesinde İstanbul medreseleri. *İslâm Tetkikleri Enstitüsü Dergisi*, 7(1–2), 1–212.
- Mahmud Nazmi. (1323/1905). *Ef'âl-i Kiyâsiyye ve Gayr-i Kiyâsiyye Mecmuası: Rusça Sarfının En Mühim Mebâhisinden Olan Fiillerin Kavâidini Hâvî Mecmua*. Konstantiniyye: İbrâhim Hilmi Kütüphanesi.
- Mehmed Sadık. (1305/1888). *Rusça Muallimi*. İstanbul: Agop Matbaası.
- Mehmed Hüsnü. (1321/1903). *Rusça Öğrenmek*. İstanbul: Kütüphane-i İslâm ve Askerî.
- Olca, T. (2005). Cumhuriyet Dönemi Öncesi Rus Edebiyatından Türkçeye Yapılan Çeviriler Üzerine. *Litera*, 18, 41–54.
- Olca, T., (2018). İstanbul'da Rus Mülteci Okulları (1920-1925). *Turkish History Education Journal*, 7 (2), 325–343.
- Remzi Efendi. (1326/1908). *Rusça Elifba*. İstanbul.
- Terzi, A. (2013). İsmail Bey Gaspıralı'nın yenilikçi eğitim modeliyle Osmanlı medrese sisteminin değişimi arasındaki etkileşim. *İslamla Yenilenme ve Birlik I: İsmail Bey Gaspıralı Kongresi*. İstanbul: Kültür ve Sosyal İşler Daire Başkanlığı Kültür Müdürlüğü, 119–125.
- Yıldız, H. (2022). Dârülhilâfeti'l-'Aliyye medresesi. *Türk Maarif Ansiklopedisi*. <https://turkmaarifansiklopedisi.org.tr/darulhilafetil-aliyye-medresesi/>
- Олджай, Т. (2003). Русская литература в Турции. *Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна*, 595, 91–94.
- Олджай, Т. (2016). Литературная деятельность белоэмигрантов в Стамбуле. *International Journal of Experimental Education*, 9, 93–97.
- Олджай, Т. (ред.). (2019). *Русская «белая» эмиграция в Турции век спустя (1919–2019)*. Москва: Дом русского зарубежья им. А. Солженицына.

Архивы

- BOA, Y.A.HUS 198/56 (22 R. ahir 1304 / 18 Ocak 1887).
- BOA, Y.A.HUS 199/19 (6 C. evvel 1304 / 31 Ocak 1887).
- BOA, İ.DH, 88898; 97135.
- BOA, Y.MTV, 138/92.

ЭМОЦИИ ЧЕРЕЗ ЭКРАН: ОБУЧЕНИЕ МЕЖДОМЕТИЯМ ТУРЕЦКИХ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ РКИ

Оздемир В.В.

Аннотация

Статья посвящена проблеме преодоления «экранного барьера» и дефицита невербальных средств коммуникации в условиях дистанционного обучения русскому языку как иностранному (РКИ). Автор обосновывает компенсирующую роль междометий как важного инструмента формирования прагматической компетенции и поддержания эмоционального контакта. В работе анализируются специфические трудности, возникающие у турецких учащихся при восприятии и употреблении русских междометий в онлайн-формате. На основе практического опыта предложена комплексная методика обучения, включающая интонационное моделирование, интерактивные упражнения на спонтанную реакцию, сопоставительный анализ и работу с аутентичными видеофрагментами. Внедрение данных методов рассматривается в рамках принципа аппроксимации, направленного на сближение учебной речи студентов с естественной разговорной традицией носителей языка.

Ключевые слова: РКИ, дистанционное обучение, междометия, турецкие студенты, экранный барьер, разговорная речь, интонационное моделирование, аппроксимация.

Abstract

The article addresses the challenge of overcoming the "screen barrier" and the reduction of non-verbal communication tools in distance learning of Russian as a Foreign Language (RFL). The author substantiates the compensatory role of interjections as a vital instrument for developing pragmatic competence and maintaining emotional engagement. The study analyzes the specific difficulties encountered by Turkish students when perceiving and using Russian interjections in an online environment. Based on practical teaching experience, a comprehensive instructional methodology is proposed, which includes intonational modeling, interactive spontaneous reaction exercises, comparative analysis, and the utilization of authentic video clips. The implementation of these methods is examined within the framework of the approximation principle, aimed at aligning students' academic speech with the natural conversational patterns of native speakers.

Keywords: RFL, distance learning, interjections, Turkish students, screen barrier, colloquial speech, intonational modeling, approximation.

Введение

Трансформация образовательного процесса в XXI веке сделала онлайн-обучение неизбежной реальностью, а пандемия COVID-19 выступила катализатором, заставившим методику РКИ пройти путь десятилетий за считанные годы и даже месяцы. Данный внеплановый переход выявил системный кризис: современные технологии не гарантируют качества обучения без существенного обновления методической базы. Для преподавателя РКИ в Турции наиболее острой стала проблема «экранного барьера» — феномена, при котором традиционные коммуникативные методы теряют эффективность из-за критической редукции невербальных средств связи: мимики, жестов, зрительного контакта и интонационных нюансов. В результате речь становится менее эмоциональной и более законсервированной.

Исходя из этого, возрастает значимость языковых средств, компенсирующих недостаток эмоционального взаимодействия. В данных условиях особую значимость приобретают междометия как средство передачи эмоций и поддержания естественности коммуникации. Междометия активно функционируют в разговорной речи и позволяют

выражать удивление, радость, раздражение, сомнение, восхищение и другие эмоциональные реакции.

Т. А. Скрябина и соавторы отмечают, что современные учебные тексты и диалоги по РКИ всё чаще включают элементы разговорной речи, в том числе междометия, поскольку именно они обеспечивают естественность речевого поведения иностранных учащихся (Скрябина и др., 2013, с. 164). Для турецких студентов усвоение русских междометий представляет особую сложность. Это связано как с национально-культурной спецификой эмоционального поведения, так и с различиями в функционировании междометий в русском и турецком языках.

Целью данной статьи является анализ особенностей обучения русским междометиям турецких учащихся в условиях дистанционного обучения РКИ, а также разработка практических методических рекомендаций.

Междометия в русской разговорной речи

Междометия занимают особое место в системе разговорной речи. Они непосредственно связаны с эмоциональной реакцией говорящего и чаще всего используются в устной коммуникации. По наблюдениям Т. А. Скрябиной и соавторов, междометные высказывания активно функционируют в *ситуативно-диалогической речи* и позволяют передавать различные эмоциональные оттенки: согласие, удивление, недовольство, восхищение, раздражение и другие реакции (Скрябина и др., 2013, с. 165). Особенность междометий заключается в том, что их значение во многом зависит: от интонации, ситуации общения и от эмоционального состояния говорящего.

Например, междометие «ну» может выражать:

- удивление;
- раздражение;
- недовольство;
- нетерпение;
- восхищение.

З. Шахин отмечает, что русские междометия обладают выраженной национально-культурной спецификой, поэтому их интерпретация вызывает трудности у турецких студентов (Шахин, 2012, с. 359–361).

Особенности обучения междометиям в дистанционном формате

В дистанционном обучении проблема эмоциональной выразительности речи становится особенно актуальной. С. С. Пашковская подчёркивает, что онлайн-обучение изменило формы взаимодействия между преподавателем и студентом, а также ограничило естественную эмоциональную коммуникацию (Пашковская, 2021, с. 3).

Турецкие студенты в онлайн-формате часто:

- избегают эмоциональных реакций;
- используют исключительно нейтральные конструкции;
- испытывают трудности при восприятии разговорной русской речи.

Например, вместо естественной реакции:
— «Ого!»
студенты чаще используют:
— «Я очень удивился».

Подобные конструкции являются грамматически правильными, однако звучат неестественно для живой разговорной речи. В дистанционном обучении междометия выполняют компенсаторную функцию, помогая сохранять эмоциональный контакт между участниками коммуникации.

Практические методы обучения междометиям

1. Интонационное моделирование

При обучении междометиям особое внимание необходимо уделять интонации, поскольку одно и то же междометие может передавать различные эмоциональные оттенки в зависимости от коммуникативной ситуации. Для иностранных студентов, особенно обучающихся в дистанционном формате, интонация становится важным средством понимания эмоционального состояния собеседника.

Например:

— «Ну?» — ожидание ответа.

— «Ну-у!» — недовольство.

В процессе обучения преподаватель может использовать:

- аудиозаписи / подкасты;
- голосовые сообщения;
- интонационное повторение;
- короткие видео.

Подобные упражнения помогают студентам воспринимать междометия не как отдельные слова, а как эмоционально-интонационные конструкции живой разговорной речи.

2. Интонационно-экспрессивные упражнения

Эффективным методом обучения междометиям являются упражнения, направленные на развитие спонтанной эмоциональной реакции. Основной целью подобных заданий является формирование навыков естественного речевого реагирования в бытовых коммуникативных ситуациях.

Типология упражнений на спонтанную реакцию

Инструкция: посмотрите на изображения. Какое русское междометие первым придет вам в голову в этой ситуации?

1. Отрицательная реакция (Испуг / Боль)

Ситуация: Смартфон выскальзывает из рук на камни.

Реакция студента: Ой! / Ай! / Ох!

Методическая цель: Замена турецкого «Eyvah!» на русское «Ой!».

2. Положительная реакция (Восхищение / Сюрприз)

Ситуация: Вы впервые видите этот пейзаж вживую.

Реакция студента: Ого! / Ух ты!

Методическая цель: Развитие экспрессивности и расширение словаря восторженных междометий.

3. Реакция отвращения или недовольства

Ситуация: Вы вернулись домой и увидели много грязной посуды.

Реакция студента: Фу! / Ну и ну... / Эх...

Методическая цель: Формирование навыка выражения недовольства в бытовой среде.

4. Физиологическая и эмоциональная реакция

Ситуация: Кислый вкус, который сводит челюсти.

Реакция студента: Брр! / Ой! / М-да...

Методическая цель: Отработка связи между физическим ощущением и речевым выплеском.

Возможны также задания с новостями или короткими аудиофрагментами, на которые студенты должны эмоционально отреагировать с помощью междометий.

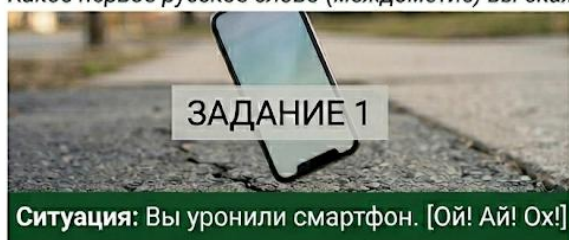
Подобные упражнения способствуют:

- развитию эмоциональной выразительности речи;
- уменьшению формальности высказываний;

приближению речи студентов к естественной разговорной коммуникации.

ПРАКТИКУМ: СПОНТАННАЯ РЕЧЕВАЯ РЕАКЦИЯ

Внимательно посмотрите на изображение. Представьте, что вы находитесь внутри этой ситуации. Какое первое русское слово (междометие) вы скажете?



3. Использование видеофрагментов в дистанционном обучении

Одним из наиболее эффективных способов обучения междометиям в дистанционном формате является использование коротких видеофрагментов с живой разговорной речью. Подобные материалы позволяют иностранным учащимся воспринимать междометия не изолированно, а в естественной эмоциональной и интонационной среде.

Мы предлагаем использовать короткие видеофрагменты из:

- советских мультфильмов;
- кинофильмов;
- интервью;

- видеоблогов;
- современных интернет-видео.

Наиболее эффективными являются фрагменты из мультфильма «Ну, погоди!», где эмоциональное состояние персонажей часто передаётся именно при помощи междометий, интонации и кратких эмоциональных реплик. В подобных сценах междометия выполняют компенсаторную функцию и позволяют сохранять эмоциональную выразительность речи даже при минимальном количестве слов.

Например, при просмотре фрагмента с репликой: «Ну, погоди!», студенты могут:

1. определить междометие;
2. анализировать эмоциональное состояние персонажа;
3. описывать интонацию;
4. определить степень эмоционального напряжения;
5. воспроизвести реплику с аналогичной эмоциональной окраской.

Практика показала, что использование эмоционально насыщенных видеофрагментов способствует более успешному усвоению междометий турецкими учащимися и повышает уровень вовлечённости студентов в дистанционное взаимодействие.

4. Сопоставление междометий русского и турецкого языков

Важным методом обучения междометиям является сопоставление русских и турецких эмоциональных реакций. Подобный подход позволяет студентам лучше понимать национально-культурные особенности употребления междометий и уменьшает вероятность языковой интерференции.

Например:

- русское «ой»;
- турецкое «ау» (ай).

Несмотря на внешнее сходство, данные междометия могут различаться:

- по эмоциональной интенсивности;
- по частоте употребления;
- по коммуникативной ситуации использования.

Сопоставительный анализ помогает турецким студентам осознавать особенности русской эмоциональной коммуникации и способствует более естественному употреблению междометий в разговорной речи.

Заключение

В условиях дистанционного обучения междометия приобретают особую значимость как средство передачи эмоций и поддержания естественности коммуникации. Ограниченность невербальных компонентов общения в онлайн-формате делает междометия важным инструментом эмоционального взаимодействия между участниками учебного процесса.

Опыт показал, что турецкие учащиеся нередко испытывают трудности при восприятии и употреблении русских междометий. Основные сложности связаны с интонационной многозначностью междометий, их национально-культурной

спецификой, а также стремлением студентов строить преимущественно грамматически правильную, но эмоционально нейтральную речь.

Наиболее эффективными методами обучения междометиям в дистанционном формате являются:

- интонационное моделирование;
- упражнения на спонтанную реакцию;
- использование коротких видеофрагментов;
- сопоставительный анализ междометий русского и турецкого языков.

Особую результативность продемонстрировала работа с аутентичными видеофрагментами, поскольку подобные материалы позволяют студентам воспринимать междометия в естественной эмоциональной и интонационной среде. Использование мультфильмов, бытовых видеосцен и коротких разговорных эпизодов способствует развитию навыков распознавания эмоций, эмоционального повторения реплик и более естественного речевого реагирования.

Практическая работа с междометиями также может рассматриваться в рамках метода аппроксимации, предполагающего постепенное приближение речи учащихся к естественной разговорной речи носителей языка. В данном случае особое внимание уделяется не абсолютной нормативности высказывания, а коммуникативной естественности, эмоциональной выразительности и способности учащихся адекватно реагировать в реальных речевых ситуациях.

Таким образом, систематическое включение междометий в процесс преподавания РКИ способствует развитию более естественной, эмоционально насыщенной и коммуникативно гибкой русской речи у турецких студентов в условиях дистанционного обучения.

Библиография

- Shakhin, Z. (2012). *Türkçede ve Rusçada ünlemler* [Докторская диссертация, Ankara Üniversitesi].
- Белашапкина, В. А., Брызгунова, Е. А., Земская, Е. А., Милославский, И. Г., Новиков, Л. А., & Панов, М. В. (1989). *Современный русский язык* (В. А. Белашапкина, Ред.; 2-е изд.). Высшая школа.
- Забудряева, Ю. А., Острякова, А. Г., & Вахрушева, М. А. (2022). Языковой клуб как средство обучения речевой деятельности учащихся в условиях онлайн-обучения. *Мир науки, культуры, образования*, 2(93), 90-92.
- Земская, Е. А. (2011). *Русская разговорная речь: лингвистический анализ и проблемы обучения* (4-е изд.). Флинта; Наука.
- Зубарева, А. В., & Фролова, О. А. (2016). К вопросу выражения эмоций в преподавании русского языка как иностранного обучающимся из стран Латинской Америки и Азиатско-Тихоокеанского региона. *Педагогическое образование в России*, (11), 47-51.
- Ипполитова, Н. А., Князева, О. Ю., & Савова, М. Р. (2007). *Русский язык и культура речи: курс лекций* (Н. А. Ипполитова, Ред.). ТК Велби; Проспект.

- Кудлик, Е. С., & Антонова, А. Б. (2018). «Говорить как русские»: к вопросу об актуальности преподавания дискурсивных слов иностранным студентам-лингвистам. *Baikal Research Journal*, 9(1). [https://doi.org/10.17150/2411-6262.2018.9\(1\).13](https://doi.org/10.17150/2411-6262.2018.9(1).13)[cite: 1]
- Пашковская, С. С. (2021). Дистанционное обучение русскому языку как иностранному (ожидание и реальность). *Вестник Пензенского государственного университета*, (3), 3-9.[cite: 7]
- Пекарская, И. В., & Шпомер, Е. А. (2023). Формирование эмотивной компетенции на уроках русского языка как иностранного (на материале рассказа А. П. Чехова «Необходимое предисловие»). *Вестник Хакасского государственного университета им. Н. Ф. Катанова*, 80-88.[cite: 8]
- Скрябина, Т. А., Луговская, И. А., Мозгова, О. Я., & Шубладзе, О. Е. (2013). Раскрытие коммуникативного своеобразия междометных высказываний при обучении иностранных студентов русскому языку как иностранному. *Світ медицини та біології*, (2), 164-166.[cite: 3]

ДИСКУРСЫ ОБ «АЗИАТСКОЙ РОСКОШИ» И «ВОСТОЧНОМ КРАСНОРЕЧИИ» КАК ФОРМЫ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ОСМАНСКОЙ ИМПЕРИИ В РУССКОЙ ПРОЗЕ И ПУБЛИЦИСТИКЕ ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XIX В.

Джошкун Ж.

Аннотация

Цель данного исследования проанализировать существовавшие в дискурсе русской политической элите и образованной публике указанного периода, концепты «азиатская роскошь» и «восточное красноречие». В статье рассмотрены способы формирования данных концептов в рамках общего ориенталистского дискурса, а также конкретных источников их возникновения на базе длительного политического, дипломатического, военного и культурного взаимодействия Российской и Османской империй. Материалом исследования послужили доклады, записки путешественников, паломников, торговцев, военных. Наиболее ярко исследуемые дискурсы проявлялись в публицистике, прозе, поэзии России. Посредством концептов «роскошь» и «красноречие» дискурсы об Османской империи не только удовлетворяли интерес читающей публики в рамках просвещенческой системы, но и формировали специфическое представление о Турции и турках, как объектах завоевания, доминирования и опеки. Таким образом, культурное переплеталось с политическим, военное с экономическим, задавая рамки взаимодействия на десятилетия вперед. Научная новизна исследования заключается в том, что два устойчивых ориенталистских концепта — «азиатская роскошь» (материально-бытовой аспект) и «восточное красноречие» (дискурсивно-поэтический аспект) — рассматриваются как единый идеологический код, инструмент конструирования образа Другого (Османской империи). Продemonстрировано, что русское восприятие Османской империи первой половины XIX в. было обусловлено «Восточным вопросом». В репрезентации сочетаются имперская амбиция, геополитическое соперничество и культурный интерес, что формирует определенное видение восприятия турецкого Востока. В итоге, исследование выявляет сложные механизмы формирования и трансформации дискурсов и соответствующих им культурных практик посредством публицистики, прозы, поэзии России указанного периода.

Ключевые слова: дискурс, азиатская роскошь, восточное красноречие, русская проза, публицистика.

DISCOURSES OF “ASIAN LUXURY” AND “ORIENTAL ELOQUENCE” AS MODES OF REPRESENTING THE OTTOMAN EMPIRE IN RUSSIAN PROSE AND JOURNALISM OF THE FIRST HALF OF THE NINETEENTH CENTURY

Abstract

This study aims to analyze the concepts of “Asian luxury” and “Oriental eloquence” as they were articulated in the discourse of the Russian political elite and the educated public during the period under consideration. The article examines the formation of these concepts within the broader framework of Orientalist discourse, as well as the specific sources of their emergence, which were rooted in the long-standing political, diplomatic, military and cultural interaction between the Russian and Ottoman Empires. The study is based on reports, memoranda and written accounts authored by travellers, pilgrims, merchants and military personnels. The discourses examined were most prominently articulated in Russian journalism, prose, and poetry. Through the concepts of “luxury” and “eloquence,” discourses on the Ottoman Empire not only responded to the curiosity of the reading public within the framework of Enlightenment thought, but also helped construct a particular image of Turkey and the Turks as objects of conquest, domination, and guidance. Thus, cultural dimensions became intertwined with political ones, while military concerns intersected with economic interests, shaping the framework

of interaction for decades to come. The scientific novelty of this study lies in the fact that two well-established Orientalist concepts- “Asian luxury” (the material and everyday aspect) and “Eastern eloquence” (the discursive and poetic aspect)- are examined as a unified ideological code, a tool for constructing the image of the Other, embodied by the Ottoman Empire. The study demonstrates that Russian perceptions of the Ottoman Empire in the first half of the nineteenth century were shaped by the “Eastern Question.” This representation brought together imperial ambition, geopolitical rivalry, and cultural interest, thereby constructing a specific vision of the Turkish East. Ultimately, the study identifies the complex mechanisms underlying the formation and transformation of these discourses and their corresponding cultural practices in Russian journalism, prose, and poetry of the period.

Keywords: discourse, Asian luxury, Oriental eloquence, Russian prose, journalism

Одной из важнейших задач современного гуманитарного знания является выявление и исследование возникновения, бытования и репрезентации дискурсов и практик, формирующих представления обществ о «других» народах, странах, культурах.

В указанном контексте представляется актуальным изучение генезиса репрезентации и осмысления россиянами XIX столетия Османской империи, как наиболее близкого географически и историко-политически восточного общества.

Контакты России и россиян с миром Востока в первой половине XIX в. во многом осуществлялись посредством различных взаимодействий с Османской империей. Важную роль в осмыслении этих контактов играли существовавшие в дискурсе русской политической элиты и образованной публики указанного периода, концепты «азиатская роскошь» и «восточное красноречие», «восточная мудрость». Рассмотрение способов формирования данных концептов в рамках общего ориенталистского дискурса, а также конкретных источников их возникновения на базе длительного политического, дипломатического, военного и культурного взаимодействия Российской и Османской империй, является основной целью данного исследования. Доклады, записки путешественников, паломников, торговцев, военных, материальные артефакты создавали способы выражения отношения к Востоку в целом и к Османской империи, в частности.

При осмыслении Османской империи русскими определенную роль сыграло общепринятое представление об «азиатской роскоши» -это «обитель роскоши и мира, свежа долина Кашемира...»

Именно такие образы манили россиян, зачитывавшихся в 20-е годы «восточной» поэмой англичанина Томаса Мура «Лалла-Рук» (1817) в переводе В. А. Жуковского⁶². Данная проблема затрагивалась В. В. Бартольд, который проанализировал происхождение этого понятия во времена античности, заключил: «представление об азиатской роскоши неразрывно было связано с представлением об азиатском деспотизме»⁶³.

Пушкину А. С., как и многим европейцам «бросалась в глаза только азиатская бедность»⁶⁴.

⁶² Жуковский В. А. Зарубежная поэзия в переводах В. А. Жуковского. Т.1. М., 1985, с. 456, 457

⁶³ Бартольд В. В. «Азиатская роскошь». – Бартольд В. В. Сочинения. Т. IV. М., 1966, с.309

⁶⁴ Бартольд В. В. «Азиатская роскошь». – Бартольд В. В. Сочинения. Т. IV. М., 1966, с.404

Концепт «роскошь» XIX в. имел два значения. Первое относилось к эстетической области и обозначало нечто изящное и прекрасное. Другое значение данного концепта было ближе к современному пониманию, подразумевающему все, что было сверх известной меры. Автор «Курса политической экономии» А. К. Шторх считал роскошь - это «понятия и желания наслаждений свыше первоначальных житейских нужд»⁶⁵. Разные стороны данного концепта соединялись между собой и читателям было трудно понять настоящее значение той или иной фразы.

Информация об «азиатской роскоши» проникала в Россию разными способами: Дипломаты, путешественники, пленники, все- кто был в восточных странах, делились своими впечатлениями. Многие деятели отдельных государств не подвергали сомнению изысканность, великолепие жилищ на Востоке. Российский офицер Н. К. Клемент, который был у турок в плену и прожил два месяца в Стамбуле отмечал, будто город издалека «покрыт сетью золота». Неизгладимое впечатление в Стамбуле на него произвели золотые ковши, которые были подвешены на фонтанах из мрамора ⁶⁶. В «Письме русского из Константинополя», другой автор описывал церемонию, происходившую в Стамбуле так: «Султаны при сем обряде оказывают все великолепие Восточной роскоши»⁶⁷.

Понятие «восточная роскошь» формировались у русских не только после прочтения художественной литературы, записок и рассказов тех, кто побывал на Востоке. Этому способствовали изысканные вещи, военные трофеи, золотые изделия, привезенные в Россию. Это были дорогие кашмирские шали, ковры, драгоценности – именно это и формировало мнение о «роскошной жизни Азиатцев» во всех слоях общества⁶⁸.

Феномен «азиатская роскошь» связывали с особенностями устройства жизни жителей Востока. Роскошь трактовалась как образ жизни, присущая народам Азии: «Роскошная жизнь Азиатцев, их празднолюбие и равнодушие ко всему лучшему (здесь: прогрессивному) казались нам всегда неизбежною болезнью, общею всем Восточным народам, сколько потому, что она в равной силе свирепствовала... при Соломоне и Ксерксе, при Крезе, при Турецких султанах и раджах Индийских, столько и потому, что самые отважные завоеватели арабы и монголы через несколько времени после своих геройских подвигов какою-то непреодолимою силою вовлекались в подобную же роскошь и негу»⁶⁹. Причину «болезни» автор объясняет, в частности, природными условиями азиатских стран. Категория «роскошь» определяла самые важные аспекты жизни на Востоке.

Согласно Бартольд⁷⁰, одним из первых подобную мысль высказал Августин Блаженный. «Восточная роскошь» в трактовке Рашкова и Никитенко представляла собой

⁶⁵ Шторх А. К. Курс политической экономии [Пер. с франц.]. СПб., 1881, с. 19-20

⁶⁶ Клемент Н. М. Записки русского офицера о плавании в Средиземном море и пребывании в плену у албанцев и турок. Северный Архив, 1823, № 17, с.283-284

⁶⁷ «Северная Пчела». 17.05.1828, № 59.

⁶⁸ Бестужев-Марлинский – Второе полное собрание сочинений А. Марлинского. Изд. 4-е. СПб., 1847 т. II, ч.4, с.133-134

⁶⁹ Рашков Н. Образ войны Англичан в Восточной Индии. «Северный Архив», 1826, Ч. 19, №2, с. 202

⁷⁰ Бартольд В. В. «Азиатская роскошь». – Бартольд В. В. Сочинения. Т. IV. М., 1966, с.404

своеобразную, затягивающую в себя, стихию. Образчики «азиатской роскоши» искусственно воссоздавались в России. В «Северной Пчеле», под рубрикой «Смесь», 23 января 1826 г. (№ 10) сообщалось о новостях петербургской жизни: «С неделю, как здешняя публика посещает казенный стеклянный завод, чтобы видеть хрустальную кровать, назначенную в подарок Персидскому Шаху».

Представления о Востоке, взятые из художественной литературы, не оправдывались при столкновении с действительностью. В случаях, когда русские были на Востоке, они старались увидеть все признаки «азиатской роскоши», однако их постигало разочарование.

Русско-турецкая война 1828- 1829 гг. стала определенным этапом в формировании представлений об «азиатской роскоши». Большинство офицеров русской армии увидели все своими глазами. Подполковник Раджицкий, отправлявший письма в «Северную Пчелу», виделся с Пушкиным в Арзруме. Офицер увидел здесь то же, что и поэт: узкие улочки, сломанные башенные часы, неприметные фонтаны, то есть не богатый город Востока, а городишко, который «в обширности своей... уступает даже нашему Курску», не пленительных гурий, а просто мумий в белых чадрах, «как в саванах», не «азиатскую роскошь», а «азиатское невежество»^{71 72}.

Знакомый Пушкина А. Н. Вульф принимал участие в русско-турецкой войне и в сентябре 1829 г. в г. Шумле был на переговорах верховного Визиря с членами командования русской армии. В своем дневнике Вульф отметил: «...подали трубки и кофей. Длинные черешневые чубуки были с красивыми янтарями... кофейные чашечки у турок... подаются вставленные в другие, металлические; последние у Визиря были также украшены камнями... Вот все, что я нашел похожего на роскошь у первого сановника Порты. Одежда его была проста...»⁷³.

«Путешествие в Арзрум» было опубликовано в первом томе журнала «Современник» в 1836 году. В сочинении Пушкина впервые в русской литературе было дано описание этого турецкого города. «Главная сухопутная торговля между Западом и Востоком производится через Арзрум», – подчеркивал Пушкин, желая показать значительность города: «Между Арзрумом и Константинополем существует соперничество, как между Казанью и Москвою»⁷⁴.

В пятой главе содержалось известное изречение: «Не знаю выражения, которое было бы бессмысленнее слов: азиатская роскошь... Ныне можно сказать: азиатская бедность, азиатское свинство и проч., но роскошь есть, конечно, принадлежность Европы. В Арзруме ни за какие деньги нельзя купить того, что вы найдете в мелочной лавке первого уездного городка Псковской губернии»⁷⁵. Эта фраза подводила своеобразный итог размышлениям многих современников великого поэта. Определения Пушкина пользовались большой популярностью и выражение «азиатская роскошь» приобрело в то время уже иронический характер.

⁷¹ Раджицкий Ил. Письма из Арзрума. «Северная Пчела» 9 и 12.11. 1829, № 135 и 136.

⁷² Тартаковский А. Г. Русская мемуаристика XVIII – первой половины XIX в.: От рукописи к книге. М., 1991, с. 148-151

⁷³ Вульф А. Н. Дневник А.Н. Вульфа: Пг., 1916, с. 76

⁷⁴ Пушкин А. С. Путешествие в Арзрум // Сочинения в 3-х томах. Т. 3. М., 1986, 404-405

⁷⁵ Пушкин А. С. Путешествие в Арзрум // Сочинения в 3-х томах. Т. 3. М., 1986, 355

Такой стала концепция развития представления об «азиатской роскоши». В российской общественной мысли до периода реформ понятие «азиатской роскоши» перерождалась в представление об «азиатской бедности». Это было под влиянием непосредственных контактов с Востоком. Например, описание похода 1829 года в Азиатскую Турцию Бестужевым-Марлинским: «Мужья, братцы, племянники ваши, проклиная во время походов несносную погоду и природу Азии, сгоревшие поля от зною, наши горы, непроезжимые дороги, логовища, называемые деревнями, и кучи камней за зубчатыми стенами, величаемые городами, и в них смрадные улицы, комнаты без полов и окон, рядом с конюшнею, ковры, шевелящиеся от насекомых, подушки, набитые кислую шерстью, восточную гущу их кофе, и кругом дым кизяков, крик ослят и раздражающее уши пение азиатцев - теперь будут разливаться перед вами в пышных рассказах об азиатской роскоши, которой не видали мы ни блески...»⁷⁶.

Понятие «роскошь» Пушкин воспринимал как нечто прекрасное, замечательное. В первом томе «Современника» вместе с «Путешествием в Арзрум» был опубликован очерк Казы-Гирея «Долина Ажитугай». В примечании к очерку (с. 169) поэт писал: «...любопытно видеть, как Султан Казы-Гирей (потомок крымских Гиреев), видевший вблизи роскошную образованность, остался верен привычкам и преданиям наследственным...». Иными словами, на страницах «Современника» мифической «азиатской роскоши» противопоставлялась европейская «роскошная образованность».

«Восточную роскошь» Бестужев-Марлинский считал областью эстетики⁷⁷. Двойственность этого понятия объясняется противоречиями в трактовке этого понятия разными авторами. Эта разноречивость дала возможность Булгарину, опубликовавшему описание Арзрума в мрачных тонах Радонежским в книге «Картина войны России с Турциею...» через год восхищался «русскими орлами», воевавшими «за хребтами неприступных Балканов, под стенами древней столицы Оттоманов и в роскошных долинах Арзрумских»⁷⁸. Термин «роскошные», в данном случае, обозначал красоту пейзажа, а не материальные блага жителей Арзрума.

Разночтения в трактовке этого понятия объяснялись тем, что сама реальность была противоречива. В книге, посвященной описанию Стамбула, К. М. Базили пишет о том, что «утонченная Азиатская роскошь несказанно возвышает всякое чувственное удовольствие», «Европейская роскошь в белье туркам совершенно неизвестна»⁷⁹.

Авторы того времени могли выделять и обращать внимание читателей или на «азиатскую роскошь», или на «азиатскую бедность» в зависимости от целей своего сочинения. Ермолов, стремясь продемонстрировать пагубность деспотического образа правления, сосредоточился на описании тех аспектов жизни восточных обществ, которые доказывали его правоту и вызывали у читателя чувство отвращения к

⁷⁶ Бестужев-Марлинский – Второе полное собрание сочинений А. Марлинского. Изд. 4-е. СПб., 1847 т. II А. Марлинский, «Военный антикварий» («Из Арзрума 1829 года в октябре»).

⁷⁷ Бестужев-Марлинский – Второе полное собрание сочинений А. Марлинского. Изд. 4-е. СПб., 1847 т. IV, ч. 11, с. 168-169

⁷⁸ Булгарин Ф.В. Картина войны России с Турциею в царствование императора Николая I, СПб., 1830, с. 44

⁷⁹ Базили К. М. Босфор и новые очерки Константинополя. Соч. Константина Базили. Ч. 1. СПб., 1836, с. 6, 94

неограниченной власти. Генерал не мог рассчитывать на полную публикацию текста, поэтому и не пытался лакировать его, подстраиваясь под вкусы издателей.

Перечисленные выше факторы обусловили устойчивость рассматриваемого стереотипа, и, несмотря на появление выражения «азиатская бедность», понятие об «азиатской роскоши» продолжает существовать.

В первой главе «Путешествия В Арзрум» есть эпизод, повествующий о встрече Пушкина по дороге в Тифлис с персидским придворным поэтом Фазил-ханом. Пушкин вспоминает о своей беседе, что с помощью переводчика, начал свое высокопарное приветствие...

Аналогичные представления о другом концепте – «восточном красноречии», были свойственны многим его современникам. В первые годы XIX в. в дискурсе о Востоке в России было понятие о том, что там было принято в письменной речи использовать метафоры, аллегории, стихи.

Есть несколько источников формирования данного стереотипа. При составлении официальных бумаг, предназначенных восточным правителям, за образец принимали их же послания, которые они отправляли в адрес российских государственных деятелей. А. Н. Муравьев (брат Н. Н. Муравьева), посетивший Египет в 1830 г. и приветствовавший Мухамеда Али (1769-1849), попросил переводчика «изъяснить Паше, как сладостию... быть в областях его эхом нашего великого народа, исполненного уважения к светлomu преобразователю сих древних стран, которого благодатная рука – как второй Нил для Египта»⁸⁰.

Эта традиция продолжала сохраняться и в 1830-е г. К каким же результатам на практике приводило использование россиянами приемов восточного красноречия?

Попытка Пушкина приветствовать персидского поэта высокопарным языком потерпела неудачу. «...Мне стало совестно, когда Фазил-Хан отвечал на мою неуместную затейливость простою, умной учтивостью порядочного человека. Со стыдом принужден я был оставить важно-шутливый тон и съехать на обыкновенные европейские фразы»,⁸¹ - так вспоминал об этом эпизоде поэт в первой главе «Путешествия в Арзрум».

Замысловатые выражения, употреблявшиеся на Востоке при обращении подчиненного к вышестоящему лицу, не столько удовлетворяли эстетическим запросам последнего, сколько фиксировали строго определенные общепринятые социальные нормы. Эта форма обращения, с одной стороны говорила о нерушимости власти, а с другой стороны – давала возможность показать доброжелательное отношение к подданным.

Бесперспективность ставки на «неуместную затейливость» в стремлении добиться взаимопонимания с обитателями Востока становится для русских все более ясной к концу 1830-х годов. «Путешествие в Арзрум», опубликованное в 1836 г., отражало новую концепцию в отечественной общественной мысли. В 1838 году Салтыков писал о «восточном красноречии», как о банальных фразах без какого-то либо содержания.

Вместе с понятием «восточное красноречие» у русских появилось понятие «восточная мудрость». Это были выражения, которые употреблялись чаще всего в

⁸⁰ Муравьев А.Н. Путешествие ко Святым местам в 1830 году. Ч 1. СПб., 1832, с. 127

⁸¹ Пушкин А. С. Путешествие в Арзрум // Сочинения в 3-х томах. Т. 3. М., 1986, с. 399

нравоучительных целях. Как правило, афористические выражения- метафоричны, поэтому «восточная мудрость» превращалась в образец «восточного красноречия», потому что данные выражения развивались уже одновременно.

В статье Уварова «Мысли о заведении в России Академии Азиатской», написанной в первые годы XIX в. говорилось: «Азия есть то средоточие, из которого истекло просвещение, разлившееся по всему земному кругу...»⁸².

Таким образом, «восточная мудрость» в представлении русских читателей ассоциировалась с образом правителя Востока и от этого становилась еще более «мудрой». В «Московских Ведомостях»⁸³ написано, что паша Египетский узнал о Наваринском сражении и был совершенно равнодушен: «Я не сожалею о кораблях, – сказал он, – ибо могу построить новые, но весьма жалею о потере людей», читатель считал, что перед ним мудрый правитель - реформатор. Но восточная мудрость со временем стала восприниматься иначе-это была уже вычурная банальность без глубокого смысла. Это отразилось на понимании личности египетского паши Мухамеда Али. В 1830 году А. Н. Муравьев восхищался мудростью правителя, а спустя 10 лет фразы паши вызывали только иронию. Суждение Мухаммеда Али, обращенное к русскому дипломату: «Решили ли европейские мудрецы, в чем состоит истинное счастье для человека? Много пишут, еще более говорят, как управляться с народными массами и как доставить им наилучший образ правления; но упускают из виду индивидуальное благополучие человека вне всяких политических условий...» - Базили воспринял как ханжеское ⁸⁴.

Стереотипы «восточного красноречия» и «восточной мудрости» появились во время нехватки достоверной информации об аспектах жизни на Востоке. Яркими деталями незнакомой культуры для европейцев были метафоры - аллегории, речевые фигуры, характерные не только для произведений литературы Востока, но и для посланий азиатских правителей. Если человек овладевал языком иносказания и использовал метафоры, то у него возникала иллюзия приобщения к чужой культуре, а это давало надежду на возможность установления взаимопонимания с жителями восточных обществ. Однако в данном случае из виду упускались социально-политические особенности другого общества. Это была лишь внешняя оболочка культуры Востока и это никак не могло сыграть решающую роль в установлении успешных контактов России и Востока.

Стремление русских с помощью «восточного красноречия» добиться взаимопонимания с жителями Востока было легковерно, но в тоже время показательно. Соколов в своей записке сформулировал принцип, которым руководствовались многие русские представители на Востоке тогда, когда традиции местной культуры не противоречили присущим им принципам морали и этики: «Мы нашлись приспособиться несколько к их предрассудкам»⁸⁵.

⁸² Уваров С. Мысли о заведении в России Академии Азиатской. «Вестник Европы», 1811. Ч. 55. № 1, с. 28

⁸³ «Московские Ведомости» № 220, 10 марта 1828, с. 879

⁸⁴ Базили К. М. Босфор и новые очерки Константинополя. Соч. Константина Базили, 1962, с. 178

⁸⁵ АВПРИ – Архив внешней политики Российской империи, ф. 161, Санкт-Петербургский Главный архив,

Заключение

Проделанная исследовательская работа привела к следующим выводам: дискурсы об «азиатской роскоши» и «восточном красноречии» – это устойчивые стереотипы, при помощи которых русские писатели второй половины XIX в. описывали Османскую империю. Они отражали определенный взгляд на Восток.

Дискурс «азиатская роскошь» определял внешние материальные признаки турецкой жизни. Здесь затрагивалось описание дворцов правителей, гаремов, изысканных яств, ковров.

Под «восточным красноречием» понималось представление о восточном и отчасти турецком стиле общения и мышления. Этот дискурс ассоциировался с витиеватостью, метафоричностью, неестественной вежливостью. Это показывало специфику турецкого менталитета, демонстрируя поэтичность, высокопарность и загадочность мира Востока. Названные концепты служили важным инструментом для определения российской идентичности на фоне Турции того времени. С помощью этих концептов создавался собирательный образ экзотического Востока, который активно использовался авторами в путевых заметках, повестях для создания романтического образа Востока.

Литература

- АВПРИ – Архив внешней политики Российской империи, ф. 161, Санкт-Петербургский Главный архив, разр. 1-7, оп.6. 1816 г.
- Базили К. М. Босфор и новые очерки Константинополя. Соч. Константина Базили. Ч. 1. СПб., 1836.
- Бартольд В. В. «Азиатская роскошь». – Бартольд В. В. Сочинения. Т. IV. М., 1966.
- Бестужев-Марлинский – Второе полное собрание сочинений А. Марлинского. Изд. 4-е. СПб., 1847 т. II.
- Булгарин Ф.В. Картина войны России с Турциею в царствование императора Николая I, СПб., 1830.
- Вульф А. Н. Дневник А.Н. Вульфа: Пг., 1916.
- Жуковский В. А. Зарубежная поэзия в переводах В. А. Жуковского. Т.1. М., 1985.
- Клемент Н. М. Записки русского офицера о плавании в Средиземном море и пребывании в плену у албанцев и турок. Северный Архив, 1823, № 17.
- Конрад Н. И. Запад и Восток. М., 1972 «Московские Ведомости» № 220.
- Муравьев А.Н. Путешествие ко Святым местам в 1830 году. Ч 1. СПб., 1832.
- Пушкин А. С. Путешествие в Арзрум // Сочинения в 3-х томах. Т. 3. М., 1986.
- Раджицкий И. Письма из Арзрума. «Северная Пчела» 9 и 12.11. 1829, № 135 и 136.
- Рашков Н. Образ войны Англичан в Восточной Индии. «Северный Архив», 1826, Ч. 19, №2. «Северная Пчела». 17.05.1828, № 59.
- Тартаковский А. Г. Русская мемуаристика XVIII – первой половины XIX в.: От рукописи к книге. М., 1991.
- Уваров С. Мысли о заведении в России Академии Азиатской. «Вестник Европы», 1811. Ч. 55. № 1.

Шторх А. К. Курс политической экономии [Пер. с франц.]. СПб., 1881.

«ЗЕМЛЕДЕЛЬЧЕСКАЯ ТУРЦИЯ» -ТУРЦИЯ В НАЧАЛЕ XX ВЕК ГЛАЗАМИ СОВЕТСКОГО УЧЕНОГО

Сечильмиш А.

Аннотация

Настоящая работа посвящена анализу труда советского агронома П.М. Жуковского «Земледельческая Турция» (1933), написанного по материалам экспедиции 1925–1927 годов. Автор показывает, что эта работа выходит за рамки ботанического исследования и является уникальным историческим документом, фиксирующим реалии крестьянской Турции на переломе двух эпох. В статье анализируется политический контекст турецко-советской дружбы 1920–1930-х годов, роль Н.И. Вавилова и Всесоюзного института растениеводства в организации экспедиции, методологическое новаторство Жуковского в области топонимики, а также детально рассматривается проблема купюр в турецком переводе 1951 года. Статья опирается на оба издания монографии и на современную турецкую историографию.

Ключевые слова: Жуковский, «Земледельческая Турция», Вавилов, Всесоюзный институт растениеводства, турецко-советские отношения, этнография Анатолии.

“AGRICULTURAL TURKEY” -TURKEY IN THE EARLY XXTH CENTURY AS SEEN THROUGH THE EYES OF A SOVIET SCHOLAR

Abstract

This work analyses the monograph 'Agricultural Turkey' (1933) by Soviet agronomist P.M. Zhukovsky, based on his 1925–1927 expedition to Anatolia. The author argues that the work transcends a botanical survey and constitutes a unique historical document capturing the realities of rural Turkey at the crossroads of late Ottoman civilization and early Republican modernism. The article examines the political context of Soviet-Turkish cooperation in the 1920s and 1930s, the role of N.I. Vavilov and the All-Union Institute of Plant Industry, Zhukovsky's methodological innovation in toponymy, and the question of omissions in the 1951 Turkish translation. The study draws on both editions of the monograph and on recent Turkish historiography.

Keywords: Zhukovsky, Agricultural Turkey, Vavilov, All-Union Institute of Plant Industry, Soviet Turkish relations, ethnography of Anatolia.

Введение

Труды, стоящие на пересечении нескольких дисциплин, нередко оказываются в тени: ни одна из научных традиций не считает их «своими» в достаточной мере, чтобы регулярно к ним обращаться. Именно такова судьба «Земледельческой Турции» Петра Михайловича Жуковского -монографии, изданной в Москве и Ленинграде в 1933 году и сочетающей в себе черты агрономического исследования, этнографического очерка и политического документа. Объёмом около 800 страниц, насыщенная фотографиями, зарисовками и картами, она стала одним из первых масштабных научных итогов советско-турецкого сотрудничества в области науки -и вместе с тем практически выпала из историографического оборота (Küçük, 2018).

Интерес к монографии Жуковского возобновился благодаря усилиям турецкого врача и общественного деятеля Зухаль Окуян, случайно обнаружившей один из экземпляров книги в антикварной лавке Карса и опубликовавшей ряд статей,

привлѣкших к ней научное внимание. Параллельно краткий обзор турецкого перевода был опубликован в 2018 году в журнале «Bilim ve Gelecek», что также способствовало возвращению труда в академическую дискуссию.

Настоящая работа ставит своей целью показать многомерность этого источника. Мы утверждаем, что «Земледельческая Турция» является не просто ботаническим каталогом, но политически и культурно насыщенным документом, в котором советский учёный зафиксировал Турцию на переломе двух эпох. Кроме того, статья обращается к малоизученной проблеме купюр в турецком переводе 1951 года, восстанавливая полную историю издания этого труда.

Историко-политический контекст: турецко-советское сближение 1920–1930-х годов

Появление «Земледельческой Турции» невозможно понять вне контекста советско-турецкого сближения, ставшего одним из наиболее значимых дипломатических явлений межвоенного периода. Союз двух государств сложился в начале 1920-х годов на почве общего противостояния западным державам: Советская Россия искала выходы из дипломатической изоляции, а Анкара нуждалась в политической и материальной поддержке в годы Войны за независимость (1919–1923). Договор о дружбе и братстве 1921 года заложил правовую основу двусторонних отношений.

В 1920–1930-е годы сотрудничество распространилось на сферы науки, культуры, спорта и экономики. Одним из первых конкретных проявлений этого сотрудничества в области сельскохозяйственной науки стала поездка министра земледелия Турции Мехмета Сабри Топрака в Советский Союз в 1925 году. Длившаяся 46 дней, инспекционная поездка охватила не только Россию и Украину, но и республики Кавказа; были посещены научные учреждения, кооперативы, ботанические сады. Именно эта поездка стала стартовым толчком к научному обмену в области земледелия, непосредственным продолжением которого явилась экспедиция Жуковского.

Вступительная статья к «Земледельческой Турции», написанная Львом Караханом - советским дипломатом, полномочным представителем СССР в Анкаре, - органично вписывала монографию Жуковского в политический нарратив советско-турецкой дружбы. Карахан, приводя слова премьер-министра Исмета-паши, указывал: борьба за независимость будет завершена лишь тогда, когда Турция одержит победу в «экономическом Думлупынаре» - отсылка к поворотному сражению Войны за независимость, наделявшая экономическую повестку республики военно-историческим пафосом.

Примечательно, что предисловие Карахана было полностью исключено из турецкого перевода 1951 года - что само по себе красноречиво свидетельствует об изменении политического климата к этому времени: Турция вступила в НАТО в 1952 году и открыто позиционировала себя как часть западного альянса.

Вавилов, Жуковский и советская школа изучения культурных растений

Для понимания «Земледельческой Турции» необходимо рассмотреть её место в контексте советской школы изучения культурных растений, связанной прежде всего с именем Николая Ивановича Вавилова. Основанный в 1921 году в Ленинграде институт, которым Вавилов руководил с 1924 по 1934 год (впоследствии получивший его имя -

ВИР), стал мировым центром изучения биоразнообразия культурных растений (Карахан, 1933).

Именно Вавилов предложил Жуковскому предпринять экспедицию в Анатолию, усмотрев в этом регионе один из важнейших центров происхождения культурных растений. Пётр Михайлович Жуковский -агроном, ботаник и исследователь эволюции культурных растений -был в этот период сотрудником того же института. На протяжении своей карьеры он опубликовал около двадцати книг, удостоился Сталинской премии (1943 г.) и ЛЛенинских премий В 1923 году он открыл морозоустойчивый сорт пшеницы *Triticum timopheevii* -один из значимых результатов его работы по инвентаризации генофонда злаковых культур (Гончаров, 2013).

В годы блокады Ленинграда (1941–1944) сотрудники ВИРа ценой собственных жизней сохранили уникальную коллекцию семян от уничтожения. Собранная в том числе Жуковским азиатская коллекция из более чем 10 000 образцов была частично сохранена в этих экстремальных условиях. Этот эпизод придаёт экспедиционным материалам дополнительное историческое измерение: они являются не только научным архивом, но и памятником самопожертвованию советских учёных.

Экспедиция 1925–1927 годов и структура монографии

Полевые работы осуществлялись в несколько этапов в 1925 и 1926–1927 годах. Маршрут экспедиции пролегал вдоль основных железнодорожных линий молодой Турецкой Республики и по южному побережью Чёрного моря -одного из наиболее богатых в фитогеографическом отношении регионов Малой Азии. Жуковский работал при активном содействии турецких коллег: профессора Али Ризы Эртена, своего постоянного спутника Тевфика Дюндара и директора опытной станции Ешилкёй доктора Мирзы Хаджизаде.

По итогам работ было собрано более 10 000 образцов культурных растений. Монография демонстрирует исключительную широту охвата: раздел «Общие сведения» включает главы по геологии, гидрографии, климатологии, растительным формациям, а также по истории и этнографии Анатолии. Раздел «Специальные сведения» представляет детальное описание всех возделываемых культур -от злаков и зернобобовых до хлопка, мака, табака и виноградарства. Книга включает многочисленные карты и более 50 фотографий, фиксирующих повседневную жизнь азиатских городов и сёл.

Жуковский сознавал историческую уникальность своих наблюдений. В предисловии он предупреждал читателя: «Сегодня Турция не та -вместо верблюжьих караванов поезда, вместо чаршафов открытые лица, в земледелии -большие успехи». Эта фраза, включённая автором как предупреждение о том, что фотографии могут «удивить» читателя, стала непреднамеренным историческим документом, запечатлевшим контраст между двумя Турциями(Жуковский, 1933).

Топонимика как политическая позиция

Среди методологических особенностей «Земледельческой Турции» особого внимания заслуживает подход Жуковского к географической номенклатуре. В контексте эпохи этот вопрос несёт отчётливую политическую нагрузку.

До выхода монографии большинство научных трудов по Анатолии последовательно использовали греко-римскую провинциальную топонимику -

Вифинию, Понт, Каппадокию, -а города именовали по устаревшей традиции: Смирна вместо İzmir, Ангора вместо Ankara. Жуковский квалифицировал это упрямое воспроизведение устаревших форм как «империалистическую традицию» и последовательно использовал «живые турецкие наименования», стремясь «определить живую, независимую Турцию» (Жуковский, 1933).

В политическом плане этот выбор вписывался в советскую антиколониальную идеологию 1920–1930-х годов, признававшую право народов на самоопределение в том числе в сфере языка и географических наименований. «Земледельческая Турция» является одним из наглядных примеров этого позиционирования на уровне конкретных научных практики показательно, что Жуковский счёл данный вопрос достаточно важным, чтобы посвятить ему отдельный раздел предисловия.

Турецкий перевод 1951 года: история издания и проблема купюр

Монография Жуковского была переведена на турецкий язык и издана в 1951 году - то есть спустя восемнадцать лет после выхода оригинала. Обстоятельства издания сами по себе примечательны: перевод вышел не как публикация Министерства сельского хозяйства или университетского издательства, а как выпуск № 20 серии «Türkiye Şeker Fabrikaları A.Ş. Neşriyatı» -издания Турецкого акционерного общества сахарных заводов. На обложке имя автора -Жуковского -отсутствовало (Окуян, 2022).

Редактор перевода Афиф Гедиз в собственном предисловии уведомлял читателя, что «некоторые фотографии рынков и базаров, а также краткие сведения по истории и этнографии Анатолии» не были включены в перевод по причине «нехватки места». Сопоставление оригинала и перевода, однако, показывает, что из текста была целиком изъята 7-я глава раздела «Общие сведения» -«Краткие сведения по истории и этнографии Анатолии» -а также предисловие Карахана и ряд фотографий. Ссылка на «нехватку места» для одной полноценной главы и дипломатического предисловия выглядит неубедительно.

Более вероятным представляется политическое объяснение. Во-первых, предисловие Карахана было написано в духе советско-турецкой дружбы 1930-х годов и не вписывалось в контекст 1951 года. Во-вторых, глава об этническом и конфессиональном составе населения Анатолии содержала сведения, чувствительные в контексте официального турецкого нарратива о гомогенности национального состава республики. Таким образом, турецкое издание 1951 года несёт следы политической цензуры, диктовавшейся изменившейся геополитической обстановкой.

Ни оригинальное русское, ни турецкое издание не получили переиздания. Именно поэтому находка Зухаль Окуян -обнаружившей экземпляр оригинала в карсской антикварной лавке -имеет подлинную историографическую ценность. Опубликованный ею сравнительный анализ двух изданий стал первым серьёзным источниковедческим исследованием монографии Жуковского. В настоящее время ведётся работа над новым, полным переводом книги на турецкий язык (Окуян, 2022).

Историографическое значение «Земледельческой Турции»

Определяя место «Земледельческой Турции» в историографии, необходимо учитывать её междисциплинарный характер. Каждая из научных традиций, к которой она относится, получает от этого источника нечто особое.

Для истории ботаники и аграрной науки монография остаётся первым систематическим исследованием культурной флоры Анатолии в рамках советской школы растениеводства. Как справедливо заметил турецкий плановик Али Неджат Ёлчен, труд Жуковского не превзойдён по своему охвату даже в наши дни (Ölçen, 1997).

Для этнографии и аграрной истории Турции книга является уникальным источником по традиционным практикам земледелия и материальной культуре анатолийского крестьянства первой четверти XX в. Значительная часть описанных реалий к моменту, когда турецкие этнографы могли бы их систематически изучить, уже исчезла (Güner, 2018).

Наконец, для историков советско-турецких отношений монография является показательным примером того, как научное сотрудничество встраивалось в политическую логику межвоенного периода. История её перевода и купюр 1951 года открывает отдельный исследовательский сюжет -о том, как изменение политической конъюнктуры меняло рецепцию научного текста, буквально вырезая из него политически неудобные фрагменты.

Заключение

«Земледельческая Турция» П.М. Жуковского заслуживает большего, чем статус библиографической редкости. Написанная советским учёным в период наивысшего подъёма турецко-советской дружбы, она сочетает в себе строгость агрономического исследования с богатством этнографического наблюдения и осознанностью политического жеста.

Три аспекта монографии заслуживают особого внимания в будущих исследованиях. Во-первых, ботаническое содержание книги -данные о сортовом разнообразии анатолийских культур -может быть переосмыслено в свете современных дискуссий об агробиоразнообразии. Во-вторых, этнографические и визуальные материалы представляют самостоятельный архивный источник. В-третьих, сравнительный анализ русского и турецкого изданий способен пролить свет на механизмы политической редактур научного текста в эпоху холодной войны.

Готовящийся полный турецкий перевод автором этой работы «Земледельческой Турции» открывает возможность вернуть этот труд в широкий научный оборот. Если он будет снабжён надлежащим историко-источниковедческим комментарием и включит восстановленные купюры 1951 года, он сможет стать полноценным историографическим событием для нескольких научных дисциплин.

Список литературы

- Güner, G. (2018). Türkiye'nin ziraî bünyesi. *Bilim ve Gelecek*.
- Küçük, S. (2018). *Erken cumhuriyet dönemi Türkiye'sinin zirai politikalarında Sovyet etkisi: Mehmet Sabri Toprak dönemi*. Н.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Yayınları, 875–885.
- Okuyan, Z. (2022). Sovyet bilim insanlarının Anadolu'da yaptığı bir tarım araştırması ve "Türkiye'nin tarımı" kitabı. *Madde, Diyalektik ve Toplum* 5(2).
- Ölçen, A. N. (1997). *Kemalizm'in ekonomisi*. Türk Devrim Kurumu Yayınları.
- Гончаров, Н. П. (2013). К 125 летию со дня рождения выдающегося ботаника Петра Михайловича Жуковского. *Генетика* 49(5), 549–557.

- Жуковский, П. М. (1933). От автора. П. М. Жуковский, *Земледельческая Турция* (s. XXI XXVII). М.-Л.: Государственное издательство колхозной и совхозной литературы.
- Карахан, Л. (1933). Предисловие автора. П. М. Жуковский, *Земледельческая Турция* (s. XV XX). М.-Л.: Государственное издательство колхозной и совхозной литературы.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ РОДИТЕЛЬНОГО ПАДЕЖА В ТУРКОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ

Танашева Т.М.

Аннотация

Статья посвящена методике преподавания падежей русского языка на уроках русского языка как иностранного в Турции. В качестве примера, который иллюстрируют главные трудности для турецких студентов при изучении падежных конструкций русского языка, в статье рассматривается родительный падеж. Принцип построения падежных форм - это фундаментальное различие, которое пронизывает всю грамматику двух языков. В статье выделены основные ошибки, которые допускают турецкие студенты при изучении родительного падежа русского языка.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, родительный падеж, изафеты, сравнение особенностей.

Abstract

This article explores methods for teaching Russian cases in Russian as a foreign language classes in Turkey. The genitive case is used as an example to illustrate the main difficulties Turkish students face when learning Russian case constructions. The principle of case construction is a fundamental difference that permeates the entire grammar of the two languages. The article highlights the main mistakes Turkish students make when learning the genitive case in Russian.

Keywords: Russian as a foreign language, genitive case, izafets, comparison of features.

Актуальность преподавания русского языка как иностранного остается высокой в современном мире. Это обусловлено развитием цифровых технологий, культурным значением русского языка и практическими потребностями в международном общении. Современные методы, такие как цифровизация, культурологический подход и коммуникативная направленность позволяют сделать обучение более эффективным и интересным.

В условиях современности наблюдается продвижение русского языка в Турции и турецкого в России. Это находит свое подтверждение в таких событиях, как открытие центров русского языка и культуры («Русский дом») в турецких университетах, поддержка кафедр туркологии в России, совместные кинопоказы, литературные переводы, выставки, что создает позитивный образ страны и мотивирует к изучению языка.

Для России такое сотрудничество имеет потенциальные выгоды, которые заключаются в диверсификации потока студентов (уменьшение зависимости от традиционных источников и привлечение мотивированных студентов из стратегически важного региона), повышении международного рейтинга (совместные исследования публикуются в международных журналах, что повышает видимость и цитируемость российских университетов), «мягкая сила» (выпускники российских вузов в Турции становятся важным кадровым и культурным ресурсом, укрепляющим двусторонние отношения в долгосрочной перспективе).

В текущих условиях сближение с Турцией в сфере высшего образования — это не просто одна из задач, а стратегический приоритет. Это направление идеально вписывается в логику построения многополярного мира и усиления роли России на образовательном пространстве Евразии.

Понятие падежа существует как в русском, так и в турецком языке. И в русском языке, и в турецком языке падежи служат одной главной цели — показать роль слова в предложении (что является подлежащим, прямым или косвенным объектом, инструментом действия и т.д.). Эта роль выражается путем изменения формы слова (чаще всего существительного, местоимения).

Преподавание русского языка в Турции учитывает интерференцию родного языка и необходимость преодоления грамматических различий. Основные акценты методики связаны со сравнительным анализом падежных систем русского и турецкого языков для выделения зон интерференции, упор на наибольшие расхождения, использование материалов с комментариями на турецком языке.

Русский язык относится к флективным языкам, где грамматические значения выражаются с помощью аффиксов, которые могут сочетать несколько значений. В отличие от русского языка, турецкий является агглютинативным, где грамматические значения передаются с помощью последовательного присоединения аффиксов. При этом границы морфем чёткие, и одна морфема обычно выражает одно значение.

В качестве примера, который иллюстрируют главные трудности для турецких студентов при изучении падежных конструкций русского языка, мы взяли родительный падеж.

Родительный падеж в русском языке выполняет множество функций:

1. Выражение принадлежности (*фотография человека*)
2. Выражение отношения к коллективу, учреждению, лицу (*студент университета, гражданин страны*)
3. Выражение части от целого (*лоскут ткани, столица страны*)
4. Выражение отрицания (*у меня нет желания*)
5. Выражение количества
 - а) измеряемых объектов (*глоток воды, килограмм мяса*)
 - б) в сочетании с числительными и неопределенно-количественными словами **много, мало, несколько, множество** (*три бутылки, несколько студентов*)
6. Выражение сравнения в сочетании с прилагательным (*быстрее машины, выше здания*)
7. Выражение места с предлогами: **у, около, вокруг, вблизи, мимо, напротив, недалеко, среди, посреди, мимо** (*около оврага, вокруг дома*)
8. Выражение направления движения с предлогами: **с, из, от** (*письмо от родителей, студент из Турции*)
9. Выражение времени и места действия с предлогами: **до, после, во время, от ... до, с ... до** (*во время намаза, от Москвы до Анкары, с понедельника до пятницы*)
10. Выражение субъекта, на которое направлено действие, определение цели, предназначения чего-либо с предлогами **для, за, ради, из-за, на, в, в целях, во имя** (*для незрячих, ради науки, из-за дождя*)

Родительный падеж в русском языке образуется при помощи окончаний **-а/-я, -ы/-и, -ей, -ов**, которые зависят от рода, числа и склонения слова.

Родительный падеж (*İlgi hâli*) в турецком языке, в первую очередь выражает принадлежность (чей?), используется в связке с изафетами и образуется при помощи

присоединения аффиксов *-(n)in / -(n)in / -(n)un / -(n)ün* (в соответствии с правилом гармонии гласных)

Сравнение особенностей

Таблица 1.

	Характеристики	Турецкий (İlgi hâli)	Русский
.	Основное значение	Принадлежность (Чей?)	Кого/чего, принадлежность, отношение к коллективу, часть целого, отрицание, количество, сравнение, выражение места, времени, направления, цели
.	Порядок слов	Сначала обладатель, потом предмет (Evin karısı)	Сначала предмет, потом обладатель (Дверь дома)
.	Аффиксы/ Окончания	-in, -in, -un, -ün (4 варианта)	-а, -я, -ы, -и, -ей, -ов и др.
.	Связанные слова	Обязателен аффикс притяжательности на 2-м слове	Не требуется
.	Предлоги	Редко, в основном послелог	Часто (у, для, без, из, от)

Принцип построения падежных форм - это фундаментальное различие, которое пронизывает всю грамматику двух языков. Хотим выделить основные ошибки, которые допускают турецкие студенты при изучении родительного падежа.

1. Неверное использование окончаний при отрицании.

Одной из наиболее частых ошибок, встречающихся у турецких студентов при изучении родительного падежа, является неправильное использование падежных окончаний при выражении отрицания.

У меня нет друг (вместо друга)

Нет проблема (вместо проблем)

Причиной этому является то, что в турецком языке при отрицании форма существительного не изменяется: arkadaşım yok, sorun yok.

2. Хаотичное использование падежных окончаний.

Турецкие студенты, привыкшие к строгому чередованию гласных и согласных звуков в слове и гармонии гласных, теряются из-за флективности русского языка, когда одно окончание выражает сразу род, число и падеж. Отсутствие привычных фонетических закономерностей приводит к тому, что студенты начинают хаотично использовать изученные падежные окончания.

3. Неверное использование числительных.

В турецком языке существительное с числительным всегда используется в единственном числе, в именительном падеже (*üç kalem – три ручка, on öğrenci – десять*

ученик). В русском языке используется отличная от турецкого и вместе с тем более сложная конструкция:

2, 3, 4 + существительное в родительном падеже единственного числа (2, 3, 4 дома, шапки, яблока).

От 5 до 20 + существительное в родительном падеже множественного числа (5, 10, 20 домов, шапок, яблок).

4. Неправильное использование предлогов.

В связи с тем, что в турецком языке вместо предлогов используются падежные аффиксы и послелого, турецким студентам сложно выучить и правильно использовать те или иные предлоги с правильными окончаниями существительных (из Москвы – Moskova’dan, с утра до вечера – sabahdan akşama kadar).

Работу по изучению падежных конструкций в русском языке, в нашем случае родительного падежа, с турецкоговорящей аудиторией предлагается строить поэтапно.

Этап 1: Тренировочные упражнения

- Ответы на вопросы помогают закрепить падежную форму в короткой реплике. Пример: Нет кого? - Сестры.
- Расширение предложений позволяют отработать несколько падежей последовательно. Пример: *Нет сестры.* -> *У меня нет сестры.* -> *У меня нет родной сестры и брата.*
- Составление диалогов по модели: отработка падежей в коммуникативной ситуации. Модель: *Откуда ты идешь? — Я иду из школы, от директора.*

Этап 2: Заключительный этап (формирование грамматической компетенции).

На этом этапе фокус смещается с формы на смысл и коммуникацию.

- Речевые задания: обсуждение конкретных тем с использованием изученных конструкций.
- Ситуативные задания: проигрывание реальных ситуаций в ролевых играх (например, в магазине: *сколько стоит? Дайте литр ..., килограмм ...чего? У вас нет ... чего?*).
- Творческие задания: написание коротких историй, эссе, проведение презентаций, где необходимо свободно использовать падежи.

Преподавание русского языка в Турции учитывает интерференцию родного языка и необходимость преодоления грамматических различий. Преподавателю полезно знать базовые основы турецкого языка, чтобы понимать причины ошибок и способствовать осознанию и переходу студентов от агглютинативного мышления к флективному.

Выводы

Преподавание падежей русского языка в России и Турции имеет как общие черты, так и существенные различия, обусловленные лингвистическими особенностями родного языка учащихся. В России используется традиционный структурный подход с последовательным введением падежей, в то время как в Турции акцент делается на преодолении интерференции и сравнительном

анализе грамматических систем. Успешное обучение требует учета этих различий, использования адаптированных материалов и коммуникативных методов, позволяющих учащимся активно использовать падежные конструкции в речи.

Для обеих аудиторий эффективным оказывается комбинирование методов – от традиционных таблиц и схем до игровых элементов и создания студентами собственных грамматических пособий. Это не только способствует лучшему запоминанию, но и развивает метаязыковые навыки, необходимые для дальнейшего изучения русского языка.

Литература

- Ариф Ылдырым. Структурно-семантические отношения падежных систем как лингводидактическая проблема русско-турецкой языковой пары. (2023). *Uluslararası Dil Edebiyat ve Kültür Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 203-223. <https://doi.org/10.37999/udekad.1290219>
- Доган М.Г. К Системно-функциональный подход к обучению турецких студентов возвратным глаголам русского языка. Автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата педагогических наук. Специальность: 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (русский язык как иностранный, уровень профессионального образования. – Москва, 2020. – 18 с.
- Касым Э. Лингводидактические основы преподавания русских приставочных глаголов движения в турецкоязычной аудитории: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: специальность 13.00.02. Теория и методика обучения и воспитания. – Москва, 2022. – 21 с.
- Погодин С.Н. Распространение русского языка и русской культуры в Турции на современном этапе // *Россия в глобальном мире*. 2022. № 22(45).
- Танашева Т. М. Методика преподавания падежей русского языка в России и Турции//*Современное педагогическое образование*, 2025 г. №9. С. 176-181
- Хади Бак. Исследование проблем обучения русскому языку в Турции // *Вестника СВФУ*. 2023. № 3 (31). С.5-14.

РОССИЯ И ТУРЦИЯ: ОТ ОБРАЗА ВРАГА К ОБРАЗУ СОСЕДА. ЭВОЛЮЦИЯ ЛИТЕРАТУРНЫХ ОБРАЗОВ В XX–XXI ВЕКАХ

Пашаева Юнус Ф. Ш.

Аннотация

В статье рассматривается трансформация образов России в турецкой литературе и Турции в русской литературе XX–XXI веков. Исследование выполнено в русле имагологии и сравнительного литературоведения. На материале произведений турецких и русских авторов анализируются механизмы формирования образа Другого, влияние исторических событий на литературные репрезентации и процессы преодоления национальных стереотипов. Особое внимание уделяется роли революций, эмиграции, модернизации и межкультурных контактов в формировании взаимных литературных образов. Установлено, что развитие образов в обеих литературах носит сходный характер и проходит через четыре этапа: политизацию, символизацию, гуманизацию и диалогизацию. Делается вывод о формировании новой модели репрезентации, основанной на культурной памяти, индивидуальном опыте и межкультурном взаимодействии.

Ключевые слова: имагология, Россия, Турция, литературный диалог, образ Другого, эмиграция, культурная память, идентичность.

RUSSIA AND TURKEY: FROM THE IMAGE OF AN ENEMY TO THE IMAGE OF A NEIGHBOR. THE SYMMETRICAL EVOLUTION OF LITERARY IMAGES IN THE 20TH– 21ST CENTURIES

Abstract

The article examines the transformation of Russia's image in Turkish literature and Turkey's image in Russian literature during the twentieth and twenty-first centuries. The study is conducted within the framework of imagology and comparative literary studies. Based on the works of Turkish and Russian authors, the paper analyzes the mechanisms of constructing the image of the Other, the influence of historical events on literary representations, and the gradual overcoming of national stereotypes. Particular attention is paid to the impact of the Russian Revolution, white emigration, modernization processes, cultural memory, and intercultural contacts on the formation of literary images. The study demonstrates that the development of mutual images in both literary traditions follows a similar trajectory and can be divided into four stages: politicization, symbolization, humanization, and dialogization. The article concludes that Russian-Turkish literary dialogue should be regarded as a dynamic process of mutual cultural reflection contributing to intercultural understanding and the rethinking of national identities.

Keywords: imagology, Russia, Turkey, literary dialogue, image of the Other, emigration, cultural memory, identity.

Введение

Россия и Турция на протяжении многих столетий находились в пространстве сложных политических, военных и культурных взаимоотношений. История отношений между двумя государствами включает многочисленные войны, дипломатические контакты, торговые связи и культурные обмены. Эти процессы нашли отражение не только в политической истории, но и в литературе, где формировались устойчивые представления о соседнем народе.

Литературный образ другой страны представляет особый интерес для исследователей, поскольку отражает не столько объективную реальность, сколько механизмы культурного восприятия. В рамках имагологии национальные образы рассматриваются как результат культурного конструирования, зависящий от

исторического контекста, политических условий и системы ценностей общества (Leerssen, 2016).

Объектом исследования являются литературные репрезентации России и Турции в русской и турецкой литературе XX–XXI веков. Русско-турецкие литературные контакты XX века создают особое пространство межкультурного взаимодействия, в котором формируются устойчивые образы Другого (Пашаева Юнус, 2025). Предметом исследования выступают механизмы формирования и трансформации национальных образов России и Турции в условиях межкультурного взаимодействия. Цель исследования состоит в выявлении основных этапов эволюции взаимных литературных образов и определении закономерностей их развития. Гипотеза исследования состоит в том, что образы России в турецкой литературе и Турции в русской литературе развиваются по сходной модели и проходят последовательные этапы политизации, символизации, гуманизации и диалогизации. Научная новизна исследования заключается в рассмотрении образов России и Турции как элементов единого литературного диалога. В статье обосновывается тезис о симметричной эволюции взаимных образов: от политизированного образа врага к гуманизированному образу соседа и культурного партнёра.

Теоретические основы исследования

Теоретической базой исследования выступает имагология — направление сравнительного литературоведения, изучающее литературные образы народов и стран. Согласно Й. Леерсену, национальные образы представляют собой не отражение объективной реальности, а результат культурного конструирования, возникающего под воздействием исторической памяти, политических обстоятельств и коллективных представлений (Leerssen, 2006; Leerssen, 2016).

Особое значение для настоящего исследования имеют понятия автообраза и гетерообраза. Автообраз отражает представления культуры о самой себе, тогда как гетерообраз связан с восприятием иной культуры. В литературном тексте обе категории оказываются тесно взаимосвязаны, поскольку описание Другого нередко становится способом осмысления собственной идентичности. Методологическую основу работы составляют сравнительно-литературный, историко-культурный и имагологический методы исследования. Их применение позволяет проследить не только особенности отдельных художественных текстов, но и общие закономерности развития взаимных образов России и Турции. Материал исследования

Материал исследования составили произведения русских и турецких писателей XX–XXI веков, в которых Россия и Турция становятся объектами художественной репрезентации. В корпус исследования вошли романы Хусейна Рахми Гюрпынара «Я — сумасшедший?», Эрджумента Экрема Талу «Поджигатель», Якупа Кадри Караосманоглу «Сodom и Гоморра», Ахмета Хамди Танпынара «Институт настройки часов», Нермин Безмен «Курт Сеит и Шура», Мины Нергиз «Из России в Касымпашу», Хакана Гезика «Таинственная поклонница Ататюрка — белая русская» и Эртюрка Акшуна «Агафья». Русская литературная традиция представлена произведениями Ивана Бунина, Александра Вертинского, Надежды Тэффи, Аркадия Аверченко, Иосифа Бродского и Петра Павленко. Выбор данных произведений обусловлен тем, что в них

наиболее полно отражены основные этапы трансформации взаимных образов России и Турции в литературном сознании двух народов.

Этап I. Политизация образа: первая половина XX века

Формирование образа России в турецкой литературе первой половины XX века во многом связано с последствиями Октябрьской революции и массовой белой эмиграцией. После 1919 года десятки тысяч русских беженцев оказались в Стамбуле, что стало важным фактором культурного взаимодействия между двумя народами (Бахревский, Свистунова, 2019).

В произведениях Хусейна Рахми Гюрпынара, Эрджумента Экрема Талу и Якупа Кадри Караосманоглу русские персонажи изображаются прежде всего как носители исторической катастрофы. Их судьбы связаны с потерей родины, социального положения и привычного образа жизни. В романе «Я — сумасшедший?» русские героини оказываются связанными с атмосферой моральной нестабильности послевоенного Стамбула. В романе «Поджигатель» образ русского эмигранта воплощает трагедию человека, лишённого прежнего социального статуса и вынужденного приспособляться к новой реальности. В «Содоме и Гоморре» русские становятся частью общего образа кризисной эпохи и помогают автору раскрыть тему общественного и нравственного упадка. Таким образом, Россия на данном этапе воспринимается прежде всего через призму революции, эмиграции и политического кризиса. Национальная принадлежность персонажей оказывается важнее их индивидуальности.

Сходные процессы наблюдаются и в русской литературе. Несмотря на изменение политической ситуации после распада Османской империи и образования Турецкой Республики, Турция продолжает восприниматься как пространство Востока и культурной инаковости. Однако опыт эмиграции постепенно трансформирует традиционный взгляд. Для многих русских писателей Стамбул становится не абстрактным Востоком, а пространством повседневного существования. В произведениях Аркадия Аверченко, Надежды Тэффи и Александра Вертинского Турция одновременно выступает местом спасения и пространством культурной чуждости. Образ страны оказывается тесно связанным с личным опытом эмиграции, что постепенно подготавливает переход к более сложным моделям восприятия.

На данном этапе Россия и Турция воспринимаются преимущественно через призму политических событий и исторической памяти. Литература ещё не стремится к глубокому пониманию Другого, а фиксирует последствия масштабных исторических потрясений.

Этап II. Символизация образа: середина XX века

Во второй половине XX века происходит существенное изменение функций национального образа в литературе. Если ранее Россия и Турция воспринимались преимущественно как политические и исторические реалии, то теперь они всё чаще становятся символами более широких культурных и цивилизационных процессов.

Особенно показательным в этом отношении творчество Ахмета Хамди Танпынара. В его произведениях Россия выступает не самостоятельным объектом изображения, а частью более широких размышлений автора о времени, модернизации и исторических трансформациях. Для Танпынара Россия интересна прежде всего как пример

цивилизации, переживающей кризис традиционного общества и стремящейся к обновлению. Подобно Турции, она сталкивается с необходимостью пересмотра прежних ценностей и поиска новой модели развития.

В этом контексте образ России приобретает символическое значение. Он становится инструментом осмысления тех процессов, которые происходят внутри самой Турции. Национальный образ начинает выполнять не описательную, а аналитическую функцию. Россия воспринимается уже не как конкретная страна, а как культурный знак исторических перемен. Сходные процессы наблюдаются и в русской литературе. У Ивана Бунина Турция предстает не столько географическим пространством, сколько философским и эстетическим образом Востока. Исследователи справедливо отмечают, что Восток в произведениях Бунина выступает пространством духовного поиска и культурного диалога (Ковалева, 2015). Иную модель предлагает Иосиф Бродский в эссе «Путешествие в Стамбул». Для него Турция становится не объектом романтического восхищения, а поводом для размышлений о различиях между Востоком и Западом. Стамбул превращается в философскую метафору, через которую автор пытается осмыслить фундаментальные различия культурных традиций. Таким образом, середина XX века характеризуется переходом от социально-политического образа к символическому. Национальные образы начинают использоваться для осмысления более широких вопросов времени, истории и цивилизационного развития.

Этап III. Гуманизация образа: конец XX века

Радикальные изменения происходят в конце XX века. Завершение холодной войны, распад Советского Союза и расширение культурных контактов способствуют пересмотру прежних стереотипов. Наиболее ярко этот процесс проявляется в турецкой литературе. Если ранее русские персонажи чаще всего оставались второстепенными фигурами, то теперь они становятся центральными героями повествования.

Показательным примером является роман Нермин Безмен «Курт Сеит и Шура». Значение данного произведения определяется не только его популярностью, но и принципиальным изменением характера изображения России и русских персонажей. В центре повествования находится история любви Курта Сеита и Шуры, разворачивающаяся на фоне революции и эмиграции. Россия изображается не как политическая система и не как геополитический противник, а как пространство личной памяти и человеческих переживаний. Исторические события становятся фоном для исследования внутреннего мира героев. Особое значение приобретает тема культурной травмы. Эмиграция представлена не только как смена места жительства, но и как глубокий кризис идентичности. Герои оказываются между двумя культурами и двумя мирами, что делает их представителями новой транскультурной реальности. В произведениях Мины Нергиз, Хакана Гезика и Эртюрка Акшуна эта тенденция получает дальнейшее развитие. Русские эмигранты изображаются уже не как чужие, а как участники общей истории Турции. Их судьбы становятся частью коллективной памяти страны. Таким образом, происходит переход от коллективного образа народа к индивидуальному психологическому портрету. На первый план выходит человек, а не его национальная принадлежность.

Этап IV. Диалогизация образа: литература XXI века

Современная литература демонстрирует дальнейшее усложнение взаимных образов России и Турции. В произведениях XXI века русские и турецкие персонажи всё чаще оказываются носителями гибридной идентичности. Они существуют одновременно в нескольких культурных пространствах и не могут быть однозначно отнесены к одной национальной традиции.

Особое значение приобретают темы памяти, культурного шока, миграции и поиска собственного места в мире. Если ранее национальные различия подчёркивались, то теперь внимание авторов сосредоточено на общности человеческого опыта. В романах Мины Нергиз, Хакана Гезика и Эртюрка Акшуна русские эмигранты становятся частью общего историко-культурного пространства Турции. Их истории рассматриваются не как истории чужаков, а как важная часть турецкой культурной памяти. В результате литература постепенно отказывается от противопоставления «свой — чужой». Национальный образ начинает выполнять функцию культурного посредничества и становится инструментом межкультурного диалога.

На данном этапе можно говорить о формировании новой модели литературной репрезентации, основанной на принципах взаимопонимания и культурного взаимодействия.

Имагологическая логика трансформации образов

С точки зрения имагологии эволюция образов России и Турции представляет собой закономерный процесс изменения восприятия Другого под воздействием исторического опыта и культурного взаимодействия.

Как отмечает Й. Леерссен, национальные образы не являются статичными. Они формируются в результате взаимодействия исторической памяти, политической конъюнктуры и непосредственных межкультурных контактов (Leerssen, 2016). Поэтому изменение образа другой страны обычно связано не столько с изменением самой страны, сколько с трансформацией взглядов воспринимающей культуры. Материал русской и турецкой литературы подтверждает данную закономерность. В первой половине XX века преобладают политизированные представления, связанные с революциями, войнами и историческими конфликтами. Позднее происходит символизация образов, а затем их постепенная гуманизация. В современной литературе национальный образ всё чаще перестаёт выполнять функцию культурной границы и начинает выступать инструментом культурного посредничества. Россия и Турция начинают восприниматься не как противоположные цивилизации, а как участники общего исторического процесса.

Эмиграция как механизм взаимного переосмысления

Особое место в трансформации взаимных образов России и Турции занимает феномен эмиграции. Именно эмиграционный опыт стал одним из важнейших факторов, способствовавших разрушению традиционных представлений о Другом. До начала XX века восприятие России в Турции и Турции в России формировалось преимущественно под влиянием политических отношений, военных конфликтов и исторической памяти. Однако массовая эмиграция после Октябрьской революции создала принципиально новую ситуацию. Русские перестали быть абстрактным образом далёкой страны и стали частью повседневной жизни турецкого общества. Русские эмигранты открывали рестораны, кафе, театры, художественные мастерские, работали музыкантами, преподавателями и переводчиками. Благодаря этому турецкое общество получило

возможность познакомиться с русской культурой непосредственно, а не через призму политических представлений.

Аналогичные процессы происходили и в русской эмигрантской литературе. Для многих русских писателей Турция перестала быть исключительно экзотическим Востоком и превратилась в пространство повседневного существования. Именно поэтому в произведениях Вертинского, Тэффи и Павленко появляется стремление к более детальному и реалистическому изображению турецкой жизни. Таким образом, эмиграция становится своеобразной зоной культурного контакта, в которой происходит пересмотр прежних стереотипов и формируются новые представления о Другом.

Память и идентичность в современной литературе

В современной литературе центральное место занимают категории памяти и идентичности. Если ранняя литература описывала Россию и Турцию как коллективные сущности, то современные произведения всё чаще сосредотачиваются на судьбах людей, существующих одновременно в нескольких культурных пространствах. Особенно ярко эта тенденция проявляется в романах Нермин Безмен, Мины Нергиз и Эртюрка Акшуна. Их герои находятся между двумя мирами, сохраняя память о прошлом и одновременно адаптируясь к новым условиям. Для таких персонажей характерна гибридная идентичность. Они не могут полностью принадлежать одной культуре и оказываются носителями нескольких культурных традиций одновременно. Подобная ситуация отражает общие процессы глобализации и транснационального культурного взаимодействия. В результате литература начинает рассматривать национальную принадлежность не как фиксированную категорию, а как динамический процесс культурного выбора и самоопределения. Это свидетельствует о переходе от национально ориентированной модели восприятия к межкультурной.

Проведённый анализ позволяет выделить четыре основных этапа эволюции взаимных образов России и Турции в литературе XX–XXI веков.

Этап	Турецкая литература	Русская литература
Политизация	Россия как революция и эмиграция	Турция как Восток и бывший противник
Символизация	Россия как символ модернизации	Турция как философский образ Востока
Гуманизация	Индивидуальная судьба русского героя	Человеческое измерение Турции
Диалогизация	Общая историческая память	Межкультурное взаимодействие

Как показывает сравнительный анализ, развитие взаимных образов носит симметричный характер. Несмотря на различия исторического опыта и культурного контекста, русская и турецкая литературы проходят сходные стадии трансформации образа Другого.

На ранних этапах доминируют политические и идеологические представления. Затем национальные образы начинают выполнять символические функции. Позднее происходит их гуманизация через обращение к индивидуальному человеческому опыту. Наконец, современная литература всё чаще рассматривает Россию и Турцию как части

общего культурного пространства. Именно эта симметричность представляет собой главный результат проведённого исследования.

Выводы

Проведённое исследование позволило проследить особенности формирования и трансформации образов России в турецкой литературе и Турции в русской литературе на протяжении XX–XXI веков. Анализ показал, что данные образы представляют собой не изолированные литературные конструкции, а важные элементы межкультурного взаимодействия, отражающие характер исторических, политических и культурных отношений между двумя странами.

Прежде всего было установлено, что литературные представления о соседнем народе формируются под непосредственным влиянием конкретного исторического контекста. Революции, войны, модернизационные процессы, массовые миграции и политические преобразования оказывают существенное воздействие на содержание и характер национальных образов. Вследствие этого литература выступает не только художественным отражением реальности, но и своеобразным механизмом интерпретации исторического опыта.

Исследование показало, что в первой половине XX века доминирующее положение занимают политизированные и идеологизированные представления о Другом. В турецкой литературе Россия ассоциируется прежде всего с революцией, гражданской войной и белой эмиграцией. Русские персонажи часто выступают как носители исторической катастрофы, связанной с разрушением прежнего социального порядка. В русской литературе Турция продолжает восприниматься через призму многовекового противостояния, ориенталистских представлений и противопоставления Востока и Запада. На данном этапе национальная принадлежность персонажей оказывается важнее их индивидуальных характеристик.

Во второй половине XX века наблюдается переход к символическому уровню репрезентации. Россия и Турция начинают функционировать не только как реальные государства, но и как культурные символы, позволяющие авторам размышлять о модернизации, традиции, историческом развитии и цивилизационном выборе. Национальный образ перестаёт быть исключительно объектом художественного описания и становится инструментом философского осмысления социальных и культурных процессов. Особенно отчётливо данная тенденция проявляется в творчестве Ахмета Хамди Танпынара, Ивана Бунина и Иосифа Бродского.

Важнейшим этапом трансформации взаимных образов становится гуманизация, характерная для конца XX века. На смену коллективным представлениям о народе приходят индивидуализированные образы конкретных людей. Особое значение в этом процессе приобретают произведения, посвящённые судьбам русских эмигрантов в Турции. В романах Нермин Безмен, Мины Нергиз, Эртюрка Акшуна и других авторов внимание переносится с политических обстоятельств на человеческие переживания, память, любовь, утрату и поиск идентичности. Россия и Турция начинают восприниматься через судьбы отдельных людей, а не через абстрактные национальные характеристики.

Отдельного внимания заслуживает роль эмиграции как механизма переосмысления образа Другого. Массовое переселение русских в Турцию после революции создало

условия для непосредственного контакта двух культур. В результате традиционные представления о соседнем народе подверглись существенной корректировке. Эмиграция способствовала переходу от стереотипного восприятия к более сложному и многомерному пониманию культурной инаковости. Аналогичный процесс наблюдается и в русской литературе, где Турция постепенно перестаёт быть исключительно экзотическим Востоком и превращается в пространство реального человеческого опыта.

Исследование также показало, что в литературе XXI века происходит дальнейшее усложнение взаимных образов. Современные авторы всё чаще обращаются к темам культурной памяти, миграции, гибридной идентичности и межкультурной коммуникации. Русские и турецкие персонажи представлены как участники общего исторического и культурного пространства. Национальная принадлежность перестаёт восприниматься как жёсткая и неизменная категория, уступая место более гибким формам культурного самоопределения.

Наиболее значимым результатом исследования является выявление модели симметричной эволюции взаимных образов России и Турции. Анализ литературного материала позволяет выделить четыре последовательных этапа развития: политизацию, символизацию, гуманизацию и диалогизацию. Несмотря на различия исторических обстоятельств и национальных литературных традиций, обе культуры демонстрируют сходную логику восприятия Другого. Данный вывод позволяет рассматривать русско-турецкий литературный диалог как единый культурный процесс, основанный на сходных механизмах формирования и трансформации национальных образов.

С точки зрения имагологии проведённое исследование подтверждает, что литературный образ Другого отражает не столько особенности изображаемой культуры, сколько специфику её восприятия. Изменение образа России в турецкой литературе и образа Турции в русской литературе свидетельствует прежде всего об изменении самих механизмов культурного сознания. Эволюция этих образов демонстрирует постепенный переход от конфронтационной модели восприятия к модели взаимопонимания и культурного диалога.

Таким образом, русско-турецкие литературные связи XX–XXI веков представляют собой не просто совокупность художественных произведений, посвящённых соседней стране, а сложный процесс взаимного культурного отражения. В ходе этого процесса литература выступает пространством осмысления исторического опыта, преодоления стереотипов и формирования новых моделей межкультурного взаимодействия. Именно в этом заключается её важнейшая роль в развитии русско-турецкого культурного диалога и в формировании более глубокого понимания Другого в современном мире.

Заключение

Таким образом, русско-турецкий литературный диалог XX–XXI веков представляет собой динамический процесс взаимного культурного отражения, в рамках которого происходит постепенный переход от политически обусловленных образов к моделям межкультурного понимания и диалога. Выявленная симметричная эволюция образов России и Турции позволяет рассматривать литературные связи двух стран как важный механизм формирования взаимного культурного знания.

Источники

- Аверченко, А. Т. Записки Простодушного / сост., послесл. и примеч. О. В. Сергеева. – М.: Книга и бизнес, 1992. – 365 с. – ISBN 5-212-00533-7.
- Бродский, И. А. Путешествие в Стамбул // Сочинения. – Т. 5. – СПб.: Пушкинский фонд, 2001.
- Бунин, И. А. Тень птицы // Собрание сочинений: в 9 т. – Т. 3. – М.: Художественная литература, 1965.
- Павленко, П. А. Стамбул и Турция. – М.: Федерация, 1930.
- Тэффи, Н. А. Стамбул и солнце // Собрание сочинений. – Т. 5. – М.: ЭКСМО, 2011.
- Вертинский, А. Н. Дорогой длиною... – М.: Правда, 1990.
- Bezmen, Nermin. Kurt Seyt ve Şura. – İstanbul: Doğan Kitap, 1992.
- Gürpınar, Hüseyin Rahmi. Ben Deli Miyim? – İstanbul: Özgür Yayınları, 2019.
- Karaosmanoğlu, Yakup Kadri. Sodom ve Gomore. – İstanbul: İletişim Yayınları, 2020.
- Nergiz, Mina. Rusya'dan Kasımpaşa'ya. – İstanbul: Cinius, 2014.
- Tanpınar, Ahmet Hamdi. Saatleri Ayarlama Enstitüsü. – İstanbul: Dergâh Yayınları, 2022.

Список литературы

- Алтынбаева Г. Русский Стамбул в книге П. А. Павленко «Стамбул и Турция» // *Balkanistik Dil ve Edebiyat Dergisi*. 2019. Т. 1. № 1. С. 27–38.
- Бахревский Е. В., Свистунова И. А. Образ России в Турции: историческое развитие и современное состояние. Москва: Институт наследия, 2019.
- Пашаева Юнус Ф. Русско-турецкие языковые и литературные связи в XX веке. Анкара: *Sonçağ Akademi*, 2025.
- Beller M., Leerssen J. (Eds.). *Imagology: The Cultural Construction and Literary Representation of National Characters: A Critical Survey*. Amsterdam: Rodopi, 2007.
- Dyserinck H. *Imagology and the Problem of Ethnic Identity* // *Intercultural Studies*. 2003. No. 1.
- Leerssen J. *National Thought in Europe: A Cultural History*. Amsterdam: Amsterdam University Press, 2006.
- Leerssen J. *Imagology: On Using Ethnicity to Make Sense of the World* // *Iberic@l*. 2016. No. 10. P. 13–31.
- Pageaux D.-H. *La littérature générale et comparée*. Paris: Armand Colin, 1994.
- Pageaux D.-H. *De l'imagerie culturelle à l'imaginaire* // Brunel P., Chevrel Y. (Eds.). *Précis de littérature comparée*. Paris: Presses Universitaires de France, 1989. P. 133–161.
- Said E. W. *Orientalism*. New York: Pantheon Books, 1978.

СМЫСЛОВЫЕ ПОТЕРИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ РУССКИХ ЧАСТИЦ НА ТУРЕЦКИЙ ЯЗЫК: СТАТИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ОШИБОК (НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНТОВ АНАТОЛИЙСКОГО УНИВЕРСИТЕТА)

Айдын О.

Аннотация

В данной статье обсуждаются частицы и трудности их интерпретации при переводе с русского на турецкий. Иногда подобные проблемы даже мешают читателю постигнуть художественный текст. Главный вопрос — как хорошо студенты бакалавриата могут верно распознать и адекватно передать эти многозначные единицы. Материал взят из работ студентов четвёртого курса кафедры русского языка и литературы Анатолийского университета. Для эксперимента был создан авторский диалог, стилизованный под прозу Н. В. Гоголя. В нём использовалось 12 частиц различных групп (*давай, бы, ни, не, разве, неужели, чуть не, было, же, ведь, да, нет*). Переводы оценивались по авторской 24-балльной шкале, составленной на основе классификации речевых функций Н. Ю. Шведовой. По итогам стало понятно, что переводчики выбирают довольно разные и неравномерные стратегии. Более того, если с передачей главной мысли высказывания (утверждения или отрицания) студенты справляются достаточно уверенно, то с теми частицами, которые изменяют форму, подчёркивают модальность или указывают на характер действия, они либо пытаются переводить их буквально, либо вовсе опускают. Подобные ошибки стирают имеющийся в тексте тонкий подтекст, в ряде случаев совершенно искажая задуманное автором. Именно поэтому и надо включать тему частиц в программы РКИ не как сборник сухих правил, а как элементы живого контекста, вызывающего эмоции, интерес и непосредственно влияющего на мотивацию и увлечённость студентов.

Ключевые слова: русский как иностранный, частицы, перевод, анализ ошибок, статистическая оценка.

SEMANTIC LOSSES IN THE TRANSLATION OF RUSSIAN DISCOURSE PARTICLES INTO TURKISH: A STATISTICAL ERROR ANALYSIS (THE CASE OF ANADOLU UNIVERSITY STUDENTS)

Abstract

This article examines particles and the challenges associated with translating them from Russian into Turkish, which sometimes disrupt communication when reading literary texts. The primary question is how capable undergraduate students are of correctly identifying and adequately translating these complex, multifaceted units. The research material is based on translations by fourth-year students in the Department of Russian Language and Literature at Anadolu University. For this experiment, the author's dialogue, stylized as the prose of N. V. Gogol, was used, containing 12 particles of various categories (*давай, бы, ни, не, разве, неужели, чуть не, было, же, ведь, да, нет*). The quality of the translations was assessed using the author's 24-point scale, developed based on the classification of speech functions in Russian proposed by N. Yu. Shvedova. The results of the experiment showed that the translators chose quite different and uneven strategies. Moreover, while students are quite confident in conveying the main idea of a statement (affirmation or negation), they either attempt to translate particles that change form, emphasize modality, or indicate the nature of an action literally or omit them entirely. As a result of such errors, the subtle subtext is lost and the author's original communicative purpose is distorted. This justifies the need to include the topic of particles in Russian as a foreign language curricula not as a set of dry rules and exercises, but as living, emotionally evoking and engaging contexts that directly influence students' motivation and engagement.

Keywords: Russian as a foreign language, discourse particles, translation, error analysis, statistical evaluation.

Введение и теоретическая база исследования

Частицы — это настоящая сокровищница русского языка. Эти короткие неизменяемые слова мы часто пропускаем мимо ушей, но на самом деле они открывают целый мир. Раньше лингвисты не воспринимали их всерьёз, считая их служебными. Всё изменилось после работ Виктора В. Виноградова. Он тщательно изучил частицы (1986, с. 35) и показал, что это не просто связки, а семантически значимые единицы. Они — главные указатели смысла: благодаря им мы можем осознать, что хочет сказать нам говорящий, понять эмоциональное состояние говорящего, его интенции и субъективное отношение к предмету речи (Виноградов, 1986, с. 546).

Развитием этого нового взгляда стала академическая «Русская грамматика» под редакцией Наталии Ю. Шведовой (1980, с. 723–730). В ней авторы предложили подробную классификацию частиц, взяв за основу их роль в живой речи — то есть коммуникативно-прагматический потенциал. В рамках этой системы частицы делятся на следующие разряды: формообразующие (бы, пусть, давай и др.), отрицательные (не, ни, нет и др.) и вопросительные (ли, разве, неужели и др.). Также выделяются частицы, характеризующие протекание или результат действия (было, чуть не, едва не и др.), модальные (же, ведь, даже и др.), а также утвердительные и отрицательные (да, нет, ага и др.). Елена А. Стародумова (2002, с. 24–25) сделала следующий шаг в развитии этой теории, переведя исследование частиц в плоскость дискурсивного анализа. Она сместила фокус внимания с денотативного (словарного) значения этих единиц на их коннотативный потенциал. Таким образом, исследовательница обосновала тезис о том, что частицы составляют «прагматический каркас» как письменной, так и устной коммуникации (Стародумова, 2002, с. 30).

В литературе частицы не случайны. Автор выбирает их осознанно. Они делают замысел точнее, раскрывают внутренний мир героев, их тончайшие мысли и чувства, создают атмосферу. Именно это придает тексту подлинную художественную и эстетическую выразительность. Михаил М. Бахтин (2002, с. 25, 111), раскрывая феномен полифонии (многоголосия) в творчестве таких мастеров, как Федор М. Достоевский и Николай В. Гоголь, эксплицирует его именно через микроязыковые единицы. По мнению исследователя, именно частицы и подобные им элементы позволяют проводить смысловой анализ на тех участках текста, где авторский голос и голос персонажа тесно переплетаются.

Социальный статус героев, скрытые подтексты в диалогах, ключевые идеи и отношение говорящего — всё это обнажают частицы, часто встречающиеся у Гоголя. Пропуск или небрежный перевод этих слов не просто приводит к эстетическим потерям: он рискует полностью исказить или нивелировать исходный авторский замысел.

Стремление воссоздать в тексте перевода тот же эффект, который оригинал оказывает на читателя, не привязываясь слепо к его поверхностной структуре, в теории перевода принято называть «прагматической эквивалентностью». Вилен Н. Комиссаров (1990, с. 58) утверждал, что говорить о полноценной переводческой эквивалентности можно лишь тогда, когда коммуникативная цель исходного текста с абсолютной

точностью воспроизводится в языке перевода. Однако Сергей Влахов и Сидер Флорин (1980, с. 42, 140) подчеркивают, что из-за межъязыковой асимметрии перевод определенных языковых единиц сталкивается с феноменом «непереводимости». Частицы в контексте принципов «эквивалентности» и «непереводимости» как раз и представляют собой одну из самых сложных категорий при переводе с русского языка на турецкий.

Типологические различия между турецким и русским языками, принадлежащими к разным языковым семьям, лишь усугубляют эту переводческую проблему. Русские частицы далеко не всегда имеют точные морфологические соответствия в турецком языке, поэтому в переводоведческой практике данная трудность чаще всего преодолевается с помощью метода компенсации. В турецком языке функции этих частиц могут брать на себя вопросительные частицы, уменьшительно-ласкательные и усилительные аффиксы, инвертированные синтаксические конструкции, а также устойчивые речевые маркеры и междометия вроде «*yahu, hani, doğrusu, elbet, bari*».

В процессе изучения русского языка как иностранного студенты регулярно сталкиваются с серьезными трудностями при осмыслении прагматических функций частиц. Как отмечала Наталья И. Формановская (2005, с. 80–81), иностранные учащиеся нередко воспринимают частицы как своего рода «избыточные слова», которые лишь неоправданно усложняют коммуникацию, и поэтому зачастую сознательно избегают их использования. Подобная тенденция, по мнению исследователя, существенно затрудняет освоение студентами живой динамики дискурса и речи.

Если рассматривать переводческие стратегии студентов бакалавриата с родным турецким языком, владеющих русским языком на пороговом уровне (B1–B2), то можно заметить их общую склонность к пословесному, буквальному переводу. Даже в тех случаях, когда им удастся грамматически правильно выстроить синтаксическую структуру, они далеко не всегда способны уловить и передать на языке перевода скрытый под ней эмоциональный подтекст. Данные, накопленные в профильной литературе, подтверждают, что подобные переводческие ошибки обусловлены не просто скудным словарным запасом, но и незнанием «кодов эмоционально-модального отношения», заложенных в исходном языке.

В этом контексте настоящее исследование, нацеленное на анализ частотности смысловых потерь при переводе частиц студентами выпускного курса с помощью специально разработанного количественного рубрикатора, призвано подкрепить существующие теоретические дискуссии эмпирическими и статистическими данными.

Нам удалось обнаружить лишь одну работу в турецкой научной периодике, посвященную частицам и специфике их перевода. Речь идет о статье Лейлы Чигдем Далкылыч «Модальные частицы в русском языке: к вопросу о значении, языковой функции и проблемах перевода», опубликованной в 2017 году (в тексте источника ошибочно указан 2016 год). Данная публикация на сегодняшний день остается единственным профильным исследованием в турецком научно-образовательном пространстве. В ней рассматриваются природа и функции русских частиц, а также структурные и семантические трудности, возникающие при их передаче на турецкий язык. Однако, несмотря на все многообразие разрядов и обилие модальных частиц в

русском языке, автор сосредоточилась на анализе всего четырех единиц (просто, то-то, ведь и ещё).

С этой точки зрения наше исследование обладает несомненной научной новизной, так как представляет собой первый комплексный эмпирический и количественный анализ функционирования частиц в контексте переводоведения и методики преподавания РКИ в Турции. В работе предлагается статистический анализ ошибок на материале оригинального текста, стилизованного под художественную манеру Гоголя, и на основе разработанной автором уникальной 22-балльной (в тексте источника также упоминается 24-балльная) шкалы оценивания. Мы рассчитываем, что данное исследование внесет свой вклад в предметную область, актуализировав значимость и роль частиц как в теории перевода, так и в практике преподавания иностранного языка.

Методология

Модель исследования

Настоящая работа представляет собой количественное дескриптивное (описательное) исследование, целью которого является выявление прагматических и семантических трудностей, возникающих у студентов, изучающих русский язык как иностранный, при переводе художественного текста. Методологической основой анализа послужит шестикомпонентная функционально-семантическая таксономия Шведовой. Кроме того, по своему типу данная работа классифицируется как кейс-стади (case study / анализ конкретного случая), поскольку она сфокусирована на изучении переводческих решений конкретной выборки (студентов 4-го курса отделения русского языка и литературы Анатолийского университета) и на измерении возникающих в результате этих решений коэффициентов функционально-прагматических и семантических потерь при передаче частиц. С опорой на методологический подход Роберта К. Йина данная работа классифицируется как встроенное исследование единичного случая (embedded single-case design) (2009, с. 46, 50; Yıldırım & Şimşek, 2013, с. 327). В качестве общего объекта анализа (кейса) выступает академическая группа студентов, тогда как их конкретные переводческие решения рассматриваются как внутренние единицы исследования. В переводоведческом же аспекте исследование спроектировано как прикладной сопоставительный анализ ошибок. Он позволяет на основе эмпирических данных измерить степень эквивалентности авторской интенции, эмоционального фона и тональности между исходным текстом и текстом перевода сквозь призму выделенных Шведовой функциональных параметров.

Участники исследования

Генеральную совокупность исследования составляют студенты 4-го курса кафедры русского языка и литературы факультета словесности Анатолийского университета, обучавшиеся в 2025–2026 учебном году. При формировании выборочной совокупности был использован метод целенаправленного отбора, а именно стратегия критериального выбора.

Для включения участников в выборку использовались базовые критерии. Прежде всего, нужно было владеть русским языком на уровне не ниже В1–В2. Также требовались теоретические знания и практические навыки перевода с русского на турецкий. И наконец, участники должны были иметь академическую базу, позволяющую адекватно воспринимать и осмысливать русские художественные тексты XIX века. Студенты

выпускного (4-го) курса были определены как наиболее репрезентативная и релевантная группа, позволяющая объективно оценить специфику передачи различных аспектных характеристик художественного перевода.

Инструменты сбора данных

Инструментарий исследования включает в себя два базовых компонента, которые были разработаны автором, прошли процедуру экспертной оценки и получили итоговую верификацию:

Для выявления специфики перевода частиц в программах подготовки по РКИ был составлен специальный малоформатный текст. Учитывая высокую прагматическую нагрузку и эмоциональную насыщенность исследуемых единиц, за стилистический ориентир была взята художественная манера Гоголя. В экспериментальный текст было интегрировано двенадцать различных частиц: *давай, бы, ни, не, разве, неужели, чуть не, было, же, ведь, да, нет*. Полный текст экспериментального диалога, предложенный участникам исследования, имел следующий вид:

«— Да, ты прав. **Давай** всё решим. Я **бы** **ни** за что **не** справился без тебя. **Разве** ты **чуть не** опоздал? Я **было** расстроился. **Неужели** ты **же** сам этого не видишь? **Ведь** мы друзья! — **Нет**, я всё понимаю.»

Для того, чтобы переводчики смогли успешно выполнять свою работу, лексический запас подбирался с учетом уровня владения русским языком студентов, а они, в свою очередь, должны были адекватно перевести и донести каждую единицу с соответствующей контекстуальной функцией и эмоциональным тоном.

С целью перевода в количественные результаты переводческих решений студентов была составлена автором шкала оценок с максимальным баллом 24 (от 0 до 2 баллов на единицу). Качество перевода каждой частицы кодировалось следующим образом:

- **0 баллов:** Полная смысловая потеря / пропуск (единица полностью проигнорирована при переводе).
- **1 балл:** Механический / поверхностный перевод (передано базовое словарное значение, однако художественная тональность и прагматическая функция утеряны).
- **2 балла:** Естественная художественная передача (функция частицы в исходном тексте полностью и адекватно воспроизведена на языке перевода).

С учетом классификации Шведовой, рубрикатор был структурирован на шесть функционально-семантических блоков (по максимуму 4 балла на каждый разряд):

- *Формообразующие частицы:* выражающие сослагательное и побудительное наклонения.
- *Отрицательные частицы:* стандартное и эмфатическое (усиленное) отрицание.
- *Вопросительные частицы:* вопросительные конструкции с оттенком сомнения, недоверия или удивления.
- *Частицы, характеризующие действие:* указывающие на протекание процесса, прерванность действия или его осуществление едва не до конца.
- *Модальные частицы:* выполняющие выделительно-усилительную и логическую (аргументирующую) функции.
- *Утвердительные и отрицательные частицы:* реплики согласия или возражения в структуре диалога.

Сбор и анализ данных

Процедура сбора данных осуществлялась непосредственно в учебных аудиториях в присутствии и под контролем исследователя. Перед началом эксперимента студенты были кратко ознакомлены с целями исследования, при этом особо подчеркивалось, что результаты работы никак не повлияют на их текущую академическую успеваемость. От участников требовалось выполнить перевод текста в естественном для них темпе в пределах установленного временного лимита. Для того чтобы обеспечить чистоту эксперимента и зафиксировать способность студентов интуитивно улавливать функционально-эмоциональный тон высказывания, им было строго запрещено пользоваться словарями или любыми цифровыми переводческими инструментами. Участие в исследовании носило исключительно добровольный характер. Сбор данных для настоящего исследования осуществлялся на основании утвержденного разрешения Этического комитета Анатолийского университета от 08.05.2026 № 160661.

Переводы, выполненные студентами, верифицировались и оценивались автором исследования на основе разработанного критериального рубрикатора, опирающегося на таксономию Шведовой. Данные обрабатывались с помощью соответствующего программного обеспечения. Описательную статистику вывели в таблицах: частоты (f) и проценты (%), показывающие три типа поведения переводчиков: адекватная передача (2 балла), механический перевод (1 балл) и пропуск единицы (0 баллов).

По суммарным баллам студентов разделили на три базовые категории.

- 0–12 баллов: высокий уровень смысловых потерь;
- 13–18 баллов: частичная передача смыслов;
- 19–24 балла: естественный художественный перевод.

Сравнительный анализ затронул шесть параметров рубрикатора: формообразующие, отрицательные, вопросительные, характеризующие действие, модальные и утвердительные/отрицательные частицы. Он количественно показал, какой функционально-прагматический блок оказался самым проблемным для семантически точного перевода.

Результаты исследования

Анализ количественных данных, полученных с помощью разработанного мной рубрикатора, показал, что в процессе перевода качество работы студентов резко дифференцируется в зависимости от разряда и функции исследуемых частиц. То есть, основные положения, выдвинутые в аннотации к моему исследованию, нашли полное подтверждение в результатах статистического анализа.

Студенты показали высокий уровень прагматического эквивалента в переводе тех частиц, которые составляют логику предложения и обладают более прозрачным значением. В частности, наибольшая эффективность наблюдалась в таких группах:

- Утвердительные и отрицательные частицы (да, нет): показатель успешности составил 90,6%.
- Отрицательные частицы (ни, не): успешность на уровне 87,5%.
- Формообразующие частицы (давай, бы): успешность достигла 81,2%.

С лексическими и морфологическими соответствиями студенты справились легко. А вот с прагматическими единицами из таксономии Шведовой, теми, что передают

тонкие эмоциональные оттенки, намерение говорящего или статус действия, возникли серьезные трудности, и успешность резко снизилась.

- В блоке вопросительных частиц (разве, неужели) результат снизился до 65,6%. Эти категории, отражающие сомнение, удивление, косвенный упрек, студенты чаще всего сводили к обычной вопросительной частице «mi/mi», что было прямым переводом."
- С модальными частицами (же, ведь) показатель был еще ниже, всего 56,2%. При переводе убеждающая интонация и эмоционально-смысловые ударения говорящего теряются в принимающем тексте.
- Наибольшие трудности возникли при переводе частиц, характеризующих протекание действия (чуть не, было). В этой группе показатель успешности оказался самым низким и составил ровно 50,0%. Такие тонкие семантические нюансы, как внезапная прерванность действия или ситуация, когда оно едва не совершилось, почти половина участников либо полностью проигнорировала, либо передала с грубыми смысловыми искажениями.

Приведенные статистические данные позволяют сделать однозначный вывод: студенты вполне успешно воссоздают поверхностную логико-синтаксическую структуру предложения, однако испытывают серьезные затруднения, когда возникает необходимость адекватно передать имплицитные, эмоционально-экспрессивные и прагматические смыслы, заложенные в русских частицах.

Заключение и рекомендации

Анализ эмпирического материала, охватывающего 384 переводческих решения (полученных по итогам тестирования 16 участников), позволяет сделать следующие выводы о характере семантико-прагматических потерь при переводе русских частиц на турецкий язык:

- Результаты исследования показали, что студенты весьма успешно работают с единицами, образующими логико-грамматическую основу высказывания: показатели адекватной передачи утвердительных и отрицательных частиц составили 90,6% и 87,5% соответственно. Однако при переходе на прагматический уровень — туда, где требуется передать сомнение, удивление или упрек говорящего, — доля точных переводов снижается до 50%. Это наглядно свидетельствует о том, что учащиеся без труда считают формальную синтаксическую структуру предложения, но испытывают серьезные затруднения при попытке передать его коммуникативный подтекст и имплицитные смыслы.
- Наименьший процент успешных переводов (на уровне 50%), выявленный при передаче частиц, характеризующих протекание действия (чуть не, было), свидетельствует о выраженной склонности студентов к буквализму. Опираясь преимущественно на прямое словарное значение единиц и не учитывая широкий контекст, учащиеся часто игнорируют тонкие аспектуально-семантические нюансы высказывания.
- Регулярный пропуск модальных (же, ведь) и вопросительных (неужели) частиц в принимающем тексте приводит к тому, что исходная коммуникативная интенция автора проецируется на турецкий язык в усеченном, семантически обедненном виде.

Опираясь на полученные результаты, представляется целесообразным предложить следующие педагогические и методические рекомендации:

- Частицы в рамках курса РКИ должны изучаться не как изолированные грамматические правила, требующие заучивания, а в тесной интеграции с другими аспектами языка — в качестве «контекстуальных носителей эмоций».
- В рамках занятий по практике перевода необходимо регулярно проводить поаспектный семантический анализ художественных диалогов. Студентам следует наглядно, на конкретных примерах демонстрировать, как игнорирование или пропуск даже одной частицы полностью разрушает эмоциональное напряжение и нивелирует психологизм во взаимоотношениях персонажей.

Список литературы

- Dalkılıç, L. Ç. (2017). “Rus Dilinde Kiplik Parçacıkları: Anlamı, Dildeki İşlevi ve Çeviri Sorunları Üzerine”. *Avrasya İncelemeleri Dergisi* 5 (1): 167-198. <https://izlik.org/JA29JG59XA>.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9. Bs). Seçkin.
- Yin, K. R. (2009). *Case study research designs and methods* (4th ed.). SAGE.
- Бахтин, М. М. (2002). *Проблемы поэтики Достоевского*. Werden-Verlag.
- Виноградов, В. В. (1986). *Русский язык (Грамматическое учение о слове)* (3-е изд.). Высшая школа.
- Влахов, С. & Флорин, С. (1980). *Непереводимое в переводе*. Международные отношения.
- Комиссаров, В. Н. (1990). *Теория перевода (лингвистические аспекты)*. Высшая школа.
- Стародумова, Е. А. (2002). *Частицы русского языка (разноаспектное описание)*. Изд-во Дальневосточного университета.
- Формановская, Н. И. (2005). *Речевой этикет и культура общения*. Изд-во ИКАР.
- Шведова, Н. Ю. (гл. ред.). (1980). *Русская грамматика* (Том 1: Фонетика. Фонология. Ударение. Интонация. Словообразование. Морфология). Наука.

ЦИФРОВАЯ ФИЛОЛОГИЯ И ПЕРЕВОД: ОТ ДАННЫХ К НАВЫКАМ (НА ПРИМЕРЕ ТУРЕЦКО-РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ ПАРЫ)

Козан О.А.

Аннотация

В данной работе рассматривается трансформация профессиональных навыков филолога и переводчика в контексте цифровой филологии. Отправной точкой исследования является положение о том, что человек утратил исключительную монополию на создание и перевод текста, в связи с чем профессиональное образование должно быть ориентировано не только на владение языком, но и на развитие навыков критической работы с языковыми данными. На материале турецко-русской языковой пары показано, как корпусный анализ, сопоставление человеческого и машинного перевода, а также визуализация данных могут использоваться в образовательной практике. Особое внимание уделяется двум направлениям: обучению переводу и подготовке филологов-русистов. В первом случае анализируются практики сопоставления вариантов «человек - ИИ - эксперт» с опорой на Национальный корпус русского языка. Во втором - рассматривается формирование семантической и прагматической осознанности при работе с многомерными текстами, содержащими имплицитную информацию на разных языковых уровнях. Отдельно описываются исследовательские практики студентов и сотрудников кафедры русского языка и литературы Анкарского университета имени Хаджи Байрама Вели, связанные с цифровыми инструментами и анализом языковых данных. Делается вывод о том, что путь «от данных к навыкам» может стать ключевой образовательной моделью современной филологии.

Ключевые слова: цифровая филология, перевод, турецко-русская языковая пара, корпусный анализ, языковые данные.

Abstract

This study examines the transformation of philological and translation-related professional skills in the context of digital philology. The chapter is based on the idea that text creation and translation are no longer exclusively human activities. For this reason, professional education should focus not only on language proficiency, but also on developing the ability to critically analyze and evaluate linguistic data. Drawing on the Turkish - Russian language pair, the paper shows how corpus analysis, the comparison of human and machine translation, and data visualization can be used in educational practice. Particular attention is paid to two areas: translator training and the education of future Russian philology specialists. In the first case, the paper analyzes practices of comparing “human-AI-expert” translation variants with reference to the Russian National Corpus. In the second, it considers the development of semantic and pragmatic awareness in working with multidimensional texts that contain implicit information at different linguistic levels. The paper also describes research practices of students and faculty members of the Department of Russian Language and Literature at Ankara Hacı Bayram Veli University, related to digital tools and linguistic data analysis. The paper concludes that the path “from data to skills” may become a key educational model for contemporary philology.

Keywords: digital philology, translation, Turkish-Russian language pair, corpus analysis, linguistic data.

Введение

В последние годы филологическое и переводческое образование оказалось в ситуации качественного перехода, связанного с развитием искусственного интеллекта. До недавнего времени создание и перевод связного текста — научного, художественного, публицистического или учебного — относилось к сфере человеческой

деятельности. Сегодня текст может быть создан, преобразован, стилистически адаптирован или переведён системой алгоритмов. Это означает, что человек потерял исключительную монополию в этой области. Изменение статуса текста неизбежно ставит перед профессиональным образованием ряд принципиальных вопросов. Какие компетенции становятся ключевыми для филолога, лингвиста и переводчика в эпоху искусственного интеллекта? Какие образовательные практики необходимо разрабатывать, внедрять или трансформировать?

Очевидно, что на современном этапе мы не располагаем окончательными и универсальными ответами на эти вопросы. Однако при определении дорожной карты в области образования важно ориентироваться на специалистов, глубоко понимающих природу искусственного интеллекта, его потенциал, возможности и возможные последствия. Одним из таких исследователей является Джеффри Хинтон, лауреат Нобелевской премии по физике 2024 года, полученной совместно с Джоном Хопфилдом за фундаментальные открытия и изобретения, сделавшие возможным машинное обучение с использованием искусственных нейронных сетей. В публичной лекции *AI and Our Future* (ИИ и наше будущее), прочитанной 7 января 2026 года в Хобарте, он рассматривает, как устроен искусственный интеллект, какие риски он создаёт для общества, и как человек может сосуществовать с всё более мощными интеллектуальными системами (Hinton, 2026). Для гуманитарного образования особенно значимым становится его вывод о том, что в эпоху генеративных моделей главной защитой человека оказывается не отказ от технологий, а развитое критическое мышление. Под критическим мышлением в данном контексте понимается способность подвергать сомнению данные, проверять основания выводов, и осознавать ограничения как человеческой интуиции, так и генеративных моделей.

Новую фазу развития филологии в данном контексте можно условно обозначить как эпоху цифровой филологии или филологии 4.0 (Антопольский и др., 2023). Её отличительной чертой становится не отказ от традиционной филологической культуры, а изменение способа работы с текстом. Текст всё чаще рассматривается не только как объект чтения и интерпретации, но и как данные: его можно сегментировать, аннотировать, классифицировать, визуализировать, подвергать количественному и качественному анализу. В этих условиях филологическая компетенция включает наряду со знанием языка, литературы и культуры и способность работать с корпусами, таблицами, разметкой, а также результатами автоматической обработки текста. Подобное понимание соотносится с общей парадигмой «цифровых гуманитарных наук», где гуманитарное исследование соединяется с цифровыми методами анализа, моделирования и представления материала (Арефьев и др., 2025; Burdick et al., 2012; Schreibman et al., 2016).

В настоящей работе предлагается подход, представляющий образовательные практики, направленные на развитие критического мышления у филолога и переводчика через анализ языковых данных на примере турецко-русской языковой пары. В рамках работы будут рассмотрены основные направления образовательных практик в двух плоскостях: в области образования и в области научных исследований на кафедре русского языка и литературы Анкарского университета имени Хаджи Байрама Вели.

Образовательные практики: от языковых данных к профессиональным навыкам

Первостепенная компетенция, которую мы стремимся развить у студентов в условиях цифровой филологии, связана с умением работать с данными. В нашем случае речь идёт прежде всего о языковых данных: текстах, корпусных примерах, контекстах употребления, переводческих вариантах, результатах автоматического перевода. Если в традиционной практике обучения переводу студент часто опирался на интуицию, словарь и комментарий преподавателя, то в условиях цифровой филологии важным становится другой принцип: переводческое или филологическое решение должно быть подтверждено «большими данными». В качестве методического принципа такой работы можно сформулировать установку: «Не доверяй себе, пока не увидишь данные». Эта фраза не отменяет роли языковой интуиции, но меняет её статус. Интуиция студента, переводчика или преподавателя рассматривается не как окончательный аргумент, а как отправная гипотеза, требующая проверки. Такой подход особенно важен в ситуации, когда в образовательный процесс входят генеративные модели и системы машинного перевода. Их ответы внешне могут выглядеть убедительно, но именно поэтому требуют внимательного анализа, анализа в контексте и проверки по корпусным данным.

Основным источником «больших языковых данных» на наших занятиях выступает Национальный корпус русского языка (НКРЯ) (Савчук и др., 2024). Работа с НКРЯ позволяет студентам увидеть реальные контексты употребления слова или конструкции, определить лексическую сочетаемость, проверить устойчивость коллокации, выявить стилистические ограничения. В образовательной практике такая работа реализуется на занятиях по турецко-русскому переводу и анализу текста. Вводятся базовые понятия: корпус, разметка, коллокация, частотность, семантическое поле, прагматика. Задача преподавателя состоит в том, чтобы объяснить студентам природу языковых данных, научить их работать с НКРЯ, отобрать тексты с многоуровневой семантической и прагматической составляющей, выстроить алгоритм анализа и осуществить итоговый контроль переводческих решений.

Роль студента при этом также меняется. Он не только выполняет перевод, но и проходит полный аналитический цикл: анализирует исходный текст, выявляет потенциально проблемные единицы, выполняет перевод без использования ИИ, затем сопоставляет его с вариантом, предложенным системой машинного перевода или генеративной моделью, обращается к экспертному варианту и проводит постпереводческий анализ на основе корпуса. Таким образом, студент учится смотреть на перевод как на процесс анализа, выбора, проверки и обоснования.

Обучение переводу

Одним из направлений реализации описанного подхода стал практикум по переводу с турецкого языка на русский, подготовленный на основе занятий со студентами (Kozan & Kaşoğlu, 2023). Его цель заключалась в выработке навыка пред- и постпереводческого анализа языкового материала, произведённого как человеком, так и системой машинного перевода. В центре практикума находился не сам факт использования ИИ, а формирование у студентов способности критически оценивать предложенные переводческие решения. Актуальность такого практикума определяется тем, что приложения на основе искусственного интеллекта уже способны создавать

оригинальные тексты, описывать визуальные образы и предлагать переводческие варианты. Это порождает дискуссию о том, может ли ИИ заменить человека в таких областях, как филология и перевод. Однако для образовательной практики важнее другой вопрос: какие именно виды анализа и принятия решений остаются профессионально значимыми для человека в ситуации, когда машинная система может быстро предложить внешне приемлемый результат?

Развитие систем машинного перевода показывает, что многие операции анализа и структурирования информации могут быть выполнены алгоритмически на основе больших массивов данных. Однако это не снимает вопроса о качестве такого результата. Особенно проблемными остаются случаи, связанные с имплицитной информацией (Борисова, Мартемьянов, 1999): метафорой, коллокацией, коннотацией, субъективной оценкой, культурным кодом. В родном языке такие элементы часто воспринимаются как очевидные, но в иностранном языке они становятся скрытой информацией и требуют специального анализа.

В рамках практикума перевод рассматривался как двухэтапный когнитивный процесс. На первом этапе переводчик анализирует исходный текст и движется от формы к смыслу: он определяет, какая информация о действительности закодирована в языковых формах исходного языка. На втором этапе происходит движение от смысла к форме: полученная информация структурируется средствами языка перевода (Kozan & Kaşoğlu, 2023). Материалом практикума стали тексты турецкого медиадискурса. Для анализа были отобраны публикации турецких СМИ, содержащие потенциально проблемные для перевода единицы: коллокации, метафорические выражения, заголовочные конструкции и элементы, содержащие субъективную оценку автора. Важно, что некоторые исходные тексты содержали неточности, стилистические шероховатости или спорные употребления. Такие тексты не исключались из учебного процесса, поскольку они позволяли показать студентам, что предпереводческий анализ должен включать не только поиск трудностей перевода, но и оценку качества самого исходного текста.

Работа студентов строилась в несколько этапов. На первом этапе выполнялся предпереводческий анализ исходного турецкого текста: определялись единицы, которые могут вызвать трудности при переводе на русский язык. На втором этапе студент выполнял перевод без обращения к системам ИИ. На третьем этапе тот же текст переводился с помощью системы машинного перевода. На четвёртом этапе проводился постпереводческий анализ: сопоставлялись перевод человека, вариант ИИ и контрольный перевод, выполненный русскоязычным переводчиком или редактором. Все единицы анализировались на основании данных НКРЯ. Для каждого примера создавалась таблица, включающая четыре позиции: исходный текст, перевод человека, перевод ИИ и контрольный экспертный вариант. Такая форма представления материала позволяла визуализировать не только ошибки, но и стратегии кодирования смысла в разных переводческих решениях (Таблица 1).

Таблица 1. Пример представления материала в практикуме «Быть переводчиком в эпоху ИИ: корпусный анализ на примере турецко-русской языковой пары»

Исходный текст	<i>Avrupa ülkeleri Rusya'nın gaz hamlesinin altından kalkabilecek mi?</i>
-----------------------	---

Перевод 1 (студент)	Смогут ли европейские страны справиться с шагом России на газ?
Перевод 2 (ИИ)	Смогут ли европейские страны справиться с газовым натиском России?
Перевод 3 (эксперт)	Смогут ли европейские страны справиться с газовым ходом России?

Данный пример показывает, что переводческая проблема сосредоточена не только в отдельной лексеме *hamle*, но и в способе кодирования ситуации в турецком и русском языках. В исходном тексте сочетание *gaz hamlesi* используется в значении действия или шага России, связанного с газовой политикой, а выражение *altından kalkmak* передаёт значение «справиться», «преодолеть», «оказаться способным выдержать последствия». Следовательно, переводчик должен решить сразу несколько задач: определить референтную ситуацию, выбрать русскую номинацию для *hamle*, проверить сочетаемость этой номинации с глаголом *справиться* и сохранить публицистическую выразительность заголовка.

Первый вариант - *шаг России на газ* - демонстрирует ошибку интерференции (Ярцева, 2002). Студент опирается на турецкую модель управления лексической единицы (направительный падеж) и переносит её в русский язык. Слово *шаг* может передавать значение действия или инициативы, однако сочетание *шаг на газ* в русском языке не соответствует требуемой референтной ситуации. Кроме того, конструкция *справиться с шагом* вызывает сомнение с точки зрения русской лексической сочетаемости, поскольку глагол *справиться* обычно требует объекта, содержащего семантику трудности, препятствия, проблемы или давления. Вариант ИИ - *справиться с газовым натиском России* - показывает иную стратегию. Перевод не сохраняет буквальную структуру исходного сочетания, а усиливает семантику давления и угрозы. Слово *натиск* связано с представлением о силовом воздействии, давлении, наступлении, поэтому оно лучше сочетается с глаголом *справиться*. Этот вариант можно рассматривать как результат логического вывода: ИИ реконструирует ситуацию не как нейтральный «шаг», а как действие, создающее трудность для европейских стран. Однако такой вариант требует проверки, поскольку он может усиливать оценочность исходного текста. Контрольный вариант - *справиться с газовым ходом России* - строится на слове *ход*, которое также связано с семантикой действия, манёвра, политического или стратегического решения. В отличие от варианта *шаг на газ*, сочетание *газовый ход* оформлено по русской модели «прилагательное + существительное» и выглядит более естественным для заголовочного медиадискурса. Тем не менее и этот вариант требует корпусной проверки, поскольку задача студента состоит не в том, чтобы автоматически принять экспертный вариант, а в том, чтобы понять его основания.

Анализ подобных примеров проводится в два шага. Сначала студенты определяют семантическое поле ключевых лексем: что означает *шаг* в русском языке, какие значения имеет *натиск*, в каких контекстах употребляется *ход*. Затем проверяется лексическая сочетаемость: возможно ли сочетание *справиться с шагом*, насколько естественно выражение *газовый натиск*, какие модели употребления характерны для слова *ход* в политическом и экономическом контексте. На этом этапе корпус становится

инструментом обучения: студент видит, что переводческое решение должно соответствовать не только словарному значению, но и реальному употреблению в языке.

В процессе занятий были выделены три типа ошибок, особенно значимых для обучения турецко-русскому переводу: ошибка референциального анализа, интерференционная ошибка и коллокационная ошибка. Ошибка референциального анализа возникает тогда, когда переводчик определяет фрагмент действительности, обозначенный исходной единицей. Интерференционная ошибка связана с переносом модели исходного языка в язык перевода. Коллокационная ошибка проявляется в выборе сочетания, которое формально понятно, но не соответствует нормам употребления в русском языке (Kozan & Kaşoğlu, 2023).

Таким образом, практикум показывает, что обучение переводу в эпоху ИИ должно быть ориентировано не только на получение переводческого результата, но и на анализ способов его получения. Сопоставление вариантов «человек - ИИ - эксперт» позволяет студентам увидеть, что каждый перевод является интерпретацией исходного текста, а каждая интерпретация нуждается в проверке. Главный вывод, к которому приходят студенты, состоит в том, что ИИ не является готовым решением переводческой задачи. Его результат следует рассматривать как гипотезу, которую необходимо проверять на языковых данных, сопоставлять с контекстом и оценивать с точки зрения семантики, прагматики и культурной адекватности.

Подготовка филологов-русистов

Второе направление образовательных практик связано с подготовкой студентов-русистов и сфокусировано на развитии семантической и прагматической осознанности при работе с текстом. Если в обучении переводу основное внимание уделяется сопоставлению исходного текста, человеческого перевода, машинного перевода и экспертного варианта, то в подготовке филологов-русистов на первый план выходит другой вопрос: может ли искусственный интеллект анализировать многомерный текст и выявлять в нём скрытые смысловые, культурные и стилистические слои?

Целью данного блока занятий стало формирование у студентов навыка анализа языкового материала на основе корпуса и критической оценки результатов, предлагаемых генеративными моделями. В центре внимания находились навыки студентов замечать в тексте на русском языке те элементы, которые могут быть трудными для понимания, интерпретации и последующей передачи на турецкий язык. К таким элементам относятся вторичные номинации, прецедентные тексты, стилистически и культурно маркированные единицы.

Материалом для занятий была выбрана книга Т. Ш. Крюковой «Блог Кота-сапиенса». Этот текст можно рассматривать как пример многомерного дискурса: с одной стороны, он ориентирован на детско-подростковую аудиторию и имеет юмористическую установку; с другой - насыщен имплицитной информацией, отражающей современную русскую лингвокультуру. Именно поэтому он позволяет показать студентам, что понимание художественного текста не сводится к знанию словарных значений. Для полноценного анализа необходимо учитывать семантику, прагматику, стилистику и культурный фон.

Для занятия были подготовлены рабочие материалы, выполнявшие функцию «дорожной карты» для студентов (Kozan, 2025b). В них были представлены основные

понятия и типы единиц, на которые следовало обращать внимание: вторичная номинация, прецедентный текст, стилистически маркированный элемент. Основными инструментами работы стали генеративные модели и Национальный корпус русского языка. Студенты обращались к различным приложениям, формулировали запросы в формате zero-shot, а также использовали ролевые промты с заранее заданными критериями анализа. После этого ответы моделей сопоставлялись с корпусными данными и контекстом произведения. В процессе работы студенты учились задавать несколько ключевых вопросов: Способны ли приложения на основе ИИ выявлять и анализировать вторичные номинации? Могут ли они распознавать прецедентные тексты и культурные отсылки? Насколько успешно они определяют стилистические элементы? Какие знания должен иметь переводчик или филолог, если он обращается к таким инструментам в процессе анализа и перевода текста?

Первый блок наблюдений и выводов студентов был связан с вторичными номинациями. Под вторичной номинацией в рамках занятия понималось использование языковой единицы во «вторичном», метафорическом смысле. Например, в предложении *Овес топорицлся в горшке зеленым ершиком* необходимо понять связь между «ершом», «ершиком» и вторичной номинацией щетки («ершик»). Второй блок был посвящён прецедентным текстам и отсылкам. Например, в предложении *Видя мою улыбку, Чеширский кот повесился бы от зависти на собственном хвосте* присутствует отсылка к персонажу из Алисы в Стране чудес. Третий блок наблюдений касался стилистических элементов. Например, *Я делал вид, что дремлю, когда гость вышел из гостиной и вероломно проскользнул в туалет - место, где люди метят территорию. Через пару минут он вышел с довольной ухмылкой на физиономии*. В данном контексте необходимо определить стилистическую нагрузку, которую несут единицы «ухмылка» (ср. улыбка) и «физиономия» (ср. лицо).

В ходе занятий было установлено, что генеративные модели на современном этапе по-разному справляются с анализом и переводом текстов с имплицитными элементами. Они могут быть полезны при первичной обработке материала, выявлении очевидных значений, распознавании распространённых литературных аллюзий и определении общих стилевых признаков. Однако они часто демонстрируют ошибки при интерпретации культурно специфичных отсылок, исторически маркированных выражений, юмора, иронии, вторичных номинаций и стилистической игры.

Особое значение в процессе обучения имеет корпусная проверка. Национальный корпус русского языка позволяет студентам уточнять реальные контексты употребления слов и выражений, проверять стилистическую маркированность, наблюдать типичные сочетания и выявлять частотность. Поэтому корпус становится не только инструментом проверки ИИ, но и средством формирования исследовательского навыка. Студент учится не принимать сгенерированное объяснение автоматически, а задавать уточняющие вопросы: Где и как употребляется эта единица? Является ли она разговорной, книжной, иронической, устаревшей? Есть ли у неё культурные коннотации?

В результате данного блока занятий студенты приходят к выводу, что работа с генеративными моделями должна строиться по принципу критической проверки. ИИ может выступать как помощник, как инструмент первичного анализа, как источник гипотез и вариантов интерпретации. Однако окончательное решение остаётся за

специалистом, который обладает языковой, культурной и прагматической компетенцией.

Исследования

В контексте эпохи ИИ и парадигмы цифровых гуманитарных наук образовательная работа не может ограничиваться только освоением готовых цифровых инструментов. Мы стараемся направлять студентов в область анализа и визуализации языковых данных, поскольку именно эти практики позволяют увидеть текст как структурированный исследовательский объект. Свою задачу мы видим в том, чтобы научить студента не просто пользоваться программой, а проходить полный исследовательский цикл: от постановки вопроса и сбора материала — к созданию пилотного корпуса, разметке, количественному и качественному анализу, визуализации и интерпретации результатов.

В рамках подготовки студентов демонстрируются различные инструменты цифрового анализа текста и данных. AntConc используется как корпусный инструмент для конкордансного и текстового анализа, Voyant Tools позволяет визуализировать языковые данные, Tableau применяется как средство визуализации данных, INCErTION используется как платформа для разметки текстов. Однако принципиально важно, что освоение инструментов подчинено исследовательской задаче. Студент должен понимать, зачем он строит частотный список, почему выбирает определённый тип разметки, как интерпретировать результат автоматической обработки и где проходят границы инструментального анализа.

Особое внимание уделяется принципам создания специализированных и параллельных корпусов. Студентам объясняется, как формируется исследовательский корпус, какие критерии отбора текстов могут быть использованы, как проводится сегментация материала, какие виды разметки возможны. Важной частью этой работы становится понимание того, что корпус - это не просто набор текстов, а специально организованный массив данных, созданный для решения конкретной исследовательской задачи.

Одним из базовых ресурсов остаётся Национальный корпус русского языка, на основе которого выполняются различные исследования по семантике, сочетаемости, частотности, вторичной номинации, стилистической маркированности и прагматической нагрузке языковых единиц. Работа с НКРЯ позволяет студентам перейти от интуитивного суждения о слове или конструкции к проверяемому наблюдению: где употребляется единица, с какими словами сочетается, в каких жанрах и регистрах встречается, какие значения и коннотации проявляет в контексте.

Эта логика определяет и направления дипломных работ студентов. Среди них можно выделить несколько основных блоков: изучение возможностей ИИ в разных филологических и лингвистических задачах, анализ работы генеративных моделей с различными типами текста и дискурса, корпусный анализ, визуализация языковых данных. В качестве примеров можно привести следующие темы: «Анализ имён с семантикой «сверхъестественное существо» в современном русском языке (по данным основного корпуса НКРЯ)», «Цветолексемы в современном русском языке: корпусное исследование», «Возможности генеративных моделей в анализе и переводе текстов сложной семантики с русского на турецкий язык», «Корпусный анализ переводческих стратегий», «Общественно-политический текст: опыт применения метода дальнего

чтения», «Лингвистический ландшафт: разметка и анализ эргонимов», «Дипломатический дискурс: анализ коллокаций с применением методов дальнего чтения», «Лексикализованный синтаксис и база данных Russian Constructicon». Общим для этих исследований является то, что студент работает не только с темой, но и с данными. Он учится собирать материал, выбирать единицу анализа, создавать таблицу наблюдений, разрабатывать систему меток, применять корпусные инструменты и объяснять полученный результат. Таким образом, дипломная работа становится не только итогом филологического обучения, но и формой включения студента в исследовательскую культуру цифровой филологии.

Отдельное направление составляют исследования, проводимые на кафедре русского языка Анкарского университета имени Хаджи Байрама Вели. Их общая идея связана с созданием и анализом языковых данных, которые в перспективе могут быть использованы не только в учебных целях, но и для разработки или дообучения моделей. В этом отношении особенно важны два направления: работа над параллельными корпусами и исследования в области лингвосенсорики.

Одним из примеров работы в области корпусного анализа является исследование стратегий синхронного перевода в русско-турецкой языковой паре (Kozan, 2025). В данной работе был создан небольшой вручную размеченный параллельный корпус, включающий выступления Министра иностранных дел Российской Федерации С. В. Лаврова на Анталийском дипломатическом форуме 2022 и 2024 годов на русском языке и синхронный перевод выступлений на турецкий язык. Методология включала сбор данных, подготовку корпуса, выравнивание, ручную разметку стратегий и анализ с помощью инструмента AntConc. В разметке учитывались такие стратегии, как опущение, компрессия, сегментация, стратегия проб и ошибок, ожидание, заполнение пауз, прогнозирование и пояснение. Результаты показали высокий процент стратегии опущения, компрессии и сегментации при передаче дипломатического дискурса в условиях синхронного перевода. Значение подобных исследований заключается не только в получении количественных результатов, но и в создании основы для педагогического применения. Размеченный корпус может использоваться в обучении переводчиков: для анализа стратегий, выявления типичных трудностей, обсуждения семантических и прагматических потерь, а также для формирования переводческой осознанности. В перспективе такие корпуса могут стать частью более широкой инфраструктуры русско-турецких языковых данных, необходимой как для исследований, так и для подготовки специалистов.

Второе направление исследований на кафедре связано с лингвосенсорикой. Сенсорная лексика представляет собой принципиально важный материал. Слова, связанные со вкусом, запахом, зрением, слухом и осязанием, кодируют не только физическое восприятие, но и оценку, эмоции, культурные ассоциации, метафорические переносы и способы концептуализации опыта. Поэтому анализ того, как разные типы текстов устроены с точки зрения сенсорной лексики, может быть важен для создания специализированных корпусов, разработки систем разметки и последующего обучения или настройки моделей, работающих с русским языком и русско-турецкой языковой парой. В 2025 году была опубликована работа *Sensory Studies in Russian Linguistics. A Corpus-Based Study of Taste* (Сенсорные исследования в российской лингвистике.

Корпусный анализ вкуса) (Kozan, 2025a), в которой представлены основные понятия лингвосенсорики и корпусный анализ лексики вкуса в русском языке. Анализ опирается на Национальный корпус русского языка и показывает, как вкусовые прилагательные выходят за пределы собственно пищевых значений, выражая эмоции, отношения и культурные концепты. В рамках лингвосенсорики на кафедре ведутся работы в области анализа сенсорной лексики в различных видах дискурса и разработки лингвосенсорной разметки для последующего использования в пилотных корпусах.

Таким образом, исследовательский блок в подготовке студентов и работе кафедры строится вокруг одной общей задачи: научить будущего филолога и переводчика видеть в тексте данные, а в данных - основание для объективного вывода. Визуализация, корпусные инструменты и генеративные модели становятся не самостоятельной целью, а частью более широкой исследовательской культуры. Именно такая культура позволяет готовить специалиста, способного критически работать с текстом, проверять результаты ИИ, создавать собственные языковые ресурсы и осмысленно участвовать в формировании цифровой инфраструктуры.

Выводы

Развитие искусственного интеллекта постепенно меняет понимание профессиональной подготовки филолога и переводчика. В условиях, когда текст может быть создан, переведён и интерпретирован алгоритмической системой, особенно важной становится способность специалиста критически оценивать полученный результат, проверять его на больших языковых данных и объяснять собственное решение. Образовательные практики, представленные в данной работе, показывают, что цифровая филология должна рассматриваться не как набор технических средств, а как способ формирования профессионального мышления. Все цифровые инструменты становятся эффективными только тогда, когда они включены в осмысленный аналитический процесс. Особое значение в этом процессе имеет корпусный подход. Работа с Национальным корпусом русского языка позволяет перейти от интуитивного суждения к проверяемому наблюдению: увидеть реальные контексты употребления, лексическую сочетаемость, стилистические ограничения, семантические и прагматические особенности языковых единиц. Благодаря работе с корпусом в процессе обучения формируется важный профессиональный навык - не принимать ни собственное решение, ни результат ИИ как окончательный без проверки данных.

Опыт обучения переводу показывает, что результат машинного перевода целесообразно рассматривать как гипотезу, а не как готовое решение. Сопоставление вариантов «человек - ИИ - эксперт» помогает студентам понять, что перевод связан не только с выбором эквивалента, но и с анализом референтной ситуации, семантики, коллокаций, прагматической нагрузки и норм языка перевода. Именно такой анализ позволяет выявлять интерференционные, референциальные и коллокационные ошибки. Подготовка филологов-русистов, в свою очередь, требует развития семантической и прагматической осознанности. Работа с многомерными текстами, содержащими имплицитную информацию, выражаемую на разных языковых уровнях, способствует формированию этой осознанности.

Исследовательские практики подтверждают, что обучение и научная работа в цифровой филологии тесно связаны. Дипломные проекты, в рамках которых проводятся

корпусные исследования, анализ возможностей ИИ, визуализация данных, создание специализированных и параллельных корпусов, формируют у студентов понимание полного исследовательского цикла: от сбора материала до интерпретации и представления результатов. В перспективе такие данные могут использоваться не только в обучении, но и для развития цифровой инфраструктуры русско-турецкой языковой пары. Таким образом, подход «от данных к навыкам» представляется оправданным в контексте цифровой филологии. Данные не заменяют филологическое мышление, но делают его более точным, проверяемым и аргументированным. Главная задача современного филологического и переводческого образования состоит не в том, чтобы противопоставить человека и ИИ, а в том, чтобы подготовить специалиста, способного осознанно использовать цифровые инструменты, видеть их ограничения и сохранять критическую позицию по отношению к любому результату.

Список литературы

- Burdick, A., Drucker, J., Lunenfeld, P., Presner, T., & Schnapp, J. (2012). *Digital Humanities*. MIT Press.
- Hinton, G. (2026, January 7). *Professor Geoffrey Hinton — AI and our future* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=UccvsYEp9yc>
- Kozan, O. (2025a). A corpus-based study on humour: A case of contemporary Russian young adult literature. *Pamukkale University Journal of Social Sciences Institute*, 71, 279–300.
- Kozan, O. (2025b). A corpus-based study on strategies in simultaneous interpreting: A case of Russian-Turkish language pair. *Folklor Akademî Dergisi*, 8(4), 1212–1233. <https://doi.org/10.55666/folklor.1734379>
- Kozan, O. (2025c). *Sensory studies in Russian linguistics: A corpus-based study of taste*. Paradigma Akademi Yayınları.
- Kozan, O., & Kaşoğlu, A. (2023). *Yapay zekâ çağında çevirmen olmak: Derlem tabanlı insan ve makine çevirisi incelemeleri (Türkçe-Rusça örneğinde)*. Paradigma Akademi Yayınları.
- Schreibman, S., Siemens, R., & Unsworth, J. (Eds.). (2016). *A new companion to digital humanities* (2nd ed.). Wiley Blackwell.
- Антопольский, А. Б., Бонч-Осмоловская, А. А., Бородкин, Л. И., Володин, А. Ю., Гагарина, Д. А., Гришин, Е. С., Кижнер, И. А., Орехов, Б. В., Румянцев, М. В., & Сметанин, А. В. (2023). *Цифровые гуманитарные исследования*. Сибирский федеральный университет.
- Арефьев, А. Е., Базарова, Т. А., Баранова, Е. В., Бонч-Осмоловская, А. А., Брюханова, Е. А., Валетов, Т. Я., Верещагин, В. А., Владимирова, И. В., Володин, А. Ю., Вронская, Ю. О., Гурьянов, И. С., Коваленко, К. И., Колозариди, П. В., Лаптева, М. А., Лукашевский, Т. С., Маслов, В. Н., Мельниченко, М. А., Муждаба, А. Д., Орехов, Б. В., . . . Шерстнев, Г. А. (2025). *Парад цифровых гуманитарных проектов*. Сибирский федеральный университет.
- Борисова, Е. Г., & Мартемьянов, Ю. С. (Ред.). (1999). *Имплицитность в языке и речи*. Языки русской культуры.
- Савчук, С. О., Архангельский, Т. А., Бонч-Осмоловская, А. А., Донина, О. В., Кузнецова, Ю. Н., Ляшевская, О. Н., Орехов, Б. В., & Подрядчикова, М. В. (2024). Национальный корпус русского языка 2.0: новые возможности и перспективы

развития. *Вопросы языкознания*, (2), 7–34. <https://doi.org/10.31857/0373-658X.2024.2.7-34>

Ярцева, В. Н. (Ред.). (2002). *Лингвистический энциклопедический словарь*. Большая российская энциклопедия.

ДИСКУРС ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В РУССКОЯЗЫЧНЫХ ИНТЕРНЕТ-МЕМАХ: СЕМИОТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Бюкташ Н.

Аннотация

В статье рассматривается дискурс искусственного интеллекта в русскоязычных интернет-мемах с позиций семиотического анализа. Актуальность исследования обусловлена активным распространением технологий искусственного интеллекта в цифровой культуре и их отражением в интернет-коммуникации. Цель работы заключается в выявлении основных моделей репрезентации искусственного интеллекта в русскоязычных интернет-мемах. Материал исследования составили 20 мемов, опубликованных в Telegram, VK и Reddit в 2025–2026 годах. Методологическую основу исследования составляют идеи Ролана Барта о денотативном, коннотативном и мифологическом уровнях значения. В результате анализа были выделены пять основных моделей репрезентации искусственного интеллекта: ИИ как угроза, ИИ как инструмент, ИИ как объект иронии и социальной критики, ИИ как субъект и ИИ как источник абсурда. Исследование показало, что интернет-мемы отражают широкий спектр общественных представлений об искусственном интеллекте и участвуют в формировании коллективного восприятия новых технологий в цифровом пространстве.

Ключевые слова: искусственный интеллект, интернет-мемы, цифровой дискурс, семиотический анализ, Роланд Барт, цифровая культура, репрезентация, русскоязычные мемы

Abstract

This study examines the discourse of artificial intelligence in Russian-language internet memes from the perspective of semiotic analysis. The relevance of the research is determined by the growing presence of artificial intelligence technologies in contemporary digital culture and their reflection in online communication. The aim of the study is to identify and analyze the main models of artificial intelligence representation in Russian-language internet memes. The research corpus consists of 20 memes collected from Telegram, VK, and Reddit between 2025 and 2026. The methodological framework is based on Roland Barthes' semiotic theory, particularly the concepts of denotation, connotation, and myth. The analysis revealed five dominant models of AI representation: AI as a threat, AI as a tool, AI as irony and social criticism, AI as a subject, and AI as a source of absurdity. The findings demonstrate that internet memes reflect diverse public perceptions of artificial intelligence and actively contribute to the formation of collective attitudes toward emerging technologies in the digital environment.

Keywords: artificial intelligence, internet memes, digital discourse, semiotic analysis, Roland Barthes, digital culture, representation, Russian-language memes

Введение

Стремительное развитие технологий искусственного интеллекта оказывает значительное влияние на различные сферы общественной жизни и становится одним из наиболее обсуждаемых явлений современной цифровой культуры. Искусственный интеллект активно используется в образовании, профессиональной деятельности, медиа и повседневной коммуникации, что способствует формированию разнообразных общественных представлений о его возможностях и последствиях.

Одним из наиболее ярких способов отражения этих представлений являются интернет-мемы. Мемы представляют собой особую форму цифровой коммуникации, сочетающую визуальные и вербальные элементы и позволяющую пользователям

выражать своё отношение к актуальным социальным и технологическим процессам. Через мемы транслируются различные оценки искусственного интеллекта: от восхищения его возможностями до опасений, связанных с потенциальной заменой человека технологиями.

Понятие «мем» впервые было предложено Р. Докинзом, который рассматривал мемы как единицы культурной информации, распространяющиеся по аналогии с генами посредством копирования, воспроизведения и отбора (Dawkins, 1976). В условиях цифровой среды данная концепция получила дальнейшее развитие. По мнению Г. Дженкинса, С. Форда и Дж. Грина, распространение интернет-контента определяется не только его вирусностью, но и активным участием пользователей, которые переосмысливают, модифицируют и распространяют медиатексты в процессе сетевой коммуникации (Jenkins, Ford, Green, 2013). Л. Манович подчёркивает, что новые медиа обладают такими характеристиками, как модульность, вариативность и цифровая репрезентация, благодаря чему интернет-мемы становятся динамичными мультимодальными объектами, сочетающими визуальные и вербальные компоненты (Manovich, 2001). В свою очередь, Г. Маккаллох отмечает, что интернет-коммуникация формирует собственные языковые нормы и способы создания смысла, в которых юмор, интертекстуальность и визуальная выразительность становятся важнейшими средствами цифрового общения (McCulloch, 2019). Рассмотрение интернет-мемов с позиций данных концепций позволяет анализировать их не только как средство развлечения, но и как значимый элемент современной цифровой культуры, отражающий процессы коллективного производства и интерпретации смыслов.

Теоретической основой данного исследования является семиотическая концепция французского философа и литературоведа Ролана Барта. Учёный рассматривал культуру как систему знаков, посредством которых формируются и передаются социальные значения. По мнению Барта, любой культурный объект может быть прочитан как текст и выступать носителем определённых смыслов.

Особое значение для настоящего исследования имеют идеи Ролана Барта, изложенные в работе «Мифологии» («Mythologies», 1957) (Барт, 2008; Barthes, 1972; Барт, 1975). Развивая идеи Ф. де Соссюра о знаке как единстве означающего и означаемого (Соссюр, 1977), Барт показал, что современные массовые культурные явления содержат не только буквальные значения, но и более глубокие идеологические и культурные смыслы. Подобное понимание соответствует концепции семиосферы Ю. М. Лотмана, согласно которой любые культурные тексты функционируют в едином семиотическом пространстве и приобретают значение только во взаимодействии с другими знаковыми системами (Лотман, 2000). Для выявления этих смыслов исследователь предложил анализировать знаки на нескольких уровнях интерпретации, что впоследствии стало одним из наиболее востребованных подходов в семиотических исследованиях медиатекстов (Эко, 1998; Chandler, 2017).

Первый уровень — денотативный. На данном уровне рассматривается прямое, буквальное значение изображения или текста. В случае интернет-мемов это визуальные объекты и персонажи, представленные в меме: люди, животные, роботы, технические устройства, надписи и различные ситуации. Денотация фиксирует непосредственно воспринимаемое содержание знака, не затрагивая его культурные интерпретации (Барт,

2008; Chandler, 2017). Второй уровень — коннотативный. Здесь анализируются дополнительные значения, возникающие в результате культурных ассоциаций, социального опыта и коллективной памяти пользователей. Именно на этом уровне мемы могут выражать иронию, страх, недоверие, восхищение, критику или другие оценки, связанные с искусственным интеллектом. По мнению Р. Барта, коннотация представляет собой пространство формирования культурно обусловленных смыслов, благодаря которым знаки приобретают идеологическое содержание (Барт, 2008; Barthes, 1972). Аналогичную роль культурного кода в процессе интерпретации знаков подчёркивает и У. Эко, рассматривающий значение как результат взаимодействия текста и культурной компетенции интерпретатора (Эко, 1998). Третий уровень связан с понятием мифа. Согласно Барту, миф представляет собой вторичную семиотическую систему, посредством которой определённые культурные идеи начинают восприниматься как естественные и самоочевидные (Барт, 2008; Barthes, 1972). В контексте искусственного интеллекта мифологический уровень позволяет выявить устойчивые представления о технологиях, такие как превосходство машины над человеком, неизбежность технологического прогресса или восприятие искусственного интеллекта как самостоятельного социального субъекта. Подобные мифологизированные представления активно воспроизводятся в цифровой культуре и получают широкое распространение благодаря высокой воспроизводимости интернет-мемов (Shifman, 2014; Milner, 2016).

Применение семиотической концепции Ролана Барта позволяет рассматривать интернет-мемы не только как средство развлечения, но и как значимый элемент цифрового дискурса, отражающий общественные представления, ценности и культурные установки, связанные с искусственным интеллектом. Современные исследования интернет-мемов показывают, что мемы функционируют как поликодовые медиатексты, объединяющие визуальные и вербальные компоненты и обеспечивающие коллективное конструирование смыслов в цифровой коммуникации (Shifman, 2014; Milner, 2016; Dynel, 2021). Именно поэтому семиотический подход представляется наиболее продуктивным при анализе мемов как формы современной цифровой культуры.

Актуальность исследования обусловлена возрастающей ролью искусственного интеллекта в современном обществе и необходимостью изучения способов его репрезентации в цифровом дискурсе. Анализ интернет-мемов позволяет выявить общественные настроения, ценностные установки и культурные представления, связанные с искусственным интеллектом.

Цель исследования заключается в выявлении и анализе основных моделей репрезентации искусственного интеллекта в русскоязычных интернет-мемах. Объектом исследования является дискурс искусственного интеллекта в русскоязычном цифровом пространстве, а предметом — семиотические особенности его репрезентации в интернет-мемах.

Для достижения поставленной цели используются методы семиотического анализа, позволяющие исследовать механизмы формирования значений и интерпретации образов искусственного интеллекта в современной цифровой культуре.

Материалы и методы исследования

Материалом исследования послужили 20 русскоязычных интернет-мемов, посвящённых искусственному интеллекту, собранных с платформ Telegram, VK и Reddit в период 2025–2026 годов. Выбор данных платформ обусловлен их высокой популярностью среди русскоязычных пользователей и активным распространением мемного контента, отражающего актуальные общественные и технологические тенденции. В исследовательский корпус были включены мемы, содержащие как визуальные, так и вербальные компоненты, связанные с темой искусственного интеллекта. В статье представлены наиболее репрезентативные примеры каждой выявленной модели, тогда как полный корпус исследования включал 20 интернет-мемов.

При отборе материала учитывались следующие критерии: (1) мем опубликован в открытом доступе на платформах Telegram, VK или Reddit; (2) содержит как визуальный, так и вербальный компонент; (3) непосредственно посвящён искусственному интеллекту или технологиям генеративного ИИ; (4) представлен на русском языке; (5) отражает общественную реакцию на использование искусственного интеллекта. Из исследования исключались повторяющиеся мемы, рекламные публикации, а также изображения, не содержащие достаточного объёма семиотически значимой информации для многоуровневого анализа.

Методологическую основу исследования составляет семиотический подход, позволяющий рассматривать интернет-мем как сложный поликодовый текст, объединяющий визуальные и языковые средства выражения смысла. Теоретической базой исследования послужила концепция Ролана Барта, предполагающая анализ знака на денотативном, коннотативном и мифологическом уровнях.

В ходе исследования использовались методы семиотического анализа, интерпретативного анализа и описательного метода. На денотативном уровне выявлялись основные визуальные и текстовые элементы мемов. На коннотативном уровне анализировались дополнительные значения, связанные с восприятием искусственного интеллекта в цифровой культуре. На мифологическом уровне исследовались устойчивые культурные представления и социальные установки, формирующиеся вокруг искусственного интеллекта в современном цифровом дискурсе.

Анализ материала проводился последовательно для каждого мема с последующей классификацией выявленных смысловых моделей репрезентации искусственного интеллекта.

Результаты исследования

Проведённый семиотический анализ русскоязычных интернет-мемов, посвящённых искусственному интеллекту, позволил выделить пять основных моделей его репрезентации в цифровом дискурсе: «ИИ как угроза», «ИИ как инструмент», «ИИ как ирония и социальная критика», «ИИ как субъект» и «ИИ как абсурд».

1. Искусственный интеллект как угроза



Мем №1

Наиболее распространённой моделью в исследуемом материале является репрезентация искусственного интеллекта как угрозы человеческой деятельности. Характерным примером служит мем с подписью «Учился 10 лет — ИИ написал код за 5 секунд». На денотативном уровне изображён уставший человек, сидящий перед компьютером, рядом располагается логотип ChatGPT. Вербальный компонент противопоставляет многолетнее обучение человека мгновенному результату, достигнутому искусственным интеллектом.

На коннотативном уровне данный мем актуализирует чувство профессиональной незащищённости и тревоги, возникающее в условиях стремительного развития генеративных технологий. Контраст между длительным процессом обучения («10 лет») и практически мгновенным выполнением задачи («5 секунд») формирует ощущение девальвации человеческого опыта и квалификации. Мем не столько описывает реальные возможности ИИ, сколько отражает массовое переживание потенциальной утраты профессиональной востребованности.

На мифологическом уровне формируется представление о технологическом превосходстве искусственного интеллекта над человеком. Согласно концепции мифа Р. Барта, технология перестаёт восприниматься как инструмент и превращается в самостоятельную силу, способную вытеснить человека из привычных сфер деятельности. В результате возникает миф о «неизбежной замене человека машиной», который активно воспроизводится в цифровом дискурсе.

Дополнительным семиотическим элементом выступает визуальный образ уставшего человека. Его эмоциональное состояние символизирует бессилие перед технологическим прогрессом, тогда как отсутствие эмоциональности у ИИ усиливает противопоставление человека и машины. Таким образом, мем становится не просто юмористическим изображением, а способом коллективной артикуляции социальных страхов, связанных с автоматизацией интеллектуального труда.

2. Искусственный интеллект как инструмент



Мем №2

Вторая семантическая модель представляет искусственный интеллект как средство оптимизации повседневной деятельности. Типичным примером является мем, построенный по шаблону Drake, где противопоставляются два варианта поведения: «думать самому» и «спросить ChatGPT».

На денотативном уровне используется хорошо известный интернет-шаблон Drake Hotline Bling, в котором отрицательная реакция на первое действие сменяется одобрением второго. Благодаря узнаваемости шаблона смысл считывается мгновенно без необходимости дополнительных пояснений.

Коннотативный уровень отражает изменение повседневных когнитивных практик пользователей. Самостоятельное решение проблемы представляется менее предпочтительным по сравнению с обращением к искусственному интеллекту. Мем демонстрирует нормализацию использования ИИ как универсального помощника, позволяющего экономить время и интеллектуальные усилия.

На уровне мифа закрепляется представление о технологии как о естественном продолжении человеческого мышления. Искусственный интеллект начинает восприниматься не как дополнительный инструмент, а как обязательный посредник между человеком и информацией. Возникает миф об эффективности цифровых технологий, согласно которому любое действие может быть выполнено быстрее и качественнее при помощи нейросети.

Особое значение имеет использование шаблона Drake. Мем не критикует пользователя за обращение к ИИ, а напротив, одобряет подобную стратегию поведения. Тем самым происходит легитимация новой цифровой нормы, в рамках которой искусственный интеллект становится частью повседневной культуры принятия решений.

3. Искусственный интеллект как ирония и социальная критика



Мем №3

Третья модель демонстрирует использование образа искусственного интеллекта в качестве средства социальной критики. Иллюстрацией выступает мем с изображением неблагоустроенного двора и надписью: «За нас всё это будет делать ИИ».

На денотативном уровне изображён типичный городской двор с мусором и следами запустения. Единственным вербальным элементом является реплика, представляющая собой распространённое общественное высказывание о перспективах искусственного интеллекта.

Коннотативный уровень строится на несоответствии между высоким уровнем технологических ожиданий и очевидными бытовыми проблемами. Мем иронизирует над убеждением, что цифровые технологии способны автоматически решить социальные, инфраструктурные и управленческие вопросы. В действительности изображённая ситуация свидетельствует об отсутствии человеческой ответственности, которую невозможно заменить алгоритмами.

На уровне мифа происходит деконструкция идеологии технологического оптимизма. Искусственный интеллект изображается не как универсальное решение любых проблем, а как объект чрезмерных общественных ожиданий. Мем показывает, что цифровизация сама по себе не устраняет социальные противоречия и не заменяет необходимость человеческого участия.

Комический эффект возникает благодаря столкновению двух несовместимых смысловых планов: высокотехнологичного будущего и запущенной повседневной реальности. Таким образом, ИИ становится риторическим приёмом критики общества, а не непосредственным объектом изображения.

4. Искусственный интеллект как субъект



Мем №4

Четвёртая модель отражает тенденцию к антропоморфизации искусственного интеллекта. В качестве примера можно привести мем с котом в деловом костюме и подписью: «ИИ написал диплом лучше меня и ещё оценку поставил».

На денотативном уровне изображён кот в очках, сидящий за рабочим столом с документами, что визуально воспроизводит образ преподавателя или научного руководителя.

Коннотативный уровень демонстрирует перенос человеческих социальных ролей на искусственный интеллект. ИИ уже не просто выполняет отдельные задачи, а самостоятельно создаёт текст, оценивает его качество и фактически заменяет преподавателя. Мем отражает распространённые общественные дискуссии о применении генеративного ИИ в образовании.

На уровне мифа искусственный интеллект превращается в нового социального актора. Ему приписываются компетентность, авторитет и способность принимать решения, традиционно принадлежащие человеку. В соответствии с семиотической концепцией Р. Барта подобная репрезентация способствует естественному восприятию ИИ как полноценного участника общественных отношений.

Использование образа кота выполняет важную прагматическую функцию. Популярный интернет-персонаж снижает степень тревожности, возникающей при обсуждении серьёзной темы, и позволяет представить радикальные изменения образовательной среды в игровой форме. Тем самым антропоморфизация сочетается с комическим эффектом, облегчая принятие новой технологической реальности.

5. Искусственный интеллект как абсурд



Мем №5

Последняя модель репрезентирует искусственный интеллект как источник абсурда и сюрреалистических образов. Характерным примером служит мем с изображением кота, выполненного из хлеба, сопровождаемый подписью «Нейросеть создала кота из хлеба. И это нормально».

На денотативном уровне изображён фантастический объект, не существующий в реальной действительности, — кот, полностью состоящий из хлебобулочного изделия.

Коннотативный уровень связан с восприятием генеративного искусственного интеллекта как технологии, создающей неожиданные, нелогичные и парадоксальные результаты. Комический эффект возникает благодаря нарушению привычных категорий восприятия окружающего мира. Абсурд здесь становится способом демонстрации творческого потенциала нейросетей.

На мифологическом уровне формируется представление о цифровой реальности как пространстве, где традиционные законы логики перестают действовать. Искусственный интеллект выступает источником новой эстетики постиронии, в которой необычное и невозможное воспринимается как норма цифровой культуры.

Следует отметить, что подобные мемы практически лишены социального конфликта. Их основная функция заключается не в критике технологий, а в исследовании новых границ визуального воображения. Тем самым ИИ становится символом бесконечной генеративности и культурного эксперимента.

Полученные результаты показывают, что в русскоязычном цифровом дискурсе искусственный интеллект обладает многозначной семиотической репрезентацией. Он одновременно воспринимается как угроза и помощник, объект критики и самостоятельный субъект, а также как источник абсурда. Это свидетельствует о сложном и неоднозначном характере общественного восприятия технологий искусственного интеллекта в современной цифровой культуре.

Обсуждение результатов

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что искусственный интеллект занимает значимое место в современном русскоязычном цифровом дискурсе и выступает объектом сложной семиотической интерпретации. Анализ интернет-мемов показал, что восприятие ИИ не сводится к единой оценочной модели. Напротив, в цифровой культуре одновременно сосуществуют различные, зачастую

противоположные представления, отражающие как ожидания общества, так и его опасения относительно технологического развития.

Таблица №1. Распределение интернет-мемов по моделям репрезентации искусственного интеллекта

Модель репрезентации	Количество мемов	Доля от корпуса, %
ИИ как угроза	7	35
ИИ как инструмент	5	25
ИИ как ирония и социальная критика	3	15
ИИ как субъект	3	15
ИИ как источник абсурда	2	10
Всего	20	100

Как видно из таблицы №1, наиболее распространённой моделью репрезентации является «искусственный интеллект как угроза» (35 %), что свидетельствует о преобладании в цифровом дискурсе опасений, связанных с развитием технологий искусственного интеллекта. Второй по частотности является модель «искусственный интеллект как инструмент» (25 %), отражающая постепенную интеграцию ИИ в повседневную и профессиональную деятельность пользователей. Остальные модели представлены реже, однако демонстрируют разнообразие способов осмысления искусственного интеллекта в современной мем-культуре.

Наиболее распространённой оказалась модель репрезентации искусственного интеллекта как угрозы. Подобные мемы демонстрируют общественную тревогу, связанную прежде всего с трансформацией рынка труда, автоматизацией интеллектуальной деятельности и возможным снижением ценности человеческих знаний и профессиональных компетенций. Следует отметить, что данные мемы редко выражают прямой протест против технологий. Напротив, они используют гиперболу, самоиронию и комический эффект как механизм снижения социальной тревожности. Тем самым юмор выполняет адаптационную функцию, позволяя пользователям осмыслять происходящие технологические изменения через понятные культурные коды.

Одновременно значительная часть исследованных мемов репрезентирует искусственный интеллект как эффективный инструмент решения повседневных и профессиональных задач. Такая модель отражает постепенную институционализацию технологий искусственного интеллекта в повседневной коммуникации. Использование нейросетей начинает восприниматься как естественная практика, сопоставимая с использованием поисковых систем или мобильных приложений. В семиотическом отношении происходит переосмысление статуса технологии: искусственный интеллект перестаёт быть инновацией и превращается в привычный элемент цифровой среды. Данный процесс свидетельствует о формировании новых моделей взаимодействия человека и технологий, основанных не на противопоставлении, а на сотрудничестве.

Особый интерес представляют модели «искусственный интеллект как ирония и социальная критика» и «искусственный интеллект как абсурд». В отличие от первых двух моделей, здесь объектом репрезентации становится не столько сама технология,

сколько общественные представления о ней. Мемы данной группы демонстрируют способность интернет-культуры использовать образ искусственного интеллекта как универсальный инструмент критики социальных процессов. Иронические конструкции позволяют поставить под сомнение чрезмерный технологический оптимизм, распространённые ожидания полного решения социальных проблем посредством цифровизации, а также зависимость человека от алгоритмов. При этом абсурдные визуальные образы отражают специфику современной мем-культуры, основанной на принципах постиронии, намеренного нарушения логики и разрушения традиционных смысловых связей. Благодаря этому искусственный интеллект превращается не только в объект обсуждения, но и в средство создания новых культурных кодов.

Не менее показательна модель репрезентации искусственного интеллекта как самостоятельного субъекта. Анализ показал устойчивую тенденцию к антропоморфизации ИИ, выражающуюся в наделении технологий человеческими качествами, профессиональными ролями и социальными функциями. Искусственный интеллект в мемах способен самостоятельно принимать решения, оценивать результаты деятельности человека, обучать, создавать тексты и даже выступать в роли более компетентного участника коммуникации. Подобная репрезентация свидетельствует о постепенном изменении общественного восприятия технологий: ИИ начинает осмысляться не только как инструмент, но и как потенциальный участник социальных отношений. В семиотическом плане подобное смещение отражает изменение границ между субъектом и технологией в цифровой культуре.

Следует отметить, что выделенные семантические модели не функционируют изолированно. Во многих случаях один и тот же мем одновременно актуализирует несколько уровней интерпретации. Например, репрезентация искусственного интеллекта как помощника может сопровождаться ироническим осмыслением зависимости человека от технологий, тогда как антропоморфизация нередко сочетается с мотивами угрозы или абсурда. Подобная полисемантичность соответствует природе интернет-мема как сложного мультимодального текста, в котором визуальный и вербальный компоненты совместно формируют несколько смысловых уровней.

С точки зрения семиотической концепции Р. Барта можно утверждать, что интернет-мемы функционируют как современные мифологические конструкции. На денотативном уровне они изображают конкретные ситуации, связанные с использованием искусственного интеллекта, однако на уровне коннотации формируют устойчивые культурные значения, отражающие отношение общества к технологическим изменениям. На уровне мифа искусственный интеллект приобретает символический статус: он становится воплощением прогресса, угрозы, власти, рациональности или, напротив, абсурда. Именно эти мифологизированные представления во многом определяют общественное восприятие технологий значительно сильнее, чем реальные технические характеристики самих нейросетей.

Таким образом, результаты исследования подтверждают, что русскоязычные интернет-мемы выполняют не только развлекательную или коммуникативную функцию, но и являются важным механизмом общественной интерпретации цифровой реальности. Они отражают коллективные эмоции, культурные ожидания и ценностные установки, возникающие в условиях стремительного распространения технологий искусственного

интеллекта. Мемы выступают своеобразным пространством общественной рефлексии, в котором посредством юмора, иронии, гиперболы и визуальной метафоры происходит осмысление роли искусственного интеллекта в современной культуре. Это позволяет рассматривать интернет-мем как значимый объект семиотического исследования, способный фиксировать динамику общественного сознания и процессы формирования новых культурных мифов в эпоху цифровой трансформации.

Заключение

В ходе исследования были проанализированы русскоязычные интернет-мемы, посвящённые искусственному интеллекту, с использованием семиотического подхода Ролана Барта. Проведённый анализ позволил выявить пять основных моделей репрезентации искусственного интеллекта в цифровом дискурсе: ИИ как угроза, ИИ как инструмент, ИИ как объект иронии и социальной критики, ИИ как самостоятельный субъект и ИИ как источник абсурда. Полученные результаты свидетельствуют о том, что образ искусственного интеллекта в современной мем-культуре отличается многозначностью и отражает широкий спектр общественных представлений, сочетающих ожидания, опасения и критическое осмысление технологических изменений.

Исследование подтвердило продуктивность применения семиотической концепции Р. Барта к анализу интернет-мемов. Рассмотрение материала на денотативном, коннотативном и мифологическом уровнях позволило показать, что интернет-мемы не только отражают отношение пользователей к искусственному интеллекту, но и участвуют в формировании устойчивых культурных представлений о новых технологиях. Полисеманτικότητα мемов, проявляющаяся в сочетании нескольких моделей репрезентации в рамках одного текста, подтверждает сложный характер современных цифровых знаковых систем.

Научная значимость исследования заключается в систематизации основных моделей репрезентации искусственного интеллекта в русскоязычной мем-культуре и демонстрации аналитического потенциала семиотического подхода при изучении современных цифровых медиатекстов. Полученные результаты могут быть использованы в дальнейших исследованиях интернет-дискурса, медиалингвистики, цифровой коммуникации, семиотики и когнитивной лингвистики.

Вместе с тем исследование имеет определённые ограничения, обусловленные объёмом анализируемого материала и временными рамками его отбора. Перспективным направлением дальнейших исследований представляется расширение корпуса интернет-мемов, проведение сопоставительных исследований на материале различных языков и культур, а также изучение трансформации репрезентации искусственного интеллекта в цифровом дискурсе по мере развития технологий и изменения общественного отношения к ним.

Список литературы

- Барт Р. (2008). Мифологии. М.: Академический проект.
- Барт Р. (1975). Основы семиологии // Структурализм: «за» и «против». – М.: Прогресс. – С. 114–163.
- Соссюр Ф. де. (1977). Курс общей лингвистики. М.: Прогресс, 1977.

- Эко У. (1998). Отсутствующая структура. Введение в семиологию. СПб.: Symposium, 1998.
- Barthes R. (1972). *Mythologies*. Trans. Annette Lavers. New York: Hill and Wang.
- Chandler D. (2017). *Semiotics: The Basics*. 3rd ed. London; New York: Routledge.
- Dawkins R. (1976). *The Selfish Gene*. – Oxford: Oxford University Press.
- Dynel M. (2021). COVID-19 memes going viral: On the multiple multimodal voices behind face masks // *Discourse & Society*. Vol. 32. No. 2. P. 175–195.
- Jenkins H., Ford S., Green J. (2013). *Spreadable Media: Creating Value and Meaning in a Networked Culture*. – New York: New York University Press.
- Лотман Ю. М. (2000). *Семиосфера*. – СПб.: Искусство-СПБ.
- Manovich L. (2001). *The Language of New Media*. – Cambridge, MA: MIT Press.
- McCulloch G. (2019). *Because Internet: Understanding the New Rules of Language*. – New York: Riverhead Books.
- Milner R. M. (2016). *The World Made Meme: Public Conversations and Participatory Media*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Shifman L. (2014). *Memes in Digital Culture*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Telegram. – URL: <https://telegram.org> (дата обращения: 08.02.2026).
- VK. – URL: <https://vk.com> (дата обращения: 08.02.2026).
- Reddit. – URL: <https://www.reddit.com> (дата обращения: 08.02.2026).

ОСОБЕННОСТИ ЛОКАЛИЗАЦИИ РУССКОЙ ЛЕКСИКИ В СОВРЕМЕННОМ ТУРЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Учгюль С., Йылдырым А., Эринч Э.

Аннотация

Данное исследование посвящено изучению передачи русских имён собственных и понятий в турецкий язык в контексте локализации. В существующей научной литературе процесс передачи иноязычных единиц преимущественно рассматривается с технической точки зрения, главным образом в аспекте транслитерации и транскрипции, а также на материале других языков. В настоящем исследовании процесс передачи единиц из русского языка в турецкий анализируется через призму типов локализации и форм структурной трансформации. В рамках исследования в качестве материала были отобраны антропонимы, топонимы, характерные для России, а также социополитические и культурные понятия, непосредственно восходящие к русскому языку. Изучение единиц, относящихся к таким сферам, как география, история, политика, образование и наука, религия, литература и искусство, показывает, что элементы русского происхождения в турецком языке не только заимствуются, но и подвергаются переосмыслению и структурной адаптации в соответствии с фонетическими, семантическими и морфологическими особенностями языка-реципиента. В результате исследования было выявлено шесть различных стратегий локализации, среди которых особенно выделяются фонетическая адаптация и транслитерация, семантический перевод и морфологическое словообразование. Установлено также, что данный процесс характеризуется не столько строгой стандартизированной системой, сколько вариативностью, формирующейся в реальном языковом употреблении. Таким образом, работа предлагает многослойный подход к изучению трансформации русскоязычных понятий в турецком языке и ставит своей целью восполнить важный пробел в современной научной литературе.

Ключевые слова: русские имена собственные, локализация, транслитерация, культурный перенос, перевод, языковая адаптация, концептуализация.

Abstract

This study examines the transfer of Russian proper names and concepts into Turkish from the perspective of localization. Existing scholarship has primarily addressed the transfer of foreign-language units from a technical standpoint, focusing mainly on transliteration and transcription and largely relying on data from language pairs other than Russian and Turkish. In contrast, the present study analyzes the transfer of Russian lexical units into Turkish through the lens of localization strategies and structural transformation patterns. The research corpus consists of anthroponyms, toponyms characteristic of Russia, as well as sociopolitical and cultural concepts directly originating from the Russian language. The analysis of units belonging to such domains as geography, history, politics, education and science, religion, literature, and the arts demonstrates that Russian-origin elements in Turkish are not merely borrowed but also reinterpreted and structurally adapted in accordance with the phonetic, semantic, and morphological features of the recipient language. The findings reveal six distinct localization strategies, among which phonetic adaptation and transliteration, semantic translation, and morphological word formation are the most prominent. The study further shows that this

process is characterized not by a strictly standardized system but by considerable variation shaped through actual language use. Consequently, the study proposes a multilayered approach to the transformation of Russian-language concepts in Turkish and seeks to fill an important gap in the existing literature.

Keywords: Russian proper names, localization, transliteration, cultural transfer, translation, linguistic adaptation, conceptualization.

Введение

Язык функционирует не только как средство коммуникации, но и как носитель культурного и исторического опыта. В этом контексте имена собственные и понятия, передаваемые из одного языка в другой, представляют собой не просто формальные языковые единицы, а смыслово значимые структуры, сохраняющие следы культуры, к которой они принадлежат. Особенно это заметно в случае русского языка, обладающего мощным историческим и идеологическим фоном, где возникшие имена собственные и понятия при передаче в другие языки демонстрируют многоуровневую трансформацию, которую невозможно объяснить исключительно переводческими приёмами.

Проблема передачи русских имён собственных в турецкий язык уже рассматривалась в ряде лингвистических и переводоведческих исследований (Шахин и Шахин (2021, с. 120–127),

Йылмаз (2025, с. 929–940), Пашаева Юнус и Юнус (2022, с. 18–28) Онер и Гюнеш (2024, с. 621–637), Махмудов и Саиджанова (2020, с.703–705). Однако основное внимание в этих работах уделяется вопросам транслитерации, фонетической адаптации и переводческих трудностей. Настоящее исследование рассматривает локализацию как более широкий процесс, включающий фонетические, семантические и морфологические преобразования единиц русского происхождения в турецком языке.

Подобный подход представляет особую значимость для настоящего исследования, поскольку процессы фонетической адаптации русских имён собственных в турецком языке в значительной степени основываются на принципах практической транскрипции и их повторной реконструкции в рамках графико-фонетической системы языка-реципиента (Ермолович, 2001, с. 3).

Кроме того, существенное теоретическое значение имеет способ, согласно которому имена собственные рассматриваются не только как средство, облегчающее межкультурную коммуникацию, но и как сложные семантические структуры, обладающие внутри языка определёнными этимологическими особенностями, формальными вариациями и словообразовательными связями. При передаче имени собственного в другой язык значительная часть этих характеристик может утрачиваться, а в случае их игнорирования затрудняется корректная идентификация носителя имени. Данная концепция имеет особое значение для настоящего исследования, посвящённого функционированию русских имён собственных в турецком языке. Это связано с тем, что подобный подход позволяет рассматривать локализацию не только как технический процесс передачи, но и как многоуровневый процесс языковой репрезентации, включающий семантические, культурные и структурные преобразования (Ермолович, 2001, с. 175–177).

В настоящем исследовании понятие *локализация* рассматривается не только как передача иностранного слова в другой язык, но и как процесс его повторного формирования в рамках фонетической, семантической и морфологической системы языка-реципиента. Иными словами, речь идёт о фонетических, структурных и семантических преобразованиях, происходящих в соответствии с внутренними закономерностями принимающего языка. С этой точки зрения в работе также анализируются формальные и словообразовательные процессы, наблюдаемые у единиц русского происхождения в современном турецком языке.

Типы локализации русских единиц в турецком языке

Процессы передачи слов русского происхождения в турецкий язык в лингвистике, как правило, рассматриваются в рамках таких понятий, как адаптация (*uyarlama*), заимствование (*öğünçleme*), прямое заимствование (*doğrudan alıntı*) и калькирование (*öyküntü çeviri*). При передаче русских имён собственных в турецкий язык основными определяющими факторами выступают соответствие языковым нормам, степень закреплённости в употреблении и контекстуальная функция. В настоящем исследовании передача элементов русского происхождения в турецкий язык классифицируется по шести основным категориям.

Таблица 1. Классификация типов и формальных особенностей локализации при передаче единиц из русского языка в турецкий.

Тип	Форма	Пример	Особенность
Фонетическая адаптация и транслитерация	исходная форма частично сохраняется	<i>водка / vodka</i>	адаптация к звуковой системе
Семантический перевод	Полностью переводится	<i>Красная площадь</i> <i>Kızıl Meydan</i>	передача значения
Гибридная структура	форма частично сохраняется	<i>Невский проспект/ Neva Bulvarı</i>	смешанная структура
Экзоним	закреплённое употребление	<i>Россия/Rusya</i>	естественная форма употребления

Ксеноним	сохраняется иностранная форма	<i>Кремль/Kremlin</i>	эффект иноязычности
Словообразовательная локализация	образуется новая единица	<i>Совет /Sovyetik</i>	словообразовательная адаптация

Фонетическая адаптация и транслитерация

В первую очередь были рассмотрены формальные способы передачи русских слов в турецкий язык, основанные на транслитерации и фонетической адаптации, являющиеся одними из наиболее распространённых механизмов заимствования. В примерах, относящихся к данной категории, наблюдается передача русских слов в форме, адаптированной к звуковой системе турецкого языка, при этом их значение и основная формальная структура в значительной степени сохраняются, однако приводятся в соответствие с фонетическими и орфографическими нормами турецкого языка. Так, в примерах *водка* → *votka*, *самовар* → *semaver*, *матрёшка* → *matruşka* и *царь* → *çar* наблюдаются изменения, обусловленные фонетической адаптацией.

Слова, получившие возможность непосредственного употребления в турецком языке, могут быть представлены следующими семантическими группами:

Повседневная и культурная лексика: *водка* → *votka*, *самовар* → *semaver*, *балалайка* → *balalayka*, *рубль* → *ruble*, *матрёшка* → *matruşka* и др.

Социально-политические и исторические термины: *колхоз* → *kolhoz*, *совхоз* → *sovhoz*, *большевик* → *bolşevik*, *меньшевик* → *menşevik*, *совет* → *Sovyet*, *царь* → *çar*, *декабрист* → *dekabrist* и др.

Институциональные и идеологические структуры: *политбюро* → *politbüro*, *комсомол* → *komsomol*, *Коминтерн* → *Komintern* и др.

Географические наименования: *Волга* → *Volga*, *Татарстан* → *Tataristan*, *Казань* → *Kazan*, *Байкал* → *Baykal* и др.

В примерах данной группы, демонстрирующих особенности фонетической адаптации, обращают на себя внимание такие изменения, как оглушение согласных (*водка* → *votka*: d → t), добавление гласного, соответствующего фонетической системе турецкого языка (*рубль* → *ruble*), переходы типа x / h (*колхоз* → *kolhoz*), а также фонетическое смягчение формы (*царь* → *çar*). Большинство слов данной категории являются существительными и, как правило, не подвергаются прямому семантическому переводу. Однако со временем они могут становиться продуктивными в словообразовательной системе турецкого языка, что прослеживается в таких примерах, как *sovyet* → *sovyetçi* и *bolşevik* → *bolşevikleşme*.

Примеры: «SPD'nin dış politikasının katı anti-Sovyetçi pozisyonuna karşılık, NSDAP'nin Versailles düzenini kuran devletlere karşıt tutumunu sürdürmesi; SPD'yi Sovyet dış politikası açısından daha öncelikli bir tehdit haline getirmiştir» (Yüksel, 2021, c. 516).

Семантическое калькирование

Метод семантического или калькирующего перевода представляет собой способ передачи русскоязычных конструкций в турецкий язык посредством прямой передачи значения. В рамках данного подхода значение русского слова или словосочетания переносится в турецкий язык, тогда как его формальная структура не сохраняется. Благодаря этому иноязычный элемент приобретает в лексической системе принимающего языка естественный и закреплённый характер употребления.

В качестве примеров данной стратегии можно привести конструкции *Красная площадь* → *Kızıl Meydan*, *Красная армия* → *Kızıl Ordu*, *Белая гвардия* → *Beyaz Muhafızlar/Beyazlar*. В приведённых примерах основное внимание уделяется передаче значения, тогда как форма выражения адаптируется средствами турецкого языка. Подобные конструкции демонстрируют, что при данной стратегии приоритет отдаётся смысловой и концептуальной адаптации, а не сохранению исходной языковой формы.

Гибридная модель передачи – гибридное заимствование

Гибридная модель передачи, или смешанная структура, представляет собой способ передачи русскоязычных конструкций в турецкий язык посредством частичного перевода и частичного сохранения исходной формы. В рамках данной стратегии имена собственные, как правило, сохраняются, тогда как определяющие их нарицательные компоненты переводятся на турецкий язык. Так, использование конструкции *Невский проспект* → *Neva Bulvarı* является типичным примером данной модели. Аналогичным образом по той же стратегии построены конструкции *Москва-река* → *Moskova Nehri* и *Московский государственный университет* → *Moskova Devlet Üniversitesi*. В подобных структурах сохраняемая часть обычно представлена именем собственным. Такой подход одновременно обеспечивает узнаваемость иностранного имени собственного и повышает понятность конструкции в принимающем языке.

Одной из сфер, в которых особенно отчётливо проявляются процессы локализации, являются наименования блюд русской кухни. Часть подобных наименований передаётся в турецкий язык посредством фонетической адаптации, как это наблюдается в примерах *борщ* → *borş* и *квас* → *kvas*. В то же время конструкция *Русский салат* → *Rus salatası* представляет собой пример культурной переинтерпретации и вторичного наименования. Несмотря на то, что в русском языке данное блюдо широко известно под названием *оливье*, за пределами России во многих языках оно закрепилось как *русский салат*. Под влиянием данной международной традиции наименования в турецком языке также утвердилась форма *Rus salatası*. Подобная ситуация показывает, что процессы локализации могут формироваться не только в рамках прямого языкового контакта, но и под воздействием международных культурных и языковых моделей.

Экзонимы – устоявшиеся формы в турецком языке

Использование экзонимов и закрепившихся турецких форм наиболее характерно для сферы исторической географии, дипломатии и культурных связей, однако подобные единицы могут употребляться и в других контекстах. В рамках данного подхода исходная форма слова языка-источника непосредственно не сохраняется, вместо этого используются формы, сформировавшиеся в соответствии с историческими, культурными и фонетическими традициями языка-реципиента. В качестве примеров можно привести употребления *Россия* → *Rusya*, *Сибирь* → *Sibirya* и *Кавказ* → *Kafkasya*. Подобные формы отражают не только процессы фонетической адаптации, но и

устойчивые традиции наименования, сложившиеся в результате длительных историко-языковых контактов.

В данной группе особое внимание привлекают примеры, связанные с моделью на *-istan*, сформировавшейся в турецком языке под влиянием международного употребления. Так, пример *Чечня* в формах *Çeçenya* и *Çeçenistan* демонстрирует возможность сосуществования различных стратегий локализации. При этом форма *Çeçenya* представляет собой передачу, более близкую к русскому произношению, тогда как форма *Çeçenistan* может рассматриваться как вариант, более соответствующий исторической традиции географического именования в турецком языке. Аналогичным образом формы *Башикортостан* → *Başkurdistan* и *Чувашия* → *Çuvaşistan* свидетельствуют о включении модели на *-istan*, ассоциирующейся в турецком языке с историко-культурной традицией географического именования. Подобные случаи показывают, что на процессы локализации могут влиять исторические языковые привычки, посреднические языки, медиадискурс и политические предпочтения в сфере наименования.

В некоторых заимствованиях турецкого определяющее значение имеет не столько непосредственное этимологическое происхождение слова, сколько тот культурный и политический контекст, через который оно получило распространение. Одним из наиболее показательных примеров является слово *oligark*. Несмотря на то, что в *Словаре современного турецкого языка* Турецкого языкового общества (TDK) оно определяется как заимствование из английского языка *oligarch* (Türk Dil Kurumu, б. д.), его широкое распространение в современном турецком языке связано прежде всего с российским и постсоветским общественно-политическим дискурсом. Этимологически эта лексема восходит к древнегреческому слову *ὀλιγάρχης* (*oligárkhēs*), образованному от *ὀλιγαρχία* (*oligarkhía*), понятие которой встречается уже в диалоге Платона «Государство» (Platon, 2007, с. 268). Особенно после 1990-х годов это обозначение стало использоваться для характеристики крупных владельцев капитала в России и в общественном сознании Турции начало непосредственно ассоциироваться с российской политико-экономической системой. Таким образом, несмотря на значительно более древнее и многоязычное этимологическое происхождение, в функциональном и культурном отношении эта единица может рассматриваться как закрепившаяся в турецком языке именно через русскоязычный контекст.

Ксенонимы – прямое иноязычное заимствование

При ксенонимической передаче исходная форма слова или имени собственного в значительной степени сохраняется, хотя в отдельных случаях возможны незначительные фонетические изменения. Основной целью данного способа является сохранение оригинальной формы и культурной идентичности иностранной единицы. Особенно широко такая стратегия используется при передаче названий политических институтов, компаний, брендов, а также культурно-исторических понятий. Так, такие единицы, как *Aeroflot*, *Gazprom* и *Sberbank*, употребляются в турецком языке без значительных формальных изменений. Под влиянием процессов глобализации и международной коммуникации подобные формы стали более заметными и получили широкое распространение прежде всего через медиадискурс и дипломатический язык. Вместе с тем данные единицы сохраняют определённую степень иноязычности, поскольку не

полностью адаптированы к фонетической и орфографической системе турецкого языка. В данную группу входят также понятия, передаваемые посредством транслитерации и сохраняющие культурно-историческую специфику. Во многих случаях при передаче русскоязычных концептов в турецкий язык наблюдается преобладание тенденции к сохранению оригинальной формы вместо полного перевода. Так, понятия *перестройка* → *perestroyka* и *гласность* → *glasnost* чаще всего передаются посредством транслитерации и при необходимости сопровождаются пояснительными конструкциями. Аналогичным образом такие исторические, институциональные и идеологические единицы, как *политбюро* → *politbüro*, *Коминтерн* → *komintern*, *совнарком* → *sovnarkom*, *ЧК* → *çeka*, *КГБ* → *KGB*, *Дума* → *Duma* и *Госдума* → *Gosduma*, также преимущественно употребляются в своих оригинальных формах, а не переводятся. Кроме того, характерные для советского периода понятия *спутник* → *sputnik* и *тройка* → *troyka* закрепились в турецком языке в транслитерированном виде и в зависимости от контекста могут сопровождаться пояснительными элементами.

В академических и переводческих текстах при первом употреблении подобных понятий нередко даются краткие пояснения. Так, такие единицы, как *perestroyka* (*yeniden yapılanma*), *glasnost* (*açıklık politikası*), *apparatçık* (*parti bürokrasisi mensubu*) и *troyka* (*geleneksel Rus taşıtı ve siyasal-idarî yapı*) сопровождаются дополнительными разъяснениями, обеспечивающими корректное понимание концептуального содержания со стороны читателя языка-реципиента. Подобная ситуация свидетельствует о том, что данные единицы представляют собой не только языковые, но и культурные, идеологические и исторические феномены. В связи с этим при их передаче приоритетным становится сохранение концептуальной оригинальности, тогда как переводческий процесс дополняется пояснительными и интерпретационными средствами.

Следует отметить, что перечисленные выше типы передачи в реальном языковом употреблении редко функционируют полностью изолированно друг от друга и в зависимости от исторического, культурного и функционального контекста могут пересекаться между собой. В связи с этим далее сферы употребления элементов русского происхождения в турецком языке будут рассмотрены по тематическим группам, а практическая реализация указанных стратегий показана на конкретных примерах.

Городские и географические названия: Русскоязычные географические названия, употребляющиеся в турецком языке, составляют одну из наиболее распространённых категорий и в большинстве случаев обладают признаками ксенонимов. При передаче подобных названий исходная форма в значительной степени сохраняется, хотя в отдельных случаях прослеживается влияние посреднических языков или наблюдается адаптация к фонетической системе турецкого языка. В качестве примеров можно привести формы *Москва* → *Moskova*, *Санкт-Петербург* → *Sankt-Petersburg*, *Сочи* → *Soçi*, *Краснодар* → *Krasnodar* и др.

Названия учреждений и компаний: В употреблении названий учреждений и компаний в турецком языке наблюдаются два различных подхода. В случае брендов и частных организаций преимущественно используется прямое ксенонимическое заимствование, направленное на сохранение корпоративной идентичности. К данной группе относятся такие примеры, как *Газпром* → *Gazprom*, *Сбербанк* → *Sberbank*, *Лукойл*

→ *Lukoil* и *Аэрофлот* → *Aeroflot*. Вместе с тем в прессе и официальной документации иногда встречаются и пояснительные эквиваленты. Так, для обозначения Сбербанка может использоваться выражение *Rus Tasarruf Bankası* (Российский сберегательный банк). Однако передача названий компаний и учреждений посредством полного семантического перевода в ряде случаев может приводить к ослаблению корпоративной идентичности и возникновению конструкций, воспринимаемых как неестественные. В отличие от этого при передаче названий официальных государственных структур смысловой перевод используется значительно чаще. В качестве примеров можно привести конструкции *Министерство финансов РФ* → *Rusya Federasyonu Maliye Bakanlığı*, *Министерство иностранных дел* → *Dışişleri Bakanlığı* и *Центральный банк России* → *Rusya Merkez Bankası*.

Культурные и политические понятия: Русскоязычные культурные и политические понятия преимущественно связаны с определёнными историческими периодами, идеологическими структурами и политическими трансформациями. В данной группе одновременно представлены как ксенонимы, так и заимствованные единицы. Такие понятия, как *Кремль* → *Kremlin*, *Дума* → *Duma*, *большевик* → *Bolşevik*, *совет* → *Sovyet*, *перестройка* → *perestroyka* и *гласность* → *glasnost*, могут употребляться в турецком языке в своей непосредственной форме. В академических текстах распространённой практикой является сопровождение первого употребления подобных понятий пояснительными комментариями.

Значительная часть производных единиц русского происхождения в турецком языке функционирует преимущественно в политическом, идеологическом и историческом дискурсе. Это свидетельствует о том, что влияние русского языка особенно заметно в сферах, связанных с описанием политических систем, режимов, идеологических идентичностей и исторических трансформаций. К подобным примерам относятся такие конструкции, как *Çarlık rejimi* (царский режим), *Sovyetçi politika* (просоветская политика), *Sovyetleşme süreci* (процесс советизации), *bolşevikleşmenin izleri* (следы большевизации), *Leninci çizgi* (ленинская линия) и *Stalinci yöntemler* (сталинистские методы). Кроме того, некоторые конструкции, например *Avrasyacı*, хотя и не являются непосредственно русскоязычными по происхождению, могут рассматриваться как концептуальные расширения, связанные с русской интеллектуальной традицией.

Такие единицы представляют значительный интерес и с точки зрения дискурс-анализа, поскольку они не только передают определённое значение, но и формируют идеологические и культурные ассоциации. Так, выражение *Leninci* может ассоциироваться с концентрацией власти, *Stalinci* — с авторитаризмом, а *sovyetik* — с бюрократизмом и централизмом. В связи с этим слова русского происхождения в турецком языке выполняют не только функцию исторической отсылки, но и активно участвуют в процессах идеологического позиционирования, критики и метафорического смыслообразования в рамках политического дискурса. Таким образом, данные структуры могут рассматриваться не только как языковые, но и как дискурсивные инструменты.

Антропонимы: При передаче русских антропонимов в турецкий язык заметно влияние третьих языков, прежде всего английского, немецкого и французского. В связи

с этим нередко наблюдается сосуществование различных вариантов написания одних и тех же имён и фамилий. До настоящего времени в турецком языке не сформировалась единая и общепринятая система стандартизации передачи русских антропонимов, что приводит к вариативности их написания и употребления. Вместе с тем, несмотря на существующую вариативность, русские имена и фамилии в турецком языке в целом адаптируются на основе произношения, при этом их исходная идентичность в значительной степени сохраняется. В качестве примеров можно привести формы *Vladimir*, *Dostoyevski*, *Tolstoy*, *Anna* и *İvan*. Особенно устойчивыми являются закрепившиеся турецкие формы, связанные с литературными, историческими и политическими деятелями.

Русские слова, закрепившиеся в повседневном языке: В последние годы в турецком языке также получают распространение новые единицы русского происхождения, связанные с гастрономической сферой, популярной культурой и активизацией российско-турецких контактов. Такие примеры, как *daça*, *medovik*, *matruška*, *borş* и *şaşlık*, активно используются прежде всего в социальных сетях и гастрономических публикациях посредством транслитерации и демонстрируют частичный процесс локализации.

Словообразовательная локализация

Некоторые слова русского происхождения в турецком языке не ограничиваются уровнем простого заимствования, а, включаясь в словообразовательную систему языка, приобретают способность образовывать новые производные единицы. Российские лингвисты Габдреева и Агеева подчёркивают, что заимствованные элементы подвергаются трансформации в соответствии с внутренними динамическими механизмами принимающего языка и переосмысливаются в рамках новых языковых процессов (Габдреева и Агеева, 2025, с. 225–240).

Полученные данные свидетельствуют, что многие из рассматриваемых русскоязычных единиц уже обладают производными формами в исходном языке. Однако предметом настоящего исследования является не собственно русская словообразовательная система, а процессы повторной морфологической интеграции данных единиц в турецкий язык. Иными словами, внимание сосредоточено не на прямом воспроизведении уже существующих русских производных моделей, а на том, каким образом русские основы начинают функционировать внутри турецкой словообразовательной системы и приобретают способность образовывать новые производные формы средствами турецкого языка.

В подобных случаях речь идёт не о механическом копировании русских словообразовательных структур, а о вторичной словообразовательной адаптации и морфологической локализации в рамках турецкого языка. Русские основы, сохраняя связь со своим исходным происхождением, включаются в турецкую морфологическую систему, начинают сочетаться с турецкими словообразовательными аффиксами и функционировать в соответствии с внутренними закономерностями турецкого языка. Так, формы типа *Sovyetçilik*, *Bolşevikleşmek* или *Çarlık* представляют собой не прямые кальки русских производных, а результаты функционирования русских корней в турецкой словообразовательной модели.

Так, такие словообразовательные цепочки, как *çar* → *çarlık*, *sovyet* → *sovyetçi*, *sovyetçilik*, *sovyetleşmek*, *sovyetleştirmek*, *sovyetik*; *bolşevik* → *bolşeviklik*, *bolşevikleşmek* и *кулак* → *kulaklaştırma*, показывают, что русскоязычные понятия в турецком языке не остаются исключительно заимствованными единицами, но и воспроизводятся в новых значениях и функциональных сферах. Аналогичным образом производные формы *Stalinci* и *Leninci*, образованные при помощи турецких словообразовательных аффиксов, а также конструкции типа *Stalinizm* и *Leninizm*, сформировавшиеся под влиянием международной идеологической терминологии, также могут рассматриваться как часть данного процесса. Подобные примеры демонстрируют, что турецкий язык посредством словообразовательных аффиксов (*-ci/-cı/-cu/-cü*, *-lik/-lık/-luk/-lük*, *-laşmak/-leşmek*, *-laştırmak/-leştirmek* и др.) перестраивает слова иностранного происхождения в соответствии со своей морфологической системой и превращает их в продуктивные языковые единицы. Вместе с тем представленный материал позволяет заключить, что количество слов русского происхождения, образованных в турецком языке при помощи турецких словообразовательных моделей, остаётся сравнительно ограниченным по сравнению с заимствованиями из западноевропейских языков. Наиболее активно подобные процессы наблюдаются в сфере исторической, политической и идеологической лексики.

Русские политические термины в турецком языке с точки зрения словообразовательной продуктивности условно можно разделить на две группы. К первой относятся единицы типа *Sovyet* и *Bolşevik*, способные образовывать новые производные формы в рамках турецкой словообразовательной системы. Ко второй группе относятся конструкции типа *perestroyka* и *glasnost*, которые сохраняют связь с определённым историко-культурным контекстом и, как правило, не участвуют в словообразовательных процессах.

Примеры словообразовательной продуктивности русских заимствований в турецком языке: *Sovyet* → *Sovyetler*, *Sovyetçi*, *Sovyetçilik*, *Sovyetleşmek* и *Sovyetleştirmek* представляют собой структуры, закрепившиеся в турецком языке. В данных примерах посредством турецких словообразовательных аффиксов формируются такие семантические категории, как множественность, идеологическая принадлежность, обозначение системы, трансформация и каузативность. *Çar* → *Çarlık* и *Çarizm* показывают, что слово русского происхождения функционирует в турецком языке не только как исторический титул, но и способно воспроизводиться в различных концептуальных сферах. В частности, форма *Çarlık* представляет собой исторически закрепившееся употребление, восходящее ещё к османскому периоду, тогда как в примере *Çarizm* прослеживается гибридная структура, сформировавшаяся под влиянием международной идеологической терминологии.

Приведённые выше примеры свидетельствуют о том, что слова русского происхождения в турецком языке не только передаются, но и подвергаются повторной структуризации в рамках турецкой словообразовательной системы. При этом можно заметить, что некоторые словообразовательные аффиксы обладают более высокой продуктивностью. Ниже основные аффиксы, употребляющиеся со словами русского происхождения, будут классифицированы с точки зрения их словообразовательных функций.

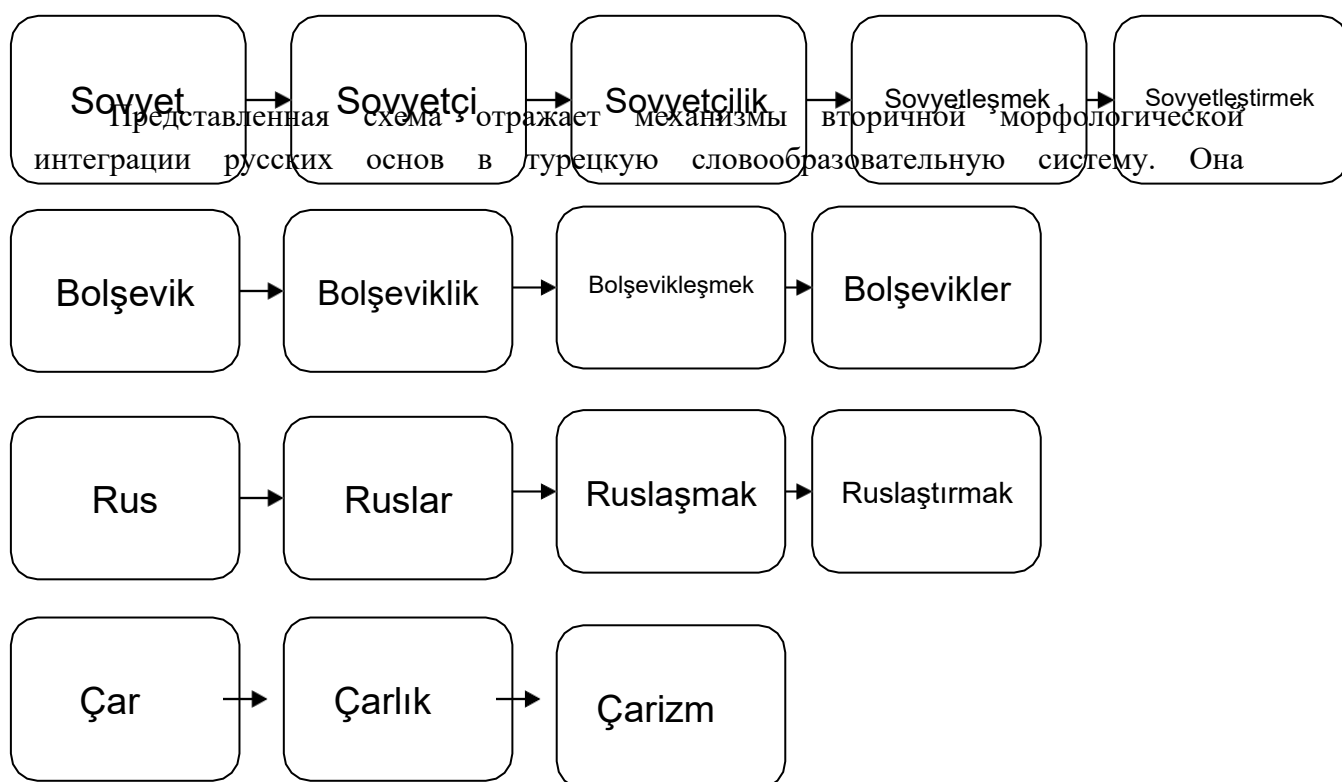
Таблица 2. Основные словообразовательные аффиксы при локализации русских заимствований в турецком языке

Аффикс	Основная функция	Примеры	Сфера употребления
-ci / -cı	идеологическая принадлежность	<i>Sovyetçi, Leninci</i>	пресса, политический дискурс
-lik / -lık	идеология, система	<i>Çarlık, stalincilik</i>	академический язык
-laşmak / -leşmek	трансформация	<i>Sovyetleşmek, kolektivleşme</i>	историко-политический анализ
-laştırmak / -leştirmek	каузативность	<i>Sovyetleştirmek, kulaklaştırma</i>	политический дискурс
-lar / -ler	коллективность	<i>Bolşevikler, Narodnikler</i>	исторические акторы
-vari / -ik	ассоциация, стиль	<i>Rusvari mimari, Sovyetik yapı</i>	публицистика
-sal / -sel	абстрактная характеристика	<i>Sovyetisel</i>	академический стиль
-izm / -ist	идеологическая терминология	<i>Leninizm, Stalinizm, Stalinist, Leninist</i>	идеологический дискурс

В результате проведённого анализа установлено, что слова русского происхождения в турецком языке наиболее активно участвуют в словообразовательных процессах в сфере идеологии, политики и исторического дискурса. Наиболее продуктивными являются аффиксы

-ci/-cı, -lik/-lık, -laşmak/-leşmek и *-laştırmak/-leştirmek*, посредством которых выражаются идеологическая принадлежность, обозначение системы и процессы трансформации. При этом далеко не все русские заимствования демонстрируют одинаковую степень словообразовательной интеграции.

Схема 1. Словообразовательные модели локализации



демонстрирует основные словообразовательные модели, посредством которых русские лексические единицы адаптируются и приобретают новые структурно-семантические характеристики в турецком языке.

Наиболее продуктивными словообразовательными аффиксами, участвующими в локализации слов русского происхождения в турецком языке, являются **-ci/-cı**, **-lik/-lık**, **-leşmek**, **-leştirmek**, **-lar/-ler** и **-izm**. Посредством аффиксов **-ci/-cı** выражается идеологическая принадлежность, **-lik/-lık** используются для обозначения идеологии, системы или явления, **-leşmek** передаёт значение трансформации, **-leştirmek** — каузативности, **-lar/-ler** служат для обозначения коллективности, тогда как **-izm** используется при образовании терминов, обозначающих идеологические системы и направления.

Исследованный материал позволяет заключить, что процессы словообразовательной локализации слов русского происхождения в турецком языке имеют избирательный характер. Их продуктивность ограничивается преимущественно политической и исторической лексикой, тогда как в других тематических сферах подобные модели встречаются значительно реже.

Наиболее активно расширение значений происходит посредством аффиксов **-ci/-cı**, **-lik/-lık** и **-leşmek**. Вместе с тем значительная часть слов русского происхождения не участвует в данных процессах и сохраняется на уровне ксенонимов. Такая ситуация может объясняться привязанностью соответствующих понятий к определённом историческому контексту, стремлением сохранить их иностранную специфику, а также сознательным подчёркиванием русского культурно-политического контекста. Так, такие единицы, как *Politbüro*, *Komintern* и *Sovnarkom*, в турецком языке преимущественно

употребляются в своих оригинальных формах и не демонстрируют словообразовательной продуктивности.

Заключение

В результате исследования было установлено, что передача слов русского происхождения в турецкий язык не представляет собой однородный и одноуровневый процесс, а характеризуется многоуровневой структурой, в рамках которой одновременно функционируют различные языковые стратегии. Формальная передача, семантический перевод, гибридные структуры и локализация посредством словообразовательной продуктивности демонстрируют как адаптационный потенциал турецкого языка, так и его высокую степень словообразовательной активности. Турецкий язык не только заимствует слова русского происхождения, но и трансформирует их, адаптирует и заново структурирует в рамках собственной языковой системы. Подобная ситуация свидетельствует о гибкости турецкого языка, его способности интегрировать иноязычные элементы во внутреннюю языковую систему и формировать продуктивные модели их функционирования.

В ходе исследования было выявлено, что при формальной передаче, осуществляемой посредством транслитерации и фонетической адаптации, исходная структура слова в значительной степени сохраняется, одновременно приспосабливаясь к фонетической системе турецкого языка. В рамках стратегий семантического перевода и концептуальной адаптации, напротив, особенно в случае исторических и идеологических понятий, прослеживается тенденция к сохранению оригинальной формы. Подобные единицы преимущественно передаются посредством транслитерации и нередко сопровождаются пояснительными конструкциями.

Вместе с тем процессы морфологической адаптации и словообразования позволяют отдельным словам русского происхождения интегрироваться в систему турецкого языка и становиться основой для образования новых производных, что свидетельствует об их функциональной локализации. Вместе с тем полученные результаты показывают, что словообразовательная продуктивность русских заимствований остаётся ограниченной и концентрируется преимущественно в исторической, политической и идеологической сферах. Это, вероятно, обусловлено морфологическими различиями русского и турецкого языков, недостаточной продуктивностью многих русских основ, а также тем, что влияние русского языка исторически связано главным образом с определёнными концептуальными областями — прежде всего политикой и историей. Кроме того, во многих случаях предпочтение отдаётся собственным турецким средствам выражения. Так, вместо формы *Sovyetleşmek* могут использоваться конструкции типа *merkezileşmek*, а вместо *Ruslaşmak* — *etki altına girmek*.

В целом рассмотренные примеры показывают, что слова русского происхождения в турецком языке не остаются исключительно иностранными элементами, а вступают во взаимодействие с возможностями принимающего языка и подвергаются функциональной локализации.

Список литературы

Габдреева, Н. В., & Агеева, А. В. (2025). Заимствование в русском языке новейшего периода: Сопутствующие языковые процессы. *Русистика*, 23(2), 225–240. Дата

- обращения: 12 апреля 2026 г. <https://doi.org/10.22363/2618-8163-2025-23-2-225-240>
- Ермолович, Д. И. (2001). *Имена собственные на стыке языков и культур*. Р. Валент.
- Махмудов, У. Р., & Саиджанова, С. А. (2020). Адаптация имён собственных турецкого происхождения на страницах электронных СМИ. *Молодой ученый*, (23), 703–705. Дата обращения: 1 апреля 2026 г. <https://moluch.ru/archive/313/71328/>
- Öner, M., & Güneş, B. (2024). Resmî belgelerin Rusçadan Türkçeye çevirisinin özgüllüğü ve çeviride karşılaşılan sorunlar (resmî yazı örneği). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (42), 621–637. Дата обращения: 7 мая 2026 г. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13981140>
- Paşayeva Yunus, F., & Yunus, Y. (2022). Rusça edebi eserlerde özel isimlerin Türkçeye çevirisi: M. Bulgakov'un *Usta ile Margarita* adlı eseri örneğinde özel isimlerin aktarımı. В *International Congress on Academic Studies in Translation and Interpreting Studies (ICASTIS): Proceedings* (с. 18–28).
- Platon. (2007). *Devlet* (S. Eyüboğlu & M. A. Cimcoz, Çev.). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Türk Dil Kurumu. (б. д.). Oligark. В *Güncel Türkçe Sözlük*. Дата обращения: 19 июля 2026 г. <https://sozluk.gov.tr/?ara=oligark>
- Yılmaz, M. (2025). Транслитерация как один из способов перевода безэквивалентной лексики на турецкий язык (на материале переведенной русской классической литературы). *Turkish Studies – Language and Literature*, 20(Ö1), 929–940. Дата обращения: 1 апреля 2026 г. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.82968>
- Yüksel, U. S. (2021). Weimar Cumhuriyeti'nde Almanya Sosyal Demokrat Partisi–Almanya Komünist Partisi ikiliğinin Nasyonal Sosyalist Alman İşçi Partisi'nin yükselişindeki rolü. *Alternatif Politika*, 13(2), 498–532. Дата обращения: 19 июля 2026 г. <https://doi.org/10.53376/ap.2021.17>
- Шахин, З., & Шахин, М. У. (2021). Проблемы транслитерации имен собственных при переводе юридических текстов с русского языка на турецкий язык. В *Вопросы русского языка в юридических делах и процедурах: Материалы Международной научно-практической конференции* (с. 120–128).

ЗАТРУДНЕНИЯ ТУРЕЦКИХ СТУДЕНТОВ ПРИ УСВОЕНИИ ДАТЕЛЬНОГО ПАДЕЖА РУССКОГО ЯЗЫКА

Полат С.

Аннотация

В данной статье рассматриваются трудности, с которыми сталкиваются турецкие студенты, изучающие русский язык как иностранный, и которые испытывают сложности с пониманием дательного падежа. В частности, рассматриваются проблемы, с которыми сталкиваются турецкие студенты при изучении этого падежа, и автор предоставляет практическую информацию, основанную на собственном опыте.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, турецкий язык, дательный падеж, сопоставительная грамматика, иностранный язык.

DIFFICULTIES TURKISH STUDENTS ENCOUNTER IN LEARNING THE DATIVE CASE OF THE RUSSIAN LANGUAGE

Abstract

This article examines the difficulties faced by Turkish students learning Russian as a foreign language, particularly those who struggle with understanding the dative case. Specifically, it examines the challenges Turkish students face when learning this case, and the author provides practical information based on her own experience.

Keywords: Russian as a foreign language, Turkish language, dative case, comparative grammar, foreign language.

Введение

Трудности, возникающие при преподавании русского языка как иностранного, хорошо известны. Эти трудности проистекают из различий в некоторых грамматических правилах между двумя языками. Русский и турецкий языки, принадлежащие к разным языковым типологиям, демонстрируют значительные различия, особенно в морфологии и синтаксисе. На всех этапах изучения русского языка студенты часто сталкиваются со значительными трудностями. Одна из них — падежи существительных.

Актуальность данной темы обусловлена тем, что дательный падеж широко используется в повседневной речи и необходим для выражения адресата действия, что делает его освоение важным уже на начальном этапе обучения.

Цель данного доклада — рассмотреть эффективные способы формирования навыков употребления дательного падежа у студентов уровня A1.

Как известно, начальный этап обучения играет важную роль в усвоении иностранного языка. Одно из главных морфологических различий — это «падежная система» в русском и турецком языках. При сравнении системы падежных окончаний в турецком языке с русской падежной системой, некоторые аспекты этой системы оказываются схожими с падежными окончаниями в турецком языке. Однако это сходство не означает, что падежные окончания в двух языках полностью совпадают или функционируют совершенно одинаково.

В преподавании иностранных языков влияние родного языка, безусловно, неизбежно. Учащиеся неизбежно переносят правила, привычки и образ мышления своего родного языка на изучаемый язык по мере его освоения. Когда преподаватели начинают изучать иностранный язык, они это хорошо чувствуют. Следовательно, учителям необходимо учитывать это взаимодействие при проведении уроков. В

некоторых случаях, вместо преподавания только изучаемого языка, эффективнее будет рассмотреть сходства и различия между двумя языками. Кроме того, учителя должны наглядно демонстрировать эти сходства и различия на своих уроках. *В методических исследованиях, посвященных изучению иностранных языков, родной язык рассматривается как язык-эталон, с которым по линии сходства и главным образом различий сравнивается изучаемый язык* (Шукин, 2024, 31).

При обучении русскому языку как иностранному одним из наиболее сложных аспектов для турецких студентов является система падежных окончаний. Хотя наличие этой системы в их родном языке несколько облегчает задачу турецким студентам, очевидно, что они все еще сталкиваются с трудностями в определенных ситуациях. Одна из таких трудностей — дательный падеж. Этот падеж не полностью совпадает друг с другом в этих языках. Существуют сходства и различия в использовании этого падежного окончания в русском и турецком языках.

Давайте посмотрим, как лингвисты определяют дательный падеж в русском и турецком языках. По словам В.В. Виноградова, *«Дательный падеж служит для обозначения того, что понятие, выраженное глаголом или именем, имеет значение для другого предметного понятия, ему предназначается, к нему склонно (hinneigt), к нему направлено»* (Виноградов, 1986, 145). Аксан даёт такое определение: *«Это указывает направление к объекту или сущности, обозначенной именем... Однако, в каждом языке эта ситуация может быть выражена не в той же специфической форме, что и в турецком.»* (Aksan, 2015, 91). А, по словам Зейнеп Коркмаз, *это ситуация, которая связывает существительное с глаголом, выполняющим функцию направления или приближения. Следовательно, действие глагола направлено к существительному, указывающему направление* (Korkmaz, 2017, 292).

При анализе дательного падежа в русском и турецком языках можно выделить три категории:

- Позиция, которая частично совпадают в обоих языках
- Позиция, в которой русский дательный падеж не совпадает с турецким
- Позиция, в которой турецкий дательный падеж не совпадает с русским дательным падежом

Для начала давайте рассмотрим вопросительные конструкции и суффиксы дательного падежа в этих двух языках.

В русском языке вопросы дательного падежа *кому?, чему?, к кому?*; в турецком языке вопросы дательного падежа (-E hali / yönelme durumu) *kime?, neye?, nereye?*. Если посмотреть на вопросы турецкого языка, то вопросы *kime?* и *neye?* имеют то же значение, что и русские вопросы *кому?, чему?*, и задаются словам, выполняющим ту же функцию в предложении. Однако вопрос *к кому?* в русском языке используется с глаголами движения. В турецком языке *kimin yanına?* (*к кому?*), «*kimin?*» на самом деле является вопросом к существительному, имеющему притяжательный суффикс, когда он задается отдельно, но здесь, поскольку вопрос «*kimin yanına?*» задается вместе с существительным, это притяжательный падежный суффикс.

Например: Ahmet'in yanı = Ahmet'in bulunduğu yer / Рядом с Ахметом = Место, где расположен Ахмет. В турецком языке суффикс «-in» выражает значение принадлежности и привязанности.

В турецком языке существительные в дательном падеже принимают суффиксы **-e/-a, -ye/-ya**; однако в русском языке известны следующие правила в зависимости от рода и типа склонения:

1. склонение (женский/мужской род на -а/-я): -е (сестре, песне, папе, коллеге, дяде).
2. склонение (мужской род с нулевым окончанием, средний род на -о/-е): -у/-ю (брату, другу, дождю, полю, солнцу).

3. склонение (женский род на -ь): -и (степи, совести, ночи, площади).

Окончания во множественном числе (все склонения): -ам/-ям (к друзьям, по полям, к бабушкам, по ночам).

Вот несколько примеров предложений, где дательный падеж частично совпадает в турецком и русском языках:

- **Ayşe arkadaşına bir hediye verdi** / Айше подарила подруге подарок.
- **Öğrenciler öğretmene soru sordu** / Ученики задали учителю вопрос.
- **Annem bize lezzetli yemekler yaptı** / Моя мама готовила нам вкусные блюда.
arkadaşına hediye vermek = подарить подруге
öğretmene soru sormak = задавать учителю
bize yemek yaptırmak = готовить нам

Несколько примеров предложений, где дательный падеж не совпадает в турецком и русском языках:

- **Ben duvardaki saate bakıyorum** / Я смотрю на часы на стене.
- **Kardeşim bana benziyor** / Мой брат похож на меня.
- **Çocuklar tahtaya yazı yazıyorlar** / Дети пишут на доске.
- **Öğrenciler geziye çıkıyor** / Студенты отправляются в путешествие.
- **Arkadaşımla maça gidiyoruz** / Я иду на матч со своим другом.
saate bakmak ≠ смотреть на часы
bana benzetmek ≠ походить на меня
tahtaya yazmak ≠ писать на доске
geziye çıkmak ≠ отправляться в путешествие
maça çıkmak ≠ идти на матч

1. Глагол «нравиться» (тур. **beğenmek / hoşlanmak**)

Впервые разницу в дательном падеже студенты замечают, когда начинают использовать глагол *нравиться* в простых предложениях на русском языке. При представлении предложений, построенных с использованием этого глагола, для объяснения можно использовать следующие простые примеры:

Örneğin:

Мне нравится этот телефон, эта сумка, это платье / **Ben bu telefonu, çantayı, elbiseyi beğeniyorum.**

Ей нравятся тихие старые улицы / **O sessiz eski sokakları beğeniyor.**

Нам нравится центр города / **Biz şehir merkezini beğeniyoruz.**

Первое предложение, которое мы привели в качестве примера выше, переводится на турецкий как «**Мне** нравится этот телефон, сумка и платье / **Ben** bu telefonu, çantaуı, elbiseуi beęeniуorum» Однако студенты изначально сомневаются в использовании местоимения «мне» (bana) вместо местоимения «я» (ben), которое они изучали ранее. В этом случае предлагается интерпретировать соответствующую структуру местоимения не как «ben beęeniуorum», а как «**bana** hoş geliуor» «**bana** zevk veriуor», при использовании с глаголом «нравиться». Важно здесь сформировать у студентов привычку использовать «мне» и другие местоимения направления с глаголом «нравиться». При изучении этого глагола студентам следует давать его перевод как «hoş gelmek». Такой подход облегчает понимание структуры и способствует более прочному усвоению. Потому что, когда студенты впервые сталкиваются с глаголом, то, как они концептуализируют и мысленно кодируют его значение, во многом определяет, насколько прочно они закрепят это первоначальное усвоение в последующих процессах обучения. Поэтому правильное представление глаголов в контексте играет решающую роль в закреплении знаний.

2. Указание возраста

Как известно, еще одно применение дательного падежа — это конструкции, указывающие на возраст. Задавание вопросов и ответы на подобные предложения могут создавать концептуальные трудности для учащихся, поскольку это не соответствует их языковым привычкам в турецком языке. Например, конструкция «-Сколько тебе лет? - Мне 20 лет» переводится на турецкий как «-Kaç yaşıңdasın? -Ben 20 yaşıңdayım». Однако, согласно правилам русской грамматики, при построении таких предложений студенты должны использовать местоимения дательного падежа (*мне, тебе, ему, ей, нам, вам, им*). Конечно, эти местоимения переводятся на турецкий как «*bana, sana, ona, bize, size, onlara*», и студенты обнаруживают, что это не соответствует логике выражения возраста в их родном языке.

При преподавании этой темы эффективным методом может быть использование схожих турецких выражений, с которыми студенты могут быстро освоиться. Например, вопрос «**Bana** kaç yaş verirsin? / Сколько лет ты **мне** дашь?» и ответ «**Sana** 19 yaş veririm / Я дал(а) **тебе** 19 лет», которые часто используются в повседневной беседе, демонстрируют функциональную параллель с русской структурой. Такие примеры способствуют более легкому пониманию и усвоению студентами этой грамматической структуры.

При изучении темы падежей, важно использовать сравнительный подход, чтобы познакомить учащихся с этой структурой. Этот метод позволяет учащимся более четко и систематически понять сходства и различия между двумя языками.

3. Вопросительное слово куда? (тур. *nereye?*)

Как в русском, так и в турецком языках грамматические структуры предложений, и особенно падежи существительных, часто соответствуют определенным глаголам. Хотя структуры, требуемые для некоторых глаголов, могут иногда совпадать в обоих языках, а иногда наблюдаются существенные различия.

Я расскажу о распространенной проблеме, с которой сталкиваются турецкие студенты в процессе изучения русского языка, и которая часто приводит к серьезным

недоразумениям в их мысленном переводе: конфликт между турецким дательным падежом (-E hali / yönelme durumu) и русским дательным падежом в контексте вопроса *куда?* (nereye?).

Как известно, каждый человек, изучающий иностранный язык, особенно на начальном уровне, сначала строит предложение в уме, используя свой родной язык, а затем формирует его на изучаемом языке. Именно на этом этапе вступают в игру грамматические особенности родного языка.

В турецком языке, когда мы спрашиваем *nereye?* (куда?), указывая направление, мы всегда отвечаем суффиксами -e, -a / -ye, -ya (yönelme durumu/ дательный падеж). Однако в русском языке, при использовании с глаголами, указывающими на движение, ответ на вопрос *куда?* обычно дается с помощью винительного падежа.

Когда студенты пытаются напрямую перенести турецкую структуру падежа «-E hali / yönelme durumu» в русский язык, они пытаются применять правила русского дательного падежа, что приводит к типичным ошибкам, связанным с «интерференцией родного языка».

Давайте рассмотрим эту ситуацию на примере предложений, которые пытаются составить наши студенты, и ошибок, которые они допускают:

3.1. Распространенные заблуждения относительно существительных, указывающих на направление и действие.

Когда мы рассматриваем разницу между турецким предложением, которое наши студенты составляют в уме, и правильной русской формой, к которой они должны прийти, мы сталкиваемся со следующей ситуацией:

Пример 1: Eşyaları masaya (nereye?) koydu.

Правильный русский (Вин.падеж): Он положил предметы на стол.

Мысленный перевод студента (неправильное использование дательного падежа): Он положил предметы к столу.

Пример 2: Arkadaşımla birlikte kütüphaneye (nereye?) gittik.

Правильный русский (Вин.падеж): Мы с другом пошли в библиотеку.

Мысленный перевод студента (неправильное использование дательного падежа): Мы с другом пошли (к) библиотеке.

Пример 3: Bugün oğlum üniversiteye (nereye?) gidiyor.

Правильный русский (Вин.падеж): Мой сын сегодня идёт в университет.

Мысленный перевод студента (неправильное использование дательного падежа): Мой сын сегодня идёт (к) университету.

Эти примеры можно умножить. Во всех часто используемых конструкциях повседневного языка, таких как *Kırmızı arabaya bindi* (села в красную машину), *Bahçeye çıkalım* (выйдем в сад), *Deftere yazdı* (записывала в блокнот) или *Fotoğrafıma/yüzüme baktı* (рассматривал на мою фотографию / посмотрел мне в лицо) турецкий дательный падеж (-E hali / yönelme durumu) соответствует русскому винительному падежу. Однако студент ошибочно принимает это за русский дательный падеж и выбирает частицу «к».

3.2.Случай с инфинитивными глаголами

Эта запутанная ситуация возникает не только с существительными, но и с использованием инфинитивных глаголов для выражения цели. В турецком языке, когда мы указываем на намерение совершить действие, мы используем форму на -E hali / yönelme durumu. Однако в русском языке это выражается непосредственно простым инфинитивным глаголом. Я хотела бы привести примеры:

Тур.: Bugün sabah Ahmet annesini görmeye (ne yapmağa?) ofise gitti.

Рус.: Сегодня утром Ахмет пошел в офис увидеть (навестить) свою мать. (Ek yok, doğrudan mastar) (Без суффиксов, прямой инфинитив)

Тур.: Babam akşam olunca yemek yemeye (ne yapmağa?) eve gidecek.

Рус.: Вечером мой папа пойдет домой поесть. (Ek yok, doğrudan mastar) (Без суффиксов, прямой инфинитив)

Тур.: Öğrenciler sınıfta ders çalışmaya (neye?) başladı.

Рус.: Ученики начали заниматься в классе. (Ek yok, doğrudan mastar) (Без суффиксов, прямой инфинитив)

Тур.: Spor yapmaya (neye?) gidiyoruz.

Рус.: Мы идем заниматься спортом. (Ek yok, doğrudan mastar) (Без суффиксов, прямой инфинитив)

Тур.: Çocuklar dışarı çıkmaya (neye?) izin istedi.

Рус.: Дети попросили разрешения выйти на улицу. (Ek yok, doğrudan mastar) (Без суффиксов, прямой инфинитив)

Как видно, глаголы, спрягаемые с суффиксом дательного падежа (-E hali / yönelme durumu) в турецком языке, переводятся на русский язык непосредственно в инфинитивной форме без учета падежных признаков.

Заключение

В заключение, одним из самых больших препятствий, которые турецким студентам необходимо преодолеть на начальных этапах изучения русского языка, является умение мысленно различать области использования турецкого падежа -E hali / yönelme durumu, который в русском языке делится на винительный (akuzatif) и дательный падеж (datif).

Чтобы преодолеть это, наша задача как педагогов состоит в том, чтобы интегрировать эти различия в наши уроки не как набор теоретических правил, а как сравнительные таблицы глаголов и падежей. Учащиеся должны запомнить, в каком падеже глагол принимает дательный падеж (управление глаголов) в русском языке, и как можно раньше должны отучиться от привычки мысленно переводить слова, основываясь на родном языке. Люди, которые изучают иностранный язык, часто склонны переносить грамматические правила своего родного языка на изучаемый язык. Это говорит о том,

что рассматриваемое исследование может быть функциональным и полезным для людей, изучающих турецкий язык через русский язык.

Однако очень важно представлять глаголы непосредственно в их турецких формах при обучении соответствующим грамматическим структурам. В частности, наглядное отображение того, как глаголы сочетаются с существительными и в каких языковых контекстах они используются, способствует тому, чтобы усвоенная информация стала более постоянной и функциональной.

Прежде чем рассматривать все группы глаголов сразу, можно начать с тех, которые наиболее часто используются и необходимы в повседневной беседе. При изучении этих глаголов следует выделять их и подкреплять примерами. Выполнение грамматических упражнений является неотъемлемой частью каждого урока. Можно предложить различные упражнения, в которых используются глаголы в дательном падеже и в турецком языке, и в русском. Эти упражнения помогут закрепить использование глаголов в дательном падеже. В то же время, если турецкие студенты, занимающиеся переводом с русского языка или на русский язык, усвоят эту информацию, переводимые ими тексты станут более понятными.

Давайте объясним это подробнее на примерах с использованием следующих глаголов:

Упражнения для закрепления темы.

Упражнение 1.

Употребите данные глаголы в предложениях сначала на турецком, а потом на русском.

- **bakmak / смотреть, kızmak / злиться, darılmak / обижаться, başlamak / начать, devam etmek / продолжать, benzemek / походить, tepki vermek / реагировать;**
- **gitmek / идти, dönmek / возвращаться, ulaşmak / достигать, varmak / прибывать, girmek / входить.**

Примерный вариант упражнения,

A)

- **bakmak → kime? neye? / смотреть → на кого? на что? (вин. падеж с на)**
yabancıya bakmak, telefona bakmak - смотреть на незнакомца, смотреть на телефон
- **kızmak → kime? neye? / злиться → на кого? на что? (вин. падеж с на)**
kardeşine, bir duruma kızmak / злиться на брата, на ситуацию, на обстоятельство
- **darılmak → kime? neye? / обижаться → на кого? на что? (вин. падеж с на)**
iş arkadaşına, sözlerle gücenmek / обижаться на коллегу, на слова

- başlamak → neye? / начать что? (вин. падеж), что делать?
(инфинитив)
işe başlamak , okumaya başlamak / начать работу, начать читать,
- devam etmek → neye? / продолжать→ что? (вин. падеж), что делать?
(инфинитив)
konuşmaya devam etmek, / продолжать разговор
öğrenmeye devam etmek / продолжать учиться
- benzetmek → kime? neye? / походить→ на кого? на что? (вин. падеж с на)
babaya, oyuncuya benzetmek / походить на отца, на актёра
- karşılık / tepki vermek → kime? neye? / реагировать → на кого? на что?
insanlara, eleştiriye, gürültüye tepki vermek / реагировать на людей, на критику, на шум.

- **girmek** → nereye? / **идти**→ куда? (вин. падеж с предлогами в / на)
okula girmek, stada girmek; - *идти в школу, идти на стадион,*

- **dönmek** → nereye? nereden?/ возвращаться / вернуться → куда? (с в / на) откуда?
(с из / с)
üniversiteye, vatana; kütühaneden, konserden - в университет, на родину,
из библиотеки, с концерта.

- **ulaşmak** → nereye? / **достигать / достигнуть** → чего? (род. падеж)
başarıya, hedeflere, sonuçlara *успеха, цели, результатов*

- **varmak** → nereye? / **прибывать / прибыть** →куда? (с в / на)
gara, istasyona *на вокзал, на станцию*

- **girmek** → nereye? / **входить / войти**→куда? (вин. падеж с в)
mağazaya, daireye, asansöre, uçağa *в магазин, в квартиру, в лифт, в самолёт.*

1. Я нравится читать новые романы.
2. Он нравится гулять в парке.

.....
3. Она 20 лет.

.....
4. Сколько тебя лет?

.....
5. Меня 30 лет.

.....
6. Ты нравятся эти маленькие матрёшки.

.....
7. Он будет 35 лет.

.....
8. Мы было 18 лет.

.....
Список литературы

- Виноградов В. В. *Русский язык (Грамматическое учение о слове)*: Учеб, пособие для вузов/Отв. ред. Г. А. Золотова,—3-е изд., испр,—М.: Высш, шк., 1986,— 640 с
- Щукин А.Н. *Обучение иностранным языкам: Теория и практика*: Учебное пособие для преподавателей и студентов. — М.: Филоматис, 2004. - с. 416
- Korkmaz, Z. *Türkiye Türkçesi Grameri Şekil Bilgisi*. 5. Bsk. Ankara: Türk Dil Kurumu, 2017.
- Aksan, D. *Her Yönüyle Dil. Ana Çizgileriyle Dilbilim*. 6. Bsk. Ankara: Türk Dil Kurumu, 2015.

YAPAY ZEKÂ VE EDEBÎ METİNLERİN ANALİZİ: A. S. PUŞKİN'İN "İSTASYONDAKİ GÖREVLİ" ADLI HİKÂYESİ ÖRNEĞİNDE KARŞILAŞTIRMALI BİR İNCELEME

VARGÜN P. D.

Özet

Bu çalışma, Rusça edebî metinlerin analizinde yapay zekâ araçlarının kullanımını karşılaştırmalı bir bakış açısıyla incelemeyi amaçlamaktadır. Geleneksel edebî çözümleme yöntemleri, metnin anlam katmanlarını ortaya çıkarma ve tematik yapısını çözümleme amacıyla yakın okuma ve yorumlayıcı yaklaşımı merkeze almaktadır. Günümüzde ise yapay zekâ temelli araçlar, bu yöntemlere ek olarak metin analizi süreçlerine yeni imkânlar kazandırmaktadır. Teknolojik gelişmeler, farklı yapay zekâ sistemlerinin edebî metinleri çözümlemedeki konumunun ve yeterliliğinin sorgulanmasını gerekli kılmaktadır. Bu doğrultuda çalışmada yapay zekâ araçlarının edebî metin analiz biçimleri; anlam çıkarma, tematik ve problematik çözümleme, karakter analizi, dilsel yapılar ve edebî sanatlar açısından değerlendirilmiştir. İncelemede Aleksandr Puşkin'in "İstasyondaki Görevli" (Станционный смотритель) hikâyesi örneklem olarak kullanılmış; farklı yapay zekâ araçlarının ürettiği analizler karşılaştırmalı bir yaklaşımla incelenmiştir. Bu çalışmada ChatGPT, Manus, Gemini ve Grok tarafından üretilen yanıtlar bilimsel kaynak olarak değil, çalışmanın birincil araştırma verileri olarak ele alınmıştır. Araçlara Puşkin'in "İstasyondaki Görevli" adlı eserinin yazar imgesi, oluşum süreci, teması ve problematikası hakkında aynı analiz başlıkları yöneltilmiş; yanıtlar kapsam, doğruluk, bağlamsal derinlik ve edebî çözümleme yeterliliği bakımından karşılaştırılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yapay zekâ, edebî metin analizi, Aleksandr Puşkin, İstasyon Bekçisi, karşılaştırmalı inceleme

ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND THE ANALYSIS OF LITERARY TEXTS: A COMPARATIVE STUDY BASED ON A. S. PUSHKIN'S THE STATIONMASTER

Abstract

This study aims to examine the use of artificial intelligence (AI) tools in the analysis of Russian literary texts from a comparative perspective. While traditional approaches to literary analysis primarily rely on close reading and interpretative methods to reveal the multiple layers of meaning and thematic structures of literary works, AI-based technologies have recently introduced new possibilities for text analysis. Against the backdrop of rapid technological developments, the study explores the role of different AI systems in the analysis of literary texts. In this context, the performance of AI tools is comparatively evaluated with regard to semantic interpretation, thematic and problem-oriented analysis, character analysis, linguistic structures, and literary devices. Aleksandr Pushkin's short story The Stationmaster serves as the case study through which the analytical outputs generated by different AI tools are systematically compared. The responses generated by ChatGPT, Manus, Gemini, and Grok are treated not as scholarly sources but as the primary research data of the study. Each AI system was prompted with an identical set of analytical categories concerning the authorial image, the history of the work's creation, its theme, and its central problematic. The generated responses were subsequently compared in terms of scope, accuracy, contextual depth, and the adequacy of literary analysis.

Keywords: artificial intelligence, literary text analysis, Aleksandr Pushkin, The Stationmaster, comparative study

Giriş

Yapay zekâ alanındaki gelişmeler, günümüzde bilimin pek çok alanında en güncel araştırma yönlerinden birini oluşturmaktadır. Yapay zekânın edebiyatta kullanılmaya başlanmasına ilişkin gelişmeler ülkeler düzeyinde farklılık göstermektedir. Özellikle şiir üretimiyle edebiyat alanında görünürlük kazanan yapay zekânın Türkiye'deki kullanımı

oldukça yenidir. Edebiyat alanında yapay zekâ kullanımı, edebî eser üretimi ve yaratıcı yazma çalışmaları ekseninde gelişen bir süreç olarak gözlemlenmektedir. Scott Rettberg, “Electronic Literature as Digital Humanities” (Dijital Beşerî Bilimler Olarak Elektronik Edebiyat) başlıklı çalışmasında elektronik edebiyatı; çağdaş bilgisayarların hesaplama, multimedya ve ağ bağlantılı özelliklerinden yararlanılarak dijital ortamda doğrudan üretilen anlatısal ya da şiirsel nitelikteki deneyim ve eserlerin çeşitli biçimlerini kapsayan bir terim olarak açıklar (Rettberg, 2016, s. 127). Bu tanım, yapay zekâ tarafından üretilen edebî eserlerin dijital beşerî bilimler içindeki yerini açıklaması bakımından önem taşımaktadır.

Edebiyat alanında yapay zekâ kullanımı üzerine yapılan çalışmalar, genellikle eser üretim sürecine yöneliktir. Bu nedenle insan üretimi edebî eserlerin yapay zekâ tarafından yorumlanması ve yapay zekânın edebiyat öğretimine katkısı gibi konular henüz yeterince ele alınmamıştır. Bu alana katkı sunmak ve edebiyatı anlama ile öğrenme süreçlerinde yapay zekânın rolünü değerlendirmek için öncelikle yapay zekâ kavramına bakmak gerekir. İnsan yapımı teknolojik bir araç olan yapay zekâ, Maksimov’un ifadesiyle akıllı davranış sergileyen sistemleri ifade eder. Bu sistemler çevrelerini analiz eder ve belirli hedeflere ulaşmak amacıyla belli bir özerklik düzeyinde karar alarak eylemde bulunur. Yapay zekâ tabanlı sistemler yazılım biçiminde sanal ortamda çalışabilir (örneğin sesli asistanlar, arama motorları, konuşma ve yüz tanıma sistemleri) ya da donanıma entegre edilebilir (örneğin robotlar, otonom araçlar ve insansız hava araçları) (Maksimov, 2021, s. 108).

Yapay zekâyâ ilişkin çok sayıda tanım bulunmaktadır. Bu tanımlar üzerinden değerlendirildiğinde, metin incelemelerinde ve daha özel olarak edebî metin çözümlemelerinde yapay zekânın ne ölçüde etkin, yararlı ve güvenilir olduğu sorusu önem kazanmaktadır. Metinler, teknolojiyle birlikte gelişen iletişim araçlarının gerisinde kalmış gibi görünse de insanların bilgiyi edinme, iletme ve anlamlandırma süreçlerinde temel araçlardan biri olmayı sürdürmektedir. Stéfan Sinclair ve Geoffrey Rockwell, “Text Analysis and Visualization: Making Meaning Count” (Metin Analizi ve Görselleştirme: Anlamı Sayısal Olarak İfade Etmek) başlıklı çalışmalarında, metinleri kültürel birer olgu olarak inceleyen beşerî bilimler araştırmacıları ve öğrencileri açısından dijital toplumun farklı kesimlerinde metinlerden anlam üretme çabasının yaygınlaşmasını önemli bir güven kaynağı olarak değerlendirirler (Sinclair ve Rockwell, 2016, s. 274).

Dijital ortamda farklı alanlara ait metinlerin çözümlenebilirliği tartışmasının daha özel bir boyutunu, edebî metinlerin analizi oluşturmaktadır. Estetik unsurun vazgeçilmez olduğu edebiyatta yapay zekâ destekli çözümlemelerin ne ölçüde etkili olabileceği ayrıca değerlendirilmelidir. A. B. Yesin, edebî eser inceleme ilkelerine ilişkin çalışmasında edebî eseri toplumsal bilincin bir biçimi olarak tanımlar. Ona göre edebî eser, sanatın diğer alanlarında olduğu gibi, belirli bir duygusal ve düşünsel içeriğin imgesel ve estetik açıdan anlamlı bir biçimde ifade edildiği yapıdır (Yesin, 2020, s. 4).

Yuri Lotman’ın yaklaşımından hareketle sanatsal metnin kuruluşunu kültürün kuruluş yasalarıyla eş değer kabul eder ve insanlık kültürünü “devasa bir öz iletişim örneği” olarak değerlendirirsek, sanatsal metnin analizini de yüzyılların kültürel birikimi içinde ele almak gerekir (Lotman, 2012, s. 44). Bu bağlamda yapay zekânın söz konusu birikimi anlama ve çözümleme yeterliliği önem kazanmaktadır. Nitekim Lotman başta olmak üzere 20. yüzyılın önemli biçimci ve göstergebilimci araştırmacıları, metinde ne anlatıldığının yanı sıra bunun

nasıl aktarıldığına da dikkat çeker. Çünkü biçimsel düzen, içerik kadar anlam üretiminin merkezinde yer alır.

Araştırmanın Amacı ve Yöntemi

Edebî bir metnin dijital ortamda analiz edilmesi ilk bakışta paradoksal görünebilir; çünkü dijital analiz çoğu zaman eşleştirme, sınıflandırma ve sayma işlemlerine dayanır. Bununla birlikte hiçbir nicel işlem tek başına anlam üretemez. Bu çalışmanın temel amacı, edebî bir metni analiz eden kişinin anlam üretme ve yorumlama becerisinin yapay zekâ araçlarıyla nasıl desteklenebileceğini ortaya koymaktır.

Bu amaç doğrultusunda ChatGPT, Manus, Gemini ve Grok kullanılarak edebî metin analizi sürecinin nasıl ilerlediği incelenmiştir. Edebî metin analizinde eserin oluşum sürecinden yazarın diğer eserleriyle ilişkisine, karakter çözümlemesinden kullanılan edebî sanatlara kadar çeşitli aşamaların ele alınması gerekir. Bu çalışmada analiz kategorileri yazar imgesi, eserin oluşum süreci, tema ve problematika ile sınırlandırılmıştır. Yapay zekâ araçlarından yanıtlarını Rusça vermeleri istenmiş; böylece Rusça kaleme alınmış bir eserin Rusça olarak nasıl çözümlendiği değerlendirilmiştir. Araçların özgün Rusça yanıtları ile bu yanıtların Türkçe çevirilerine çalışmada birlikte yer verilmiştir.

Bulgular ve Değerlendirme

1. Yazar İmgesi

Analizde kullanılan yapay zekâ araçlarının ilk yanıtlarında, edebî metnin yaratıcısı olan Puşkin'in yazar imgesi bağlamında çözümleme sürecine dâhil edilmediği görülmüştür. Oysa “sanatsal eserin ideolojik kavramının taşıyıcısı” olan yazar, metin analizinde yazar imgesi aracılığıyla önemli bir inceleme unsurudur (Yesin, 2020, s. 11). Bununla birlikte yapay zekâ araçlarına yazar, yazar imgesi ve yazarın metin analizindeki konumuna ilişkin doğrudan sorular yöneltildiğinde, Puşkin'in çözümleme sürecine dâhil edildiği görülmüştür. Bu bulgu, yapay zekâ destekli metin analizi yapan araştırmacıların istemlerini hazırlarken yazar imgesi kategorisini açık biçimde belirtmeleri gerektiğini göstermektedir.

2. Eserin Oluşum Süreci (İstoriya sozdaniya proizvedeniya)

Edebî metin analizinin önemli aşamalarından biri, eserin oluşum sürecinin incelenmesidir. Eserin yazılış tarihi, yazarı eseri kaleme almaya yönelten etkenler ve metnin edebî çevrim içindeki konumu, çözümlemenin bağlamsal derinliğini artırır. Bu nedenle söz konusu unsurların analiz sürecine dâhil edilmesi gerekir.

ChatGPT: ChatGPT tarafından üretilen ilk analizde eserin oluşum sürecine ilişkin bilgiye yer verilmemiştir (ChatGPT, 27.04.2026, 15.50).

Manus: Manus, eserin yazılış sürecini ayrı bir başlık altında sınıflandırarak açıklamıştır.

“История создания и место в цикле

«Станционный смотритель» был написан знаменитой Болдинской осенью 1830 года. Цикл «Повестей Белкина» стал первым завершённым прозаическим произведением Пушкина. Особенность цикла заключается в сложной системе рассказчиков: автор скрывается за фигурой вымышленного издателя А. П., который, в свою очередь, публикует рукописи покойного Ивана Петровича Белкина, записавшего истории от разных лиц. Историю о смотрителе Белкину якобы рассказал титулярный советник А. Г. Н.» (Manus AI. 27.04.2026 13:53)

(Yaratılış Süreci ve Döngü İçindeki Yeri

“İstasyondaki Görevli”, 1830 yılındaki ünlü Boldino Sonbaharı döneminde kaleme alınmıştır. Belkin Hikâyeleri (Повести Белкина), Puşkin’in tamamlanmış ilk düzyazı eseri olma özelliğini taşımaktadır. Dizinin en dikkat çekici yönlerinden biri, karmaşık anlatıcı yapısıdır. Yazar kendisini kurgusal yayıncı A. P. figürünün arkasına gizler; bu yayıncı da ölen İvan Petroviç Belkin’in el yazmalarını yayımlar. Belkin’in farklı kişilerden dinleyerek kaleme aldığı hikâyelerden “İstasyon Bekçisi”nin, sözde titüler müşavir A. G. N. tarafından anlatıldığı belirtilmektedir.)

Gemini: Gemini, bu aşamayı ayrı bir başlık altında sınıflandırmadan eserin oluşum süreci hakkında genel bilgi vermiştir.

“«Станционный смотритель» (1830 г.) — это повесть Александра Сергеевича Пушкина, входящая в знаменитый цикл «Повести покойного Ивана Петровича Белкина». Это произведение имеет историческое значение, так как именно в нем впервые в русской литературе был открыт и глубоко исследован тип «маленького человека».” (Gemini AI, 27.04.2026 14:10)

(“İstasyondaki Görevli” (1830), Aleksandr Sergeyeviç Puşkin’in ünlü Merhum İvan Petroviç Belkin’in Hikâyeleri (Повести покойного Ивана Петровича Белкина) adlı öykü dizisinde yer alan bir hikâyedir. Eser, Rus edebiyatında “küçük insan” tipinin ilk kez ortaya konulduğu ve derinlemesine ele alındığı metinlerden biri olması bakımından tarihsel önem taşımaktadır.)

Grok: Grok da Gemini gibi eserin yazılış sürecine ayrı bir kategori oluşturmada genel bilgiler içinde değinmiştir.

“Станционный смотритель» Повесть «Станционный смотритель» (1830) входит в цикл «Повести покойного Ивана Петровича Белкина» — первое прозаическое произведение Пушкина, написанное в Болдинскую осень. Это одна из самых лиричных и трагичных повестей цикла, где автор впервые в русской литературе глубоко раскрывает тему «маленького человека». Повествование ведётся от лица титулярного советника А. Г. Н., который выступает в роли «издателя» записок Белкина, что создаёт эффект достоверности и дистанции: история рассказывается «из вторых рук», но с искренним состраданием.” (Grok , 27.04.2026 13:58)

(İstasyondaki Görevli”, Puşkin’in Boldino Sonbaharı döneminde kaleme aldığı Merhum İvan Petroviç Belkin’in Hikâyeleri (Повести покойного Ивана Петровича Белкина) adlı öykü dizisinin bir parçasıdır. Eser, dizinin en lirik ve trajik hikâyelerinden biri olarak değerlendirilir. Ayrıca Puşkin’in Rus edebiyatında “küçük insan” temasını derinlikli biçimde işlediği önemli metinlerden biridir. Anlatı, titüler müşavir A. G. N. tarafından aktarılır. A. G. N., Belkin’in notlarının yayımlayıcısı konumunda yer alarak anlatıya hem gerçeklik duygusu hem de mesafe kazandırır. Böylece hikâye “ikinci elden” aktarılıyormuş izlenimi uyandırırken anlatıcının kahramana duyduğu içten sempati ve merhamet de korunur.)

3.3. Tema

Edebî metin analizinin temel unsurlarından biri temadır. Maksim Gorki, temayı “edebiyatın ikinci unsuru” olarak nitelendirir. Ona göre tema, yazarın deneyimlerinden doğan, yaşam tarafından yönlendirilen; ancak henüz biçimlenmemiş izlenimlerin sanatsal imgeler aracılığıyla somutlaştırılmasını gerektiren düşünsel çekirdektir (Gorki, 1934). Rus edebiyatında önemli bir yere sahip olan “küçük insan” temasına, Puşkin’in “İstasyondaki Görevli” adlı eserine ilişkin analiz sunan bütün yapay zekâ araçlarında yer verilmiştir.

ChatGPT: ChatGPT, eserin temasını kısa ve açık ifadelerle açıklamış; “küçük insan” temasının temel özelliklerini sıralamıştır.

“Тема (Тема)

👉 Тема «маленького человека»

Произведение раскрывает:

одиночество

социальную незащищённость

унижение личности.”(ChatGPT, 27.04.2026, 15:50)

(Тема

"Küçük insan" teması

Eser, aşağıdaki konuları ele almaktadır:

yalnızlık,

toplumsal bir güvensizlik

kişinin aşağılanması ve onurunun kırılması.)

Manus: Manus’un verdiği bilgi, “küçük insan” temasının ne olduğu ve “İstasyon Bekçisi”nde nasıl işlendiği konusunda ayrıntı içermemektedir. Bununla birlikte bu tipin Rus edebiyatına Puşkin’in söz konusu eseriyle girdiğini belirtmektedir. Bu bilgi eser analizi açısından önemli olsa da temanın içeriğine ilişkin açıklamanın yetersizliği çözümleme sürecini sınırlandırmaktadır. Çünkü eseri analiz eden kişinin temanın kapsamı ve metindeki işleniş hakkında da bilgi sahibi olması gerekir.

“Тема «маленького человека»

Главное новаторство Пушкина в этой повести — введение в русскую литературу типа «маленького человека.»(Manus AI, 27.04.2026, 13:53)

(Bu hikâyede Puşkin’in ortaya koyduğu en önemli yenilik, Rus edebiyatına ‘küçük insan’ tipini kazandırmasıdır.”)

Gemini: Gemini, Puşkin’in bu temayı eserin karakterleri aracılığıyla nasıl işlediğine ilişkin açıklamalar sunmuştur.

“Тема «маленького человека» Пушкин впервые показывает, что чиновник 14-го (самого низшего) класса — это не просто функция, а живой человек с душой, способный на глубокое горе. Государственная и социальная система делает Вырина абсолютно незащитным перед богатым и знатным Минским. Закон на стороне сильного, и смотритель не может вернуть свою дочь.” (Gemini AI, 27.04.2026, 14.10)

("Küçük İnsan" Teması: Puşkin, bu hikâyede ilk kez 14. dereceden, başka bir ifadeyle en alt kademedeki bir memurun yalnızca bürokratik sistemin işlevsel bir parçası olmadığını; aksine ruhu olan ve derin acılar yaşayabilen gerçek bir insan olduğunu göstermektedir. Devlet ve toplumsal düzen, Vırin’i zengin ve soylu Minski karşısında tamamen savunmasız bırakır. Hukuk ve toplumsal düzen güçlüden yana işler; bu nedenle istasyondaki görevli kızını geri getiremez.) (Gemini AI, 27.04.2026, 14.10)

Grok: Grok, eserin ana temasını ve bu temaya eşlik eden diğer temaları açıklamalı biçimde sunmuştur.

“Главная тема — «маленький человек» и его право на счастье. Пушкин первым в русской литературе показывает, что станционный смотритель — не комический персонаж, а трагический. Он разрушает стереотипы: «Будем, однако, справедливы,

постараемся войти в их положение...». Это прямой вызов обществу, где «чин чина почитай». Другие ключевые темы:

Судьба и предопределение. Жизнь героев зависит не только от воли, но и от случая (дождь, встреча с гусаром, болезнь Дуни).

Отцовская любовь и разрыв поколений. Вырин любит Дуню слепо, как собственность; она же ищет самостоятельности. Духовное несоответствие отца и дочери приводит к трагедии.

Социальное неравенство. Бедность против богатства, 14-й класс против гвардии. Пушкин показывает, как деньги и статус разрушают семью.

Сентиментализм и реализм. Начало повести — сентиментальное (слёзы, добродетельный бедняк), конец — реалистический (суровая правда жизни без прикрас).” (Grok, 27.04.2026, 13:58)

(Ana tema, “küçük insan” ve onun mutlu olma hakkıdır. Puşkin, Rus edebiyatında ilk kez istasyon bekçisini komik bir tip olarak değil, trajik bir karakter olarak ele almıştır. Böylece yerleşik kalıpları yıkar ve okuyucuyu şu sözlerle önyargılarından uzaklaşmaya davet eder:

"Yine de adil olalım; onların durumunu anlamaya çalışalım..."

Bu yaklaşım, "rütbeye göre saygı göster" anlayışının egemen olduğu toplumsal düzene yöneltilmiş açık bir eleştiridir.

Eserde öne çıkan diğer temel temalar şunlardır:

Kader ve yazgı: Kahramanların yaşamı yalnızca kendi iradelerine değil, aynı zamanda rastlantılara da bağlıdır. Yağmur, bir hüsarla karşılaşma ve Dünya'nın hastalığı gibi olaylar anlatının akışını belirleyen etkenlerdir.

Baba sevgisi ve kuşaklar arası çatışma: Vırin, Dünya'yı koşulsuz ve körü körüne sever; ancak bu sevgi zaman zaman sahiplenici bir nitelik taşır. Dünya ise bağımsız bir yaşam kurmak istemektedir. Baba ile kız arasındaki bu manevi uyumsuzluk trajediye yol açar.

Toplumsal eşitsizlik: Yoksulluk ile zenginlik, 14. sınıf memurluk ile muhafız subaylığı karşı karşıya getirilir. Puşkin, para ve toplumsal statünün aile bağlarını nasıl zayıflattığını ve sonunda parçalayabildiğini göstermektedir.

Duygusallık (Sentimentalizm) ve gerçekçilik: Hikâyenin başlangıcı, gözyaşları ve erdemli yoksul kahraman motifiyle duygusal (sentimentalist) bir özellik taşıırken sonu, yaşamın acı gerçeklerini süslemeden ortaya koyan gerçekçi bir anlatımla tamamlanır.)

3.4. Problematika

Edebî metin incelemesinin temel unsurlarından biri olan “problematika”, yazarın özgün düşünce dünyasını ve eserde ele aldığı temel sorunlara ilişkin yaklaşımını yansıtır. Lev Tolstoy’un ifadesiyle bu, “самобытное нравственное отношение автора к предмету”, yani yazarın ele aldığı konuya yönelik özgün manevi-ahlaki tutumudur (Tolstoy, 1951).

ChatGPT: ChatGPT, “İstasyon Bekçisi”nde Puşkin’in toplumsal yaşama ilişkin bazı temel sorunları ele aldığını belirtmiştir.

“Проблематика (Проблема)

социальное неравенство

конфликт между сильным и слабым

разрушение семейных ценностей

моральная ответственность.” (ChatGPT, 27.04.2026, 15:50)

(Toplumsal eşitsizlik

Güçlü ile güçsüz arasındaki çatışma

Aile değerlerinin tahribi

Ahlaki sorumluluk)

Manus: Manus, eserin problematikasını açıklamamıştır.

Gemini: Gemini, eserin problematikasını yalnızca toplumsal eşitsizlik bağlamında açıklamıştır.

“Проблема социального неравенства. Конфликт между Выриным и Минским — это не просто личный конфликт, это пропасть между сословиями. Минский искренне считает, что может откупиться от горя отца ассигнациями, потому что в его мире все покупается и продается. Для Вырина же эти деньги — оскорбление его отцовской любви.” (Gemini AI, 27.04.2026, 14:10)

(Toplumsal eşitsizlik sorunu: Vırin ile Minski arasındaki çatışma yalnızca iki kişi arasındaki kişisel bir anlaşmazlık değildir; aynı zamanda farklı toplumsal sınıflar arasındaki derin uçurumun bir yansımasıdır. Minski, babanın yaşadığı acının para ile telafi edilebileceğine içtenlikle inanır; çünkü ait olduğu dünyada her şeyin satın alınabileceği ya da parayla çözülebileceği düşüncesi hâkimdir. Buna karşılık Vırin için Minski’nin uzattığı para, kızına duyduğu babalık sevgisinin ve onurunun aşağılanması anlamına gelir.) (Gemini AI, 27.04.2026, 14.10)

Grok: Grok, eserin problematikasını tema başlığıyla bağlantılı biçimde ele almıştır. Bu değerlendirmelere önceki bölümde yer verilmiştir (Grok, 27.04.2026, 13.58).

Sonuç

Eğitimin dijitalleşmesi bağlamında yapay zekâ; bireyselleştirilmiş öğrenme, metin analizi ve edebî metinlerin anlaşılması süreçlerinde önemli bir araç hâline gelmiştir.

Bu çalışma, edebî metin analizinde yapay zekâ kullanımının öğrenci ve öğretmen motivasyonunu artırma, öğrenmeyi bireyselleştirme ve etkileşimli etkinlikler oluşturma gibi avantajlarını ortaya koymaktadır.

Yapay zekânın etkin kullanımı, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesine ve edebî eserleri daha derinlemesine anlamalarına katkı sağlamakta; böylece ileri düzey okuma becerilerinin gelişimini desteklemektedir.

Çalışmada incelenen yapay zekâ sistemlerinin metin analizi sürecinde hız, erişilebilirlik ve çok boyutlu veri işleme açısından önemli avantajlar sunduğu görülmüştür. Bununla birlikte bu sistemlerin analiz sürecini tam anlamıyla tamamlayacak bilgileri vermediği, bağlamsal derinlik, estetik yorum ve kültürel kodların anlamlandırılması bakımından çeşitli sınırlılıklar taşıdığı belirlenmiştir.

Edebi bir metin analizi yapan kişilerin tek bir soru ile yapay zeka araçlarından gerekli bilgilere erişemediği görülmektedir. Her bir analiz aşaması için yeni sorular yöneltmek gerekmektedir. Bu süreçte ise kişi eğer doğru soruları yönlendirecek bilgi birikimine sahip değilse metin analizinin tüm süreçlerinin gerçekleştirilememesi gibi bir sınırlılığı da doğurmaktadır. Yapay zekaya doğru sorular yöneltmek ve onu eğitmek bu süreci hızlandırmaktadır.

Sonuç olarak yapay zekâ, edebî metin analizinde yardımcı bir araç olarak kullanılabilir; ancak metni yorumlama ve eleştirel okuma süreçlerinde insan araştırmacının yerini alamaz. Bu çalışma, dijital beşerî bilimler bağlamında Rus edebiyatı araştırmalarına yeni metodolojik açılımlar sunmaktadır. Ayrıca Rusça edebî metinlerin incelenmesinde yapay zekânın

akademisyenlere, öğretmenlere ve öğrencilere sağlayabileceği kolaylıkları ortaya koyarken, metin çözümleme sürecindeki sınırlılıklarını da görünür kılmaktadır.

Kaynakça

- Esin, A. B. (2020). *Printsipy i priyomy analiza literaturnogo proizvedeniya*. Moskva: Flinta; Nauka.
- Google. (2026, 27 Nisan). *Gemini tarafından A. S. Puşkin'in "İstasyon Bekçisi" adlı eserine ilişkin üretilen analiz yanıtı* (Sürüm: Gemini AI3.1 Pro; istem tarihi: 27 Nisan 2026, 14.10).
- Gorky, M. (1934). *Beseda s molodymi*. Moskva: Gosudarstvennoe izdatel'stvo khudozhestvennoi literatury.
- Lotman, Y. M. (2012). *Düşünen Dünyaların İçinde: İnsan–Metin–Semiyofer–Tarih* (S. Gürses Çev.). Ankara: Bilgesu Yayıncılık.
- Maksimov, A. G. (2021). *Iskusstvennyi intellekt kak avtor i soavtor literaturnogo proizvedeniya. Vestnik Nizhegorodskogo universiteta imeni N. I. Lobachevskogo. Pravo*, (1), 108–110.
- Manus AI. (2026, 27 Nisan). *A. S. Puşkin'in "İstasyon Bekçisi" adlı eserine ilişkin üretilen analiz yanıtı* (Sürüm:1.6, İstem tarihi: 27 Nisan 2026, 13.53).
- OpenAI. (2026, 27 Nisan). *ChatGPT tarafından A. S. Puşkin'in "İstasyon Bekçisi" adlı eserine ilişkin üretilen analiz yanıtı* (Sürüm:GPT-5.5; istem tarihi: 27 Nisan 2026, 15.50).
- Puşkin, A.S. (1957). *Soçineniya Tom Tretiy*, Moskva: Gosudarstvennoye İzdatelstvo Hudojestvennoy Literaturı
- Rettberg, S. (2016). Electronic literature as digital humanities. In S. Schreibman, R. Siemens, & J. Unsworth (Eds.), *A New Companion to Digital Humanities* (127–150). John Wiley & Sons.
- Sinclair, S., & Rockwell, G. (2016). Text analysis and visualization: Making meaning count. In S. Schreibman, R. Siemens, & J. Unsworth (Eds.), *A New Companion to Digital Humanities* (274–290). John Wiley & Sons.
- Tolstoy, L. N. (1951). *Predislovie k sochineniyam Gi de Mopassana*. In *Polnoe sobranie sochinenii* (Vol. 30). Moscow: Gosudarstvennoe izdatel'stvo khudozhestvennoi literatury.
- xAI. (2026, 27 Nisan). *Grok tarafından A. S. Puşkin'in "İstasyon Bekçisi" adlı eserine ilişkin üretilen analiz yanıtı* (Sürüm: 4.5, İstem tarihi: 27 Nisan 2026, 13.58).

ТРУДНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ РУССКИХ НЕЛИЧНЫХ ФОРМ ГЛАГОЛА ТУРЕЦКИМИ СТУДЕНТАМИ И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ АНАЛИЗА УЧЕБНЫХ ПРОГРАММ, УЧЕБНИКОВ И ТИПИЧНЫХ ОШИБОК ОБУЧАЮЩИХСЯ)

Озтюрк Ф.С.

Аннотация

В статье рассматриваются проблемы изучения русских неличных форм глагола турецкими студентами, обучающимися по программам бакалавриата по направлению «Русский язык и литература» в университетах Турции. Несмотря на важную роль причастий и деепричастий в системе русского языка, их усвоение вызывает значительные трудности у студентов, родным языком которых является турецкий. Причины данных трудностей обусловлены как структурными различиями русского и турецкого языков, так и особенностями организации учебного процесса. Цель исследования заключается в выявлении основных факторов, затрудняющих усвоение русских причастий и деепричастий, а также в разработке практических рекомендаций по совершенствованию их преподавания. Исследование основано на комплексном анализе действующих учебных программ пяти университетов Турции, сравнительном изучении наиболее распространённых учебных пособий по русскому языку, экспертных интервью с преподавателями русского языка как иностранного и анализе типичных ошибок студентов, выполненном на материале письменных работ обучающихся. Результаты исследования показывают, что наиболее существенные трудности связаны с усвоением категории вида глагола, различением действительных и страдательных причастий, употреблением падежных форм причастий, а также с недостаточным пониманием особенностей функционирования русских неличных форм глагола в различных функциональных стилях речи. Анализ также свидетельствует о том, что существующие учебные программы и учебные пособия уделяют данным аспектам недостаточное внимание, что отрицательно влияет на качество усвоения материала. Полученные результаты позволяют предложить комплекс практических рекомендаций по совершенствованию содержания учебных программ, структуры учебных пособий и методики преподавания русских неличных форм глагола турецким студентам. Представленные выводы могут быть использованы при разработке новых образовательных программ, подготовке учебных материалов и организации обучения русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; неличные формы глагола; причастие; деепричастие; турецкие студенты; анализ ошибок; методика преподавания; учебные программы.

Введение

Русский язык занимает важное место в системе преподавания иностранных языков в Турции. Расширение академического сотрудничества между Турцией и русскоязычными странами, увеличение количества образовательных программ и развитие профессиональных контактов обуславливают устойчивый интерес к изучению русского языка. В этих условиях особую актуальность приобретает повышение качества преподавания русской грамматики, поскольку именно грамматическая компетенция является одной из важнейших составляющих формирования коммуникативной компетенции будущих специалистов.

Одной из наиболее сложных тем при обучении русскому языку турецких студентов остаются русские неличные формы глагола. Причастия и деепричастия отличаются

сложной системой образования, тесной связью с категориями вида и залога, а также широким употреблением в научном, официально-деловом и художественном стилях речи. При этом соответствующие грамматические категории русского и турецкого языков лишь частично совпадают, что приводит к устойчивым интерференционным ошибкам в процессе обучения.

Несмотря на наличие значительного количества исследований, посвящённых описанию русских причастий и деепричастий, вопросы их преподавания студентам, родным языком которых является турецкий, изучены недостаточно полно. Большинство работ рассматривает либо теоретические особенности данных грамматических единиц, либо отдельные аспекты методики преподавания. Комплексных исследований, объединяющих анализ учебных программ, учебных пособий, мнений преподавателей и типичных ошибок студентов, сравнительно немного.

Научная новизна настоящего исследования заключается в комплексном рассмотрении процесса обучения русским неличным формам глагола в турецкой образовательной среде. В отличие от исследований, ограничивающихся анализом отдельных языковых явлений, в настоящей работе сопоставляются содержание университетских учебных программ, структура используемых учебных пособий, результаты экспертных интервью с преподавателями и типичные ошибки студентов, что позволяет определить наиболее проблемные аспекты обучения и предложить практические пути их решения.

Цель статьи — выявить основные трудности, возникающие у турецких студентов при изучении русских неличных форм глагола, определить причины их возникновения и предложить научно обоснованные рекомендации по совершенствованию преподавания данной темы в университетах Турции.

Обзор научной литературы

Проблема изучения русских неличных форм глагола занимает важное место в современной русистике и методике преподавания русского языка как иностранного. Причастия и деепричастия рассматриваются как одни из наиболее сложных грамматических единиц русского языка, поскольку их образование и функционирование тесно связаны с категориями вида, залога, времени и синтаксической организации предложения.

Теоретические основы исследования русских неличных форм глагола были заложены в трудах В. В. Виноградова, Н. М. Шанского, П. А. Леканта, М. А. Шелякина и других российских лингвистов. В их работах подробно описаны морфологические и синтаксические особенности причастий и деепричастий, принципы их образования и функционирования в современном русском языке. Эти исследования являются фундаментом современной теории русской грамматики и сохраняют своё значение при разработке методики преподавания русского языка как иностранного.

Значительный вклад в описание грамматической системы русского языка внесли также академические издания *«Грамматика русского языка»*, а также современные учебные пособия по русскому языку как иностранному. В них подробно рассматриваются образование, употребление и стилистические особенности русских неличных форм глагола. Вместе с тем большинство подобных работ ориентировано

преимущественно на описание языковой системы и значительно меньше внимания уделяет трудностям, возникающим у студентов с различным родным языком.

В исследованиях, посвящённых преподаванию русского языка турецким студентам, неоднократно подчёркивается влияние типологических различий между русским и турецким языками. Несмотря на наличие в обоих языках форм, традиционно сопоставляемых с причастиями и деепричастиями, их грамматическая организация существенно различается. Наиболее заметные расхождения связаны с категорией вида русского глагола, системой залога, ограничениями в образовании страдательных причастий, а также особенностями функционирования неличных форм в различных функциональных стилях речи. Именно эти различия становятся одной из основных причин интерференционных ошибок в процессе обучения.

Особое значение для настоящего исследования имеют работы, посвящённые методике преподавания русского языка как иностранного, а также исследования в области сравнительной грамматики русского и турецкого языков. Они подтверждают необходимость сопоставительного подхода при объяснении сложных грамматических явлений и подчёркивают важность учёта особенностей родного языка обучающихся при разработке учебных программ и учебных пособий.

Анализ научной литературы показывает, что большинство существующих исследований рассматривает либо теоретические особенности русских неличных форм глагола, либо отдельные вопросы методики их преподавания. Однако комплексных исследований, одновременно включающих анализ университетских учебных программ, содержания учебных пособий, экспертных оценок преподавателей и типичных ошибок студентов, сравнительно немного. Именно данный аспект определяет научную актуальность настоящего исследования и позволяет рассматривать его как попытку комплексной оценки процесса обучения русским неличным формам глагола в турецкой образовательной среде.

Материалы и методы исследования

Настоящее исследование выполнено на основе комплексного подхода, объединяющего сравнительный анализ, качественные и количественные методы исследования. Такой подход позволил всесторонне оценить процесс обучения русским неличным формам глагола в университетах Турции и определить основные факторы, влияющие на успешность их усвоения.

Материал исследования включает несколько взаимодополняющих источников.

Во-первых, был проведён сравнительный анализ действующих образовательных программ бакалавриата по направлению «Русский язык и литература» пяти университетов Турции. Анализ был направлен на выявление места темы русских неличных форм глагола в учебных планах, последовательности её изучения, количества учебных часов и степени интеграции данной темы в систему профессиональной подготовки будущих специалистов.

Во-вторых, исследованию были подвергнуты наиболее широко используемые учебные пособия по русскому языку, применяемые в процессе подготовки студентов. Особое внимание уделялось объёму теоретического материала, системе упражнений, последовательности представления грамматических тем и степени соответствия

учебных пособий современным требованиям преподавания русского языка как иностранного.

Третьим этапом исследования стало проведение полуструктурированных интервью с преподавателями русского языка, имеющими опыт преподавания русских неличных форм глагола турецким студентам. Интервью были направлены на выявление наиболее распространённых трудностей, возникающих в процессе обучения, определение причин типичных ошибок студентов и получение экспертной оценки эффективности действующих учебных программ и учебных пособий.

Основу эмпирической части исследования составил анализ письменных работ студентов. В исследовании приняли участие **265 студентов**, обучавшихся по программам бакалавриата направления «Русский язык и литература». Анализ письменных работ позволил определить наиболее устойчивые ошибки при употреблении русских причастий и деепричастий, установить их частотность и выявить основные закономерности их возникновения.

Полученные данные сопоставлялись между собой. Результаты анализа учебных программ сравнивались с содержанием учебных пособий, экспертными оценками преподавателей и фактическими ошибками студентов. Подобная процедура обеспечила возможность комплексной интерпретации полученных результатов и позволила оценить влияние различных компонентов образовательного процесса на формирование грамматической компетенции обучающихся.

При обработке результатов использовались методы сравнительного анализа, описательного анализа и анализа ошибок (*error analysis*), широко применяемые в современных исследованиях по методике преподавания иностранных языков. Комплексное использование данных методов позволило обеспечить достоверность полученных результатов и сформулировать практические рекомендации, основанные на объективных данных исследования.

Результаты исследования

Комплексный анализ учебных программ, учебных пособий, экспертных интервью и письменных работ студентов позволил выявить ряд закономерностей, характеризующих процесс изучения русских неличных форм глагола турецкими студентами.

Анализ учебных программ

Исследование показало, что во всех проанализированных образовательных программах тема русских неличных форм глагола занимает важное место в системе подготовки будущих специалистов по русскому языку и литературе. Вместе с тем объём учебного времени, последовательность изучения материала и глубина его освоения существенно различаются в зависимости от университета. В ряде программ изучение причастий и деепричастий ограничивается преимущественно морфологическим описанием, тогда как вопросам их функционирования в различных типах текста и практического употребления уделяется значительно меньше внимания.

Анализ учебных пособий

Сравнительный анализ учебных пособий показал, что большинство из них подробно объясняет образование русских причастий и деепричастий, однако значительно меньше внимания уделяет причинам типичных ошибок иностранных

студентов. В большинстве пособий преобладают упражнения репродуктивного характера, ориентированные на образование грамматических форм. Вместе с тем недостаточно представлены задания, направленные на развитие навыков употребления неличных форм глагола в связной письменной и устной речи, а также упражнения, учитывающие особенности родного языка обучающихся.

Экспертные оценки преподавателей

Интервью с преподавателями продемонстрировали высокий уровень совпадения экспертных оценок. Практически все участники исследования отметили, что наибольшие затруднения у турецких студентов связаны с категорией вида русского глагола, различием действительных и страдательных причастий, употреблением падежных окончаний и разграничением функций причастий и деепричастий. По мнению преподавателей, значительная часть данных ошибок обусловлена типологическими различиями между русским и турецким языками, а также недостаточным количеством практических упражнений, ориентированных на сопоставительное изучение грамматических явлений.

Анализ типичных ошибок студентов

Анализ письменных работ **265 студентов** подтвердил выводы, полученные в ходе экспертных интервью. Наиболее устойчивые ошибки были связаны с выбором суффиксов причастий, разграничением действительных и страдательных форм, употреблением причастий в различных падежах, а также с определением вида глагола при образовании неличных форм. Значительное количество ошибок наблюдалось и при употреблении деепричастий, прежде всего в случаях, требующих понимания их синтаксической функции и соотнесённости действия деепричастия с действием сказуемого.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что многие ошибки имеют системный характер и не могут рассматриваться как случайные нарушения грамматических норм. Они отражают устойчивые трудности, возникающие вследствие различий между грамматическими системами русского и турецкого языков.

Комплексная интерпретация результатов

Сопоставление результатов всех этапов исследования позволило установить тесную взаимосвязь между содержанием учебных программ, структурой учебных пособий, оценками преподавателей и ошибками студентов. Было выявлено, что недостаточное внимание к категориям вида и залога, ограниченное количество сопоставительных упражнений и недостаточная ориентация учебных материалов на типичные ошибки турецких студентов непосредственно отражаются на качестве усвоения русских неличных форм глагола.

Таким образом, результаты исследования подтверждают необходимость комплексного совершенствования процесса обучения. Повышение эффективности преподавания возможно только при одновременном обновлении содержания учебных программ, совершенствовании структуры учебных пособий и более широком использовании методических приёмов, учитывающих влияние родного языка обучающихся.

Обсуждение

Результаты проведённого исследования свидетельствуют о том, что трудности, возникающие у турецких студентов при изучении русских неличных форм глагола, имеют комплексный характер и обусловлены взаимодействием лингвистических и методических факторов.

Прежде всего обращает на себя внимание устойчивая связь между типологическими различиями русского и турецкого языков и характером ошибок, допускаемых студентами. Анализ письменных работ показал, что наибольшие затруднения вызывают категории вида и залога русского глагола, являющиеся основой образования причастий и деепричастий. Данные результаты согласуются с выводами преподавателей, принимавших участие в исследовании, что подтверждает системный характер выявленных трудностей.

Особое значение имеет тот факт, что большинство ошибок не связано с незнанием отдельных грамматических правил. Напротив, анализ свидетельствует о том, что студенты нередко владеют правилами образования причастий и деепричастий, однако испытывают затруднения при выборе соответствующей грамматической формы в конкретной коммуникативной ситуации. Это позволяет сделать вывод о недостаточной сформированности навыков практического использования русских неличных форм глагола.

Полученные результаты также показывают, что существующие учебные программы и учебные пособия преимущественно ориентированы на изучение формальных характеристик неличных форм глагола. При этом значительно меньше внимания уделяется функциональным особенностям их употребления, сопоставительному анализу русского и турецкого языков, а также предупреждению наиболее распространённых интерференционных ошибок. В результате между теоретическим изучением материала и его практическим использованием сохраняется определённый разрыв.

Сопоставление результатов анализа учебных программ, содержания учебных пособий, экспертных интервью и письменных работ студентов позволяет утверждать, что эффективность обучения определяется не отдельными компонентами образовательного процесса, а их взаимосвязью. Даже качественное учебное пособие не обеспечивает высоких результатов при отсутствии достаточного количества практических заданий, тогда как увеличение числа упражнений без системного объяснения категорий вида и залога также не приводит к существенному снижению количества ошибок.

Особое внимание, по нашему мнению, должно быть уделено использованию сопоставительного подхода при обучении русским неличным формам глагола. Последовательное сопоставление грамматических систем русского и турецкого языков способствует осознанию студентами как сходств, так и принципиальных различий между двумя языками, что позволяет существенно снизить влияние межъязыковой интерференции.

Результаты исследования подтверждают также необходимость более широкого использования аутентичных текстов при обучении русским неличным формам глагола. Анализ художественных произведений, научных публикаций и материалов средств массовой информации позволяет студентам наблюдать функционирование причастий и

деепричастий в естественной языковой среде и способствует формированию не только грамматической, но и коммуникативной компетенции.

Таким образом, проведённое исследование показывает, что совершенствование преподавания русских неличных форм глагола должно носить комплексный характер. Наиболее эффективными представляются такие методические решения, которые объединяют обновление учебных программ, совершенствование учебных пособий, использование сопоставительного анализа и увеличение доли практико-ориентированных заданий, направленных на формирование устойчивых навыков употребления русских причастий и деепричастий.

Заключение

Настоящее исследование было посвящено изучению трудностей, возникающих у турецких студентов при освоении русских неличных форм глагола, а также выявлению факторов, влияющих на эффективность их преподавания в университетах Турции.

Комплексный анализ учебных программ, учебных пособий, экспертных интервью с преподавателями и письменных работ студентов показал, что существующие трудности имеют системный характер и обусловлены совокупностью лингвистических и методических причин. Наибольшие затруднения связаны с усвоением категории вида русского глагола, разграничением действительных и страдательных причастий, употреблением падежных форм причастий, а также с правильным использованием деепричастий в структуре предложения.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что повышение эффективности обучения невозможно ограничить совершенствованием отдельных компонентов образовательного процесса. Наиболее существенные результаты могут быть достигнуты только при комплексном обновлении содержания учебных программ, совершенствовании структуры учебных пособий и более широком использовании методических решений, ориентированных на сопоставительный анализ русского и турецкого языков.

Проведённое исследование подтверждает целесообразность интеграции анализа типичных ошибок студентов в процесс преподавания русской грамматики. Использование результатов анализа ошибок позволяет своевременно выявлять наиболее проблемные грамматические явления и разрабатывать учебные материалы, учитывающие реальные образовательные потребности обучающихся.

Практическая значимость исследования заключается в том, что сформулированные рекомендации могут быть использованы при разработке университетских учебных программ, подготовке новых учебных пособий, совершенствовании методики преподавания русского языка как иностранного, а также при организации подготовки будущих преподавателей русского языка в Турции.

Представляется, что результаты настоящего исследования могут быть полезны не только для преподавания русского языка турецким студентам, но и для дальнейших исследований, посвящённых обучению русскому языку носителей других тюркских языков. Перспективным направлением дальнейших исследований является разработка специализированных учебных материалов, основанных на сопоставительном анализе грамматических систем русского и турецкого языков и ориентированных на предупреждение наиболее распространённых интерференционных ошибок.

Таким образом, проведённое исследование позволяет сделать вывод о том, что комплексное использование сопоставительного подхода, анализа ошибок и современных методических решений способствует более эффективному формированию грамматической компетенции турецких студентов при изучении русских неличных форм глагола.

Список литературы

- Виноградов В. В. Русский язык (Грамматическое учение о слове). М.: Высшая школа, 1986.
- Лекант П. А., Диброва Е. И., Касаткин Л. Л., Клобуков Е. В. Современный русский язык. М.: Дрофа, 2007.
- Шанский Н. М., Тихонов А. Н. Современный русский язык. Ч. 2. М.: Просвещение, 1987.
- Шелякин М. А. Справочник по русской грамматике. М.: Дрофа, 2006.
- Laskareva E. R. Чистая грамматика. СПб.: Златоуст, 2009.
- Dietrich A. P. Грамматика русского языка. İstanbul: Multilingual, 2004.
- Korkmaz Z. Грамматика турецкого языка Турции: Морфология. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 2009.
- Yıldırım A., Şimşek H. Методы качественного исследования в социальных науках. Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2006.
- Russian National Corpus. URL: <https://ruscorpora.ru> (дата обращения: 10.06.2023).
- Gordeeva O. O., Rezanova Z. İ. Русский язык. Томск: Издательство Томского политехнического университета, 2009.

ПРОБЛЕМА ПЕРЕВОДА НЕКОТОРЫХ ГЛАГОЛЬНЫХ КАТЕГОРИЙ С РУССКОГО ЯЗЫКА НА ТУРЕЦКИЙ И С ТУРЕЦКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ

Крайнюченко Е.В.

Аннотация

Одной из наиболее сложных переводческих проблем в паре русский – турецкий языки является передача видовых значений русского глагола, поскольку в турецком языке данная категория отсутствует. В статье рассматриваются особенности передачи средствами турецкого языка значений процессуальности и повторяемости, характерных для несовершенного вида, а также завершенности действия, результативности и достижения действием внутреннего предела, свойственных совершенному виду глагола в русском языке. В работе сопоставляются особенности функционирования соответствующих языковых средств и анализируются трудности, возникающие при выборе переводческого эквивалента. Анализ показывает, что указанные значения выражаются в турецком языке с помощью временных показателей, аналитических конструкций, лексических средств и контекста. Особое внимание уделяется случаям, когда одна и та же грамматическая форма турецкого языка может передавать различные аспектуальные значения в зависимости от семантики глагола и контекста. Результаты исследования показывают отсутствие прямых межъязыковых соответствий между категорией вида русского языка и средствами выражения аспектуальности в турецком языке. Таким образом, выбор переводческого решения определяется не формальным соответствием грамматических категорий, а интерпретацией конкретного аспектуального значения глагола.

Ключевые слова: русский язык, турецкий язык, категория вида, аспектуальность, совершенный вид, несовершенный вид, перевод, сопоставительная грамматика.

THE PROBLEM OF TRANSLATING CERTAIN VERBAL CATEGORIES FROM RUSSIAN INTO TURKISH AND FROM TURKISH INTO RUSSIAN

Abstract

One of the most challenging translation issues in the Russian – Turkish language pair is the rendering of the aspectual meanings of Russian verbs, since Turkish lacks an independent grammatical category of aspect. This article examines the means by which Turkish conveys the meanings of processuality and habituality characteristic of the Russian imperfective aspect, as well as completion, resultativity, and attainment of an action's inherent endpoint associated with the perfective aspect. The study compares the functioning of the corresponding linguistic means and analyses the difficulties arising in the selection of appropriate translation equivalents. The analysis demonstrates that these meanings are expressed in Turkish through tense forms, analytical constructions, lexical devices, and contextual cues. Particular attention is paid to cases in which the same grammatical form in Turkish may convey different aspectual meanings depending on the semantics of the verb and the context of use. The findings reveal the absence of direct correspondences between the Russian aspectual system and the means of expressing aspectuality in Turkish. Consequently, the choice of a translation equivalent depends not on a formal correspondence between grammatical categories but on the correct interpretation of the specific aspectual meaning of the verb.

Keywords: Russian language, Turkish language, verbal aspect, aspectuality, perfective aspect, imperfective aspect, translation, contrastive grammar.

Одной из наиболее сложных областей межъязыковой передачи в паре русский – турецкий языки являются глагольные категории, поскольку данные языки принадлежат к различным типологическим классам и характеризуются существенными различиями в самом инвентаре грамматических категорий, а также способах выражения грамматических значений. Особые трудности в переводческой практике возникают при передаче тех глагольных категорий, которые не обладают прямыми межъязыковыми соответствиями или характеризуются различной степенью грамматикализации, например, передача видовых значений русского глагола, временно-эвиденциальных значений турецкого глагола, залоговых отношений, модальности и т.д. В подобных случаях эквивалентность достигается посредством использования лексических, грамматических и контекстуальных средств языка перевода, выражающих такое же или очень близкое значение, что и искомая категория в исходном языке. Из всего комплекса глагольных категорий в рамках данной статьи рассматривается категория вида как наиболее показательная с точки зрения языковой асимметрии.

Категория вида занимает центральное место в системе русского глагола и традиционно рассматривается как одна из наиболее сложных и наиболее полно разработанных грамматических категорий, исследование которой в отечественном языкознании прошло несколько этапов. В трудах В.В. Виноградова были заложены основы системного описания русского глагола, в рамках которого категория вида рассматривается как одна из его ведущих грамматических категорий, тесно связанная с лексическим значением и словообразовательной структурой (Виноградов, 2001). Дальнейшее развитие теории вида получила в работах Ю.С. Маслова, предложившего её последовательное описание как самостоятельной грамматической категории и разграничившего категорию вида и способы глагольного действия, подчёркивая их различную языковую природу (Маслов, 2004). Существенное расширение представлений о категории вида связано с исследованиями А.В. Бондарко, рассматривавшего вид как ядро функционально-семантического поля аспектуальности, объединяющего разноуровневые средства выражения характера протекания действия (Бондарко, 2001). Такой подход позволил анализировать категорию вида в её взаимодействии с категориями времени, временной локализованности и другими компонентами глагольной семантики.

В отличие от русистики, в турецком языкознании вопрос о статусе аспектуальности не получил столь однозначного решения. В турецком языке отсутствует бинарная грамматическая оппозиция совершенного и несовершенного вида, сопоставимая с русской видовой системой. Вместе с тем аспектуальные значения регулярно выражаются глагольными формами во взаимодействии с их временной семантикой, лексическим значением предиката и контекстом. Анализ основных турецких грамматических исследований позволяет говорить о постепенном уточнении понятийного аппарата, используемого при описании аспектуальных значений.

В данном контексте большой интерес представляет грамматика Т. Бангуоглу, поскольку в ней одной из первых предпринимается попытка использовать термин *görünüş* (вид) для описания глагольной системы турецкого языка, причем автор использует его как эквивалент европейского термина *aspect*. Однако содержание данного понятия существенно отличается от его современной трактовки. В классификацию

görünüŧ включаются формы действительного, страдательного, возвратного, взаимного и каузативного глагола, что свидетельствует о широком понимании данного термина в тюркологии и отсутствии в то время его чёткого разграничения с категориями залога и словообразования (Banguoğlu, 2015:411-419). Современное понимание аспектуальности в турецком языкознании во многом сформировалось под влиянием исследований Л. Йохансона. Исследователь рассматривает турецкую глагольную систему как взаимодействие временных, аспектуальных и модальных значений, подчёркивая невозможность их полного разграничения в рамках традиционной классификации временных форм (Johanson, 2016). Такой подход создает теоретическую основу для сопоставления турецкой аспектуальности с категорией вида русского языка. Концепция Л. Йохансона оказала влияние на развитие турецкой грамматической мысли. Показательно, что уже вскоре после выхода монографии Л. Йохансона А. Дилачар обращается к проблеме разграничения терминов *görünüŧ* (вид) и *kıınıŧ* (способы глагольного действия), указав на неоднозначность их употребления в предшествующей грамматической традиции (Dilâçar, 1974). И наконец в современной академической грамматике турецкого языка, представленной трудами З. Коркмаз, категории *görünüŧ* и *kıınıŧ* рассматриваются как самостоятельные компоненты описания глагольной семантики наряду с категориями времени и наклонения (Korkmaz, 2009).

Таким образом, современная турецкая лингвистика рассматривает аспектуальные значения как самостоятельный объект исследования, однако способы их описания существенно отличаются от традиционного понимания категории вида в отечественной русистике. Именно несовпадение принципов описания аспектуальных значений в русской и турецкой лингвистических традициях отражает более глубокие различия в организации глагольных систем двух языков и обуславливает трудности их взаимного перевода.

В русском языке категория вида реализуется посредством бинарной оппозиции совершенного и несовершенного вида. Формы несовершенного вида используются для выражения целого ряда аспектуальных значений (Русская грамматика, 1980:604-611, Маслов, 2004:98-105). В настоящем исследовании рассматриваются процессуальность и узуальность (привычные, регулярно повторяющиеся действия), поскольку именно они представляют наибольший интерес с точки зрения русско-турецкого перевода.

Процессуальность в русском языке сохраняется при употреблении глагола несовершенного вида в настоящем, прошедшем и будущем времени (*читает, читал, будет читать*). При переводе на турецкий язык значение процессуальности выражается одним и тем же аспектуальным показателем *-(I)yor*, тогда как временная локализация достигается дополнительными временными морфемами (*okuyor, okuyordu, okuyor olacak*). Подобная интерпретация согласуется с современными исследованиями турецкой аспектуальности, в которых *-(I)yor* рассматривается прежде всего как показатель прогрессивного аспектуального значения, тогда как временная соотнесенность определяется другими элементами глагольной формы (Korkmaz, 2009; Johanson, 2016).

Узуальное значение русского несовершенного вида в большинстве случаев передается в турецком языке формами широкого времени (*geniŧ zaman*), для которых значение привычного, регулярно повторяющегося действия является одним из

основных. В отличие от процессуального значения, выражаемого во всех временных планах одним и тем же аспектуальным показателем *-(I)yor*, система передачи узуальности не отличается такой последовательностью. В настоящем времени узуальность выражается формами *geniş zaman (okur)*, в прошедшем – формами на *-Ardı (okurdu)*, что позволяет рассматривать показатель *-Ar* как основной носитель узуального значения. Однако в будущем времени специальные узуальные формы отсутствуют. В подобных случаях используются формы будущего времени на *-AcAk*, при этом значение привычности или регулярной повторяемости действия обычно уточняется лексическими средствами (например, обстоятельствами времени *her zaman, genellikle, sık sık* и др.) или выводится из контекста.

Ниже приводятся примеры из академической грамматики современного турецкого языка (Korkmaz, 2009), иллюстрирующие основные способы передачи процессуального и узуального значений русского несовершенного вида средствами турецкого языка.

(1) *Nasılsın bakalım? İyileşiyorsun, maşallah çabuk iyileşiyorsun, bana güven veriyorsun.* // Ну как ты? Ты выздоравливаешь. Слава Богу, выздоравливаешь быстро, это вселяет в меня уверенность. (Korkmaz, 2009:613)

(2) *Bu gün derste Adnan boyuna somurtuyordu.* // В этот день на уроке Аднан постоянно хмурился. (Korkmaz, 2009:740)

(3) *Pazar günü hava güzel olursa sizleri Orman Çiftliğindeki lokantada bekliyor olacağız.* // Если в воскресенье будет хорошая погода, мы будем ждать вас в ресторане в Лесной ферме Ататюрка. (Korkmaz, 2009:806)

Во всех приведенных примерах процессуальное значение передается с помощью аспектуального показателя *-(I)yor*. При этом временная локализация действия выражается дополнительными грамматическими средствами: в настоящем времени показатель *-(I)yor* употребляется самостоятельно, в прошедшем времени сочетается с аффиксом прошедшего времени *-DI (-yordu)*, а в будущем – с формой будущего времени глагола *olmak (-yor olacak)*. Таким образом, независимо от временного плана именно показатель *-(I)yor* остается основным средством выражения процессуальности в турецком языке.

(4) *Dostlarımız her yaz Bodrum'a gidip bir ay kalırlar.* // Наши друзья каждое лето ездят в Бодрум, где остаются на месяц. (Korkmaz, 2009:637)

(5) *Geçen sene bazı geceler Kuzgun'la beraber odanın önündeki çardağa gelirdiniz. Bu sene hiç gelmediniz...* // В прошлом году иногда вечером вы приходили вместе с Кузгуном в беседку перед домом. А в этом году не пришли ни разу... (Korkmaz, 2009:745)

(6) *Köylü kısmı kar bastırınca ya odaya gidip ihtiyarlarla çene çalacak, ya kahveye gidip kağıt oynayacak.* // Когда наступят сильные снегопады, деревенские будут либо собираться в сельской комнате, чтобы поболтать со стариками, либо ходить в кофейню играть в карты. (Korkmaz, 2009:634)

Во всех данных примерах глагольные формы выражают узуальное значение. В настоящем времени узуальность передается формой аориста (*geniş zaman*), в прошедшем – сочетанием аориста с показателем прошедшего времени (*-Ardı*), а в будущем – формой будущего времени *-AcAk* в сочетании с контекстом, указывающим на повторяемость действия. Таким образом, в отличие от процессуальности, узуальное значение не имеет

в турецком языке единого грамматического показателя и выражается различными морфологическими средствами.

В русистике основным употреблением совершенного вида признается конкретно-фактическое, при котором действие констатируется как единичный завершённый факт. При этом инвариантное значение совершенного вида определяется как представление действия, достигшего своего внутреннего предела (Русская грамматика, 1980:604-611, Маслов, 2004:98-105). При переводе на турецкий язык разные вариантные значения совершенного вида не имеют одного регулярного грамматического соответствия и реализуются различными языковыми средствами. Если действие лишь констатируется как совершившийся факт, то это значение реализуется обычными временными формами, соответствующими временному плану ситуации: аффикс *-DI* для прошедшего времени (*okudu//* прочитал) и аффикс *-AcAk* для будущего (*okuyacak//* прочитает). Если в контексте актуализируется результат действия, то на морфологическом уровне присутствуют те же показатели времен, но одновременно с ними употребляются лексические средства, актуализирующие результат действия или новое состояние, возникающее после его завершения (например, *çoktan okudu//* давно прочитал, *yarın kesin okuyacağım//* завтра точно прочитаю). Если же подчеркивается доведение действия до конца, то в турецком языке обычно употребляются аналитические конструкции или лексические средства (глагольные сочетания).

Некоторые примеры из академической грамматики современного турецкого языка (Korkmaz, 2009) могут служить иллюстрацией способов передачи обсуждаемых выше значений русского совершенного вида средствами турецкого языка.

(7) *İki gün sonra Güney-Batı 'ya doğru takip edeceğimiz yolu haritada çizdik. //* Через два дня мы нанесли на карту маршрут, по которому собирались двигаться на юго-запад. (Korkmaz, 2009:587)

(8) *Kendini iyiyip bitirme be Semiha Hemşire, olan olmuş, biten bitmiş, geçti işte. İyileştin. //* Не изводи себя, Семиха ханым. Что случилось – случилось, что закончилось – закончилось, все уже прошло. Ты выздоровела. (Korkmaz, 2009:586)

И в примере 7, и в примере 8 сказуемое употреблено в форме простого прошедшего времени (*görülen geçmiş zaman*), однако в первом случае эта форма лишь констатирует некий факт совершения действия (конкретно-фактическое значение), тогда как во втором примере внимание переносится на новое состояние, наступившее в результате действия. Таким образом, можно сделать вывод о том, что результативное значение в прошедшем времени в турецком языке не имеет специального морфологического показателя, оно формируется сочетанием обычных временных форм с контекстом и лексическими средствами, актуализирующими результат действия и обусловленное им новое состояние.

(9) *Ragıp evladım, dedi. Yarın uçakla İzmir'e hareket edeceksin. //* Рагип, сынок. Завтра ты полетишь в Измир на самолете. (Korkmaz, 2009:625)

(10) *Yarın öğleden sonra seyahatimize son vererek buradan dönmek için çadırlarımızı toplayacağız. //* Завтра после полудня мы соберем палатки, чтобы закончить наше путешествие и отправиться отсюда в обратный путь. (Korkmaz, 2009:625)

В примерах 9 и 10 сказуемое употребляется в будущем времени (*gelecek zaman*). Однако, как и в случае с примерами в прошедшем времени, первый случай употребления

(пример 9) лишь констатирует единичное будущее действие, а в примере 10 будущее действие представлено как приводящее к достижению определенного результата. Причем результативная интерпретация возникает благодаря семантике глагола *toplamak* и контексту, в котором действие представлено как приводящее к достижению нового состояния (палатки собраны, путешествие завершено). Показательно сопоставление данных предложений с примером 6, в котором тот же показатель будущего времени - *AcAk* в сочетании с контекстом указывает на узуальность, т.е. повторяемость действия. Это свидетельствует об отсутствии специального показателя результативности и в будущем времени. Таким образом, аффикс *-AcAk* сам по себе не выражает ни результативности, ни видового значения. Его соответствие несовершенному или совершенному виду русского языка определяется контекстом и семантикой глагола.

Особого внимания заслуживают случаи, в которых актуализируется не результативность действия, а достижение им внутреннего предела, то есть его полное завершение. В подобных случаях наряду с показателями прошедшего или будущего времени могут использоваться лексические средства (например, *sonuna kadar//* до конца, *tamamen//* полностью и др.)

Но больший интерес представляют глагольные сочетания, где смысловой глагол получает деепричастный аффикс *-Ip*, а глагол *bitirmek* (заканчивать) получает показатель прошедшего времени (*yapıp bitirdi*). Несмотря на то, что глагол *bitirmek* сохраняет свою семантику, нам кажется, что можно сказать, что в данной конструкции он играет роль полувспомогательного глагола.

(11) *Sanki kolilerdeki tüm kitapları okuyup bitirdi.* // Как будто он дочитал все книги, лежавшие в коробках. (Yıldız, 2024)

Если необходимо подчеркнуть, что к определенному моменту в будущем действие будет полностью завершено, в турецком языке может использоваться аналитическая форма *-mİş olacak*. Хотя основной функцией данной формы является выражение предшествования по отношению к другому моменту в будущем, в современной методике преподавания турецкого языка она также рассматривается как средство выражения полной завершенности действия к определенному будущему моменту, что функционально сближает ее с употреблением совершенного вида русского глагола в будущем времени.

(1) *Hastanenin inşaatı gelecek ay bitmiş olacak.* // Строительство больницы будет полностью завершено к следующему месяцу. (Kara, Çetin, 2022:105)

Для наглядности основные результаты проведенного анализа обобщены в Таблице 1.

Таблица 1

Соотношение аспектуальных значений несовершенного и совершенного вида русского глагола и средств их выражения в турецком языке

Несовершенный вид	
Значения	Средства выражения значений НСВ в турецком языке
процессуальность	наст.вр. <i>-(I)yor</i>
	прош.вр. <i>-yordu</i>
	будущее вр <i>-yor olacak</i>

узуальность	наст.вр. -Ar прош.вр. -ArdI будущее вр -AcAk +лексические средства и контекст
Совершенный вид	
Значения	Средства выражения значений СВ в турецком языке
констатация завершенности действия	прош.вр. -DI будущее вр -AcAk
актуализация результата	прош.вр. -DI+лексические средства и контекст будущее вр -AcAk+лексические средства и контекст
актуализация достижения действием внутреннего предела	прош.вр. -DI+лексические средства и контекст -Ip bitirdi будущее вр -AcAk+лексические средства и контекст -mİş olacak

Таким образом, сопоставительный анализ показывает, что при переводе с русского языка на турецкий невозможен механический выбор грамматического соответствия для форм совершенного и несовершенного вида. Переводчик должен исходить из конкретного аспектуального значения русского глагола, поскольку в турецком языке разные аспектуальные характеристики действия выражаются совокупностью грамматических, лексических средств и контекста. Именно это иллюстрирует отсутствие универсальных межъязыковых соответствий между категориями вида в русском и турецком языке.

Список литературы

- Бондарко, А.В. (2001). *Принципы функциональной грамматики и вопросы аспектологии* (2-е изд.) Эдиториал УРСС.
- Виноградов, В.В. (2001). *Русский язык: Грамматическое учение о слове* (4-е изд.). Русский язык.
- Маслов, Ю.С. (2004). *Избранные труды: Аспектология. Общее языкознание. Языки славянской культуры*.
- Русская грамматика* (1980). Т. 1. Наука.
- Banguoğlu, T. (2015). *Türkçenin grameri* (10. baskı). Türk Dili Kurumu.
- Dilâçar, A. (1974). Türk fiilinde ‘kılınış’la ‘görünüş’ ve dilbilgisi kitaplarımız. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten*, 21–22, 159–171.
- Johanson, L. (2016). *Türkçede görünüş*. Grafiker Yayınları.
- Kara, M., & Çetin, Ö. (2022). Yurt dışındaki Türk çocuklarına Türkçe öğretiminde gelecek zaman haber kipinin öğretimine yönelik bir izlençe örneği. *Uluslararası Türkoloji Araştırmaları ve İncelemeleri Dergisi*, 7 (2), 92-110.
- Korkmaz, Z. (2009). *Türkiye Türkçesi grameri: Şekil bilgisi* (5. baskı). Türk Dili Kurumu.
- Yıldız, N. (2024). *Misafir*. Edebiyat Haber. https://www.google.com/url?q=https://www.edebiyathaber.net/oyku-misafir-i-nuriye-yildiz/?utm_source%3Dchatgpt.com&source=gmail&ust=1785087750058000&usg=AOvVaw2VY8uD_RQrvOWTj0Zgo6at (дата обращения:22.07.2026)

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНСТРУМЕНТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ РОССИИ И ТУРЦИИ: АКАДЕМИЧЕСКАЯ МОБИЛЬНОСТЬ И ОБМЕННЫЕ ПРОГРАММЫ

Мамедли А.В.

Аннотация

Статья посвящена проблеме языковой и культурной подготовки турецких студентов к обучению в российских вузах в рамках программ академической мобильности. На основе многолетнего опыта преподавания русского языка как иностранного (РКИ) в турецком университете рассматривается разрыв между формальным уровнем владения языком, подтверждённым сертификатом, и реальной готовностью студента функционировать в российской академической среде. Показано, что этот разрыв проявляется на нескольких уровнях: в восприятии на слух естественной, неадаптированной речи носителей языка, темп которой заметно превышает привычный студенту учебный темп; в понимании научного стиля и логики университетской лекции; в расшифровке бытовых и академических реалий, не сводимых к словарным эквивалентам; и в психологической готовности к публичной коммуникации в условиях иной образовательной культуры. Отдельно рассматривается опыт летних школ в России и потенциал академических тандемов как модели практико-ориентированной подготовки. Делается вывод о необходимости перехода от чисто лингвистической подготовки к формированию у студента способности действовать внутри иной академической культуры, включая организованные совместные поездки по регионам России.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, академическая мобильность, Россия, Турция, аудирование, культурная адаптация, реалии, тандем-метод.

RUSSIAN AS A TOOL OF EDUCATIONAL COOPERATION BETWEEN RUSSIA AND TURKEY: ACADEMIC MOBILITY AND EXCHANGE PROGRAMS

Abstract

This article examines the linguistic and cultural preparation of Turkish students for study at Russian universities within academic mobility and exchange programs. Drawing on years of experience teaching Russian as a foreign language at a Turkish university, it argues that a certificate confirming a formal proficiency level says little about a student's actual readiness to function inside Russian academic life. That readiness breaks down in practice on several fronts: understanding native speakers' natural, unadapted speech, which is markedly faster than the pace students are used to in class; following the logic of an academic lecture delivered in dense scholarly style; decoding everyday and institutional realia that resist simple translation; and finding the confidence to speak up in a classroom culture that expects far more independence than many students are accustomed to. The article also considers the double-edged nature of summer schools in Russia, where immersion often gives way to self-segregation among international peers, and points to academic tandem programs as a more effective, practice-based alternative. It concludes that preparing students for exchange requires moving beyond language instruction alone toward building the skills and confidence needed to genuinely inhabit a different academic culture, including structured, shared travel across Russian regions.

Keywords: Russian as a foreign language, academic mobility, Russia, Turkey, listening comprehension, cultural adaptation, realia, tandem learning

Введение

Русский язык в российско-турецких обменных программах до сих пор нередко оценивается излишне формально: успех подготовки сводится к уровню владения языком,

наличию сертификата и количеству прослушанных часов РКИ. Между тем международная академическая мобильность как явление демонстрирует устойчивый долгосрочный рост: по данным, которые приводит Организация экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), число студентов, обучающихся за рубежом, увеличилось примерно с 250 000 человек в 1965 году до около 3,7 миллиона к 2011 году⁸⁶. Этот рост сопровождается расширением образовательных барьеров, среди которых культурные и академические препятствия по своей значимости не уступают формально-организационным⁸⁷.

Как показывает практика преподавания русского языка турецким студентам, участвующим в обменных программах, реальные трудности начинаются не на экзамене, а значительно позже - в тот момент, когда студент впервые оказывается в аудитории российского ВУЗа. До этого момента русский язык существует для него как учебная дисциплина: грамматика, тексты, диалоги, упражнения. В российском университете язык внезапно перестаёт быть предметом изучения и становится инструментом, без которого невозможно учиться, понимать, реагировать и участвовать в академической жизни. Цель данной статьи - обобщить наблюдения из практики преподавания РКИ в турецкой аудитории и показать, что языковая подготовка к академическому обмену не может ограничиваться уровневой сертификацией: она должна включать формирование навыков академического аудирования, понимание культурных реалий и психологическую готовность к участию в иной образовательной культуре.

Обсуждение

Многие турецкие студенты, отправляющиеся по обменным программам, действительно владеют русским языком на хорошем бытовом уровне: они способны поддержать разговор, написать сообщение преподавателю, решить повседневные вопросы. Однако на лекции ситуация меняется. Студент начинает понимать отдельные слова, но теряет саму мысль: пока он разбирает одну сложную конструкцию, преподаватель уже переходит к следующему тезису. Особенно заметен этот разрыв на лекциях по экономике, медицине или техническим дисциплинам. Студент знает слово «рынок», но теряется в выражении «механизмы рыночного регулирования»; знает слово «симптом», но не успевает уловить различие между профессиональными медицинскими формулировками. Это подтверждается и специальными исследованиями преподавания русского языка в турецкой аудитории: национально ориентированная методика, учитывающая специфику родного языка учащихся - в частности, различия падежных систем, - позволяет систематизировать типичные ошибки и снизить влияние межъязыковой интерференции⁸⁸. Однако даже последовательная грамматическая подготовка не снимает полностью проблему восприятия связной научной речи, поскольку трудность рождается не столько на уровне отдельного слова, сколько на

⁸⁶ Академическая мобильность. Википедия.
https://ru.wikipedia.org/wiki/Академическая_мобильность

⁸⁷ Академическая мобильность. Википедия.
https://ru.wikipedia.org/wiki/Академическая_мобильность

⁸⁸ Елена Тимошенко-Оздемир, Юлия Савицкая. (2020) Преподавание падежной системы русского языка в турецкой аудитории: проблема интерференции и пути ее решения // Современные проблемы науки и образования. № 6. <https://science-education.ru/article/view?id=30274>

уровне понимания логики целого высказывания. Традиционные курсы РКИ в основном ориентированы на повседневную коммуникацию: студентов учат рассказывать о семье, путешествиях, покупках, бытовых ситуациях. Но академическая среда требует принципиально иных навыков - умения слушать длинную лекцию, выделять главное, сокращать информацию, понимать научную логику текста, участвовать в обсуждении. Коммуникативный подход, который активно применяется при обучении турецких студентов русскому языку, направлен прежде всего на формирование коммуникативного пространства языковой личности⁸⁹, однако сама по себе коммуникативная компетенция бытового уровня ещё не тождественна академической компетенции, необходимой для обучения в российском вузе.

Наиболее наглядно этот разрыв проявляется в столкновении студента с естественной, не адаптированной для иностранцев речью носителей языка. При общении не с преподавателем, а с русскоязычными из России - сверстниками, сотрудниками университета, случайными собеседниками в городе - студенты нередко теряются и признаются, что «русские говорят слишком быстро» и что они «не разбирают слов». В отличие от преподавателя, который в аудитории привычно замедляет темп речи, упрощает конструкции и подбирает слова, ориентируясь на уровень группы, носитель языка вне учебной ситуации говорит в естественном темпе, со свойственной живой речи редукцией звуков, слитностью произношения и эллиптическими конструкциями. Именно это несоответствие между «учебным» и «настоящим» русским языком становится одним из первых и наиболее болезненных открытий студента, оказавшегося в России. Это наблюдение согласуется с общими закономерностями, установленными в методике обучения аудированию: темп речи говорящего традиционно относится к числу факторов, которые «заставляют слушающего воспринимать речь в навязанном ему «скоростном режиме» и затрудняют понимание⁹⁰. При этом в учебной практике складывается своеобразный парадокс: темп речи самого обучающегося на иностранном языке всегда медленнее естественного, поэтому длительное предъявление учебных аудиотекстов в замедленном темпе, полезное на начальном этапе, впоследствии оборачивается тем, что естественный темп носителя воспринимается как избыточно быстрый и становится самостоятельным препятствием для понимания. Иными словами, студент, привыкший к комфортному учебному темпу, оказывается недостаточно подготовлен к темпу реальной коммуникации - и этот разрыв обнаруживается не в аудитории, а именно в свободном общении с носителями языка, где нет ни визуальной опоры на текст, ни возможности переспросить без ощущения неловкости.

Похожая логика применима и к восприятию лекции. Русская лекция часто строится не как последовательность коротких, законченных фраз, а как плотный поток мысли, в котором важна не столько каждая отдельная лексическая единица, сколько логика переходов между тезисами. Для турецких студентов, особенно на начальном этапе обучения, это становится точкой напряжения: язык в целом понятен, но структура мысли ускользает. Многие студенты пытаются записывать лекцию почти дословно, боясь

⁸⁹ Мария Захарова (Ред.). (2022). Русский как иностранный: постижение ментальности: коллективная монография. Книгодел; МГПУ.

⁹⁰ Нина Елухина. (1996). Обучение слушанию иноязычной речи // Иностранные языки в школе. № 5.

упустить важную информацию; через некоторое время они перестают различать, где основная мысль, а где второстепенное пояснение, и внимание переключается с понимания содержания на механическую фиксацию слов.

Русский язык в образовательном пространстве нередко воспринимается прежде всего как инструмент перевода: слово переведено - значит, понято; фраза объяснена - значит, барьера больше нет. В действительности между словом и смыслом лежит слой культурных привычек, который не переводится напрямую. Студент может правильно перевести текст, но не всегда понимает, как обозначаемое явление «живёт» в реальности; и наоборот - может интуитивно почувствовать смысл ситуации, но не подобрать точного словесного соответствия на родном языке - это реалии, то есть безэквивалентная лексика, обозначающая явления, отсутствующие «в иной культуре и в ином языке»⁹¹. Применительно к российской университетской среде речь идёт не только о словах вроде «зачётка», «лекция» или «семинар», но и о целой системе поведения, отношений и ожиданий, которая трудно поддаётся объяснению через словарь именно потому, что встроена в конкретную ситуацию. Например, слово «зачётка» студент переводит легко, но момент, когда студент молча кладёт зачётку на стол преподавателя и ждёт оценки без лишних слов, иногда в полной тишине аудитории, - это уже не перевод, а культурная сцена, которую невозможно передать одним словарным эквивалентом. Обратная сторона этой же проблемы - устойчивое упрощение образа России в сознании студентов. «Студенческая жизнь в России» нередко сводится к набору клише: холод, снег, большие аудитории, строгие преподаватели. Эти образы устойчивы, но не объясняют повседневную академическую реальность - например, почему студент не перебивает преподавателя, в какой момент принято задавать вопросы, почему тишина в аудитории воспринимается как норма, а не как отсутствие активности. Работа с реалиями, таким образом, не может ограничиваться составлением глоссария: она должна начинаться с наблюдения за поведением - с того, кто говорит первым, как реагирует группа, как преподаватель распределяет очередь высказываний и почему пауза тоже является частью коммуникации.

Трудности студентов, приезжающих по обмену, связаны не только с языком, но и с различием образовательных культур в целом: студент, воспитанный в одной образовательной традиции, склонен ожидать от преподавателя того объёма пояснений, сопровождения и обратной связи, к которому он привык дома, тогда как принимающая академическая система может предполагать значительно большую самостоятельность обучающегося. Это расхождение ожиданий - универсальная черта академической мобильности, а не особенность какой-то одной страны, и именно поэтому оно так часто остаётся непроговорённым: студент интерпретирует непривычную дистанцию преподавателя не как культурную норму, а как личное упущение или недостаток собственной подготовки. Особенно ярко это различие проявляется во время научных мероприятий и открытых лекций, регулярно проводимых на отделениях русского языка в турецких университетах. Когда приглашенный выступающий предлагает аудитории

⁹¹ Евгений Верещагин, Виталий Костомаров, (1980). Лингвострановедческая теория слова. Русский язык.

Сергей Влахов, Сидер Флорин. (1980). Непереводимое в переводе. Международные отношения.

задавать вопросы, первыми обычно начинают говорить русскоязычные студенты. Турецкие студенты в этот момент нередко замыкаются, хотя до начала мероприятия активно обсуждали тему между собой; позже многие подходят лично и задают глубокие, продуманные вопросы, однако публично предпочитают молчать. Причина заключается не в отсутствии интереса, а в страхе показаться недостаточно компетентным на фоне тех, кто владеет языком свободнее. В этот момент проблема перестаёт быть чисто языковой и становится психолого-педагогической: студент отказывается от использования языка не из-за незнания, а из-за страха оказаться хуже других. Эти наблюдения согласуются с данными исследований социально-психологической адаптации иностранных студентов к российской высшей школе, в которых коммуникативные барьеры при взаимодействии с преподавателями и другими студентами последовательно называются одной из наиболее значимых трудностей адаптационного периода⁹². Показательна и деталь, отмечаемая теми же исследованиями: успешность адаптации иностранных студентов к академической среде носит скорее не одномоментный, а накопительный, поступательный характер - субъективная оценка собственной приспособленности к учебному процессу возрастает по мере увеличения продолжительности пребывания в новой образовательной системе⁹³. Это подтверждает, что психологическая готовность к академической коммуникации формируется постепенно и требует целенаправленной, а не стихийной подготовки. Показательна и чисто поведенческая сторона культурного различия: многие турецкие студенты удивляются тому, насколько тихо ведут себя российские студенты во время занятий. В аудитории почти никто не разговаривает громко, не смеётся и не отвечает по телефону посреди лекции; телефоны обычно заранее переводятся в беззвучный режим, а обсуждение вопросов между студентами ведётся вполголоса или шёпотом; тишина сохраняется и в коридорах во время занятий. Речь здесь идёт не о «правильном» или «неправильном» поведении, а о понимании культурного кода образовательной среды: адаптация начинается не тогда, когда студент выучил новую грамматическую конструкцию, а тогда, когда он начинает чувствовать ритм другой аудитории - когда можно говорить, как принято задавать вопросы, как реагируют на преподавателя, как ведут себя во время семинара.

Участие в летних школах в России традиционно рекомендуется студентам именно потому, что там язык впервые перестаёт быть только учебным материалом и начинает существовать вокруг человека - в общежитии, в столовой, в транспорте, в университетском коридоре. Однако практика показывает и обратную сторону этого формата: во многих летних школах иностранные студенты преимущественно общаются между собой, живут вместе, вместе ходят на экскурсии, обсуждают задания друг с другом. В результате человек физически находится в России, но продолжает существовать внутри закрытого иностранного круга, а языковая среда, ради которой он приехал, фактически остаётся нереализованным ресурсом. Для настоящей языковой и

⁹² Александр Кравцов, (2008). Социально-психологическая адаптация иностранных студентов к высшей школе России [Автореферат диссертации кандидата психологических наук, специальность 19.00.05]. dissercat.com.

⁹³ Кравцов, А. В. (2008). Социально-психологическая адаптация иностранных студентов к высшей школе России [Автореферат диссертации кандидата психологических наук, специальность 19.00.05]. dissercat.com.

культурной адаптации студентам крайне важно видеть не только преподавателей, но и обычных российских студентов, наблюдать их поведение в реальной университетской среде, потому что академическая культура передаётся не только через лекцию, но и через повседневные детали, которые невозможно объяснить в учебнике.

При этом интерес турецких студентов к России остаётся высоким и не сводится к получению образования как такового: студенты искренне хотят увидеть страну своими глазами, познакомиться не только с Москвой и Санкт-Петербургом, но и с другими регионами. На занятиях студенты нередко расспрашивают о Казани, Екатеринбурге, Воронеже, Владивостоке, Новосибирске. Один из ярких примеров такого интереса - вопрос студента, который однажды спросил: «Носам⁹⁴, вы были в Сибири?» Этот студент готовился на три месяца поехать в Летнюю школу в Москву, в Институт русского языка им. А.С. Пушкина, и уже строил конкретные планы: собирался арендовать автомобиль и самостоятельно проехать по российским регионам, часто останавливаясь, чтобы пообщаться с людьми и вплотную познакомиться с русской культурой, - и его особенно интересовала Сибирь. В шутку ему тогда ответила, что по-настоящему увидеть Сибирь можно только зимой, а не летом. Этот эпизод показывает, что через язык Россия постепенно перестаёт быть для студента абстрактным пространством и становится живой культурной средой - но происходит это только тогда, когда программа обмена создаёт условия для реального, а не наблюдательного контакта с этой средой.

При этом далеко не каждый молодой иностранец готов и способен реализовать такой план в одиночку. Аренда автомобиля и самостоятельная поездка по незнакомой стране требуют не только смелости, но и финансовых возможностей, водительского опыта, уверенного владения языком на уровне, достаточном для общения в дороге, а также элементарной информации о маршрутах и правилах, которой у иностранного студента чаще всего просто нет. По этой причине идея одиночного путешествия, при всей своей привлекательности, реализуема лишь для небольшой части студентов. Было бы значительно продуктивнее, если бы такие поездки организовывались не индивидуально, а в формате совместных, сопровождаемых путешествий небольшой группы студентов по регионам России: это снижает финансовую и организационную нагрузку на каждого участника за счёт совместной аренды транспорта и проживания, снимает языковой и психологический барьер, поскольку студенты поддерживают друг друга, и одновременно превращает поездку в дополнительную образовательную практику - с остановками для общения с местными жителями, посещением университетов других городов, знакомством с региональными особенностями студенческой жизни. Такой формат позволил бы включить в путешествие тех студентов, для кого одиночная поездка недостижима, и одновременно сохранить главную ценность подобного опыта - непосредственный, живой контакт с российской действительностью за пределами двух столиц.

Одним из инструментов, способных сократить дистанцию между учебным и реальным русским языком, является тандем-метод - способ параллельного обучения

⁹⁴ Уважительное обращение в Турции к преподавателю, буквально - «мой учитель» (М.А.)

двух носителей разных языков, работающих в паре⁹⁵. Изначально разработанный для взаимного изучения иностранных языков, тандем-метод сегодня рассматривается как эффективное средство формирования социокультурной и социолингвистической компетенций: он даёт возможность практиковать язык в ситуациях реального общения с носителями, а не только в учебных упражнениях⁹⁶. Применительно к российско-турецкому образовательному взаимодействию большой потенциал имеют академические тандемы между российскими и турецкими студентами одного направления подготовки. Когда студенты вместе разбирают конспекты, обсуждают лекции и профессиональные темы, язык перестаёт быть учебной задачей и начинает работать как естественный инструмент общения и обучения; такое взаимодействие позволяет преодолевать страх языка значительно быстрее, чем традиционные разговорные клубы, поскольку связано не с отвлечённой коммуникацией, а с общей учебной и профессиональной целью.

Заключение

Опыт преподавания русского языка турецким студентам, участвующим в программах академической мобильности, показывает, что сертификат уровня В1 или В2 подтверждает лишь степень владения языковой системой, но не готовность существовать внутри другой академической культуры. Между учебным русским языком и языком реального российского университета сохраняется устойчивый разрыв, который проявляется как минимум на четырёх уровнях: восприятие быстрой, неадаптированной речи носителей языка на слух; понимание научного стиля и логики академической лекции; расшифровка бытовых и университетских реалий, не сводимых к словарным эквивалентам; и психологическая готовность к публичной академической коммуникации в условиях иной образовательной культуры.

Из этого следует практический вывод: недостаточно увеличивать количество часов русского языка - необходима модель подготовки, которая готовила бы студента не только к экзамену, но и к самой атмосфере российского университета. Такая модель предполагает предварительную работу с записями реальных лекций российских преподавателей, обучение конспектированию и академической дискуссии, целенаправленное формирование психологической готовности задавать вопросы и не бояться ошибиться, использование академических тандемов между российскими и турецкими студентами одного профиля подготовки, а также организацию совместных, сопровождаемых поездок по регионам России, которые делают знакомство со страной доступным не только тем немногим студентам, что готовы путешествовать в одиночку. Русский язык в системе академической мобильности - это не формальное условие участия в программе обмена, а пространство, внутри которого студент либо начинает чувствовать себя частью академической среды, либо остаётся человеком, который физически присутствует в аудитории, но фактически остаётся вне учебного процесса.

Список использованной литературы

⁹⁵ Татьяна Яковлева (2014). Изучение иностранного языка в тандеме. КиберЛенинка. <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-inostrannogo-yazyka-v-tandeme>

⁹⁶ Яковлева, Т. А. (2014). Изучение иностранного языка в тандеме. КиберЛенинка. <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-inostrannogo-yazyka-v-tandeme>

- Академическая мобильность. (б. д.). В *Википедия*.
https://ru.wikipedia.org/wiki/Академическая_мобильность
- Верещагин, Е. М., & Костомаров, В. Г. (1980). *Лингвострановедческая теория слова*. Русский язык.
- Влахов, С., & Флорин, С. (1980). *Непереводимое в переводе*. Международные отношения.
- Елухина, Н. В. (1996). Обучение слушанию иноязычной речи. *Иностранные языки в школе*, (5).
- Захарова, М. В. (Ред.). (2022). *Русский как иностранный: постижение ментальности: коллективная монография*. Книгодел; МГПУ.
- Кравцов, А. В. (2008). *Социально-психологическая адаптация иностранных студентов к высшей школе России* [Автореферат диссертации кандидата психологических наук, 19.00.05]. dissercat.com.
- Тимошенко-Оздемир, Е. Н., & Савицкая, Ю. В. (2020). Преподавание падежной системы русского языка в турецкой аудитории: проблема интерференции и пути её решения. *Современные проблемы науки и образования*, (6). <https://science-education.ru/article/view?id=30274>
- Яковлева, Т. А. (2014). Изучение иностранного языка в тандеме. <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-inostrannogo-yazyka-v-tandeme>

КУЛЬТУРНЫЕ КОДЫ В РУССКОЙ И ТУРЕЦКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ: СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

Агорен А.

Аннотация

Статья посвящена сопоставительному анализу культурных кодов, представленных во фразеологии русского и турецкого языков. Фразеологические единицы рассматриваются как средство отражения исторической памяти, национально-культурных ценностей и особенностей языковой картины мира. Цель исследования состоит в выявлении общих и национально-специфических черт культурных кодов, репрезентированных в устойчивых выражениях двух языков. В работе анализируются религиозный, хлебный, зооморфный, природно-ландшафтный и социально-семейный культурные коды, а также рассматриваются их особенности в русской и турецкой лингвокультурах. Проведенный анализ показывает, что при наличии общих культурных ценностей, связанных с семьей, гостеприимством и уважением к старшим, способы их языкового выражения имеют как сходства, так и различия, обусловленные историческими, религиозными и культурными особенностями двух народов. Полученные результаты могут быть использованы в исследованиях по лингвокультурологии, сопоставительному языкознанию, теории перевода, межкультурной коммуникации и методике преподавания иностранных языков.

Ключевые слова: культурный код; фразеология; русский язык; турецкий язык; лингвокультурология

Abstract

This article presents a comparative analysis of cultural codes reflected in the phraseological systems of the Russian and Turkish languages. Phraseological units are examined as a means of preserving historical memory, national and cultural values, and the distinctive features of the linguistic worldview. The aim of the study is to identify both the shared and the culture-specific characteristics of cultural codes represented in the fixed expressions of the two languages. The analysis focuses on religious, bread-related, zoomorphic, natural-landscape, and socio-familial cultural codes, highlighting their manifestations in Russian and Turkish linguocultures. The findings demonstrate that, despite the existence of common cultural values associated with family, hospitality, and respect for elders, the linguistic means through which these values are expressed exhibit both similarities and differences shaped by the historical, religious, and cultural backgrounds of the two peoples. The results of this study may contribute to further research in linguocultural studies, comparative linguistics, translation studies, intercultural communication, and foreign language teaching methodology.

Keywords: cultural code; phraseology; Russian language; Turkish language; linguocultural studies.

Введение

Фразеология занимает важное место в формировании языковой картины мира. Пословицы, поговорки и устойчивые выражения не только делают речь более выразительной, но и отражают историческую память, особенности мировосприятия и культурные ценности народа. Русский и турецкий языки принадлежат к разным языковым семьям — славянской и тюркской, — однако многовековые контакты способствовали взаимному культурному влиянию и формированию сходных образов в языковом сознании.

Цель исследования заключается в выявлении общих и национально-специфических культурных кодов, представленных в русской и турецкой фразеологии, на основе сравнительного анализа. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

- определить понятие культурного кода;
- рассмотреть особенности фразеологии как носителя культуры;
- проанализировать русские и турецкие фразеологизмы;
- выявить сходства и различия культурных образов;
- определить роль культурных кодов в формировании национальной языковой картины мира.

Актуальность исследования определяется тем, что взаимосвязь между языком, культурой и межличностной коммуникацией приобретает всё большее значение, а также необходимостью более детального изучения роли культурных кодов в национально-культурном мировоззрении. Несмотря на значительные достижения отечественных и зарубежных исследователей в развитии лингвокультурологии и теории, сравнительный анализ культурных кодов, представленных во фразеологических единицах русского и турецкого языков, до настоящего времени остаётся недостаточно изученным. Среди исследователей, занимающихся данной темой, следует отметить В.А. Маслову, В.Н. Телию, Д.Б. Гудкова, В.В. Красных, М.Л. Ковшова, Ю.С. Степанова, А. Вежбицкую и др.

Фразеологические выражения являются одним из основных языковых средств в сохранении и передаче культурно значимой информации. Эти единицы отражают ценностные суждения общества, его национальное восприятие мира и историко-культурный опыт. Фразеология, таким образом, может быть использована в качестве основы для сравнительного анализа идиом русского и турецкого языков, способствующего отражению культурных кодов в языке, а также выявлению сходств и различий в том, как два общества концептуализируют мир. Практическая ценность изучения вопросов сравнительного анализа культурных кодов во фразеологических единицах русского и турецкого языков, заключается в возможности использования полученных результатов в области лингвокультурологии, сравнительного языкознания, теории перевода, межкультурной коммуникации и обучения иностранным языкам.

1. Культурный код и его отражение во фразеологии.

Под культурным кодом понимается совокупность символов, образов и значений, характерных для определённой культуры и понятных её носителям. Изучению фразеологии посвящены труды многих российских и турецких исследователей, среди которых О.А. Аксой, Д. Аксан, Л.С. Узун, В.В. Виноградов, Б.А. Ларин, А.В. Кунин, В.Н. Телия и др. В работах этих учёных сформулированы основные понятия и принципы фразеологии. В.Н. Телия подчёркивает, что коды культуры представляют собой источники «окультуренного мировидения», которые подвергаются культурному осмыслению и оцениванию и служат основой культурной интерпретации языковых образов⁹⁷. Во фразеологических единицах культурные коды проявляются в нескольких аспектах: **через лексику**, связанную с культурно значимыми понятиями («хлеб», «чай»,

⁹⁷ Телия В.Н. О феномене воспроизводимости языковых выражений / В.Н. Телия // Язык, сознание, коммуникация: Сб. Статей. Вып. 30. – М.: МАКС ПРЕСС, 2005. – 38 с.

«волк»); **через образную систему**, отражающую представления народа о добре и зле, счастье и несчастье; **через особенности употребления выражений**

в конкретных жизненных ситуациях.

2. Общие культурные коды: исторические и религиозные влияния.

Русская и турецкая культуры имеют ряд общих черт, возникших благодаря длительным историческим контактам, в том числе в эпоху Османской империи и взаимодействия народов Кавказа.

Язык играет важную роль в сохранении культурных кодов. Через слова, метафоры и устойчивые выражения передаётся коллективный опыт народа. Особенно ярко культурные коды проявляются во фразеологии, поскольку именно фразеологизмы обладают высокой образностью и эмоциональной выразительностью.

Культурные коды могут быть связаны с религией, с социальными отношениями, с животными, с природой, с человеческим телом, с бытовыми предметами, с историческими событиями.

По утверждению Мухаммадалиевой Н. Р., «фразеологические единицы аккумулируют несколько культурных кодов одновременно — мифологический, религиозный, природный, исторический, — что обуславливает их смысловую глубину и устойчивость в языке. Именно поэтому изучение фразеологии является незаменимым инструментом реконструкции народной языковой картины мира»⁹⁸. (Мухаммадалиева Н.Р., 2026).

Рассмотрим следующие коды: религиозный код, хлебный код и код гостеприимства, зооморфный код, природно-ландшафтный код, социально-семейный код.

Религиозный код: Ислам и Православие

В турецкой фразеологии заметно влияние исламской традиции. Турецкому выражению «**Allah korusun**» («Да защитит Аллах») соответствуют русские

выражения:

Не дай Бог! — самое точное и употребительное соответствие.

Боже упаси!

Упаси Бог!

Выражению «**İnşallah**» («если будет на то воля Аллаха») соответствуют русские выражения:

Если Бог даст.

Дай Бог.

Бог даст.

В разговорной речи иногда переводят просто как: **Надеюсь**. Необходимо обратить внимание на перевод. Нужно хорошо знать культуру страны, на язык которой вы переводите пословицы, поговорки и устойчивые выражения, в данном случае России и Турции. Очень часто прямой перевод недопустим.

В русском языке также встречаются фразеологизмы религиозного происхождения: «**На Бога надейся, а сам не плошай**», в турецком языке соответствует: «**Önce deveni**

⁹⁸ Мухаммадалиева Н.Р. (2026). Языковая картина мира в зеркале русской фразеологии. Вестник науки, 4 (5 (98)), 1736-1741.

bağla, sonra Allah'a emanet et). Прямой перевод – «Сначала привяжи своего верблюда, а потом доверь его Аллаху».

В русском и турецком выражении смысл одинаковый: нельзя полагаться только на Бога — человек сам должен быть осторожным и действовать разумно.

Русскому выражению «**Божий дар**» в турецком языке соответствует: «**Allah vergisi**». Однако многие подобные фразы в современной речи утратили прямую связь с религией и воспринимаются как устойчивые народные выражения. **Хлебный код и код гостеприимства**

Особое значение в обеих культурах имеет **хлеб**, который воспринимается как символ благополучия и жизни. В русском языке известны выражения: «**Хлеб – всему голова**». Точного турецкого аналога нет, но по смыслу близки выражения: **Ekmek parası** – «хлебные деньги».

Rızkı veren Allah'tır – «пищу даёт Аллах».

В турецкой культуре хлеб (**ekmek**) тоже символ жизни, труда и достатка.

«**Не хлебом единым жив человек**». Турецкое соответствие: «**İnsan sadece ekmekle yaşamaz**». Смысл полностью совпадает с русским выражением: человеку нужны не только материальные блага, но и духовная жизнь, чувства, культура, вера, общение.

Турецкому выражению «**ekmek kavgası**» соответствуют русские выражения: «**борьба за кусок хлеба**» — самое точное соответствие;

«**бороться за существование**». Смысл выражения – тяжёлый труд ради средств к жизни.

Тема гостеприимства также занимает важное место в обеих культурах. В Турции уважительное отношение к гостю считается одной из главных добродетелей. Русская традиция гостеприимства также широко известна, хотя она сопровождается более выраженными социальными нормами и ритуалами. «**Встречать хлебом-солью**». Точного турецкого аналога нет, потому что это именно славянская традиция, но по смыслу близки выражения: «**Misafiri en iyi şekilde ağırlamak**» – принимать гостя самым лучшим образом. «**Гость в дом – Бог в дом**». Наиболее близкие турецкие соответствия: **Misafir bereketiyle gelir** – гость приходит с благословением. **Tanrı misafiri** – «Божий гость», так называют человека, которого принимают даже без приглашения. По духу и культурному смыслу именно эти выражения ближе всего к русской традиции гостеприимства.

Турецкому выражению «**Noş geldiniz!**» соответствует русское выражение: «**Добро пожаловать!**»

3. Национально-специфические образы природы и животных.

Значительную роль в формировании фразеологии играют образы животных и природных явлений. **Зооморфный код**. Перенос свойств животных на людей — универсальный прием. Здесь мы видим три типа соответствий.

1. **Полные эквиваленты:** И в русской, и в турецкой фразеологии прямой

перевод совпадает:

Рус.: **Волков бояться — в лес не ходить.**

Тур.: **Demirden korkan trene binmez.**

Рус.: Дарёному коню в зубы не смотрят.

Тур.: *Beleş atın dişine bakılmaz.*

Рус.: Жить как кошка с собакой.

Тур.: *Kedi köpek gibi yaşamak.*

2. Зоонимические альтернанты (разные животные для одного смысла):

Рус.: Делать из мухи слона

Тур.: *Pireyi deve yarmak.* (Букв.: из блохи делать верблюда).

Рус.: Когда рак на горе свистнет.

Тур.: *Balık kavağa çıktığı zamanda.* (Букв.: когда рыба залезет на тополь).

Рус.: Смотреть как баран на новые ворота.

Тур.: *Öküzün trene baktığı gibi bakmak.* (Букв.: смотреть как бык на поезд).

3. Культурная специфика:

Волк

В России волк обычно символизирует опасность, жестокость или хитрость: «**волк в овечьей шкуре**», «**человек человеку волк**».

В турецкой культуре образ волка также связан с силой и угрозой, однако дополнительно имеет национально-символическое значение, ассоциируясь с тюркской независимостью и мощью. *İşin kurdu olmak* (букв.: быть волком в этом деле, т.е. «собаку съесть»).

Свинья

По религиозным причинам свинья крайне редко упоминается в турецких пословицах. Там, где русский «**подложит свинью**», турок «выроет колодец за спиной» (*Arkasından kuyu kazmak*).

Лев

В русской традиции лев — это сила, храбрость, благородство, царственность, мужество, власть. Хотя львы не жили на территории Руси, их образ пришёл через Библию, византийскую культуру, сказки и литературу.

«**Смелый как лев**», «**львиная доля**» (большая часть), «**бросаться как лев**», «**сердце льва**» (храбрость и великодушие).

В литературе лев часто символизирует царя зверей, справедливую силу, благородство. В баснях и сказках лев обычно занимает положение правителя.

Образ **льва** в турецкой культуре намного более живой и эмоционально активный, чем в русской. Лев (*aslan*) означает мужество, героизм, воинскую силу, лидерство, защиту семьи и народа. Образ связан с тюркской воинской традицией, сельджукской и османской культурой, эпосом, исламской символикой.

Очень распространённые турецкие выражения:

Aslan gibi («как лев»): сильный, красивый, здоровый, смелый.

Aslan parçası («львёнок»), буквально «часть льва». Ласково и с гордостью о храбром мальчике или молодом человеке.

Aslan yürekli («львиное сердце»), бесстрашный человек.

Kükremiş aslan gibi («как рычащий лев»).

В разговорной речи слово **aslan** очень часто используется как похвала, ласковое обращение, выражение гордости.

В русском языке лев тоже связан с образом силы, однако используется значительно реже.

Медведь

Медведь — один из главных символов России и русской культуры. Он символизирует силу, мощь, выносливость, независимость, простоту, иногда грубоватость и неуклюжесть. Образ медведя двойственный: с одной стороны – опасный и сильный зверь; с другой – добродушный, «свой», близкий природе.

Популярные русские выражения и фразеологизмы:

Медвежья услуга – помощь, которая приносит вред.

Медведь на ухо наступил – нет музыкального слуха.

Делить шкуру неубитого медведя – делить то, чего ещё нет.

Неуклюжий как медведь

Медвежий угол – глухое, далёкое место.

Русский медведь – символ России, силы и опасности.

В турецкой культуре образ медведя (**ayı**) гораздо менее положительный, чем в русской, встречается значительно реже и не обладает столь яркой культурной символикой. Он символизирует грубость, невоспитанность, неуклюжесть, агрессивность.

Турецкое выражение «**Ауı gibı**» («как медведь») может означать: очень сильный, очень волосатый, грубый, невоспитанный.

В разговорной речи слово **ayı** нередко употребляется как обидная характеристика: грубый человек, человек без манер, невежа.

Природно–ландшафтный код

Природа – один из древнейших источников фразеологии, занимает одно из центральных мест среди иных культурных кодов (соматического, архитектурно-домоустроительного, гастрономического и др.).

Пространство: для русского сознания характерна «горизонтальная», равнинная модель мира («свой – чужой», «далеко – близко»), тогда как для турецкого – «вертикальная» («верх – низ»). **Образ горы:** В обоих языках гора – это символ величия или преграды.

Рус.: **Обещать золотые горы.**

Тур.: **Bol keseden atmak.**

Обычно говорится о человеке, который безответственно обещает слишком много.

Ветер – символ непостоянства.

Рус.: **Бросать слова на ветер.**

Тур.: **Boş vaatlerde bulunmak** – давать пустые обещания.

4. Социально - семейный код

Семья и родственные отношения

В турецком обществе **семья** традиционно занимает центральное место. В русской фразеологии также присутствуют выражения о семье: «**Своя рубашка ближе к телу**» / «**Önce san, sonra sanan**». Однако в русском языковом сознании заметно больше внимания уделяется дружбе, личной судьбе и индивидуальному опыту: «**Друг познаётся в беде**» / «**Dost kara günde belli olur**».

Мать – самый почитаемый образ.

Рус.: Нет такого друга, как родимая матушка.

Тур.: *Ana gibi yar olmaz.* (Букв.: Не будет друга лучше матери).

Муж и жена

«Где муж, там и жена». / *Kadının yeri kocasının yanındır.*

«Живут душа в душу». / «*Etle tırnak gibiler*» – буквально: «Как мясо и ноготь», т.е. очень близкие, неразлучные люди.

Честь и достоинство

Понятия **честь** и **достоинство** важны и для русской, и для турецкой культуры, однако исторические традиции, общественное устройство и религиозные представления сформировали разные акценты в понимании этих ценностей.

В русском языке **честь** и **достоинство** чаще воспринимаются как личное нравственное качество человека, что отражено в выражениях:

О чести:

- «Береги честь смолоду»;
- «Честь дороже жизни»;
- «Дело чести»;
- «Честное имя».

О достоинстве:

«Иметь чувство собственного достоинства»;

«Вести себя достойно»;

«Не терять достоинства»;

«Унижать человеческое достоинство»;

Честь и достоинство в турецкой культуре:

Şeref – честь, почёт, уважение в обществе.

Onur – достоинство, гордость, самоуважение.

Haysiyet – человеческое достоинство, уважение к личности.

Namus – семейная честь, моральная репутация.

Понятие чести и достоинства в турецкой культуре тесно связано с репутацией семьи и общественным мнением. Большую роль играет понятие: «не опозорить себя и семью».

Турецкие выражения

О чести:

- «*Şeref sözü*» – честное слово.
- «*Şeref meselesi*» — дело чести.
- «*Şerefini korumak*» — защищать свою честь.

О достоинстве:

- «*Onurunu kaybetmemek*» — не потерять достоинство.
- «*Onurlu yaşamak*» — жить достойно.

Общие черты в русской и в турецкой культуре:

- честь и достоинство считаются важнейшими человеческими ценностями;
- потеря чести воспринимается болезненно;
- уважают людей слова и принципов;
- осуждаются подлость, предательство и унижение других.

Заключение

Сравнение русской и турецкой фразеологии показывает, что, несмотря на различия языковых систем, обе культуры отражают схожие универсальные ценности: уважение к старшим, значимость семьи, гостеприимства и справедливости.

В то же время между ними есть и существенные различия. Русская фразеология в большей степени связана с личными переживаниями и индивидуальной судьбой, тогда как турецкая подчёркивает значение семейных отношений. Различаются также религиозные основы.

Изучение культурных кодов во фразеологии способствует лучшему пониманию национального менталитета и играет важную роль в межкультурной коммуникации. Устойчивые выражения продолжают сохранять историческую память народа и отражать своеобразие каждой культуры.

Будущие перспективы исследования связаны с расширением его сравнительного аспекта. Сравнительный анализ русского и турецкого идиоматического присутствия позволит выявить универсальные и национально-культурные особенности языковых мировоззрений, что внесет существенный вклад как в сравнительное языкознание, так и в методы обучения русскому языку тюркоязычных граждан

ЛИТЕРАТУРА

- Aksoy, Ö. A. (2013). *Atasözleri ve deyimler sözlüğü* (Vols. 1–2). İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Аникин, В. П. (1957). *Русские народные пословицы, поговорки, загадки и детский фольклор: Пособие для учителя: Исследование и тексты*. Москва: Учпедгиз.
- Арсентьева, Е. Ф. (1989). *Сопоставительный анализ фразеологических единиц*. Казань: Издательство Казанского университета.
- Большой энциклопедический словарь. (1991). Москва: Советская энциклопедия.
- Большой фразеологический словарь русского языка: Значение. Употребление. Культурологический комментарий. (2006). В. Н. Телия (Ред.). Москва: АСТ-ПРЕСС КНИГА.
- Гумбольдт, В. фон. (1985). *Язык и философия культуры*. Москва: Прогресс.
- Мухаммадалиева, Н. Р. (2026). Языковая картина мира в зеркале русской фразеологии. *Вестник науки*, 4(5(98)), 1736–1741.
- Национальный корпус русского языка. дата обращения: май 1, 2026, <http://ruscorpora.ru>
- Телия, В. Н. (2005). О феномене воспроизводимости языковых выражений. В *Язык, сознание, коммуникация* (Вып. 30, 4-42с). Москва: МАКС ПРЕСС.
- Фразеологический словарь русского языка: Свыше 4000 словарных статей. (1986). А. И. Молотков (Ред.). Москва: Русский язык.
- Влахов, С., & Флорин, С. (2005). *Непереводимое в переводе*. Москва.

Шанский, Н. М. (1996). *Фразеология современного русского языка* (4-е изд., испр. и доп.).
Санкт-Петербург: Специальная литература.

ВОСТОЧНЫЕ ТОПОНИМЫ В ТРАВЕЛОГЕ А.С.ПУШКИНА «ПУТЕШЕСТВИЕ В АРЗУРУМ»

Оразбекова З. С.

Аннотация

В данной статье рассмотрено использование восточных топонимов в травелоге А.С. Пушкина, с особым акцентом на Арзурум, где они используются для усиления идей о контрастах между Востоком и Западом, и как автор через них выражает свои мысли о столкновении культур, исторических эпох и философских направлений. В контексте данной статьи показано, как топонимы помогают Пушкину не только обозначить географию его путешествий, но и выстроить концептуальное пространство, в котором сталкиваются различные миры, культуры и идеологии, а также как эти элементы влияют на восприятие и развитие русской литературы в целом. Исследование топонимов поможет глубже понять, как географический контекст, не будучи прямым центром повествования, становится важным элементом в создании образа Востока и художественного мира Пушкина, насыщенного многозначными образами и символами.

Ключевые слова: А.С.Пушкин, восточные топонимы, травелог, историческая эпоха

Abstract

This article examines the use of Eastern toponyms in A.S.Pushkin's travelogue. Pushkin, with a special emphasis on Erzurum, where place names are used to reinforce ideas about the contrasts between East and West, and how the author expresses through them his thoughts on the clash of cultures, historical eras and philosophical trends. In the context of this article, it is shown how toponyms help Pushkin not only to indicate the geography of his travels, but also to build a conceptual space in which different worlds, cultures and ideologies collide, as well as how these elements influence the perception and development of Russian literature in general. The study of toponyms will help to better understand how the geographical context, without being the direct center of the narrative, becomes an important element in creating the image of the East and Pushkin's artistic world, saturated with polysemantic images and symbols.

Keywords: A.S.Pushkin, Eastern place names, travelogue, historical era

Введение

Одним из наиболее значимых моментов жизни А.С. Пушкина, отражающие его взгляд на Восток, является «Путешествие в Арзурум». По речежанровому своеобразие *«Путешествие в Арзурум»* А.С. Пушкина определяется как очерк-травелог – описание в ярких языковых образах лично пережитых кавказских впечатлений в турецком походе 1829 года. Появлению травелога повлияла книга Виктора Фонтанье «Путешествия на Восток, предпринятые по поручению французского правительства», где он не только резко критиковал восточную политику Николая I, но и иронически писал о Пушкине, «покинувшем столицу, чтобы воспеть подвиги своих соотечественников». При этом автор подчеркивал, что Пушкин в наблюдавшихся им событиях «нашел сюжет не для поэмы, а для сатиры». Действительно, в мемуарах французского дипломата само столкновение России и Турции представлено как конфликт двух отсталых варварских империй, двух восточных деспотий, одинаково враждебных современной европейской цивилизации и равнодушных к судьбам христианских меньшинств на пограничных территориях. (Тарасов, 2024, ИА «REX») Такая точка зрения была для Пушкина категорически неприемлемой. Пушкин, отвечая Фонтанье, заявлял, что ездил он в

действующую армию не для поиска вдохновения, и не для бесстыдного дела – писать сатиры, завершив свое *«Предисловие»* следующими словами: *«Обвинение в неблагодарности не должно быть оставлено без возражения, как ничтожная критика или литературная брань. Вот почему решился я напечатать это предисловие и выдать свои путевые записки, как всё, что мною было написано о походе 1829 года»*. Истинным патриотом, а не «нейтральным наблюдателем» выступил Пушкин в своем *«Путешествии»*. Он нарисовал исторически верную картину войны, показал ее подлинных героев, отдал дань восхищения героическим действиям не только русской армии, но и местных жителей – армян, грузин, азербайджанцев. Пушкин сумел понять отношение закавказских народов к России, дать объективно верную оценку такого важного исторического события, как присоединение Армении к России в 1828 году. Сама поездка на Кавказ, в Армению, где уже много лет доблестно сражалась русская армия, отнюдь не носила случайного характера, она стояла в общем плане творческих интересов Пушкина. И случайная встреча с телом Грибоедова становится центром произведения. А.С. Грибоедов, писатель и государственный деятель, погибает в Иране, а рядом в ссылке умирают декабристы. Этот фрагмент А.С. Пушкина о Грибоедове пропитан жалостью к погибшему, недоверием к самому факту смерти поэта: *«Не думал я встретить уже когда-нибудь нашего Грибоедова! Я расстался с ним в прошлом году, в Петербурге, перед отъездом его в Персию. Он был печален и имел странные предчувствия. Не знаю ничего завиднее последних годов бурной его жизни»*. А.С. Пушкин соединяет все это в своем повествовании с размышлением о судьбе поэта...

«Путешествие в Арзрум во время похода 1829 года» – повествование о, казалось бы, незначительном в жизни поэта эпизоде. И в нем Пушкин не пытается быть предельно точным документалистом, он, прежде всего, художник, который, отступая, в деталях дает верную общую картину происходящего – большое батальное полотно. И оно становится подлинным открытием нового жанра реалистической прозы: путевого очерка как истинного достижения художественной литературы.

Основная часть

Пушкин и Восток... Для А.С. Пушкина (1799 -1837) Восток был не только частью мировой картины, но и важным элементом русской культуры в XIX веке. В это время Россия активно развивала связи с Востоком, особенно с Турцией, Персией, арабским миром, а также с Индией и Китаем. Пушкин, как представитель русского классицизма и романтизма, в своем творчестве часто обращался к восточной теме, используя её как символ иной, загадочной реальности. И он, как остроумный и внимательный наблюдатель, воспринимает географическую карту Востока не только как совокупность стран и городов, но и как особую территорию, полную культурных и исторических ассоциаций.

В этом произведении автор не только описывает путешествие через территорию, которая в то время была частью Османской империи, но и с использованием восточных топонимов создает атмосферу чуждой и экзотической реальности для русского читателя. Особое внимание следует поделить тем, как Пушкин использует топонимы и какой смысл они придают в контексте произведения, а также как они помогают формировать образ Востока в восприятии русского читателя того времени.

В своей работе Пушкин использует топонимы не только для того, чтобы обозначить географические точки на карте, но и для того, чтобы передать атмосферу экзотики, которую он ощущал, находясь на восточных территориях. Важность восточных топонимов в «Путешествии в Арзрум» заключается в том, что они служат своего рода культурными и символическими маркерами, через которые Пушкин осмысливает свою поездку и познает новые, неизведанные горизонты. Использование топонимов в тексте связано с глубокой связью Пушкина с историей и культурой Востока. Например, упоминание Арзурума как ключевой точки путешествия напоминает о месте, где сливаются различные культурные и геополитические реальности. Для Пушкина этот город не просто точка на карте, но и символ Востока как целого региона, который является для него одновременно и загадочным, и в то же время крайне важным для понимания всей картины мира.

Важным аспектом является то, что Пушкин в своей работе представляет восточные топонимы как нечто чуждое, загадочное, наполненное особым смыслом и исторической значимостью. Это чуждое пространство воспринимается как экзотическое, оно находится за пределами привычного и знакомого европейскому сознанию мира. Топонимы становятся не только обозначением места, но и инструментом создания образа «другого» мира, который требует осознания, исследовательского подхода, а порой даже попытки понять и почувствовать его дух. И топонимы в «Путешествии в Арзрум» становятся ключевыми элементами, позволяющими Пушкину сформировать целостный и многослойный образ Востока. С их помощью он не только обозначает географическое положение, но и создает культурные и исторические контексты, заставляя читателя проникнуться духом той экзотической реальности, которую он исследует.

Развитие восточных мотивов в творчестве Пушкина И.С. Брагинский делит на периоды:

- 1) *лицейский (1813-1817);*
- 2) *Петербургский (1817-1820);*
- 3) *Кавказский (1820-1824);*
- 4) *Михайловский (1824-1830).*

И по его мнению в стихах Лицейского и Петербургского периодов Пушкина, «сильны увлечения языческой греко-римской античной образностью», где интерес к восточной теме еще «не большой». Восточные мотивы, как отмечает И.С. Брагинский, возникают только с начала его ссылки на Юг (1820) под воздействием встречи с живым Востоком. В стихотворениях последующего периода отмечает ученый, отношение Пушкина к культурному наследию в корне меняется. Поэт от внешних восприятий переходит к показу глубинных элементов его культуры. В то же время по мнению Брагинского, до настоящего времени разработка проблемы «Пушкин и Восток» или «западновосточный синтез» в творчестве Пушкина еще не завершена и ждет все новых исследователей. (Брагинский, 1974. -494 с.)

Топонимы, которые Пушкин использует в своем травелоге, помогают создать образ не только конкретных мест, но и особенностей местной жизни, традиций, а также их взаимоотношений с Россией и Европой. И в восточных языковых образах в «Путешествии в Арзрум» особую роль играют они - топонимы и антропонимы. В

одних случаях они используются Пушкиным для панорамного отражения воспринимаемых впечатлений, в других – для передачи личных переживаний. Топонимия “Путешествии в Арзрум” отражает древнюю историю Кавказа: от еще шумеро-вавилонского влияния до современных Пушкину грузинских, армянских, тюркских и персидских названий. Пушкиным использованы географические названия: а) стран; б) городов; в) сел; г) гидронимы; д) оронимы; е) природных ландшафтов и оборонительных сооружений. А ономастические единицы, используемые автором в «Путешествии...», – это, прежде всего, имена собственные и фамилии, образованные от слов восточного происхождения, а также топонимы, отражающие конкретную национальную специфику территорий, через которые проезжал А. С. Пушкин (Оразгалиева, 1990. – 25 с.). Примером служит его упоминание многих городов, как Арзурум, Карс, Стамбул (Константинополь), Тифлис (нынешний Тбилиси) и так далее, в которых он видит не только географические ориентиры, но и символы других, чуждых для европейского сознания культур. И здесь по подсчетам ономастикон А.С.Пушкина содержит более 50-ти топонима, отражающие конкретную национальную специфику территорий, через которые проезжал А. С. Пушкин (Матыцина, 1999. – 19 с.). Важную роль имена собственные играют в создании художественных образов произведения, где они могут указывать на время, место действия, а также воссоздания этнической картины мира. Таким образом, настоящая работа подтверждает огромное влияние востока на творчество А.С. Пушкина и на его мировоззрение. С их помощью Пушкин демонстрирует сложные отношения между Востоком и Западом, пытаясь понять, как эта экзотическая реальность взаимодействует с его собственными представлениями о мире. Более подробную информацию об этих и других сторонах ориенталистики в русской литературе той эпохи можно найти в научной работе «Истории ориентального влияния на язык русской художественной литературы пушкинской эпохи» (Абдалкарем, 2015. – 18 с), где приведены очень важные сведения об ориентальной осведомленности Пушкина. А также показана позиция Д.И. Белкина в научной работе: «Концепция Востока в творчестве Пушкина», где дана справедливая оценка основным критическим суждениям о восточных мотивах в творчестве А.С. Пушкина, подробно рассматривается образ прадеда Пушкина – Абрама Ганнибала. Там же анализируется много новых материалов по данной проблеме, что дает нам новое представление о широте знаний Пушкина, о глубине его интереса к культуре Востока (Белкин, 1965. – 104 с.). И по мнению многих ученых, тема Востока в творчестве А.С. Пушкина еще не исчерпана и она требует более глубокого исследования, особенно в свете сегодняшнего дня.

Заключение

В художественном плане Пушкин использует восточные топонимы как средство создания определенной атмосферы. Он часто прибегает к этим географическим названиям, чтобы обогатить текст и наполнить его специфическими звуками, ассоциациями и образами. К примеру, упоминание Арзурума или Тифлиса вызывает у читателя не только представление о географическом положении этих городов, но и о жизни, происходящей там, об истории и культуре, которая ему чужда, так как каждое географическое название функционирует как маркер, который открывает перед читателем иной мир, мир, возможно, с другими правилами и ценностями, чем те, к которым он привык в Европе. И топонимы, встречающиеся в «Путешествии в Арзурум»,

становятся важным инструментом для передачи образа Востока, который Пушкин строит в своем произведении. Эти топонимы помогают не только географически ориентировать читателя, но и создают эмоциональный и культурный контекст, позволяя увидеть загадочный Восток как уникальную, многослойную реальность, богатую историей и значениями.

Список литературы и интернет-источники:

Абдалкарем Набель Джамель, 2015. -18 с.

Белкин Д.И. Тема зарубежного Востока в творчестве А.С. Пушкина/Д.И. Белкин // Народы Азии и Африки. - 1965. - № 4. - С. 104-116.

Брагинский И.С. Проблемы востоковедения. Актуальные вопросы восточного литературоведения / – М., Наука, 1974. – 494 с.

Кузнецова, И. М. "Восток в творчестве Пушкина". М.: Наука, 2011.

Левин, Ю. "Восток в восприятии Пушкина». Вестник Пушкиноведения, 2009.

Матыцина Л.Н. Лексикон А.С. Пушкина по данным «Морфонологического словаря языка А.С. Пушкина» // Воронеж, 1999. – Вып. 24. – С. 19-28.

Оразгалиева Г.Ш. Тюркоязычные топонимы в прозе А.С.Пушкина: Автореф. дис., к.ф.н., /КазГУ, А., 1990. – 25 с.

Пушкин, А.С. "Путешествие в Арзурум". ПСС. Т. 6. М.: РГБ, 2014.

Тарасов С. «Пушкин, интрига Фонтанье и Османская Империя», 2024, – ИА «REX» // <https://iarex.ru/articles/131812.html>

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В ТУРЦИИ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

Шахин З.Г.

Аннотация

Статья посвящена обзору основных трудностей преподавания русского языка как иностранного турецким студентам и современным тенденциям развития РКИ в Турции. Одним из факторов, во многом определяющих последующие сложности обучения, является типологическая дистанция между флективным русским и агглютинативным турецким языками. Среди грамматических тем, вызывающих устойчивые затруднения, рассматриваются падежная система, категории рода и вида, а также семантико-грамматические особенности глаголов движения. На фонетическом уровне отдельного внимания требуют различия консонантных систем, русское словесное ударение и интонационное оформление речи. Отмечаются также различия синтаксической организации двух языков, в частности порядка слов и способов выражения синтаксических отношений. Наряду с языковыми аспектами анализируются современные направления развития преподавания РКИ: дистанционное обучение, адаптация методики к цифровой образовательной среде, модульная организация курса и профессионально ориентированный подход. Делается вывод о необходимости национально ориентированной методики, сочетающей контрастивный и коммуникативный подходы и учитывающей реальные образовательные и профессиональные потребности турецкоязычных учащихся. Практическая значимость работы заключается в формулировании методических ориентиров, которые могут использоваться при организации очного, дистанционного и профессионально ориентированного обучения русскому языку в турецкой аудитории.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, Турция, турецкоязычная аудитория, контрастивный подход, дистанционное обучение, профессионально ориентированное обучение.

CURRENT CHALLENGES IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN TURKEY AND METHODOLOGICAL WAYS TO ADDRESS THEM

Abstract

The article reviews the main challenges of teaching Russian as a foreign language to Turkish students and current trends in the development of Russian language instruction in Turkey. One of the factors that largely determines subsequent learning difficulties is the typological distance between inflectional Russian and agglutinative Turkish. Among the grammatical areas that cause persistent difficulty, the paper considers the Russian case system, grammatical gender and verbal aspect, as well as the semantic and grammatical features of verbs of motion. At the phonetic level, special attention is required by differences between the consonant systems, Russian word stress, and intonation. The article also notes differences in the syntactic organization of the two languages, particularly word order and the expression of syntactic relations. Alongside linguistic issues, it discusses current developments in teaching Russian as a foreign language: distance learning, adaptation of methodology to the digital educational environment, modular course design, and professionally oriented instruction. The article concludes that a nationally oriented methodology should combine contrastive and communicative approaches and take into account the actual educational and professional needs of Turkish-speaking learners.

Keywords: Russian as a foreign language, Turkey, Turkish-speaking learners, contrastive approach, distance learning, professionally oriented instruction.

Введение

Российско-турецкие отношения имеют многовековую историю и включают широкий спектр политических, экономических, социальных и культурных связей (Тюркан, 2015). Как отмечает Учгюль, интерес к русскому языку в Турции на разных исторических этапах переживал периоды подъёма и спада, а его современное положение определяется совокупностью образовательных, экономических, культурных и социальных контактов между двумя странами (Учгюль, 2018). В постсоветский период сферы российско-турецкого сотрудничества заметно расширились. Сегодня диалог между странами охватывает политическую и экономическую сферы, образование, туризм, культуру и бизнес. Это, в свою очередь, усилило потребность в специалистах, способных непосредственно взаимодействовать с русскоязычными партнёрами и осуществлять профессиональную коммуникацию на русском языке (Бдоян, 2017).

Позитивная динамика политического и экономического диалога между Россией и Турцией способствует поддержанию престижа русского языка в стране. Сегодня русский язык — это не только филологическая дисциплина, но и важный инструмент профессионального общения, образования и межкультурного взаимодействия.

Особое значение русский язык приобрёл в сферах, где российско-турецкие контакты носят наиболее интенсивный характер, и это, конечно, в первую очередь, туризм и торговля, но не только. Сегодня владение русским языком для турецкого специалиста практически любого направления, не просто дополнительная языковая компетенция, а значимый фактор конкурентоспособности. Практической востребованности русского языка закономерно отражается и в системе образования. Исследование Кульши и Рябоконева показывает устойчивое присутствие русского языка в академическом образовательном пространстве Турции и расширение возможностей его изучения в турецких университетах (Кульша, Рябоконева, 2020). Авторы связывают эту динамику не только с экономическими связями, но и с развитием гуманитарных контактов.

Важным фактором поддержания популярности в Турции является культурная ценность русского языка. Русская культура и литература имеют длительную историю рецепции в Турции, а деятельность представительства Россотрудничества, ассоциаций соотечественников, общественных культурных организаций, объединений переводчиков и преподавателей способствует сохранению устойчивого интереса к русскому культурному пространству.

Согласно исследованию Погодина и др. распространение русского языка в современной Турции происходит одновременно в образовательной и социокультурной сферах, что позволяет рассматривать его не только как средство профессиональной коммуникации, но и как один из инструментов российско-турецкого культурного взаимодействия. А «заключение между двумя странами ряда соглашений, имеющих стратегическое значение и носящих долгосрочный характер, дает основание думать о дальнейших широких перспективах русского языка среди турецкого населения» (Погодин, Туана, Туана, 2021).

Таким образом, современный статус русского языка в Турции определяется несколькими факторами одновременно: исторически сложившимися российско-турецкими связями, интенсивным экономическим взаимодействием, значительным потоком туристов, гуманитарным сотрудничеством и устойчивым интересом к русской

культуре. Все перечисленные факторы позволяют говорить о русском языке, как о стратегически значимом иностранном языке в Турции.

Типологическая дистанция русского и турецкого языков

Одним из основных факторов, определяющих специфику преподавания русского языка в Турции, является значительная типологическая дистанция между русским и турецким языками. В агглютинативном турецком языке грамматические значения передаются посредством последовательного присоединения аффиксов к основе, в то время как во флективном русском словоформа способна одновременно передавать несколько грамматических значений. При этом различия затрагивают не только морфологическую структуру слова, но и способы выражения синтаксических и семантических отношений. Именно поэтому при обучении русскому языку в турецкой аудитории следует уделять внимание разноструктурным особенностям родного и русского языка и учитывать особенности родного языка учащихся и возможные зоны межъязыковой интерференции (Düzgün, 2020).

Для турецкоязычного учащегося освоение русской грамматики предполагает, не только запоминание флексий, но изначальное освоение новой модели грамматической организации высказывания. Особенно наглядно это проявляется при изучении русской падежной системы. Проблема падежного употребления в турецкой аудитории имеет выраженный интерференционный характер. Тимошенко-Оздемир и Савицкая отмечают, что различия между русской и турецкой падежными системами становятся одним из существенных источников трудностей при обучении турецких студентов русскому языку (Тимошенко-Оздемир, Савицкая, 2020). Сопоставительный анализ отдельных падежных значений также показывает, что формальное наличие падежных категорий в обоих языках не означает полного совпадения способов их функционирования, сходные значения могут реализовываться различными падежными формами (Taşbaşı Mutlu, 2012). Поэтому знание парадигм склонения само по себе ещё не обеспечивает приобретения грамматической компетенции. Дюзгюн отмечает, что при изучении сложных моментов русского языка эффективным подходом является сопоставительное объяснение (Düzgün, 2020).

Наряду с падежной системой значительные трудности для турецкоязычных учащихся представляют категории русского глагола и грамматического рода. Одной из наиболее сложных является категория вида, поскольку противопоставление совершенного и несовершенного вида в русском языке не сводится к простому различию между завершённым и незавершённым действием. При выборе видовой формы учащийся должен учитывать характер протекания действия, его повторяемость, результативность, факт осуществления и наличие или отсутствие достигнутого результата. Поэтому обучение категории вида целесообразно строить на ситуативном принципе, связывая выбор совершенного или несовершенного вида с конкретной речевой задачей. Механическое запоминание видовых пар и их переводных соответствий не обеспечивает устойчивого владения категорией. Более продуктивными являются упражнения, в которых учащийся должен выбирать форму в зависимости от значения процесса, результата, повторяемости, единичности действия или достижения поставленной цели.

Другая сложность возникает при изучении категории грамматического рода. В турецком языке грамматическая категория рода отсутствует, поэтому для носителя турецкого языка сама необходимость распределения существительных по мужскому, женскому и среднему роду представляет собой новую грамматическую модель. Мехмет-Шукру указывает на сложность этой категории для данной аудитории и на необходимость учитывать отсутствие соответствующей системы в родном языке обучающихся (Мехмет-Шукру, 2013).

Особую трудность представляет система русских глаголов движения. Хаврониная и Эмрак отмечают, что усвоение русских приставочных глаголов движения осложняется существенными расхождениями между глагольными системами русского и турецкого языков. Русские приставочные глаголы движения не имеют прямых структурных эквивалентов в турецком языке и могут передаваться разнокоренными глаголами или описательными средствами (Хаврониная, Эмрак, 2021). Исследователи подчёркивают, что именно различия между способами выражения движения в русском и турецком языках требуют национально ориентированной методики обучения. Освоение данной темы может быть облегчено, благодаря визуализации, так схемы маршрутов, карты, изображения направления движения, моделирование пространственных ситуаций помогают в усвоении темы.

Подводя итог можно сказать, что наиболее сложными для объяснения в турецкоязычной аудитории являются такие темы как, категории вида и рода, падежная система и глаголы движения. Использование контрастивного метода при объяснении и демонстрация использования грамматической формы в типичных коммуникативных ситуациях во многом помогает предупредить потенциальные случаи интерференции и неправильные формы.

Фонетика, лексика и синтаксис

Фонетические трудности турецкоязычных учащихся во многом обусловлены различиями звуковых систем русского и турецкого языков. Существенные затруднения вызывают русские согласные, в частности противопоставление по признаку твердости – мягкости, стечение согласных и реализация явления озвончения и оглушения. В контрастивном исследовании Арабы особо подчеркивается важность постановки произносительной компетенции согласных с учетом их функциональности (Araba, 2026).

Отдельную проблему представляет русское словесное ударение. В отличие от преимущественно конечного ударения в турецком языке, русское ударение характеризуется разноместностью и подвижностью, что создаёт для турецких студентов дополнительные трудности как при восприятии, так и при воспроизведении русской речи. Зенджирджи рассматривает это различие как один из основных источников акцентологических ошибок турецких учащихся и подчёркивает необходимость систематической работы над восприятием и постановкой русского ударения (Zencirci, 2025).

На лексическом уровне трудности связаны не только с усвоением значения слова, но и с его сочетаемостью и культурной семантикой. Семантическое поле, например таких слов как *душа*, *судьба*, *тоска*, *совесть* турецкими эквивалентами покрывается лишь частично. Поэтому часто при объяснении значения и коннотации слов требуется контекстуальный анализ и лингвокультурный комментарий. Устойчивые сочетания типа

принять решение, обратить внимание, играть роль продуктивнее изучать как целостные словосочетания и конструкции, а не как совокупность отдельных слов.

Определённые сложности создаёт и относительно свободный порядок слов в русском языке. Для турецкоязычных учащихся важно показать, что вариативность расположения компонентов русского предложения не является произвольной, а связана с контекстом, актуальным членением и коммуникативным акцентом. Поэтому работа с синтаксисом должна включать не только построение грамматически правильных предложений, но и анализ того, как изменение порядка слов влияет на смысловую организацию высказывания.

Профессиональная ориентация обучения и развитие новых методик

Как уже было отмечено прежде экономическое сотрудничество России и Турции охватывает самые разные направления. Исходя из этого востребованность в русском языке не ограничивается только филологическим образованием. Знания русского языка крайне необходимы для работы в сфере туризма и частной торговли. Это те направления, которые прежде всего ориентируются на устную ситуативную коммуникацию. В этой связи целесообразным становится конкретная подготовка специалистов для работы в этих сферах и объединение общего курса РКИ с профессионально ориентированными модулями. Такой подход позволяет связать языковую подготовку с реальными коммуникативными потребностями обучающихся и способствует повышению мотивации и практической ценности обучению русскому языку.

Хотелось бы также отметить то, что развитие технологических возможностей раздвигают рамки методик РКИ. Одним из самых современных и важных направлений сегодня является дистанционное обучение РКИ. Дистанционное обучение позволяет вовлекать в процесс обучения русскому языку категории учащихся ранее по тем или иным причинам не имевших возможности обучаться русскому языку. Вместе с тем онлайн-обучение РКИ нельзя рассматривать как простой перенос традиционного занятия в цифровую среду. Дистанционный формат требует иной организации учебного процесса, основанной на сочетании современных цифровых инструментов, коммуникативного подхода, индивидуализации и дифференциации обучения (Стрельчук, 2021). Особую сложность дистанционного обучения РКИ представляет формирование компетенции говорения, в частности развитие спонтанной речи. Другой трудностью виртуального обучения является отсутствие внешних факторов стимуляции обучения и поддержания внимания. Одним из факторов поддержания внимания является частая смена видов деятельности, благодаря чему удается стимулировать внутреннюю мотивацию и тем самым концентрировать внимание учащихся. Исследователи отмечают очень большой потенциал дистанционного формата обучения РКИ, так среди наиболее выделяющихся положительных сторон можно отметить индивидуализацию обучения, целевую направленность, возможность организации самостоятельной работы, многократное повторение материала и т.д. (Иванова, 2020; Дьякова, 2020).

Заключение

Подводя итог, можно сказать, что специфика преподавания русского языка как иностранного в Турции определяется не какой-либо одной группой грамматических или фонетических трудностей, а совокупностью факторов, в основе которых лежат типологическая дистанция русского и турецкого языков и лингвокультурные

особенности. Поэтому основная задача используемой методики заключается не в упрощении учебного материала, а в его адаптации. Для носителей турецкого языка особое значение имеют сопоставительное объяснение материала, его проработка на основе семантических моделей, визуализация и коммуникативная ориентация.

Развитие дистанционного обучения требует создания методики, ориентированной именно на этот формат. В этом случае виртуальные классы могут перестать быть лишь хранилищами учебных материалов и стать пространством активного общения обучающихся на русском языке. Актуальным для РКИ в Турции остаётся и развитие профессионально ориентированного обучения, благодаря которому учащиеся смогут выстраивать собственные образовательные и карьерные траектории.

Таким образом, сочетание контрастивного, коммуникативного, цифрового и профессионально ориентированного подходов представляется одним из наиболее перспективных направлений развития русистского образования в Турции.

Библиография

- Бдоян, Д. Г. (2017). Периоды трансформации российско-турецких отношений. *Вестник МГИМО-Университета*, 4(55), 165–182.
- Дьякова, Т. А., & Хворова, Л. Е. (2020). Онлайн-урок русского языка как иностранного в условиях цифровой трансформации педагогической деятельности. *Русистика*, 18(2), 209–219. <https://doi.org/10.22363/2618-8163-2020-18-2-209-219>
- Кульша, Д. Н., & Рябоконева, О. В. (2020). Изучение русского языка в университетах Турции: динамика последних лет. *Русистика*, 18(3), 359–370.
- Погодин, С. Н., Туана, М., & Туана, Е. Н. (2021). Распространение русского языка и русской культуры в Турции на современном этапе. *Россия в глобальном мире*, 22(45). <https://cyberleninka.ru/article/n/rasprostranenie-russkogo-yazyka-i-russkoy-kultury-v-turtsii-na-sovremennom-etape>
- Стрельчук, Е. Н. (2021). Перспективы онлайн-обучения русскому языку как иностранному в вузах РФ. *Русистика*, 19(1), 102–115. <https://doi.org/10.22363/2618-8163-2021-19-1-102-115>
- Тимошенко-Оздемир, Е. Н., & Савицкая, Ю. В. (2020). Преподавание падежной системы русского языка в турецкой аудитории: проблема интерференции и пути ее решения. *Современные проблемы науки и образования*, 6. <https://doi.org/10.17513/spno.30274>
- Учгюль, С. (2018). Распространение русского языка в Турции. *Этнодиалоги*, 1(55), 45–54. <https://cyberleninka.ru/article/n/rasprostranenie-russkogo-yazyka-v-turtsii>
- Хавронова, С. А., & Эмрак, К. (2021). Обучение турецких учащихся русским приставочным глаголам движения с учетом языковых картин мира. *Русистика*, 19(3), 313–330. <https://doi.org/10.22363/2618-8163-2021-19-3-313-330>
- Юнал, К. М.-Ш. (2013). Сложности в изучении категории рода русского языка турецкими учащимися. *Мир русского слова*, 2, 105–108.
- Araba, H. İ. (2026). Rusça ve Türkçe ünsüz ses sistemlerinin karşılaştırmalı analizi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 14(2), 1037–1060. <https://doi.org/10.33692/avrasyad.1882803>
- Düzgün, F. (2020). Rusça öğretiminde ana dilinin önemi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 9(26), 289–298.

- Taşbaşı Mutlu, A. (2012). Rusça ve Türkçedeki ilgi ve bulunma hallerinin karşılaştırmalı incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 46, 301–311.
- Тюркан, О. (2015). Художественно-культурная жизнь белоэмигрантов в Стамбуле. В *Устойчивое развитие российских регионов: экономическая политика в условиях внешних и внутренних шоков: сборник материалов XII Международной научно-практической конференции, Екатеринбург, 17–18 апреля 2015 г.* (с. 747–757). УрФУ.
- Zencirci, O. (2025). Русское словесное ударение в турецкой аудитории: проблемы и пути их преодоления. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 13(46), 368–384. <https://doi.org/10.33692/avrasyad.1735693>

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ТИПОЛОГИЯ РУССКОГО И ТУРЕЦКОГО ЯЗЫКОВ: ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДАННЫХ WALS В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ

Арал Д.

Аннотация

Современная методика преподавания русского языка как иностранного всё чаще обращается к данным сопоставительной лингвистики как к средству предупреждения межъязыковой интерференции. Одним из наиболее авторитетных источников типологической информации является Всемирный атлас языковых структур (World Atlas of Language Structures – WALS), содержащий сведения о структурных особенностях более чем 2600 языков мира. Несмотря на широкое использование WALS в области лингвистической типологии, его дидактический потенциал в преподавании русского языка как иностранного остаётся недостаточно изученным, особенно применительно к турецкоязычной аудитории. Цель исследования – определить методический потенциал базы данных WALS в преподавании русского языка турецкоязычным учащимся и предложить практическую модель использования типологических данных при организации учебного процесса. Материалом послужили 154 типологических параметра, имеющиеся одновременно для русского и турецкого языков в базе WALS. На основе сопоставительного анализа были выявлены основные структурные различия между языками, определены потенциальные зоны межъязыковой интерференции и предложены методические рекомендации по их профилактике. В работе показано, что типологические сведения могут использоваться не только для научного описания языков, но и как инструмент педагогического прогнозирования типичных ошибок учащихся. Предлагаемая модель позволяет преподавателю заранее определять наиболее проблемные языковые категории, выбирать соответствующие способы объяснения материала и разрабатывать систему упражнений с учётом особенностей родного языка обучающихся.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, WALS, сравнительная типология, турецкоязычная аудитория

COMPARATIVE TYPOLOGY OF RUSSIAN AND TURKISH: USING WALS DATA IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (RFL)

Abstract

Modern methodology of teaching Russian as a foreign language increasingly draws on comparative linguistic data as a means of preventing cross-linguistic interference. One of the most authoritative sources of typological information is the World Atlas of Language Structures (WALS), which provides data on the structural features of more than 2,600 languages worldwide. Despite the widespread use of WALS in linguistic typology, its didactic potential in teaching Russian as a foreign language remains insufficiently studied, particularly with regard to Turkish-speaking learners. The aim of the study is to determine the methodological potential of the WALS database in teaching Russian to Turkish-speaking learners and to propose a practical model for using typological data in organizing the educational process. The material of the study comprised 154 typological parameters available simultaneously for Russian and Turkish in the WALS database. Based on a comparative analysis, the main structural differences between the two languages were identified, potential zones of cross-linguistic interference were determined, and methodological recommendations for their prevention were proposed. The study shows that typological data can be used not only for the scientific description of languages but also as a tool for pedagogical prediction of learners' typical errors. The proposed model enables the instructor to identify the most problematic language categories in advance, select appropriate

ways of explaining material, and design a system of exercises tailored to learners' native-language background.

Keywords: Russian as a foreign language, WALs, comparative typology, Turkish-speaking learners

Введение

Национально-ориентированное обучение иностранным языкам основывается на принципе учёта особенностей родного языка учащихся при организации образовательного процесса. Многочисленные исследования показывают, что значительная часть ошибок при изучении иностранного языка обусловлена не недостаточным знанием грамматики, а влиянием уже сформированной языковой системы обучающегося. Именно поэтому сопоставительный анализ родного и изучаемого языков остаётся одним из наиболее эффективных инструментов прогнозирования межъязыковой интерференции и разработки методических решений.

Сходства и различия между языками, выходящие за рамки их генетического родства, составляют предмет исследования лингвистической типологии. Лингвистическая типология стремится выявить закономерности в структурном разнообразии языков мира. Типологические исследования традиционно ведутся на фонологическом, морфологическом, синтаксическом и семантическом уровнях: фонологический критерий базируется на сравнении звуковых систем, морфологический – на структуре слова, синтаксический – на порядке слов, а семантический – на смысловой организации языков.

В турецких вузах наблюдается неуклонный рост интереса исследователей к сопоставительному изучению пары языков «русский – турецкий»: проводятся работы, охватывающие грамматический, лингвокультурологический, исторический и литературоведческий аспекты. Однако в научной литературе до сих пор отсутствуют исследования, посвящённые методическому потенциалу использования типологических баз данных в процессе обучения русскому языку турецкоязычных учащихся. Аналогичная лакуна прослеживается и в русскоязычной лингводидактике: несмотря на наличие трудов по типологическому сопоставлению русского языка с другими языками мира, сопоставительные исследования пары «русский – турецкий» на материале типологических баз данных не проводились.

Одним из наиболее исчерпывающих сводов типологических данных является Всемирный атлас языковых структур – *The World Atlas of Language Structures* (WALS). Согласно актуальным данным, база включает описание 2662 языков по 192 лингвистическим параметрам. Атлас впервые был издан в 2005 году издательством Oxford University Press в виде книги с CD-диском, а с апреля 2008 года находится в открытом сетевом доступе⁹⁹.

Настоящая работа посвящена разработке методических путей и практических способов применения базы данных WALS в процессе преподавания русского языка как иностранного (РКИ) в турецкоязычной аудитории. Новизна исследования заключается не в сопоставлении русского и турецкого языков как таковом, а в разработке

⁹⁹ URL: <https://wals.info> (дата обращения: 10.05.2026).

методической модели, переводящей типологические данные WALS в последовательность практических педагогических решений: от идентификации структурного различия – через прогноз конкретной ошибки учащегося – к выбору способа объяснения и разработке системы упражнений. В отличие от традиционного сопоставительного анализа, ориентированного на констатацию различий, предлагаемая модель смещает акцент на профилактику интерференции ещё на этапе проектирования курса, до появления ошибок в речи учащихся.

Материал и методика исследования

Материалом исследования послужили данные Всемирного атласа языковых структур «WALS», крупнейшей открытой типологической базы данных, содержащей сведения о структурных особенностях языков мира. Все 192 параметра WALS распределены по 9 категориям: 1) *Phonology* (Фонология); 2) *Morphology* (Морфология); 3) *Nominal Categories* (Категории имени); 4) *Nominal Syntax* (Синтаксис имени); 5) *Verbal Categories* (Категории глагола); 6) *Word Order* (Порядок слов); 7) *Simple Clauses* (Простое предложение); 8) *Complex Sentences* (Сложное предложение); 9) *Lexicon* (Лексика).

Полнота представления языков в базе варьируется: наиболее полно описан английский язык (159 параметров). Для русского языка в WALS представлена информация по 156 параметрам, для турецкого – по 154. Для настоящего исследования были отобраны только параметры, представленные одновременно для обоих языков; анализ охватил 154 типологических признака, что обеспечивает сопоставимость результатов. Сопоставительный анализ показал, что по 84 параметрам (54,5%) наблюдается структурное сходство или близость, а по 70 параметрам (45,5%) – фундаментальные типологические различия, формирующие потенциальные «зоны риска» межъязыковой интерференции в процессе обучения РКИ.

Методологической основой исследования является сочетание сравнительно-типологического и лингводидактического подходов (Аракин, 1984, 1989; Виноградов, 1973; Виноградов, Новиков, Ярославцева, 2003; Загаштоков, 2012а, 2012б; Левенкова, Трифонова, 2023). На первом этапе осуществлялось сопоставление типологических характеристик русского и турецкого языков на основе данных WALS. На втором этапе каждое выявленное различие анализировалось с точки зрения его возможного влияния на процесс усвоения русского языка как иностранного. На заключительном этапе были разработаны методические рекомендации, направленные на предупреждение типичных ошибок, обусловленных интерференцией родного языка.

В отличие от традиционного сопоставительного анализа, ориентированного преимущественно на описание различий между языками, предлагаемый подход рассматривает типологические данные как инструмент педагогического прогнозирования: в центре внимания находится не сам факт структурного различия, а его влияние на формирование языковой компетенции обучающегося. Исходя из результатов анализа, предлагается следующая последовательность использования данных WALS в практике преподавания РКИ: типологическое описание → выявление потенциальной зоны интерференции → прогноз типичных ошибок → выбор методического решения → разработка системы упражнений.

Результаты исследования и их методическая интерпретация

Проведённый анализ показал, что наибольшие трудности для турецкоязычных учащихся представляют те грамматические категории, которые либо полностью отсутствуют в турецком языке, либо имеют принципиально иную типологическую организацию (не просто иное морфологическое оформление той же функции). В подобных случаях интерференция проявляется наиболее последовательно и носит системный характер. С этой целью была разработана таблица, связывающая типологические особенности языков с наиболее вероятными ошибками учащихся и возможными способами их предупреждения.

Параметр	Турецкий	Русский	Ошибки	Методическая рекомендация
Порядок слов (WALS 81A)	строгий SOV.	свободный, но базово SVO.	«Я книгу читаю» вместо «Я читаю книгу» Я завтра после урока с друзьями в кафе встречу.	Упражнения на перестановку компонентов предложения и сопоставление коммуникативных моделей двух языков.
Грамматический род (WALS 30A)	Отсутствует. Род не маркируется.	3 рода. Пронизывают всё согласование в предложении.	«Мой книга», «красивый девушка»	Цветовая маркировка рода, систематическое обучение согласованию существительных, прилагательных и глаголов прошедшего времени.
Падежная система (WALS 49A)	6 падежей Агглютинативные суффиксы, регулярные	6 падежей Флексии нерегулярные + система предлога в	Смещение Р.п. и В.п., ошибки в выборе предлога.	Изучение падежей одновременно с предлогами и типичными моделями управления.
Глагольный вид (WALS 65A)	Нет бинарной оппозиции СВ/НСВ. Аспект выражается иными средствами	СВ/НСВ – центральная категория. Пронизывает весь глагол.	«Я читал письмо» вместо «Я прочитал письмо»	Контрастное представление видовых пар в речевых ситуациях.

	ми.			
Определённость (WALS 37A)	Неопределённость: “bir” (морфологически) Определённость: косвенно через падеж.	Артикль отсутствует. Определённость – контекстуально.	Избыточное «один» в роли артикля (калька с bir) «Один студент пришёл» вместо просто «Студент пришёл» Сегодня <u>один</u> плохой день «Bugün kötü bir gün»	Сопоставительный анализ употребления <i>bir</i> и русского неопределённого значения.

Приведённая классификация представляет основную методическую ценность исследования: она позволяет преподавателю ещё на этапе планирования курса определить, какие темы требуют формирования принципиально новых языковых представлений, а какие могут объясняться посредством сопоставления с родным языком учащихся. Предлагаемая модель основывается на предположении, что типологическая информация должна использоваться преподавателем не после появления ошибок, а до начала изучения соответствующей грамматической темы.

В традиционной практике преподаватель, как правило, объясняет новое грамматическое явление, затем анализирует ошибки студентов и только после этого корректирует учебный процесс. В предлагаемой модели последовательность изменяется: сначала выявляются типологические различия между родным и изучаемым языками, затем прогнозируются наиболее вероятные ошибки, после чего разрабатываются упражнения, направленные на их профилактику: типологический анализ (WALS) → выявление зоны риска → прогноз интерференции → выбор способа объяснения → разработка упражнений → контроль результатов обучения. Подобная последовательность позволяет перейти от реактивной модели обучения к профилактической, при которой значительная часть ошибок предупреждается ещё до их появления.

Пример реализации модели

В качестве примера рассмотрим обучение категории грамматического рода. Согласно данным WALS (Feature 30A), русский язык относится к числу языков, в которых грамматический род является обязательной морфологической категорией. Турецкий язык, напротив, полностью лишён категории рода. Следовательно, ещё до начала обучения преподаватель может предположить, что данная тема станет одной из наиболее сложных для турецкоязычных учащихся.

В традиционном объяснении преподаватель ограничивается сообщением правила о существовании трёх родов и дальнейшем согласовании существительных с

прилагательными и местоимениями, однако подобный способ объяснения не раскрывает причины возникновения ошибок. В предлагаемой модели объяснение начинается с сопоставления двух языков: студентам демонстрируется, что отсутствие категории рода в турецком языке является объективной особенностью языковой системы, а не результатом недостаточного знания русского языка. Благодаря этому ошибка перестаёт восприниматься как случайная неудача и получает типологическое объяснение.

После этого вводится система цветовой маркировки существительных, позволяющая визуально закрепить родовую принадлежность слов. Далее выполняются упражнения на согласование существительных с прилагательными, местоимениями и формами прошедшего времени глагола. На завершающем этапе учащиеся переходят к коммуникативным заданиям, требующим самостоятельного использования категории рода в устной и письменной речи. Аналогичным образом могут объясняться и другие категории, отсутствующие в турецком языке, например, вид глагола.

Следует оговорить ограничения предлагаемой модели: типологические данные WALS фиксируют структурные характеристики на макроуровне и не учитывают частотность явления в реальной речи и индивидуальные стратегии усвоения учащихся. Кроме того, ряд категорий, представленных в таблице как различия (например, падежно-предложное управление), не являются полным отсутствием функции в одном из языков – она выражается иными грамматическими средствами, что требует не константации различия, а сопоставления способа его выражения.

Выводы

Настоящее исследование было посвящено изучению возможностей использования Всемирного атласа языковых структур (WALS) в преподавании русского языка как иностранного турецкоязычным учащимся.

Проведённый анализ показал, что типологические различия между русским и турецким языками позволяют достаточно точно прогнозировать наиболее вероятные зоны межъязыковой интерференции. Наибольшие трудности вызывают категории, полностью отсутствующие в родном языке учащихся, прежде всего грамматический род и глагольный вид. Отдельную группу трудностей составляют категории, представленные в обоих языках, но реализованные иными грамматическими средствами и в иной синтаксической позиции – в первую очередь падежно-предложное управление (русские предлоги в сопоставлении с турецкими послелогом и падежными суффиксами); такие категории также требуют специального сопоставительного объяснения, поскольку нередко становятся источником ложных аналогий.

Основным результатом исследования стала разработка методической модели использования данных WALS в национально-ориентированном обучении русскому языку как иностранному. Предлагаемая модель объединяет типологический анализ, прогнозирование интерференции и проектирование методических решений в единую последовательную систему. В отличие от традиционного подхода, ориентированного преимущественно на исправление уже возникших ошибок, предложенная модель направлена на их профилактику.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования разработанных рекомендаций при создании учебных пособий, цифровых

образовательных ресурсов, рабочих программ дисциплин и курсов повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного.

Перспективы дальнейших исследований связаны с эмпирической проверкой эффективности предложенной модели в условиях реального учебного процесса, а также с её адаптацией для других языковых пар. Представляется целесообразным исследовать возможности применения данных WALS при обучении русскому языку носителей арабского, китайского, персидского и других типологически удалённых языков.

Таким образом, данные Всемирного атласа языковых структур обладают значительным лингводидактическим потенциалом. Их использование позволяет превратить результаты современной лингвистической типологии в практический инструмент проектирования национально-ориентированного обучения, направленного на предупреждение межъязыковой интерференции и повышение эффективности преподавания русского языка как иностранного.

Список литературы

- Аракин, В. Д. (1984). Типология родного и изучаемого языков и проблемы методического прогнозирования. В В. Д. Аракин (Ред.), *Методика работы над практическим курсом английского языка* (с. 26–52). Москва.
- Аракин, В. Д. (1989). *Типология языков и проблема методического прогнозирования: учеб. пособие для студентов и преподавателей педвузов* (с. 6, 11–20, 21). Высшая школа.
- Виноградов, В. А. (1973). Методы типологии. В Б. А. Серебренников (Ред.), *Общее языкознание. Методы лингвистических исследований* (с. 224–253). Москва.
- Виноградов, В. А., Новиков, А. И., & Ярославцева, Е. И. (2003). База данных «Языки мира» как инструмент лингвистического исследования. *Вопросы языкознания*, (3), 3–14.
- Загаштоков, А. Х. (2012a). Вопросы сопоставительного описания языков в лингводидактических целях. *Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология*, (1), 205–209.
- Загаштоков, А. Х. (2012b). Сопоставительно-типологическое описание языков в методических целях. *Russian Journal of Education and Psychology*, (4), 43.
- Левенкова, А. Ю., & Трифонова, И. С. (2023). Базы данных в лингвистике и языковом образовании: современное состояние и возможности их использования при обучении иностранному языку. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*, (2(175)), 90–101.
- Реформатский, А. А. (1987). О сопоставительном методе. В А. А. Реформатский, *Лингвистика и поэтика* (с. 40). Москва.
- Dryer, M. S., & Haspelmath, M. (Eds.). (2013). *The World Atlas of Language Structures Online* (v2020.4) [Data set]. Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology. <https://wals.info> (дата обращения: 10.05.2026).

ОККАЗИОНАЛИЗМЫ И НАРУШЕНИЯ ЯЗЫКОВЫХ НОРМ КАК ОБЩИЙ ВЕКТОР РАЗВИТИЯ ТУРЕЦКОЙ И РУССКОЙ ПОЭЗИИ XX ВЕКА

Тетик К.

Аннотация

Модернистские тенденции, сформировавшиеся в русской и турецкой поэзии XX века, привели к существенным изменениям в понимании природы поэтического языка. Одной из наиболее характерных особенностей этого процесса стало сознательное нарушение традиционных языковых норм и широкое использование окказионализмов как средства расширения выразительных возможностей поэзии. В статье в сравнительно-сопоставительном аспекте рассматриваются поэзия «Второго нового» (İkinci Yeni) и русский модернизм, прежде всего русский футуризм и литературное объединение ОБЭРИУ; основное внимание уделяется анализу окказионализмов и языковых отклонений, характерных для обеих поэтических традиций. Цель исследования заключается в выявлении общих эстетических принципов, лежащих в основе языковых экспериментов в турецкой и русской поэзии. В работе применяются сравнительно-типологический, сравнительно-исторический методы, а также метод анализа художественного текста. На материале произведений Велимира Хлебникова, Владимира Маяковского, Алексея Кручёных, Александра Введенского, Александра Блока, Марины Цветаевой, Назыма Хикмета, Джемала Сюреи, Эдже Айхана, Тургута Уяра и других поэтов проводится сопоставительный анализ лексических, семантических, орфографических и синтаксических отклонений. Результаты исследования показывают, что обе поэтические традиции сознательно трансформировали языковые нормы, рассматривая слово в единстве его звуковых, графических и семантических характеристик как один из основных элементов поэтического эксперимента. Кроме того, установлено, что окказионализмы и языковые отклонения выполняют сходные функции, отражая общие эстетические тенденции модернистской поэтики.

Ключевые слова: поэзия «Второго нового», русский модернизм, русский футуризм, ОБЭРИУ, окказионализмы, языковые отклонения, сравнительное литературоведение.

OCCASIONALISMS AND DEVIATIONS FROM LINGUISTIC NORMS AS A COMMON DEVELOPMENTAL VECTOR IN TWENTIETH-CENTURY TURKISH AND RUSSIAN POETRY

Abstract

Modernist movements that emerged in twentieth-century Russian and Turkish poetry brought about significant transformations in the understanding of poetic language. One of the most distinctive features of this process was the deliberate violation of conventional linguistic norms and the extensive use of occasionalisms as a means of expanding the expressive possibilities of poetry. This study comparatively examines the Second New (İkinci Yeni) movement and Russian modernist poetry, with particular emphasis on Russian Futurism and OBERIU, focusing on occasionalisms and linguistic deviations in both poetic traditions. In doing so, it aims to reveal the shared aesthetic principles underlying linguistic experimentation in Turkish and Russian poetry. The study employs comparative-typological, comparative-historical, and textual analysis methods. The analysis comparatively investigates lexical, semantic, orthographic, and syntactic deviations in the works of Velimir Khlebnikov, Vladimir Mayakovsky, Aleksei Kruchenykh, Aleksandr Vvedensky, Aleksandr Blok, Marina Tsvetaeva, Nazım Hikmet, Cemal Süreya, Ece Ayhan, Turgut Uyar, and other poets. The findings demonstrate that both poetic traditions consciously transformed conventional linguistic norms, treating the Word – with its phonetic, orthographic, and semantic dimensions – as a fundamental element

of poetic experimentation. Furthermore, the study shows that occasionalisms and linguistic deviations perform analogous functions in expressing the shared aesthetic tendencies of modernist poetics.

Keywords: Second New, Russian Modernism, Russian Futurism, OBERIU, occasionalisms, linguistic deviations, comparative literature.

1. Отклонения в турецкой и русской поэзии

Модернистские тенденции, сформировавшиеся в турецкой и русской поэзии XX века как реакция на традиционное понимание поэзии, обусловили существенные изменения в поэтическом языке. Одной из наиболее характерных особенностей данного процесса является сознательное нарушение устоявшихся языковых норм, создание новых слов и широкое распространение нетрадиционных языковых средств, которые представляют собой общую эстетическую тенденцию, характерную для обеих литератур.

В поэзии турецкой литературы республиканского периода содержание и форма перестали рассматриваться как самостоятельные категории, вследствие чего особое значение приобрело их органическое единство. Особенно после возникновения литературного движения «Гарип» (Первое Новое) поэты отказались от строгой ориентации на традиционные стихотворные формы и сосредоточились на поиске наиболее адекватной формы для выражения авторского замысла, чувств и мыслей. В результате жёсткие поэтические каноны постепенно уступили место более свободному и экспериментальному пониманию поэзии (Geçgel, 2004: 11). Тем самым турецкая поэзия претерпела существенные изменения как в формальном, так и в языковом отношении. Поэты «Второго Нового», сознательно нарушая устоявшиеся нормы, сформировали собственный поэтический язык и, стремясь вызвать у читателя новые ассоциативные связи, вышли за пределы традиционного употребления турецкого языка (Kara, 2013: 451).

Поэты «Второго Нового», творчество которых пришлось на период 1955-1965 гг., вновь выдвинули на первый план поэтический образ, абстрактность выражения и художественные средства, оттеснённые на второй план литературным движением «Гарип». Возникновение «Второго Нового» было обусловлено не только литературными и общественными условиями периода, предшествовавшего 1950-м годам, но и неспособностью предшествующих поэтических направлений удовлетворить эстетические запросы эпохи, а также реакцией на устоявшиеся литературные авторитеты. К числу ведущих представителей данного направления относятся Эдже Айхан, Ильхан Берк, Джемаль Сюрейя, Тургут Уяр, Сезаи Караоч, Эдип Джансевер и Улькю Тамер (Macit & Soldan, 2010: 57-58).

По мнению исследователя Алааттина Караджи, в поэтике «Второго Нового» взаимоотношения между поэзией и авторитетом занимают одно из центральных мест (2013: 281). В свою очередь, Джемаль Сюрейя определяет поэзию как «бунтарское» искусство (2013: 314). Его статья «Поэзия противоречит Конституции» («Şiir Anayasaya Aukırıldır») раскрывает теоретические основы концепции свободной и независимой поэзии, характерной для представителей «Второго Нового» (Yılmaz, 2025: 17). Одним из наиболее ярких представителей данного литературного направления является Джемаль Сюрейя, а его первый поэтический сборник «Уверджинка» («Üvercinka», 1958) представляет собой одно из наиболее значимых произведений, в котором нашли

отражение основные особенности эстетики «Второго Нового». В данном сборнике отчётливо проявляется критическое отношение поэта к социальной поэзии, устоявшимся моральным ценностям и традиционному пониманию авторитета. Указанная позиция получает художественное воплощение посредством эротической образности, нетрадиционного использования языка, а также иронии и юмора (Yılmaz, 2025: 13).

Поэты «Второго Нового» выстраивали поэтический язык на основе грамматических и семантических отклонений (Geçgel, 2004, с. 4). В поэтическом дискурсе под «отклонением» понимается сознательное нарушение фонетических, грамматических и словообразовательных норм языка, а также использование новых слов и способов выражения, отсутствующих в общеупотребительной языковой системе. Посредством подобных языковых экспериментов поэты стремились расширить выразительные возможности языка и вызвать в сознании читателя новые ассоциативные связи и эмоциональные реакции (Aksan, 1993: 166). В соответствии с данной теоретической установкой представители «Второго Нового», выходя за рамки традиционной языковой системы, создавали новые слова, использовали необычные словосочетания и придавали слову особое значение как важнейшему элементу поэтического выражения.

Возникновение «Второго Нового» тесно связано не только с интеллектуальной атмосферой, сформировавшейся под влиянием экзистенциалистской философии Жана-Поля Сартра и Альбера Камю, а также произведений Франца Кафки, но и с началом широкого знакомства турецкой литературной среды с французским сюрреализмом и творчеством таких поэтов мистико-философской и формалистской направленности, как Томас Стернз Элиот, Дилан Марлайс Томас и Эдвард Эстлин Каммингс. Большинство представителей «Второго Нового» в достаточной степени владели западными языками, что способствовало их непосредственному знакомству с западной поэзией. В связи с этим можно сделать вывод, что становление данного литературного направления было обусловлено влиянием не только западной поэзии, но и международных тенденций развития поэтического искусства рассматриваемого периода (Karataş, 2008: 225).

Тенденция к языковому и формальному освобождению, наиболее отчётливо проявившаяся в турецкой поэзии в рамках «Второго Нового», значительно раньше получила развитие в поэтике русского футуризма, оказавшего существенное влияние на литературный процесс 1910-1920-х гг. Для обоих литературных направлений характерен сознательный отказ от традиционных языковых норм: поэтический язык выходит за пределы привычных структур и переосмысливается посредством создания новых слов, использования языковых отклонений и оригинальной образности. В этом отношении «Второе Новое» и русский футуризм обнаруживают сходные поэтические стратегии, направленные на преобразование поэтического языка в соответствии с общими эстетическими принципами модернизма XX века. Более того, подобный подход соответствует общему пониманию языка, характерному для авангардной поэзии XX века. Как отмечает российский филолог, семиотик и лингвист Владимир Фещенко, с развитием авангардной поэзии существенно изменилось отношение к языковым отклонениям: текстовые отклонения перестали рассматриваться как «болезнь» языка и стали интерпретироваться как продуктивная форма языкового творчества, неологизации и языковой саморефлексии (Фещенко, 2019: 44).

В русской литературе именно поэты-футуристы поставили своей целью создание оригинальной поэтики, противопоставленной традиционным представлениям о языке и поэзии. Вместе с тем такие представители русского футуризма, как Давид Бурлюк, Николай Бурлюк, Владимир Маяковский, Велимир Хлебников и Алексей Кручёных, опубликовали в сборнике «Садок судей» (1910) программные положения, отражающие основные принципы их новой поэтики. Среди них особое место занимали освобождение поэтического языка от грамматических норм, наделение слов новыми значениями на основе их звуковых и формальных характеристик, отказ от орфографических правил и устранение знаков препинания (Maden, 1986: 14-15). Указанные положения составили основу эстетического неприятия традиционного понимания языка, характерного для русского футуризма. Как отмечает Владимир Фещенко, русские футуристы открыто выступали против грамматических норм, отвергали правила орфографии и пунктуации и отстаивали принципы заумного языка. В результате сформировалась сознательная эстетическая позиция, направленная против традиционных языковых норм (Фещенко, 2019: 45). Закономерным следствием данной поэтической концепции стало признание футуристами права поэта свободно обогащать поэтический язык произвольными и окказиональными образованиями, тогда как словотворчество рассматривалось ими в качестве одного из важнейших средств поэтического творчества (Кушнер, 1999: 620).

В футуристическом манифесте «Пощёчина общественному вкусу» (1912), опубликованном Владимиром Маяковским и его единомышленниками, был провозглашён отказ от традиционного понимания поэзии и утверждалось право поэта расширять язык посредством создания новых и производных слов (Maden, 1986: 13-14). По мнению футуристов, главным достоянием поэта является богатство его словарного запаса (Кушнер, 1999: 620). В связи с этим постоянное обогащение поэтического языка новыми и окказиональными словами рассматривалось как один из основополагающих принципов футуристической поэтики. В манифесте особо подчёркивалась свобода поэта расширять свой словарь посредством «слов-новшеств» (слово-новшество) (Кушнер, 1999: 617).

Русские футуристы, отвергая традиционное понимание литературы, положили в основу своей поэтики концепции «самовитого слова» и зауми (Харджиев, 2006: 12). Исходя из концепций «самовитого слова» и «слова как такового», они выдвинули на первый план не семантическую сторону слова, а его звуковые и формальные характеристики. Заумный язык, сформировавшийся в рамках данного подхода, рассматривался как свободный и универсальный поэтический язык, ориентированный на создание новых слов и преодоление традиционной языковой системы. Согласно данной концепции, если традиционное искусство движется от мысли к слову, то футуристы стремились достичь непосредственного постижения посредством самого слова (Терёхина & Зименков, 2009: 82). Аналогичной точки зрения придерживается и литературовед Вадим Баевский, который отмечает, что в заумной поэзии основная цель заключается в ослаблении семантической функции слова и усилении эстетического и эмоционального воздействия его звуковой организации на читателя. В связи с этим поэты-заумники либо создавали совершенно новые слова, либо сознательно использовали семантически неопределённые лексические единицы, превращая их фонетические особенности в самостоятельный эстетический элемент (Баевский, 1999:

93). Наиболее последовательное воплощение данная поэтическая концепция получила в творчестве Велимира Хлебникова. Его словотворческая теория рассматривается современниками поэта и последующими исследователями как одна из наиболее характерных особенностей футуристической поэтики. Так, Баевский отмечает, что Хлебников стремился на индивидуальном уровне осуществить ту преобразующую работу над языком, которую народ выполнял на протяжении столетий, ставя своей целью обновление языка посредством создания новых слов (Баевский, 1999: 94). Аналогичной точки зрения придерживается и литературовед Евгений Аничков, который указывает, что первые языковые эксперименты футуристов были направлены на исследование самого слова и переосмысление языковой системы. С этой целью они создавали новые слова, превращая их звуковые возможности и ассоциативный потенциал в один из важнейших элементов поэтического творчества (Аничков, 1923: 126).

Два крупнейших представителя заумной поэзии – Велимир Хлебников и Алексей Кручёных – по-разному интерпретировали данную концепцию. По мнению австрийского слависта и литературоведа Оге Хансена-Лёве, Хлебников был ориентирован на выявление универсальных принципов языка и исследование внутренней структуры слова, тогда как Кручёных стремился разрушить существующую языковую систему, отделяя слова от их морфологической целостности и экспериментируя с отдельными языковыми элементами. Таким образом, если Хлебников был ориентирован на реконструкцию языка, то Кручёных ставил своей целью создание экспериментального поэтического языка посредством разрушения традиционных языковых структур (Хансен-Лёве, 2016: 202). Объясняя данное различие, Хансен-Лёве связывает поэтику Кручёных с принципом «дефекта», тогда как поэтику Хлебникова – с созданием «новых правил» (2016: 203). Данная интерпретация свидетельствует о том, что языковые отклонения в русском авангарде не сводились лишь к нарушению существующих норм, а были направлены на формирование новых принципов организации поэтического языка.

Заумная концепция, разработанная Алексеем Кручёных и Велимиром Хлебниковым, была направлена не на полное устранение смысла, а на выявление ещё не реализованных творческих возможностей языка. Как отмечает Владимир Фещенко, экспериментальные тексты футуристов, хотя и воспринимаются как отклоняющиеся от норм общелитературного языка, в действительности актуализируют языковые возможности, ещё не получившие реализации в повседневной речевой практике (Фещенко, 2019: 46). Данный подход впоследствии оказал влияние и на формирование теоретической концепции русских формалистов, объясняющей специфику литературного языка в его противопоставлении повседневному языку. По мнению Владимира Фещенко, Виктор Шкловский и Роман Якобсон, подобно поэтам-футуристам, рассматривали языковые отклонения как эмбриональную форму поэтического языка (2019: 47).

Языковая и поэтическая концепция, сформировавшаяся в русском футуризме, получила отклик и в других национальных литературах. Одним из наиболее ярких примеров её восприятия в турецкой поэзии является творчество Назыма Хикмета. Контакты поэта с футуристическими кругами Москвы в 1920-х годах, прежде всего с Владимиром Маяковским, могут рассматриваться как один из первых примеров соприкосновения турецкой поэзии с русским авангардом. Поскольку в этот период

знание русского языка у Назыма Хикмета ещё было ограниченным, первоначальное влияние футуризма проявилось главным образом на формальном уровне. Несмотря на то что поэт не мог в полной мере понять стихотворения Маяковского, его внимание привлекли характерная ступенчатая организация стиха и ритмическая структура. Совместные выступления на одной сцене способствовали интенсивному взаимодействию, прежде всего на звуковом и формальном уровнях (Toprak, 2015: 26). Повторное переселение Назыма Хикмета в Советский Союз в 1951 году по политическим причинам ещё больше укрепило его связи с русскими литературными кругами. Дружеские отношения, сложившиеся в Доме творчества писателей в Переделкине с Евгением Евтушенко, Константином Симоновым и Акпером Бабаевым, свидетельствуют о сохранении этих связей и в последующие годы (Tetik, 2023: 332). Формальное влияние русского футуризма особенно отчётливо проявилось в стихотворении Назыма Хикмета «Машинизироваться» («Makinalaşmak», 1923), в котором ритм, звуковая организация и визуальная композиция выступают как взаимодополняющие элементы поэтической структуры:

```

trrrrum
      trrrrum
            trrrrum!

trak tiki tak!
Makinalaşmak
      istiyorum!
Beynimden etimden iskeletimden
                        geliyor bu!

Her dinamoyu
      altıma almak için
            çıldırıyorum!
Tükürüklü dilim bakır telleri yalıyor,
damarlarımda kovalıyor
      oto-direzinler lokomotifleri!

trrrrum
      trrrrum
            trrrrum!

trak tiki tak!
Makinalaşmak
                        istiyorum!

(...)

trppрум
      trppрум
            trppрум!

трак тики так!

Машинизироваться

```

хочу!

Из моего мозга, моей плоти, моего скелета
исходит это!

Подчинить себе
каждый динамо,
безумно хочу!

Мой слюнявый язык лижет медные провода,
в моих жилах авто-дрезины
гоняют локомотивы!

трррум
трррум
трррум!
трак тики так!

Машинизироваться
хочу!¹⁰⁰

<...>

Установленная между русским футуризмом и турецкой модернистской поэзией поэтическая преемственность свидетельствует о том, что языковые отклонения в обеих поэтических традициях рассматривались не просто как формальный приём, а как осознанная эстетическая стратегия. Влияние, прослеживаемое в творчестве Назыма Хикмета, может рассматриваться как одно из наиболее ранних проявлений языковой и формальной поэтики русского футуризма в турецкой поэзии. Наиболее яркое воплощение данная эстетическая концепция получает на языковом уровне, проявляясь в лексических, орфографических, морфологических, синтаксических и семантических отклонениях.

1.1. Лексические отклонения

Лексические отклонения представляют собой языковые явления, возникающие в результате сознательной трансформации общепринятых способов словоупотребления и правил словообразования. Такие отклонения реализуются посредством создания новых слов, наделения уже существующих слов новыми значениями или использования слов вне их привычного контекстуального функционирования. В поэтическом языке они используются главным образом с целью расширения выразительных возможностей, формирования новых ассоциативных связей и усиления эстетического воздействия.

Термин «окказионализм» происходит от латинского слова *occasionalis* и означает «обусловленный конкретной ситуацией». Окказионализмы представляют собой слова,

¹⁰⁰ Все переводы турецких поэтических текстов на русский язык, используемые в настоящей статье, выполнены автором.

создаваемые для определённого контекста и обладающие ярко выраженным авторским характером; в поэтическом языке они выполняют важную стилистическую функцию. Со временем подобные образования могут получать широкое распространение и переходить в разряд неологизмов (Яковлева, 2017: 139).

Окказионализмы образуются на основе существующих в языке корней и аффиксов, однако при этом содержат сознательные отклонения от общепринятых словообразовательных моделей. Именно эта особенность придаёт им выразительность и обеспечивает их высокий художественный потенциал (Гринько, 2025: 27-28). Алексей Кручёных отмечает, что такие сознательные отклонения в поэтическом языке могут реализовываться на грамматическом, словообразовательном и семантическом уровнях (Терёхина & Зименков, 2009: 85-86).

По мнению Козинец и Мигурского, окказиональные слова представляют собой художественное средство, которое служит не только номинативной функции, но и позволяет поэту реализовать свой эстетический замысел и индивидуальную манеру выражения (2020: 3). Исследователи подчёркивают, что подобные образования, хотя и возникают в рамках конкретного контекста, не являются случайными. Напротив, они представляют собой конкретное проявление словообразовательного потенциала языковой системы и свидетельствуют о её творческих возможностях (Козинец & Мигурский, 2020: 4). Кроме того, авторы отмечают, что поэты, не ограничиваясь существующим словарным составом языка и закреплёнными значениями слов, стремятся создавать такие языковые единицы, которые способны выразить новые смыслы, возникающие в процессе поэтического творчества. В связи с этим окказионализмы выполняют важную эстетическую функцию, позволяя передать то, что трудно или невозможно выразить средствами общеупотребительного языка (Козинец & Мигурский, 2020: 6-7).

При сравнительном рассмотрении окказиональных слов в турецкой и русской поэзии становится очевидным, что в обеих поэтических традициях сознательно расширяются границы общепринятого словоупотребления. Одним из наиболее ярких примеров лексических отклонений в турецкой поэзии является слово «Üvercinka» («Üvercinka»), давшее название одному из знаковых поэтических сборников Джемалы Сюрейи периода «Второго нового». В одном из своих интервью поэт отмечал, что образовал данное слово на основе слов *güvercin* («голубь») и *kanadı* («крыло») (Perinçek & Duruel, 1995: 135). В свою очередь, Атаол Бехрамоглу интерпретирует «Üvercinka» как новообразование, возникшее в результате соединения слова *güvercin* с русским суффиксом -ка, выражающим уменьшительно-ласкательное значение, и рассматривает его как «новаторский, свежий и живой» поэтический образ (2011: 57).

В русской литературе, особенно в период Серебряного века, значительно активизировались языковые эксперименты, что обусловило появление большого количества окказиональных слов (Гринько, 2025: 28). Окказионализмы получили широкое распространение прежде всего в поэзии XX-XXI веков. Наиболее последовательно к подобным словообразовательным экспериментам обращались такие поэты, как Владимир Маяковский, Велимир Хлебников, Константин Бальмонт, Марина Цветаева, Анна Ахматова, Осип Мандельштам и Александр Блок. Это свидетельствует о том, что использование окказиональных слов не ограничивалось исключительно

поэтами-футуристами, а являлось важным элементом поэтики также символистов и акмеистов. В современной русской поэзии окказиональные образования продолжают активно использоваться в творчестве Андрея Вознесенского, Веры Павловой, Веры Полозковой, Тимура Кибирова и Егора Летова (Pishi-stihi).

Одним из наиболее показательных примеров использования окказиональных слов является стихотворение поэта-футуриста Велимира Хлебникова «Вам» (1909). Переосмысливая фонетические и словообразовательные возможности русского языка, поэт создаёт собственные авторские новообразования:

<....>

Какой, какой тысячекост,

Грознокрылат, полуморской,

Над морем островом подьёмлет хвост,

Полунеземной объят тоской?

<....> (Хлебников, 1986: 56)

В приведённых строках лексические отклонения проявляются прежде всего в сложных словах, отсутствующих в узуальном употреблении русского языка, таких как «тысячекост», «грознокрылат», «полуморской» и «полунеземной». Объединяя различные корневые морфемы, Хлебников создаёт новые смысловые и ассоциативные связи. Эти окказиональные образования, акцентируя звуковую организацию и образность стихотворения, одновременно трансформируют традиционную структуру языка и тем самым формируют экспериментальный поэтический язык в русле заумной поэтики.

Характерным примером окказионального словотворчества является также название поэмы Хлебникова «Ладомир» (1920), образованное путём соединения слов «лад» и «мир». По мнению русского поэта, литературоведа и теоретика авангарда Сергея Бирюкова, такие авторские образования, как «достоевскиймо» и «пушкиноты», позволяют Хлебникову концентрировать в пределах одного слова многослойные культурные и семантические ассоциации. Исследователь отмечает, что подобные окказионализмы отражают языковую креативность поэта и своеобразие его поэтики, в основе которой лежит стремление посредством индивидуального словотворчества сделать зримыми смыслы, трудно выражимые средствами общелитературного языка (Бирюков, 2008: 6).

Аналогичные способы образования окказиональных слов, характерные для русской поэзии, находят своё отражение и в турецкой модернистской поэзии, хотя и реализуются в иных формах. В поэзии «Второго нового» значительная часть лексических отклонений создаётся за счёт использования аффиксов вне их традиционной сферы функционирования. Одним из наиболее показательных примеров является окказиональное слово «gözistan», встречающееся в стихотворении Джемала Сюрейи «Бун» («Bun»):

Gözleri göz değil gözistan (Süreya, 2000: 37).

Её глаза – не глаза, а гёзистан.¹⁰¹

¹⁰¹ «Гёзистан» – авторский окказионализм, образованный от турецкого göz («глаз») и персидского суффикса -istan, обычно обозначающего страну или территорию.

Несмотря на то что суффикс персидского происхождения *-istan* обычно употребляется при образовании названий стран или территорий, поэт соединяет его со словом *göz* («глаз»), образуя новое окказиональное слово. В результате слово «*gözistan*» обозначает не просто «глаз», а формирует широкое ассоциативное поле, вызывая представление о больших, глубоких и выразительных глазах (Şen Elmas, 2010: 32).

Аналогичное лексическое отклонение наблюдается в стихотворении Эдже Айхана «Фиолетовый хулиган» («*Mor Külhani*»), где употребляется окказиональное слово «джехеннет» («*cehennet*»):

Dirim kısa ölüm uzundur cehennette herhal abiler. (Ayhan, 1993: 22)

Жизнь коротка, смерть долга в джехеннете, наверное, братцы.

Данный окказионализм, образованный путём контаминации слов *cennet* («рай») и *cehennem* («ад»), формирует представление о неопределённом промежуточном пространстве, находящемся между двумя противоположными понятиями. Совмещая в себе положительные и отрицательные коннотации, это слово расширяет своё семантическое поле и приобретает многозначный художественный смысл (Şen Elmas, 2010: 33).

Подобно рассмотренным выше примерам из турецкой поэзии, в русском футуризме словообразовательные возможности языка также получили оригинальное художественное воплощение. Русские футуристы по-новому осмыслили творческую роль префиксов и суффиксов в поэтическом языке, рассматривая словообразовательный потенциал русского языка как одно из важнейших средств поэтического творчества (Кушнер, 1999: 619). В соответствии с данной эстетической установкой интенсивное использование лексических отклонений достигалось посредством выхода за пределы традиционных моделей аффиксального словообразования. Одним из наиболее ярких примеров такого подхода является стихотворение Велимира Хлебникова «Заклятие смехом» (1908–1909). В нём поэт выстраивает всё произведение вокруг непрерывной трансформации корня «смех», создавая многочисленные окказиональные образования и раскрывая богатые словообразовательные возможности русского языка (Muhurcişi, 2025: 84-85):

О, рассмейтесь, смехачи!

О, засмейтесь, смехачи!

Что смеются смехами, что смеянствуют смеяльно,

О, засмейтесь усмеяльно!

О, рассмешиц надсмеяльных — смех усмейных смехачей!

О, иссмейся рассмеяльно, смех надсмейных смеячей!

Смейево, смейево,

Усмей, осмей, смешики, смешики,

Смеюнчики, смеюнчики.

О, рассмейтесь, смехачи!

О, засмейтесь, смехачи! (Хлебников, 1986: 54)

В стихотворении вокруг корня «смех» образовано большое количество окказиональных слов, отсутствующих в узуальном русском языке, таких как «смехачи», «смеянствуют», «усмеяльно», «рассмешиц» и «смеюнчики». Подобные новообразования акцентируют не столько семантический аспект, сколько звуковую

организацию и ритмическую структуру текста, в результате чего формируется экспериментальный и нетрадиционный поэтический язык. Постоянно трансформируя слова, восходящие к одному и тому же корню, Хлебников максимально реализует словообразовательный потенциал русского языка, создавая на основе единого корня новые смысловые и фонетические связи. Динамика стихотворения строится на непрерывном преобразовании одного словообразовательного гнезда, тогда как его ритмическое единство обеспечивается системой повторов, организованных вокруг корня «смех». По мнению русского литературоведа и исследователя русского авангарда Николая Харджиева, создавая окказионализмы, Хлебников не стремился ввести их в повседневное употребление; его целью было обогатить поэтический язык новыми смысловыми и эмоциональными ассоциациями (2006: 208). Аналогичной точки зрения придерживается и Сергей Бирюков, рассматривающий данное стихотворение как экспериментальную языковую конструкцию, демонстрирующую практически неограниченные возможности словотворчества на основе одного корня (2008: 5).

Таким образом, сопоставление показывает, что в обеих поэтических традициях окказионализмы выступают не просто как средство словотворчества, а как один из важнейших механизмов расширения выразительных возможностей поэтического языка. Несмотря на различия в способах их образования, в турецкой и русской поэзии они выполняют сходную эстетическую функцию, способствуя созданию новых смысловых и ассоциативных связей и формированию экспериментальной поэтики.

1.2. Семантические отклонения

В поэзии «Второго нового» смысл не строится как однослойная и непосредственно воспринимаемая структура; напротив, приоритет отдаётся образности, ассоциативности и способу художественного выражения. Исходя из этого, поэты сознательно выходят за пределы привычных семантических связей, используя слова и фразеологические единицы для создания многослойной смысловой организации текста. Вместе с тем поэты «Второго нового» не стремились к бессмысленности; напротив, их целью было отдалить поэтический текст от однозначного и прямолинейного понимания (Gündoğdu, 2010: 265).

Характерные примеры семантических отклонений в поэзии «Второго нового» представлены в произведениях Джемала Сюрейи и Сезаи Каракоча. В стихотворении Джемала Сюрейи «Яблоко» («Elma») строка «Bir yanda Sirkeci'nin tren dolu kadınları» построена на инверсии привычного словосочетания «kadın dolu trenler» («поезда, полные женщин»), благодаря чему создаётся неожиданный ассоциативный эффект. В свою очередь, в строке «Ölüm bana günde iki kere göz kaş eder» («Смерть дважды в день подаёт мне знаки глазами и бровями») из стихотворения Сезаи Каракоча «Пена» («Körük») фразеологизм «kaş göz etmek» («подавать знаки бровями и глазами») сознательно употребляется в трансформированном виде – «göz kaş etmek», вследствие чего нарушается его узувальная структура (Karaca, 2008: 286).

Аналогичным образом в книге Ильхана Берка «Клинопись» («Çivi Yazısı») строка «eee T aa uu SSe Cnnn eee» представляет собой пример экспериментального использования языка, в котором на первый план выдвигаются не семантические характеристики слова, а его звуковая и графическая организация. В подобных случаях

семантическая функция отступает на второй план, тогда как доминирующую роль приобретают акустический и визуальный эффекты поэтического текста (Berk, 1960: 39).

Экспериментальные формы словоупотребления, основанные на сознательной деконструкции смысла и выдвигении на первый план звуковой организации слова, характерны и для русского футуризма. В частности, Алексей Кручёных и Велимир Хлебников в своих произведениях, созданных в русле заумного языка, акцентировали внимание не столько на семантическом содержании слова, сколько на его фонетических свойствах. Одним из наиболее известных примеров такой поэтики являются следующие строки, приведённые в манифесте Алексея Кручёных и Велимира Хлебникова «Слово как таковое»:

дыр бул щыл

убещур

скуп (Крученых & Хлебников, 1913: 9)

В данном случае слова не обладают определённым значением в общеупотребительном языке; напротив, основным средством поэтического выражения становятся звук, ритм и фонетическая организация речи. Тем самым традиционная смысловая структура текста подвергается сознательной деконструкции, тогда как звук, ритм и фонетическое строение слова приобретают статус основных конструктивных элементов поэтического произведения, формируя экспериментальный и нетрадиционный поэтический язык.

Таким образом, сопоставление показывает, что семантические отклонения в обеих поэтических традициях направлены на ослабление традиционных смысловых связей и расширение выразительных возможностей поэтического языка. Несмотря на различие художественных приёмов, и поэты «Второго нового», и представители русского футуризма стремились сместить внимание читателя с однозначного значения слова на его ассоциативный, звуковой и эстетический потенциал.

1.3. Орфографические отклонения

1.3.1. Отклонения, связанные с использованием прописных и строчных букв

В поэзии «Второго нового» наблюдается сознательное нарушение орфографических норм. В частности, написание имён собственных со строчной буквы, отказ от знаков препинания и намеренная трансформация традиционной графической организации текста относятся к числу орфографических отклонений, переосмысляющих визуальную структуру стихотворения. Посредством подобных приёмов поэты выходят за пределы общепринятых орфографических правил, создавая более свободный и экспериментальный способ поэтического выражения.

rüştü paşaydı deli rüştüye çıkmıştı adı osmanlı ordusunda (Uyar, “salihat-ı nisvandan saffet hanımefendi’ye”, 2011: 385)

(рюштю-паша был, прослыл безумным рюштю в османской армии)

herkes geçkin bir kış ı yaşıyor

istanbul’da türkiye’de (Uyar, “Bir Kırmızı Örtü”, 2011: 464)

(каждый проживает затянувшуюся зиму

в стамбуле, в турции)

Как показывают приведённые примеры, написание имён собственных со строчной буквы может рассматриваться не только как нарушение орфографических норм, но и как эстетический приём, направленный на устранение их традиционно привилегированного статуса.

Орфографические отклонения, основанные на написании имён собственных со строчной буквы, встречаются и в русской поэзии. По мнению Вадима Баевского, для русских кубофутуристов стихотворение представляет собой не просто словесный текст, а художественное произведение, в котором пространственное расположение на странице, типографическое оформление и визуальная организация образуют единое художественное целое. Перенос в поэзию принципы фрагментации и последующей реконструкции, характерные для кубистической живописи, кубофутуристы превратили визуальную структуру текста в один из ключевых элементов смыслообразования (Баевский, 1999: 92-93). В соответствии с данной эстетической концепцией русские поэты-авангардисты рассматривали орфографические нормы не только как языковую конвенцию, но и как художественное средство, формирующее графический облик стихотворения. Так, в поэме Владимира Маяковского «Флейта-позвоночник» (1915) слово «бог», которое согласно нормам русской орфографии должно писаться с прописной буквы, в ряде строк намеренно употребляется со строчной буквы:

Орал, что бога нет,
а бог такую из пекловых глубин...

В последующих фрагментах поэмы то же самое слово, напротив, употребляется уже с прописной буквы:

Бог доволен. (Маяковский, 1978: 251)

Согласно нормам русской орфографии слово «Бог» пишется с прописной буквы. Использование Владимиром Маяковским в пределах одного и того же произведения форм «бог» и «Бог» представляет собой пример сознательного орфографического отклонения. Тем самым поэт не только нарушает орфографическую норму, но и превращает графический облик слова в активный компонент процесса смыслообразования. Написание «бог» приближает слово к сфере повседневного употребления, тогда как форма «Бог» вновь актуализирует связанные с ней коннотации сакральности и традиции. В результате орфографическое отклонение в авангардной поэзии перестаёт быть исключительно формальным приёмом и приобретает функцию поэтического средства, непосредственно участвующего в процессе смыслообразования.

1.3.2. Написание нарицательных существительных с прописной буквы

При данном типе орфографических отклонений написание слов, не являющихся именами собственными, с прописной буквы служит средством придания им необычной семантической и символической акцентуации (Çobanoğlu, 2018: 182). Характерный пример подобного использования представлен в произведении Джемали Сюрейи «Непрерывное стихотворение для гостиниц, ханов и хаммамов» («Oteller Hanlar Hamamlar İçin Sürekli Şiir»):

Ağır ol Bay Düzyazı,
Sen ancak uçağa binebilirsin! (Süreya, 2000: 164)
Будь степенен, Господин Проза,

ты способен лишь сесть в самолёт! (Süreya, 2000: 164)

Sen Bayan Nihayet (Süreya, 2000: 166)

Ты, Госпожа Наконец (Süreya, 2000: 166)

Katılaş dur yukarda katılaştığın kadar

Artık bir özel ad oldun ey Duman! (Süreya, 2000: 167)

Твердей наверху столько, сколько сможешь твердеть,

теперь ты стал именем собственным, о ДЫМ! (Süreya, 2004: 167).

В данных строках написание слов «Господин Проза» («Bay Düzyazı»), «Госпожа Наконец» («Bayan Nihayet») и «Дым» («Duman») с прописной буквы выводит их за пределы их обычной номинативной функции, наделяя их персонифицированным и символическим характером. В результате использование прописной буквы перестаёт быть лишь орфографическим приёмом и приобретает поэтическую функцию, способствующую расширению смыслового и ассоциативного пространства стихотворения.

Написание нарицательных существительных с прописной буквы представляет собой один из наиболее характерных примеров орфографических экспериментов и в русской авангардной поэзии. Подобный приём позволяет наделить обычное слово символическими, идеализированными или сакральными смысловыми коннотациями, выделяя его среди других слов текста. Особенно ярко данная тенденция проявляется в поэзии Александра Блока. Известно, что на мировоззрение поэта значительное влияние оказала философская концепция Владимира Соловьёва о «вечной женственности». Создавая образ женщины как сакрального и трансцендентного существа, Блок придаёт отдельным связанным с ней словам символическую значимость посредством их написания с прописной буквы. Наиболее наглядно этот приём проявляется в следующих строках стихотворения «Вхожу я в тёмные храмы» (1902):

Там жду я Прекрасной Дамы

...

лишь сон о Ней

...

Величавой Вечной Жены!

...

О, Святая, как ласковы свечи,

...

Но я верю: Милая — Ты. (Блок, 1955: 102).

В данном стихотворении обращает на себя внимание написание с прописной буквы слов «Прекрасной Дамы», «Ней», «Вечной Жены», «Святая» и «Ты». Посредством подобных орфографических решений поэт представляет женщину как сакральное и трансцендентное существо. Использование прописной буквы не только графически выделяет эти слова, но и усиливает их символические и сакральные коннотации. В результате написание с прописной буквы приобретает осознанную поэтическую функцию, способствуя формированию символического смыслового пространства стихотворения.

1.3.3. Использование строчной буквы в начале стихотворной строки

Ещё одним проявлением орфографических отклонений в поэзии «Второго нового» является написание слов в начале стихотворных строк со строчной буквы вопреки традиционным орфографическим нормам. Такой приём не только трансформирует графический облик стихотворного текста, но и отражает экспериментальное отношение к традиционным правилам письма. Характерный пример такого написания представлен в стихотворении Джемаля Сюрейи «Сквозь стекло» («Camdan»).

(...)

Bir yaş büyüğüm babamdan

ve rüzgar

bir törendeki gibi

çekştirir durur

yağmurluğumu.

(Süreya, 2000: 188)

<...>

Я на год старше своего отца,

и ветер,

словно во время церемонии,

всё время тербит

мой плащ.

В данном стихотворении только первая строка начинается с прописной буквы, тогда как в последующих строках традиционная орфографическая норма сознательно нарушается. Подобное решение нивелирует разграничительную функцию прописной буквы в начале строки, акцентируя визуальную целостность стихотворения и превращая орфографические нормы в экспериментальный поэтический приём.

Использование строчной буквы в начале стихотворных строк является одной из характерных орфографических особенностей русской авангардной поэзии. Особенно последовательно данный приём реализуется в творчестве поэтов ОБЭРИУ (Объединение реального искусства), которые сознательно нарушали традиционные орфографические нормы, переосмысляя графический облик стихотворного текста. По мнению исследовательницы Марины Закариассен, поэтика Александра Введенского сформировалась в русле русского авангарда начала XX века, при этом одним из важнейших источников его языковых экспериментов в эстетике ОБЭРИУ стала заумная теория Алексея Кручёных. В этом контексте орфографические отклонения Введенского могут рассматриваться как одно из проявлений экспериментальной языковой концепции, унаследованной от русского футуризма и получившей дальнейшее развитие в поэтике ОБЭРИУ (Zakariassen, 2020: 11-12). Одним из наиболее показательных примеров подобного подхода является стихотворение Введенского «Элегия» (1940), в котором как строфы, так и стихотворные строки сознательно начинаются со строчной буквы:

<...>

и Бог нам не владыка.

Цветок несчастья мы взрастили,

мы нас самим себе простили,

нам, тем кто как зола остыли,
милей орла гвоздика.
<...> (Введенский, 2013: 131)

Данный приём не только трансформирует визуальную организацию стихотворного текста, но и представляет собой сознательное эстетическое нарушение традиционных орфографических норм. В этом контексте орфографические правила перестают выполнять исключительно техническую функцию и приобретают значение важного поэтического средства, формирующего визуальную структуру и эстетическое воздействие стихотворения.

1.3.4. Орфографические отклонения, создаваемые посредством визуальной организации стихотворных строк

В поэзии «Второго нового» традиционная графическая организация стихотворных строк подвергается сознательной трансформации. Размещая слова на разных строках, используя пробелы и ступенчатое расположение текста, поэты переосмысливают графический облик стихотворения, усиливая не только его смысловое содержание, но и визуальную выразительность и ритмический эффект. Характерными примерами подобного приёма являются стихотворения Джемали Сюрейи «Стриптиз» («Striptiz») и «Мюбеджджелъ Измирли» («Mübeccel İzmirli»):

(...)
Usul usul giyinir
Sabahları evinde
İşte do, sonra sırasıyla
 re
 mi
 fa
 sol
 la
Sonunda da şapkası si
 (...) (Süreya, 2000: 156)

<...>
Она одевается неспешно,
По утрам у себя дома.
Вот до, затем по порядку:
 ре
 ми
 фа
 соль
 ля
И наконец – её шляпка си
 <...>

(...)

Sularda değil o aradığınız
 Bodrumlarda
 bodrumlarda
 bodrumlarda!
 (Süreya, 2000: 181)

<...>

Не в водах то, что вы ищете,

В подвалах

 в подвалах

 в подвалах!

В приведённых примерах расположение слов на странице становится важным визуальным элементом, участвующим в создании смысла стихотворения. В частности, ступенчатое нисходящее расположение последовательности «ре-ми-фа-соль-ля», а также повторение слова «подвалах» на разных строках придают стихотворным строкам не только семантическую, но и визуальную выразительность. В этом контексте традиционная организация стихотворной строки подвергается сознательной реконструкции, а орфографическое отклонение приобретает важную поэтическую функцию, усиливающую взаимосвязь между формой и смыслом в поэтическом тексте.

Распад традиционной организации стихотворной строки является одной из характерных орфографических особенностей русской футуристической поэзии. Владимир Маяковский рассматривал расположение слов на странице как эстетический элемент, непосредственно участвующий в смыслообразовании стихотворения, выстраивая строки в виде своеобразной «лесенки», а также используя фрагментированное и ступенчатое расположение текста. Одним из наиболее показательных примеров подобного подхода является поэма Маяковского «Про это» (1923). В произведении обращают на себя внимание ступенчатое построение стихотворных строк и намеренно изолированное расположение отдельных слов:

<...>

Эта тема придет,

 прикажет:

 — Истина! —

Эта тема придет,

 велит:

 — Красота! —

<...> (Маяковский, 1969: 409)

Маяковский превратил уже существовавшие приёмы визуального расположения текста в последовательную поэтическую технику, основанную на ритме и смысловом акцентировании. При таком способе организации ступенчатое и фрагментированное построение стихотворных строк не только усиливает ритм и экспрессивность поэтической речи, но и делает более выразительным визуальный облик слов. Тем самым визуальная организация текста выходит за рамки формальной композиции и становится важным поэтическим компонентом, непосредственно участвующим в смыслообразовании. «Лесенка» Маяковского не только акцентирует визуальную

структуру стихотворения, но и непосредственно направляет ритм его прочтения и систему смысловых акцентов.

1.3.5. Использование апострофа в словах, не являющихся именами собственными

Ещё одним проявлением орфографических отклонений в поэзии «Второго нового» является отделение аффиксов, присоединяемых к словам, не являющимся именами собственными, с помощью апострофа. Такой приём позволяет графически выделить слово, придавая ему необычную выразительность и акцентированность. Характерный пример этого способа написания встречается в стихотворении Эдже Айхана «Ортодоксии-ХV» («Ortodoksluklar-XV»):

İki yılan sarılıptır, erirken yörünge'ler bir konakta. Nite büküntülerle çevrilmiş. (Ayhan, 1993:157)

Две змеи переплелись, тая, орбит'ы в одном особняке. Словно окружены изгибами.

В данном примере в слове орбит'ы («yörünge'ler») суффикс множественного числа отделён апострофом, что представляет собой сознательное отступление от нормативных правил турецкой орфографии. В данном случае использование апострофа обусловлено не грамматической необходимостью, а сознательным орфографическим выбором автора. Благодаря этому слово приобретает графическую выделенность, а орфографическое оформление становится важной поэтической функцией, участвующей в формировании эстетической структуры стихотворения.

В русской поэзии использование апострофа в словах, не являющихся именами собственными, не встречается. Однако сходная функция графического выделения и смыслового акцентирования реализуется посредством тире. Поэзия Марины Цветаевой представляет собой один из наиболее ярких примеров эстетического переосмысления графической организации текста. Цветаева использует тире не просто как знак препинания, а как поэтический приём, позволяющий выделить слово из окружающего контекста, придать ему графическую выразительность и направить ритмическое движение стихотворения. Одним из наиболее показательных примеров такого использования тире является стихотворение «В огромном городе моем — ночь», входящее в цикл «Бессонница» (1916):

В	огромном	городе	моем	—	ночь.
Из	дома	сонного	иду	—	прочь.
Июльский	ветер	мне	метёт	—	путь,

И где-то музыка в окне — чуть.

<...> (Цветаева, 1965: 87)

Подобный приём сохраняется и в последующих строках стихотворения:

И	звон	на	башне,	и	в	руке	—	цвет,
И	шаг	вот	этот	—	никому	—		вслед,

И тень вот эта, а меня — нет.

<...> (Цветаева, 1965: 87)

В приведённых строках тире отделяет заключительное слово от остальной части предложения, графически и семантически акцентируя его. Тем самым особую смысловую и графическую выделенность приобретают слова «ночь», «прочь», «путь»,

«цвет», «вслед» и «нет». В результате тире перестаёт быть лишь знаком препинания и приобретает функцию важного поэтического средства, направляющего ритм стихотворения, организующего его визуальную структуру и усиливающего эмоциональную выразительность текста.

1.3.6. Нарушение правила написания прописной буквы после точки

Одним из проявлений орфографических отклонений в поэзии «Второго нового» является сознательное нарушение правила, согласно которому первое слово нового предложения после точки должно начинаться с прописной буквы. Как видно на примере поэзии Тургут Уяра, слова, следующие за знаком препинания, намеренно начинаются со строчной буквы, что представляет собой отступление от устоявшихся норм турецкой орфографии. Подобный приём ослабляет традиционную функцию точки как средства обозначения границ предложения, обеспечивая непрерывность дискурсивного течения стихотворения. В результате орфографическое оформление становится важным поэтическим средством, формирующим графический облик и ритмическую организацию стихотворения. Характерный пример такого написания представлен в стихотворении Тургут Уяра «Понедельник» («Pazartesi»), где слово, следующее после точки, начинается со строчной буквы:

kanatır akışını akarsuların çıplak şimdiki
başarılmamış bir geçmişten artakalan şaşkınlık
şimdiki çıplak, yarı aydınlanmış bir duvardaki.
bir yenilgiden çıkarılmış bir deney, bir yaşlılık
(...) (Uyar, 2011: 281)
кровоточит течение рек голое настоящее
удивление, оставшееся от несостоявшегося прошлого
настоящее голое, на полуосвещённой стене
опыт, старость, извлечённая из поражения
<...>

Орфографические отклонения, связанные с нетрадиционным использованием знаков препинания, являются одной из характерных особенностей русской модернистской поэзии. В частности, поэты ОБЭРИУ, прежде всего Александр Введенский, сознательно переосмысливали традиционные функции прописных букв и знаков препинания, нарушая устоявшиеся орфографические нормы. Одним из наиболее показательных примеров такого переосмысления является стихотворение Введенского «Суд ушёл»:

<...>
помешик, сказал прокурор: владей
собою, он думал уснув,
что это идет по дороге не тело
ожесточенно теряя сустав
на небе новое двигалось дело
от пупа перепутствий как свечка устав
<...> (Введенский, 2013: 130)

В русской поэзии такие отклонения, как правило, не ограничиваются лишь нарушением правила написания прописной буквы после точки, а сопровождаются сознательной трансформацией общепринятых орфографических норм, регулирующих употребление прописных букв в целом. Так, в данном стихотворении Введенский, как показывает пример «собою. он думал», начинает слово после точки со строчной буквы. Более того, на протяжении большей части стихотворения он последовательно начинает со строчной буквы как стихотворные строки, так и предложения, сознательно нарушая устоявшиеся нормы употребления прописных букв. В результате ослабляется визуальная иерархия, маркирующая начало предложения, традиционная функция точки как знака, чётко обозначающего границу предложения, становится менее определённой, а стихотворение развивается как непрерывный дискурсивный поток. Подобная систематическая трансформация орфографических норм также соотносится с тем, что центральные для стихотворения фигуры власти — суд, судья и прокурор — представлены в абсурдном и фрагментированном дискурсе. Тем самым Введенский создаёт поэтику, ставящую под сомнение не только языковые нормы, но и сами представления о порядке, авторитете и рациональном суждении.

По словам поэта и переводчика Матвея Янкелевича, Введенский сознательно отказался от использования знаков препинания и прописных букв, стремясь посредством создаваемой им неопределённости в употреблении местоимений и грамматических конструкций ослабить традиционную связь между говорящим субъектом и произносимым высказыванием (Янкелевич, 2006: 249–250). Такое использование знаков препинания наделяет их поэтической функцией, выходящей за пределы их грамматического назначения, и изменяет графический облик и ритмическую структуру стихотворения. В этом отношении поэзия Введенского отражает ту же экспериментальную концепцию письма, что и поэзия Тургута Уяра, основанную на сознательном нарушении традиционных пунктуационных норм.

1.3.7. Слитное написание слов

Ещё одним проявлением орфографических отклонений в поэзии «Второго нового» является слитное написание слов, которые согласно нормам должны писаться раздельно. В соответствии с «Орфографическим словарём» Турецкого языкового общества (Türk Dil Kurumu) слитное написание таких слов рассматривается как нарушение общепринятых орфографических норм. В поэзии Тургута Уяра этот приём встречается достаточно часто. Сознательное размывание границ между словами выходит за рамки простого нарушения орфографических правил и превращается в поэтический приём, заново конструирующий графический облик и ритмическую организацию стихотворения. В этой связи можно предположить, что подобные орфографические отклонения направлены на создание ритма, визуального эффекта и своеобразного поэтического языка (Sağlam, 2026: 245):

Alinterin, göznurun, el emeğin, karın (Uyar, “Söyle Küçük Saadetini”, 2011: 73)
Твойпотлица, светглаз, труд рук, снег

Üstüste vergökyüzüne içki şişelerine (Uyar, “Kankentleri”, 2011: 189)
Другнадругом кземленебу к бутылкам вина

beşotuz altionbeş karanlık şöyle böyle (Uyar, “*Rubai*”, 2011: 375)

пятьтридцать шестьпятнадцать темнота так себе

В приведённых примерах слова, которые в соответствии с орфографической нормой турецкого языка должны писаться отдельно, сознательно объединяются, что представляет собой намеренное нарушение общепринятых правил орфографии. В некоторых случаях в единую графическую структуру объединяются сразу более двух слов, благодаря чему создаётся ещё более насыщенный и выразительный визуальный эффект (Sağlam, 2026: 245):

Üçyüzonsekizbinyediyüzseksensekiz parça gemi donattılar (Uyar, “*Akabakan*”, 2011: 207)

Триставосемнадцатьтысячсемьсотвосемьдесятвосемь штук кораблей снарядили

EY Sür Atlarını Bacaklarımdan Bağlayıp Karışık ölümsıkıntısıslakgölünçlüğü renkli camların!.. (Uyar, “*Bir Barbar Kendin Tartar Bir Barbar Aşağlarda*”, 2011: 214)

Эй, гони своих коней, привязав их к моим ногам, смертьтоскамокрапельность цветных стёкол.

В подобных случаях многочисленные слова сознательно объединяются в единую графическую структуру, что представляет собой намеренное нарушение общепринятых орфографических норм. Такой приём размывает границы между словами, усиливает визуальную целостность стихотворения и изменяет ритм его восприятия. В результате слитное написание становится важным поэтическим средством, участвующим в эстетической организации стихотворения.

Орфографические эксперименты, характерные для русского футуризма, относятся к числу характерных особенностей русского футуризма. Футуристы, превратив орфографические приёмы, встречавшиеся в предшествующей поэтической традиции, в элемент более радикальной и целостной поэтики, сознательно переосмыслили традиционные нормы орфографии и пунктуации, стремясь посредством изменения общепринятых способов написания слов преобразовать графический облик стихотворного текста. Данная эстетическая установка получила отражение и в манифесте «Садок судей II», где подчёркивалось стремление поэтов освободить слово от диктата грамматических правил. Особенно показательным примером этой тенденции является стихотворение Василия Каменского «Водотражали», в котором обращают на себя внимание слитное написание слов и необычное пространственное оформление текста:

Горастояль’
Наберегонебе
Наберегонебе
Горастояль.

Такая организация текста сохраняется и в последующих строках стихотворения:

РыбаКИдали
СетИЗлодок

В данных строках слова сознательно объединяются, что представляет собой намеренное нарушение общепринятых орфографических и грамматических норм русского языка. Кроме того, использование прописных букв в середине слова и нетрадиционное употребление тире («—») представляют собой орфографические отклонения, усиливающие визуальную организацию стихотворного текста. Благодаря этим приёмам трансформируется не только смысловая, но и типографическая организация стихотворения, а графическое оформление становится важным поэтическим компонентом в создании эстетического эффекта. В этом отношении экспериментальная орфографическая концепция русских футуристов обнаруживает сходство с поэтическим языком, созданным поэтами «Второго нового» посредством сознательной трансформации традиционных орфографических норм.

Таким образом, сопоставление показывает, что орфографические отклонения в обеих поэтических традициях выполняют не только графическую, но и важную эстетическую функцию. Сознательно трансформируя орфографические нормы, поэты усиливают визуальную выразительность текста, изменяют характер его восприятия и превращают графическую организацию стихотворения в самостоятельный элемент поэтического смысла. Несмотря на различие используемых приёмов, как поэты «Второго нового», так и представители русского авангарда рассматривают графическую форму слова как неотъемлемую часть поэтического высказывания.

1.4. Синтаксические отклонения

Поэты «Второго нового» сознательно трансформировали традиционный порядок слов, создавая различные синтаксические отклонения. Одним из наиболее характерных проявлений этого является употребление прилагательных после существительных, что представляет собой отступление от общепринятого порядка слов в турецком языке. Некоторые исследователи рассматривают такие явления как «грамматические отклонения», определяя их как употребления, нарушающие нормы грамматики и синтаксиса (Toklu, 2003: 39). Эдже Айхан в названии своего поэтического сборника «Безвзглядная кошка чёрная» («Bakışsız Bir Kedi Kara») наглядно демонстрирует это нарушение, помещая прилагательное kara («чёрная») после существительного (Kara, 2013: 468). Этот приём используется поэтом не только в названии сборника, но и в его стихотворениях, где прилагательное kara также располагается после существительного «стихотворение» (şiir) (Kul, 2008: 385). Одним из наиболее показательных примеров такого словоупотребления является стихотворение Эдже Айхана «Ала Ала Хей» («Ala Ala Hey»):

Bütünleyemez mi sanıyorsunuz çalışır bir şiir kara

Yukarda parçalanmış yüzleri

Türkiye mezarlığının derinliklerinden çıkarıp (Ayhan, 1993: 185)

Неужели вы думаете, что не работает какое-то стихотворение чёрное,

Наверху, расколотые лица

Извлеч из глубин кладбища Турции

В русской поэзии употребление прилагательных после существительных представляет собой один из наиболее распространённых примеров инверсии (инверсия), широко используемой в рамках традиционной поэтической системы. На протяжении длительного времени эта конструкция рассматривалась как одна из характерных особенностей поэтического языка русской литературы. Стихотворение Михаила Лермонтова «Парус» (1832) является одним из наиболее показательных примеров подобного традиционного употребления:

Белеет парус одинокой

В тумане моря голубом...» (Лермонтов, 1982: 5)

В этих строках нейтральный порядок слов в русском языке предполагает конструкции «одинокий парус» и «в голубом тумане моря». Однако благодаря расположению прилагательных после существительных создаётся инверсия (инверсия). Данный приём последовательно сохраняется и в последующих строках стихотворения:

Что ищет он в стране далекой?

Что кинул он в краю родном?

<...> (Лермонтов, 1982: 5)

В приведённых примерах употребление прилагательных после существительных представляет собой типичный образец инверсии, широко распространённой в русской поэтической традиции. При этом инверсия не изменяет значения слов, но служит созданию ритма, смыслового акцента и поэтической выразительности. Таким образом, сопоставление показывает, что если в классической русской поэзии инверсия выполняла главным образом эстетическую и ритмообразующую функцию, то в русской модернистской поэзии и турецкой поэзии «Второго нового» она становится одним из важнейших средств языкового эксперимента и художественного обновления поэтического языка.

Заключение

Поэзия «Второго нового» и русский авангард, прежде всего русский футуризм и ОБЭРИУ, обнаруживают значительное сходство в стремлении трансформировать традиционную структуру языка и вывести поэтическое высказывание за пределы устоявшихся смысловых моделей. В обеих поэтических традициях на первый план выдвигается не только семантика слова, но и его звуковая организация, графическая форма, визуальная структура и ассоциативный потенциал.

Проанализированные в настоящем исследовании примеры свидетельствуют о том, что лексические, семантические, орфографические и синтаксические отклонения в турецкой и русской поэзии выполняют сходные эстетические функции. Поэты «Второго нового» и представители русского авангарда расширяли выразительные возможности поэтического языка посредством создания новых слов, сознательного нарушения орфографических норм, введения разговорной речи в поэтический текст и разрушения традиционного синтаксического строя.

В обеих поэтических традициях языковые отклонения перестают быть лишь формальной игрой и превращаются в эстетическое средство, изменяющее сам способ восприятия поэтического текста. Отдаляя язык от его привычной структуры, поэты стремились вновь сделать слово зримым и чувственно воспринимаемым. Подобный подход соотносится с концепцией русского формализма, прежде всего с принципом

«остранения» и идеей возвращения предмету его непосредственной воспринимаемости. Вместе с тем языковые и формальные отклонения в турецкой поэзии нельзя считать явлением, возникшим исключительно в XX веке. Уже в диванной литературе, особенно в традиции *Sebk-i Hindî*, отчётливо проявляются такие особенности, как смысловая усложнённость, насыщенная образность, синестезия, синтаксические отклонения и создание новых слов. Кроме того, требования стихотворного размера и рифмы обусловили появление в классической турецкой поэзии таких явлений, как формальные преобразования слов, их слитное написание, а также различные формы визуальной поэзии. В этом отношении поэзия «Второго нового», наряду с влиянием модернизма и авангарда, в современной художественной форме переосмыслила и развила ряд эстетических тенденций, существовавших в турецкой поэтической традиции значительно раньше. Тем самым сопоставление показывает, что языковые эксперименты XX века в обеих поэтических традициях следует рассматривать не как абсолютный разрыв с предшествующей поэтикой, а как новую форму переосмысления и развития уже существовавших возможностей поэтического языка.

Настоящее исследование, основанное на сравнительно-типологическом анализе окказионализмов и языковых отклонений в поэзии «Второго нового» и русском авангарде, показало, что сходные эстетические тенденции, сформировавшиеся в двух различных поэтических традициях, представляют собой параллельные проявления общей модернистской поэтики. Следовательно, сходство между русской модернистской поэзией и поэзией «Второго нового» объясняется не прямым литературным влиянием, а общими эстетическими поисками модернизма XX века, обусловленными духом времени (*Zeitgeist*) и направленными на освобождение поэтического языка от традиционных норм.

Литература

- Aksan, D. (1993). *Şiir Dili ve Türk Şiiri*. İstanbul: Be-Ta Yayınları.
- Ayhan, E. (1993). *Bütün Yort Savul'lar*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Behramoğlu, A. (2011). Cemal Süreya ve “Üvercinka” Şiiri Üzerine. Cemal Süreya (Ed. Doğan Hızlan) (ss. 57-62). Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Berk, İ. (1960). *Çivi Yazısı*. İstanbul: Ataç Kitabevi.
- Çobanoğlu, Ş. (2018). *Modern Şiir Dilinde Sapmalar*. Ankara: Hece Yayınları.
- Geçgel, H. (2004). “İkinci Yeni Şiirinde Sapmalar”. Uluslararası IV. Dil, Yazın ve Deyişbilim Sempozyumu. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Gündoğdu, A. (2010). *Cemal Süreya'nın Şiirinde Sapmalar*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19(2), 263-275.
- Kara, Ö. T. (2012). *Türkçenin Kuralları Dışına Çıkan Bir Topluluk: İkinci Yeniciler*. Tarih Okulu Dergisi, 6 (15), 451-480.
- Karaca, A. (2008). *İkinci Yeni Şiiri*. (Haz. Mehmet H. Doğan). İstanbul: İkaros Yayınları.
- Karaca, A. (2013). *İkinci Yeni Poetikası*. Ankara: Hece Yayınları.
- Karataş, T. (2008). İkinci Yeni. (Haz. Mehmet H. Doğan). İstanbul: İkaros Yayınları.
- Kul, E. (2008). Şiir Dilinde Sapmalar ve Bir Uygulama. *Humanities Sciences*, 3(3), 373-389.
- Macit, M. & Soldan, U. (2010). *Edebiyat Bilgi ve Teorileri*. 4. Baskı. Ankara: Grafiker Yayınları.

- Maden, S. (Çev.). (1986). *Şiirler. Vladimir Mayakovski*. 2. Baskı. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Muhurcişi, Y. (2025). *Rus Fütürist Şair Velimir Hlebnikov'un Dilsel Yaratıcılığı*. Lyon: Livre de Lyon.
- Perinçek, F. & Duruel, N. (1995). *Cemal Süreya/Şairin Hayati Şiire Dâhil*. İstanbul: Kaynak Yayınları.
- Pishi-stihi (t.y.). "Okkazionalizmi". <https://pishi-stihi.ru/okkazionalizmy.html> (Erişim tarihi: 23.04.2026).
- Sağlam, H. (2026). Sapmalar Işığında Turgut Uyar Şiiri. *Uluslararası Dil Edebiyat ve Kültür Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 240-260.
- Süreya, C. (2000). *Sevda Sözleri*. 14. Baskı. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Süreya, C. (2013). "Günübirlik"ler (Haz. S. Özpallabıyıklar). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Şen Elmas, M. (2010). "İkinci Yeni Şiiri Üzerinde Anlambilimsel Bir İnceleme". Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tetik, K. (2023). Rus Edebiyat Tarihinde Yazarlar Kasabası Peredelkino. *Söylem Filoloji Dergisi*, 8(2), 317-349.
- Toklu, O. (2003). *Şiir Dili ve Çevirisi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Toprak, Z. (2015). Mayakovski'nin İntiharı ve Nâzım Hikmet. *Toplumsal Tarih* (260), 22-31.
- Uyar, T. (2011). *Büyük Saat*. 11. Baskı. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Yılmaz, N. (2025). İtirazın Poetikası: Cemal Süreya'nın "Üvercinka" Şiiri. *Folklor Akademik Dergisi*, 9(1), 13-21.
- Zakariassen, M. (2020). *Анализ поэтики Александра Введенского: На основе работ «Анализ поэтического текста: структура стиха» Ю.М. Лотмана и «Искусство как прием» В.Б. Шкловского*. Магистерская диссертация. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Аничков, Е. (1923). *Новая русская поэзия*. Берлин: Издательство И. П. Ладыжникова.
- Баевский, В.С. (1999). *История русской литературы XX века*. М.: «Языки русской культуры».
- Бирюков (Халле), С. (2008). Искусство поэзии Велимира Хлебникова. *Интерпретация и авангард. Межвузовский сборник научных трудов* (ред. И. Е. Лоцилов) (с. 4-7). Новосибирск: Новосибирский государственный педагогический университет.
- Блок, А. (1955). *Александр Блок. Стихотворения*. Ленинград: Советский писатель.
- Введенский, А. И. (2013). *Всё*. М: ОГИ.
- Гринько, М. А. (2025). Окказиональные слова в поэзии и прозе (на примере русского и английского языков). *Международный журнал гуманитарных и естественных наук*, (5-2 (104)), 27-31.
- Ежов, И. С. & Шамурин, Е. И. (1925). *Русская поэзия XX века: антология русской лирики от символизма до наших дней*. Москва: Новая Москва.
- Козинец, С.Б. & Мигурский А.С. (2020). *Словарь окказионализмов русской поэзии второй половины XX - начала XXI вв*. Саратов: Саратовский источник.
- Кушнер, А. С. (гл. ред.) (1999). *Поэзия русского футуризма*. Санкт-Петербург: Гуманитарное агентство «Академический проект».
- Лермонтов, М. (1982). *Парус*. Москва: Малыш.
- Маяковский, В. (1969). *Стихотворения. Поэмы. Пьесы*. М.: Художественная литература.
- Маяковский, В. (1978). *Собрание сочинений в 12 томах. Том 01. Стихотворения 1912-1921. Поэмы 1914-1920*. Москва: Правда.

- Терёхина, В. Н. & Зименков, А. П. (Сост.) (2009). *Русский футуризм: Стихи. Статьи. Воспоминания*. СПб.: ООО «Полиграф».
- Фещенко, В. В. (2019). Языковые аномалии русского авангарда в фокусе лингвистических теорий. Труды Института русского языка им. В. В. Виноградова. Вып. 19. *Материалы международной научной конференции «Вторые Григорьевские чтения: Неология как проблема лингвистической поэтики»* (отв. ред. Н. А. Фатеева) (с. 44-53). Москва: Нестор-История.
- Ханзен-Лёве, О. А. (2016). Интермедиальность в русской культуре: От символизма к авангарду (пер. Б. М. Скуратов, Е. Ю. Смотрицкий; ред. Д. Крафт, Р. Михайлов, И. Чубаров). Москва: РГГУ.
- Харджиев, Н. И. (2006). *От Маяковского до Крученых: Избранные работы о русском футуризме* (сост. С. Кудрявцев). Москва: Гилея.
- Хлебников, В. (1986). *Творения* (ред. М. Я. Поляков; сост. В. П. Григорьев, А. Е. Парнис). Москва: Советский писатель.
- Цветаева, М. (1965). *Избранные стихотворения*. Москва-Ленинград: Советский писатель.
- Яковлева, Ю. В. (2017). Неологизмы и окказионализмы в газетно-журнальной полемике 1920-начала 1930-х гг. *Вестник РГГУ. Серия «История. Филология. Культурология. Востоковедение»*, 7 (28), 139-144.
- Янкелевич, М. (2006). «Среди заражённого логикой мира: Егор Летов и Александр Введенский». *Поэт Александр Введенский* (с. 238-259). Москва: Гилея.

ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ ЛАКУНЫ И СТРАТЕГИИ ИХ ЭЛИМИНИРОВАНИЯ В ТУРЕЦКОМ ПЕРЕВОДЕ ПОВЕСТИ «ВАСИЛИСА МАЛЫГИНА» А. КОЛЛОНТАЙ: КОГНИТИВНО-ПЕРЕВОДЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Акбаш К. А.

Аннотация

В статье рассматриваются лингвокультурные лакуны и стратегии их элиминирования в турецком переводе повести «Василиса Малыгина» Александры Коллонтай, опубликованной в 1922 году. Материалом для практического анализа послужило второе турецкое издание книги, вышедшее в свет в 1996 году при издательстве «Pencere Yayınları», переведённое Гюлай Тюркйылмазом. Важной спецификой данного перевода является его опосредованный характер. Перевод был выполнен с немецкого языка. Следовательно, данный фактор накладывает на текст оригинала «эффект двойного фильтра», в результате чего мы пришли к выводу, что при переводе текста на турецкий язык многие лакуны утрачивают свой колорит или исторический контекст, что приводит к когнитивно-семантическому сдвигу. Кроме этого, в данной работе рассматривается классификация лакун с разных лингвистических точек зрения. Наш анализ был выполнен исходя из классификации И.А. Стернина. В работе использовались методы сравнения и литературного анализа.

Ключевые слова: Лингвокультурные лакуны, переводческие стратегии, Василиса Малыгина, перевод

Abstract

The study deals with linguo-cultural lacunae and the strategies of their elimination in the Turkish translation of the Alexandra Kollontai's novella "Vasilisa Malygina", published in 1922. The book's second edition by "PencereYayınları", which appeared in 1966 and translated by Gulay Turkiylmaz was used. An important detail about this translation is that it was done not from the original work, but from German. Considering that it imposes dual-filter effect to the original text, we came to the conclusion that while translating a lot of lacunas lost their flavour or historical context, and it has led to a cognitive semantic shift. In addition, the work considers the classification of lacunas from different perspectives. Our analysis is based on the classification of I. A. Sternin. In the study methods of comparison and literary analysis were used.

Keywords: Linguocultural lacunae, translation strategies, Vasilisa Malygina, translation

Введение

Лингвистическими лакунами называются ситуации, в которых отсутствуют определённые или точные эквиваленты понятий одного языка, которое присутствуют в другом (Kısa, 2025: 858; Стернин, 2007: 31). Они возникают в результате грамматических и структурных особенностей языка, а также культурных, социальных, исторических факторов. Переводческая деятельность является одним из процессов, в которых лакуны проявляются наиболее отчётливо, благодаря возможности сравнивать ИЯ и ПЯ (Kısa, 2025: 858). Слова, которые считаются лакунами, не имеют однословных эквивалентов в другом языке или бывают вообще безэквивалентными и это осложняет переводческую деятельность (Козан, 2010: 28). Таким образом, лингвистические лакуны представляют собой случаи отсутствия в лексическом составе языка слова, обозначающего уже существующее понятие (İlbaş, 2019: 31–32). Поэтому выражения или единицы одного

языка, представленные лакунами в другом, определяются такими различными терминами, как *безэквивалентные* или *эндемичные слова*. Вместе с тем следует отметить, что безэквивалентные единицы и лакуны выделяются только при сравнении определённых языков (Стернин, 2007: 31–32). Следовательно, безэквивалентная единица в одном языке может быть эквивалентной в другом. В настоящее время в Турции существует ряд работ, которые описывают лингвистические лакуны. О. Козан исследовала лакуны и способы их перевода в 2010 году. О. Кыса, С. Илбаш также писали об этом понятии. В нашей работе же мы рассматриваем лингвокультурные лакуны и стратегии их элиминирования в турецком переводе повести «Василиса Малыгина» А. Коллонтай.

Классификации лакун

Как отмечает Стернин (2007), можно определить лакуны в родном языке, сравнивая его с иностранным для нас языком, и наблюдая над языковым употреблением носителей иноязычной культуры (33). Существует несколько признаков лакун: *«непонятность, непривычность, незнакомость, неточность или ошибочность»* (Марковина и Сорокин, 2010: 34), но также лакуны классифицируются по различным признакам разными учёными (Козан, 2010: 31). Согласно учебному пособию Марковиной и Сорокина «Культура и текст. Введение в лакунологию» лакуны бывают двух видов: языковые и культурологические. Языковые лакуны делятся на *лексические, грамматические и стилистические* между собой, в то время как культурологические лакуны выделяются на *этнографические, психологические, поведенческие и кинесические*. Кроме этого, существуют и такие классификации, как *интерязыковые-интраязыковые, интеркультурные-интракультурные; конфронтативные-контрастивные; имплицитные-эксплицитные* лакуны (Марковина и Сорокин, 2010: 23). Это разграничение позволяет нам увидеть тесную связь лингвистических и культурных лакун друг с другом. Также существование лакун обусловлено национальной картиной мира.

Обращаясь к классификации И.А. Стернина, мы видим, что он описывает понятие лакуны, сопоставляя русский и немецкий языки. А мы, в свою очередь, попытаемся рассмотреть данный концепт на основе сопоставления русского и турецкого языков. Вслед за ним (2007) мы разделяем лакуны по их свойствам: *а. Предметные и абстрактные*. Предметные отражают отсутствие материального предмета или явления, а абстрактные – отсутствие концепта или ментальной категории (Стернин, 2007: 33). К примеру, борщ – предметная лакуна, а тоска — абстрактная для турецкого языка. *б. Родовые и видовые*. Родовые лакуны отражают отсутствие общего наименования для класса предметов, а видовые — отсутствие наименований отдельных разновидностей предметов или явлений (Стернин, 2007: 33). Например, *посуда* – родовая лакуна для турецкого, а *тайга* или *мякиш* – видовая. *в. Межъязыковые и внутриязыковые*. Межъязыковые лакуны являются лакунами, которые выявляются при сравнении двух языков, а внутриязыковые проявляются внутри одного языка (Стернин, 2007: 33–34). *Бор* и *дубрава* являются примерами межъязыковых лакун, так как в турецком языке нет однословных эквивалентов данных слов. Это значение передаётся с помощью именных словосочетаний, таких как «*çam ormanı*» и «*meşe ormanı*». *г. Мотивированные и немотивированные*. Мотивированные лакуны проявляются в силу культурных различий

между языками, а немотивированными лакунами называются предметы или явления, которые существуют в обоих языках, однако не имеющие названия в одном из них (Стернин, 2007: 34). В качестве примера можно привести, такие советизмы, как «субботник», «колхоз», «пионер» и т. д. Данные единицы являются мотивированными лакунами, так как в турецкой действительности не встречаются понятия, связанные с социалистической системой. А слова «сутки» или «достопримечательность» представляют собой немотивированные лакуны, так как несмотря на то, что в турецкой повседневной действительности существуют эти понятия, отсутствует их лексическое обозначение.

д. *Стилистические лакуны*. Они выражают слова без определенной стилистической характеристики (Стернин, 2007: 38). В частности, в турецком языке уменьшительно-ласкательные суффиксы употребляются реже, чем в русском языке. Несмотря на наличие в турецком языке суффикса «-sık», он отражает эмоциональное отношение субъекта к предмету (*Anneciğim, adamcağız* и т. д.), или его субъективную модальность (*körekçik, kulübecik*). Следовательно, в отличие от русского, в турецком языке этот суффикс не фиксируется при обозначении объективных признаков предмета (например, *городок*) или чтобы смягчить тон общения (*водичка, счётчик*).

е. *Частеречные лакуны*. Согласно лингвистам, они проявляются в ситуации, когда «в языке есть глагол, но при этом может не быть от него однокоренного существительного и т.д.» (Стернин, 2007: 38). Например, в турецком языке отсутствует однословный глагольный эквивалент понятия «ложь». В русском языке это понятие выражается глаголами «*врать*» или «*лгать*», в то время как в турецком языке оно выражается сочетанием существительного «*yalan*» (*ложь*) и вспомогательного глагола «*söylemek*» (*говорить*).

ж. *Абсолютные и относительные лакуны*. Абсолютные лакуны отражают полное отсутствие слова, а относительные — неполное (38–39). Реалии, свойственные русской действительности, такие, как «*чаепитие*», «*квас*», «*коммуналка*», «*князь*», «*бояре*» и т. д. являются абсолютными лакунами для турецкого. Вследствие чего при их переводе на турецкий язык преимущественно применяется приём кальки или транскрипции.

При этом слово «*уют*» представляет собой относительную лакуну для турецкого языка, так как в турецком языке отсутствует полный эквивалент этого понятия. Можно передать его словами «*konfor/rahatlık*», обозначающими физическое удобство или словом «*huzur*», которое выражает духовное спокойствие. Тем не менее семантический объём русского понятия «*уют*» шире: в данном понятии подразумевается и физическое, и духовное благосостояние. Слово «*невеста*» также является относительной лакуной для турецкого, так как в турецком языке отсутствует понятие, которое объединяет все значения слова «*невеста*», но существуют отдельные слова такие, как «*nişanlı*», «*gelin*», «*evlilik çağındaki kız*». А также можно использовать определение «*müstakbel*», чтобы передать значение слова «*невеста*» в турецком языке.

Следует добавить, что частота употребления подобных слов также имеет значение при классификации лакун. Если эквивалент единицы одного языка редко употребляется в другом, данное слово считается относительной лакуной (Марковина и Сорокин, 2010: 24). Приведем пример, эквивалентом русского слова «*товарищ*» в турецком языке является «*yoldaş*», которое обозначает «1. Попутчик, 2. Друг, 3. Каждое из супругов, 4. (метаф.) Единомышленник (ТДК). Известно, что слово «*товарищ*» было частью

официального наименования в СССР, и даже сегодня принято называть человека «товарищем». Однако это слово в турецком языке используется в данном значении в узкой политической среде или только в значении «попутчик». Исходя из этого можно утверждать, что несмотря на наличие турецкого эквивалента данного слова, оно используется более редко и в более узком значении, иными словами, является относительной лакуной для турецкого языка.

Наряду с этим, Илбаш (2019) отмечает, что лингвистические лакуны можно выявлять по следующим критериям: а. по гиперонимии и гипонимии; б. по антонимии; в. по типам лексикализации; г. По отношениям «часть-целое» (34). В связи с этим классификацию лакун целесообразно рассматривать в различных аспектах и утверждать, что они могут относиться к двум или более группам одновременно.

Стратегии элиминирования лакун в переводе

По мнению Марковиной и Сарокина (2010), можно компенсировать лакуны путём заполнения и компенсации (89). Первый из них представляет собой заимствование (Козан, 2010; Марковина и Сорокин, 2010: 89). К примеру, в турецком языке в качестве эквивалента русских слов «царь» и «царица» используются «şar» и «şarîçe». Другим методом заполнения является «стирание», «отстраненности слова», иными словами, объяснение слов-лакун переводчиком (Козан, 2010; Марковина и Сорокин, 2010: 90). Примечания являются одним из главных путей этого приёма. В свою очередь, суть приёма компенсации заключается в использовании адекватного элемента или функционального аналога лакуны из культуры языка перевода. Следует иметь в виду, что этот приём нередко деформирует национальную специфику оригинального текста. Ещё один вид данного способа – употребление общеизвестных реалий из исходной культуры вместо малоизвестной лакуны. К данному способу прибегают в тех случаях, когда невозможно заполнить или сохранить лакуну (Козан, 2010; Марковина и Сорокин, 2010: 90, 98). К тому же используются приёмы конкретизации и генерализации, транслитерации и нейтрализации при переводе безэквивалентной лексики (Мусаева, Каратаева и Асылбекова, 2023: 619), иными словами, лакун.

В нашей работе исследуется турецкий перевод повести Александры Коллонтай «Василиса Малыгина» (1922), вошедшей в сборник «Любовь пчёл трудовых» (1923). Сборник был переведен на турецкий язык с немецкого языка в 1987 году переводчиком Гюлай Тюркйылмаз для издательства «Pencere Yayınları». Так как в открытых источниках отсутствуют сведения о переводчике, получить более подробную информацию о её биографии и профессиональной деятельности не представилось возможным.

Для исследования приёмов элиминирования лакун мы использовали второе издание книги, вышедшее в свет в 1996 году. Произведение, в котором наблюдается неразрывная связь между содержанием, адресатом, целью написания и композиционными чертами (Шахин и Акбаш, 2024: 283), является дидактичным в плане репрезентации идеала «новой женщины» в представлении Коллонтай. А. А. Гаганова утверждает, что это произведение представляет собой пример публицистики, а не художественной литературы из-за его связи с политической конъюнктурой (Гаганова, 2013: 31). Каким бы оно ни было, оно является ярким примером литературных тенденций

той эпохи. Поэтому сохранение этих «публицистических и политических оттенков» критически важно для передачи сути произведения.

Лакуна	Сохранено	Утрачено	Результат / Стратегия
книжечки- yazı	Общий денотативный смысл письменного текста.	Диминутивный суффикс (-ечк-).	Стилистическая лакуна. Нейтрализация и генерализация.
солнышко- güneş	Денотативное значение космического объекта.	Экспрессивный суффикс (-ышк-), передающий внутреннюю теплоту персонажа.	Стилистическая лакуна. Нейтрализация эмоционального фона.
детишки- çocuklar	Основное денотативное значение (дети).	Ласкательный и коннотативный оттенок суффикса (-ишк-).	Стилистическая лакуна. Нейтрализация.
горсточка- biravuç	Предметное значение объема (пригоршня).	Субъективная оценка минимальности объема и мягкость тона (- очк-).	Стилистическая лакуна. Описательная компенсация.
светлица- svietlitza	Своеобразие оригинала.	Непосредственно е когнитивное понимание бытового предмета в ПЯ.	Абсолютная этнографическая лакуна. Заполнение (транслитерация).
Хозяйский расчѐт-kendini geçindirme	Общая идея материального самообеспечения.	Оттенок рационального планирования, управления бюджетом и рачительности («хозяйский»).	Относительная семантическая лакуна. Семантический сдвиг под влиянием контекста.
партком-parti komitesi	Идеологическая и административная суть органа.	Маркер советской эпохи — сложносокращен ное слово (языковая экономия и аббревиация).	Мотивированная лакуна (советизм). Использование функционального аналога.
работница-işçi	Принадлежность к определенному трудовому классу.	Гендерный маркер (-ниц-), принципиальный	Грамматическая лакуна. Нейтрализация

		для концепта «Новой женщины» А. Коллонтай.	(стирание гендерного аспекта).
дензнак-para	Универсальная общепринятая платежная функция денег.	Исторический контекст ранней советской эпохи (денежный знак конкретного периода НЭПа).	Историческая лакуна. Генерализация и утрата исторического колорита эпохи.
Толстовка-Tolstoy'un çömezi	Идеологическая связь с культурно-философским учением Л. Толстого.	Компактность оригинальной формы; в турецком переводе вносится сниженная стилистическая коннотация.	Культурно-идеологическая лакуна. Описательный перевод (экспликация).
задуматься-derin derin düşünmek	Глубина и интенсивность мыслительного процесса.	Грамматическое значение начала и способ действия и совершенного вида.	Частеречная-аспектуальная лакуна. Интенсификация действия лексическими средствами.
забота-dert ortaklığı/endişe	Психологическое состояние вовлеченности и тревоги за другого.	Обыденный, стилистически нейтральный характер оригинальной лексемы.	Относительная лакуна. Контекстуальная компенсация через этнокультурный код ПЯ.

При анализе перевода уменьшительных форм слов, таких как «книжечки», «солнышко», «детишки», мы наблюдаем стратегию нейтрализации, из-за отсутствия полного эквивалента этих форм и семантической окраски в турецком языке. Это вызывает утрату экспрессивных суффиксов и тонких эмоциональных оттенков фона.

При переводе этнографической лакуны «светлица» через транслитерацию «svietlitz» сохраняется своеобразие, однако транслитерация не позволяет читателям понять это понятие.

В примере «работница», переведенная как «işçi» перед нами грамматическая лакуна. Учитывая, что в исторический период с 1917 по 1924 год все большевистские лидеры, включая Ленина, ради вовлечения женского пролетариата в классовой борьбе, целенаправленно обращались к женщинам-работницам отдельно от мужчин, такой переводческий приём нельзя считать незначительной деталью. Из-за выбора такого приёма стирается не просто грамматический род, но и целая идеологическая и

историческая категория раннесоветского дискурса. По нашему мнению, в силу этого оригинальный дидактизм исчезает. При переводе слова «дензнак» на турецкий языка словом «para» исчезает исторический контекст. А при переводе «Толстовки» турецкое выражение «Tolstoy'un çömezi» вносится сниженная стилистическая коннотация. А переводя частеречную лакуну, глагол «задуматься» утрачивает своё значение начала действия, совершенного вида и способа действия (т. е. глубокого погружения в мысль с острашением от внешнего мира).

Выводы

Итак, элиминирование лакун в турецком переводе повести А. Коллонтай привело к когнитивно-семантическому сдвигу. В силу эффекта двойного фильтра и вынужденного применения стратегий нейтрализации и генерализации, текст перевода смещает акцент с политического и феминистского проекта на уровень романтизма. В связи с этим целесообразно провести сопоставительный анализ немецкого перевода и оригинального текста с целью выявления характера и степени влияния двойной фильтрации на текст турецкого перевода.

Литература

- Гаганова, А. А. (2013). Влияние публицистики на художественность производственного романа. *Вестник ЛГУ*, 1(1), 31-37.
- Козан, О. Х. (2010). Çeviri Sürecinde Dilsel ve Kültürel Boşluklar. *Uluslararası Dil, Yazın ve Deyişbilim Sempozyumu Bildirileri*, Cilt 2, s. 28-34.
- Марковина, И. Ю., & Сорокин, Ю. А. (2010). *Культура и текст. Введение в лакунологию*. ГЭОТАР-Медиа.
- Мусаева, Т. С., Каратаева, Г. М., & Асылбекова, Ч. А. (2023). Некоторые теоретические модели перевода лакунарной лексики. *Бюллетень науки и практики*, 9(4), 616-620.
- Стернин, И. А. (2006). *Контрастивная лингвистика*. Восток-Запад.
- İlbaş, S. (2019). Dilsel Boşluk Kavramı: Tanım, Sınıflandırma ve Örnekler. *Dede Korkut Araştırmaları*, 8(20), 26-46.
- Kısa, O. (2025). Dilsel Boşlukların Tespiti Üzerine Yaklaşımlar: Kavramsal Bir Çerçeve. *AKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(3), 857-869.
- Kollontay, A. (1922). Vasilisa Malığına. <https://bookchain.ai/read/kollontay-a-m/vasilisa-malygina> adresinden alındı
- Kollontay, A. (1996). *İşçi Arılarının Aşkı* (2. b.). (G. Türkyılmaz, Çev.) İstanbul: Pencere Yayınları.
- Şahin, Z., & Akbaş, K. A. (2024). Aleksandra Kollontay'ın "Vasilisa Malığına" İsimli Uzun Öyküsünde Yeni Kadın Portresi. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(2), 266-284.
- Türk Dil Kurumu. (n.d.). *Güncel Türkçe Sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/>

СПОСОБЫ ПРОВЕДЕНИЯ УРОКОВ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ОБЛАСТИ МЕДИЦИНСКИХ НАУК: НА ПРИМЕРЕ ЦИФРОВОЙ ОБУЧАЮЩЕЙ СРЕДЫ

Рамазанова Ш. И.*

Иртегюн С.**

Аннотация

Цель данной работы заключается в рассмотрении методов, которые следует применять при преподавании русского языка в сфере медицинских наук в контексте цифрового образования. Лексический запас является основным фактором, определяющим развитие языковых навыков (чтение, письмо, аудирование, говорение), и играет особенно важную роль в областях, основанных на профессиональной терминологии. В данной работе, основываясь на опыте преподавания лексики русского языка как иностранного в условиях дистанционного обучения в Университете Ардахана, представлены в систематическом контексте методы обучения, применимые в цифровой среде. Результаты показывают, что визуализация, интерактивность и студентоцентрированные занятия в значительной степени способствуют усвоению лексики.

Ключевые слова: *русский язык как иностранный, медицинские науки, преподавание лексики, цифровое образование, дистанционное обучение, ARUZEM, лексический запас*

SAĞLIK BİLİMLERİNDE RUSÇA DERSİ VERİLİRSE İZLENECEK YÖNTEMLER: DİJİTAL EĞİTİM ORTAMI ÖRNEĞİ

RAMAZANOVA Shelala

Sinan İRTEGÜN

Özet

Bu çalışmanın amacı, sağlık bilimleri alanında Rusça dersinin verilmesi durumunda izlenmesi gereken yöntemleri dijital eğitim bağlamında incelemektir. Kelime dağarcığı, dil becerilerinin (okuma, yazma, dinleme, konuşma) gelişiminde temel bir belirleyici olup, özellikle mesleki terminolojiye dayalı alanlarda daha kritik bir rol oynamaktadır. Bu çalışmada, Ardahan Üniversitesi'nde uzaktan eğitim koşullarında yabancı dil olarak Rusça kelime öğretimi konusunda edinilen deneyimler temel alınarak, dijital ortamda uygulanabilecek öğretim yöntemleri sistematik bir çerçevede sunulmuştur. Bulgular, görselleştirme, etkileşim ve öğrenci merkezli etkinliklerin kelime edinimini önemli ölçüde desteklediğini göstermektedir.

Anahtar kelimeler: yabancı dil olarak Rusça, sağlık bilimleri, kelime öğretimi, dijital eğitim, uzaktan eğitim, ARUZEM, söz varlığı

Введение

При преподавании русского языка в сфере медицинских наук основная цель заключается в том, чтобы обеспечить студентам возможность эффективно общаться на целевом языке в профессиональной среде. В этом контексте словарный запас занимает центральное место в языковой компетенции, и без обширного словарного запаса развитие языковых навыков невозможно (Demirel & Gök, 2021).

* Д.Ф.Н., доцент, Ardahan Üniversitesi İnsani Bilimler ve Edebiyat Fakültesi Rus Dili ve Edebiyat Bölümü, shramazan18@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-3252-6504.

** аспирант, преподаватель, Ardahan Üniversitesi, Ardahan Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, ORCID: 0000-0001-6828-9419, sinanirtegun@ardahan.edu.tr

Изучение лексики в таких языках, как русский, отличающихся богатой морфологией и высоким уровнем многозначности, сопряжено со значительными трудностями для студентов. Эта проблема становится особенно заметной в таких областях, как медицина и медицинские науки, где терминология играет важную роль.

В последние годы, по мере ускорения процессов цифровизации, преподавание иностранных языков перешло в онлайн-среду. Однако большая часть существующих исследований сосредоточена на традиционной аудиторной среде; прикладные исследования, посвящённые преподаванию лексики в цифровой среде, остаются ограниченными (Batdı, 2021; Durmuş, 2020; Zengin & Aksu, 2017).

При преподавании русского языка как иностранного изучение лексики имеет центральное значение. Ведь лексический запас составляет основу коммуникации и считается неотъемлемой частью языковых навыков. Богатство лексики русского языка и его многозначность затрудняют процесс усвоения слов учащимися. Поэтому преподавание русского языка студентам медицинских специальностей требует системного, планомерного и ориентированного на конкретную область подхода.

При анализе исследований, посвященных данной тематике, видно, что основное внимание уделяется преподаванию лексики на иностранном языке (Чеснокова, 2018; Отс, 2018), особенностям этого процесса (Петрова, 2019; Быч, 2018), методам развития лексических навыков (Ермолаева, 2019; Рубцова, 2019) и преподавание активного и пассивного словарного запаса (Ткачева, 2020; Дмитриева, 2020).

Кроме того, Аль-Момани (2019) отмечает, что игровой подход к обучению делает процесс обучения более эффективным, учитывая индивидуальные особенности учащихся. Рубцова и Девдариани (2019) подчеркивают, что обучение лексике должно осуществляться путем установления связи с уже имеющимся словарным запасом. Грекова (2020) обращает внимание на важность связи между обучением лексике и грамматикой, а также навыками устной речи.

Вместе с тем, вопрос изучения русского словарного запаса студентами медицинских специальностей в цифровой образовательной среде представляется недостаточно исследованной областью. Эта проблема приобретает ещё большую актуальность в связи с широким распространением дистанционного обучения.

Цель данной работы — определить наиболее эффективные методы обучения лексике, которые можно применять в цифровой среде при преподавании русского языка студентам медицинских специальностей.

Методики преподавания русского языка в медицинских науках

Процесс обучения лексике при преподавании русского языка студентам медицинских специальностей следует планировать в три основных этапа:

Знакомство с новыми словами

На данном этапе наиболее эффективным методом является визуализация. В цифровых образовательных средах с помощью функции совместного доступа к экрану можно продемонстрировать:

- изображения анатомических структур
- медицинские схемы
- видео
- презентации

— при этом слова подаются непосредственно в сочетании с их значениями.

Этот метод позволяет учащимся быстрее и надолго запоминать слова, особенно при изучении таких тем, как «части тела».

Закрепление слов

На втором этапе следует проводить занятия, которые помогут учащимся активно использовать новые слова:

- поиск слов из перемешанных букв
- упражнения на сопоставление
- упражнения на заполнение пропусков
- составление диалогов

Благодаря чату, совместному доступу к экрану и интерактивным инструментам, предлагаемым цифровыми платформами, эти занятия можно сделать более эффективными.

Кроме того, с помощью сессионных комнат (breakout rooms), где учащиеся могут работать индивидуально или в группах, можно поддержать обучение, основанное на общении.

Повторение и оценка

Для закрепления слов, выученных на третьем этапе, следует использовать:

- онлайн-тесты
- домашние задания
- устные упражнения
- мгновенную обратную связь.

В ходе этого процесса необходимо регулярно проверять уровень знаний учащихся и устранять пробелы в знаниях.

Применение в цифровой среде: модель ARUZEM

В период пандемии COVID-19 дистанционное обучение в Ардаханском университете осуществлялось через платформу ARUZEM. Несмотря на то, что студенты были лишены возможности находиться в языковой среде, они смогли продолжить обучение.

На уроках русского языка, проводимых через платформу ARUZEM, для расширения словарного запаса студентов использовались:

- видеоконференции
- интерактивные задания
- групповые работы
- индивидуальные задания.

Кроме того, возможность учителей в режиме реального времени отслеживать успеваемость студентов и давать им обратную связь сделала процесс обучения более эффективным.

Заключение

При преподавании русского языка в области медицинских наук процесс обучения лексике должен подходить на основе системного и многостороннего подхода. Цифровые образовательные среды, при правильном использовании, в значительной степени способствуют этому процессу. В соответствии с моделью, представленной в данной работе: преподавание лексики должно подкрепляться визуализацией; следует использовать интерактивные и ориентированные на студента методы; необходимо эффективно использовать цифровые инструменты; следует проводить регулярные повторения и оценку. В итоге, мы считаем, что преподавание русского языка в цифровой среде станет эффективным методом, позволяющим студентам медицинских наук как осваивать профессиональную терминологию, так и развивать коммуникативные навыки.

Список литературы

- Batdı, V. (2021). Yabancılarla dil öğretiminde teknolojinin kullanımı: Bir karma-meta yöntemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(1), 1213–1244. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.942631>
- Demirel, İ. F., & Gök, V. (2021). Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin öğretimi destekleyici materyal kullanım durumları. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 9(4), 105–118. <https://doi.org/10.29228/ijlet.54050>
- Durmuş, S. (2020). Yabancı dil olarak Rusça öğretiminde dilbilgisi öğretimi ve dilbilgisel oyunlar. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Uluslararası Filoloji ve Çeviribilim Dergisi*, 2(2), 171–198. <https://izlik.org/JA65JW85XH>
- Zengin, Ö., & Aksu, M. (2017). A review study on the integration of technology into foreign language education in Turkey. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 50(2), 79–104. https://doi.org/10.1501/Egifak_00000001398
- Аль-Момани, Е. А. (2019). Лексическая игра как способ обучения русскому языку как иностранному. *Евразийский союз ученых*, 7-1(64), 12–14.
- Быч, Е. И. (2018). Особенности обучения иноязычной лексике студентов экономических специальностей. *Центральный научный вестник*, 3(7), 20–21.
- Грекова, О. К. (2020). Интегративный курс лексики языка специальности «Русский язык как иностранный». *Вестник Томского государственного педагогического университета*, 4(210), 183–191.
- Дмитриева, Д. Д. (2020). Основные приёмы закрепления изученной лексики на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному. *Региональный вестник*, 16(55), 49–50.
- Ермолаева, М. В. (2019). Анализ современной методической действительности применительно к обучению студентов неязыковых факультетов иноязычной лексике профессиональной сферы. *Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики*, 3, 57–63.
- Отс, М. В. (2018). Обучение иноязычной профессионально-ориентированной лексике студентов среднего профессионального образования технических специальностей (на материале английского языка). *Ямальский вестник*, 1(11), 44–49.

- Петрова, Н. Э. (2019). Терминологическая лексика и её функции в русском и китайском языках. Региональный вестник, 6(21).
- Рубцова, Е. В. (2019). Принципы отбора лексического минимума по русскому языку как иностранному на начальном этапе обучения. Региональный вестник, 22(37), 18–19.
- Рубцова, Е. В., & Девдариани, Н. В. (2019). Методы работы над лексикой в практике преподавания русского языка как иностранного (из опыта работы). Карельский научный журнал, 8(2), 27.
- Ткачева, Н. А. (2020). Проблемы обучения профессиональной терминологии иностранных студентов. Colloquium-journal, 33-2(85), 24–26.
- Чеснокова, Н. Е. (2018). Обучение профессиональной иноязычной лексике студентов технических специальностей на основе упражнений со списком слов. Вестник Томского государственного педагогического университета, 8(197), 87–91.