

Министерство науки и высшего образования
Российской Федерации

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«НИЖЕГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. Н.А. Добролюбова»
(НГЛУ)

ВЕСТНИК
Нижегородского государственного
лингвистического университета
им. Н.А. Добролюбова

Выпуск 1 (57)

Нижний Новгород

2022

Печатается по решению редакционно-издательского совета НГЛУ

Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета
им. Н.А. Добролюбова. Вып. 1 (57). — Н. Новгород: НГЛУ, 2022. — 214 с.

ISSN 2072-3490

Главный редактор

Ж. В. Никонова

Редакционная коллегия:

А. В. Иванов (*зам. главного редактора*), Р. М. Шамилов (*отв. секретарь*), М. А. Ариян,
О. В. Байкова (Киров), К. Э. Безукладников (Пермь), М. К. Бронич, М. А. Викулина,
Н. К. Гарбовский (Москва), Н. А. Голубева, М. А. Грачев, Б. А. Жигалев, В. И. Карасик
(Москва), С. Б. Королева, Л. П. Крысин (Москва), И. В. Леушина, Н. В. Макшанцева,
М. И. Никола (Москва), О. А. Обдалова (Томск), О. Г. Оберемко, Е. Р. Поршнева,
Л. В. Рацибурская, Т. Н. Синеокова, В. В. Сдобников, Д. Боксэ (США),
Д. Марке (Бельгия), Д. Мийе-Жерар (Франция), У. Реннер-Хенке (Германия),
К. Флидль (Австрия), С. Фрилз (США)

Учредитель: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный лингвистический университет
им. Н.А. Добролюбова»

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере массовых
коммуникаций, связи и охраны культурного наследия.

Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-32158 от 07.06.2008 г.

Журнал включен ВАК РФ в Перечень российских рецензируемых научных журналов,
в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций
на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук

ISSN 2072-3490

© НГЛУ, 2022

Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation

NIZHNY NOVGOROD LINGUISTICS UNIVERSITY

LUNN BULLETIN

Issue 1 (57)

Nizhny Novgorod

2022

LUNN Bulletin. Issue 1 (57). — Nizhny Novgorod: Nizhny Novgorod Linguistics University, 2022. — 214 p.

ISSN 2072-3490

Editor-in-Chief

Zh. Nikonova

Editorial Board:

A. Ivanov (*Deputy Editor-in-Chief*), R. Shamilov (*Executive Secretary*), M. Ariyan, O. Baykova (Kirov), K. Bezukladnikov (Perm), M. Bronich, M. Vikulina, N. Garbovsky (Moscow), N. Golubeva, M. Grachev, B. Zhigalev, V. Karasik (Moscow), S. Koroleva, L. Krysin (Moscow), I. Leushina, N. Makshantseva, M. Nikola (Moscow), O. Obdalova (Tomsk), O. Oberemko, E. Porshneva, L. Ratsiburskaya, T. Sineokova, V. Sdobnikov, D. Boxer (USA), D. Markey (Belgium), D. Millet-Gérard (France), U. Renner-Henke (Germany), K. Fliedl (Austria), S. Freels (USA)

ISSN 2072-3490

© НГЛУ, 2022

СОДЕРЖАНИЕ

ЯЗЫК И КУЛЬТУРА.....	9
Ключевые концепты финансового дискурса <i>финансы (finance)</i> и <i>деньги (money)</i> в диахронии и синхронии <i>Апресян К. Г.</i>	9
Славянские языческие коды в современной русской лингвокультуре <i>Заврумов З. А., Страусов В. Н., Моногарова А. Г.</i>	28
Функции разговорных элементов в художественном диалоге (на материале произведений Р. Сенчина) <i>Ковальская И. А.</i>	43
Перевод vs локализация: терминологическая дихотомия или естественная интеграция? <i>Малёнова Е. Д.</i>	59
Социокультурный фон кинотекста в ракурсе перевода <i>Прасолова О. Д., Павлина С. Ю.</i>	78
Перевод и лингвистическая безопасность <i>Сдобников В. В.</i>	93
ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ НА ПЕРЕСЕЧЕНИИ КУЛЬТУР	109
Британское поэтическое возрождение и поэзия Д. Боуи: точки соприкосновения <i>Тюлин Д. А.</i>	109
МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ	122
Использование стратегий скаффолдинга и цифровых технологий в процессе обучения студентов-международников иностранному языку <i>Ариян М. А., Валяева Н. Ю.</i>	122
Исследование фонетического бэкслайдинга в речи на неродном языке как база для разработки инновационных подходов к постановке немецкого произношения носителям русского языка <i>Блок Э. Е.</i>	138
Интеграционно-комплексное использование продуктивных видов деятельности в обучении иностранному языку дошкольников <i>Оберемко О. Г., Соколова Ю. В.</i>	155
Металингвистический грамматический навык как результат овладения иностранными языками <i>Сухарева В. А., Глумова Е. П.</i>	167

Трудности и оценка дистанционного обучения русскому языку в Университете Ганы <i>Чайбок-Тверефу И.</i>	182
РЕЦЕНЗИИ	199
Исследование лекции как жанра: системоцентризм vs антропоцентризм <i>Федуленкова Т. Н.</i>	199
О насущных задачах функциональной стилистики <i>Федуленкова Т. Н.</i>	205
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	212

CONTENTS

LANGUAGE AND CULTURE	9
Key Concepts of Financial Discourse <i>Finance (Finansy)</i> and <i>Money (Den 'gi)</i> in Diachrony and Synchrony <i>Karine G. Apresyan</i>	9
Slavic Linguistic Codes in the Modern Russian Linguoculture <i>Zaur A. Zavrumov, Victor N. Strausov, Alina G. Monogarova</i>	28
Functions of Conversational Elements in Fictional Dialogue (Based on the Works of R. Sechin <i>Irina A. Kovalskaya</i>	43
Translation vs Localization: Terminological Dichotomy or Natural Integration? <i>Evgeniya D. Malenova</i>	59
Socio-Cultural Dimension of Filmic Texts Viewed through the Lens of Translation <i>Olga D. Prasolova, Svetlana Yu. Pavlina</i>	78
Translation and Linguistic Security <i>Vadim V. Sdobnikov</i>	93
CROSS-CULTURAL ASPECTS OF LITERARY DISCOURSE	109
British Poetry Revival and D. Bowie's Poetry: Points of Contact <i>Dmitry A. Tyulin</i>	109
CROSS-CULTURAL COMMUNICATION AND FOREIGN LANGUAGE TEACHING. TOPICAL ISSUES IN EDUCATION.....	122
Using Scaffolding Strategies and Digital Technologies in Teaching Foreign Languages to Undergraduates Majoring in International Relations <i>Margarita A. Ariyan, Nadezhda Yu. Valyaeva</i>	122
Exploring Backsliding in Non-Native Speech: a Basis for Novel Approaches to Teaching German Pronunciation to Russian Native Speakers <i>Evelina Y. Blok</i>	138
Comprehensive and Integrated Utilization of Productive Activities in Teaching Foreign Languages to Preschool Children <i>Olga G. Oberemko, Yuliya V. Sokolova</i>	155
Metalinguistic Grammar Skill as a Result of Mastering Foreign Languages <i>Valeria G. Sukhareva, Elena P. Glumova</i>	167

Challenges and Assessment of Online Teaching and Learning of the Russian Language in the University of Ghana <i>Ildiko Csajbok-Twerefou</i>	182
REVIEWS	199
Lecture as an Object of Genre Research: System-Focused Approach vs Anthropocentrism <i>Tatyana N. Fedulenkova</i>	199
On the Current Objectives of Functional Stylistics <i>Tatyana N. Fedulenkova</i>	205
CONTRIBUTORS' INFORMATION	212

ЯЗЫК И КУЛЬТУРА

УДК 811:336(045)

DOI 10.47388/2072-3490/lunn2022-57-1-9-27

КЛЮЧЕВЫЕ КОНЦЕПТЫ ФИНАНСОВОГО ДИСКУРСА ФИНАНСЫ (FINANCE) И ДЕНЬГИ (MONEY) В ДИАХРОНИИ И СИНХРОНИИ

К. Г. Апресян

Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации,
Москва, Россия

Настоящая работа посвящена исследованию финансового дискурса как вида институционального дискурса в диахронии и синхронии через призму анализа его ключевых концептов *деньги (money)* и *финансы (finance)*. В статье рассматриваются основные характеристики финансового дискурса, анализируется генезис лексем *деньги (money)* и *финансы (finance)*, репрезентирующих современный русскоязычный и англоязычный финансовый дискурс. Актуальность исследования определяется необходимостью изучения финансового дискурса как феномена, репрезентирующего процесс глобализации и интенсивное развитие финансового рынка. Отмечено, что финансовый дискурс, формируясь в рамках экономического дискурса, освещает такие вопросы, как анализ развития финансовых рынков, финансовые прогнозы, покупка и продажа акций, события и факты, связанные с потоком денежных средств, налогами, кредитами, и ряд других. Методологической базой статьи послужили теории и концепции отечественных и зарубежных лингвистов. Фактическим материалом исследования стали тексты англоязычных и русскоязычных периодических электронных изданий финансовой тематики. В состав комплексной методики вошли описательный метод, дефиниционный и этимологический анализ языковых единиц *деньги (money)* и *финансы (finance)* в русском и английском языках. Проведенное исследование позволило отметить, что в современном финансовом дискурсе в семантике концептов *деньги (money)* и *финансы (finance)* отражены важные аспекты финансовой сферы; в основе возникновения, формирования новой финансовой терминологии лежат экстралингвистические факторы.

Ключевые слова: финансовый дискурс; терминология; концепт; *деньги*; *финансы*; диахрония; синхрония; экстралингвистические факторы.

Цитирование: Апресян К. Г. Ключевые концепты финансового дискурса *финансы (finance)* и *деньги (money)* в диахронии и синхронии // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 2022. Вып. 1 (57). С. 9–27. DOI: 10.47388/2072-3490/lunn2022-57-1-9-27.

Key Concepts of Financial Discourse *Finance (Finansy)* and *Money (Den'gi)* in Diachrony and Synchrony

Karine G. Apresyan

Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russia

The aim of this paper is to examine financial discourse in diachrony and synchrony by analyzing two of its key concepts, finance and money. The article examines the main features of financial discourse and analyzes the history of the emergence of the words *finance (finansy)* and *money (den'gi)* as key concepts of modern Russian and English financial discourses. The relevance of the research is determined by the need to study financial discourse as a phenomenon representing the process of globalization as well as the intensive development of financial markets. It is noted that financial discourse, being formed within the economic discourse framework, covers such issues as financial markets analysis, financial forecasts, purchase and sale of shares, events and facts related to cash flow, taxes, loans, etc. The study is based on research done by Russian and foreign linguists, definitions and articles in encyclopedic, etymological and explanatory dictionaries, and finance articles from English and Russian periodicals and media publications. The comprehensive methodology includes the descriptive method as well as definitive and etymological analysis of the words under study. This research has allowed us conclude that in the modern financial discourse the semantics of the concepts *finance (finansy)* and *money (den'gi)* reflect important aspects of the financial sphere; that money is considered to be an integral part of the financial structure and a significant element of value; and that extralinguistic factors are at the core of the emergence and formation of new financial terminology.

Key words: financial discourse; terminology; concept; finance; money; diachrony; synchrony; extralinguistic factors.

Citation: Apresyan, Karine G. (2022) Key Concepts of Financial Discourse *Finance (Finansy)* and *Money (Den'gi)* in Diachrony and Synchrony. *LUNN Bulletin*, 1 (57), 9–27.

DOI: 10.47388/2072-3490/lunn2022-57-1-9-27.

1. Введение

В связи с интенсивным развитием социальной жизни общества большое внимание лингвисты уделяют исследованию профессионального дискурса, которому свойственна своя специфика, при этом диахронический подход позволяет проследить эволюцию дискурса и изменения речевой деятельности во времени (Колокольникова 2010; Патюкова 2010 и др.). Одним из важных признаков дискурса является категория динамичности, так как «динамика является реальным существованием не только языковых, но и ментальных единиц-концептов» (Коч 2010).

Интерес лингвистов вызывает исследование концептов в диахроническом и синхроническом аспектах, способствующих изучению пространственной и темпоральной характеристик профессионального текстового дискурса. Несмотря на большое количество работ по изучению

концептов и их различных аспектов, в лингвистике не существует единого определения понятия «концепт». Так, согласно словарю лингвистических терминов слово «концепт», имеющее латинское происхождение (*conceptus*), переводится на русский язык как «мысль, понятие» и означает смысловое содержание понятия, объём которого есть предмет (денотат) этого понятия, например, смысловое значение понятия «Венера» — древнеримская богиня любви; в когнитивной лингвистике: оперативная содержательная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга (Жеребило 2016: 137). Концепт репрезентируется языковыми знаками, формируя «своего рода культурный слой, посредничающий между человеком и миром (Арутюнова 1999: 3), картину мира, в которой отражается понимание человеком реальности (Путилина, Нестерова 2014), и является лингвистически релевантной единицей знания (Карасик 2002: 49) и «сгустком культуры в сознании человека» (Степанов 2001: 43).

Базовые концепты и сгенерированные из них новые производные смыслы определяют тему дискурса (Воркачев, Воркачева 2019). Так, одним из ключевых концептов политического дискурса является концепт *власть* (Шейгал 2002), таможенного — *la lutte* (*борьба*) (Сосунова 2018), медицинского — *medicine* (*медицина*) (Харьковская, Голубых 2019), экономического — *рецессия* (Бочарникова 2012). Концепт *деньги* в сознании носителей русского языка описан в работе Е. В. Палеевой (Палеева 2010), О. Е. Карачина анализирует метафорические структуры русского и английского языков, построенные на основе концептуальной матрицы *деньги* (Карачина 2015), Л. А. Исаева и И. А. Майоренко рассматривают национально-культурные особенности концепта *деньги* на материале русской, английской и французской фразеологии (Исаева, Майоренко 2005), Ю. С. Денисенкова анализирует концепт *деньги* в историческом аспекте (Денисенкова 2013).

В настоящей работе предпринята попытка рассмотреть концепты *деньги* (*money*) и *финансы* (*finance*) в русле изучения финансового дискурса, исследуя историю возникновения слов «финансы» (*finance*) и «деньги» (*money*) в русском и английском языках как ключевых понятий финансовой сферы.

Цель нашей работы заключается в рассмотрении финансового дискурса в диахронии и синхронии путём анализа ключевых концептов *деньги* (*money*) и *финансы* (*finance*), определения их роли в финансовом дискурсе и изучения их коммуникативно-прагматической направленности в текстах современной отраслевой прессы. Для достижения поставленной цели представляется необходимым охарактеризовать понятие «финансовый

дискурс» и выявить его основные признаки, исследовать историю возникновения и этимологию слов «деньги» (*money*) и «финансы» (*finance*), обозначить дискурсивные особенности исследуемых концептов.

Анализ фактического материала и проведенное исследование позволили отметить, что лексемы *деньги* (*money*) и *финансы* (*finance*) являются заимствованиями, экстралингвистические факторы оказывают влияние на формирование терминологии, концепты *деньги* (*money*) и *финансы* (*finance*) в англоязычных и русскоязычных текстах в современных периодических изданиях обладают общими характеристиками.

2. Характеристика материала и методов исследования

Теоретической базой и методологической основой нашего исследования послужили работы по вопросам концептологии и различных аспектов дискурса как отечественных (Кибрик 1994; Арутюнова 1999; Попова, Стернин 1999; Карасик 2000, 2002; Кубрякова 2000; Хайруллина 2016; Голубева, Наумова 2017; Павлина 2017; Егорова 2018; Сосунова 2018; Воркачев, Воркачева 2019; Ежик 2021; Ступина 2021;), так и зарубежных (Дейк 1998; Траск 1999; Эванс 2009) лингвистов.

Фактическим материалом послужили дефиниции, представленные в этимологических и толковых словарях, тексты англоязычных и русскоязычных периодических изданий финансовой тематики, таких как РБК, «РИА Новости», «Коммерсантъ», *CNBC.com*, *The Guardian*, *Financial Times*, которые регулярно освещают события, тенденции, публикуют аналитические материалы и комментарии, относящиеся к сфере экономики, финансов и бизнеса.

В состав комплексной методики исследования вошли описательный метод, этимологический и дефиниционный анализ языковых единиц *деньги* (*money*) и *финансы* (*finance*).

Будучи сложным и многогранным явлением и объектом исследования отечественных и зарубежных лингвистов начиная с 60-х гг. XX в., понятие «дискурс» (греч. *διέξοδος* — путь, изложение, рассказ, лат. *discoursus* — беседа, аргумент, разговор; франц. *discourse* — речь) широко используется в лингвистике для изучения вопросов функционирования языка (Степин 2010). Согласно известному нидерландскому ученому Т. ван Дейку, популярность дискурса состоит в его расплывчатости и сложности определения (Dijk 1998). Слову «дискурс» нет эквивалента как в русском, так и во многих европейских языках. Дискурсом могут считаться как вступительная речь на научном конгрессе, так и достаточно обширная работа, как, например, «Философское рассуждение о современности» Ю. Хабермаса (*Le Discours philosophique de la modernité*), представляющая

собой двенадцать лекций. В. И. Карасик предлагает анализировать дискурс с позиции социолингвистики, а именно учитывать обстоятельства общения, точку зрения его участников, принимать во внимание принадлежность людей к той или иной социальной группе (Карасик 2000). Ссылаясь на положения, представленные в работе В. И. Карасика об институциональном дискурсе, и исследования лингвистов в этом направлении на примере различных языков (Е. А. Воркачева, С. Ю. Павлина, Г. А. Сосунова, А. А. Харьковская), представляется возможным рассматривать дискурс как универсальное явление для всех языков и культур.

В нашем исследовании мы руководствуемся определением дискурса, предложенным Т. ван Дейком: «дискурс — это речевой поток, язык в его постоянном движении, вбирающий в себя всё многообразие исторической эпохи, индивидуальных и социальных особенностей как коммуниканта, так и коммуникативной ситуации, в которой происходит общение» (Дейк 2000).

3. Результаты исследования

Основой стабильной экономики является эффективная финансовая система. Тесная взаимосвязь финансов и экономики влияет на формирование финансового дискурса, отражающего реалии финансовой сферы общества, объединяя все процессы, которые осуществляются при помощи денежных средств. Финансовый дискурс в настоящем исследовании рассматривается как вид профессионального дискурса, обладающего особыми характеристиками с учётом важной роли финансовой деятельности как фундамента экономики.

Возрастающий интерес к финансовому дискурсу обусловлен экономическим развитием стран, технологическим прогрессом, глобализацией и расширением международных торговых отношений, способствующих росту финансовой грамотности населения. Адресантами финансового дискурса являются люди, имеющие профессиональное образование в сфере финансов, предприниматели, а также журналисты, а реципиентами — как профессиональные участники финансового рынка, так и широкий круг лиц, заинтересованных в устойчивом состоянии экономики и финансов в целом (Апресян 2020).

Коммуникативная функция финансового дискурса выражается в сообщении актуальной информации, необходимой профессиональному кругу лиц, а также в предоставлении советов и рекомендаций относительно действий на рынке и принятия важных решений.

Методом распространения информации являются публицистические тексты финансово-экономической тематики в отраслевой прессе, а также

устные выступления на конференциях, теле- и радиоканалах. Сегодня актуальность передаваемой информации является важнейшей составляющей общественной жизни, и именно поэтому материал, относящийся к событиям на финансовом рынке, регулярно публикуется в периодических изданиях, таких как «РИА Новости», «Коммерсантъ», РБК, *CNBC.com*, *The Guardian*, *USnews.com*, *Financial Times* и др.

Для выявления понятийного содержания концептов *финансы* и *деньги* проанализирована история возникновения слов «финансы» и «деньги» в русском и английском языках, произведен анализ дефиниций в русских и английских толковых, этимологических и энциклопедических словарях.

Понятия «финансы» и «финансовая система» возникли очень давно. Финансы как историческая категория являются результатом цивилизации. С развитием государства формировалась и изменялась финансовая система. Родиной финансовой структуры считается Италия, где в XIII–XV вв. термин «финансы» обозначал любой денежный платеж, а деньги выступали материальной основой существования и функционирования финансов. Первым научным трактатом о финансах принято считать книгу Ф. Юсти «Система финансового хозяйства», изданную в 1766 г. Первые ростки экономической мысли были представлены в документе Древнего Египта «Речение Ипуреса» (XVIII в. до н. э.), где говорилось об обязательном контроле роста процентов и ссудных операций. В «Кодексе Хаммурапи» (XVIII в. до н. э.) содержались законы, защищающие собственность граждан Вавилона и ограничивающие ростовщичество и долговое рабство. Общие вопросы финансов были отражены в трудах Ксенофонта (430–354 гг. до н. э.) и Аристотеля (384–322 гг. до н. э.). В IV–III вв. до н. э. в Древнем Китае в экономическом трактате «Гуань-цзы» были отражены идеи использования государством товарно-денежных отношений в целях регулирования экономики, а также вопросы налогообложения, денежного обращения и теории системы государственного регулирования экономики. Средневековый философ и мыслитель Фома Аквинский (1226–1274 гг.) в своих трудах писал о товарно-денежных отношениях и определял деньги как «товар, который может быть эквивалентен любому товару, что очень упрощает обмен» (Елисеева, Роньшина 2000).

Рассмотрим содержательное значение концепта *финансы* как понятия, связанного с системой денежных отношений между двумя субъектами — государством и населением, через призму этимологического анализа слова «финансы».

В английском этимологическом словаре указывается, что слово «финансы» происходит от латинского *finis*, обозначающего «конец, окончание». В Энциклопедическом словаре Брокгауза и Ефрона

отмечается, что слово «финансы» (*finance*) происходит от средневекового латинского термина *finatio*, *financia*, употреблявшегося в XIII–XIV вв. в значении «срок уплаты» (Энциклопедический словарь 1890–1907). Документ *fine*, от названия которого и произошёл латинский термин *financia* (денежный платеж), выдавался при уплате взноса и удостоверял завершение денежного платежа. В русском и английском языках слово «финансы» заимствовано из старофранцузского языка — *finance* в английском языке стало употребляться с XIII в., а в русском «финансы» — с XVIII в. (Шанский, Боброва 2004). Современное понятие «финансы» трактуется как «совокупность всех денежных средств, находящихся в распоряжении государства, организаций, органов местного самоуправления, а также система их формирования, распределения и использования» (Мандрица 2003: 3); «денежные средства, которые находятся в распоряжении человека, предприятия, государства» (Шестаков 2000). Данные определения позволяют трактовать концепт *финансы* (*finance*) как одно из базовых понятий финансового дискурса, отражающее совокупность материальных средств.

Рассмотрим историю возникновения понятия «деньги» в финансовом дискурсе как ключевого концепта, необходимого условия функционирования финансов, важной составляющей жизни общества и неотъемлемого элемента системы ценностей в любой культуре. В Толковом словаре русского языка Д. Н. Ушакова понятие «деньги» определяется как «металлические и бумажные знаки, являющиеся мерой стоимости при купле-продаже; капитал, состояние, средства» (Словарь Ушакова 1935–1940).

До появления денег существовали артефакты, такие как зерно, шкурки ценных зверей, жемчужины и ракушки, соль, какао-бобы, скот, рыба, украшения, металлические ножи, наконечники стрел и ряд других, которые выступали в качестве платежного средства и средства накопления. При этом разные народы использовали различные предметы для обмена. С развитием экономической и политической жизни, торговли товарообменные отношения перестают быть удобными, и создание универсального обменного эквивалента становится крайне необходимым. Процесс сбора налогов государством способствовал созданию универсального обменного эквивалента и становлению и развитию денежной системы.

Первые монеты *статеры* стали чеканить в Лидии (территория современной Турции) около 687 г. до н. э. из природного сплава золота и серебра. Лидийский царь Крез первым установил стандарт чистоты драгоценного металла в своей монете (не менее 98 % золота или серебра) и заверил её подлинность гербовой царской печатью с головами льва и быка на лицевой стороне (Коммерсантъ, 26.09.2017). Крез считался самым богатым

правителем того времени, его имя стало нарицательным, а фраза «Богат как Крез» до сих пор употребляется для описания очень богатого человека. Лидийские статеры распространились по Средиземноморью, и человечество вошло в эпоху денег.

В конце VIII – начале IX в. на территориях первых древнерусских поселений стали использоваться иностранные монеты, такие как *дирхамы* (серебряные монеты) и *динары* (золотые монеты), которые завозились купцами с Ближнего Востока, Средней Азии, Хазарского каганата, а позже, начиная с X в., и из Волжской Булгарии. Тесные связи с Византийской империей способствовали знакомству населения Руси с её золотыми (*солидами*), серебряными (*милиарисиями*) и медными (*фоллисами*) монетами. Со второй половины X в. на Руси стали использовать серебряные денарии из стран Западной Европы. После крещения Руси в 988 г. на монетном дворе в Киеве стали чеканить первые русские монеты *златники* и *сребреники* по образцу византийских солидов императоров Василия II (958–1025 гг.) и его соправителя Константина VIII (960–1028 гг.). Согласно данным археологических раскопок, самыми древними монетами, отчеканенными на территории Руси, считаются златники киевского князя Владимира Святославича (978–1015 гг.). Термин «златник» упоминается в тексте договора 911 г. между Русью и Византией (Лихачев, Творогов 2012).

В русских землях, соседствовавших с владениями Золотой Орды, использовались серебряные монеты, которые назывались *тангами*. В конце XIV в. начинают чеканить русские монеты *деньги* по образцу золотоордынских монет. В этимологическом словаре отмечается, что русское слово «деньга» (*денга*) было заимствовано в XIV в. от татарского слова *tāṅgä tǎṅkǎ* (*тэнкэ*), означавшего «серебряная монета» (Шанский 2004). С XIV–XVII вв. русская серебряная мелкая монета неправильной формы называлась *деньга*, в разных княжествах отличалась весом и изображением. Позже слово «деньги» (множественное число от слова «деньга») стало использоваться как собирательное название платежных средств.

Слово «деньга» фиксируется в Первой Псковской летописи (859–1650 гг.), где содержится информация об урожайном 1434 годе: «<...> во Пскове у святей Троицы дал бог хлеба много <...> зобница ржи — 9 денег» (Черепнин 1960: 154). К началу XV в. на Руси слово «деньга» вошло в активный обиход. В те времена на Руси золото было редкостью, деньги чеканились из серебра, золотые монеты использовались для награждения полководцев за ратные подвиги, знатных бояр — за экономические и дипломатические успехи, для расчёта с иностранными мастерами также применялись золотые монеты. Деньги становились показателем успеха и богатства.

История сегодняшней денежной единицы России, *рубля*, насчитывает более 700 лет. Впервые *рубль* как платежное средство упоминается в новгородской берестяной грамоте XIII в. Существует несколько версий о происхождении слова «рубль». Самым распространенным является мнение, что слово «рубль» появилось от глагола *рубить* (Спасский 1970). Однако существует версия о том, что *рубль* получил свое название от технологического процесса изготовления серебряных монет — серебро приходилось заливать в форму дважды, из-за чего на платежных слитках Великого Новгорода хорошо просматривался шов или рубец: слово *руб* означает «край», *рубль* — слиток со швом (Попырин 2010: 21).

Английское слово *money* в *Oxford Online Dictionary* определяется как *money — what you earn by working or selling things, and use to buy things*. Таким образом, в английском языке *money* — это мера стоимости при купле-продаже, средство накопления. Англоязычный *Online Etymology Dictionary* ссылается на латинское происхождение слова *money* от существительного *Moneta*, прозвища римской богини Юноны, при храме которой в Древнем Риме находился монетный двор, а чеканившиеся там деньги носили название *монеты*. В английский язык слово *money* вошло с середины XIII в. и имело значение *funds, anything convertible into money*, а в XIV в. стало употребляться со значением *coinage, coin, metal currency*.

Денежная единица Великобритании — *фунт стерлингов (pound sterling)* — входит в десятку самых дорогих платежных средств, является третьей по величине резервной валютой мира и считается старейшей денежной единицей Европы из тех, что до сих пор находятся в обращении. Первые чеканные монеты из серебра в Англии появились в 775 г., понятие «фунт стерлингов» здесь вошло в обиход ещё в эпоху Средневековья, изначально было счётной денежной единицей и означало весовую меру *фунт* в серебряных монетах. Английское слово *pound* происходит от латинского наречия *pondō*, означающего «по весу». С 1066 г. на территории Британии стали чеканить серебряные монеты стерлинги (*sterlings*), слово *sterling* трактуется как «надежный, подлинный». Относительно денег слово *sterling* использовалось для обозначения пробы серебряного изделия (*Britannica*).

Появление новых видов денег было производным от усложнения экономической системы. Французский историк Ф. Бродель отмечает: «<...> будет столько видов монеты и монетных систем, сколько будет экономических ритмов, систем и ситуаций <...> любая живая экономика исходит из собственного “денежного языка”, новшества вводятся в соответствии с её движением, и тогда все такие инновации выступают в роли теста» (Бродель 1986: 467–468).

Китайская империя стала первой страной, где появились бумажные деньги. Рост местной экономики, увеличение объёма торговых операций и неудобство ведения расчётов мелкой монетой способствовали развитию денежного оборота, и в 1023 г. бумажная денежная единица *цзяо-цзы* была законодательно закреплена указом императора. В Англии бумажные деньги появились в середине XVII в. в форме расписок и квитанций, получивших название *Goldsmith Notes*. Когда в 1694 г. был основан первый Английский банк, бумажные деньги стали называться *Bank-Notes* (*банкнота*) (Денисов 2002).

В России бумажные деньги, *ассигнации* (от лат. слова *assignatio* — «назначение») появились в 1769 г. по указу Екатерины II. Причина введения бумажных рублей заключалась в развитии торговых, товарно-денежных отношений, требовавшем упрощения крупных торговых расчётов. Первые бумажные банкноты легко было подделать, так как они выглядели как обычные расписки, заверенные подписью и печатью. В 1786 г. было принято решение о производстве модифицированных ассигнаций, деньги обрели нумерацию и цвет — и за номиналами в пять и десять рублей закрепились прозвища *красненькая* и *синенькая*, пережившие века, крушение империи и даже развал Советского Союза (Баюра 2003).

Бурный рост информационных технологий и технологический рывок в конце XX — начале XXI вв. привели человечество к новой эпохе финансовых отношений — мир вступил в безналичную эпоху электронных расчётов. Появилась разновидность цифровой валюты — *криптовалюта* — *Bitcoin, Ethereum, Ripple, Litecoin* и другие. Для большинства людей *криптовалюта* остается загадкой, так как достаточно сложно понять ценность денег, которые не имеют физической формы и существуют лишь в электронной реальности. Сегодня, однако, неоспоримым является тот факт, что *криптовалюта* занимает важное место в социально-экономической жизни общества, СМИ освещают состояние цифровой валюты на финансовых рынках, о ней говорят повсеместно не только профессионалы, но и простые обыватели.

Понятие *cryptocurrency* (*криптовалюта*) впервые появилось в англоязычной среде и вошло в активный лексикон в качестве названия цифровых денег после публикации о биткоинах в журнале *Forbes* в 2011 г. (Forbes, 20.04.2011). По определению *Online Etymology Dictionary*, английское слово *cryptocurrency* состоит из приставки *crypto* и существительного *currency*. Приставка *crypto* происходит от греческого *kryptos*, означающего «нечто тайное, скрытое, загадочное», и употребляется для образования новых слов в английском языке с 1760 г. Истоки английского термина для обозначения валюты *currency* связаны с латинским словом *currere* — «бе-

жать, быстро двигаться». Слово *currency* с 1650-х гг. в английском языке обозначало *state or fact of flowing from person to person* («состояние или факт передачи от человека к человеку»), в 1722 г. трактуется как *continuity in public knowledge* («непрерывность в общественном знании»), а с 1729 г. появилось и значение *that which is current as a medium of exchange, money* («то, что является текущим средством обмена, деньги»). Согласно информации *Macmillan Dictionary*, термин *currency* начал использоваться для описания денежных потоков между людьми примерно с 1699 г.

Слово *валюта*, по определению Этимологического словаря А. В. Семёнова, является заимствованием итальянского слова *valuta* — «стоимость», которое представляет собой производное от латинского глагола *valere* — «стоять, иметь ценность». В начале XVIII в. слово *валюта* использовалось в узкоспециализированном значении (в вексельном деле), в словарях впервые отмечено в 1803 г. В середине XIX в. термин *валюта* в русском языке стал использоваться со значением «единица денежной системы какого-либо государства, обеспеченная запасом золота» (Семёнов 2003).

Таким образом, этимологический анализ слов *cryptocurrency* и *криптовалюта* позволяет определить их финансовую значимость. При создании и функционировании *криптовалюты* используются криптографические методы преобразования информации для защиты личности пользователей финансовой системы, обеспечения безопасности транзакций, а также защиты и хранения всей информации (Аксенова, Спиридонова 2021). Все взаиморасчеты проводятся без государственного вмешательства, функционирование и оборот криптовалют происходит в рамках децентрализованных платежных сетей, что обеспечивается через функционирование системы в рамках распределённой компьютерной сети, но информация о сделках не шифруется и доступна в открытом виде. Сегодня криптовалюта является законным платежным средством и инструментом для уплаты налогов в таких странах, как Япония, Сальвадор, Южная Корея, США и ряд других (Дорофеев, Косов 2019).

Дискурсивный анализ текстов статей периодических изданий финансовой тематики позволил отметить, что концепты *деньги (money)* и *финансы (finance)* играют значительную роль в формировании рубрик изданий, заголовков статей и тематического репертуара новостных сообщений. Рассмотрим некоторые из них. Финансовый дискурс репрезентируется такими рубриками, как «Экономика» (РИА Новости), «Экономика», «Бизнес», «Финансы» (Коммерсантъ, РБК), *Business*, *Economy*, *Finance*, *Investing* (CNBC.com), *Business* (The Guardian), *Money* (USnews.com), *Global Economy*, *US Economy*, *Companies*, *Markets* (Financial

Times), где можно получить актуальную информацию о состоянии экономики и финансов в конкретном регионе и в мире. Рассмотрим некоторые заголовки статей, опубликованных в современных периодических изданиях:

(1) *Более 100 западных миллионеров попросили поднять для них налоги* (20.01.2022, РБК);

(2) *В Госдуме назвали риски внедрения цифрового рубля для финансового сектора* (16.11.2021, РБК);

(3) *Встреча в Женеве приостановила панику на фондовом рынке, считает эксперт* (21.01.2022, РИА Новости);

(4) *Эксперт рассказал о последствиях ужесточения регулирования криптовалют* (20.01.2022, РИА Новости);

(5) *Благородная поступь инфляции* (20.01.2022, Коммерсантъ);

(6) *Inflation risk 7 % over the past year, highest since 1982* (12.01.2022, CNBC.com);

(7) *Fed opens debate over possible digital currency* (20.01.2022, Financial Times);

(8) *Energy bills crisis: five UK business groups demand urgent action* (21.01.2022, The Guardian);

(9) *New York's mayor is getting paid in bitcoin. But can he pay the bills with it?* (21.01.2022, The Guardian).

Рассмотренные выше примеры дают возможность отметить, что концепты *деньги (money)* и *финансы (finance)* в современном финансовом дискурсе репрезентируются не только словами «деньги» (*money*) и «финансы» (*finance*), но также такими словами и выражениями, как «налоги», «цифровой рубль», «фондовый рынок», «инфляция», «криптовалюта», *bills, bitcoin, digital currency*, семантика которых связана с концептами *деньги (money)* и *финансы (finance)*.

4. Выводы

Проведённое исследование позволяет сделать следующие выводы:

– события в политической и экономической жизни общества влияют на финансовую составляющую жизни людей и государства в целом; история денег связана с развитием экономической и политической жизни общества; деньги являются неотъемлемым компонентом социума и важным элементом системы ценностей;

– целью коммуникативной функции финансового дискурса является передача информации, предоставление рекомендаций и анализа действий на финансовом рынке, оказание влияния на формирование определенного

мнения у адресата. Методом распространения информации служат тексты современных СМИ;

– причиной присвоения названия тем или иным денежным единицам являются такие факторы, как материал изготовления (*статеры, сребреники, златники*), способ изготовления (*рубль*), способ создания и функционирования (*криптовалюта*), мера веса (*round*), проба серебряного изделия (*sterling*);

– несмотря на то что мировая финансовая система сегодня намного сложнее, чем тысячи лет назад, и в историческом аспекте форма денег претерпела изменения, функции денег как всеобщего товарного эквивалента остаются неизменными с учётом их социально-экономической значимости, при этом концепты *деньги (money)* и *финансы (finance)* являются ключевыми в рамках финансового дискурса и играют важную роль в его формировании. *Деньги* и *money* воспринимаются в социуме как металлические, бумажные и электронные знаки, выполняющие функции средства платежа, являются мерой стоимости и средством сбережения.

Список литературы / References

- Аксенова Н. И. Спиридонова Е. В. Вопросы формирования и оценки криптовалютного климата страны // Экономические отношения. 2021. Том 11. № 1. С. 201–220. [Aksenova, Natalia I., Spiridonova, Ekaterina V. (2021) Voprosy formirovaniya i ocenki kriptovalyutnogo klimata strany (Development and Assessment of the Country's Cryptocurrency Climate). *Journal of International Economic Affairs*, Vol. 11, 1, 201–220. (In Russian)]. DOI: 10.18334/eo.11.1.111521.
- Апресян К. Г. Аттрактивная функция метафоры в современном англоязычном и русскоязычном финансовом дискурсе // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2020. № 4. С. 49–57. [Aprasyan, Karine G. (2020) Attraktivnaya funkciya metafor v sovremennom angloyazychnom i russkoyazychnom finansovom diskurse (Attractive Function of Metaphor in Modern English and Russian Financial Discourse). *Proceedings of Voronezh State University. Series: Linguistics and Intercultural Communication*, 4, 49–57. (In Russian)]. DOI: <https://doi.org/10.17308/lic.2020.4/3079>.
- Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека. Москва: Языки русской культуры, 1999 [Arutyunova, Nina D. (1999) *Yazyk i mir cheloveka* (Language and the Human World). Moscow: Yazyki russkoy kul'tury. (In Russian)].
- Баяра А. Н. Бумажно-денежное обращение на территории Беларуси в XVIII–XX веках. Монография. Брест: Изд-во БГТУ, 2003. [Bayura, Aleksandr N. (2003) *Bumazhno-denezhnoe obrashchenie na territorii Belarusi v XVIII–XX vekah* (Money Circulation on the Territory of Belarus in the XVIII–XX Centuries.). Monograph. Brest: Izd-vo BGTU. (In Russian)].
- Бочарникова Е. А. Особенности репрезентации экономических концептов посредством интердискурсивного взаимодействия (на примере концепта рецессия) // Вопросы когнитивной лингвистики. 2012. № 4. С. 24–30. [Bocharnikova, Ekaterina A. (2012)

- Osobennosti reprezentacii ekonomicheskikh konceptov posredstvom interdiskursivnogo vzaimodejstviya (na primere koncepta recessiya) (The Peculiarities of the Economic Concepts Representation by Means of Interdiscursivity Interrelation (Analysis of the Concept Recession). *Issues of Cognitive Linguistics*, 4, 24–30. (In Russian)].
- Бродель Ф. Материальная цивилизация, экономика и капитализм. XV–XVIII вв. Т. 1. Структуры повседневности: возможное и невозможное. М.: Прогресс, 1986. [Brodel' Fernan. (1986) *Material'naya civilizaciya, ekonomika i kapitalizm. XV–XVIII vv. T. 1. Struktury povsednevnosti: vozmozhnoe i nevozmozhnoe* (Material Civilization, Economy and Capitalism. XV–XVIII Centuries. Vol. 1. Structures of Everyday Life: Possible and Impossible). Moscow: Progress. (In Russian)].
- Воркачев С. Г., Воркачева Е. А. Дискурс и его типология в российской лингвистике // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2019. № 3. С. 14–21. [Vorkachev, Sergej G., & Vorkacheva, Elena A. (2019) Diskurs i ego tipologiya v rossijskoj lingvistike (Discourse and Its Typology in Russian Linguistics). *Current Issues in Philology and Pedagogical Linguistics*, 3, 14–21. (In Russian)].
- Голубева К. Г., Наумова Т. М. Концепт punishment в британской лингвокультуре (на основе анализа аллюзивных антропонимов) // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. 2017. № 38. С. 44–52. [Golubeva, Kristina G., Naumova, Tat'yana M. (2017) Koncept punishment v britanskoj lingvokul'ture (na osnove analiza allyuzivnyh antroponimov) (The Concept "Punishment" in the British National Conceptual Sphere (Based on the Analysis of Allusive Anthronyms). *LUNN Bulletin*, 38, 44–52. (In Russian)].
- Дейк Т. А. ван. Язык. Познание. Коммуникация. Благовещенск: БГК им. И. А. Бодуэна де Куртенэ, 2000. [Dejk, Teun A. van. (2000) *Yazyk. Poznanie. Kommunikaciya* (Language. Cognition. Communication). Blagoveshchensk: BGK im. I. A. Boduena de Kurtene. (In Russian)].
- Денисов А. Е. Бумажные денежные знаки России 1769–1917. М.: Информэлектро, 2002. [Denisov, Aleksandr E. (2002) *Bumazhnye denezhnye znaki Rossii 1769–1917* (Paper Banknotes of Russia 1769–1917). Moscow: Informelectro. (In Russian)].
- Денисенкова Ю. С. Развитие концепта «деньги» в историческом аспекте // Вестник МГИМО-Университета. 2013. № 5 (32). С. 227–231 [Denisenkova, Yuliya S. (2013) Razvitie koncepta «den'gi» v istoricheskom aspekte (A Diachronic Analysis of the Concept "Money"). *MGIMO Review of International Relations*, 5 (32), 227–231. (In Russian)]. DOI: <https://doi.org/10.24833/2071-8160-2013-5-32-227-231>.
- Дорофеев М. Л., Косов М. Е. Роль и перспективы внедрения криптовалют в современную мировую финансовую систему // Финансы и кредит. 2019. № 2. С. 392–408. [Dorofeev, Mikhail L., & Kosov, Mikhail E. (2019) Rol' i perspektivy vnedreniya kriptovalyut v sovremennuyu mirovuyu finansovuyu sistemu (The Importance and Prospects of Cryptocurrency Integration into the Modern World's Financial System). *Finance and Credit*, 2, 392–408. (In Russian)]. DOI: <https://doi.org/10.24891/fc.25.2.392>.
- Егорова Л. Г. Приемы речевого воздействия в современном региональном медиадискурсе // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. 2018. № 3 (43). С. 30–38. [Egorova, Lyudmila G. (2018) Priemy rechevogo vozdejstviya v sovremennom regional'nom mediadiskurse (Verbal Impact Techniques in Modern Regional Media Discourse). *LUNN Bulletin*, 3 (43), 30–38. (In Russian)].

- Ежик Е. С. Концепт в аспекте этиологии: к постановке вопроса // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 2021. № 4 (56). С. 49–59. [Ezhik, Evgeniya S. (2021) *Koncept v aspekte emotiologii: k postanovke voprosa* (The Concept in the Context of Etiology: Problems and Issues). *LUNN Bulletin*, 4, 49–59. (In Russian)]. DOI:10.47388/2072-3490/lunn2021-56-4-49-59.
- Елисеева Е. Л., Роньшина Н. И. История экономических учений: конспект лекций. М.: Эксмо, 2000. [Eliseeva, Elena L., & Ron'shina, Nataliya I. (2000) *Istoriya ekonomicheskikh uchenij: konspekt lekciy* (The History of Economic Doctrines: Lecture Notes.). Moscow: Eksmo. (In Russian)].
- Исаева Л. А., Майоренко И. А. Национально-культурные особенности концепта «Деньги» (на материале русской, английской и французской фразеологии) // Вестник ТИУиЭ. 2005. № 1. С. 53–59. [Isaeva, Lidiya A., & Majorenko, Irina A. (2005) *Nacional'no-kul'turnye osobennosti koncepta «Den'gi»* (na materiale russkoj, anglijskoj i francuzskoj frazeologii) (National and Cultural Features of the Concept of "Money" (Based on the Material of Russian, English and French Phraseology). *Vestnik of Taganrog Institute of Management and Economics*, 1, 53–59. (In Russian)].
- Карасик В. И. Этнокультурные типы институционального дискурса // Этнокультурная специфика речевой деятельности. М.: ИНИОН РАН, 2000. С. 19–32. [Karasik, Vladimir I. (2000) *Etnokul'turnye tipy institucional'nogo diskursa* (Ethno-cultural Types of Institutional Discourse). *Etnokul'turnaya spetsifika rechevoy deyatel'nosti* (Ethnocultural Specifics of Speech Activity). Moscow: INION RAN, 19–32. (In Russian)].
- Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002. [Karasik, Vladimir I. (2002) *Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs* (Language Circle: Personality, Concepts, Discourse). Volgograd: Peremena. (In Russian)].
- Карачина О. Е. Деньги как метафора // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2015. № 3–1 (45). С. 90–93. [Karachina, Olga E. (2015) *Den'gi kak metafora* (Money as a Metaphor). *Philology. Theory & Practice*, 3–1 (45), 90–93. (In Russian)].
- Кибрик А. А. Когнитивные исследования по дискурсу // Вопросы языкознания. 1994. № 5. С. 126–139. [Kibrik, Andrej A. (1994) *Kognitivnye issledovaniya po diskursu* (Cognitive Research on Discourse). *Voprosy Jazykoznanija*, 5, 126–139. (In Russian)].
- Колокольникова М. Ю. Дискурс-анализ и корпусный анализ в исследованиях в области исторической лексикологии // Известия Саратовского университета. 2010. Т. 10. Серия Филология. Журналистика. № 2. С. 3–6. [Kolokol'nikova, Marina Yu. (2010) *Diskurs-analiz i korpusnyj analiz v issledovaniyah v oblasti istoricheskoy leksikologii* (Discourse Analysis and Corpus Analysis in Historical Lexicology). *Izvestiya of Saratov University. Philology. Journalism*, vol. 10, 2, 3–6. (In Russian)].
- Коч Н. В. Исследование концептов в диахронии как теоретическая и методическая проблема // Наукові записки. Вип. 89 (1). Серія: Філологічні науки (мовознавство). 2010. С. 317–320. [Koch, Natalya V. (2010) *Issledovanie konceptov v diahronii kak teoreticheskaya i metodicheskaya problema* (The Study of Concepts in Diachrony as a Theoretical and Methodological Problem) *Scientific Notes*, 89 (1). *Series: Philological Sciences (Linguistics)*, 317–320. (In Russian)].
- Кубрякова Е. С. О понятиях дискурса и дискурсивного анализа в современной лингвистике // Дискурс, речь, речевая деятельность: функциональные и структурные аспекты. М.: Институт научной информации по общественным наукам РАН,

2000. С. 7–26. [Kubryakova, Elena S. (2000) O ponyatiyah diskursa i diskursivnogo analiza v sovremennoj lingvistike (On the Concepts of Discourse and Discursive Analysis in Modern Linguistics). In *Diskurs, rech', rechevaya deyatel'nost': funkcion-al'nye i strukturnye aspekty* (Discourse, Speech, Speech Activity: Functional and Structural Aspects). Moscow: Institut nauchnoj informacii po obshchestvennym naukam RAN, 7–26. (In Russian)].
- Лихачев Д. С., Творогов О. В. Повесть временных лет, перевод. Санкт-Петербург: Вита Нова, 2012. [Lihachev, Dmitrij S., & Tvorogov, Oleg V. (2012) *Povest' vremennyh let* (The Tale of Bygone Years). Saint-Petersburg: Vita Nova. (In Russian)].
- Мандрица В. М. Финансовое право. Ростов н / Д: Феникс, 2003. [Mandrica, Vladimir M. (2003) *Finansovoe pravo* (Fiancial Law). Rostov-on-Don: Feniks. (In Russian)].
- Палеева Е. В. Концепт «Деньги» в сознании носителей русского языка // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2010. № 3 (15). С. 121–126. [Paleeva, Elena V. (2010) Koncept «Den'gi» v soznanii nositelej russkogo yazyka (Concept “Money” in Consciousness of Russian Native Speakers). *Scientific notes. Electronic Scientific Journal of Kursk State University*, 3 (15), 121–126. (In Russian)].
- Патюкова Р. В. Возможности исследования языка в системе временного континуума: синхронический и диахронический аспекты // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2010. № 1. Ч. 2. С. 163–166. [Patyukova, Regina V. (2010) Vozmozhnosti issledovaniya yazyka v sisteme vremennogo kontinuum: sinhronicheskij i diahronicheskij aspekty (Language Research Opportunities in Time Continuum System: Synchronic and Diachronic Aspects). *Philology. Theory & Practice*, 1, part 2, 163–166. (In Russian)].
- Попова З. Д., Стернин И. А. Понятие «концепт» в лингвистических исследованиях. Воронеж: Воронежский государственный университет, 1999. [Popova, Zinaida D., Sternin, Iosif A. (1999) *Ponyatie «koncept» v lingvisticheskix issledovaniyah* (The Notion of “Concept” in Linguistic Research). Voronezh: VSU. (In Russian)].
- Попырин В. И. Очерки истории денег в России. М.: Финансы и статистика: Инфра-М, 2010. [Popyrin, Valerij I. (2010) *Ocherki istorii deneg v Rossii* (History of Money in Russia). Moscow: Finance and Statistics: Infra-M. (In Russian)].
- Путилина Л. В., Нестерова Т. Г. Подходы и методы исследования концепта «богатство» в отечественной лингвистике // Вестник ОГУ. 2014. № 11 (172). С. 111–116. [Putilina, Ludmila V., Nesterova, Tatyana G. (2014) Podhody i metody issledovaniya koncepta «bogatstvo» v otechestvennoj lingvistike (Approaches and Methods of Research of the Concept of “Wealth” in Russian Linguistics). *Vestnik of the Orenburg State University*, 11, 111–116. (In Russian)].
- Сосунова Г. А. Концепт “la lute” (борьба) во французском таможенном дискурсе // Язык и культура. 2018. № 44. С. 106–119. [Sosunova, Galina A. (2018) Koncept “la lute” (bor'ba) vo francuzskom tamozhenном diskurse (The Concept “la lutte” in the French Customs Discourse). *Language and Culture*, 44, 106–119. (In Russian)].
- Спасский И. Г. Русская монетная система. Историко-нумизматический очерк. Ленинград: Аврора, 1970. [Spasskij, Ivan G. (1970) *Russkaya monetnaya sistema* (Russian Coin System). Leningrad: Avrora. (In Russian)].
- Степанов Ю. С. Константы: словарь русской культуры. Опыт исследования. М.: Академический проспект, 2001. [Stepanov, Yurij S. (2001) *Slovar' russkoj kul'tury*.

- Opyt issledovaniya* (Constants: Dictionary of Russian Culture. Research Experience). Moscow: Academicheskyy prospekt. (In Russian)].
- Ступина Е. С. Риторические коды политического дискурса: реализация стратегического потенциала акротезы // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета. 2021. № 2. С. 77–88. [Stupina, Ekaterina S. (2021) Ritoricheskie kody politicheskogo diskursa: realizaciya strategicheskogo potenciala akrotezy (Rhetorical Codes of Political Discourse: the Realization of the Strategic Potential of Acrothesis). *LUNN Bulletin*, 2, 77–88. (In Russian)]. doi: 10.47388/2072-3490/lunn2021-54-2-77-88
- Хайруллина Д. Д. Современные аспекты исследования концепта. Москва: БИБЛИО-ГЛОБУС, 2016. [Hajrullina, Dinara D. (2016). *Sovremennyye aspekty issledovaniya koncepta*. (Modern Aspects of the Concept Study). Moscow: BIBLIO-GLOBUS. (In Russian)].
- Харьковская А. А., Голубых А. А. Философские и лингвистические аспекты понятия «концепт» (на материале вербализации концепта ‘Medicine’ в английском медицинском дискурсе) // Дискурс профессиональной коммуникации. 2019. № 1-1. С. 70–82. [Har’kovskaya, Antonina A. & Golubyh, Anastasiya A. (2019) Filosofskie i lingvisticheskie aspekty ponyatiya «koncept» (na materiale verbalizacii koncepta ‘Medicine’ v anglijskom medicinskom diskurse) (Philosophical and Linguistic Aspects of the Notion of ‘Concept’ (As Exemplified by the Concept of ‘Medicine’ Verbalisation in English Medical Discourse). *Professional Discourse and Communication*, vol.1, 1, 70–82. (In Russian)].
- Черепнин Л. В. Образование Русского централизованного государства в XIV–XV вв. Очерки социально-экономической и политической истории Руси. М.: Издательство социально-экономической литературы, 1960. [Cherepnin, Lev V. (1960) *Obrazovanie Russkogo centralizovannogo gosudarstva v XIV–XV vv. Oчерki social’no-ekonomicheskoy i politicheskoy istorii Rusi* (Formation of the Russian Centralized State in the XIV–XV Centuries. Essays on the Socio-economic and Political History of Russia). Moscow: Izdatel’sтво sotsial’no-ekonomicheskoy literatury. (In Russian)].
- Шейгал Е. И. Культурные концепты политического дискурса // Коммуникация: теория и практика в различных социальных контекстах: мат-лы междунар. науч.-практ. конф. Коммуникация – 2002, Пятигорск, 3–6 июня. Пятигорск: ПГЛУ, 2002. С. 24–26. [Shejgal, Elena I. (2002) Kul’turnye koncepty politicheskogo diskursa (Cultural Concepts of Political Discourse). *Kommunikaciya: teoriya i praktika v razlichnyh social’nyh kontekstah: mat-ly mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Kommunikaciya – 2002, Pyatigorsk, 3–6 iyunya* (Communication: Theory and Practice in Various Social Contexts: Proceedings of the International Scientific and Practical Conf. Communication – 2002, Pyatigorsk, June, 3–6). Pyatigorsk: PGLU, 24–26. (In Russian)].
- Dijk, Teun A. van. (1998) *Towards the Definition of Discourse*. London: Taylor & Francis.
- Evans, Vyvyan (2009) *How Words Mean: Lexical Concepts, Cognitive Models, and Meaning Construction*. N. Y.: Oxford University Press.
- Trask, Larry R. (1999) *Key Concepts in Language and Linguistics*. London – New York: Routledge.

Источники фактического материала / Factual information resources

Коммерсантъ (Kommersant: <https://www.kommersant.ru/>).
РБК (RBC: <https://www.rbc.ru/>).
Forbes (<https://www.forbes.com/>).
CNBC (<https://www.cnbc.com/>).
Financial times (<https://www.ft.com/>).
The Guardian (<https://www.theguardian.com/>).

Словари / Dictionaries

- Валюта [Электронный ресурс] // Семёнов А. В. Этимологический словарь русского языка. Лексикографический интернет-портал: онлайн-словари русского языка. URL: <https://lexicography.online/etymology/semyonov/в/валюта> (дата обращения: 10.11.2021) [Valyuta (Currency) (2021, November 10). In Semyonov, Anton V. Etimologicheskij slovar' (Etymological Dictionary). *Leksikografichesky internet-portal: online-slovari russkogo yazyka* (Lexicographic Internet Portal: Online Dictionaries of the Russian Language) Retrieved from <https://lexicography.online/etymology/semyonov/в/валюта>. (In Russian)].
- Деньги [Электронный ресурс] // Толковый онлайн-словарь русского языка под ред. Д. Н. Ушакова. Лексикографический интернет-портал: онлайн-словари русского языка. URL: <https://lexicography.online/explanatory/ushakov/д/деньги>. (дата обращения: 10.11.2021) [Den'gi (Money) (2021, November 10). In Ushakov, Dmitry N. (ed.) *Tolkovyj onlajn-slovar' russkogo yazyka* (An Explanatory Dictionary of the Russian Language). *Leksikografichesky internet-portal: online-slovari russkogo yazyka* (Lexicographic Internet Portal: Online Dictionaries of the Russian Language). Retrieved from <https://lexicography.online/explanatory/ushakov/д/деньги>. (In Russian)].
- Деньги [Электронный ресурс] // Этимологический словарь Н. М. Шанского. 3-е изд., испр. Лексикографический интернет-портал: онлайн-словари русского языка. URL: <https://lexicography.online/etymology/shansky/д/деньги>. (дата обращения: 10.11.2021) [Den'gi (Money) (2021, November 10). In Shankij, Nikolay M. Etimologicheskij slovar'. 3-e izd., ispr. (Etymological Dictionary. 3rd ed., rev.). *Leksikografichesky internet-portal: online-slovari russkogo yazyka* (Lexicographic Internet Portal: Online Dictionaries of the Russian Language). Retrieved from <https://lexicography.online/etymology/shansky/д/деньги>. (In Russian)].
- Дискурс [Электронный ресурс] // Новая философская энциклопедия под ред. В. С. Степина. 2-е изд., испр. и доп. URL: <https://iphlib.ru/library/collection/newphilenc/document/HASH01bef374b672aabdae2e9dbe>. (дата обращения: 10.11.2021) [Diskurs (Discourse) (2021, November 10). In Stepin, Vyacheslav S. (ed.) *Novaya filosofskaya entsiklopediya. 2-e izd., ispr. i dop.* (A New Philosophical Encyclopedia. 2nd ed., revised and expanded). Retrieved from <https://iphlib.ru/library/collection/newphilenc/document/HASH01bef374b672aabdae2e9dbe>. (In Russian)].
- Концепт [Электронный ресурс] // Жеребило Т. В. Словарь лингвистических терминов и понятий. Изд. 6-е, испр. и доп. Словари онлайн. URL: <https://rus-lingvistics-dict.slovaronline.com>. (дата обращения: 10.11.2021). [Koncept (Concept) (2021, November 10). In Zherebilo, Tatyana V. *Slovar' lingvisticheskikh terminov i ponyatiy*.

Izd. 6-e, ispr. i dop. Slovarei online (Dictionary of Linguistic Terms and Concepts. 6th ed., revised and expanded. Online Dictionaries). Retrieved from <https://rus-lingvistics-dict.slovaronline.com>. (In Russian)].

Финансы [Электронный ресурс] // Шанский Н. М., Боброва Т. А. Школьный этимологический словарь русского языка. Происхождение слов. URL: <https://endic.ru/rusethy/Finans-5044.html>. (дата обращения: 10.11.2021) [Finansy (Finance) (2021, November 10). In Shanskij, Nikolay M., & Bobrova, Tatyana A. *Shkol'nyj etimologicheskij slovar' russkogo yazyka. Proiskhozhdenie slov* (School Etymological Dictionary of the Russian Language. The Origin of Words). Retrieved from <https://endic.ru/rusethy/Finans-5044.html>. (In Russian)].

Финансы [Электронный ресурс] // Энциклопедический словарь Ф. А. Брокгауза и И. А. Ефрона. С.-Пб.: Брокгауз-Ефрон, 1890–1907. URL: <http://www.endic.ru/brokgause/Finans-32522.html> (дата обращения: 10.11.2021) [*Enciklopedicheskij slovar' Brokgauza F. A., & Efrona I. A.* (1890–1907, November 10) Finansy (Finance). (Encyclopedic Dictionary of F. A. Brockhaus and I. A. Efron) Retrieved from <http://www.endic.ru/brokgause/Finans-32522.html>. (In Russian)].

Шестаков А. В. Экономика и право: Энциклопедический словарь. М.: Дашков и К°, 2000. [Shestakov, Anatoly V. (2000) *Ekonomika i pravo: Enciklopedicheskij slovar'* (2000) (Economics and Law: Encyclopedic Dictionary) Moscow: Dashkov & K. (In Russian)].

Money In Online etymology dictionary (2021, November 10) Retrieved from <https://www.etymonline.com/word/money>.

Sterling In Encyclopedia Britannica (2021, December 3) Retrieved from <https://www.britannica.com/art/sterling-metallurgy>.

УДК 81.39

DOI 10.47388/2072-3490/lunn2022-57-1-28-42

СЛАВЯНСКИЕ ЯЗЫЧЕСКИЕ КОДЫ В СОВРЕМЕННОЙ РУССКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ

З. А. Заврумов, В. Н. Страусов, А. Г. Моногарова

Пятигорский государственный университет, Пятигорск, Россия

В статье дан анализ единиц русского языка, восходящих к славянскому коду *наоборот* языческого периода, и сопоставительный анализ функционирования этого кода в языческой среде и в современной русской лингвокультуре. Код *наоборот* активно используется в русской лингвокультуре для формирования языковых единиц лексического, фразеологического и реже паремиологического уровней. Языковые средства, прямо или косвенно относящиеся к языческому коду *наоборот*, образуют преимущественно следующие номинативно-идеографические поля: «физическое действие», «мыслительный процесс», «речевое действие», «свойства характера», «волевые акции», «введение в заблуждение». Фигуральные значения паремий, фразеологизмов и лексем: «отклонение от общепринятой нормы поведения», «ложь», «сокрытие или искажение истины», «резкое изменение своего мнения на противоположное» и др. имеют антропоориентированный характер. В языческой среде код *наоборот* функционировал в повседневной жизни и в обрядах в форме физических и речевых действий: движение вспять, выворачивание одежды, произнесение сакральных текстов с конца к началу, обратный счет и др. Он актуализировался в многочисленных бинарных семантических оппозициях: «верх — низ», «лицо — изнанка», «передний — задний» и т. д., члены которых наделялись амбивалентной аксиологией. Вне ритуала правый член оппозиций всегда маркировался отрицательно, а левый — положительно. То есть физические и речевые действия *наоборот* были под запретом как действия, обращенные к силам потустороннего мира. В рамках ритуала правый член семантических оппозиций приобретал позитивную маркировку, а левый — отрицательную. Таким образом, действия *наоборот* в рамках обряда оценивались положительно и выполняли, как правило, лечебную, апотропейную, нейтрализующую и другие функции сакрального свойства. Сопоставление сакральных функций кода в языческом периоде с номинативно-идеографическими полями и метафорическими значениями языковых средств, имеющими связь с кодом *наоборот*, показывает, что в русском языке его ритуальные символы — защита от природных и потусторонних сил, средство лечения от всевозможных болезней, средство привлечения богатства, удачи, благополучия в семье — почти утрачены. Исключение составляют многочисленные примеры. В аксиологическом аспекте код *наоборот* в составе единиц современного русского языка почти всегда следует норме языческого периода, то есть негативно маркирован.

Ключевые слова: культурный код; языческий культурный код; номинативно-идеографическое поле; семантическая оппозиция; когнитивная метафора; эволюция языческого кода.

Цитирование: Заврумов З. А., Страусов В. Н., Моногарова А. Г. Славянские языческие коды в современной русской лингвокультуре // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 2022. Вып. 1 (57). С. 28–42. DOI: 10.47388/2072-3490/lunn2022-57-1-28-42.

Slavic Linguistic Codes in the Modern Russian Linguoculture

Zaur A. Zavrumov, Victor N. Strausov, Alina G. Monogarova
Pyatigorsk State University, Pyatigorsk, Russia

The article analyzes the units of the Russian language that go back to the Slavic code ‘*vice versa*’ of the pagan period and provides a comparative analysis of the functioning of this code in the pagan environment and the modern Russian linguistic culture. The ‘*vice versa*’ code is actively used in the Russian linguoculture to form linguistic units of the lexical, phraseological, and, less often, paroemiological levels. Linguistic means, directly or indirectly related to the pagan code ‘*vice versa*,’ constitute mainly the following nominative-ideographic fields: “*physical action*,” “*thought process*,” “*speech action*,” “*character traits*,” “*volitional actions*,” and “*introduction to delusion*.” The figurative meanings of paroemias, phraseological units and lexemes include: “*deviation from the generally accepted norm of behavior*,” “*lies/lying*,” “*concealment or distortion of the truth*,” “*a sharp change in one’s opinion to the opposite*,” etc. — and can all be classified as anthropo-oriented. In a pagan environment, the ‘*vice versa*’ code functioned in everyday life and rituals in the form of physical and speech actions: backward movement, turning out clothes, pronouncing sacred texts from end to beginning, counting down, etc. It was actualized in numerous binary semantic oppositions (“*top — bottom*,” “*obverse — reverse*,” “*front — back*” etc.) whose members were endowed with ambivalent axiology. Outside of the ritual, the right member of the opposition was always labeled negatively and the left one positively, which means that physical and speech actions conducted “*to the contrary*,” “*contrarily*,” were prohibited as actions directed to the forces of the netherworld. Within the ritual framework, the right-hand member of the semantic oppositions acquired positive labeling while the left one was labeled negatively. Thus, within the framework of the rite, the reverse actions were assessed positively and, as a rule had a healing, apotropaic or neutralizing function or other functions of sacred nature. Comparison of the sacred functions of the code in the pagan period with the nominative-ideographic fields and metaphorical meanings of linguistic means that have a connection with the code ‘*vice versa*’ shows that the code’s ritual symbolic function of protection from natural and otherworldly forces, a remedy for all kinds of diseases, or a means for attracting wealth, luck, and well-being in the family has been practically lost in the Russian language, with the exception of only a few examples. In terms of the axiological aspect, in the units of the modern Russian language the code ‘*vice versa*’ almost always follows the norm of the pagan period and, thus, is negatively marked.

Key words: cultural code; pagan cultural code; nominative-ideographic field; semantic opposition; cognitive metaphor; evolution of the pagan code.

Citation: Zavrumov, Zaur A., Strausov, Victor N., Monogarova, Alina G. (2022) Slavic Linguistic Codes in the Modern Russian Linguoculture. *LUNN Bulletin*, 1 (57), 28–42. DOI: 10.47388/2072-3490/lunn2022-57-1-28-42.

1. Введение

Цель статьи — сопоставить функционирование культурного кода *наоборот* в языческой среде и в современном русском языке и определить тенденции его семиотической эволюции.

Для определения тенденций семиотической эволюции языческого культурного кода *наоборот* необходимо решить следующие задачи:

- выявить языковые средства современного русского языка, восходящие к языческому коду *наоборот*;
- определить номинативно-идеографические поля этих языковых средств;
- установить их фигуральные значения и аксиологию, отражающие современные социокультурные коннотации;
- сопоставить функции культурного кода *наоборот* в языческой среде с номинативно-идеографическими полями, метафорическими значениями и аксиологией языковых единиц русского языка, имеющими отношение к этому коду.

В основе нашей гипотезы лежит закономерный процесс неизбежной адаптации культурных кодов к постоянно меняющимся социокультурным условиям. Многие элементы древней славянской культуры вошли в состав современного русского языка. Мы считаем, что языческие культурные коды должны были утратить часть своих сакральных значений и приобрести новые социокультурные коннотации, предположительно антропоцентричного характера.

Научная новизна статьи состоит в использовании синхронного и ретроспективного подходов к изучению культурных кодов дохристианского периода. Славянские языческие коды хорошо исследованы в ретроспективе представителями московской этнолингвистической школы. В лингвокультурологии работы по языческим кодам представлены фрагментарно. Вопросы, связанные с семиотической эволюцией языческих кодов, практически не рассматривались ни в этнолингвистике, ни в лингвокультурологии. Синхронный подход дает возможность исследовать языковые способы репрезентации языческих кодов, их символику и национально-культурную специфику символики на материале современных языков и тем самым заполнить лакуну в лингвокультурологии. Ретроспективный подход предполагает сопоставление полученных результатов с базой данных этнолингвистики, что позволяет выявить закономерности эволюционных процессов того или иного языческого кода. Предлагаемый подход дает лингвистике знания о роли языческих кодов в семиотизации современного культурного пространства и в формировании менталитета народа.

Из зарубежных публикаций по культурным кодам в первую очередь следует отметить работы Р. Барта о структуре и матрице вестиментарного кода (Barthes 1967), У. Эко о роли тактильных, вкусовых, звуковых, акциональных и других кодов в коммуникации (Eco 1968), К. Рапая о технике выведения культурных кодов из сферы подсознательного (Rapaille 2006), Э. Б. Тайлора о значимости культурных кодов в жизни первобытных сообществ (Tylor 2010). Языческие коды представлены преимущественно в лексикографических трудах (Waring 1998; Webster 2008; Campa 2009; Chesnel 2012 и др.). В словарных статьях дается, на наш взгляд, ограниченная информация об их функциях в языческой среде.

Отечественная этнолингвистика ориентируется на изучение языческих кодов в ретроспективе, реконструируя состояние древних славянских культур на материале фольклорных текстов, ритуалов бытового и религиозного характера (Виноградова 1989; Толстой 1990, 1995; Толстой, Толстая 1998; Байбурин, Левинтон 1998; Валенцова 2002; Седакова 2002; Левкиевская 2002, 2004; Агапкина 2012 и др.). Результатом этого творческого труда стала публикация этнолингвистического словаря «Славянские древности» под редакцией Н. И. Толстого. Большой вклад в исследование древних славянских кодов внесли Вяч. Вс. Иванов и В. Н. Топоров. Реконструируя содержание древней славянской религиозной системы, ими было установлено, что она состоит из бинарных противопоставлений социального характера, пространственного, временного, и противопоставлений отвлеченных понятий «жизнь — смерть»; «чет — нечет» и т. д. (Иванов, Топоров 1965). Как правило, первый член бинарных оппозиций маркируется положительно, а второй — отрицательно. Не менее важна для этнолингвистики работа (Потебня 1989), в которой уделено много внимания кодам малорусского фольклора. Функции оппозиции «правый — левый» рассматривались в статье (Иванов 1988), в которой отмечается ее значимость для структур близнечных и дуалистических мифов. В статье (Проскурин 1990) анализируются значения этого же кода в древнегерманской лингвокультуре.

В современной лингвокультурологии, изучающей культурные коды в синхронном аспекте, в публикациях освещены несколько древних кодов. В монографии (Алиева 2017) исследуются оценочные и метафорические значения кода «свой — чужой» в британском политическом дискурсе. Этот же код анализируется в монографии (Балясникова 2017), но с психолингвистических позиций. В исследовании (Выходцева 2009) рассматривается становление кода «свой — чужой» в досоветской и советской словесной культуре с позиций лингвоконцептологии. Статьи (Киселева 2011а, 2011б) посвящены функциям пространственного кода культуры «пра-

вый — левый» в современной русской национальной картине мира на материале произведений русской классической литературы и современных публицистических текстов. Отметим также статьи (Страусов, Страусова 2015; Страусова 2016) о функциях кода «правый – левый» в английском и французском языках. В публикации (Страусов, Страусова, Заврумов, Акопьянц 2021) предпринимается попытка установить закономерности семиотической эволюции древних кодов.

2. Характеристика материала и методов исследования

Материалом для анализа семиотической эволюции языческого кода *наоборот* являются паремии, фразеологизмы и лексемы современного русского языка, извлеченные из Фразеологического словаря русского языка и Большого толкового словаря русского языка. Этнолингвистический словарь «Славянские древности» послужил базой данных о функциях кода *наоборот* в языческой среде. В процессе анализа используются дефиниционный, номинативно-идеографический и сопоставительный методы. Метод номинативно-идеографического поля (Телия 1996), восходящий к идеям (Ipsen 1924; Trier 1934), и сопоставительный являются основными в исследовании.

3. Результаты исследования и их обсуждение

Языческий социум широко использовал культурный код *наоборот* как в ритуальных практиках, так и в повседневной жизни. Действия «*наоборот*» достаточно разнообразны. Они представлены акциональными и речевыми кодами: движение вспять, движение против солнца, обратный счет, переворачивание предметов, выворачивание одежды наизнанку и т. д. В языческой культуре этот код наделяется амбивалентной оценкой. Вне ритуала он воспринимался как отклонение от нормы, провоцирующее негативные последствия. Поэтому в повседневной жизни языческого сообщества существовала система запретов: нельзя переворачивать хлеб верхней коркой вниз; нельзя ставить ухватверху рогами в доме, где есть девушка на выданье; нельзя выворачивать одежду наизнанку, так как это отличительная черта нечистой силы и т. д.

Вместе с тем действия *наоборот* использовались в ритуалах для достижения позитивных целей. При совершении этих обрядовых действий норма принятого поведения в языческом социуме заменяется антинормой. Ритуальные действия подобного рода реализовывались в языческой культуре через систему многочисленных архетипических семантических оппозиций: «правый — левый», «верх — низ», «лицо — изнанка», «передний — задний» и др., правые члены которых маркированы отрицательно.

Но во время исполнения ритуала отрицательно маркированные члены оппозиций приобретают позитивную оценку, антинорма превращается в норму.

Обратимся к анализу тех единиц современного русского языка, в которых наиболее ярко просматривается языческий культурный код *наоборот*. Частным случаем выражения ритуального поведения *наоборот* является *выворачивание одежды*. Этот акциональный код реализуется в оппозициях «верх — низ» и «лицо — изнанка». Отметим основные функции экспонента *выворачивание одежды*. Вне ритуала выворачивание одежды порицалось как несущее в себе деструктивное начало. Но в рамках ритуала этот код наделялся многими положительно маркированными сакральными функциями. Отметим важнейшие из них. *Отгонная функция*: выворачивали рубашку или шапку, чтобы избавиться от нежелательного попутчика, вывернутой рубашкой отгоняли град и т. д. *Лечебная функция*: на ребенка надевали вывороченную рубашку или шапку, чтобы излечить расстройство желудка или другие болезни. *Нейтрализующая функция*: крестьяне перематывали портянку нижней частью кверху, чтобы во время посевной весь урожай не перешел соседу. *Аттрактивная функция*: молодоженов сажали на шубу, вывернутую волосом вверх, чтобы в семье всегда был достаток. *Апотропейная функция*: считалось, что вывернутая наизнанку одежда защищает от нечистой силы (Толстой 1995).

В современном русском языке *выворачивание одежды* как один из экспонентов культурного кода *наоборот* представлен во многих фразеологических единицах. Фразеологические единицы *вывернуть карманы*, *сделать что-либо шиворот-навыворот* входят в состав номинативно-идеографического поля «физическое действие». Аксиология метафорического значения первой ФЕ — «израсходовать все до последней копейки» — амбивалентна, зависит от контекста. Но чаще всего эта метафора несет в себе негативный смысл. Метафорическое значение второй ФЕ «сделать не так, как следует, наоборот» также имеет негативную коннотацию. Вместе с тем в структуре ментальных знаний код *выворачивание одежды* по-прежнему тесно связан с понятием «неприятности». Об этом свидетельствуют приметы, широко бытующие в современной русской лингвокультуре.

Фразеологическая единица *вывернуть наизнанку* входит в состав нескольких концептуально-идеографических полей. По первому метафорическому значению — «представить что-либо в искаженном виде» — она формирует поле «обман, введение в заблуждение»; по второму значению «обнажить истинную сущность кого-либо» — поле «установление правды, истины»; по третьему значению — «перенести приступ сильной рвоты» —

поле «физическое состояние лица». Аксиология первого и третьего метафорических значений ФЕ отрицательна, а второго — положительна. Фразеологизм *вывернуться наизнанку* с метафорическим значением «стараться всеми силами сделать что-либо» входит одновременно в состав полей «физическое усилие» и «интеллектуальное усилие». Его аксиология — позитивная.

В лексемах *выверт, изворот, изнанка, изнаночный* легко угадывается языческий код *выворачивание одежды*. Слово *выверт* входит в состав двух идеографических полей. По первому метафорическому значению «необычный, отступающий от нормы поступок» — в состав поля «физическое действие», а по второму фигуральному значению «причудливый оборот речи» — в состав поля «речевое действие». Первая метафора маркируется отрицательно, а вторая может иметь положительную и отрицательную маркировку в зависимости от контекста. Близкое к ней по своему метафорическому значению слово *изворот* — «неожиданный ход (хитрости, уловки) мысли, спора» — формирует соответственно поле «мыслительный процесс» и поле «речевое действие» с отрицательной маркировкой. Метафорическое значение лексем *изнанка, изнаночный* — «скрытая, обычно отрицательная сторона чего-либо» — входит в идеографическое поле «сокрытие истины» с негативной оценкой.

В словах *извращенный, извращение, извратить, изворачиваться, вывернуться, извернуться, изворотливый* с трудом угадывается связь с языческим кодом *выворачивание одежды*. Они находятся на периферии его семантического влияния. Но в них есть нечто общее. Прилагательное *извращенный* и существительное *извращение* обозначают отклонение от чего-либо, нечто противоположное тому, что воспринимается социумом как норма. Эти слова входят, в зависимости от контекста, в состав различных полей с отрицательной маркировкой: «свойства характера» (извращенные манеры), «интеллектуальные акции» (извращенные мысли), «физическое действие» (извращенный поступок). Значения глаголов *извратить* — «представить в неправильном виде» и *изворачиваться* — «хитрить, лгать, пытаться найти выход из затруднительного положения» с отрицательной аксиологией входят в состав идеографического поля «обман». Метафора глагола *вывернуться* — «ловко выскользнуть, выйти из затруднительного положения» формирует два поля — поле «физическое действие» и поле «свойство характера». Она, в зависимости от контекста, может иметь как положительную, так и отрицательную маркировку. Значение глагола *извернуться* — «измениться к худшему, испортиться» — входит в состав идеографических полей «характеристика событий» и «свойство характера» с негативной аксиологией. Прилагательное *изворотливый* — «хитрый,

гибкий, ловкий» — чаще несет в себе негативную аксиологию и входит в поле «свойство характера».

Фразеологическая единица *идти на попятную* восходит к ритуальному действию «движение вспять», которое реализуется в оппозиции «передний — задний». В языческой среде оно выполняло апотропеическую, отгонную, лечебную функции и функцию установления контакта с потусторонним миром для возвращения к норме (Левкиевская 2004). Вне ритуала движение задом наперед воспринималось как вредоносное. В современном русском языке устойчивое словосочетание *идти на попятную* приобрело метафорическое значение «отказаться от принятого ранее решения, перестать придерживаться прежних взглядов, линии поведения» и входит в состав идеографического поля «отступничество, предательство» с негативной коннотацией.

Фразеологизм *делать что-либо задом наперед* со значением «отклониться от нормы, делать не так, как принято» также восходит к языческому коду *наоборот*, имеет негативную коннотацию и формирует поле «физическое действие». В современном русскоязычном социуме такие действия оцениваются как оплошность. Но в то же время до сих пор в нем актуальны приметы, согласно которым человеку, надевшему любой предмет гардероба задом наперед, грозят неприятности.

ФЕ *плевать против ветра* и поговорки *ни пуха, ни пера, доставать правой рукой левое ухо*, надо полагать, сформировались под воздействием этого кода. На корреляцию фразеологизма *плевать против ветра* с языческим кодом *наоборот* указывает его метафорическое значение «поступать во вред себе, осознанно или случайно делать наоборот, подвергая себя нападкам со стороны оппонентов, противников». Поговорка *доставать правой рукой левое ухо* актуализирует метафору «умничать, мудрить, усложнять решение какой-либо задачи» с негативной оценкой. Они могут входить в состав двух идеографических полей — «физическое действие», «интеллектуальное действие».

Поговорка *ни пуха, ни пера* с позитивной оценкой входит в состав поля «речевое действие». Первоначально она использовалась как пожелание удачи только в охотничьей среде. Пожелание произносилось, чтобы обмануть злых духов, но понималось наоборот. В настоящее время она широко используется как пожелание удачи по отношению к любому предпринимаемому действию.

Переворачивание предметов — разновидность акционального кода *наоборот*, реализующегося в оппозициях «верх — низ» и «передний — задний». Сакральные языческие функции: *отгонная* — зеркала, корыта и ведра переворачивали верхом вниз, чтобы воспрепятствовать возвращению

покойника с того света, отвадить от дома вампира и т. д.; *анотропейная* — молодоженов ставили на перевернутую сковороду, чтобы защитить от сглаза; *останавливающая* — павшее животное закапывали под воротами дома вверх ногами, чтобы прекратить падеж скота; *лечебная* — ребенка поворачивали ногами к изголовью; *вредоносная* — чтобы навести на обидчика порчу, в церкви ставили и зажигали свечку нижним концом вверх.

В современной русской лингвокультуре переворачивание предметов как частный случай языческого культурного кода *наоборот* представлен несколькими фразеологическими единицами. ФЕ *перевернуть вверх дном* и *перевернуть вверх тормашками* синонимичны по своему значению — «привести в состояние полного беспорядка, хаоса». Они формируют номинативно-идеографическое поле «физическое действие» с отрицательной аксиологией. Значение «шалить, шуметь, озорничать, нарушая дозволенное» устойчивого словосочетания *ходить на голове* имеет отрицательную аксиологию и входит в состав поля «характеристика поведения». Фразеологизм *перевернуть весь мир* со значением «сделать что-либо невозможное, трудновыполнимое» входит в состав поля «физическое действие», но его аксиология амбивалентна, зависит от семантики контекста. ФЕ *поставить с ног на голову* со значением «придать противоположное значение чему-либо общепринятому, исказить, извратить» маркирована отрицательно и является компонентом идеографического поля «обман, ложь».

Две фразеологические единицы: *перевернуть душу, сердце* — «очень сильно волновать, потрясать» и *в гробу перевернуться* — «об изумлении, ужасе, который испытал бы умерший, узнав о чем-нибудь неожиданном, неприятном» являются компонентами идеографического поля «эмоции» с негативной маркировкой.

Слово *оборотень* не имеет непосредственного отношения к акциональному языческому коду «переворачивание предметов». В сказках и мифах оно обозначает людей способных менять свое естество, превращаться в какого-либо зверя или предмет. В результате семантического расширения оно приобрело метафорическое значение «человек, скрывающий свою преступную сущность». Эта лексема входит в состав номинативно-идеографического поля «свойства характера» и имеет негативную коннотацию. Близкое ему по значению существительное *перевертыш* — «двуличный человек, лицемер» — входит в это же идеографическое поле и дает отрицательную оценку индивиду.

Русская поговорка *ставит телегу впереди лошади* реализуется в оппозиции «передний — задний», а ФЕ *начинать не с того конца* может реализоваться в оппозициях «передний — задний» и «правый — левый». Поговорка и фразеологизм близки по актуализированным метафорам

«нарушать принятый порядок действий», «поступать вопреки здравому смыслу». Оба языковых средства имеют негативную коннотацию и могут формировать идеографические поля «физическое действие» и «интеллектуальное действие». Устойчивое словосочетание *переобуться в воздухе (на ходу)* восходит к языческому обычаю менять местами обувь. К примеру, человек, заблудившийся в лесу, должен был надеть правую обувь на левую ногу, а левую обувь на правую, чтобы отпугнуть лешего. Этот акт был положительно маркирован, так как выполнял отгонную функцию. Но в русском языке его метафорическое значение «резко менять своё мнение на противоположное» и аксиология полностью отличаются от языческих. Данное устойчивое словосочетание входит в состав поля «свойства характера», актуализируя когнитивную метафору «приспособленец» с отрицательной аксиологией.

ФЕ *гладить против шерсти* реализуется в оппозиции «передний — задний» и входит в состав полей «речевое действие» и «физическое действие». Фигуральное значение «поступать или говорить не так, как хотелось бы кому-либо, досаждать, говорить неприятное» имеет отрицательную аксиологию.

Битье наотмашь «удар от себя левой рукой в левую сторону» является одним из экспонентов языческого культурного кода *наоборот*. Этот код реализуется в двух оппозициях «лицо — изнанка» и «левый — правый». Тыльная сторона руки противопоставлена ладони, а левая рука — правой. Данное противопоставление имело в языческом ритуале позитивную оценку и наделялось *отгонной* семантикой: обезвреживают колдунов и ведьм, выгоняют из дома чужого домового и т. д. (Левкиевская 2004). В современной русской лингвокультуре устойчивое словосочетание *ударить (бить) наотмашь* входит в состав поля «физическое действие», полностью утратило положительную маркировку и отгонную архетипическую семантику и употребляется в значении «ударить, сильно размахнувшись, со всей силы».

ФЕ *обращать на путь истины* с метафорическим значением «склонять к хорошему» формирует идеографическое поле «волевые акции» с положительной аксиологией. Фразеологизм *оборотная сторона медали* с метафорическим значением «отрицательная, теневая сторона чего-либо» дает негативную оценку событию и входит в состав идеографического поля «событие», а ФЕ с отрицательной аксиологией *брать свои слова обратно* — «отказываться от обещаний» — в состав поля «отречение».

В значении лексемы *оборотить* «придать чему-либо иное направление, иной смысл» легко угадывается языческий код *наоборот*. Но языческий смысл магического превращения чего-либо, кого-либо в иной облик и

сущность с помощью колдовства заменяется идеей движения в обратную сторону, придания противоположного смысла событию или сказанному. Она входит в состав полей «физическое действие» и «интеллектуальная акция» с отрицательной маркировкой.

4. Заключение

Славянский культурный код *наоборот* является средством категоризации реальности не только в языческой среде, но и в современной русской лингвокультуре. Он активно участвует в формировании языковых единиц русского языка. Экспоненты культурного кода *наоборот*: выворачивание одежды, движение вспять, делать что-либо задом наперед, переворачивание предметов, битье наотмашь и др. наделялись в языческом социуме как положительной, так и отрицательной символикой. Вне ритуала этот код нес в себе деструктивное начало и имел негативную аксиологию. В рамках ритуала он выполнял отгонную, лечебную, нейтрализующую, аттрактивную, апотропейную, останавливающую и другие позитивные функции.

Современные фигуральные значения паремиологических, фразеологических и лексических средств русского языка, восходящих к языческому коду *наоборот*, существенно отличаются от его архетипической семантики. Ритуальная символика этого кода почти утрачена. Языковые единицы, имеющие отношение к коду *наоборот*, образуют преимущественно номинативно-идеографические поля «физическое действие», «мыслительный процесс», «речевое действие», «свойства характера», «волевые акции», «введение в заблуждение». К наиболее типичным современным метафорическим значениям относятся: отклонение от общепринятой нормы поведения; сокрытие или искажение истины; изменение своего мнения на противоположное; умничанье; воздействие на эмоции; приведение в состояние полного беспорядка. Их аксиология по-прежнему ориентирована на культурную норму языческого социума, в которой код *наоборот* маркируется преимущественно отрицательно. Только три языковые единицы с метафорическими значениями «склонять к хорошему», «пожелание удачи», «стараться всеми силами сделать что-либо» маркированы положительно.

Список литературы / References

- Агапкина Т. А. Изофункциональность и синонимия в фольклоре, верованиях и обрядах, связанных с деревьями // Славянский мир в третьем тысячелетии. Образ России в славянских странах. М.: Институт славяноведения РАН, 2012. С. 363–372.
[Agapkina, Tatiana A. (2012) Izofunktsional'nost' i sinonimiya v fol'klore, verovaniyakh i obryadakh, svyazannykh s derev'yami (Isofunctionality and Synonymy in Folklore, Beliefs and Rites Associated with Trees). *Slavyanskij mir v tret'em tysyacheletii. Obraz Rossii v slavyanskikh stranah* (Slavic World in the Third Millennium. The Image

- of Russia in the Slavic Countries). Moscow: Institut slavyanovedeniya RAN, 363–372. (In Russian)].
- Алиева Т. В. Концептуальная оппозиция «свой — чужой» в британском политическом дискурсе: лингвистический аспект. М.: РУСАЙНС, 2017. [Alieva, Tatiana V. (2017) *Kontseptual'naya oppozitsiya «svoi — chuzhoi» v britanskom politicheskom diskurse: lingvisticheskii aspekt* (Conceptual Opposition “Friend or Foe” in British Political Discourse: a Linguistic Aspect). Moscow: RUSAYNS. (In Russian)].
- Байбурин А. К., Левинтон Г. А. Коды и обряды // Кодови словенских култура. Београд: Бр. 3. Свадба, 1998. С. 239–257. [Baiburin, Albert K. & Levinton, Georgii A. (1998) *Kody i obryady* (Codes and Rites). *Kodovi slovenskih kultura* (Codes of Slavic Cultures). Belgrade: Br. 3. Svadba, 239–257. (In Russian)].
- Балясникова О. В. «Свой — чужой»: психолингвистические аспекты исследования (на материале русского языка). М.: Канцлер, 2017. [Balyasnikova, Olga V. (2017) *“Svoi — chuzhoi”: psikholingvisticheskie aspekty issledovaniya: (na materiale russkogo yazyka)* (“Friend or Foe”: Psycholinguistic Aspects of the Study: (Based on the Material of the Russian Language). Moscow: Kantsler. (In Russian)].
- Валенцова М. М. Первый в славянской традиционной культуре // Признаковое пространство культуры / Под ред. С. М. Толстой. М.: «Индрик», 2002. С. 192–208. [Valentsova, Marina M. (2002) *Pervyi v slavyanskoi traditsionnoi kul'ture* (The First in Slavic Traditional Culture) In Tolstaya, Svetlana M. (ed.) *Priznakovoe prostranstvo kul'tury* (Sign Space of Culture). Moscow: Indrik, 192–208. (In Russian)].
- Виноградова Л. Н. Фольклор как источник для реконструкции древней славянской духовной культуры // Славянский и балканский фольклор: Реконструкция древней славянской духовной культуры: источники и методы / Под ред. Л. Н. Виноградовой, С. М. Толстой, Н. И. Толстого. М.: Наука, 1989. С. 110–121. [Vinogradova, Ludmila N. (1989) *Fol'klor kak istochnik dlya rekonstruktsii drevnei slavyanskoi dukhovnoi kul'tury* (Folklore as a Source for the Reconstruction of the Ancient Slavic Spiritual Culture) In Vinogradova, Ludmila N., Tolstaya, Svetlana M., & Tolstoi, Nikita I. (eds.) *Slavyanskii i balkanskii fol'klor: Rekonstruktsiya drevnei slavyanskoi dukhovnoi kul'tury: istochniki i metody* (Slavic and Balkan Folklore: Reconstruction of Ancient Slavic Spiritual Culture: Sources and Methods). Moscow: Nauka, 110–121. (In Russian)].
- Выходцева И. С. Концепт «свой — чужой» в досоветской и советской словесной культуре. Саратов: ИЦ «Наука», 2009. [Vykhodtseva, Irina S. (2009) *Kontsept «svoi — chuzhoi» v dosovetskoi i sovetskoi slovesnoi kul'ture* (The Concept of “Friend or Foe” in Pre-Soviet and Soviet Verbal Culture). Saratov: IC Nauka. (In Russian)].
- Иванов Вяч. Вс., Топоров В. Н. Славянские языковые моделирующие семиотические системы (древний период). М.: Наука, 1965. [Ivanov, Vyacheslav V. & Toporov, Vladimir N. (1965) *Slavyanskii yazykovye modeliruyushchie semioticheskie sistemy (drevnii period)* (Slavic Language Modeling Semiotic Systems (Ancient Period)). Moscow: Nauka. (In Russian)].
- Иванов Вяч. Вс. Левый и правый // Мифы народов мира. М.: Советская энциклопедия, 1988. С. 43–44. [Ivanov, Vyacheslav V. (1988) *Levyi i pravyi* (Left and Right). *Mify narodov mira* (Myths of the Peoples of the World). Moscow: Sovetskaya ehntsiklopediya, 43–44. (In Russian)].
- Киселева И. В. Метрически-эталонная сфера пространственного кода культуры // Материалы XVIII Международной конференции студентов, аспирантов и молодых

- ученых «Ломоносов». Секция «Филология». М.: МАКС Пресс, 2011а. С. 408–410. [Kiseleva, Inna V. (2011a) *Metricheski-ehtalonnaya sfera prostranstvennogo koda kul'tury* (Metric-Standard Sphere of the Spatial Code of Culture). *Materialy XVIII Mezhdunarodnoy konferentsii studentov, aspirantov i molodykh uchenykh "Lomonosov"*. *Sektsiya "Filologiya"* (Proceedings of the XVIII International Conference of Students, Postgraduates and Young Scientists "Lomonosov". Section "Philology"). Moscow: MAKS Press, 408–410. (In Russian)].
- Киселева И. В. Эталонность пространственного кода культуры // Актуальные вопросы теории и практики филологических исследований: материалы международной научно-практической конференции 25-26 марта 2011 года. Пенза – Москва – Решт: Научно-издательский центр «Социосфера», 2011б. С. 152–154. [Kiseleva, Inna V. (2011b). *Ehtalonnost' prostranstvennogo koda kul'tury* (The Standard of the Spatial Code of Culture). *Aktual'nye voprosy teorii i praktiki filologicheskikh issledovaniy: materialy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii 25–26 marta 2011 goda* (Topical Issues of Theory and Practice of Philological Research: Proceedings of the International Scientific-Practical Conference. March 25–26, 2011). Penza – Moscow – Resht: Nauchno-izdatel'skiy tsentr "Sotciosphera", 152–154. (In Russian)].
- Левкиевская Е. Е. Славянский оберег. Семантика и структура. М.: Индрик, 2002. [Levkievskaya, Elena E. (2002) *Slavyanskii obereg. Semantika i struktura* (Slavic Charm. Semantics and Structure). Moscow: Indrik. (In Russian)].
- Левкиевская Е. Е. Переворачивание предметов // Славянские древности. Этнолингвистический словарь в пяти томах / Под ред. Н. И. Толстого. М.: «Международные отношения», 2004. Т. 3. С. 679–681. [Levkievskaya, Elena E. (2004) *Perevorachivanie predmetov* (Turning the Objects over). In Tolstoy, Nikita I. (ed.) *Slavyanskije drevnosti. Ehtnolingvisticheskii slovar' v pyati tomakh* (Slavic Antiquities. Ethnolinguistic Dictionary in Five Volumes). Moscow: "Mezhdunarodnye otnosheniya", 3, 679–681. (In Russian)].
- Потебня А. А. Слово и миф. М.: Правда, 1989. [Potebnya, Alexander A. (1989) *Slovo i mif* (Word and Myth). Moscow: Pravda. (In Russian)].
- Проскурин С. Г. О значениях «правый — левый» в свете древнегерманской лингвокультурной традиции // Вопросы языкознания, 1990. № 5. С. 37–49. [Proskurin, Sergei G. (1990) *O znacheniyakh «pravyi — levyy» v svete drevnegermanskoi lingvokul'turnoi traditsii* (On the Meanings of "Right — Left" in a View of the Ancient Germanic Linguocultural Tradition) *Questions of Linguistics*, 5, 37–49. (In Russian)].
- Седакова И. А. Семантика и символика *второго* у болгар (с некоторыми славянскими параллелями) // Признаковое пространство культуры / Под ред. С. М. Толстой. М.: Индрик, 2002. С. 209–224. [Sedakova, Irina A. (2002) *Semantika i simbolika vtorogo u bolgar (s nekotorymi slavyanskimi parallelyami)* (Semantics and Symbolism of the Second among the Bulgarians (with Some Slavic Parallels). In Tolstaya, Svetlana M. (ed.) *Priznakovoe prostranstvo kul'tury* (Sign Space of Culture). Moscow: Indrik, 209–224. (In Russian)].
- Страусов В. Н., Страусова С. К. «Правое», «левое» во французской лингвокультуре // Университетские чтения, Пятигорск, 2015, 13–14 янв. Часть II. Пятигорск: Пятигорский государственный лингвистический университет, 2015. С. 179–183. [Strausov, Victor N. & Strausova, Svetlana K. (2015) «Pravoe», «levoe» vo frantsuzskoi lingvokul'ture ("Right", "Left" in French Linguoculture). *Universitetskie chteniya*, Pятигорск, 2015, 13–14 янв. Часть II. Пятигорск: Пятигорский государственный лингвистический университет, 2015. С. 179–183. (In Russian)].

- eniya (University Readings), January 13–14, Pyatigorsk, 2015, part II. Pyatigorsk: Pyatigorskij gosudarstvennyj lingvisticheskij universitet, 179–183. (In Russian)].
- Страусов В. Н., Страусова С. К., Заврумов З. А., Акопянц А. М. Когнитивные метафоры и аксиология языческого кода «свист» в русскоязычной картине мира // Вестник ПГУ. 2021. № 1. С. 138–141. [Strausov, Victor N., Strausova, Svetlana K., Zavrumov, Zaur A. & Akopyants, Arega M. (2021). Kognitivnye metafori i aksiologiya yazycheskogo koda «svist» v russkoyazychnoi kartine mira (Cognitive Metaphors and Axiology of the Pagan Code “Whistle” in the Modern Russian-language Picture of the World). *Bulletin of the Pyatigorsk State University*, 1, 138–141. (In Russian)]. DOI: 10.53531/25420747_2021_1_138.
- Страусова С. К. Культурные коды «левый — правый» в английском языке // Университетские чтения, Пятигорск, 2016, 14–15 янв. Часть II. Пятигорск: Пятигорский государственный лингвистический университет, 2016. С. 110–115. [Strausova, Svetlana K. (2016) Kul'turnye kody «levyi – pravyi» v angliiskom yazyke (Cultural Codes “Left – Right” in the English Language). *Universitetskie chteniya* (University Readings), January 14–15, Pyatigorsk, 2016, part II. Pyatigorsk: Pyatigorskij gosudarstvennyj lingvisticheskij universitet, 110–115. (In Russian)].
- Телия В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М: Школа «Языки русской культуры», 1996. [Teliya, Veronica N. (1996) *Russkaya frazeologiya. Semanticheskii, pragmaticheskii i lingvokul'turologicheskii aspekty* (Russian Phraseology. Semantic, Pragmatic and Linguocultural Aspects). Moscow: Shkola «Yazyki russkoi kul'tury». (In Russian)].
- Толстой Н. И. Выворачивание одежды // Славянские древности. Этнолингвистический словарь / Под ред. Н. И. Толстого. М.: «Международные отношения», 1995. Т.1. С. 465–466. [Tolstoy, Nikita I. (1995) Vyvorachivanie odezhdy (Turning Clothes Inside out) In Tolstoy, Nikita I. (ed.) *Slavyanskije drevnosti. Ehtnolingvisticheskii slovar'* (Slavic Antiquities. Ethnolinguistic Dictionary). Moscow: “Mezhdunarodnye otnosheniya”, 1, 465–466. (In Russian)].
- Толстой Н. И. Переворачивание предметов в славянском погребальном обряде // Исследования в области балто-славянской духовной культуры. Погребальные обряды / Под ред. Вяч. Вс. Иванова, Л. Г. Невской. М.: Наука, 1990. С. 119–128. [Tolstoy, Nikita I. (1990) Perevorachivanie predmetov v slavyanskom pogrebal'nom obryade (Turning the Objects over in a Slavic Burial Rite) In Ivanov, Vyacheslav V. & Nevskaya, Lidiya G. (eds.) *Issledovaniya v oblasti balto-slavyanskoi dukhovnoi kul'tury. Pogrebal'nye obryady* (Research in the Field of Balto-Slavic Spiritual Culture. Burial Rites). Moscow: Nauka, 119–128. (In Russian)].
- Толстой Н. И., Толстая С. М. Имя в контексте народной культуры // Проблемы славянского языкознания. Три доклада к XII Международному съезду славистов / РАН, Ин-т славяноведения, Национальный комитет славистов РФ. М.: Институт славяноведения РАН, 1998. С. 88–125. [Tolstoy, Nikita I. & Tolstaya, Svetlana M. (1998) Imya v kontekste narodnoi kul'tury (Name in the Context of Folk Culture). *Problemy slavyanskogo yazykoznanija. Tri doklada k XII Mezhdunarodnomu s'ezdu slavistov / RAN, In-t slavyanovedeniya, Natsional'nyy komitet slavistov RF* (The Issues of Slavic Linguistics. Three Reports for the XII International Congress of Slavists / RAS, Institute of Slavic Studies, National Committee of Slavists of the Russian Federation). Moscow: Institut slavyanovedeniya RAN, 88–125. (In Russian)].

- Barthes, Roland. (1967) *Systeme de la Mode. Essais de la Semiologie de la Culture*. Paris: Edition du Seuil. (In French).
- Campa, Cosimo. (2009) *Dictionnaire des superstitions et croyances populaires*. Paris: Perspective. (In French).
- Chesnel, Adolphe. (2012) *Dictionnaire des superstitions, erreurs, préjuges et traditions populaires où sont exposées des croyances superstitieuses répandues surtout dans les populations agricoles et maritimes*. Paris: Ulan Presse. (In French).
- Eco, Umberto. (1968) *La struttura assente. Introduzione alla ricerca semiologica*. Milan: Bompiani. (In Italian).
- Ipsen, Gunther. (1924) Der alte Orient und die Indogermanen. In Friedrich, Johannes. (ed.). *Stand und Aufgaben der Sprachwissenschaft. Festschrift für W. Streiberg*. Heidelberg: Winter. S. 200–237. (In German).
- Rapaille, Clotaire. (2006) *The Culture Code: An Ingenious Way to Understand Why People Around the World Buy and Live as They Do*. New-York: Broadway books.
- Trier, Jost. (1934) Das sprachliche Feld. Eine Auseinandersetzung. *Neue Jahrbücher für Wissenschaft und Jugendbildung*. Leipzig / Berlin, 10, 428–449. (In German).
- Tylor, Edward Burnett. (2010) *In Primitive Culture: Researches into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Art, and Custom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Waring, Philippa. (1998) *The Dictionary of Omens and Superstitions*. London: Souvenir Press Ltd.
- Webster, Richard. (2008) *The Encyclopedia of Superstitions*. Woodbury, MN: Llewellyn Publications.

Словари / Dictionaries

- Большой толковый словарь русского языка / Сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов. СПб.: «Норинт», 1998. [Kuznetsov, Sergey A. (ed.) (1998) *Bol'shoy tolkovyy slovar' russkogo yazyka* (A Big Explanatory Dictionary of the Russian Language). Saint-Petersburg: Norint. (In Russian)].
- Славянские древности. Этнолингвистический словарь в пяти томах. М.: «Международные отношения», 2004. [*Slavyanskije drevnosti. Etnolingvisticheskiy slovar' v pyati tomakh* (Slavic Antiquities. An Ethnolinguistic Dictionary in Five Volumes). (2004) Moscow: Mezhdunarodnye otnosheniya. (In Russian)].
- Фразеологический словарь русского языка / Под ред. А. И. Молоткова. М.: АСТ Астрель, 2001. [Molotkov, Aleksandr I. (ed.) (2001) *Frazeologicheskiy slovar' russkogo yazyka* (A Phraseological Dictionary of the Russian Language). Moscow: AST Astrel'. (In Russian)].

УДК 811.161.1

DOI 10.47388/2072-3490/lunn2022-57-1-43-58

ФУНКЦИИ РАЗГОВОРНЫХ ЭЛЕМЕНТОВ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ДИАЛОГЕ (на материале произведений Р. Сенчина)

И. А. Ковальская

Таганрогский институт им. А. П. Чехова (филиал) Ростовского государственного экономического университета, Таганрог, Россия

Статья посвящена изучению особенностей разговорных элементов в художественных произведениях Романа Сенчина. Творчество Р. Сенчина, признанное критиками скандальным и неординарным, пользуется большой популярностью, особенно у молодежи. Читатели ценят писателя за правдивое отображение действительности, независимое мнение об описываемых событиях и характерную манеру изображения внутреннего мира героев. Отличительной чертой текстов Р. Сенчина является сходство с разговорной речью. Выдвинуто предположение о том, что именно с помощью активного использования разговорных конструкций решаются вопросы, поставленные автором в его произведениях. Цель данной статьи состоит в изучении элементов разговорной речи в текстах Р. Сенчина. Фактическим материалом для исследования послужили произведения: роман «Ёлтышевы», повесть «Один плюс один» и рассказы «К мужу», «За встречу», «Первая девушка», «Афинские ночи», «Ложка сахара». Задачи исследования заключаются в рассмотрении реальных речевых ситуаций, созданных Р. Сенчиным для образного отражения действительности и описания переживаний главных героев. Для решения поставленных задач применялись такие исследовательские приемы, как наблюдение, описание и обобщение. Были использованы количественный, стилистический и сравнительно-сопоставительный методы. В рассматриваемых диалогах выделены и изучены превентивные высказывания, аллюзии, гиперболы, анафоры и слова-повторы (редупликации). Реализованная Р. Сенчиным живая разговорная речь носит условный характер, так как является воплощением художественного замысла. Поэтому анализ диалогов в текстах Р. Сенчина проводился исходя из намерений писателя. Установлено, что разговорная речь в анализируемых текстах отличается лексической бедностью, стереотипностью, нейтральной общелитературной лексикой, сниженной лексикой, синтаксическим своеобразием, ненормативной лексикой, наличием множества местоимений. Делается вывод о том, что стремление Р. Сенчина приблизить свою речь к устному рассказу помогает реализовать авторский замысел.

Ключевые слова: разговорные элементы; художественный диалог; Р. Сенчин; средства речевой характеристики; речевая культура.

Цитирование: Ковальская И. А. Функции разговорных элементов в художественном диалоге (на материале произведений Р. Сенчина) // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 2022. Вып. 1 (57). С. 43–58. DOI: 10.47388/2072-3490/lunn2022-57-1-43-58.

The Functions of Conversational Elements in Fictional Dialogue (Based on the Works of R. Senchin)

Irina A. Kovalskaya

A. P. Chekhov Taganrog Institute (branch) Rostov State University of Economics, Taganrog,
Russia

The article looks at the distinctive features of colloquial elements in the fiction by modern Russian writer Roman Senchin. The work of R. Senchin, recognized by critics as scandalous and extraordinary, is very popular, especially among young people. Readers appreciate the writer for a truthful presentation of reality, an independent opinion about the events described, and a highly individual manner of depicting the inner world of the characters. A distinctive feature of R. Senchin's texts is their close resemblance to colloquial speech. It has been suggested that it is precisely through the active use of colloquial constructions that the author deals with issues posited in his work. The present study focuses on the novel "The Yoltyshevs," the novella "One Plus One," and the short stories "To the Husband", "For the Meeting", "The First Girl", "Athenian Nights", and "A Spoonful of Sugar". In order to study the real speech situations created by R. Senchin to figuratively reflect reality and to describe the experiences of the main characters, the author uses the research techniques of close reading, observation, description, and generalization as well the stylistic, the comparative, and the quantitative methods, singling out and closely examining preventive statements, allusions, hyperboles, anaphoras and repeating words (reduplicates) used by R. Senchin in his dialogues. Since, being fictional, these dialogues are stylized, their analysis, among other things, included the study of the author's intentions. As a result, it was established that these samples of fictional colloquial speech are characterized by syntactic originality, lexical poverty, stereotyping, general, neutral and substandard vocabulary, use of profanity, and a great number of pronouns. The author concludes that R. Senchin's successful intent to make his narration similar to an oral story is a powerful part of his authorial purpose.

Key words: conversational elements; fictional dialogue; Roman Senchin; means of speech characteristics; speech culture.

Citation: Kovalskaya, Irina A. (2022) The Functions of Conversational Elements in Fictional Dialogue (Based on the Works of R. Senchin). *LUNN Bulletin*, 1 (57), 43–58.

DOI: 10.47388/2072-3490/lunn2022-57-1-43-58.

1. Введение

На протяжении более двадцати лет литературные критики с особым вниманием следят за творчеством российского прозаика Романа Сенчина. О Р. Сенчине писали П. В. Басинский, И. Б. Роднянская, Д. Л. Шаргунов, Н. Б. Иванова, В. Е. Пустовая, А. А. Ганиева, К. А. Кокшёнова, В. Г. Бондаренко, Л. А. Данилкин, А. Г. Рудалёв, С. С. Беляков, Е. А. Ермолин, Е. А. Погорелая и др. Несмотря на прямо противоположные оценки, критики признают за ним особое положение в современном литературном процессе.

Изучением произведений Р. Сенчина в разное время занимались

А. С. Гавенко, С. Д. Тарасова, Г. Д. Ахметова (псевдоним — Нина Ганьшина), О. Ю. Шум, Е. М. Ротай, А. В. Кочкина, Е. А. Василевич, В. В. Сазанов, Е. Н. Тетерина, А. Борковска, О. А. Богданова, М. В. Селеменева, Д. А. Яковлева, М. Троитски-Шефер, И. М. Вознесенская, О. Ю. Мокроусова, Т. А. Пономарева, Г. Б. Попова и др. В зависимости от целей исследования учеными проводился литературоведческий или лингвостилистический анализ текстов Р. Сенчина. Новизна настоящей статьи обусловлена тем, что на сегодняшний день в рассмотренных нами научных работах функции разговорных элементов в художественных диалогах произведений Р. Сенчина являются недостаточно изученными.

Тексты Р. Сенчина наполнены диалогами. Именно поэтому мы обращаем особое внимание на разговорную лексику. «Разговорный язык — один из двух видов литературного языка, употребляемый в условиях непринужденного общения и противопоставленный кодифицированному книжному языку» (Крысин 2006: 38). Литературный язык является фундаментом русского языка и носителем литературной нормы. «Норма представляет собой некий идеологический конструкт, который отражает представления носителей языка, интуитивные и полученные в процессе социализации, о наиболее эффективных языковых образцах, а также набор достаточно жестких предписаний и запретов. Следование требованиям нормы обеспечивает понимание в процессе коммуникации и положительно оценивается всеми носителями данного языка» (Лалетина 2011: 46). Как известно, еще А. С. Пушкин в своих произведениях активно использовал элементы разговорной речи. С того времени, по мнению ученых (Н. Г. Блохиной, Л. А. Введенской, О. Я. Гойхмана, И. Б. Голуб, М. Н. Кожиной, В. И. Максимова, Д. Э. Розенталя), в русском языке началось формирование разговорной речи как стилистической единицы. В дальнейшем, многие известные писатели, такие как Л. Н. Толстой, И. А. Некрасов, И. С. Тургенев, И. А. Бунин, С. А. Есенин, М. А. Шолохов, В. М. Шукшин, мастерски вводили разговорные фразы в художественный текст. «Реализуя общественное сознание, язык не противоречит объективному миру, но фиксирует его актуальные для того или иного общества явления, образуя идеальную картину мира, под которой автор понимает общую совокупность знаний о мире» (Басова, Федуленкова 2020: 135).

Цель настоящей статьи состоит в изучении разговорных элементов в текстах Р. Сенчина. Таким образом, задачами исследования являются анализ реальных речевых ситуаций и выявление индивидуальных свойств художественной речи.

Практическая значимость работы определяется возможностью использования полученных результатов на занятиях в вузах по дисциплинам:

«Выразительные средства речи современного русского языка», «Теория текста», «Лингвистический анализ художественного текста».

2. Характеристика материала и методов исследования

В данной статье фактическим материалом для изучения стала документальная проза: рассказы «Первая девушка», «Афинские ночи», «К мужу», «Ложка сахара», «За встречу», повесть «Один плюс один» и роман «Ёлтышевы». Вышеперечисленные произведения мы посчитали подходящим материалом, поскольку они охватывают все периоды творчества писателя. Для решения поставленных задач использовались такие исследовательские приемы, как наблюдение, описание и обобщение. В процессе анализа текстов Р. Сенчина были применены количественный, стилистический, сравнительно-сопоставительный методы.

3. Результаты исследования и их обсуждение

Разговорная речь играет важную роль в жизни человека, так как является функциональной разновидностью языка, используемой для повседневного и неофициального общения. Формы выражения мыслей в разговоре становятся спонтанными и сокращенными, допускаются речевые ошибки и неточности, по сути, выпадают некоторые части речи и нормой считаются короткие предложения. «Погрешности в способе передачи сообщения также нередко ведут к затруднению развития интеракции и неудовлетворённости коммуникантов процессом общения» (Курьян 2011: 65). Несмотря на это, некоторые писатели и поэты всё чаще обращают внимание на разговорную речь. По словам В. В. Виноградова, в художественном произведении разговорная речь постепенно «олитературируется» (Виноградов 1978). Для нас же представляет интерес вопрос о том, какие задачи решает Р. Сенчин, вводя в свои произведения разговорную лексику. Изучаемый материал изобилует диалогами, занимающими значительную часть художественного пространства. В результате проведенного анализа была выявлена доля диалогической речи от общей массы выборки нашего исследования, которая равна 68,4 %. Для этого был выполнен подсчет печатных знаков всех текстов, изучаемых в рамках данной статьи. Всего их оказалось 650 521. В целом диалоги в рассматриваемых произведениях Р. Сенчина имеют сходные количественные показатели. Только в рассказе «Первая девушка» диалог составляет всего 11,2 % (2 217 знака из 19 801). Рассказ «Афинские ночи» на 76,3 % (64 696 знаков из 84 791) состоит из диалогической речи, которая заполняет почти все пространство рассказа. Таким образом, особое внимание Р. Сенчин уделяет диалогу как форме коммуникации, в наибольшей мере воспроизводящей оригинальность раз-

говорной речи, практикующейся чаще всего в неформальном бытовом общении. Многие писатели сосредотачивались на диалоге как одном из наиболее продуктивных способов передачи речевой характеристики героев. Так, например, романы великого русского писателя И. С. Тургенева насыщены диалогами: в «Рудине» диалог занимает около 73 % всего текста, в «Дворянском гнезде» — 43 %, в «Накануне» — 58 % и в «Отцах и детях» — 71 % (Цейтлин 1958: 32).

В художественных диалогах Р. Сенчина часто встречаются *превентивные высказывания*. «Превентивный (от лат. *praeventus*) — предупреждение» (ТСРЯ 2000: 341). Понятие «превентив» впервые было определено Л. А. Бирюлиным и обозначает коммуникативно-прагматическую разновидность волеизъявления, опирающуюся на семантико-синтаксическую категорию предостережения (Бирюлин 1990). «Превентив в русском языке характеризуется богатством семантических оттенков. Благодаря гибкости своей семантической структуры превентив обладает способностью сочетаться с другими императивными значениями в пределах одного высказывания» (Курилкина 2019: 60). Основная сфера функционирования *превентива* — живая разговорная речь.

Проведем классификацию превентивных высказываний в разговорной речи произведений Р. Сенчина согласно дифференциальным признакам:

Предостережение, сопровождающее напутствие:

(1) — *Пойду тут... погуляю.*

— *Только осторожней. И не до ночи.*

Предостережение, сопровождаемое наставлением:

(2) — *Поехали, Игорень, у меня будешь работать. Жильем обеспечу, деньги будут. Ну, как?*

Игорь пожал плечами:

— *А что я умею?*

— *Ну, будешь при складе. Коробки с обувью сортировать, контролировать, как фуры грузят, что другое. Зарплата тебе, как однокласснику, повышенная. Ха-ха, премиальные! Давай, рви когти отсюда.*

Предостережение, выступающее в роли совета:

(3) — *Вы подумайте над тем, о чем я говорил. Ведь так можно всю жизнь промучиться, а вы вон какая еще молодая.*

— *Хорошо, хорошо. Спасибо.*

Предостережение, высказывающее просьбу:

(4) — *И порви их, а то нас штрафуют.*

— *Хорошо, хорошо... .*

Предостережение, предваряющее требование:

(5) — *Только дверью ради бога не хлопай!* — цепляет Марину сзади голос начальницы.

— *Да заткнешься ты, нет?*

— *Дверь в порядке, и теперь Алла Георгиевна может рассердиться всерьез.*

— *Пластинку смени или вылетишь!..*

Предостережение, выражающее запрет:

(6) — *Кто не знает — идите за остальными. И предупреждаю, — инструктор грозно оглядела стол с горами продуктов, — без сюрпризов в передачах. Всё найду, а неприятности вам надо?*

Предостережение, передающее приказ:

(7) — *Постойте, подумайте, — сказал и захлопнул дверь; поднялся в дежурное помещение, снял фуражку, вытер платком пот со лба.* (Сенчин 2000, 2010, 2011, 2017).

В зависимости от сложившейся ситуации превентивы всегда демонстрируют предупреждение говорящего, направленное адресату, предостережение от последствий возможного действия или события. Такие отрывки речи, несмотря на лаконичность, отличаются повышенной эффективностью. Ввиду высокой продуктивности превентивных высказываний Р. Сенчину удастся показать человеческие отношения в процессе непринужденного, спонтанного общения. Спонтанная (неподготовленная) речь является разновидностью устной диалогической речи. Диалог, как известно, связан с ситуацией, в которой ведется разговор. Мотивы, побуждающие к превентивным высказываниям в рамках диалога, представляют собой реакцию на действия или поведение лиц, участвующих в общении. В приведенных примерах наблюдается незапланированное выражение некоего волеизъявления говорящего, направленное на партнера, иногда лишенное речевого этикета и вежливости. Мы полагаем, что превентивы могут считаться признаками спонтанности диалогической речи и определителями уровня языковой компетенции говорящего. А в случаях совета, просьбы, напутствия или наставления — показателями непринужденной коммуникации.

Во всех исследуемых произведениях Р. Сенчин использует *гиперболу*:

(8) — ***Сто лет** назад это снилось, а теперь должно становиться реальностью. Человечество же прогрессирует, развивается...*

(9) — *Да-а, — сокрушался Борис, — куражну-ули. **Полгода** мечтал о таком празднике.*

(10) — *И вечером снова **убитый в хлам**, снова день, как и вчерашний.*

(11) — Простите, мне на урок. Седьмой класс. Кошмар прямо какой-то — каждый раз **сражения**.

(12) — Бревна есть? — спрашивал Елтышев.

— Да есть, конечно. Вон, **целые горы**...

(13) — Песен знал **тыщу** — и душевные, и блатные, солдатские... Парни, даже кто старше, уважали.

(14) — Что, мне тебя до **пенсии твоей**, что ли, кормить?! И всех остальных?

(15) — Ну, эт понятно... Давай, Николай Михалыч, чтоб денег столько было, **чтоб не сосчитать**.

(16) — Ну, что ты вареный такой?! Ребенок заботы требует. Твой ведь ребенок, или как?!

— А мы-то откуда знаем? **Мать там на стены лезет**... И вообще, знаешь, ты определяйся, давай.

(17) — И, конечно, все участники могут бесплатно выпить по кружке нашего клубного пивка, чтобы **погасить душевный пожар**!

(6) — Кто не знает — идите за остальными. И предупреждаю, — инструктор грозно оглядела стол с **горами продуктов**, — без сюрпризов в передачах. Всё найду, а неприятности вам надо?

(18) — Эт хорошо. Значит, переведут на поселение. А эти блатные — **годами** на нарах лежат и будут до звонка париться.

(19) — А чего ты? — тоже раздражается Тайка. — Можно подумать, у вас там жара сейчас, бананы растут.

— У нас, к твоему сведению, доходят ветры теплых течений, и всегда выше температура.

— Я и говорю — **Африка** (Сенчин 2000, 2010, 2011, 2017).

«Гипербола — стилистический прием, заключающийся в чрезмерном преувеличении каких-либо качеств или свойств изображаемого предмета, явления с целью усиления впечатления» (ТСС 2001: 85). «Гиперболические высказывания возникают в результате оценки говорящим сообщаемых им фактов, поэтому решающей является именно его позиция» (Логина 2018: 67). Из этого следует, что употребление гипербол выгодно писателю. Намеренное преувеличение количественных или качественных свойств, явлений и предметов передаёт состояние героев, их отношение к событиям. Кажется, что соразмерность изображаемой жизни нарушена. Но в данном случае искажение пропорций портретных и бытовых деталей служит для создания образной характеристики героя.

Следует подчеркнуть, что особое внимание в творчества Сенчина уделено *аллюзии*. «Аллюзия (от лат. *allusio* — шутка, намек), стилистическая фигура, намек посредством сходнозвучающего слова или упоминания

общеизвестного реального факта, исторического события, литературного произведения» (БЭС 2004: 39). «Аллюзия, будучи эффективным приемом повышения информативного, эмоционально-эстетического и прагматического потенциала текста, признается одним из важнейших средств реализации категории интертекстуальности и создания межтекстовых связей» (Кабанова 2016: 37). Например, в рассказе «Ложка сахара» аллюзия «Титаник» выступает в роли своеобразной подсказки читателям о том, какой конец ждет главного героя:

(20) — *Итак... итак, это теперь не «Пена». Это — нечто другое... «Титаник». Огромный, блестящий огнями океанский лайнер. Кругом на тысячи миль — простор океана. Представьте себе: ночь, тишина, и вы, именно вы стоите на корме* (Сенчин 2011).

Неслучайно и название одного из изучаемых нами произведений. «Афинские ночи» — это аллюзия. «Заголовок — сильная позиция текста, сразу же сообщающая о смысле произведения, сжатом автором до лаконичного словесного символа» (Ротай 2012: 68). Также в данном рассказе аллюзия включена в разговорную речь:

(21) — *Ну, где оглушительный праздник? Где **афинские** ночи?!*

— *Надо так.*

(22) — *А?*

— *Такая, в общем, **ночь** получилась, **афинская**... Нда, мне теперь впечатлений, хе-хе, надолго хватит, когда газировку буду проверять...* (Сенчин 2000).

Известен факт, что в дореволюционной России очень часто богатые помещики устраивали так называемые театральные увеселительные представления непристойного характера, именуемые в народе «афинские вечера». Таким образом, аллюзия на «афинские вечера», как форма интертекстуальности, является наиболее удачной. Р. Сенчину удалось в сжатой форме выразить свои идеи, дать возможность раскрыться многочисленным читательским ассоциациям.

Нередко в разговорной речи встречаются *повторы*. По мнению некоторых ученых (Г. А. Бариновой и Е. А. Земской), повторы являются составляющими спонтанных речевых конструкций и реализуют различные речевые стратегии индивида. «Как стилистическое средство повтор может выполнять в тексте разнообразные функции, на что обращают внимание многие исследователи данного стилистического приема: повтор может выступать как средство обеспечения когезии текста и средство смысловой организации текста, использоваться для усиления динамики речи и для выражения эмоций» (Прокопьева, Голубева 2014: 46). Часто Р. Сенчин использует *анафору* (единоначатие), которая является наиболее распростра-

ненной стилистической фигурой. «Анафора (от греч. *anaphora* — вынесение вверх). Стилистическая фигура, заключающаяся в повторении одних и тех же элементов в начале каждого параллельного ряда» (ССЛТ 1985: 63).

Приведем примеры:

(23) — **Наверно**... — *Николай Михайлович сжал стопку в ладони.*

— **Наверно**...

(24) — **Вот-вот** привезут, — заверяла Елена, убирая деньги в карман.

— **Вот-вот**... Проблемы там с транспортом были, но уже получены сведения, идет состав. А пила прекрасная — «Тайга»!

(25) — **В контору**, говорите? — по-другому уже, как-то с угрозой переспросила соседка.

— **В контору** на-адо сходить... А вы-то сами где этот лес взяли?...

(26) — **Пока** я ращу сына, **пока** в этом мой смысл... **Пока** что это нереально ведь.

(27) — **Скучно**.

— **Скучно**, так иди посуду помой. За день-то скопилось все-таки...

(28) — **Поговорил** с Вересовым?

— **Поговорил**.

(29) — **Давай** дежурство пока приму.

— **Давай-ай**.

(30) — **Долго** еще? — *смотрю в окно.*

— **Долго**. Кубинку проехали. (Сенчин 2000, 2010, 2011, 2017).

Перечисленные повторы указывают на темперамент и эмоциональное состояние говорящих, выступая в роли так называемых «словесных сигналов». Повторы также выполняют функцию самокоррекции диалогической речи, помогая адресату избежать ошибочного восприятия информации. Самокоррекция, сопровождающаяся повтором, чаще всего носит характер уточнения и конкретизации. Таким образом, повторы являются сознательным элементом речи.

Необходимо указать на слова-повторы (*редупликатy*), также встречающиеся в диалогической речи произведений Р. Сенчина. Например: **да-да, нет-нет, кретины-кретины, далеко-далеко, сильно-сильно, ням-ням, скок-скок, давным-давно, хе-хе, давай-давай, светло-светло, вези-вези, мала-мала, вот-вот, погоди-погоди, так-так, тю-тю-тю, только-только, о-о, ням-ням, хе-хе, еле-еле**.

«Редупликация (от лат. *reduplicatio* — удвоение) — лингвистическое повторение, удвоение корня или целого слова как способ образования слов, грамматических форм, фразеологических единиц» (СИС 2006: 133).

Редупликация в произведениях Р. Сенчина придает речи героев нужный эмоциональный оттенок.

В условиях диалогической речи Р. Сенчин использует разговорные слова: *понты* (хвастовство), *житуха* (жизнь), *башка* (голова), *втемяшилось* (укрепилось в сознании), *дурь* (глупость), *айдайте* (приглашение пойти), *дубак* (холод), *базарить* (говорить), *втюрился* (влюбился), *врачиха* (врач жен.), *блин* (я должен держаться) (негативная эмоция), *пожрать* (кушать), *прибамбасы* (дополнение к чему-то), *бреши* (врать), *подонки* (подлец), *врублю (телек)* (включу), *алкаш* (пьяница), *прикончить* (убить), *жид* (скряга), *придурок* (неадекватный человек), *баилях* (деньги), *вякает* (говорит), *выжрать* (съесть), *быдлярский* (гопообразный), *пойло* (алкогольный напиток), *жахнуть* (выпить), *горланить* (кричать). Разговорные слова, как правило, выражают эмоциональную оценку происходящего. «Эмоции — важная часть человеческой жизни, поскольку все, с чем сталкивается человек, вызывает у него определенную эмоциональную реакцию. Поэтому вполне очевидно, что в любом языке формируется целая система средств выражения эмоций, описания эмоционального состояния человека, репрезентации этого состояния в речи» (Родионова 2021: 60). Эмоционально окрашенные слова, на наш взгляд, в первую очередь указывают на стилевую особенность речи. Но главное их предназначение — создание яркого, неповторимого образа героя посредством передачи индивидуальной речевой характеристики каждого персонажа в отдельности. Фактически Р. Сенчин стремится представить диалоги в таком виде, в каком они существуют в реальной разговорной речи, т. е. дословно. Когда-то М. М. Зощенко так охарактеризовал свое творчество: «Я пишу на том языке, на котором говорит и думает улица» (Зощенко 2017: 12). На наш взгляд, Р. Сенчин умело фиксирует устно-разговорное общение, обусловленное экстралингвистическими условиями, в которых оно протекает. Также происходит персонализация личности героев Р. Сенчина. Прозаику удастся изобразить присутствие «живого человека» с его страстями, желаниями, взглядами и переживаниями.

Для более полного и глубокого понимания основной мысли и главной идеи произведений Р. Сенчина обратим внимание на диалог как самостоятельный объект исследования. В ходе стилистического анализа рассматривалась организация языковых единиц — словесных рядов. По мнению А. И. Горшкова, опирающегося на работы В. В. Виноградова, «словесный ряд — это представленная в тексте последовательность (не обязательно непрерывная) языковых единиц разных ярусов, объединённых композиционной ролью и соотнесённостью с определённой сферой языкового употребления или с определённым приёмом построения текста» (Горшков

2001: 160). Ю. М. Папян отмечает, что «словесный ряд, рассматриваемый во внутренних отношениях выбранных средств, — важнейшая структурная категория, определяющая сущность организационного и содержательного механизма и, разумеется, образной системы текста. Будучи компонентом организации текста, словесный ряд соответствует ему характером последовательного развертывания» (Папян 2018: 35). По мнению Г. Д. Ахметовой, «компонентами языковой композиции являются — словесный ряд, композиционный отрезок и точка видения, причем словесные ряды являются основным компонентом, т. к. проходят через все произведение» (Ахметова 2002: 67).

В рамках статьи проанализируем рассказы Р. Сенчина «К мужу» и «Первая девушка». В рассказе «К мужу» внутри диалогов можно выделить два явных прерывных словесных ряда. Первый из них характеризует жизнь и душевное состояние героини Марины, которая периодически посещает своего мужа Евгения Потапова в тюрьме:

Не жалко — Женя любит — пускай радуется — Женя просил — не надо денег — рядом — земная жизнь — Жене повредит — должны отпустить — ждет очень — всё наладится — Получил разрешение — Женя придет. (Сенчин 2017).

В этом словесном ряду мы видим иллюзию отношений на расстоянии и надежду главной героини на счастливое будущее с находящимся в заключении мужем.

Второй словесный ряд, наоборот, показывает реальность, которую Марина не хочет признавать:

Жалко — бедные вы женщины — ад — далеко — с деньгами плохо — Женя не просил — кто должен-то? — давно ведь ездил — беспредельщик — Потапов твой не придет. (Сенчин 2017).

Считаем важным выделить ключевые, противоположные по значению абстрактные понятия: *земная жизнь* и *ад*. Получается, счастье, к которому так стремится Марина, так же абстрактно. На наш взгляд, происходит столкновение словесных рядов — иллюзии с реальностью. Таким образом, Р. Сенчин передает весь трагизм положения главной героини Марины.

Рассмотрим один из первых рассказов Р. Сенчина «Первая девушка». Сразу видно, что разговорная речь изобилует личными местоимениями (*ты* — 7, *я* — 5, *мы* — 3, *меня* — 2, *тебе* — 2, *её* — 2, *он* — 2, *ей* — 1, *вас* — 1, *мне* — 1, (на) *неё* — 1, *они* — 1, *она* — 1). «Одна из характерных особенностей разговорной речи — активное использование местоимений» (Сиротинина 1983: 34). Интересно расположение личных местоимений в самом маленьком из рассматриваемых в данной статье диалоге.

Наблюдаются следующие конструкции грамматической противопоставленности местоимений, размещенные в таком порядке:

- 1) у *меня* — к *тебе*;
- 2) *ты* — *я*;
- 3) *я* — *тебе*;
- 4) *мы* — *её*;
- 5) *ей* — *ты*;
- 6) *мы* — *её*;
- 7) *мы* — *они*;
- 8) *ты* — на *неё*;
- 9) *я* — *ты*.

По нашему мнению, образуются два словесных ряда, отражающие отношения:

– между героем и персонажами (главный герой и Камель, главный герой и Оксанка): номера 1, 2, 3, 5, 8, 9.

– между персонажами (Камель с друзьями и Оксанка, Камель с друзьями и девушки): номера 4, 6 и 7.

В процессе разговора Камель предлагает главному герою совершить ужасный поступок. С 1-й пары у *меня* — к *тебе* начинается внутренняя борьба между добром и злом. Герой понимает, что так поступать нельзя. «Ценностные ориентиры героя обнаруживаются в его отношении к той или иной ситуации» (Вознесенская 2020: 83). Пары 4, 6 и 7 *мы* — *её*, *мы* — *её*, *мы* — *они* второго словесного ряда призваны убеждать главного героя в том, что в действиях Камеля с друзьями нет ничего плохого. Если же главный герой откажется, они все равно не отступят от своих намерений (*мы* — *её* повторяется два раза). Последняя, 9-я пара *я* — *ты* указывает на готовность главного героя принять участие в «нехорошем деле»:

(31) — *Я согласен.*

— *Ништяк. Перекурим тогда?*

— *А сколько вас?*

— *Трое, ты четвертый. Держи. — Он протянул мне коробок с насваем* (Сенчин 2011).

Мы видим, как словесные ряды, взаимодействуя, дополняют друг друга. Подобное взаимопроникновение, на наш взгляд, подчеркивает движение авторской мысли, раскрывая суть безнравственного и низкого поведения людей в описываемой ситуации.

Итак, мы проанализировали один роман, одну повесть и пять рассказов документального прозаика Р. Сенчина и обнаружили, что в художественных диалогах широко используются разговорные элементы. Эффект разговорности достигается за счет использования ряда особенностей, при-

сущих разговорной речи: предельная неполнота предложений, разговорная лексика, личные местоимения, повторы, гипербола, превентивные высказывания, аллюзия.

4. Выводы

Проведенное исследование показало, что выявленные разговорные элементы в художественном диалоге выполняют прежде всего функцию сигнала разговорности. Дополнительно разговорные элементы осуществляют описывающую функцию, то есть служат средством речевой характеристики персонажей. С этой целью Р. Сенчин передает обычные разговорные явления в реальном общении людей разных социально-классовых слоев населения. Особенно ему удаются персонажи с низкой речевой культурой. Также включение в художественные диалоги разговорной речи служит сближению писателя с читателем, раскрытию авторского замысла. Обнаруженные словесные ряды в структуре диалогов раскрывают развитие ситуации в процессе разговора. Таким образом, языковая композиция текстов Р. Сенчина подчинена логике общения и отражает особенности идиостиля писателя.

Список литературы / References

- Ахметова Г. Д. Языковая композиция художественного текста (на материале русской прозы 80–90-х годов XX века): Монография. Чита: ЗабГПУ, 2002. [Akhmetova, Galiya D. (2002) *Jazykovaja kompozicija hudozhestvennogo teksta (na materiale russkoj prozy 80–90-kh godov XX veka)* (Linguistic Composition of a Literary Text (Based on the Material of Russian Prose of the 80–90s of the XX Century)): Monograph. Chita: ZabGPU. (In Russian)].
- Басова Т. А., Федулёнова Т. Н. Язык, мышление и объективный мир в трактовке Г. В. Колшанского // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 2020. Вып. 4 (51). С. 132–137. [Basova, Tatyana A., & Fedulenkova, Tatyana N. (2020) *Jazyk, myshlenie i ob'ektivnyj mir v traktovke G. V. Kolshanskogo* (Language, Thinking and the Objective World in the Interpretation of G. V. Kolshansky). *LUNN Bulletin*, 4 (51), 132–137. (In Russian)]. DOI: 10.47388/2072-3490/lunn2020-51-3-132-137.
- Бирюлин Л. А. Функционально-типологические аспекты анализа императива. Часть 2. Семантика и прагматика повелительных предложений. М.: Ин-т языкознания АН СССР, 1990. [Birjulin, Leonid A. (1990) *Funkcional'no-tipologicheskie aspekty analiza imperativa Chast' 2. Semantika i pragmatika povelitel'nykh predlozhenijj* (Functional and Typological Aspects of Imperative Analysis. Part 2. Semantics and Pragmatics of Imperative Sentences). Moscow: In-t yazykoznaniya AN SSSR. (In Russian)].
- Виноградов В. В. Избранные труды. История русского литературного языка. М.: Наука, 1978. [Vinogradov, Vladimir V. (1978) *Izbrannye trudy. Istorija russkogo literaturnogo jazyka* (Selected Works. History of the Russian Literary Language). Moscow: Nauka. (In Russian)].

- Вознесенская И. М. Речевой облик персонажа в контексте рефлексии 90-х (на материале романа «Дождь в Париже» Р. Сенчина) // Мир русского слова. 2020. № 4. С. 79–85. [Voznesenskaya, Irina M. (2020) Rechevoj oblik personazha v kontekste refleksii 90-h (na materiale romana «Dozhd' v Parizhe» R. Senchina) (The Character's Speech Appearance in the Context of Reflection of the 90s (Based on the Novel "Rain in Paris" by R. Senchin). *The World of Russian Word*, 4, 79–85. (In Russian)]. DOI: 10.24411/1811-1629-2020-14079.
- Горшков А. И. Русская стилистика. М.: АСТ, 2001. [Gorshkov, Alexander I. (2001) *Russkaja stilistika* (Russian Stylistics). Moscow: AST. (In Russian)].
- Зоценко М. М. Избранное. М.: Приоритет Пресс, 2017. [Zoshchenko, Mihail M. (2017) *Izbrannoe* (Favourites). Moscow: Prioritet Press. (In Russian)].
- Кабанова И. Н. Интертекстуальный статус аллюзивных включений в медийном дискурсе // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 2016. Вып. 33. С. 31–40. [Kabanova, Irina N. (2016) Intertekstual'nyjj status alljuzivnykh vkljuchenijj v medijjnom diskurse (The Intertextual Status of Allusive Inclusions in Media Discourse). *LUNN Bulletin*, 33, 31–40. (In Russian)].
- Крысин Л. П. Современный русский язык. Социальная и функциональная дифференциация. М.: Ин-т русского языка им. В. В. Виноградова, 2006. [Krysin, Leonid P. (2006) *Sovremennyjj russkijj jazyk. Social'naja i funkcional'naja differenciacija* (Modern Russian Language. Social and Functional Differentiation). Moscow: In-t russkogo yazyka im. V. V. Vingoradova. (In Russian)].
- Курилкина Ю. С. Семантический синкретизм превентивных высказываний в русском языке // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 2019. Вып. 46. С. 51–61. [Kurilkina, Julija S. (2019) Semanticheskijj sinkretizm preventivnykh vyskazyvanijj v russkom jazyke (Semantic Syncretism of Preventive Statements in the Russian Language). *LUNN Bulletin*, 46, 51–61. (In Russian)].
- Курьян М. Л. Гармонизация межличностной интеракции на стадии поддержания коммуникативного акта // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 2011. Вып. 15. С. 57–68. [Kur'jan, Maria L. (2011) Garmonizacija mezhlichnostnoj interakcii na stadii podderzhanija kommunikativnogo akta (Harmonization of Interpersonal Interaction at the Stage of Maintaining a Communicative Act). *LUNN Bulletin*, 15, 57–68. (In Russian)].
- Лалетина А. О. Язык и норма в условиях глобализации и виртуализации общения // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 2011. Вып. 14. С. 44–51. [Laletina, Aleksandra O. (2011) Jazyk i norma v uslovijakh globalizacii i virtualizacii obshhenija (Language and Norm in the Context of Globalization and Virtualization of Communication). *LUNN Bulletin*, 14, 44–51. (In Russian)].
- Логинова Е. Ю. Использование гиперболы в рассказах Василия Шукшина // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 2018. Вып. 43. С. 56–68. [Loginova, Elena Ju. (2018) Ispol'zovanie giperboly v rasskazakh Vasilija Shukshina (The Use of Hyperbole in the Stories of Vasily Shukshin). *LUNN Bulletin*, 43, 56–68. (In Russian)].
- Папан Ю. М. Индивидуальный стиль в образах романа // Язык как материал словесности. Научные чтения (20 октября 2018 г. Москва. К 95-летию профессора

- А. И. Горшкова). Казань: Бук, 2018. С. 30–44. [Papayan, Yuri M. (2018) *Individual'nyj stil' v obrazah romana* (Individual Style in the Images of the Novel). *Yazyk kak material slovesnosti. Nauchnye chteniya (20 oktyabrya 2018 g. Moskva. K 95-letiyu professora A. I. Gorshkova)* (Language as a Material of Literature. Scientific Readings (October 20, 2018, Moscow. To the 95th Anniversary of Professor A. I. Gorshkov). Kazan: Buk, 30–44. (In Russian)].
- Прокопьева Н. Н., Голубева Н. А. Повтор как средство выразительности современной немецкоязычной проповеди // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 2014. Вып. 27. С. 44–52. [Prokop'eva, Nadezhda N., & Golubeva, Nadezhda A. (2014) *Povtor kak sredstvo vyrazitel'nosti sovremennoj nemeckojazychnoj propovedi* (Repetition as a Means of Expressiveness of a Modern German-language Sermon). *LUNN Bulletin*, 27, 44–52. (In Russian)].
- Родионова М. Ю. Смена предиката как форма когнитивной адаптации текста при переводе // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 2021. Вып. 1 (53). С. 53–68. [Rodionova, Maria Yu. (2021) *Smena predikata kak forma kognitivnoj adaptacii teksta pri perevode* (Predicate Change as a Form of Cognitive Adaptation of the Text During Translation). *LUNN Bulletin*, 53, 53–68. (In Russian)]. DOI: 10.47388/2072-3490/lunn2021-53-1-53-68.
- Ротай Е. М. Константы художественного мира в повестях Р. Сенчина [Электронный ресурс] // Политематический сетевой электронный научный журнал КубГАУ. 2012. № 77. URL: <http://ej.kubagro.ru/2012/03/pdf/36.pdf>. (дата обращения: 21.02.2022) [Rotay, Evgeniya M. (2012) (2022, February 21) *Konstanty hudozhestvennogo mira v povestjah R. Senchina* (The Constants of Artistic World in Narratives of R. Senchin). *Polythematic online scientific journal of Kuban State Agrarian University*, 77. Retrieved from <http://ej.kubagro.ru/2012/03/pdf/36.pdf>. (In Russian)].
- Сиротинина О. Б. Русская разговорная речь. М.: Просвещение, 1983. [Sirotnina, Olga B. (1983) *Russkaya razgovornaya rech'* (Russian Colloquial Speech). Moscow: Prosveshchenie. (In Russian)].
- Цейтлин А. Г. Мастерство Тургенева-романиста [Электронный ресурс] // Сайт, посвященный творчеству И. С. Тургенева. URL: <http://turgenev-lit.ru/turgenev/kritika-o-turgeneve/cejtlin-masterstvo-turgeneva/index.htm> (дата обращения: 21.02.2022) [Zeitlin, Alexander G. (2022, February 21) *Masterstvo Turgeneva-romanista* (The Skill of Turgenev the Novelist). *Site dedicated to the works of I. S. Turgenev*. Retrieved from <http://turgenev-lit.ru/turgenev/kritika-o-turgeneve/cejtlin-masterstvo-turgeneva/index.htm>. (In Russian)].

Источники языкового материала / Language material resources

- Сенчин Р. В. Афинские ночи. М.: Пик, 2000. [Senchin, Roman V. (2000) *Afinskie nochi* (Athenian Nights). Moscow: Peak. (In Russian)].
- Сенчин Р. В. Елтышевы. М.: Эксмо, 2010. [Senchin, Roman V. (2010) *Eltyshevy* (The Eltyshevs). Moscow: Eksmo. (In Russian)].
- Сенчин Р. В. Изобилие. СПб.: КоЛибри, 2011. [Senchin, Roman V. (2011) *Izobilie* (Abundance). Saint Petersburg: KoLibri. (In Russian)].

Сенчин Р. В. За встречу. М.: Эксмо, 2017. [Senchin, Roman V. (2017) *Za vstrechu* (For the Meeting). Moscow: Eksmo. (In Russian)].

Словари / Dictionaries

- БЭС: Большой энциклопедический словарь / Под ред. А. М. Прохорова, СПб.: Норинт, 2004. [Bol'shoj jenciklopedicheskiy slovar' (2004) (Large Encyclopedic Dictionary). In Prokhorov, Aleksandr M. (ed.). Saint Petersburg: Norint. (In Russian)].
- СИС: Словарь иностранных слов: более 4500 слов и выражений / Н. Г. Комлев. М.: Эксмо, 2006. [Slovar' inostrannykh slov: bolee 4,500 slov i vyrazhenijj (2006) (Dictionary of Foreign Words: More Than 4500 Words and Expressions). In Komlev, Nikolay G. (ed.). Moscow: Eksmo. (In Russian)].
- ССЛТ: Словарь-справочник лингвистических терминов: пособие для учителя / Д. Э. Розенталь, М. А. Теленкова. М.: Просвещение, 1985. [Slovar'-spravochnik lingvisticheskikh terminov: posobie dlja uchitelja (1985) (Dictionary-Reference of Linguistic Terms: a Teacher's Manual). In Rosenthal, Dietmar E., & Telenkova, Margarita A. (eds.). Moscow: Prosveshchenie. (In Russian)].
- ТСРЯ: Толковый словарь русского языка / Д. Н. Ушаков. М.: Астрель, 2000. [Tolkovyj slovar' russkogo jazyka (2000) (Explanatory Dictionary of the Russian Language). In Ushakov, Dmitry N. (ed.). Moscow: Astrel. (In Russian)].
- ТСС: Толково-словообразовательный словарь: Свыше 136 000 словарных статей. Около 250 000 семантических единиц / Т. Ф. Ефремова. М.: Русский язык, 2001. [Tolkovo-slovoobrazovatel'nyj slovar': Svyshe 136 000 slovarnyh statej. Okolo 250 000 semanticheskikh edinic (2001) (Explanatory and Word-formation Dictionary: over 136,000 Dictionary Entries. About 250,000 Semantic Units). In Efremova, Tatiana F. (ed.). Moscow: Russky yazyk. (In Russian)].

УДК 81'25

DOI 10.47388/2072-3490/lunn2022-57-1-59-77

ПЕРЕВОД VS ЛОКАЛИЗАЦИЯ: ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКАЯ ДИХОТОМИЯ ИЛИ ЕСТЕСТВЕННАЯ ИНТЕГРАЦИЯ?

Е. Д. Малёнова

Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского,
Омск, Россия

В статье рассматривается взаимодействие и взаимовлияние двух ключевых понятий современной отрасли лингвистических услуг: перевода и локализации. Автор исследует сущность явления локализации через призму его восприятия различными группами стейкхолдеров, активно вовлеченных в процессы, происходящие на глобальном рынке лингвистических услуг. Актуальность проблемы определения локализации и его соотносительности с современным пониманием перевода обуславливается активным развитием отрасли локализации, возросшим интересом к изучению локализации со стороны представителей академического сообщества и связанной с этим необходимостью уточнения данного понятия. Цель статьи — выделить подходы к пониманию локализации, принятые в отрасли и современном научном сообществе, занимающемся исследованиями в сфере теории и практики перевода, а также обозначить собственную исследовательскую позицию. Для достижения данной цели автор проводит комплексный анализ (1) определений локализации, приведенных в документах глобальных некоммерческих профессиональных организаций, объединяющих специалистов в области локализации; (2) трактовок сущности локализации, предлагаемых представителями российской и зарубежной переводческой отрасли; (3) подходов к изучению понятий перевода и локализации, отраженных в трудах российских и зарубежных переводоведов. Материалами исследования послужили руководства по локализации и уставные документы организаций *LISA* и *GALA*, информация с сайтов крупных зарубежных и отечественных компаний, предлагающих услуги перевода и локализации, а также монографии и научные статьи ведущих российских и зарубежных лингвистов, интересующихся вопросами соотношения понятий перевода и локализации. В заключении выделяются три основные парадигмы, определяющие границы перевода и локализации: лингвистическая, культурная и технологическая, — а также обосновывается необходимость использования комплексного интегративного подхода к изучению сущности взаимосвязи явлений перевода и локализации, обусловленная развитием соответствующих направлений, связанных с оказанием лингвистических услуг, сочетающих переводческую и технологическую составляющие. Кроме того, в заключении сформулированы дальнейшие перспективы исследования перевода и локализации.

Ключевые слова: перевод; локализация; интернационализация; поставщик лингвистических услуг; веб-локализация; аудиовизуальный перевод.

Цитирование: Малёнова Е. Д. Перевод vs локализация: терминологическая дихотомия или естественная интеграция? // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 2022. Вып. 1 (57). С. 59–77.

DOI: 10.47388/2072-3490/lunn2022-57-1-59-77.

Translation vs Localization: Terminological Dichotomy or Natural Integration?

Evgeniya D. Malenova

F. M. Dostoevsky Omsk State University, Omsk, Russia

The article explores the interaction and mutual influence of two key concepts of the modern LSP industry: translation and localization. The author goes into the depths of the essence of localization and explores it through the prism of its perception by various groups of stakeholders involved. The urgency of defining localization and identifying its correlation with the modern understanding of translation can be explained by the active development of the localization industry, the increased interest in the study of localization on the part of representatives of the academia, and the related need to clarify this concept. The initial goal is to highlight the approaches to understanding localization adopted by the industry and the modern translation studies (TS), as well as to identify the author's own research standpoint. The author carries out a comprehensive analysis of (1) localization definitions given by global non-profit professional localization organizations; (2) interpretations of the essence of localization proposed by Russian and foreign LSPs; (3) approaches to the concepts of translation and localization reflected in the works of translation scholars. The materials include localization manuals of LISA and GALA, information from the websites of large foreign and domestic LSPs, monographs and articles by leading Russian and foreign TS-scholars. In conclusion, the author identifies three main paradigms that define the boundaries of translation and localization: linguistic, cultural and technological; and justifies the necessity of using a comprehensive integrative approach to the study of the essence of the relationship between the phenomena of translation and localization. In addition, further prospects for the study of translation and localization are formulated.

Key words: translation; localization; internationalization; language services provider (LSP); web-localization; audiovisual translation.

Citation: Malenova, Evgeniya D. (2022) Translation vs Localization: Terminological Dichotomy or Natural Integration? *LUNN Bulletin*, 1 (57), 59–77. DOI: 10.47388/2072-3490/lunn2022-57-1-59-77.

*If I'm selling to you, I speak your language;
if I'm buying dann müssen Sie Deutsch sprechen.*

Вилли Брандт
(Oxford Reference 2021)

1. Введение

Человечество стоит на пороге очередной, четвертой промышленной революции, уникальность которой заключается, помимо всего прочего, в растущей гармонизации и интеграции большого количества различных научных дисциплин, а также в усилении влияния цифровых и информационных технологий на нашу профессиональную и повседневную жизнь. Подобные изменения затрагивают и переводческую отрасль. Все чаще речь идет о диверсификации переводческой профессии, о появлении новых видов работ и услуг, которые имеют непосредственное отношение к перево-

ду, но в классическом понимании переводом, как правило, не являются. По данным ежегодного обзора европейского рынка переводческих услуг за 2020 год, в котором принимали участие представители крупных поставщиков лингвистических услуг (далее *LSP*) и индивидуальные переводчики из 45 стран Европы, наиболее популярными «новыми» услугами, оказываемыми в 2020 году, стали постредактирование машинного перевода, работа с мультимедийными материалами, организация обучающих курсов, мультязычный маркетинг и услуги копирайтинга и транскреации (European Language Industry Survey 2020). В этом перечне можно увидеть явный перевес в сторону работ, связанных непосредственно с цифровизацией переводческой отрасли и ее ориентацией на диверсификацию услуг. К аналогичным выводам пришли и специалисты компании *Nimdzi Insights*, специализирующейся на аналитике глобального рынка лингвистических услуг. По их данным, в тройке наиболее востребованных услуг, предоставляемых представителями топ-100 *LSP* из 25 стран мира, оказались субтитрирование (68,4 %), постредактирование машинного перевода (71,5 %), но абсолютным лидером (97,5 %) стали услуги перевода и локализации (The 2021 Nimdzi 100).

Несмотря на разнообразие видов лингвистических услуг, оказываемых современными *LSP*, международная некоммерческая ассоциация *GALA* (*Globalization and Localization Association*), миссией которой является поддержка как отдельных профессионалов, так и целых организаций, работающих на глобальных рынках в области лингвистических технологий и сервисов, выделяет пять ключевых видов лингвистических услуг: письменный перевод, устный перевод (включая сурдоперевод), локализация, глобализация и интернационализация (*GALA* 2020). Для обозначения этих услуг, позволяющих заказчикам продавать и осуществлять поддержку своих цифровых продуктов, международной организацией *LISA* (*Localization Industry Standards Association*), до 2011 года объединявшей клиентов и поставщиков услуг в области глобализации и локализации, был предложен акроним *GILT* (*Globalization, Internationalization, Localization and Translation*), объединяющий в себе все лингвистические услуги, спрос на которые появился в середине 1990-х годов XX века благодаря глобализации бизнес-процессов, товаров и услуг (*LISA* 2003: 6). В данном контексте под глобализацией понимаются процессы ведения бизнеса в условиях глобальных рынков, под интернационализацией — предварительная техническая обработка цифровых продуктов, призванная облегчить (и существенно удешевить) процессы перевода и локализации. Перевод — «вторая из древнейших профессий», существующая тысячи лет, а вот определение локализации, по признанию К. Данна, «зависит от контекста и точки зре-

ния тех, кто это определение формулирует» (Dunne 2006: 1–4) (здесь и далее перевод мой. — Е. М).

В результате среди различных участников рынка лингвистических услуг, включая заказчиков, поставщиков услуг, разработчиков, специалистов отделов продаж и менеджеров проектов, отсутствует единое понимание сущности локализации, так как оно зависит в первую очередь от профессионального контекста, в котором употребляется данный термин. Несмотря на то что существует довольно обширный пласт работ, посвященных изучению сущности локализации (Esselink 2000; Dunne 2006; Schäler 2010; Bernal-Merino 2013; Jiménez-Crespo 2013; O'Hagan M., Chandler 2016 и др.), а также рекомендации и стандарты ведущих профессиональных организаций (*LISA*, *GALA*), термин «локализация» все еще нуждается в уточнении и конкретизации. Так что же понимается под локализацией как лингвистической услугой? Как понимают локализацию исследователи-переводоведы и представители компаний-*LSP*? Создают ли термины «перевод» и «локализация» эффект терминологической дихотомии или это коррелирующие и взаимопроникающие понятия, которые существуют в состоянии естественной интеграции? Настоящее исследование ставит перед собой цель найти ответы на вышеуказанные вопросы.

2. Материал и методология исследования

Исследование проводилось в несколько этапов. На первом этапе были проанализированы смыслы, вкладываемые в понятия «перевод» и «локализация» крупными международными некоммерческими организациями: *LISA*, прекратившей свое существование по финансовым причинам в 2011, но подготовившей большое количество документов и стандартов в области локализации, которые используются до сих пор, и *GALA*, объединяющей профессионалов в области локализации и занимающейся подготовкой документации и проведением мероприятий в поддержку ведущих мировых практик в области локализации, глобализации и предоставления лингвистических услуг. На втором этапе проводился анализ подходов к определению понятий «перевод» и «локализация», отраженных как в материалах крупных поставщиков программного обеспечения и лингвистических услуг (*Microsoft*, *Lionbridge*, *AllCorrect* и т. п.), так и на сайтах *LSP*, оказывающих услуги в области локализации в качестве дополнительной опции. На третьем этапе исследования были рассмотрены подходы к выявлению сути корреляции явлений перевода и локализации, отраженные в трудах ведущих зарубежных и отечественных переводоведов, рассматривающих как перевод в самом общем смысле (G. Toury, А. Рым, К. Windle, А. В. Ачкасов, В. В. Сдобников), так и проблемы различных видов перевода

(М. А. Bernal-Merino, Н. Chandler, F. Chaume, К. J. Dunne, М. А. Jiménez-Crespo, М. O'Hagan, R. Schäler и других). На основе результатов анализа, проведенного по каждой из вышеуказанных групп стейкхолдеров, причастных к вопросам перевода и локализации, были синтезированы три основных подхода к рассмотрению взаимосвязи явлений перевода и локализации и предложена идея применения комплексного интегративного подхода к изучению перевода и локализации, причем применительно к отдельным видам перевода, неотделимым от процесса технологической обработки переводимого контента: перевода интернет-страниц, веб-приложений и программного обеспечения, перевода компьютерных игр, аудиовизуального перевода и т. п.

3. Перевод VS локализация: к постановке исследовательской проблемы

Несмотря на то что локализация является сейчас одной из наиболее популярных услуг, предлагаемых ключевыми игроками на глобальном рынке перевода, само понятие локализации появилось сравнительно недавно. Первые опыты локализации были связаны с необходимостью распространения программного обеспечения для персональных компьютеров, которые стали доступны пользователям в 80-х годах XX века. Так, например, американская компания *Sun Microsystems* вышла на европейские рынки уже в 1983 году, а в 1986 году стала поставлять свои программные продукты на азиатские рынки и в Австралию. *Microsoft* начал свою экспансию за пределы США еще раньше: в 1978 году компания открыла свой первый офис в Японии, а с 1979 года она представлена и в Европе (Esselink 2003: 4). С другой стороны, как утверждает М. Бернал-Мерино, сам термин *localisation* был введен шведским переводоведом и исследователем переводов детской литературы Гёте Клингбергом в 1986 году. Под локализацией он понимал особую технологию перевода, заключающуюся в адаптации культурных контекстов: переименовании героев, изменении места действия, — что позволяло художественному произведению соответствовать реалиям культуры языка перевода (Bernal-Merino 2013: 126). Такое лингвокультурное понимание локализации довольно популярно и по сей день.

Классическое определение локализации дал Берт Эсселинк, в соответствии с которым локализация — процесс лингвистической и культурной адаптации продукта к целевой *locale* (стране / региону и языку), в которой этот продукт будет использоваться и продаваться (Esselink 2000: 3). Основная проблема в данном случае зиждется в понимании того, являются ли лингвистическая и культурная адаптация последовательными и стратегически разделенными процессами или оба вида адаптации представляют

собой два взаимосвязанных элемента одного процесса — перевода. Именно разное понимание сущности перевода приводит к появлению различных подходов представителей *LSP* к определению того, что же такое локализация.

За последние полвека отношение к переводу как к объекту исследования и практической деятельности претерпело существенные изменения. Ранние этапы развития переводоведения характеризовались текстоцентрической ретроспективной парадигмой, которая фокусировалась на проблемах эквивалентности между единицами исходного языка и языка перевода. Активное использование такой научной парадигмы может объясняться тем фактом, что основные теоретические положения переводоведения (в особенности отечественного) «вырабатывались в те годы, когда у нас преобладал перевод художественных текстов» (Петрова 2019: 72). Такой подход давно уступил свои позиции концепциям дескриптивного и функционального переводоведения. Начиная с 1970-х годов, теоретики перевода сконцентрировали свое внимание не столько на исходном тексте, сколько на статусе и функции текста перевода в принимающей культуре. Карта переводоведения Дж. Холмса, выделяющая дескриптивное переводоведение (*DTS — descriptive translation studies*) в отдельное направление чисто теоретического переводоведения, предоставила исследователям перевода бóльшую свободу действий, так как позволяет ориентироваться в своих изысканиях не только на продукт переводческой деятельности (*Product-oriented DTS*), но и на процесс перевода (*Process-oriented DTS*), а также на его функцию (*Function-oriented DTS*), подразумевающую собой изучение не столько текста, сколько контекста: описание функций, которые выполняет перевод в социокультурном контексте реципиента (Holmes 1988: 72–73). Причем, как справедливо заметил впоследствии Г. Тури, функция, процесс и продукт (результат) переводческой деятельности представляют собой отдельные части комплексного целого, и разделение этих частей возможно только из методологических соображений. Таким образом, если мы хотим вникнуть в истинную суть явления перевода, нам необходимо рассматривать все три указанных аспекта в их состоянии взаимозависимости и взаимовлияния (Toury 1995: 11).

Функциональные аспекты перевода активно рассматривались и в рамках скопос-теории К. Райс и Х. Фермеера, согласно которой любое переводческое действие определяется его целью в соответствии с формулой $Trl. = f(sk)$, где f — функция цели (скопоса), соответственно, цель оправдывает средства и является определяющим фактором при принятии переводческого решения (Reiß & Vermeer 2013: 90). Учитывая тот факт, что скопос исходного текста и текста перевода могут не совпадать в силу

лингвокультурных различий целевых аудиторий, получающих тексты на языке оригинала и получающих транслятумы — тексты на языке перевода, перевод нельзя рассматривать как прямую проекцию (*mapping*) текста оригинала в текст перевода, скорее, набор величин *X*, представленных в тексте оригинала, должен репрезентироваться набором величин *Y* в тексте перевода (там же 113). В итоге реципиенты транслятума получают продукт (текст), который они могут использовать в соответствующей ситуации и именно так, как им это необходимо (Рум 2010: 45). Таким образом, не исходный язык, а культура в самом широком ее понимании становится тем фактором который определяет профессиональное поведение переводчика и обуславливает избранные варианты переводческих решений. В результате в середине 1990-х годов переводоведение совершило «культурный поворот», так как «переводы никогда не создаются в вакууме и никогда не воспринимаются в вакууме» (Bassnett & Lefevre 1998: 3). Такой подход к переводу вполне оправдывается тем фактом, что текст оригинала, относящийся к любому функциональному стилю, «может быть маркирован культурно- и национально-специфичными элементами, препятствующими достижению в переводе той же реакции со стороны получателей перевода, что вызывает у своих читателей текст оригинала» (Шамилов, Кириллова 2021: 92). Соответственно, вопрос противопоставления лингвистического и культурологического аспектов переводческой деятельности был снят еще 30 лет назад: перевод представляет собой не только лингвистический, но и культурный трансфер текстов на языке оригинала в лингвокультурное пространство языка перевода, так как важность фактора культуры в переводческой деятельности очевидна (Барышев, Сдобников 2020: 19).

В настоящее время мы можем наблюдать новый, коммуникативный поворот в понимании феномена перевода, который позволяет рассматривать перевод не в рамках отдельных языков, тематик или культур, но как процесс межкультурной коммуникации, который не является обычной суммой всех вышеуказанных факторов (Snell-Hornby 2006: 166). Мы не можем отделить культуру от языка, язык от тематики текста, так как именно сплав этих элементов и обуславливает специфику каждого акта коммуникации с использованием перевода. Такой подход к переводу, который В. В. Сдобников называет коммуникативно-функциональным, «основан на положении о включенности переводческого акта в широкий контекст межкультурной и межкультурной коммуникации, в процесс общения — непосредственный или опосредованный — между автором оригинала и получателем перевода» (Сдобников 2015: 9). Таким образом, переводчик не является «“беспомощным” транскодирующим устройством, поставляя сырой материал “реальным” специалистам или мастерам своего дела»

(Snell-Hornby 2006: 172). Он представляет собой участника процесса межкультурной коммуникации, равноправного субъекта коммуникативной деятельности. Но здесь же М. Снелл-Хорнби замечает, что такое представление о переводчике разделяется отнюдь не всеми стейкхолдерами, заинтересованными в процессе перевода.

Действительно, суть проблемы противопоставления перевода и локализации заключается именно в том, что представителями отрасли локализации перевод до сих пор рассматривается через призму текстоцентрической ретроспективной парадигмы, как «трансформация текста на одном языке в текст на другом языке» (Бархударов 1975: 5). В большинстве случаев представители крупных и мелких компаний, оказывающих услуги в области перевода и локализации, видят перевод как «преобразование слов с одного языка на другой» (Smartling 2021), «передачу текста с одного языка на другой с сохранением эквивалентности значений» (Harris 2021), «пословное преобразование языка» (Протекст 2016). Соответственно, локализация представляется более сложным процессом, требующим больших усилий и большего мастерства, чем перевод, так как связывается с процессом именно культурной адаптации текста, отделяя ее от адаптации лингвистической (собственно перевода). Ниже будут более подробно рассмотрены различные подходы к пониманию локализации, принятые как в профессиональном переводческом сообществе, так и в академической среде, и будут выделены отдельные подходы к пониманию сущности взаимоотношений явлений перевода и локализации.

3.1. Перевод VS локализация с точки зрения глобального профессионального переводческого сообщества

Согласно определению LISA, в процессе локализации необходимо обращать внимание на три вида проблем: лингвистические, связанные непосредственно с процессом перевода интерфейса пользователя продукта и сопроводительной документации; культурологические, связанные с необходимостью адаптировать продукт, его функционал и способы презентации информации к требованиям локальных целевых культур; и технические, связанные с внесением изменений в код (в случае локализации программного обеспечения и других цифровых продуктов) или изменением оформления продукта или его упаковки (LISA 2003: 13). В данном случае явно видится разделение процессов лингвистической и культурологической обработки текста. Перевод понимается как в чистом виде лингвистический процесс, передача смысла с одного языка на другой, в то время как локализация — процесс адаптации продукта или услуги к требованиям отдельной *locale* (GALA 2020). Некоторые представители переводческого бизнеса, как уже было упомянуто выше, считают, что «локализация пере-

вода требует гораздо большего профессионализма, опыта и мастерства, чем обычный перевод текстов с одного языка на другой» (АКМ-ВЕСТ 1999–2018) и «отличается от привычной услуги перевода тем, что учитывает культурные особенности целевого рынка» (Neotech 2021).

С точки зрения поставщиков лингвистических услуг, локализация подразумевает собой более масштабное изменение текста, чем просто перевод с языка на язык, и включает замену цветов, которые в разных культурах могут иметь различные значения, адаптацию элементов паралингвистического сопровождения текста (визуальных элементов, шрифтов и т. п.), пересчет единиц измерения и валют, а также адаптацию продукта к требованиям местного законодательства (Clear Words Translation 2017). Локализация также имеет дело с передачей культурно-обусловленных идиом и реалий, адаптацией размеров страниц и изменением форматов отображения дат и времени (Harris 2021). В контексте локализации поставщики лингвистических услуг говорят о культуризации локализуемого контента, мотивируя необходимость в ней тем, что «для максимального вовлечения аудитории важно не только соблюсти точность перевода на соответствующий язык, но и адаптировать материал с учетом лексической, геополитической, человеческой составляющих» (Ангир 2021).

Таким образом, подобный редукционистский подход к пониманию взаимоотношений перевода и локализации можно свести к следующим максимам: перевод — конвертация текста на одном языке в текст на другом языке, а локализация — адаптация продукта к требованиям конкретных рынков сбыта (Sprung 2000: x). В результате локализация и культурная адаптация воспринимаются как синонимы, а объектом адаптации становится либо продукт, который адаптируется к языку и культуре конкретного рынка сбыта (Microsoft 2020a), либо контент, который должен быть представлен пользователю в максимально естественной, «нативной» форме (Dynamic Language 2021). Перевод представляется же процессом, не имеющим отношения к культурным различиям, так как «занимает нейтральную позицию по отношению к различным культурам и фокусируется на лингвистической составляющей» (CommLab India 2019) и используется в целях передачи смысла посредством «замены слов одного языка словами другого языка» (Там же). Таким образом, подход к пониманию локализации как культурной адаптации всех элементов цифрового продукта (контента, визуальных и графических компонентов, дат, мер измерения и пр.), подразумевающий четкую отстройку этого понятия от собственно перевода, является наиболее популярным среди поставщиков лингвистических услуг.

С другой стороны, существует мнение, что локализация — совокупность процессов по адаптации программного обеспечения для его распространения на территории какой-либо страны с учетом специфики его использования и совсем не обязательно подразумевает под собой перевод (Киселева 2015). Перевод может являться и порой является одним из ключевых аспектов локализации, но между этими терминами не ставится знак равенства. Так, некоторые *LSP* четко разделяют эти 2 стадии процесса, предлагая услуги исключительно по анализу, переводу и оценке качества перевода программных продуктов, оставляя всю техническую «программную» реализацию команде заказчика (Блиц перевод 2021). Комплексный характер локализации позволяет разместить эту услугу на стыке лингвистики и технологии и признать, что «качественная локализация программного обеспечения может быть выполнена только с привлечением специалистов различной квалификации (переводчиков, редакторов, инженеров, верстальщиков)» (Alba Translating Company 2021). С точки зрения такого «комплексного» подхода к пониманию локализации весь процесс локализации, к примеру компьютерной игры, можно разделить на 3 этапа: собственно перевод, озвучивание и тестирование (Allcorrect Group 2020). В случае локализации программного обеспечения предлагаются следующие этапы: перевод текста, обработка элементов интерфейса (выравнивание и размещение), локализация вспомогательных файлов, включающая переозвучивание звуковых сообщений и перерисовку изображений (Перевод.РУ 2021).

По информации одного из крупнейших в мире производителей цифрового контента и программного обеспечения, компании *Microsoft*, при локализации процессу адаптации подвергаются следующие элементы: текст, макет пользовательского интерфейса, графика и мультимедиа, сочетания клавиш, шрифты, языковые стандарты (формат дат, времени и т. п.), сборка и упаковка программного продукта (Microsoft 2017). Причем работа с текстом подразумевает именно перевод, в который уже «зашита» необходимость культурной адаптации (Microsoft 2020b). Таким образом, в рамках комплексного понимания процесса локализации явно выделяются две взаимосвязанные составляющие: этап перевода и этап технологической обработки текста перевода.

Существует также третье, узкое понимание локализации — как исключительно процесса перевода. В этом случае под локализацией понимается «полный и подробный перевод технической документации, рекламных материалов на иностранный язык с учетом культурных традиций и особенностей менталитета определенной страны» (Монблан. Бюро переводов 2014–2021). В случае подобного подхода к локализации между локали-

зацией и переводом ставится знак равенства, а процессу локализации подвергаются практически все виды узкоспециальных текстов: «узкопрофильная, научная и специфическая литература; сопроводительная документация к экспортируемым товарам; инструкции к производимой продукции; описания товаров и услуг в интернет-магазине; реклама, деловые письма (рассылки); статьи коммерческих и информационных (новостных) сайтов, предполагающих целевую аудиторию из разных стран; договоры и соглашения между компаниями-партнерами, представители которых говорят на разных языках» (АКМ-ВЕСТ 1999–2018). Для обозначения такого вида услуги вводится отдельное понятие языковой локализации, которая «требуется для переводов текстов, понимание которых существенно влияет на результат восприятия их содержания» (Там же).

3.2. Перевод VS локализация с точки зрения лингвистического академического сообщества

В современном академическом сообществе, занимающемся проблемами теоретического осмысления перевода, сформировались два подхода к пониманию локализации. В рамках первого, лингвистического подхода, локализация рассматривается как один из способов перевода и понимается как разработка нескольких версий одной и той же программы на разных языках (Corbolante & Irmeler 2001: 516). Такой подход появился в качестве ответной реакции на столь популярную среди представителей переводческой отрасли идею разделения стадий перевода и культурной адаптации и выделения локализации в особый вид лингвистической деятельности, нечто большее, чем обычный перевод. В. В. Сдобников логично называет такое понимание сути соотношения перевода и локализации наивным, утверждая, что ни один из исследователей не воспримет всерьез идею «выхолостить перевод, лишив его культурной составляющей» (Sdobnikov 2018: 1494).

Действительно, с точки зрения современного функционально-коммуникативного подхода к переводу переводческая деятельность — это процесс, являющийся «фактом принимающей культуры» (Toury 1995: 23), фактор культуры «намертво встроен в структуру переводческой деятельности, неотделим от процесса собственно перевода» (Сдобников 2018). Перевод воспринимается как кросс-культурный процесс, а выбор стратегий и тактик перевода напрямую зависит от культурно-обусловленной коммуникативной ситуации. Поэтому позиция, критикующая выделение локализации в отдельную сущность, порой противопоставляемую переводу, понятна и совершенно обоснована. Культурная адаптация является неотъемлемой частью процесса перевода и разделение этих двух элементов, на котором настаивают некоторые представители переводческой от-

расли, представляется неоправданным и весьма спорным. Интересно, что отраслевой стандарт ISO 17100: 2015 «Услуги по переводу — Требования к услугам по переводу» относит локализацию к дополнительным услугам, предоставляемым *LSP* в рамках оказания переводческих услуг (ISO 17100 2015: 18). Кстати, с точки зрения А. Пима и К. Уиндла, в процессе осуществления перевода в рамках локализации у переводчиков может не возникать необходимости в культурной и прагматической адаптации оригинала, так как на первом этапе локализации — интернационализации — оригинал может быть в принципе лишен каких-либо культурно-обусловленных элементов (Pym & Windle 2011), что лишает локализацию привязки к процессу исключительно лингвокультурной адаптации.

В рамках второго, технологического подхода локализация рассматривается с точки зрения общего технологического процесса, комплекса действий по адаптации программного продукта к нуждам и требованиям отдельной *locale*, а не сводится к переводу текстов компьютерных программ и приложений, выводимых на экран (Bernal-Merino 2013: 127). Важно отметить, что в таком понимании локализация в обязательном порядке включает в себя стадию перевода, которая, в свою очередь, сопровождается большим количеством других процессов (Schäler 2010: 209), причем модели локализации, разработанные крупными коммерческими организациями, включают до 14 этапов, одним из которых является перевод (Hatim, Munday 2004: 321). Таким образом, локализация рассматривается не только с точки зрения лингвистической и культурной адаптации контента, но и как процесс, включающий «предоставление услуг и технологий для управления мультилингвизмом в рамках глобальных цифровых потоков информации» (Shäler 2009: 157).

Таким образом, локализация, рассматриваемая как совокупность процессов, посредством которых цифровой контент или любой другой продукт, созданный в одной *locale* и обладающий специфическими чертами, обусловленными географическим положением, языком и культурой страны-производителя, адаптируется для продажи и использования в другой *locale*. Она включает в себя два основных и взаимосвязанных этапа: (а) перевод контента, оформленного в виде текста, в соответствии с языковыми и прочими имеющими отношение к тексту конвенциями целевой *locale*; (б) адаптацию «нетекстового» контента, а также механизмов запуска, производства и поставки контента или продукта с учетом культурной специфики, технических требований и нормативных требований целевой *locale*. В итоге «локализация представляет собой не отдельные специфические задачи, а совокупность процессов адаптации продукта» (Dunne 2006: 4). Такой комплексный подход к определению сущности локализации коррели-

рует с пониманием данного явления, транслируемым представителями крупных производителей программного обеспечения и цифрового контента, и, на мой взгляд, примиряет сторонников лингвистического и технологического подходов к локализации.

Исследователи отмечают, что в связи с развитием технологий и глобальным распространением сети Интернет термины локализация и *locale* «утрачивают связь с практиками адаптации цифрового контента и используются для обозначения любых практик кросс-национальной и кросс-культурной адаптации и модификации продуктов, бизнес-стратегий и бизнес-процессов» (Ачкасов 2019: 87). О локализации художественных произведений пишет А. С. Волгина (Волгина 2018). Учитывая технологическую обусловленность отдельных видов перевода, как например аудиовизуального перевода, Ф. Чауме отмечает, что термин «локализация» становится гиперонимом к любому термину, обозначающему вид аудиовизуального перевода: дубляж, субтитрирование, закадровое озучивание, субтитрирование для глухих и слабослышащих зрителей, аудиодескрипция, суртитрирование, респикинг и т. п. (Chaume 2019: 103). Это происходит по одной простой причине: сама технология перевода существенно трансформировалась за последние десятилетия, и процесс перевода стал очень тесно завязан с процессами технологической обработки контента. Это не касается использования специализированного программного обеспечения в качестве вспомогательного средства, а, скорее, связано с тем, что переводческие процессы встраиваются в общую технологическую цепочку, пронизывая все виды работ на любом этапе адаптации контента. Это позволяет определить локализацию как «комплексный коммуникативный, когнитивный, лингвистический и технологический процесс, посредством которого интерактивные цифровые тексты модифицируются с целью дальнейшего их использования в иных лингвистических и социокультурных контекстах в соответствии с ожиданиями целевых аудиторий и требованиями инициаторов данного процесса» (Jiménes-Crespo 2013: 20). Данное определение напрямую отражает комплексный подход к пониманию локализации и может стать отправной точкой для нового направления исследований в этой области.

4. Заключение

Проведенный анализ различных подходов к пониманию локализации позволяет сделать вывод о том, что отношение к данному явлению среди поставщиков лингвистических услуг и представителей академической мысли весьма неоднозначное. С одной стороны, локализация понимается как особый вид лингвистической деятельности, нечто большее, чем пере-

вод, связанное с адаптацией текстов, продуктов и услуг к условиям целевой культуры и требующее особых навыков и умений и, соответственно, больших финансовых вложений. С другой стороны, ставится знак равенства между локализацией и переводом на основании того, что переводческая деятельность неотделима от культуры и любой перевод самим своим существованием подразумевает адаптацию текста к принимающей культуре.

В целом можно выделить три основные парадигмы, определяющие границы перевода и локализации: лингвистическую, культурную и технологическую. В рамках лингвистической парадигмы, которой придерживаются представители академического сообщества, локализация рассматривается как понятие, синонимичное переводу, и поэтому избыточное с терминологической точки зрения. В рамках культурной парадигмы, которая принята представителями поставщиков лингвистических услуг, перевод мыслится как трансформация исключительно текстовой составляющей продукта или контента, в то время как локализация — как полная трансформация исходного контента и адаптация значений и смыслов к условиям новой лингвокультуры. В рамках технологической парадигмы локализация представляется совокупностью лингвистических, технологических, юридических и прочих процессов, необходимых для продажи и продвижения продуктов, контента и услуг на зарубежных рынках.

Для выработки универсального подхода к пониманию локализации необходимо в первую очередь понять, с какой целью производители цифровых продуктов, компьютерных игр, аудиовизуального и прочего контента прибегают к процессу локализации. По мнению Дж. Юнкера, исследователя веб-локализации, «цель локализации — не ввести в заблуждение пользователей, которые могут подумать, что ваша компания — это местная компания, но показать пользователям, что вы понимаете их специфические потребности и желания» (Yunker 2003: 18). О'Хэган и Чандлер также придерживаются аналогичной точки зрения, называя целью локализации компьютерной игры создание интерактивной развлекательной среды, разработанной с целью привлечь и увлечь игроков (O'Hagan & Chandler 2016: 318). Примат функциональности текста перевода над верностью оригиналу роднит локализацию с аудиовизуальным переводом (Chaume 2018: 95), цель которого — обеспечить зрителю комфортный просмотр аудиовизуального произведения на родном языке.

В результате напрашивается вывод о том, что цель локализации — не создание добавленной стоимости в процессе оказания услуг перевода, а обеспечение конечного пользователя продукта или получателя контента возможностью получить уникальный опыт, эмоции и впечатления в рамках

собственной лингвокультуры. Имеет смысл рассматривать локализацию с точки зрения комплексного интегративного подхода, объединяющего лингвистическую, культурную и технологическую составляющие, как совокупность процессов обработки цифрового (и не только) контента с целью обеспечить доступ пользователей (читателей, зрителей) к этому контенту и возможность получения аналогичного когнитивного, культурного, игрового и эмоционального опыта независимо от того, представителями какого лингвокультурного сообщества они являются. Это специфический вид деятельности, сочетающий переводческую и технологическую составляющие и выполняемый междисциплинарной командой специалистов, включающей переводчиков, редакторов, корректоров, инженеров-программистов, субтитровщиков, режиссеров дубляжа, специалистов в области международного права и прочих профессионалов в зависимости от специфики локализуемого контента и целевой *locale*.

В свете предлагаемого комплексного подхода снимается основной исследовательский вопрос, поставленный в самом начале статьи. Термины «перевод» и «локализация» не создают эффекта терминологической дихотомии, ибо не являются взаимоисключающими или конфликтующими понятиями. Напротив, они существуют в состоянии естественной интеграции, так как локализация немыслима без перевода, но подразумевает под собой более сложный и комплексный процесс лингвистической и технологической обработки исходного материала для последующего его погружения в принимающую культуру. Дальнейшее исследование локализации применительно к различным видам контента: компьютерным играм, аудиовизуальным произведениям, веб-сайтам, цифровым продуктам и так далее — представляет собой обширное поле для междисциплинарных изысканий, что позволит еще глубже проникнуть в суть взаимоотношений понятий перевода и локализации и окончательно заменить сокращение «vs», использованное в названии статьи, на любой другой знак, означающий взаимную интеграцию и не подразумевающий противостояния и внутреннего противоречия.

Список литературы / References

- Ачкасов А. В. Англоязычная терминология локализации // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2019. № 194. С. 80–88. [Achkasov, Andrei V. (2019) *Angloyazychnaya terminologiya lokalizatsii* (The English-Language Localisation Terminology). *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, 194, 80–88. (In Russian)].
- Бархударов Л. С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода). М.: «Междунар. отношения», 1975. [Barkhudarov, Leonid S. (1975) *Yazyk i perevod* (Voprosy obshchei i chastnoi teorii perevoda) (Language & Translation (The Issues of

- General and Special Translation Theory)). Moscow: Mezhdunar. otnosheniya. (In Russian)].
- Барышев Н. В., Сдобников В. В. Культурный код в аспекте переводческой деятельности // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 2020. Спецвыпуск. С. 18–31. [Baryshev, Nikolay V., & Sdobnikov, Vadim V. (2020) Kulturnyi kod v aspekte perevodcheskoi deyatelnosti (The Cultural Code in Terms of Translation Activity). *LUNN Bulletin*, Special issue, 18–31. (In Russian)].
- Волгина А. С. Локализация художественного текста в ситуации внутриязыкового перевода // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 2018. Вып. 41. С. 11–20. [Volgina, Arina S. (2018) Lokalizatsiya khudozhestvennogo teksta v situatsii vnutriyazykovogo perevoda (Localization of Fictional Text in the Situation of Intralingual Translation). *LUNN Bulletin*, 41, 11–20. (In Russian)].
- Киселева А. Локализация без перевода для Adobe [Электронный ресурс] // Транслинк. Центр знаний. 2015. URL: <https://www.t-link.ru/about/extra/articles/1875/>. (дата обращения: 10.11.2021). [Kiseleva, Anna. (2015) Lokalizatsiya bez perevoda dlya Adobe (Localization without Translation for Adobe) (2021, November 10). *Translink. Tsentr znaniy* (Translink. Knowledge Center). Retrieved from <https://www.t-link.ru/about/extra/articles/1875/>. (In Russian)].
- Локализация [Электронный ресурс] // Монблан. Бюро переводов. URL: <https://montblanc.msk.ru/lokalizatsiya/> (дата обращения: 10.11.2021). [Lokalizatsiya (Localization) (2021, November 10). *Monblan. Byuro perevodov* (Monblan. Translating company). Retrieved from <https://montblanc.msk.ru/lokalizatsiya/>. (In Russian)].
- Локализация [Электронный ресурс] // Перевод.РУ. URL: <https://www.perewod.ru/additional-services/localization/> (дата обращения: 10.11.2021). [Lokalizatsiya (Localization) (2021, November 10). *PerevodRU*. Retrieved from <https://www.perewod.ru/additional-services/localization/>. (In Russian)].
- Локализация // Neotech. 2021. URL: <https://neotech.ru/services/lokalizatsiya/> (дата обращения: 10.11.2021). [Lokalizatsiya (Localization) (2021, November 10). *Neotech*. Retrieved from <https://neotech.ru/services/lokalizatsiya/>. (In Russian)].
- Локализация видео, постпродакшн [Электронный ресурс] // Ангира. Бюро переводов. URL: <https://www.angira.ru/ru/service/biznesu/lokalizacia/localizacia-video-postprodaction/> (дата обращения: 10.11.2021). [Lokalizatsiya video, postprodakshn (Video Localization. Post Production) (2021, November 10). *Angira. Byuro perevodov* (Angira. Translating company). Retrieved from <https://www.angira.ru/ru/service/biznesu/lokalizacia/localizacia-video-postprodaction/>. (In Russian)].
- Локализация перевода [Электронный ресурс] // АКМ-ВЕСТ. Бюро переводов. URL: <https://akmw.ru/lokalizacziya.html> (дата обращения: 10.11.2021). [Lokalizatsiya perevoda (Localization of Translation) (2021, November 10). *AKM-VEST. Byuro perevodov* (AKM-VES. Translating company). Retrieved from <https://akmw.ru/lokalizacziya.html>. (In Russian)].
- Локализация, 7 шагов к успеху [Электронный ресурс] // Allcorrect Group. 2020. URL: <https://allcorrectgames.ru/insights/localization-seven-steps-to-success/> (дата обращения: 10.11.2021). [Lokalizatsiya, 7 shagov k uspekhu (Localization. 7 Steps to Suc-

- cess) (2021, November 10). *Allcorrect Group*. Retrieved from <https://allcorrectgames.ru/insights/localization-seven-steps-to-success/>. (In Russian)].
- Локализация (русификация) программного обеспечения [Электронный ресурс] // Alba Translating Company. 2021. URL: <https://www.alba-translating.ru/ru/ru/translation/localization.html> (дата обращения: 10.11.2021). [Lokalizatsiya (rusifikatsiya) programmnoho obespecheniya (Localization of Software) (2021, November 10). *Alba Translating Company*. Retrieved from <https://www.alba-translating.ru/ru/ru/translation/localization.html>. (In Russian)].
- Перевод и локализация. В чем разница? [Электронный ресурс] // Протекст. 2016. URL: <https://protext.su/pro/perevod-i-lokalizatsiya-v-chem-raznitsa/> (дата обращения: 10.11.2021). [Perevod i lokalizatsiya. V chem raznitsa? (Translation and Localization. What's the Difference?) (2021, November 10). *Protekst*. Retrieved from <https://protext.su/pro/perevod-i-lokalizatsiya-v-chem-raznitsa/>].
- Перевод и локализация компьютерных игр [Электронный ресурс] // Блиц перевод. URL: <https://blitz-perevod.ru/pismenniy-perevod/perevod-i-lokalizatsiia-kompiuternyh-igr> (дата обращения: 10.11.2021). [Perevod i lokalizatsiya komp'yuternykh igr (Translation & Localization of Computer Games) (2021, November 10). *Blitz perevod*. Retrieved from <https://blitz-perevod.ru/pismenniy-perevod/perevod-i-lokalizatsiia-kompiuternyh-igr>. (In Russian)].
- Петрова О. В. Теория перевода, теория текста и рынок // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 2019. Вып. 46. С. 69–78. [Petrova, Olga V. (2019) *Teoriya perevoda, teoriya teksta i rynek* (Translation Theory, Text Linguistics, and Market Requirements). *LUNN Bulletin*, 46, 69–78. (In Russian)].
- Сдобников В. В. Новые тенденции в переводоведении [Электронный ресурс] // Казанский вестник молодых ученых. Педагогические науки. Перевод в XXI веке: вызовы эпохи и перспективы развития. 2018. Т. 2, № 4 (7). URL: <https://kpfu.ru/portal/docs/F1770079829/18.Sdobnikov.pdf> (дата обращения: 10.11.2021). [Sdobnikov, Vadim V. (2018) *Novye tendentsii v perevodovedenii* (New Trends in Translation Studies). *Kazanskii vestnik molodykh uchenykh. Pedagogicheskie nauki. Perevod v 21 veke: vyzovy ehpokhi i perspektivy razvitiya* (Kazan's Herald of Young Scholars. Pedagogic Studies. Translation in the 21th century: Challenges of the Epoch and Development Perspectives), Vol. 2, 4 (7). Retrieved from <https://kpfu.ru/portal/docs/F1770079829/18.Sdobnikov.pdf>. (In Russian)].
- Сдобников В. В. Перевод и коммуникативная ситуация. М.: Флинта: Наука, 2015. [Sdobnikov, Vadim V. (2015) *Perevod i kommunikativnaya situatsiya* (Translation and Communicative Situation). Moscow: FLINTA: Nauka. (In Russian)].
- Шамилов Р. М., Кириллова А. В. К вопросу о типологизации прагматической адаптации в специальном переводе // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 2021. Вып. 2 (54). С. 89–106. [Shamilov, Raviddin M., & Kirillova, Arina V. (2021) *K voprosu o tipologizatsii pragmaticheskoi adaptatsii v spetsial'nom perevode* (On Typology of Pragmatic Adaptation in Specialized Translation). *LUNN Bulletin*, 2 (54), 89–106. (In Russian)].
- Bassnett, Susan & Lefevere, André. (1998) *Constructing Cultures: Essays on Literary Translation*. Clevedon, Philadelphia, Toronto, Sydney, Johannesburg: Multilingual Matters.
- Bernal-Merino, Miguel A. (2013) *The Localization of Videogames*. PhD Thesis. London: Imperial College.

- Brandt, Willy. (2021) Oxford Reference. Retrieved from <https://www.oxfordreference.com/view/10.1093/acref/9780191843730.001.0001/q-oro-ed5-00012060>.
- Chaume, Frederic. (2018) Is Audiovisual Translation Putting the Concept of Translation up against the Ropes? *The Journal of Specialized Translation*, 30, 84–104.
- Chaume, Frederic. (2019) Audiovisual Translation in the Age of Digital Transformation: Industrial and Social Implications. In Irene Ranzato & Serenella Zanotti (eds.) *Reassessing Dubbing: Historical Approaches and Current Trends*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 103–124. DOI 10.1075/btl.148.05cha.
- Corbolante, Licia & Irmeler, Ulrike. (2001) Software Terminology and Localization. In Sue Ellen Wright & Gerhard Budin (eds.) *Handbook of Terminology Management. Vol. 2. Application-Oriented Terminology Management*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 516–538.
- Dunne, Keiran J. (2006) A Copernican Revolution: Focusing on the Big Picture of Localization. In Keiran J. Dunne (ed.) *Perspectives on Localization*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1–14.
- Esselink, Bert. (2000) *A Practical Guide to Localization*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Esselink, Bert. (2003) The Evolution of Localization. *Localization. The Guide from Multilingual Computing & Technology*. July / August, 4–7. Retrieved from <https://multilingual.com/downloads/screenSupp57.pdf>.
- European Language Industry Survey 2020: Before and After COVID-19. (2020). Retrieved from https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/2020_language_industry_survey_report.pdf
- Harris, Stephanie. (2021) Translation vs Localization: Is There a Difference? *Venga Global*. Retrieved from <https://www.vengaglobal.com/blog/translation-localization-difference/>.
- Hatim, Basil & Munday, Jeremy. (2004) *Translation: An Advanced Resource Book*. London and New York: Routledge.
- Holmes, James S. (1988) The Name and Nature of Translation Studies. In: James S. Holmes (ed.). *Translated!: Papers on Literary Translation and Translation Studies*. Amsterdam: Rodopi, 66–80.
- ISO 17100: 2015. *Translation services — Requirements for translation services*. Nubveto / Eva Feldbrugge.
- Jiménes-Crespo, Miguel A. (2013) *Translation and Web Localization*. London and New York: Routledge.
- Language Services. (2020) *GALA*. Retrieved from <https://www.gala-global.org/knowledge-center/about-the-industry/language-services>.
- Localization Elements. (2017) *Microsoft*. Published 22 August 2017. Retrieved from <https://docs.microsoft.com/en-us/globalization/localization/localization-elements>.
- Localization Glossary: Industry Terms You Should Know. (2021) *Dynamic Language*. Retrieved from <https://www.dynamiclanguage.com/localization-and-translation-glossary>.
- Localization Introduction. (2020a) *Microsoft*. Published 15 September 2020. Retrieved from <https://docs.microsoft.com/en-us/globalization/localization/overview>.
- O'Hagan, Minako & Chandler, Heather. (2016) Game Localization Research and Translation Studies: Loss and Gain under an Interdisciplinary Lens. In Yves Gambier & Luc van

- Doorslaer (eds.) *Border Crossings: Translation Studies and other Disciplines*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 309–330.
- Pym, Anthony. (2010) *Exploring Translation Theories*. London & New York: Routledge.
- Pym, Anthony, & Windle, Kevin. (2011) European Thinking on Secular Translation. In Kirsten Malmkjær & Kevin Windle (eds.) *The Oxford Handbook of Translation Studies*. Oxford: Oxford University Press. DOI: 10.1093/oxfordhb/9780199239306.013.0002.
- Reiß, Katharina, & Vermeer, Hans J. (2013) *Towards a General Theory of Translational Action: Skopos Theory Explained*. London & New York: Routledge.
- Schäler, Reinhard. (2009) Localization. In Mona Baker & Gabriela Saldanha (eds.) *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. London and New York: Routledge, 157–161.
- Schäler, Reinhard. (2010) Localization and Translation. In Yves Gambier & Luc van Doorslaer (eds.) *Handbook of Translation Studies*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 209–214.
- Sdobnikov, Vadim V. (2018) Translation vs Localization: What's the Difference? *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences*, 9, 1487–1498. DOI: 10.17516/1997-1370-0317.
- Smartling. (2021) Translation vs Localization: How is Translation Different from Localization? Retrieved from <https://www.smartling.com/resources/101/how-is-translation-different-from-localization/>.
- Snell-Hornby, Mary. (2006) *The Turns of Translation Studies: New Paradigms or Shifting Viewpoints?* Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Sprung, Robert C. (2000) Introduction. In Robert C. Sprung & Simone Jaroniec (eds.) *Translating Into Success: Cutting-edge Strategies for Going Multilingual in a Global Age*. American Translators Association Scholarly Monograph Series, Vol. XI. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, ix–xxii.
- Text. (2020b) *Microsoft*. Published 15 September 2020. Retrieved from <https://docs.microsoft.com/en-us/globalization/localization/text>.
- The Localization Industry Primer. (2003) LISA. Retrieved from https://www.immagic.com/eLibrary/ARCHIVES/GENERAL/LISA/L030625P.pdf?__cf_chl_jschl_tk__=pmd_A7U3MqR4wARx1eBggONTCET159I2gfyBhb2wmNe9GJY-1635080157-0-gqNtZGzNAjujcnBszQkl.
- The 2021 Nimdzi 100: The Ranking of Top 100 Largest Language Service Providers. (2021) Retrieved from <https://www.nimdzi.com/nimdzi-100-top-lsp/#top-services-and-verticals>.
- 3 Differences between Translation and Localization You Must Know. (2019) *CommLab India*. Retrieved from <https://blog.commlabindia.com/elearning-translations/translation-and-localization-differences>.
- Toury, Gideon. (1995) *Descriptive Translation Studies and Beyond*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- What's The Difference Between Localization & Translation? (2017) *Clear Words Translation*. Retrieved from <http://clearwordstranslations.com/language/en/difference-localization-translation>.
- Yunker, John. (2003) *Beyond Borders: Web Globalization Strategies*. Berkeley, California: New Riders Publishing.

УДК 81'1

DOI 10.47388/2072-3490/lunn2022-57-1-78-92

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФОН КИНОТЕКСТА В РАКУРСЕ ПЕРЕВОДА

О. Д. Прасолова, С. Ю. Павлина

Нижегородский государственный лингвистический университет
им. Н. А. Добролюбова, Нижний Новгород, Россия

В статье анализируется проблема передачи национально-специфических компонентов художественного кинотекста в процессе субтитрирования. Кинотекст рассматривается как компонент межкультурной художественной коммуникации, обладающий сложной семиотической структурой. В отличие от линейных, монокодовых текстов, построенных на основе естественного языка, кинотекст является мультимодальным конструктом, что предполагает создание смысла на основе взаимодействия целого ряда семиотических кодов, таких как движущееся изображение, звуковой ряд, музыка, цвет, свет, организация кадра и др. Цель эмпирического исследования заключалась в выявлении того, в какой степени передача культурно-маркированных языковых единиц зависит от интерсемиотического взаимодействия вербального и визуального рядов в рамках мультимодального текста. Материалом послужил фильм А. Звягинцева «Левиафан» (2014 г.) и его субтитрированный перевод на английский язык. Проводится классификация культурно-специфических компонентов текста, описываются способы их передачи при субтитрировании, что позволяет определить доминирующую тенденцию культурной адаптации в исследуемом материале. Применение методов мультимодального дискурс-анализа показывает, как редукция культурно значимого смысла, вызванная особенностями субтитрирования, компенсируется за счет таких элементов текста, как мимика, пантомимика, просодические характеристики речи и организация кадра. Полученные результаты высвечивают новую грань культурной адаптации художественного кинотекста и предполагают дальнейшее развитие междисциплинарного подхода к изучению межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: кинотекст; аудиовизуальный перевод; субтитрирование; культурная адаптация; национально-специфические компоненты.

Цитирование: Прасолова О. Д., Павлина С. Ю. Социокультурный фон кинотекста в ракурсе перевода // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 2022. Вып. 1 (57). С. 78–92. DOI: 10.47388/2072-3490/lunn2022-57-1-78-92.

Socio-Cultural Dimension of Filmic Texts Viewed through the Lens of Translation

Olga D. Prasolova, Svetlana Yu. Pavlina

N. A. Dobrolyubov Linguistics University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod, Russia

The article examines the way culture-specific elements of a cinematic text are rendered in subtitling. Cinematic texts are investigated within the framework of cross-linguistic and cross-

cultural artistic communication, and the meaning making in this type of texts is linked to the interplay of diverse semiotic modes. Unlike linear or monocode constructs based on a natural language, cinematic texts are based on multimodality as they encompass a whole array of heterogeneous modes ranging from the linguistic mode, which can be perceived visually or acoustically, to moving images, music, light, color, and framing. The purpose of this empirical study is to reveal how the cross-cultural transfer in subtitling relates to the intersemiotic interaction of verbal and visual modes within a multimodal text. To this end, the authors have chosen to analyze A. Zviagintsev's film *"The Leviathan"* (2014) and its English subtitles. The authors classify the film's culture-specific elements, analyze the methods of their subtitling, and establish the predominant way of the filmic text's cultural adaptation. The employment of the Multimodal Critical Discourse Analysis (MCDA) demonstrates how the reduction of culturally relevant meaning in subtitling (which inevitably stems from the limitations of this type of translation) is compensated by visual elements such as facial expressions and gestures as well as by the framing and the prosodic properties of speech. The research results shed light on new dimensions of cultural adaptation of cinematic texts and contribute to the development of a multi-disciplinary approach to cross-linguistic and cross-cultural artistic communication.

Key words: cinematic text, audiovisual translation, subtitling, cultural adaptation, culture-specific components.

Citation: Prasolova, Olga D., Pavlina, Svetlana Yu. (2022) Socio-Cultural Dimension of Filmic Texts Viewed through the Lens of Translation. *LUNN Bulletin*, 1 (57), 78–92.

DOI: 10.47388/2072-3490/lunn2022-57-1-78-92.

1. Введение

В последние десятилетия в центре внимания исследователей находится культурная репрезентация мира, заключенная в тексте. Данный аспект изучается в русле линвокультурологии, литературоведения, теории коммуникации, лингвопрагматики, лингводидактики и переводоведения. Рассматривая культурные смыслы литературного произведения с позиций переводоведения, О. А. Леонтович отмечает, что при их ретрансляции, то есть опосредованной передаче от одной культуры к другой, происходит адаптация культурных смыслов к объему культурных знаний целевой аудитории (Леонтович 2008). Данное утверждение верно и в отношении культурных компонентов художественных фильмов, переводные версии которых включены в процесс межкультурной и межъязыковой коммуникации (Никольская, Павлина 2019). По наблюдению Г. Г. Слышкина и М. А. Ефремовой, восприятие кинематографического произведения в значительной степени зависит от культурной принадлежности зрителя (Слышкин, Ефремова 2004). Культурная обусловленность перевода кинотекста подчеркивается многими отечественными и зарубежными исследователями (Ramière 2006; Федорова 2009; Katan 2012; Malenova 2015; Маленова 2019, 2021). Переводчик выступает как межъязыковой и межкультурный посредник, что предполагает наличие не только собственно лингвистических, но и социокультурных компетенций, подразумевающих знание

базовых кодов как родной культуры, так и культуры реципиента (Иванов, Сдобников 2020; Сдобников, Барышев 2020).

Отдельной проблемой, требующей дальнейшего изучения, является определение того, какие элементы текста следует относить к национально-специфическим феноменам. В этой связи заслуживает внимания классификация, предложенная испанским ученым К. Олайя-Солером. Автор пользуется термином «культурное поле» (*cultural field*), описывающим область знаний применительно к какой-либо культуре. Исследователь выделяет такие сферы, как организация естественной среды, организация культурного наследия, организация общества, организация языка и коммуникативных потребностей, а также знание ценностей и идей, характерных для данной культуры (Olalla-Soler 2019).

Сложности, возникающие при переводе культурно обусловленных элементов монокодовых текстов, к которым относятся конструкты, выполненные с применением лишь одного семиотического кода естественного языка, — описаны в многочисленных работах. В то же самое время передача культурно-маркированных единиц при аудиовизуальном переводе, в частности при субтитровании художественных фильмов, исследовалась фрагментарно и требует уточнения. Этим определяется актуальность настоящего исследования, направленного на выявление специфики транслирования культурного фона кинотекста в процессе субтитрования.

Фильм как объект аудиовизуального перевода является мультимодальным явлением, в основе которого лежат семиотически разноплановые коды, воспринимаемые как визуально, так и аудиально. Для выражения авторского замысла применяется комбинация вербальных элементов — звучащих и выраженных графически — с движущимся изображением, в котором выделяются кинесические элементы, такие как мимика и жесты. Значимыми семиотическими кодами выступают цвет, свет, музыка, шум, а также оформление кадра (*framing*). Как отмечает З. Петит, визуально воспринимаемые знаки способны выразить то, что невозможно облечь в словесную форму, это означает, что роль вербального кода становится вспомогательной. В других случаях зрительный образ поддерживает вербально выраженную мысль и служит иллюстрацией лингвистического компонента кинотекста (Petitte 2009). Совершенно очевидно, что культурно значимыми могут быть как вербальные, так и невербальные элементы текста, включая цветовой код, который в ряде контекстов применяется в символическом значении, характерном для определенного социума.

Настоящее исследование направлено на выявление специфики передачи культурно-специфических вербальных компонентов кинотекста в ракурсе их взаимодействия с другими семиотическими кодами мультимо-

дального текста. В данной работе в качестве самостоятельного термина используется сочетание «национально-специфические компоненты» (НСК). Под ним подразумеваются элементы кинотекста, обусловленные особенностями уклада жизни и совокупностью представлений, свойственных той или иной (в данном случае — русской) языковой и культурной общности, которые могут служить преградой при восприятии кинотекста инокультурными реципиентами. Поскольку отечественные кинофильмы, как правило, переводятся с помощью субтитрирования, представляется важным принимать во внимание ограничения, накладываемые на передачу НСК данным видом аудиовизуального перевода. Определяя проблемы субтитрирования, И. Гамбье обращает внимание на необходимость передачи звучащего текста графическими знаками естественного языка, что неизбежно приводит к лингвистической компрессии (Gambier 2008). Следует отметить, что при субтитрировании кинофильма на переводчика накладываются также ограничения, связанные с длиной титра, который не должен превышать 80 знаков, что приводит к редуцированию передаваемой информации и к использованию простых синтаксических конструкций (Malenova 2015). Однако, принимая во внимание особую семиотическую природу кинотекста, логично предположить, что воздействие указанных ограничений на трансляцию авторского замысла при переводе могут быть до определенной степени компенсированы. Поскольку кинофильм является мультимодальным конструктом, передача культурного фона кинотекста в процессе субтитрирования в отличие от культурного переноса, осуществляемого на основе монокодовых текстов, обусловлена взаимодействием разнородных семиотических кодов, имеющих как вербальную, так и визуальную природу. Для проверки гипотезы было проведено эмпирическое исследование, основанное на анализе передачи культурно нагруженных вербальных компонентов кинотекста на английский язык в процессе субтитрирования.

2. Материал и методы исследования

Материалом исследования послужил современный российский фильм «Левиафан» (2014, режиссер А. Звягинцев) и его субтитрированный перевод на английский язык. Данный кинофильм был удостоен ряда наград и номинаций, в том числе премии «Золотой глобус» в номинации «Лучший фильм на иностранном языке», он по праву может считаться значимым явлением не только современного российского, но и мирового кинематографа. В основе сюжета лежит жизненная ситуация автослесаря из российской глубинки, что создает специфичный социокультурный фон, передача которого для иностранного зрителя сопряжена с определенными переводче-

скими трудностями. Их изучение осуществлялось с применением мульти-модального критического дискурс-анализа, стилистического анализа, функционально-прагматического анализа. Использовались качественные и количественные методы исследования.

Теоретической базой послужили работы в области аудиовизуального перевода (Pedersen 2007; Gambier 2008; Malenova 2015; Chaume 2016), межкультурной коммуникации и семиотики (Лотман 1973; Есо 1976).

В лингвистическом компоненте кинотекста, в иных терминах — кинодиалоге, был выделен и проанализирован 221 культурно-маркированный микроконтекст, а также соответствующие им субтитры. Поскольку в рамках одной статьи не представляется возможным рассмотреть культурно-маркированные единицы во всем многообразии, было принято решение исключить из выборки фразеологизмы. На первом этапе была осуществлена классификация элементов выборки на основании их референтной отнесенности. Затем был проведен анализ способов их передачи при субтитровании с точки зрения степени культурной адаптации. Далее рассматривалось то, в какой мере передача лингвистического компонента коррелирует с интерсемиотическими свойствами исходного кинотекста.

3. Результаты исследования и их обсуждение

Национально-маркированные компоненты кинодиалога включают разнородные элементы. Материал выборки был разделён на два больших массива, первый из которых состоит из 69 микроконтекстов, содержащих апеллятивные национально-специфические компоненты; второй включает 169 отрывков с антропонимами. Основанием для этого послужило отнесение имен собственных, в частности антропонимов, к национально-маркированной лексике. Так как в исследуемом материале присутствовали реплики, содержащие и обращение по имени, и элементы, отсылающие к иным аспектам национальной культуры, данные массивы в ряде случаев пересекаются. Был определён вид НСК, содержащихся в каждом из отрывков, а также способ перевода, который использовался при субтитровании. В ходе анализа было обнаружено, что в одном микроконтексте могут одновременно присутствовать несколько национально-маркированных компонентов различных видов, передача которых на английский язык производится либо с использованием одного и того же способа, либо с применением различающихся приемов.

Совершенно очевидно, что в каждом случае переводчик выбирает прием, в наибольшей степени подходящий для решения конкретной переводческой проблемы, что подтверждается результатами эмпирических исследований и интервью с практикующими переводчиками (Ramière 2006).

Однако определение способа перевода культурно-маркированных элементов текста может представлять интерес для определения общих тенденций в отношении степени их культурной адаптации при субтитровании. Основываясь на модели, предложенной Л. Венути, Н. Рамьер размещает переводческие приемы на шкале с полюсами *доместикация* и *форенизация* (Ramière 2006). Подобный подход применяется и в исследовании культурного переноса при переводе кинофильмов, выполненном И. К. Федоровой, в котором автор выделяет приёмы перевода, ориентированные на культуру-источник и на культуру-реципиент (Федорова 2009). Таким образом, определение способов перевода тех или иных групп культурно значимых компонентов кинотекста позволяет определить степень их культурной адаптации, которая может быть описана как тенденция к форенизации или, напротив, к доместикации.

При определении способа передачи национально-специфических компонентов (НСК) за основу была взята классификация Я. Педерсена (Pedersen 2007). В ходе анализа эмпирического материала были выделены следующие способы передачи НСК: 1) *сохранение (retention)* — передача НСК в виде, наиболее близком к оригинальному (в случае с переводом с русского языка на английский это означает транскрипцию или транслитерацию русских слов средствами латинской графики); 2) *прямой перевод (direct translation)* — поиск наиболее близкого словарного эквивалента слова или сочетания слов, составляющих НСК; 3) *перевод устоявшимся эквивалентом (official equivalent)* — использование слова или словосочетания, в силу тех или иных факторов ставшего общепринятым в качестве перевода данного НСК; 4) *уточняющий перевод (specification)*; 5) *генерализация (hyponymy)*; 6) *перевод-парафраз (paraphrase)*; 7) *приближенный перевод (cultural substitution)* — поиск ближайшего эквивалента НСК в культуре переводящего языка; 8) *опущение (omission)* — средство, не являющееся способом передачи НСК в строгом смысле, но выделяемое в отдельный подкласс в силу специфики субтитрования.

При анализе микроконтекстов с апеллятивными культурно-маркированными компонентами были выведены несколько групп НСК. Рассмотрим их состав и способы передачи при субтитровании:

– *материальная и духовная культура*

К данной группе были отнесены национально-специфичные компоненты, связанные с гастрономическими традициями. Кроме того, этот раздел включает отсылки к реальным и вымышленным персоналиям, историческим событиям, произведениям искусства, фольклору и популярным представлениям, упоминания предметов обихода, характерных для данной культуры, видов транспорта и т. д.

В исследуемом материале было обнаружено 17 отрывков, содержащих подобные элементы. Они включают названия блюд (*борщ*, *пельмени*, *шашилык* и т. д.), упоминания исторических личностей и связанных с ними событий (Иван Кулибин, Борис Ельцин, Александр Невский), отсылки к особенностям быта, религиозным церемониям, а также предметам массовой культуры — песням и телепередачам.

Анализ показывает, что в каждом случае переводчиком используются различные способы передачи национально-специфичных компонентов. Это прослеживается на примере перевода названий популярных в России блюд. Так, слово *борщ* сохраняется в переводе (*Принесите нам, пожалуйста, два борща...* — *Bring us two borschts, please...*), в то время как названия *шашилык* и *пельмени* передаются как *kebab* и *dumplings* соответственно (*две порции пельменей* — *two servings of dumplings*; *Костерок, шашилык, водочка, постреляем...* — *Campfire, kebabs, vodka, a bit of shooting...*). Хотя последние два случая были классифицированы нами как пример использования приближенного перевода, есть основания утверждать, что данный способ используется в сочетании с генерализацией, так как в английском языке словом *dumplings* могут обозначаться любые блюда, представляющие собой кусочки теста, содержащие начинку. Используется и такое средство, как перевод-парафраз: название напитка *компот* передаётся в субтитре словосочетанием *fruit juice* (*И компот* — *Fruit juice then*). Таким образом, слова, обозначающие экзотические и потенциально неизвестные для зрителя блюда, заменяются на названия, известные англоговорящей аудитории или передаются описательно. В случае с названием *борщ* этого не потребовалось, поскольку номинация *borsch / borscht / Borschtsch* является варваризмом, интегрированным в западный кулинарный дискурс.

Способы, использованные при переводе исторических реалий, также различны. В одной из сцен друг Николая называет его Кулибиным (*Ты чё, на работу, что ли, не устроишься, слышь ты, Кулибин!*). В русской культуре имя изобретателя Ивана Кулибина стало нарицательным и может обозначать человека, хорошо разбирающегося в механизмах. В переводе на английский язык это значение передаётся словосочетанием *genius handyman* (*A <...> genius handyman like you won't have any problems finding work!*). В другой сцене архиерей, произносящий речь по случаю открытия новой церкви, ссылается на слова Александра Невского (*Святому <...> великому князю Александру Невскому принадлежат удивительные слова...*). В переводе имя исторического лица сохраняется, а титул передаётся устоявшимся словосочетанием *Great Prince*. В данном контексте не так важно, узнает ли зритель упомянутую личность, значимым является то, что

архиерей приводит слова православного святого (...*the Great Prince St. Alexander Nevsky*...).

Из-за сюжетных особенностей лексемы, имеющие отношение к религии и церкви, получают особое звучание в канве кинотекста. Культуры США и Великобритании, как и русская культура, в значительной степени сформировались под влиянием христианства, однако в последней наибольшее распространение получило православие, что влечет за собой важные лингвокультурные различия. В исследуемом материале встречаются упоминания видов богослужений, характерных для православной церкви. Их названия в переводе заменяются словами и словосочетаниями с более общим значением, таким образом происходит генерализация: *отпевание* превращается в *funeral service*, а слово *молебен* переводится словом *prayer*. Последнее решение приводит к утрате части смыслов, заложенных в оригинальном высказывании: говоря о тех, кто «*кощунственно называют беснование молебном*», архиерей имеет в виду скандальное выступление группы *Pussy Riot*, которое произошло в храме Христа Спасителя и было названо участницами «панк-молебном». В переводе (*When people <...> blaspheme by calling demonic rites a prayer...*) этот намёк оказывается утерян.

Другую сложность представляет собой перевод понятий, связанных с особенностями быта. В проанализированном материале присутствуют слова, описывающие жильё и транспорт. Например, в начальных сценах фильма упоминается автомобиль «Нива», малоизвестный за пределами России и стран бывшего СССР. Кроме того, в момент произнесения реплики персонажем автомобиль отсутствует в кадре, поэтому сохранение оригинального названия могло привести к недостаточному пониманию фразы зрителями. Исходя из этого, переводчик использует генерализацию и заменяет название автомобиля словом *truck*. В другой сцене персонаж, описывая квартиру, использует слово *евроремонт* (*Не евроремонт, <...> но зато с душой*). Понятие «евроремонт» незнакомо иностранной зрительской аудитории; оно используется в России и других постсоветских странах и обозначает ремонт с использованием современных (часто — зарубежных) материалов и технологий и отражает представление о «европейском» как о качественном и даже роскошном. В переводе этот смысловой оттенок передаётся с помощью слова *fancy* (*Won't be fancy, but it'll be homely*), т. е. используется перевод-парафраз.

Примером отсылки к популярной культуре служит упоминание детской телевизионной передачи «Спокойной ночи, малыши». Это название появляется в фильме, когда в одной из сцен друзья одного из персонажей, подростка Ромы, смеются над ним, когда тот рано возвращается домой

(«*Спокойной ночи, малыши*» *начались*). Совершенно очевидно, что название передачи неизвестно за рубежом, при переводе было использовано описательное словосочетание *bedtime cartoons*, что является примером перевода-парафраза.

Количественный анализ показал, что наиболее частыми способами передачи НСК, связанных с материальной и духовной культурой, являются перевод-парафраз (6) и приближенный перевод (6). К более редким приемам относятся сохранение (3), генерализация (3), перевод устоявшимся эквивалентом (1), а также уточняющий перевод (1).

Последний случай представляет особый интерес, так как это единственный пример уточняющего перевода в нашем материале. В данной сцене один из персонажей, рассуждая о Б. Н. Ельцине, бросает презрительную фразу: *Дирижёр...* Однако переводчик не ограничивается прямым переводом и добавляет: *The drunken conductor...* Данная реплика отсылает к известной в русской лингвокультуре ситуации, произошедшей в 1994 г., когда первый президент России начал дирижировать оркестром. В отличие от русскоязычной аудитории, у иностранных зрителей слово *дирижёр* вряд ли вызовет нужную ассоциацию, поэтому переводчик использует уточнение, чтобы достоверно передать негативное отношение персонажа к фигуре Ельцина.

– *организация общества*

Эта группа содержит национально-специфические компоненты, связанные с особенностями общественного устройства. Они обнаруживаются в 23 отрывках фильма и преимущественно связаны с отличительными чертами судебной и правоохранительной систем, системы образования и административного производства.

В исходном кинодиалоге выделяется пласт лексики, связанной с областью права. Трудности при субтитрировании связаны с тем, что в России и англоговорящих странах действуют разные правовые системы. Названия судебных органов *районный суд* и *городской суд* встречаются в тексте неоднократно (напр. *Сергеев обратился в Загорьевский районный суд...*). Данные номинации передаются при помощи приближенного перевода или прямого перевода. Так, термин *районный суд* переводится с помощью номинации *district court* (напр. *Mr Sergeyev petitioned the Zagorye District Court...*), а словосочетание *town court* является прямым переводом термина *городской суд* и отражает суть явления за счёт прозрачности внутренней формы. В одном из проанализированных отрывков также встречается название конкретного правового документа — Гражданского процессуального кодекса, которое также было передано путём прямого перевода и в ПТ представлено словосочетанием *Civil Procedural Code*. Хотя инокуль-

турному адресату сложно соотнести номинацию *district court* с судом первой инстанции, а *Civil Procedural Code* и вовсе не сопряжено с каким-либо понятием, включенным в западную культуру, выбор способа перевода имеет свои основания. Если рассматривать кадр, в котором применяются эти выражения, то основным семиотическим средством передачи информации является не собственно вербальный код, а паралингвистические характеристики речи судьи, зачитывающей постановление, а также мимика и пантомимика судебных функционеров. Текст постановления произносится скороговоркой, бесстрастно и монотонно. Перебивает монотонность громкий вздох судьи, когда она набирает в легкие воздух для продолжения своей речи. При этом суть слов ускользает от зрителя, она отступает на второй план. Организация кадра — это еще один важный семиотический код, призванный передать авторский замысел. Оглашение постановления суда разбито на несколько кадров. В первом — крупным планом дается бесстрастное лицо судьи, затем камера фокусируется на застывших фигурах помощников судьи, явно скучающих во время затянувшейся процедуры вынесения постановления. Формальные, бесцветно произносимые слова лишаются смысла, их просодика не оставляет никакого сомнения в исходе дела для главного персонажа. Совокупность разноплановых семиотических знаков посылает явные сигналы зрителю, поэтому культурная адаптация юридически специфичной лексики представляется нерелевантной для декодирования смысла эпизода в зале суда.

Поскольку некоторые персонажи кинофильма являются сотрудниками полиции, в исследуемом материале выделяются слова и словосочетания, связанные с названиями ведомств и должностей в правоохранительных органах, что также составляет отдельный слой НСК. Так, утверждение одного из персонажей о том, что он работает в ГИБДД (*Я ж в ГИБДД*), в переводе не сохраняет название данного ведомства, вместо него используется словосочетание *traffic cop* (*I'm a traffic cop, aren't I?*), что можно считать примером приближенного перевода. На первый взгляд в субтитрах необоснованно понижается стилистический регистр за счет замены формальной лексемы — аббревиатуры ведомства — на разговорное сочетание. Однако анализ контекста убеждает в обратном. Персонаж произносит фразу, с трудом поднимаясь из-за стола и нетвердой походкой направляясь к двери. Неразборчивое *Я ж в ГИБДД* в данной ситуации не имеет никакого оттенка формальности. Таким образом, просодика и визуальный ряд гармонируют с предложенным вариантом перевода.

Кинодиалог также содержит национально-специфичные компоненты, отсылающие к особенностям политической системы России. Говоря о том, что люди доверяют брендам, мэр города включает в их число и депу-

татов (*Брендам сейчас верят люди. Депутаты возлагают серьёзные надежды*). Депутат — название избранных должностных лиц в ряде стран — здесь передаётся более общим термином *official* (*And people trust brands these days / Officials hold high hopes for them*), таким образом, происходит генерализация, в силу особенностей контекста не приводящая к потере сколько-нибудь значительной части смысла.

К отдельному разряду в рамках НСК, связанных с общественным устройством, также были отнесены принятые в данном обществе меры длины, веса и т. д. В сцене, происходящей в зале суда, сообщается, что у главного героя могут изъять участок *«общей площадью 0,27 гектара...»*. В соответствующем субтитре гектар — единица, часто используемая в России для измерения земельных участков — заменяется на акр, более конвенциональную единицу измерения в англоязычных странах (*Decree <...> of the / Pribrezhny Town Administration // ordered the seizure <...> / of a land parcel of 0.66 acres*).

Анализ перевода культурно-маркированных единиц группы *общественное устройство* показывает, что при передаче данных национально-специфичных компонентов чаще всего применялся приближенный перевод, выявленный в 9 микроконтекстах, а также генерализация (6); реже использовались такие способы, как опущение (4), прямой перевод (3), перевод-парафраз (1) и перевод устоявшимся эквивалентом (1).

— *нормы поведения*

В отдельную, третью группу нами были выделены НСК, связанные с устоявшимися моделями поведения в социуме. Эта группа включает в себя 9 фрагментов (без учёта отдельного массива данных с именами собственными) и в основном представлена микроконтекстами, содержащими обращения. Примером может служить слово *товарищ*, принятое в России в качестве обращения к полицейскому или военнослужащему (*Товарищ лейтенант, вы чё там, а?*). Оно не может быть переведено словом *comrade*, так как это может вызвать у зрителя ассоциацию с советской эпохой, поэтому в переводе оно опускается (*Hey there, lieutenant! <...>*). Однако в ситуации неформального общения героев выражение *товарищ полковник* переводится как *Comrade Colonel*, что подчёркивает ироничный тон говорящего.

Другим любопытным примером является обращение *владыка*, принятое в ряде православных стран для номинации архиереев. В фильме это обращение встречается дважды, причём оба раза их использует мэр во время приема у высокого духовного лица. В первом случае мэр спрашивает архиерея, являются ли его действия угодными Богу, предполагая, что его почтенный собеседник наделен высшим знанием (*А у кого же ещё*

спросить-то, владыка?). При субтитрировании переводчик использует приём генерализации, заменяя обращение *владыка* на слово с более широким значением *priest* (*Who can I ask if not you? You're the **priest**!*). При этом утрачивается коннотативный элемент значения, манифестирующий уважение к высокому сану священнослужителя. Культурно-ассоциативный фон существительного *владыка* подразумевает определенную иерархию, смиренное отношение прихожанина к духовному лицу. Предложение *You're the **priest**!* эксплицирует определенную резкость и свидетельствует о равном положении коммуникантов. Если анализировать этот вариант перевода в отрыве от видеоряда, то выбор переводческого решения может показаться неудачным с точки зрения прагматики. Однако в кадре фраза произносится персонажем с вызовом, с интонацией повышения. Кроме того, мэр в застольной беседе с архиереем позволяет себе говорить и одновременно жевать, выплевывать закуску в кулак и вытирать рот тыльной стороной ладони, то есть визуальные знаки свидетельствуют об отсутствии почитания, собеседники находятся в равных отношениях, доминирование священника не эксплицировано. Во втором микроконтексте слово *владыка* играет исключительно роль обращения (*Да как не ведать, владыка?*), что позволяет переводчику использовать понятное англоязычному зрителю обращение *Father* (*Of course I know, **Father***), прибегнув, таким образом, к приближенному переводу.

При передаче национально-специфических компонентов, связанных с нормами поведения, используются такие приемы, как приближенный перевод (3), перевод-парафраз (2), опущение (2), прямой перевод (1) и генерализация (1).

Отдельного внимания заслуживает другой массив данных, состоящий из 169 отрывков, содержащих личные имена персонажей фильма. В него были включены все реплики с упоминанием героев, чьи имена встречались неоднократно — это протагонист Николай Сергеев, его жена Лилия, сын Рома, их друзья Анжела, Павел и Иван Степанович («Степаныч»), адвокат Дмитрий и мэр Вадим Шелевят, а также ряд эпизодических персонажей.

Включение личных имен в выборку обусловлено тем, что антропонимическая традиция является частью культуры и имеет национальную специфику. В противоположность западной традиции в русской именной системе присутствует отчество, а также существует большое разнообразие аффиксов, передающих личное отношение к человеку. Так как выбор той или иной формы обусловлен контекстом социальной ситуации, личные имена можно отнести к группе НСК, связанных с нормами поведения. Анализ показал, что антропонимы, имеющие аффективные суффиксы (26),

в переводе заменяются краткими именами (*Димон* — *Dima*, *Ромка* — *Roma*). Полные имена (22) также чаще заменяются краткими (12), реже — полностью опускаются (1) или сохраняются (9). В 16 из 20 случаев, когда используется имя и отчество персонажа, последнее опускается. В 3 из 7 случаев, когда используется фамилия, имя и отчество, отчество также опускается (а ещё в 2 случаях опускается и имя). Это позволяет сократить количество знаков в титре, что немаловажно при субтитровании, а также облегчает восприятие фильма англоязычной аудиторией. В ряде контекстов отчество, однако, сохраняется — это связано с персонажем, которого большинство героев называет Степанычем (*Stepanych*). Данные примеры демонстрируют, что экономия знаков при субтитровании не позволяет раскрыть оценочные характеристики антропонимов исходного текста. В то же время подобную информацию зритель может извлечь, полагаясь на визуальный ряд, анализируя мимику и жесты персонажей, что помогает декодировать эмоции и степень формальности речевой ситуации.

4. Заключение

В результате анализа эмпирического материала было установлено, что наиболее распространёнными способами передачи национально-культурных компонентов в кинотексте являются приближенный перевод (поиск ближайшего эквивалента в культуре переводящего языка), а также перевод-парафраз, тогда как остальные способы используются намного реже. В целом, перевод НСК в проанализированном материале может быть охарактеризован как пример доместикации. Отчасти это может быть обусловлено тем, что введение в текст субтитров слов и понятий, принадлежащих чужой культуре, потребовало бы от зрителя дополнительных когнитивных усилий, что отвлекало бы его от сюжета и, как следствие, препятствовало бы эмоциональной вовлеченности как необходимому условию художественной коммуникации. Кроме того, такой выбор связан с самой природой данного вида аудиовизуального перевода: каждый субтитр появляется на экране лишь на короткое время, и наличие незнакомых слов и концептов может замедлить обработку информации реципиентом. Таким образом, при переводе культурно-маркированных элементов выбор языковых средств определяется с позиций функциональной прагматики, поскольку культурные отсылки, сложные для понимания иноязычной аудитории, как правило, либо опускаются, либо адаптируются, приближаясь к культуре реципиента. Как показывает анализ эмпирического материала, специфика передачи НСК при субтитровании заключается в том, что авторы кинотекста транслируют идеи с помощью сложного переплетения разнородных семиотических кодов: носителями значимой информации вы-

ступают не только, а в ряде случаев не столько знаки естественного языка, но и визуальный ряд, оформление кадра, просодические характеристики речи, то есть ее паралингвистические элементы. Взаимодействие данных семиотических знаков, инкорпорированных в мультимодальный конструкт, предопределяет трансляцию социально-культурного фона исходного кинотекста, компенсируя редуцированность культурного элемента, выраженного вербально в виде субтитров.

Список литературы / References

- Иванов А. В., Сдобников В. В. Формирование переводческих компетенций как основная задача преподавателей перевода // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 2020. Вып. 3 (51). С. 115–131. [Ivanov, Andrey V., Sdobnikov, Vadim V. (2020) Formirovaniye perevodcheskih kompetencyi kak osnovnaya zadacha perevoda (Development of Translator Competences as the Main Task of Translator Trainers). *LUNN Bulletin*, 3 (51), 115–131. (In Russian)].
- Леонтович О. А. Проблема ретрансляции и адаптации культурных смыслов // Вестник МГУ. 2008. № 2. С. 18–24. [Leontovich, Olga L. (2008) Problema retranslyatsiyi i adaptatsii kulturnyh smyslov (The Problem of Cultural Meanings Retranslation and Adaptation). *Vestnik of Moscow State University*, 2, 18–24. (In Russian)].
- Лотман Ю. М. Семиотика кино и проблемы киноэстетики. Таллин: Изд-во Ээсти Раамат, 1973. [Lotman, Yuri M. (1973) *Semiotika kino i problem kinoestetiki* (The Cinema Semiotics and the Problems of Cinemaesthetics). Tallin: Izd-vo Eesty Raamat. (In Russian)].
- Малёнова Е. Д. К определению понятия «аудиовизуальный перевод» // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 2019. Вып. 48. С. 64–74. [Malenova, Evgeniya D. (2019) K formirovaniyu poniyatiya “audiovizual’nyy perevod” (Defining Audiovisual Translation). *LUNN Bulletin*, 48, 64–74. (In Russian)].
- Малёнова Е. Д. Аудиовизуальный перевод в СССР и России: краткая историческая ретроспектива // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 2021. Вып. 3 (55). С. 61–83. [Malenova, Evgeniya D. (2021) Audiovizual’nyy perevod v SSSR i Rossii: kratkaya istoriceskaia retrospektiva (Audiovisual Translation in the USSR and Russia: A Brief Historical Retrospective). *LUNN Bulletin*, 3 (55), 61–83. (In Russian)].
- Никольская Т. Е., Павлина С. Ю. Национально обусловленные аспекты восприятия поликодового текста // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание. 2019. № 1. С. 132–145. [Nikolskaya, Tatiana E., Pavlina, Svetlana Yu. (2019) Natsionalno obuslovlennnye aspekty vospriyatiia polikodovogo teksta (Ethno-cultural Influences on Multimodal Text Perception)). *Science Journal of Volgograd State University. Linguistics*, 1, 132–145. (In Russian)].
- Сдобников В. В., Барышев Н. В. Культурный код в аспекте переводческой деятельности // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 2020. Спецвыпуск. С. 18–31. [Sdobnikov, Vadim V., Baryshev, Nikolay V. (2020) Kulturnui kod v aspekte perevodcheskoi

- deiatelности (The Cultural Code in Terms of Translation Activity). *LUNN Bulletin*, Special issue, 18–31. (In Russian)].
- Слышкин Г. Г., Ефремова М. А. Кинотекст (опыт лингвокультурологического анализа). М.: Водолей Publishers, 2004. [Slyshkin, Grigoriy G., Efremova, Marina A. (2004) *Kinotekst (oput lingvokulturologiceskogo analiza)* (Cinematic Text: Linguacultural Analysis). Moscow: Vodoley Publishers. (In Russian)].
- Федорова И. К. Перевод кинотекста в свете концепции культурного переноса: проблема переводческой адаптации // Вестник Челябинского государственного университета. Филология. Искусствоведение. 2009. Вып. 39. С. 142–149. [Fedorova, Irina K. (2009) *Perevod kinoteksta v svete konceptsii kulturnogo perenosa: problema perevodcheskoi adaptacii* (Cinematic Text Translation in the Light of Cultural Transfer Framework: The Translation Adaptation Problem). *Bulletin of Cheliabinsk State University. Philology. Arts*, 39, 142–149. (In Russian)].
- Eco, Umberto. (1976) *A Theory of Semiotics*. Bloomington: Indiana University Press.
- Chaume, Frederic. (2016) Audiovisual Translation Trends: Growing Diversity, Choice, and Enhanced Localization. *Media Across Borders*. New York / London: Routledge, 74–90.
- Gambier, Yves. (2008) Recent Developments and Challenges in Audiovisual Translation Research. *Between Text and Image: Updating Research in Screen Translation*. Amsterdam: John Benjamin Publishing Company, 11–37.
- Katan, David. (2012) Cultural Approaches to Translation. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. New York: John Wiley & Sons Ltd, 1–9.
- Malenova, Eveniya D. (2015) Translating Subtitles — Translating Cultures. *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences*, 12 (8), 2891–2899.
- Olalla-Soler, Christian (2019). Measuring Trainee Translators' Knowledge of German Culture. Design and Validation of a Cultural Declarative Knowledge Questionnaire. *Meta: Journal des Traducteurs / Meta: Translators' Journal*, 2, 514–536.
- Pedersen, Jan. (2007) Cultural Interchangeability: The Effects of Substituting Cultural References in Subtitling. *Perspectives: Studies in Translatology*. London: Routledge, Vol. 15, 1, 30–48.
- Pettit, Zoë. (2009) Connecting Cultures: Cultural Transfer in Subtitling and Dubbing. *New Trends in Audiovisual Translation*. Bristol / Buffalo / Toronto: Multilingual Matters, 44–57.
- Ramière, Nathalie. (2006) Reaching a Foreign Audience: Cultural Transfers in Audiovisual Translation. *The Journal of Specialised Translation*, 6, 152–166.

УДК 81'25

DOI 10.47388/2072-3490/lunn2022-57-1-93-108

ПЕРЕВОД И ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ

В. В. Сдобников

Нижегородский государственный лингвистический университет
им. Н. А. Добролюбова, Нижний Новгород, Россия

Статья посвящена рассмотрению роли переводческой деятельности в обеспечении лингвистической безопасности России. Отмечается, что результаты переводческой деятельности могут либо создавать угрозы лингвистической безопасности, либо обеспечивать ее поддержание. К числу опасностей, создаваемых переводом, относятся: игнорирование особенностей восприятия переводных текстов носителями русского языка, что приводит к созданию лингвистически небезопасных текстов; широкое использование иностранных заимствований, прежде всего из английского языка; низкий уровень грамотности современных переводчиков. Для исправления сложившейся ситуации предлагаются следующие меры: повышение уровня профессиональной подготовки переводчиков на основе коммуниктивно-функционального подхода к переводу; разработка специальных учебных курсов русского языка для будущих переводчиков; изменение методологической основы подготовки переводчиков, что предполагает и повышение квалификации самих преподавателей перевода на основе коммуниктивно-функционального подхода. Предполагается, что переводческая деятельность перестанет создавать угрозы лингвистической безопасности, если эффективная языковая политика будет реализовываться не только на уровне государства, но и на уровне отдельных организаций.

Ключевые слова: переводческая деятельность; лингвистическая безопасность; национальная безопасность; геополитический код; коммуниктивно-функциональный подход; языковая политика.

Цитирование: Сдобников В. В. Перевод и лингвистическая безопасность // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 2022. Вып. 1 (57). С. 93–108. DOI: 10.47388/2072-3490/lunn2022-57-1-93-108.

Translation and Linguistic Security

Vadim V. Sdobnikov

N. A. Dobrolyubov Linguistics University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod, Russia

The paper highlights the role of translation activity in ensuring linguistic security of Russia. It notes that translation activity results can both pose threats to linguistic security and strengthen it. The threats posed by translation include: ignoring the peculiar perception of target texts by Russian recipients, which results in production of linguistically insecure texts; wide-spread use of foreign borrowings, mainly from English; and insufficient literacy of present-day translators. To improve the situation the following measures are proposed: to improve professional

training of translators/interpreters on the basis of the communicative-functional approach to translation; to develop special courses of Russian designed for would-be translators; and to alter the methodological base of translators training, which implies improvement of translator trainers qualification on the basis of the communicative-functional approach. It is suggested that translation activity will no longer pose threats to linguistic security provided the efficient language policy is pursued both on the national level and on the level of individual organizations.

Key words: translation activity; linguistic security; national security; geopolitical code; communicative-functional approach; language policy.

Citation: Sdobnikov, Vadim V. (2022) Translation and Linguistic Security. *LUNN Bulletin*, 1 (57), 93–108. DOI: 10.47388/2072-3490/lunn2022-57-1-93-108.

1. Введение

В данной статье мы ставим перед собой цель обосновать важность перевода как фактора лингвистической безопасности государства. Актуальность поставленной задачи обоснована прежде всего значительным расширением переводческой деятельности за последние три десятилетия, обретением ею массового характера в масштабах России и ближнего зарубежья. Очевидно, что подобное явление не могло не оказать сильного воздействия на состояние государственного языка Российской Федерации (русского), определив тенденции к его изменению; причем эти тенденции иногда носят негативный, а часто и откровенно деструктивный характер, пагубно воздействуя на лингвистическую безопасность государства. Вовлечение в переводческую деятельность большого количества субъектов, имеющих весьма неодинаковую профессиональную переводческую подготовку — от достаточно высокой до очень низкой, — а также необоснованное изменение так называемой конвенциональной нормы перевода привели к широкому распространению переводных текстов, в которых отмечаются многочисленные нарушения не только узуса русского языка, но и его норм, а также отступления от конвенций, в соответствии с которыми ранее создавались и по-прежнему должны создаваться тексты соответствующих жанров. В результате общество в целом и отдельные его представители, убежденные в сакральной непогрешимости каждого печатного слова, подсознательно усваивают формы выражения, чуждые русскому языку, более характерные, в частности, для английского языка, расшатывающие норму государственного языка, что, собственно, и создает угрозу лингвистической безопасности государства.

2. Лингвистическая безопасность как компонент национальной безопасности государства

Прежде всего, следует отметить, что лингвистическая безопасность как таковая является средством обеспечения устойчивости геополитиче-

ского кода страны. А. А. Бартош указывает, что «геополитический код государства в общем виде включает национальные интересы и ценности, принятую шкалу идентификации опасностей, рисков, вызовов и угроз и всевозможные способы их нейтрализации» (Бартош 2014). Далее автор пишет, что «устойчивость геополитического кода достигается обеспечением всех видов безопасности: международной, национальной, государственной, политической, военной, экономической, духовной, информационной» (Бартош 2014). Несмотря на то что в перечне видов безопасности отсутствует лингвистическая безопасность, ее важность для обеспечения устойчивости геополитического кода нельзя отрицать. Она непосредственно связана и с духовной безопасностью, и с национальной безопасностью. Это положение отчетливо осознается не только представителями российского государства, но и противниками России. Еще в 1948 году государственный секретарь США Аллен Даллес говорил: «Чтобы развалить СССР, не надо атомной бомбы, нужно только внушить его народам, что они могут обойтись без знания русского языка. Нарушатся экономические, культурные, другие связи. Государство перестанет существовать» (цит. по Халеева 2006: 110). Пока еще рано говорить о том, что на российском пространстве нарушаются экономические и культурные связи, но вот определенное небрежение к русскому языку, отказ от овладения им на достаточно высоком уровне, особенно среди молодежи, — это факт, не требующий доказательств. А следовательно, и угроза лингвистической, а значит, и национальной безопасности России вполне очевидна.

Связь между лингвистической безопасностью и национальной безопасностью отмечается многими исследователями. Так, И. И. Халеева утверждает: «Недооценка государственного языка ведет к неизбежному снижению роли нации, роли государства как основного регулятора экономической, политической, социальной и культурной жизни людей. А это означает, что суверенитет страны размывается и на верхнем, государственно-политическом, сверхнациональном уровне, и на нижнем, связанном с так называемым демократическим транзитом (или третьей волной демократизации в мире), воплощенным в широко развернувшейся деятельности общественных групп, организаций и индивидов» (Халеева 2008: 5). Г. Н. Трофимова отмечает, что «в связи с внешними воздействиями, обусловленными процессами глобализации, а также с внутренним неустройством в сфере образования, воспитания, национальных отношений и психологии населения, исследователи увязывают обеспечение национальной безопасности России с задачей обеспечения лингвистической безопасности русского языка» (Трофимова 2012: 25). Лингвистическую безопасность русского языка следует рассматривать как один из факторов

сохранения национального самосознания, а значит, и обеспечения национальной безопасности государства. Национальное самосознание, в свою очередь, определяется как «совокупность взглядов, оценок, мнений и отношений, выражающих представление членов национально-этнической общности о своей истории, современном состоянии и перспективах своего развития, а также о своем месте среди аналогичных общностей и характере взаимоотношений с ними» (Целищев 2014). Ранее мы предполагали, что носители определенного языка вполне отчетливо осознают наличие неразрывной связи между языком и национальным менталитетом, осознают роль языка в формировании национального самосознания (Сдобников 2018а). К сожалению, сегодня наше предположение кажется избыточно оптимистичным: есть основания полагать, что подобная связь не всегда осознается не только на уровне рядовых носителей языка, но и на государственном уровне.

Впрочем, определенная забота о защите русского языка как государственного языка РФ руководством страны все же проявлена, что свидетельствует о признании важности государственного языка для обеспечения как лингвистической, так и национальной безопасности страны. В 2005 году был принят федеральный закон «О государственном языке Российской Федерации», среди положений которого особое внимание привлекает следующее: «При использовании русского языка как государственного языка Российской Федерации не допускается использования слов и выражений, не соответствующих нормам современного русского литературного языка (в том числе нецензурной брани), за исключением иностранных слов, не имеющих общеупотребительных аналогов в русском языке» (Федеральный закон 2005). Мы выделили это положение потому, что именно оно нарушается в настоящее время чрезвычайно часто, причем переводчики также вносят сомнительную лепту в создание «слов и выражений, не соответствующих нормам современного русского литературного языка», а также в загрязнение русского языка иностранными заимствованиями, без которых он, то есть русский язык, вполне может обойтись.

Речь идет о незатрудненном использовании русского языка его носителями, прежде всего в процессе восприятия текстов. В этом отчасти и заключается лингвистическая безопасность. Г. Н. Трофимова утверждает, что «<...> при производстве текста (высказывания) он должен быть безопасен, т. е. не должен нести угрозу или наносить вред автору, персонажу (речь прежде всего идет о публицистике и журналистских текстах, персонажами которых являются реальные люди) или аудитории» (Трофимова 2012: 27). Этой мысли созвучно и высказывание И. И. Халеевой, по мнению которой обеспечение устойчивости структуры русского языка «под-

держивается нормированностью, то есть законами и правилами самой языковой структуры, с одной стороны, а с другой — речевой практикой говорящих на русском языке, использующих возможности этой структуры» (Халеева 2006: 110). Ниже на конкретных примерах мы убедимся, что часто тексты, в том числе производимые переводчиками, отнюдь не безопасны для аудитории. Опасность заключается прежде всего в том, что небрежное или нарочито неправильное словоупотребление, внедрение в язык чужеродных элементов влияют на национальное самосознание соответствующей этнической общности. Как пишет Я. Качала, «для существования и развития этносов важны прежде всего внутренние факторы: народы должны ощущать потребность находиться и проявлять себя в составе данного национального сообщества, причем это стремление должно постоянно возобновляться и подтверждаться. Очевидно, что именно язык в максимальной степени содействует утверждению и укреплению этой потребности» (Качала 1994: 52–53). Соответственно, в ситуации, когда подрываются сами основы лингвистической безопасности, люди не могут удовлетворить в полной мере свою потребность в осознании своей принадлежности к данной общности.

3. Перевод — угроза лингвистической безопасности?

3.1. Основные факторы, создающие угрозу лингвистической безопасности

В данном разделе мы рассмотрим основные тенденции в переводческой деятельности, создающие угрозу лингвистической безопасности.

Во-первых, следует отметить несколько замедленное восприятие представителями переводческого сообщества основных положений коммуникативно-функционального подхода к переводу. Данный подход предполагает учет потребностей и ожиданий разноязычных коммуникантов, вступающих в межъязыковое взаимодействие при посредничестве переводчика, учет различий между культурами, фоновых знаний коммуникантов, причем в процессе осуществления не только художественного или публицистического перевода, но и перевода специального (об учете межкультурных различий см. [Шамилов, Кириллова 2021]). В своих теоретических рассуждениях переводчики вроде бы согласны с тем, что перевод — это посредничество между представителями разных культур, что переводчик должен обеспечить удовлетворение потребностей получателей перевода, осуществляющих определенную предметную деятельность, что перевод осуществляется не в вакууме, а в определенной коммуникативной ситуации, в которой задействованы конкретные субъекты. Однако на практике эти положения забываются, и сама практика перевода, характер при-

нимаемых переводческих решений идут вразрез с правильными утверждениями. Вместо ориентации на получателя перевода, его интересы и потребности, переводчики ориентируются на собственные представления о возможности использования определенных языковых средств, создавая тексты, воспринимаемые получателями с некоторыми затруднениями. И. А. Краева отмечает: «Применительно к современному состоянию русского языка, используемого в социальных сетях, мы наблюдаем пренебрежительное отношение не только к правилам орфографии и пунктуации, но и небрежность по отношению к литературному языку, к стилю и грамматике» (Краева 2020: 65). Заметим, что пренебрежительное отношение к русскому языку отмечается не только в социальных сетях, но и в СМИ.

Во-вторых, отмечается неоправданная ориентация на использование заимствований и прямых вкраплений из английского языка, что связано с общей ориентацией на данный мировой язык в условиях глобализации. Иноязычные вкрапления в русском тексте, во-первых, создают получателю текста проблемы с его восприятием и, во-вторых, негативно влияют на сознание читателя, создавая у него ощущение, что английский язык богаче русского, предоставляет больше возможностей для выражения мысли, которая окажется не выраженной до конца, если не будут использоваться англицизмы. Играет свою роль и расхожее представление о большей престижности английского языка, проявляющееся в использовании надписей на английском языке в рекламе и в наименованиях компаний, брендов, в городской топонимике и т. п. (подробнее об этом см. в [Сдобников 2018a]). Несомненно, и переводчики не избежали этого пагубного влияния.

В-третьих, снижение общей грамотности населения, в частности в области русского языка, проявляется и в переводческой деятельности. Как уже было отмечено выше, переводчики часто производят тексты на русском языке, содержащие нарушения норм и узуса русского языка, нарушения правил и конвенций, в соответствии с которыми создаются тексты соответствующих жанров. Наиболее часто это явление наблюдается в печатных и особенно электронных СМИ, содержащих переводные материалы.

3.2. Недостатки современных переводов как угроза лингвистической безопасности: конкретизация

В предыдущем разделе мы отметили основные факторы в переводческой деятельности, создающие угрозу лингвистической безопасности. Рассмотрим более конкретно формы их проявления.

Склонность переводчиков забывать, что создаваемые ими тексты должны будут восприниматься аудиторией читателей, причем восприниматься незатрудненно, можно проиллюстрировать следующим примером, взятым с сайта «ИноСМИ.Ru»:

(1) *Стало известно, что USNS Choctaw County пришвартовался на военно-морской базе в Бейруте, где его торжественно встречали высокопоставленные лица двух стран* (ИноСМИ, 07.10.2021).

Если бы это переводное предложение воспринималось изолированно от текста, у читателя возникли бы серьезные проблемы. Он, конечно, догадался бы, что речь идет о каком-то судне, но государственная принадлежность этого судна вовсе не очевидна. К счастью, выручает заглавие информационной статьи: «Американский военный корабль прибыл в Ливан: почему именно сейчас?». Однако при прочтении самого предложения вопросы все же остаются: как расшифровать аббревиатуру USNS? Как правильно прочитать (озвучить в собственном сознании) название судна? Само по себе появление этих вопросов означает, что получатель перевода находится в затруднительной ситуации именно тогда, когда у англоязычного получателя оригинала никаких затруднений не возникало. В этом случае мы и сами не можем удержаться от вопроса: почему получатель перевода должен находиться в худшем положении по сравнению с получателем оригинала? А если обратиться к основной теме данной статьи, то становится очевидным, что созданный переводчиком текст лингвистически небезопасен (в терминологии Г. Н. Трофимовой). Точно так же, как лингвистически небезопасен следующий отрывок из переводного информационного сообщения:

(2) *Американский авианосец вошел в Средиземное море*

...Помимо авианосца, в состав группы входят ракетный крейсер USS San Jacinto, эсминцы USS Bainbridge, USS Cole, USS Gravely, USS Jason Dunham, а также норвежский фрегат Fridtjof. Также в ее составе есть ударная атомная подводная лодка с крылатыми ракетами Tomahawk (Известия, 12.14.2021).

Сегодня многие переводчики почему-то убеждены, что имена собственные, то есть названия компаний, брендов, судов и прочих подобных объектов, должны передаваться в переводе при помощи приема транспозиции, то есть перенесения исконного названия в текст перевода. С одной стороны, это можно рассматривать как проявление того, что О. В. Петрова называет переводческой ленью (Петрова 2021). С другой стороны, в теоретическом аспекте сугубое пристрастие переводчиков-практиков к транспозиции можно трактовать как нарушение так называемой конвенциональной нормы перевода, которую мы определяем как общие требования к переводу и к переводчикам, предъявляемые на определенном этапе развития общества. А общество сегодня — как и прежде — нуждается в переводах, которые были бы понятны получателям, и, соответственно, требует от переводчиков соблюдения этого правила.

Другим проявлением переводческой лени, создающим угрозу лингвистической безопасности, является использование переводчиками русских слов, по своему звучанию и форме схожих с английскими словами, но имеющими иное значение, о чем нам уже приходилось писать (Сдобников 2018б). Однако считаем нужным все же привести один пример:

(3) *Панарабское издание «Аш-Шарк Аль-Авсат» со ссылкой на сирийскую **обсерваторию** по правам человека сообщает, что сирийская армия при поддержке российских ВКС начала наступление на Идлиб. По данным **обсерватории** российские самолеты нанесли около 60 ударов менее чем за три часа на юге и юго-востоке провинции Идлиб. Погибло по меньшей мере четверо гражданских лиц* (ИноСМИ, 08.09.2018).

И вновь у читателя перевода возникает когнитивный диссонанс, ибо, как известно, обсерватория — это «научное учреждение, оборудованное для астрономических, метеорологических, геофизических наблюдений. Здание обсерватории» (Словарь Ожегова). Какое отношение она имеет к событиям в Сирии? За чем она наблюдает: за тем, что происходит в космосе, или за тем, что происходит на Земле? Английское наименование, между тем, более определено: *The Syrian Observatory for Human Rights*. Очевидно, что и в этом случае переводчик предался переводческой лени, а заодно пошел по пути, которым следуют его коллеги, безразличные к потребностям и ожиданиям получателей перевода. А получатели перевода, в свою очередь, вновь оказались в ситуации худшей по сравнению с той, в которой находятся читатели английского оригинала.

О необоснованном использовании английских заимствований в русских переводных да и оригинальных текстах написано немало. Как пишет О. В. Петрова, «в этом плане особое место занимает вопрос о поддержании чистоты русского языка как одной из важнейших составляющих геополитического и национально-культурного кода страны, в том числе о борьбе с избыточными, ненужными заимствованиями, которые не просто засоряют язык, но и зачастую исподволь внедряют в сознание говорящих оценки и ценности, противоречащие нашему национально-культурному коду или, во всяком случае, *расшатывающие его* (курсив мой. — В. С.)» (Петрова 2021: 41). Другими словами, дело не только в том, что заимствуются английские слова, давно имеющие соответствия в русском языке, то есть не обозначающие что-то новое, но и в том, что в сознании пользователей русского языка возникает ложное представление об обозначаемых явлениях не только как о новых, но и имеющих более высокий статус, более высокую степень престижности. Все мы постоянно участвуем в научных мероприятиях. Но почему-то участники этих мероприятий и отдельные форматы проводимых научных конференций в последнее время стали обозначаться

такими словами, как «модератор», «спикер», «коворкинг-сессия», «трек», «воркшоп», «форсайт-коворкинг» и т. п. Во-первых, разве что-то принципиально изменилось в самой практике проведения таких конференций? Нет, ничего нового. Во-вторых, разве использование английских заимствований в программах конференций (или все же «форсайт-сессий»?) заметно повышает статус проводимых мероприятий, многие из которых насчитывают не более тридцати участников? Опять же нет.

Кто-то спросит: а при чем здесь переводчики? На самом деле часто не они являются основными виновниками загрязнения русского языка. Здесь пальма первенства принадлежит скорее тем, кто освоил английский язык, но переводу никогда не учился. И все же, по нашему глубокому убеждению, именно переводчики должны бороться за чистоту языка, не идя на поводу у тех, кто бездумно или легкомысленно внедряет в него чуждые элементы, создавая угрозу лингвистической безопасности.

Еще одна угроза лингвистической безопасности, как уже было отмечено, связана с нарушениями нормы и узуса языка в переводных текстах. Приведем пример:

(4) *Цены на газ в Британии достигли заоблачных высот. Англичане испугались. Здесь очень к месту пришли слова Путина о готовности помочь Европе с газом. «Ну и кто контролирует ситуацию, Байден или Путин? — спрашивают читатели. — Где этот хваленый американский СПГ? Весь уплыл на Восток за большими прибылями, бросив нас в беде?»* (ИноСМИ, 07.10.2021).

Казалось бы, вполне «гладкий» перевод, если бы не выделенная фраза, явно имеющая признаки персонификации, столь характерной для английского публицистического текста. Газ уплыл за прибылями? Газ бросил кого-то в беде? Понятно, что переводчик не смог справиться с тем давлением, которое оказывает на его сознание текст оригинала.

Столь же неузואльно сформулировано и следующее переводное предложение:

(5) *SZ: маленькая Литва ради демократии получила от Китая много санкций. И наывается на новые.* (ИноСМИ, 07.10.2021).

Несомненно, сочетание «получать санкции» противоречит узусу русского языка.

В целом в обоих случаях смысл понятен, но опасность здесь заключается в том, что читатели подобных переводов начинают привыкать к таким англизированным формулировкам, у них возникает представление, что и так можно говорить и писать на русском языке. В результате страдает и русский язык, и его носители, для которых он перестает быть средством эффективной коммуникации.

Опасным представляется и расшатывание языковой нормы, наблюдаемое на уровне отдельных словоупотреблений. Опять же под влиянием английского языка в русский речевой обиход проникают такие формы, как «экономики», «активности», притом что до недавнего времени слово «экономика» и «активность» в русском языке не имели форм множественного числа. И виноваты в таком расшатывании языковой нормы как переводчики, так и непереводчики, то есть люди, освоившие английский язык. Впрочем, кто-то может сослаться на В. Н. Комиссарова, который в качестве одного из нормативных требований выделял норму переводческой речи, имея в виду, что переводчики используют средства переводящего языка как бы «по-особому». «Ориентированность на оригинал неизбежно модифицирует характер использования языковых средств, приводит к “расшатыванию” (другими словами, к развитию) языковой нормы и особенно узуса», — писал В. Н. Комиссаров (Комиссаров 1990: 230). Вряд ли можно согласиться с одним из основоположников отечественного переводоведения. То, что В. Н. Комиссаров считал достоинством переводческой деятельности («развитие» языковой нормы и особенно узуса), по нашему мнению, является очевидным ее недостатком, причем недостатком вполне устранимым, конечно, если переводчики будут обладать достаточной переводческой компетенцией и будут ответственно относиться к решению переводческих задач — и к русскому языку.

4. Причины угрожающей ситуации и способы ее исправления

Выше мы обозначили некоторые явления в переводческой деятельности, создающие угрозу лингвистической безопасности. Возможно, предложенный нами перечень не совсем полный, но и его достаточно, чтобы озадачиться вопросом: каковы же основные причины возникшей ситуации? По нашему мнению, их три.

Во-первых, это недостаточный уровень квалификации современных переводчиков. Кому-то это утверждение может показаться обидным, и напрасно. Нужно осознавать, что при том значительном количестве субъектов на современном рынке переводческих услуг, многие из которых вообще не имеют специальной переводческой подготовки, уровень квалификации переводчиков, а значит, и качество перевода не могут быть высокими везде и в каждый момент осуществления перевода. Следует признать, что и сама переводческая подготовка во многих переводческих школах (а их сейчас действительно много больше, чем, скажем, тридцать лет назад) не всегда соответствует современным требованиям. Слишком часто преподаватели перевода ориентируются на положения лингвистической теории перевода, создающие у будущих переводчиков ложное представление о су-

губой значимости формальных особенностей оригинала, которые якобы должны воспроизводиться всегда независимо от их релевантности. Более того, далеко не всегда и не везде студентов учат бороться с пагубным влиянием со стороны оригинала, который навязывает переводчикам свое синтаксическое оформление и свое лексическое наполнение. Отсюда и многочисленные нарушения нормы и узуса переводящего языка. Не способствует исправлению ситуации и недостаточно активное усвоение положений коммуникативно-функционального подхода, который предполагает восприятие переводческого события в рамках именно той коммуникативной ситуации, в которой оно происходит. Отсюда и небрежение к интересам, потребностям и ожиданиям получателей перевода, проявляющееся в создании лингвистически небезопасных (для получателя) текстов.

Во-вторых, это очевидное снижение общего уровня грамотности, особенно среди молодежи. Уже немало написано и еще больше сказано о катастрофическом уровне владения русским языком, и если для студентов, например, технических специальностей это создает лишь некоторое неудобство, то для студентов-переводчиков это препятствие на пути к овладению необходимыми профессиональными компетенциями.

В-третьих, это последствия цифровизации и широкого распространения информационно-коммуникационных технологий. Известно, что для многих представителей молодого поколения общение в социальных сетях заменило чтение книг и просмотр телепередач, которые могли бы способствовать усвоению языковой нормы и узуса. Нынешние студенты часто просто не знают, как определенная мысль выражается на русском языке, а иногда не знают истинных значений слов и выражений, которые для представителей старшего поколения являются вполне привычными и понятными. Репертуар используемых языковых средств вполне достаточен для коммуникации в социальных сетях, но явно недостаточен для осуществления перевода. Как пишет И. А. Гусейнова, «следует обратить научное внимание на изменения в институциональной коммуникации, которые в дальнейшем могут привести к утере навыков межличностного общения, основанного на соблюдении конвенциональных норм и правил всеми участниками социокультурного взаимодействия в профессиональной среде» (Гусейнова 2020: 46). Вот именно отсутствие навыков общения, основанного на соблюдении норм и правил, в профессиональной среде и вызывает особую обеспокоенность.

Несомненно, в интересах лингвистической безопасности необходимо предпринимать определенные действия. Как пишут С. В. Устинкин и И. М. Кувакова, «управление лингвистической безопасностью — есть объективное свидетельство, фактически прямое указание на феномен и дей-

ствие закономерностей социальной самоорганизации, определяющих выбор траекторий как всех областей познания, так и производных от них и созданных человеком сообществ — всех ранее существовавших и существующих территориальных общностей, народонаселения государств, а также всего мирового человечества» (Устинкин, Кувакова 2020: 132). В условиях России управление лингвистической безопасностью приобретает особую значимость.

Применительно к переводческой деятельности можно предложить следующие способы обеспечения лингвистической безопасности.

Наиболее действенным способом может стать повышение качества подготовки переводчиков на основе коммуникативно-функционального подхода, основные положения которого изложены в (Сдобников, Калинин, Петрова 2019). Данный подход к переводу рассматривается как достаточно эффективный инструмент профессионализации мышления будущих переводчиков, как методологическая основа формирования у них необходимых профессиональных компетенций. Формирование таких компетенций не на бумаге (в основных профессиональных образовательных программах, рабочих программах дисциплин, в фондах оценочных средств), а на деле позволит уменьшить количество переводческих ошибок, создающих угрозу лингвистической безопасности.

К сожалению, сейчас трудно надеяться на то, что в ближайшее время уровень грамотности населения заметно повысится. Для этого мы не видим предпосылок ни в школьном, ни в вузовском образовании, ни в обществе в целом. Но применительно к переводческой подготовке средством смягчения ситуации могло бы стать создание специальных курсов русского языка, ориентированных именно на переводчиков, а также курса «Работа переводчика с текстом», подобного тому, что был разработан в Высшей школе перевода НГЛУ им. Н. А. Добролюбова. В качестве основы данного курса используется учебное пособие «Читаем и понимаем текст» (Петрова, Родионова 2021). Это, конечно же, не исключает необходимости внушать будущим переводчикам, что ознакомление с лучшими образцами русской литературы и текстами в авторитетных СМИ — это их профессиональная обязанность.

До сих пор мы вели речь о подготовке будущих переводчиков, но и самим преподавателям перевода следует уделить внимание. Существует насущная потребность в изменении представлений нынешних преподавателей перевода о том, что есть перевод, какие задачи он призван решать, каковы требования к переводу и способы его осуществления на современном рынке переводческих услуг. Об этом мы писали достаточно подробно, в частности в (Иванов, Сдобников 2020). Основная же задача схожа с той,

которую мы сформулировали в отношении подготовки будущих переводчиков — не отрицая лучшие наработки лингвистической теории перевода, развернуть и обучающих, и обучаемых в сторону коммуникативно-функционального подхода к переводу.

5. Заключение

Сама логика нашего изложения, равно как и анализ современной переводческой практики, подводит нас к мысли о том, что переводческая деятельность по природе своей чревата угрозами лингвистической безопасности и геополитическому коду страны. Между тем следует сделать совершенно иной — более правильный — вывод: именно переводчики обязаны заботиться о поддержании лингвистической безопасности, обеспечивая, в частности, чистоту государственного (русского) языка и его безопасное использование. Условия выполнения этой миссии следующие:

- 1) повышение качества профессиональной подготовки переводчиков на основе положений коммуникативно-функционального подхода к переводу;
- 2) повышение уровня владения русским языком у переводчиков;
- 3) принципиальный отказ от использования в переводных текстах необоснованных заимствований и калек, нарушающих нормы и узус русского языка.

Однако очень не хотелось бы, чтобы переводчики стали единственными бойцами переднего края в борьбе за лингвистическую безопасность. Нужна общегосударственная языковая политика, основанная на осознании того, что русский язык играет определяющую роль в обеспечении межнационального общения в российском пространстве и в осознании носителями языка самих себя как части русского этноса. Вместе с тем, не дожидаясь, пока языковая политика государства станет по-настоящему эффективной, можно воспользоваться рекомендацией, содержащейся в резолюции заседания экспертного круглого стола «Лингвистическая безопасность в аспекте перевода», проведенного в рамках V Международного научно-образовательного форума «Языковая политика и лингвистическая безопасность» 7 октября 2021 г. (НГЛУ им. Н. А. Добролюбова): «Соответствующая языковая политика, направленная на защиту русского языка и, соответственно, сохранение национально-культурного кода страны, может быть реализована в рамках отдельных организаций, в том числе образовательных, на основе общих договоренностей внутри соответствующих коллективов и, возможно, локальных нормативных актов». Проще говоря, нужно начать с себя, создавая условия, в которых как переводчикам, так и

всем представителям определенного коллектива будет просто неудобно проявлять пренебрежительное отношение к государственному языку.

Список литературы / References

- Бартош А. А.* Лингвистическая безопасность страны [Электронный ресурс] // Военное обозрение. URL: <https://topwar.ru/39807-lingvisticheskaya-bezopasnost-strany.html>. (дата обращения: 25.12.2021). [Bartosh, Alexander A. (2021, December 25) Lingvisticheskaya bezopasnost' strany (A Country's Linguistic Security). *Voennoe obozrenie* (Military Review). Retrieved from: <https://topwar.ru/39807-lingvisticheskaya-bezopasnost-strany.html>. (in Russian)].
- Гусейнова И. А.* Цифровизация и ее последствия для эритажных языков // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 2020. Спецвыпуск. С. 44–58. [Guseinova, Innara A. (2020) Tsifrovizatsiya i eyo posledstviya dlya eritazhnykh yazykov (Digital Transformation and Its Consequences for Heritage Languages). *LUNN Bulletin*, Special Issue, 44–58. (In Russian)].
- Иванов А. В., Сдобников В. В.* Формирование переводческих компетенций как основная задача преподавателей перевода // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 2020. Вып. 3 (51). С. 117–131. [Ivanov, Andrey V., & Sdobnikov, Vadim V. (2020) Formirovanie perevodcheskikh kompetentsiy kak osnovnaya zadacha prepodavatelei perevoda (Development of Translator Competences as the Main Task of Translation Trainers). *LUNN Bulletin*, 51 (3), 117–131. (In Russian)].
- Качала Я.* Язык и национальная самоидентификация // Язык — культура — этнос. М.: Наука, 1994. С. 51–61 [Kachala, Jan. (1994) Yazyk i natsionalnaya samoidentifikatsiya (Language and Ethnic Self-Identity). *Yazyk — Kultura — Etnos* (Language — Culture — Ethnos). Moscow: Nauka, 51–61. (In Russian)].
- Комиссаров В. Н.* Теория перевода (лингвистические аспекты). М.: Высшая школа, 1990. [Komissarov, Vilen N. (1990). *Teoriya perevoda (lingvisticheskie aspekty)* (Translation Theory (Linguistic Issues)). Moscow: Vysshaya shkola. (In Russian)].
- Краева И. А.* Языковая политика в гуманитарном вузе // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 2020. Спецвыпуск. С. 59–72. [Kraeva, Irina A. (2020) Yazykovaya politika v gumanitarном вузе (Language Policy in Humanities Universities). *LUNN Bulletin*, Special Issue, 59–72. (In Russian)].
- Петрова О. В.* О переводческой лени и побочном эффекте массового знания иностранных языков // Мосты. Журнал переводчиков. 2021. № 4 (72). С. 40–44. [Petrova, Olga V. (2021) O perevodcheskoi leni i pobochnom effekte massovogo znaniya inostrannykh yazykov (On Translators' Laziness and Side-Effect of Wide-Spread Command of Foreign Languages). *Bridges. Translators and Interpreters' Journal*, 4 (72), 40–44. (In Russian)].
- Петрова О. В., Родионова М. Ю.* Читаем и понимаем текст. Учебное пособие. М.: Р.Валент, 2021. [Petrova, Olga V., & Rodionova, Maria Yu. (2021) *Chitaem i ponimaem tekst* (Reading and Undersanding a Text). Moscow: R-Valent. (In Russian)].
- Сдобников В. В.* «Опасная топонимика»: об одном аспекте негативного воздействия глобализации на национальное самосознание // Языковая политика и лингвисти-

- ческая безопасность: Мат-лы первого Междунар. образоват. форума, 26–27 сентября 2017 г. Н. Новгород: НГЛУ, 2018а. С. 250–257. [Sdobnikov, Vadim V. (2018a) “Opasnaya toponimika”: ob odnom aspekte negativnogo vozdeistvia globalizatsii na natsionalnoe samosoznanie (“Dangerous Toponymy”: On One Aspect of Globalization’s Negative Influence on National Consciousness). *Yazykovaya politika i lingvisticheskaya bezopasnost’: Mat-ly pervogo Mezhdunar. obrazovat. foruma, 26–27 sentyabrya 2017 g.* (Language Policy and Linguistic Security: Proceedings of the 1st International Educational Forum, September 26–27, 2017). Nizhny Novgorod: NGLU, 250–257. (In Russian)].
- Сдобников В. В. «Расширение смыслов» в медиа-дискурсе, или еще одно препятствие для успешной коммуникации // Языковая политика и лингвистическая безопасность: Материалы второго научно-образовательного форума, 25–26 сентября 2018 г. Н. Новгород: НГЛУ, 2018б. С. 216–222. [Sdobnikov, Vadim V. (2018b) “Rasshirenie smyslov” v media-diskurse, ili esche odno prepyatstvie dlya uspeshnoi kommunikatsii (“Lexical Meaning Expansion” in Media Discourse, or Another Obstacle on the Way to Successful Communication). *Yazykovaya politika i lingvisticheskaya bezopasnost’: Mat-ly Vtorogo nauchno-obrazovatel’nogo foruma, 25–26 sentyabrya 2018 g.* (Language Policy and Linguistic Security: Proceedings of the Second Scientific and Educational Forum, September 25–26, 2018). Nizhny Novgorod: NGLU, 216–222. (In Russian)].
- Сдобников В. В., Калинин К. Е., Петрова О. В. Теория перевода: коммуникативно-функциональный подход. М.: Издательский дом ВКН, 2019. [Sdobnikov, Vadim V., Kalinin, Kirill E., & Petrova, Olga V. (2019) *Teoriya perevoda: kommunikativno-funktsionalnyi podkhod* (Translation Theory: Communicative-Functional Approach). Moscow: Izdatel’skiy dom VKN. (In Russian)].
- Словарь Ожегова. Толковый словарь русского языка [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ozhegov.org/words/307.shtml>. (дата обращения: 25.12.2021). [Slovar’ Ozhegova. Tolkovyi slovar’ russkogo yazyka (Ozhegov’s Dictionary. An Explanatory Dictionary of the Russian Language) (2021, December 25). Retrieved from <http://www.ozhegov.org/words/307.shtml>. (In Russian)].
- Трофимова Г. Н. Лингвистическая безопасность: к проблеме толкования // Вестник РУДН. Серия «Русский и иностранные языки и методика их преподавания». 2012. № 1. С. 24–29 [Trofimova, Galina N. (2012) *Lingvisticheskaya bezopasnost: k probleme tolkovaniya* (Linguistic Security: Towards the Problem of Interpretation). *RUDN Journal of Russian and Foreign Languages Research and Teaching*, 1, 24–29. (In Russian)].
- Устинкин С. В., Кувакова И. М. Лингвистическая безопасность России и ДАС — Дистанционные альтернативные сервисы в образовании // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 2020. Спецвыпуск. С. 127–138. [Ustinkin, Sergei V., & Kuvakova, Irina M. (2020) *Lingvisticheskaya bezopasnost Rossii i DAS — distantsionnye alternativnye servisy v obrazovanii* (Linguistic Security of Russian and DAS (Distance Alternative Services) in Education). *LUNN Bulletin*, Special Issue, 127–138. (In Russian)].
- Федеральный закон от 01.06.2005 № 53-ФЗ «О государственном языке Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: <https://rulaws.ru/laws/Federalnyy-zakon-ot-01.06.2005-N-53-FZ/>. (дата обращения: 25.12.2021). [Federal’ny zakon ot 01.06.2005 № 53-FZ “O gosudarstvennom yazyke Rossiiskoi Federatsii” (Federal

Law of 01.06.2005 № 53-FZ on the State Language of the Russian Federation) (2021, December 25). Retrieved from <https://rulaws.ru/laws/Federalnyy-zakon-ot-01.06.2005-N-53-FZ/>. (In Russian)].

Халеева И. И. Лингвистическая безопасность России // Вестник Российской академии наук. 2006. Т. 76. № 2. С. 104–111. [Khaleeva, Irina I. (2006) Lingvisticheskaya bezopasnost Rossii (Russia's Linguistic Security). *Vestnik Rossiiskoi Akademii nauk*, vol. 76, 2, 104–111. (In Russian)].

Халеева И. И. Государственно-политические аспекты лингвистической безопасности России // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2008. № 550. С. 5–9. [Khaleeva, Irina I. (2008) Gosudarstvenno-politicheskie aspekty lingvisticheskoi bezopasnosti (State and Political Aspects of Linguistic Security). *Moscow State Linguistic University Bulletin*, 550, 5–9. (In Russian)].

Целищев Н. Н. Язык, этническая идентичность и национальное самосознание [Электронный ресурс] // Аграрное образование и наука. 2014. № 1. URL: <http://aon.urgau.ru/en/issues/7/articles/101>. (дата обращения: 25.12.2021). [Tselishchev, Nikolay N. (2014) (2021, December 25) Yazyk, etnicheskaya identichnost i natsionalnoe samosoznanie (Language, Ethnical Identity and National Consciousness). *Agrarnoe obrazovanie i nauka* (Agrarian Education and Science), 1. Retrieved from <http://aon.urgau.ru/en/issues/7/articles/101>. (In Russian)].

Шамилов Р. М., Кириллова А. В. К вопросу о типологии прагматической адаптации в специальном переводе // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 2021. № 2 (54). С. 89–106. [Shamilov, Raviddin M., & Kirillova, Arina V. (2021) K voprosu o tipologii pragmaticheskoi adaptatsii v spetsial'nom perevode (On Typology of Pragmatic Adaptation in Specialized Translation). *LUNN Bulletin*, 2 (54), 89–106. (In Russian)].

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ НА ПЕРЕСЕЧЕНИИ КУЛЬТУР

УДК 821.111

DOI 10.47388/2072-3490/lunn2022-57-1-109-121

БРИТАНСКОЕ ПОЭТИЧЕСКОЕ ВОЗРОЖДЕНИЕ И ПОЭЗИЯ Д. БОУИ: ТОЧКИ СОПРИКОСНОВЕНИЯ

Д. А. Тюлин

Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия

Данная статья посвящена анализу и сопоставлению двух феноменов британской контркультурной поэзии — творчеству Дэвида Боуи и наследию «Британского поэтического возрождения» (*The British Poetry Revival*). Дэвид Боуи приобрёл культовый статус как музыкант и исполнитель, объединяющий в своём творчестве различные жанры и виды искусства, такие как театр, поэзия и живопись. Поэзию Боуи предлагается рассматривать как экспериментальную и мультимедийную, выходящую за пределы печатного текста. Этот подход к поэзии роднит его с представителями «Британского поэтического возрождения», течения в 1960–1970-е гг., которое до сих пор представляет интерес для современного литературоведения. В рамках этого явления происходило освобождение поэтического языка от замкнутости строго текстуальной формы. Поэты британского возрождения активно выступали, учреждали концерты-хэппенинги, взаимодействовали с такими видами искусства, как музыка и живопись, порождая синтетическую поэзию нового типа. При пристальном рассмотрении поэзия Боуи обнаруживает много общего с эстетическими находками ревайвалистов, определивших движение контркультурной поэзии своего времени. Уделяется внимание общим для ревайвалистов и Д. Боуи влияниям, в частности влиянию ключевого поэта бит-поколения Аллена Гинзберга на образ мышления, круг тем и художественные методы обсуждаемых поэтов. Не менее значительную роль сыграла поэма «Бриггфлэтте» нортумбрийского автора Бэзила Бантинга, повлиявшая на восприятие поэтического текста как звучащего и музыкального. Такие авторы, как Боб Коббинг и Паула Клэр, упоминаются как наиболее тесно взаимодействовавшие в своей поэзии с музыкальными формами. Автор приходит к выводу, что поэты британского возрождения составляли культурный фон для становления Д. Боуи как самостоятельной поэтической фигуры. Восприятие поэзии как флюидного перформативного процесса роднит поэзию Боуи и *British Poetry Revival*.

Ключевые слова: современная британская поэзия; рок-поэзия; экспериментальная поэтика; Дэвид Боуи; британское поэтическое возрождение.

Цитирование: Тюлин Д. А. Британское поэтическое возрождение и поэзия Д. Боуи: точки соприкосновения // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 2022. Вып. 1 (57). С. 109–121.

DOI: 10.47388/2072-3490/lunn2022-57-1-109-121.

British Poetry Revival and D. Bowie's Poetry: Points of Contact

Dmitry A. Tyulin

Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia

This article is devoted to the analysis and comparison of two phenomena of British counter-cultural poet: the work of David Bowie and the legacy of the British Poetry Revival. David Bowie has gained cult status as a musician and performer, his work bringing together various genres and art forms such as theater, poetry and painting. Bowie's poetry is proposed to be seen as experimental and multimedia, going far beyond the printed text. This approach to poetry makes him related to the representatives of the British Poetry Revival. This current appeared and existed during the 1960-1970s and is still of interest to modern literary criticism. Within the framework of this phenomenon, innovative achievements were made in the liberation of the poetic language from the isolation of a strictly textual form. The poets of the British Revival actively performed, established happening concerts, and interacted with other art forms such as music and painting, giving rise to a new type of synthetic poetry. A closer examination of Bowie's poetry reveals much in common with the aesthetic findings of the revivalists who defined the countercultural poetry movement of their time. Special attention is given to the influences common to the revivalists and D. Bowie – and, in particular, to the influence of the key poet of the beat generation, Allen Ginsberg, regarding the way of thinking, the range of topics, and the artistic methods of the poets mentioned. The poem “*Briggflatts*” by Northumbrian author Basil Bunting is described as an innovative work that influenced the perception of poetic texts as sound texts and musical texts. Authors such as Bob Cobbing and Paula Clare are cited as those who most closely interacted with musical forms in their poetry. As a result of the study, it is shown that the poets of the British Revival were presenting the cultural background for the formation of D. Bowie as an independent poetic figure. The perception of poetry as a “fluid” performative process is similar in Bowie's poetry and works produced as part of the British Poetry Revival.

Key words: contemporary British poetry; rock poetry; experimental poetics; David Bowie; British Poetry Revival.

Citation: Tyulin, Dmitry A. (2022) British Poetry Revival and D. Bowie's Poetry: Points of Contact. *LUNN Bulletin*, 1 (57), 109–121. DOI: 10.47388/2072-3490/lunn2022-57-1-109-121.

1. Введение

Статья устанавливает литературные связи между поэзией рок-музыканта Дэвида Боуи и наследием «Британского поэтического возрождения» (*The British Poetry Revival*, далее — БПВ). Ранняя поэзия Боуи создавалась именно в то время, когда *British Poetry Revival* было самым новаторским литературным течением в Британии. Движение британского возрождения существовало на протяжении 1960–1980-х гг. и составляло своеобразный контркультурный фон для своего времени. Без обращения к БПВ сложно понять, в каком именно смысле раннее творчество Боуи можно рассматривать как явление литературное. Неформальные и экспериментальные подходы к созданию и исполнению поэзии, интермедийные

практики, разрабатывавшиеся ревайалистами, во многом перекликаются с поэтическими методами Боуи. БПВ и классический период поэзии Боуи демонстрируют общий культурный фон и схожие художественные задачи и методы.

2. Характеристика материала и методов исследования

В мировом научном сообществе Дэвид Боуи с недавнего времени сделался объектом пристального внимания исследователей. Его творчество рассматривается обычно в рамках современной постмодернистской критики, Боуи выступает как влиятельная культурная фигура, парадоксально воплощающая изменчивость и постоянную флюидность человеческой идентичности при всем единстве его наследия. Важной особенностью поэзии Боуи считается апелляция к «персоне» — меняющейся от альбома к альбому литературной маске, балансирующей между лирическим субъектом, театральным персонажем и автором. Ряд исследований творчества Боуи сосредоточены на его текстах и интерпретируют многочисленные аллюзии в его нарочито недоговорённой поэзии (Pegg 2016), в других же есть стремление проследить интермедialные взаимодействия между текстом и музыкой. В России исследований, целиком посвящённых творчеству Боуи, пока нет. В рамках данной статьи предлагается охарактеризовать творчество Боуи как поэзию современного типа, задействующую другие медиа, визуальные, аудиальные и перформативные. На основании этого многообразия художественных практик определяется методология работы — предлагается сравнивать поэзию Боуи с многочисленными экспериментами представителей «Британского поэтического возрождения».

В русскоязычном академическом поле исследования о взаимосвязи между музыкой и языком проводились Л. М. Коняхиной и А. В. Ивановым. Идея авторов о том, что музыкальная компетентность способствует изучению языков (Коняхина, Иванов 2021: 150), может быть трактована как доказательство имплицитной музыкальности языка. Это в свою очередь является поводом для обнаружения тесной взаимосвязи между музыкой и поэзией на когнитивно-лингвистическом уровне. Описанные в данной статье поэты, принадлежащие к британскому возрождению, осознавали внутреннюю музыкальность озвученной поэтической речи, что служило основой для их поэтических экспериментов.

3. Результаты исследования

БПВ анализируется в англоязычных исследованиях современной поэзии. Явление описывается как существовавшее параллельно поэтическому мейнстриму и при этом функционировавшее крайне энергично и плодотворно.

творно. Представители БПВ нередко сами являлись хроникёрами и теоретиками своего творчества. Поэт и критик Эрик Моттрам (1924–1995) написал о БПВ статью-манифест, впоследствии переработанную и обновлённую (Sheppard 2020: 235). Другой яркий представитель течения, поэт и саунд-артист Боб Коббинг (1920–2002) на протяжении нескольких десятилетий сохранял протоколы регулярно проводимого Писательского форума — таким образом велась хроника жизни течения (Caddel & Quartermain 1999: 24).

Большинство исследователей и критиков-современников трактовали БПВ как естественно сложившееся соревнование с конвенциональной поэтической традицией, представленной творчеством поэтов «Движения» (*The Movement*), популярного на протяжении всей второй половины XX века. Специалист по британской поэзии XX в. Роберт Шеппард считает, что следовало бы отказаться от противопоставления «Движения» и БПВ, поскольку художественная ценность поэзии БПВ становится заметнее, если рассматривать их работы самостоятельно, но происходит это не так часто (Sheppard 2017: 36). Однако это противопоставление все же проливает свет на сущность поэтической деятельности ревайвалистов. Исторически «Движение» представляло консервативную оппозицию поэзии позднего модернизма 1940-х гг., вдохновившей многих поэтов БПВ. Консерватизм «Движения», по мнению экспериментирующих поэтов БПВ, препятствует самовыражению, поэты наподобие Филипа Ларкина воспринимаются ими как «бесстрастные и неизобретательные» (Virtanen 2017: 15). БПВ противопоставляло себя «Движению», во многом заимствуя из позднего модернизма, но было более склонно к самым разным экспериментам и менее текстоцентрично. Поэты БПВ отказываются от структурной и семантической усложнённости, свойственной многим поэтам позднего модернизма, но вместо этого делают акцент на перформативную и мультимедиаальную составляющие поэзии.

Если поэзия ревайвалистов, как и поэзия Боуи, и направлена против некоей конкретной литературной и эстетической позиции, то это позиция охранительная и консервативная, воспринимающая виды искусства как разделенные. Во время спада популярности БПВ его представители подвергались критике именно за попытку совместить поэзию и перформатив, за излишнюю несдержанность и эмоциональность (*Movement or Revival*). Говоря о политических моделях в критике британской поэзии, Гэри Дэй отмечает крайнюю левоцентричность «Британского поэтического возрождения», стремление к радикальному обновлению (Day 1997: 3).

Борьба БПВ против консервативности поэтов «Движения» является и воплощением раскола представлений о жизни в Британии. Поэтическое

Возрождение возражает против иерархичности и нормативности как в искусстве, так и в британском обществе. Аналогичную роль авангардиста и инноватора в сфере как поэтической, так и рок-музыкальной формы играл Дэвид Боуи. Глэм-рок, жанр, к которому формально принадлежат работы Боуи ранних 1970-х, описывается как молодёжное явление, произошедшее на фоне культурной революции, своеобразная эклектическая карнавальная вспышка, существующая в противовес доминировавшей в 1950–1960-е гг. консервативной идеологии. Социальные антропологи рассматривают провокационное перформативное поведение Боуи как форму освободительного акта; в целом мотивы освобождения и самовыражения играют ключевую роль в его поэзии. Таким образом, в аспекте отношения к традиции и проистекающей из этого «политики поэзии» наследие БПВ и Дэвида Боуи находится в одном секторе, идя навстречу новому и неизвестному. Эрик Моттрам указывал, что в основе поэтики британского возрождения лежит формальное разнообразие, подразумевающее свободный эксперимент в рамках формы бытования и средств перформанса (Sheppard 2020). Поиск новой, гибридной формы самовыражения и свободное, цитатное взаимодействие с существующим культурным наследием позволяет ассоциировать творчество Боуи с постмодернистской эстетикой. Творчество поэтов БПВ порождено сходным контекстом.

Нельзя переоценить роль Моттрама в распространении работ битнических поэтов и писателей в Британии и, наоборот, продвижении британской поэзии за рубеж. Именно из-за прямого знакомства Моттрама с бит-писателями он становится центральной фигурой лондонской андеграундной поэтической сцены. «Британской поэтическое возрождение» получает манифест ещё в 1964-м, когда составляется сборник «Новая британская поэзия». В названии заложена аналогия с ранее изданным сборником неформальной «Новой американской поэзии», куда входят бит-поэты и поэты школы «Блэк Маунтин», которые были непосредственными вдохновителями поэтов БПВ. Ревайвалисты хорошо осознавали свою «пропитанность североамериканской поэзией», хотя эта связь становится отдельным предметом для дискуссии в 1970-е гг., когда течение оформилось и приобрело самостоятельность. Особую роль для них сыграли проективный стих Чарлза Олсона, экспериментирующий с размещением стиха на пространстве бумаги (Gillot 2018: 108), а также поэтика и мировоззрение Аллена Гинзберга. Последнее имя особенно важно, так как Гинзберг — это поэтическая фигура, сформировавшая также и способ поэтического высказывания Дэвида Боуи. На Боуи, в частности, оказал влияние художественный метод «нарезки» (*cut-up*), нацеленный на спонтанное высвобождение скрытых креативных потоков (Giorgio 2020). Знаменитая поэма Гинзберга

«Вопль» оставила свой отпечаток на всей рок-поэзии, в некотором смысле выступив её прародителем, воплотив или указав на многие характерные художественные и идеологические черты, присущие рок-поэтике — аутентичность, эмоциональность, совмещение сакрального и низового.

Важнейшим событием в этой истории стала первая «поэтическая инкарнация», крещение новой британской поэзии Гинзбергом в Ройал Альберт Холле 11 июня 1965 г.

Явлению хэппенингу присуща групповая и карнавальная, подчеркнута неакадемическая природа, имеющая заметное сходство с рок-концертом. Рок-музыка как новообразованная форма искусства хорошо сочетается с авангардной поэзией, находясь в свободных рамках хэппенинга, публичного события. Чтение поэзии воспринималось в эту эпоху авторами и аудиторией как торжество самовыражения. В перформативности и ориентированности на живую аудиторию БПВ перекликается с движением хиппи, их объединяла общая обеспокоенность судьбами мира и общая творческая направленность. Неслучайно Джефф Наттэл, один из активных деятелей и хроникёров движения, называл его не иначе как *Bomb Culture*, отсылая к поколению, живущему с осознанием, что в мире есть водородная бомба (Sheppard 2014). Эмоциональный фон играет большое значение в сфере идеологии и политики, особенно для современного поколения (Шатских 2021: 97), что объясняет подчеркнутую экспрессивность, выразительность тогдашнего поэтического дискурса. Многих поэтов, выступавших на «инкарнации» 1965-го г., объединяла спонтанность письма, политика ухода в подполье, которая была для писателей бит-поколения своеобразным продолжением философии трансцендентализма.

Поэзия БПВ и Боуи имеет, таким образом, одни и те же источники вдохновения — литература бит-поколения совершает вклад не только в британскую поэзию, но и в британский рок-н-ролл. Некоторые исследователи даже отмечают «рок-звёздный» статус и особенный культ некоторых фигур БПВ. Можно предположить, что восторженное отношение к поэту как к пророку происходит из бит-поэзии. Аллена Гинзберга на «поэтической инкарнации» в Лондоне встречали овациями.

В поэзии Боуи имеет место бунтарская, неформальная логика взаимодействия с читателем, порожденная бит-поколением. Гинзберг в поэзии и публичной жизни противостоит культуре истеблишмента, Боуи трансформирует этот протест в своих «персонах», которые также неразрывно связаны с его жизнетворческим публичным поведением; Боуи почти не пишет об этом прямо, но выражает своими «персонами» свойственное битникам противостояние нормативности.

Темы, на которые высказывается Боуи и некоторые поэты БПВ, могут быть подчёркнуто трансгрессивными, представляющими выход за пределы установленной социальной нормы. В этом выражается своеобразный поэтический активизм ревайвалистов, о котором говорил Гэри Дэй, политически интерпретируя их практики. Привнесение в поэзию аспекта сексуальности, к примеру, было свойственной времени формой активизма в искусстве. Таковы протестная поэзия и эссе Дэнис Райли, выступавшей за право женщины на аборт в 1967 г., такова подчёркнуто интимная экспериментальная поэзия Ли Харвуда (Peeverett 2016). Как и Гинзберг, давший импульс всей неформальной британской поэзии, Боуи видит в проявлении сексуальности освобождение от консервативных ограничений, против которых выступает и БПВ. Познание тела, связь с телом и в целом преодоление эротического табу оказываются для Боуи принципиальными характеристиками искусства и выражают сходную с точкой зрения ревайвалистов творческую позицию: свободное по форме искусство также оказывается свободным в выборе тем. Нарочитая андрогинность и сексуализированность поэтического образа Боуи в ранних 1970-х является своего рода продолжением откровенности британских поэтов. Поэты-женщины, принадлежавшие к БПВ, были сфокусированы на описании женского опыта и его трансформирования, их подход к поэзии выражал приверженность феминистским идеалам «движения новых женщин»: он включал культурную критику и поиск доступного языка для выражения опыта. Таким образом, происходит борьба со стереотипическими представлениями о гендере, феминности и маскулинности, которые до сих пор активно эксплуатируются в мировом и отечественном художественном дискурсе (Копоть 2020: 40). По замечанию Шеппарда, сборник британской «инновационной женской поэзии» назывался *Out of Everywhere* («Исключённые отовсюду»), указывая на двойную маргинализированность женщин-поэтов: по причине гендера и неформальности письма (Sheppard 2017: 162). Позиция аутсайдера и маргинала в британской поэзии, выраженная через женское письмо, оказывается крайне похожей на позицию лирического героя поэзии Боуи и при этом напоминает в его творчестве позицию автора, стремящегося уйти на периферию собственного искусства, предоставив аудитории совершенного артистического персонажа. Гендерная размытость поэтической персоны Боуи подчёркивает стремление найти новый язык самовыражения, соответствующий постоянно трансформирующейся идентичности. Таким образом, неформальный язык поэзии Боуи в комбинации с нарушающим культурные табу имиджем роднит его с контркультурными британскими и американскими поэтами.

Для истории и поэтики БПВ важна была поэзия Бэзила Бантинга, одного из экспериментальных позднемодернистских поэтов 1940-х гг., имя которого было вытеснено на периферию поэтами «Движения». Поэма Бантинга «Бриггфлэттс» была изначально предназначена для чтения вживую — её текстуальные характеристики изначально подчёркивали силу звукописи, выражаемую через разнообразие звуков, которые способен издать человеческий рот (Brown 2017: 28). Поэма выражает поиск в поэзии присущей ей изначально музыкальности, которая может быть полностью реализована только будучи помещённой в пространство озвучания, то есть определённой событийности и темпоральности. Неслучайно в одном из исследований поэма Бантинга называется «сонатой», с акцентом на её формальную музыкальность (Tomahey 2007: 355). Шотландский поэт БПВ Гэйл Тёрнбулл (1928–2004) публиковал поэзию Бантинга в своём маленьком издательстве и указывал на поэтическое менторство нортумбрийского поэта. Аудиальное пространство в поэзии Бантинга предвещает формы бытования поэзии 1960-х гг., и в особенности — важность перформативного аспекта для молодых поэтов той эпохи. Во второй половине XX в. происходит выход поэзии за пределы печатного текста — для того, чтобы поэзия нового типа реализовалась, она должна быть публичной, обладать признаками события или же приобрести мультимедиаальную форму. Голос для поэтов БПВ из гипотетического субъекта речи делается реальным инструментом, а поэзия обретает законченность через публичную рецитацию (Sheppard 2017: 40). Звучащей поэзии Боуи, реализующейся через концерты и студийные записи, также присуща темпоральность и перформативный аспект.

Поэзия Боуи, как и поэзия представителей БПВ, изначально мультимедийна: динамика между смыслом и словом дополняется у Боуи третьим элементом — музыкой и песенной структурой. Что касается поэтической практики БПВ, то тут музыка тоже играла важную роль. Ранняя поэзия Полы Клэр (род. 1939) (*Mykonos in Sunlight*) имитирует греческий хор в рамках перформанса, в то время как Боб Коббинг экспериментирует с размножением своего голоса через плёночные аудиоманипуляции (Jackson 2016: 37). Коббинг обращается в своём обширном наследии к видам поэзии, затрагивающим чисто музыкальные, жанровые аспекты: к даб-поэзии, к примеру, которая исполняется поверх музыкального аккомпанемента (Morris 1997). Здесь следует отметить, что Боуи упоминал в числе главных альбомов своей виниловой коллекции пластинку британского даб-поэта эпохи БПВ Линтона Квези Джонсона (Bowie 2003). Квези Джонсон переехал в Британию с острова Ямайка в 1963 году, и на рубеже 1960–1970-х активно участвовал в дискуссиях о границах эстетических форм в поэтиче-

ском высказывании (Dawson 2006: 54). Также Боуи высказывал восхищение наследием афроамериканского коллектива *The Last Poets* — они были первыми, кто декламировал свою поэзию поверх барабанного ритма.

Представление о том, что музыка и музыкальность являются неотъемлемым элементом поэзии, было распространено в БПВ достаточно широко и очень часто подразумевало декламацию поэзии как принцип её бытования. Свидетельств прямых контактов Боуи с БПВ немного, Боуи, действительно, больше ориентировался на литературную традицию, прямо связанную с поэзией американского бит-поколения. Однако важно то, как представители БПВ пользовались мультимедиальными средствами для реализации поэзии, в этом смысле они двигались в том же направлении, что и Боуи.

Представители БПВ существовали в поле постоянного соприкосновения с рок-музыкой. Особое место в истории БПВ занимали «Ливерпульские поэты» поздних 1960-х, получившие особое публичное внимание, поскольку их связывали с ливерпульской четверкой «Битлз», и молодые поэты использовали эту связку, подчёркивая актуальность своей поэзии и её близость молодёжной культуре. «Ливерпульские поэты» в своих публичных выступлениях нередко использовали элементы стендапа и драматургии. Таким образом, британские неформальные поэты, как и Боуи, не только акцентировали в поэзии акт её сотворения, но и использовали драматургическую сферу для разнообразия и динамизации выступления-перформанса. Театральность является ключевой характеристикой как концертных выступлений Боуи 1970-х, так и его студийных альбомов (Auslander 2006). «Взлёт и падение Зигги Стардаста» и «Алмазные псы», например, берут бродвейские мюзиклы в качестве основы.

В наследии «Британского поэтического возрождения», как и у Боуи, поэзия обновляется за счет самых непредсказуемых комбинаций разных медиа. Поэзия не только не ограничивается словесно-музыкальной средой, она, напротив, стремится постоянно выходить за её пределы, демонстрируя новые возможности выражения смысла через новые комбинации, порождающие новые значения. Аллен Фишер (род. 1944) в своём искусстве объединял музыку, найденные объекты, коллажи, мэйл арт, концептуальное искусство и перформанс (Virtanen 2016: 3). Авангардная поэзия, по мысли ревайвалистов, должна находиться в процессе воплощения, реализации. Именно Фишер подчеркивает сходство между декламируемой поэзией и музыкальной импровизацией, выраженное в открытости случаю и вариативности (Virtanen 2017: 9). Перформанс для этих поэтов, как и для Боуи, означал, что стихотворение оказывается в открытой ситуации, в большем количестве вариантов и контекстов, чем позволяет удержать бумага. Сам

Боуи нередко заявлял в интервью, что смысл его песен меняется со временем, в чём заметно влияние постмодернистской философии (Deamer 2020) — принципиальная открытость к интерпретации и постоянное взаимодействие произведения с адресатом и автором роднит художественные подходы Боуи и ревайвалистов.

В качестве ещё одной характеристики, объединяющей художественные стратегии Боуи и поэтов БПВ, следует упомянуть сам процесс сочинения текста. Виртанен, давая интерпретацию явлению БПВ, говорит о влиянии на него постмодернистского восприятия действительности, когда реальность как будто находится в состоянии формирования, таким образом, любой творческий акт представляет собой событие, своего рода акт становления (Virtanen 2012: 15). Эта флюидность письма, являющегося не только текстом, но и поэтическим событием, присуща творчеству Боуи, который нередко писал тексты спонтанно, непосредственно перед записью вокала. Нелинейность и принципиальная незамкнутость поэтического текста подробно обсуждается в современном текстоведении как коррелирующая с общепринятыми основами функционирования поэтических систем (Сергодеев 2019: 130). Фактически и Боуи, и поэты БПВ продолжают идею Т. С. Элиота о том, что поэзия в сущности это борьба со словами и их ограничениями (Wood 1976), и эту мысль контркультурные британские поэты воспринимают достаточно широко.

Вплоть до 1976 г. на британском радио выходили передачи о современной поэзии. Прекращение эфиров о БПВ исследователями воспринимается как начало конца этого феномена (Stevenson 2002: 186). Тогда же заканчивается классический период творчества Боуи до его переезда в Европу. Карьера Боуи развивается параллельно с многообразной жизнью этого течения: в 1965 г., когда происходит «освящение» Гинзбергом британской поэзии, Боуи как раз начинает свою карьеру музыканта. На протяжении второй половины 1960-х он впитывает самые разнообразные веяния и, несмотря на отсутствие прямых свидетельств контактов с британскими андеграундными поэтами, нужно учитывать, что они составляли естественную часть контркультурной среды того времени.

4. Заключение

Как показывает анализ и сопоставление источников, у поэзии Боуи и поэтов «Британского поэтического возрождения» во многом схожая генеалогия, у истоков которой стоят контркультурные американские поэты битпоколения. При этом необходимо подчеркнуть, что поэзия Боуи сохраняет оригинальность, несмотря на обширную культурную информированность, лежащую в её фундаменте. И Боуи, и представители «Британского поэти-

ческого возрождения» производят «детерриториализованную» поэзию, которая свободно перемещается в контексте перформанса. Категория временности также актуальна для поэзии Боуи — сама запись и условия исполнения песни превращают её в темпоральное искусство. Открытость стиха Боуи, помимо формального выхода за пределы печатного текста, выражается в многосмысленности интерпретации — на его художественные заявления и дискурсивные элементы можно взглянуть с разных сторон, и в этом выражается символизм творчества Боуи, флюидность образов в его поэзии. Лирике Боуи, как и поэзии «Британского поэтического возрождения», свойственна амбивалентность самовыражения, восприятие своей поэтической личности в процессе множественного становления.

Список литературы / References

- Коняхина Л. М., Иванов А. В. Влияние музыкальной компетентности на изучение иностранного языка // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 2021. Вып. 54 (2). С. 149–165. [Konjahina, Lyubov. M., Ivanov Andrei V. (2021) Vlijanie muzykal'noj kompetentnosti na izuchenie inostrannogo jazyka (The Influence of Musical Competence on Foreign Language Learning). *LUNN Bulletin*, 54 (2), 149–165. (In Russian)].
- Копоть Л. В. Экспликация гендерных стереотипов в художественном дискурсе Е. Г. Водолазкина // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 2020. Вып. 52 (4). С. 38–49. [Kopot', Liliya V. (2020) Jeksplikacija gendernyh stereotipov v hudozhestvennom diskurse E. G. Vodolazkina (Explication of Gender Stereotypes in Fictional Discourse of E. G. Vodolazkin). *LUNN Bulletin*, 52 (4), 38–49. (In Russian)].
- Сергодеев И. В. Признак незамкнутости поэтического текста в интертекстуальном освещении (на примере стихотворения С. Плат 'Pursuit') // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 2019. Вып. 46. С. 129–138. [Sergodeev, Ilya V. (2019) Priznak nezamknutosti poeticheskogo teksta v intertekstual'nom osveshhenii (na primere stihotvorenija S. Plat 'Pursuit') (A Sign of Openness of the Poetic Text in Intertextual Illumination (on the Example of the Poem 'Pursuit' by S. Plath)). *LUNN Bulletin*, 46, 129–138. (In Russian)].
- Шатских М. В. Метафора как базовый компонент эмоционального пространства текстового материала // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 2021. Вып. 53 (1). С. 96–112. [Shatskih, Mikhail V. (2021) Metafora kak bazovyj komponent jemocional'nogo prostanstva tekstovogo materiala (Metaphor as a Basic Component of the Emotional Space of Textual Material). *LUNN Bulletin*, 53 (1), 96–112. (In Russian)].
- Auslander, Philip (2006) *Performing Glam Rock: Gender and Theatricality in Popular Music*. Michigan: University of Michigan Press.
- Bowie, David. (2003, November 20) Confessions of a Vinyl Junkie. *Vanity Fair*. Retrieved from: <https://www.vanityfair.com/culture/2016/04/david-bowie-favorite-albums>.

- Brown, Dennis. (2017) Basil Bunting: Briggflatts. *British Poetry from the 1950s to the 1990s: Politics and Art*. London: Macmillan, 23–33.
- Caddel, Richard & Quartermain, Peter. (eds.) (1999) Introduction — A Fair Field Full of Folk. *Other: British and Irish Poetry Since 1970*. Hanover: Wesleyan University Press, 15–28.
- Day, Gary. Introduction: Poetry, Politics and Tradition. In Day, Gary and Docherty, Brian. (eds.) *British Poetry from the 1950s to the 1990s: Politics and Art*. London: Macmillan, 1–23.
- Dawson, Ashley. (2006) Linton Kwesi Johnson's Dub Poetry and the Political Aesthetics of Carnival in Britain. *Small Axe*, 21 (10), 54–69. DOI:10.1353/smx.2006.0032.
- Deamer D. (2020) 'Twilight of an Idol, or How to Film-Philosophize Bowie's "★" with Deleuze after Nietzsche'. *David Deamer*. Retrieved from: <https://www.daviddeamer.com/twilight-of-an-idol-or-how-to-film-philosophize-bowies-★-with-deleuze-after-nietzsche/>.
- Gillot, Brendan C. (2018) Charles Olson's 'Projective Verse' and the Inscription of the Breath. *Humanities*, 7 (4), 108. DOI: 10.3390/h7040108.
- Giorno, John. (2020, August 21) Friday's Weekly Round-Up — 478. *The Allen Ginsberg Project*. Retrieved from: <https://allenginsberg.org/2020/08/f-a-21-fridays-weekly-round-up-478/>.
- Jackson, Mark Anthony. (2016) *The Making of a Radical Poetics: Modernist Forms in the Work of Bob Cobbing: Elements for an Exegesis of Cobbing's Art* (PhD Thesis). Department of English and Humanities Birkbeck College, University of London. Retrieved from: <https://eprints.bbk.ac.uk/id/eprint/40209/1/The%20Making%20of%20a%20Radical%20Poetics%20final.pdf>.
- Morris, Mervyn. (1997) 'Dub Poetry'? *Caribbean Quarterly*, 43 (4), 1–10. DOI: 10.1080/00086495.1997.11671853.
- Pegg, Nicholas. (2016) *The Complete David Bowie*. Titan Press.
- Peverett, Michael (2016) Six Notes about Lee Harwood. *Intercapillary Space*. Retrieved from <https://intercapillaryspace.blogspot.com/2016/02/six-notes-about-lee-harwood-while.html>.
- Sheppard, Robert. (September 20, 2014) *Return to the British Poetry Revival 1960–78*. Retrieved from <https://robertsheppard.blogspot.com/2014/09/robert-sheppard-return-to-british.html>.
- Sheppard, Robert. (2020) The British Poetry Revival 1960–1978. In Görtzschacher, Wolfgang, and Malcolm, David. (eds.) *A Companion to Contemporary British and Irish Poetry, 1960–2015*. New Jersey: Wiley, 235–244. DOI: <https://doi.org/10.1002/9781118843215.ch2c.4>.
- Sheppard, Robert. (2017) *The Poetry of Saying: British Poetry and its Discontents, 1950–2000*. Liverpool: Liverpool University Press.
- Stevenson, Randall. (ed.) (2002) Movement or Revival: The Late 1950s to the 1980s. *The Oxford English Literary History: Volume 12: The Last of England?* Oxford: Oxford University Press, 165–190.
- Tomaney, John. (2007) Keeping a Beat in the Dark: Narratives of Regional Identity in Basil Bunting's "Briggflatts". *Environment and Planning D: Society and Space*, 25 (2), 355–375. DOI: 10.1068/d411t.

- Virtanen, Juha. (2017) *Poetry and Performance During the British Poetry Revival 1960–1980: Event and Effect*. London: Palgrave Macmillan.
- Virtanen, Juha. (2016) Writing on: Context and Visual Culture in Recent Works of Allen Fisher and Ulli Freer. *Journal of British and Irish Innovative Poetry*, 8 (1), 1–30. DOI: 10.16995/biip.20.
- Wood, Michael. (1976, May 13) The Struggles of T. S. Eliot. *The New York Review*. Retrieved from: <https://www.nybooks.com/articles/1976/05/13/the-struggles-of-ts-eliot/>.

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378

DOI 10.47388/2072-3490/lunn2022-57-1-122-137

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СТРАТЕГИЙ СКАФФОЛДИНГА И ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-МЕЖДУНАРОДНИКОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

М. А. Ариян, Н. Ю. Валяева

Нижегородский государственный лингвистический университет
им. Н. А. Добролюбова, Нижний Новгород, Россия

Статья посвящена вопросам внедрения предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) в процесс формирования профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции студентов направления подготовки «Международные отношения». В современных условиях перед студентами бакалавриата стоит множество задач — как учебных, так и профессиональных, а реализация данных задач может осуществляться как в процессе очного обучения, так и с применением дистанционных образовательных технологий. В ходе исследования рассмотрены различные стратегии скаффолдинга, получившие широкое распространение в методике CLIL, и проанализировано их использование в процессе обучения иностранному языку в сочетании с современными цифровыми технологиями. Подчеркивается, что применение технологий скаффолдинга оказывает положительное влияние на развитие познавательной активности студентов, что позволяет решить главную задачу современного высшего образования — подготовка высококвалифицированных специалистов, готовых мыслить нестандартно и стремящихся к постоянному саморазвитию.

Ключевые слова: скаффолдинг; предметно-языковое интегрированное обучение; CLIL; иностранный язык; международники; цифровые технологии.

Цитирование: Ариян М. А., Валяева Н. Ю. Использование стратегий скаффолдинга и цифровых технологий в процессе обучения студентов-международников иностранному языку // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 2022. Вып. 1 (57). С. 122–137. DOI: 10.47388/2072-3490/lunn2022-57-1-122-137.

Using Scaffolding Strategies and Digital Technologies in Teaching Foreign Languages to Undergraduates Majoring in International Relations

Margarita A. Ariyan, Nadezhda Yu. Valyaeva

N. A. Dobrolyubov Linguistics University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod, Russia

The article deals with the issues of implementing content and language integrated learning (CLIL) in the process of forming professional foreign language communicative competence of students majoring in International Relations. Modern undergraduate students face many challenges, both academic and professional, and they may choose to meet these challenges through enrolling in full-time training or, just as successfully, through distance learning. The study considers various scaffolding strategies widely used within the CLIL methodology and analyzes their use in the process of foreign language teaching in combination with modern digital technologies. It is emphasized that the use of scaffolding technologies has a positive impact on the development of students' cognitive activity, which definitely helps to achieve the main goal of modern higher education, namely: to train highly qualified professionals who are ready to think outside the box and strive for continuous self-development.

Key words: scaffolding; content and language integrated learning; CLIL; foreign language; international relations; digital technologies.

Citation: Ariyan, Margarita A., Valyaeva, Nadezhda Yu. (2022) Using Scaffolding Strategies and Digital Technologies in Teaching Foreign Languages to Undergraduates Majoring in International Relations. *LUNN Bulletin*, 1 (57), 122–137. DOI: 10.47388/2072-3490/lunn2022-57-1-122-137.

1. Введение

Известно, что перемены в обществе, вызванные промышленной революцией, оказывают значительное влияние на систему образования в стране. При этом скорость перемен неуклонно возрастает. Использование новых технологий нацелено на изменение образовательного процесса в направлении усиления результативности и личностной ориентированности образования. В последние годы эффективно решаются вопросы, связанные с развитием онлайн-обучения, разрабатываются новые системы управления обучением, совершенствуются компетенции преподавателей в области новых технологий. Последние находят широкое применение в вузе, где осуществляется подготовка студентов как по лингвистическим, так и нелингвистическим специальностям и обеспечивается свободное владение иностранными языками.

Одним из наиболее востребованных нелингвистических направлений подготовки в Нижегородском государственном лингвистическом университете им. Н. А. Добролюбова в настоящее время является направление 41.03.05 «Международные отношения». Согласно основной профессиональной образовательной программе бакалавриата, «основными объектами профессиональной деятельности выпускников являются дипломатия, ад-

министрирование внешних связей, гуманитарное сотрудничество, экспертно-аналитическое обеспечение международных отношений, международные исследования, международные проекты». Кроме того, в рамках освоения программы бакалавриата студентам необходимо овладеть двумя иностранными языками: английский / немецкий, английский / французский, французский / английский, немецкий / английский (ОПОП ВО 2020). Студенты имеют также возможность выбрать для факультативного изучения третий иностранный язык из числа восточных или европейских языков. С целью повышения эффективности процесса овладения студентами иностранным языком и формирования у них профессиональных компетенций преподавателям необходимо искать актуальные и наиболее эффективные методы и приемы работы.

В качестве методов данного исследования были использованы опрос, анкетирование, тестирование студентов.

2. Результаты исследования и их обсуждение

Студенты, выбирающие направление «Международные отношения», готовятся к решению целого ряда учебных и профессиональных задач. В результате освоения основной профессиональной образовательной программы высшего образования (ОПОП ВО) у выпускника формируются универсальные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции. Формулировки характеристик компетенций имеют некоторые различия в зависимости от направления подготовки, но все они подчеркивают необходимость использования иностранного языка в профессиональной сфере и необходимость достижения высокого уровня владения этим языком.

Перед преподавателем иностранного языка стоит задача не только сформировать у студентов профессиональную иноязычную коммуникативную компетенцию, которая позволит им успешно осуществлять социальное и мультикультурное взаимодействие на английском языке в устной и письменной форме, но и помочь им реализовывать свою роль в команде. Для овладения всей совокупностью компетенций, которые прописаны для студентов-международников во ФГОС ВО, наиболее эффективным представляется применение методики *CLIL* (предметно-языкового интегрированного обучения).

Термин «предметно-языковое интегрированное обучение» был предложен Дэвидом Маршем и отнесен к любому образовательному контексту, в котором дополнительный язык, не являющийся родным для обучающихся, используется в качестве средства преподавания и изучения неязыкового

содержания (Marsh 2002). Методику *CLIL* определяют так же, как методику с двойной фокусировкой, поскольку она преследует две цели, а именно:

- изучение предмета посредством иностранного языка;
- изучение иностранного языка через преподаваемый предмет.

Очевидно, что *CLIL* обладает множеством достоинств и, в условиях интернационализации высшего образования, может способствовать решению стоящих перед современным вузом задач (Золотова, Каминская 2018). Успешные примеры применения методики *CLIL* в высшем образовании описываются в работах преподавателей Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого (Халяпина 2017), Томского политехнического университета (Сидоренко, Рыбушкина, Розанова 2018).

Занятия по методике *CLIL* способствуют развитию сотрудничества. Когда студенты работают над сложными темами, задача преподавателя — снизить уровень их тревожности, повысить шансы на успех (Kayi-Aydar 2013). При планировании *CLIL*-занятия необходимо делать акцент на социальном взаимодействии в аудитории — как между преподавателем и студентами, так и студентов между собой. Студенты объединяются в пары и группы для решения поставленных задач, проведения совместных исследований и презентации результатов исследования (Bart, Zohreh, Joshi 2012). При этом, согласно ФГОС ВО 3++ по направлению подготовки «Международные отношения», при реализации программы бакалавриата используется не только очное взаимодействие, но также электронное обучение и дистанционные образовательные технологии (ФГОС ВО 2021). Учебные задания разбиваются на небольшие, достижимые, логичные шаги. Преподаватель контролирует процесс обучения и обеспечивает положительную обратную связь как во время, так и после выполнения заданий. Родной язык обучающихся используется, только если это необходимо для понимания содержания или для управления группой. Студенты получают достаточно времени на размышление и обсуждение.

В методике *CLIL* широкое распространение получает стратегия скаффолдинга, которую Р. Жао и М. Орей характеризуют как особый вид инструкций преподавателя, задача которых — помогать студентам в выполнении тех заданий, с которыми им пока тяжело справиться самим, а также позволять обучающимся выполнять такой объем или такое количество заданий, которые они уже могут выполнить самостоятельно (Zhao, Orey 1999; Grossman 2015). Некоторые ученые рассматривают скаффолдинг как интерпретацию теории Л. С. Выготского о зоне ближайшего развития (Levina, Mariko 2015; Smagorinsky 2018), анализируя расхождение между уровнем актуального развития, когда студент может самостоятельно решить учебную задачу, и уровнем потенциального развития, которого

он способен достичь лишь при помощи преподавателя или в сотрудничестве с другими обучающимися. Приемы скаффолдинга используются для активации уже имеющихся у студентов знаний, подсказки наилучшей стратегии выполнения задания, тактики «размышление вслух», моделирования, снижения напряжения и т. п. (Панфилова 2016). Предлагая студентам различные стратегии выполнения заданий, преподаватель получает от них обратную связь — насколько эффективной была та или иная стратегия. Если речь идет, к примеру, о новой лексике, то выделяются и обсуждаются лучшие способы запоминания слов и поощряется ведение словаря. Одной из основных особенностей скаффолдинга является так называемая «угасающая помощь» (*fading help*) преподавателя в процессе самостоятельной работы студентов — вначале она может быть частой и интенсивной, а к концу занятия / курса ее объем уменьшается или отсутствует совсем (Walqui 2006; Klette, Blikstad-Balas, Roe 2017).

Анализ источников показал, что в практике некоторых университетов представлены короткие (например, 15-часовые) курсы *CLIL*. Другие учебные заведения проводят курсы *CLIL* в течение всего семестра или года (Boche, Henning 2015). Некоторые курсы с применением *CLIL* ведет преподаватель-предметник (например, преподаватель философии), который достаточно хорошо владеет английским языком, или преподаватель английского языка, который обладает достаточным уровнем знанием неязыкового материала и может управлять содержанием *CLIL*.

В некоторых случаях (сложность темы, уровень языковой подготовки обучающихся) целесообразно предложить студентам вначале изучить предметное содержание на родном языке, а затем повторить его с преподавателем иностранного языка. Часто преподаватели-предметники и преподаватели английского языка работают вместе, чтобы занятия языком подкрепляли материал предметных занятий.

Языковой материал для занятий *CLIL* требует тщательного отбора. Все языковые единицы, предъявляемые студентам, могут быть условно разделены на две группы:

- языковые единицы обязательного содержания (*content-obligatory language*) — группа состоит из слов и структур, которые необходимы для конкретной изучаемой темы (Li 2012);

- языковые единицы, соответствующие содержанию (*content-compatible language*) — это общий языковой материал, который может быть использован как при изучении конкретной темы, так и в других ситуациях общения (Gritter, Beers, Knaus 2013).

Обе группы языкового материала тщательно отбираются, организуются в речевые образцы и отрабатываются в соответствующих контекстах.

Как известно, для интенсификации процесса обучения иностранному языку по методике *CLIL* существует несколько видов стратегий скаффолдинга.

Первая стратегия связана с опорой на предыдущие знания студентов, то есть предполагается, что студент обладает определенным набором знаний на родном языке (Dong 2017). Связь между старыми и новыми знаниями в данной стратегии является ключевой (Tomlinson, Moon 2013) и осуществляется путем опоры на ранее полученные знания, а также использование соответствующих примеров из реальной жизни. Ф. Галлахер и Дж. Колохан (Gallagher, Colohan 2017) утверждают, что использование родного языка может стать успешной стратегией в процессе применения методики *CLIL*, если у студентов и преподавателя один родной язык. Было обнаружено, что преподаватели, работающие по методике *CLIL*, часто используют родной язык студентов как ресурс, обеспечивающий лучшее понимание вопроса и являющийся связующим звеном между родным и иностранным языком (Mahan, Brevik, Ødegaard 2018). В процессе проведения исследования нами было отмечено, что при использовании подстрочного перевода важно обращать внимание студентов на так называемых «ложных друзей переводчика», формируя, таким образом, не только их языковую, но и экстралингвистическую компетенцию. Студентам-международникам особенно важно оперировать лексикой, соответствующей конкретной ситуации общения, поскольку одним из ключевых умений, формируемых в процессе обучения иностранному языку, является умение выбирать лингвистические и экстралингвистические средства, соответствующие ситуации общения.

Вторая стратегия связана с ролью вспомогательных средств в учебном процессе. К средствам, призванным облегчить понимание и усвоение материала студентами, можно отнести средства наглядности, графические инструменты, схемы, использование невербальных средств коммуникации (мимики, жестов и др.) (Grossman 2015). Более сложным представляется усвоение специфической лексики, и подчеркивается необходимость создания дополнительного экстралингвистического контекста, поскольку значение узкопрофильной лексики сложно понять по контексту (Zhao, Orey 1999). Применение методики *CLIL*, как показывает опыт, практически невозможно без средств наглядности, аудио, видео, особенно если речь идет об усвоении абстрактных понятий. Следует отметить, что на современном этапе развития образования реализация данной стратегии значительно упрощается благодаря доступу к различным цифровым ресурсам. Поскольку сегодня основная задача образования состоит в том, чтобы вызвать у студентов интерес и потребность к самостоятельному углублению

полученных знаний, к дальнейшему самосовершенствованию (Обухова 2019), и современные студенты почти не расстаются со смартфонами, нами была использована возможность доступа каждого студента к ресурсам Интернета с целью быстрой подготовки мини-проектов по темам курса.

Третья стратегия скаффолдинга напрямую связана с актуальным для высшей школы вопросом — как научить студентов корректно использовать терминологию, развить их терминологическую компетенцию. Стратегия в данном случае позволяет студентам использовать знакомую им лексику для объяснения новых понятий; перевод терминов также допустим (Gibbons 2015). Формируя содержательную часть учебно-методического комплекса (УМК) по иностранному языку, необходимо ориентироваться на направление подготовки обучающихся, отбирать темы учебной программы, тексты (аутентичные неадаптированные или частично адаптированные), а также аудио- и видеоматериалы. Необходимо донести до студентов мысль о том, что любая дефиниция не является однозначной. Работа с дефинициями осуществляется нами на постоянной основе в процессе подготовки студентами заданий по индивидуальному чтению, где одним из обязательных заданий является подбор 10–12 единиц новой лексики из литературного произведения и самостоятельное объяснение данных понятий, использование вариантов из словаря не допускается. На 1-м и 2-м курсе бакалавриата преждевременно говорить о полностью сформированной терминологической компетенции, но можно отметить определенный уровень терминологической грамотности студентов, способность понимать и грамотно применять профессиональную терминологию для решения учебных задач и ведения учебной коммуникации.

В рамках четвертой стратегии преподавателями в качестве вспомогательного инструмента используется дискурс. Ключевым элементом данной стратегии является повторное озвучивание ответа студента на академическом языке и детализация, то есть побуждение обучающегося к обоснованию или расширению своего ответа. К. Махан и др. (Mahan, Brevik, Ødegaard 2018) приводят доказательства целесообразности применения этих элементов в преподавании по методике CLIL. Х. Бансе и др. (Banse, Palacios, Merritt, Rimm-Kaufman 2017) исследовали типы вопросов преподавателя и выделили два основных типа:

- референсные, открытые вопросы (*reference questions*) — вопросы, на которые преподаватель не дает ответа;
- демонстрационные вопросы (*display questions*) — вопросы, на которые преподаватель имеет правильные ответы.

Референсные вопросы более актуальны для изучения языка, поскольку они побуждают студентов формулировать более длинные и слож-

ные предложения. Напротив, существует мнение, что некоторая избыточность количества демонстрационных вопросов иногда лишает студентов возможности говорить на иностранном языке в достаточном объеме или использовать его творчески (Banse, Palacios, Merritt, Rimm-Kaufman 2017). Наше исследование показало, что минимизация количества демонстрационных вопросов и замена их референсными не только дает студентам больше возможностей для высказывания, но и стимулирует их познавательную деятельность. Для развития профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции студентов-международников более эффективно строить дискуссию таким образом, чтобы по возможности избегать вопросов, требующих односложного ответа (например, *Would you like to work abroad?*), дополняя их развернутыми вариантами: *Why / why not? What country would you choose? What is the most attractive for you about this country?*

Пятая стратегия связана с метакогнитивными навыками, «обучением ради обучения» (Coyle, Hood, Marsh 2010). Эта стратегия фокусируется на том, чтобы не просто показать студенту, как правильно выполнить задание, но и помочь ему понять суть самого процесса. Исследования показывают, что для формирования самостоятельности студентов наиболее эффективно показать им способ решения тех или иных задач (например, моделирование эффективной дискуссии). Скаффолдинг-стратегии, направленные на формирование метакогнитивных навыков, включают примеры заданий и их обсуждение, а также предложение мета-стратегий, которые помогут выполнить задания (Grossman 2015; Klette, Blikstad-Balas, Roe 2017). В нашей практике при организации панельной дискуссии на тему *“Health and Healthy Way of Life”* преподаватель ориентирует студентов на тщательную предварительную подготовку по четкому плану: распределение ролей, круг обсуждаемых подтем, выбор целевой аудитории. Примечательно, что со студентами-международниками лучше всего работает компромиссная форма организации дискуссии — она сочетает в себе элементы запрограммированности с отступлением в сторону свободной стратегии. Если преподаватель отдает предпочтение программированной дискуссии, предполагающей наличие у ведущего четкого плана, по которому группе предлагаются темы для обсуждения и способы их проработки, он может либо направлять дискуссию сам, либо назначить модератора из числа студентов. В последнем случае преподаватель предварительно проводит работу с модератором с целью выстроить план дискуссии и добиться ее наибольшей эффективности.

Практика показывает, что применение вышеописанных технологий скаффолдинга позволяет переориентировать процесс обучения не только

на соизучение иностранного языка и предметного содержания, но, прежде всего, на развитие самостоятельной работы студентов. Программы, соответствующие ФГОС ВО, предполагают реализацию компетентностного подхода посредством выработки у обучающихся системы навыков и умений самостоятельной деятельности. Активная самостоятельная деятельность обучающихся по поиску необходимой информации для решения возникающих проблем и противоречий позволяет решить ключевую задачу современного высшего образования — подготовка высококвалифицированных кадров, способных к саморазвитию, самообразованию, творческой плодотворной деятельности, внедрению инновационных и нестандартных подходов в разные области жизни и профессиональной деятельности. В соответствии с нормативно-правовыми документами высшей школы самостоятельная работа включает в себя аудиторные и внеаудиторные виды деятельности, занимающие до 50 % учебного времени. Особенно важна самостоятельная работа в процессе изучения иностранного языка. Именно поэтому перед преподавателями встает вопрос, как правильно организовать самостоятельную работу студентов, чтобы она представляла собой комплекс взаимосвязанных, логически вытекающих друг из друга условий, требований, принципов, видов работ, которые подчинены общим задачам процесса обучения. Кроме того, нельзя забывать о необходимости организации социального взаимодействия в аудитории (Смирнова 2019; Ариян 2021).

Студенты направления подготовки «Международные отношения» в ходе реализации технологии *CLIL* имеют возможность примерить на себя различные социальные роли. В рамках нашего исследования студенты участвуют в обсуждениях и круглых столах, проводят ролевые игры, в которых могут стать политиками, дипломатами, руководителями корпораций и др. Социальный опыт приобретается в соответствующей деятельности и в ходе общения, и именно занятие по иностранному языку позволяет создать необходимые для этого условия и превратить процесс обучения в механизм социального развития личности студента. Овладение иноязычной речевой деятельностью строится как процесс эмоционально насыщенного социально-коммуникативного взаимодействия, то есть речевого общения в социально заостренных проблемных ситуациях (Ариян 2011). Другими словами, самостоятельная работа должна находить у студентов эмоциональный отклик и опираться на их личные и профессиональные интересы.

Рассмотрим пример организации самостоятельной работы студентов-международников в рамках изучения темы “*Education and Career-making*”. Методика *CLIL* в данной теме применяется нами для сравнения и противо-

поставления образовательных систем США и России. Студенты изучают особенности американской образовательной системы на занятии с преподавателем, затем самостоятельно проводят поиск и интервью, сравнивают системы образования в разных странах (Германия, ОАЭ, страны Азии), составляют схемы и таблицы, готовят презентации, а преподаватель направляет их работу. В нашем случае наиболее привлекательной кажется реализация второй стратегии скаффолдинга, опирающейся во многом на современные информационные технологии. Студенты работают с блогами, образовательными платформами, а также в дальнейшем выходят на создание мультимедийного проекта по теме “*Education*”.

Работа с блогами в современных условиях становится всё более значимой. Блоги относятся к категории социальных приложений. На данный момент существует огромное количество онлайн-платформ для ведения блогов (*Medium, Blogger, WordPress, Wix, Weebly*), что позволяет выбрать наиболее подходящую. Согласно результатам нашего исследования, регулярное ведение блогов позволяет развивать и совершенствовать письменную речь студентов. Исследования подтверждают, что ведение блогов, особенно совместное, формирует чувство социальной ответственности. Поощряется комментирование блогов одноклассников с последующим выходом на устное обсуждение в аудитории, аргументация собственной точки зрения. Если в задании была обозначена какая-либо проблема, студентам необходимо предложить пути ее решения. В случае с учебным блогом можно целенаправленно дать задание прокомментировать 1-2 записи одноклассников. По результатам опроса, проведенного в 4 группах студентов-международников (58 опрошенных):

- 72 % подчеркивают, что в процессе написания блогов они обращают больше внимания на грамматику и лексику, даже когда преподаватель не дает установки использовать определенное количество новых слов или грамматических структур;

- 84 % отмечают, что регулярное написание блогов помогает им более четко формулировать и структурировать свои мысли;

- 56 % говорят о возможности почерпнуть интересные идеи как в содержании, так и в оформлении блогов одноклассников.

Примерами тем для блогов могут быть “*Should an application letter be handwritten, typed, or printed?*”, “*What career opportunities does your major offer?*”, “*Is it a good idea for a student to have a job? Why or why not?*”.

Еще один полезный сервис, который экспериментально применяется в практике кафедры английского языка и профессиональной коммуникации НГЛУ им. Н. А. Добролюбова с 2019 года, — платформа *Flipgrid*. Работа с данной платформой направлена на совершенствование устной речи

и развитие иноязычной коммуникативной компетенции студентов. Функциональные возможности платформы позволяют записывать видео продолжительностью до 10 минут на заданную тематику — это может быть открытый вопрос, цитата, тема. Платформа также дает студентам возможность просматривать видео одноклассников и комментировать их, причем не только в текстовой форме, но и с помощью собственных видео. Приведем в качестве примера недавнее задание для группы из 11 человек по теме “*Stress Management*”. Студентам предлагалось записать видео продолжительностью до 3–4 минут с рассказом об эффективных способах борьбы со стрессом. Согласно статистике платформы, каждое видео было просмотрено от 6 до 14 раз, что в общей сложности составило 92 просмотра, или 6,8 часа взаимодействия. Кроме того, некоторые студенты отмечали, что несколько раз переснимали видео, поскольку хотели, чтобы их речь звучала идеально. Таким образом, можно сделать вывод, что платформа позволяет не только совершенствовать иноязычную коммуникативную компетенцию студентов, но и повышать уровень взаимодействия студентов друг с другом.

В работе как с блогами, так и с платформой *Flipgrid* преподавателю необходимо выработать четкий механизм оценивания, поскольку проверка всех заданий может оказаться слишком трудоемкой. Можно оценивать задания выборочно либо привлекать к процессу волонтеров-ассистентов преподавателя (студентов старших курсов) — такая практика также существует на кафедре английского языка и профессиональной коммуникации. В ходе нашего исследования были протестированы несколько схем оценки: преподаватель проверял задания студента, который пропустил много занятий, либо студента, который хотел повысить свой балл. Что касается проверки заданий волонтерами, то они имели возможность более подробно и в полном объеме просматривать видеоматериал и либо самостоятельно, либо совместно с преподавателем давать комментарии студентам. Важно давать всестороннюю оценку, указывать не только на ошибки, но и на положительные моменты.

Наш опыт показывает, что большой популярностью среди студентов пользуется прием создания ментальных карт. Современные студенты принадлежат к поколению Z, одной из отличительных черт которого является образное мышление. Ментальные карты удобно создавать с помощью программы *Mindmeister*, хотя некоторые студенты по-прежнему предпочитают отображать свои идеи на бумаге. Ментальные карты в сочетании с совместной разработкой идеи — например, в приложении *Jamboard*, дающем возможность работать совместно в одном виртуальном пространстве, — позволяют студентам четко структурировать свои идеи и в то же время

осуществлять эффективное социальное взаимодействие. Около 88 % студентов-международников, использовавших *Jamboard*, отмечали, что время, затрачиваемое на выполнение совместной работы, сократилось на треть.

Индивидуальные и групповые презентации также служат методике *CLIL*. Освоив структуру и особенности презентации, студенты совершенствуют навыки публичного выступления, навыки взаимодействия с различными целевыми аудиториями, а также навыки создания визуального сопровождения своего проекта или рассказа. В арсенале современного студента присутствует не только *Microsoft PowerPoint*, но также множество более продвинутых приложений, таких как *Canva*, *Menti*, *Prezi*. Так, презентацию, созданную в *Canva*, можно сохранить в формате *PDF*, что упрощает ее демонстрацию на различных устройствах. *Menti* позволяет включить в презентацию опросы и квизы, что значительно повышает уровень вовлеченности аудитории. В *Prezi* основные эффекты связаны не с переходом от слайда к слайду, а с увеличением отдельных частей одного и того же слайда, что при работе и демонстрации позволяет не только взаимодействовать с отдельными частями презентации, но и видеть всю картину в целом.

Проведенное нами тестирование уровня цифровой грамотности студентов показало, что 89 % опрошенных хорошо знакомы с большинством вышеописанных технологий и регулярно применяют их на практике. Также студенты подчеркивали готовность при необходимости обучить одноклассников использованию тех или иных приложений / технологий.

Еще одна цифровая технология, представляющая интерес как с образовательной, так и с технической точки зрения — мультимедийный проект, который сочетает в себе различные виды мультимедиа: текст, звук, видео, анимацию, инфографику. Это своего рода совокупность современных компьютерных технологий. Качество мультимедийного проекта во многом зависит от доступного студентам программного обеспечения и цифровых технологий. Если преподаватель иностранного языка владеет современными компьютерными технологиями, он может обучить студентов. К примеру, в момент перехода на дистанционное обучение преподаватели НГЛУ предложили студентам несколько программ для организации дистанционной работы. *Zoom*, *Skype* и пакет *Microsoft* на данный момент входят в перечень программного обеспечения всех рабочих программ по иностранному языку.

В качестве эксперимента кафедра английского языка и профессиональной коммуникации посчитала целесообразным добавить к темам рабочей программы по иностранному языку дополнительный блок, связанный с цифровыми технологиями. К примеру, в рабочую программу «Ино-

иностранного языка (первый, английский)» для студентов 1-го и 2-го курса предлагается добавить цифровые и сквозные технологии (подготовка серии коротких видеороликов, повторение лексики и грамматики с помощью приложений на базе искусственного интеллекта, создание ментальных карт, создание цифрового мини-проекта). В отдельную тему «Компьютерная грамотность» планируется включить следующие подтемы: «Интернет для профессиональной деятельности и развлечений», «Плюсы и минусы онлайн-обучения», «Использование цифровых технологий в учебе, работе и повседневной жизни». Методика *CLIL* в данном случае будет опираться на имеющийся у студентов опыт использования цифровых инструментов, а также на технологии скаффолдинга, применяемые преподавателем.

3. Выводы

Задачей современного преподавателя иностранного языка является активное вовлечение студентов в процесс обучения; необходимо апеллировать к их опыту и мотивировать их на развитие своих коммуникативных навыков. Использование иностранного языка в качестве средства преподавания отдельных блоков, а также целых учебных дисциплин может оказаться более эффективным путем, чем традиционное изучение иностранного языка. Решение применять методику *CLIL*, без сомнения, требует тщательного пересмотра содержания обучения; преподавателям необходимо формировать у студентов метакогнитивные навыки для соответствующей трансформации образовательного процесса. Использование стратегий скаффолдинга, опирающихся в том числе и на современные информационные ресурсы, позволяет, с одной стороны, максимально вовлечь студентов в процесс обучения, а с другой стороны, стимулировать и контролировать процесс их самостоятельной работы. Применение методики *CLIL* и технологий скаффолдинга на занятиях по иностранному языку показало, что для студентов-международников более интересной и эффективной является возможность вникать в суть тем, процессов и явлений, а не просто изучать материал по учебнику. Использование цифровых и сквозных технологий в процессе обучения в высшей школе имеет большой потенциал как для развития профессиональных компетенций студентов, так и для совершенствования процесса обучения в целом.

Список литературы / References

- Ариян М. А. Механизмы и условия социального развития студентов средствами иностранного языка // Высшее образование в России. 2011. № 5. С. 124–128. [Ariyan, Margarita A. (2011) *Mechanizmy i usloviya sotsialnogo razvitiya studentov sred-*

- stavami inostrannogo yazyka (Mechanisms and Conditions of Students' Social Development with the Help of Foreign Language Means). *Vysshee obrazovanie v Rossii* (Higher Education in Russia), 5, 124–128. (In Russian)].
- Ариян М. А. Развитие критического мышления учащихся в контексте развивающего подхода к обучению иностранным языкам // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 2021. Вып. 3 (55). С. 128–141. [Ariyan, Margarita A. (2021) Razvitie kriticheskogo myshleniya uchashikhsya v kontekste razvivaushego podhoda k obucheniyu inostrannym yazykam (Developing Students' Critical Thinking in the Context of a Developmental Approach to Teaching Foreign Languages). *LUNN Bulletin*, 3 (55), 128–141. (In Russian)].
- Золотова М. В., Каминская Н. В. Отношение студентов к перспективе внедрения предметно-языкового интегрированного обучения // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 2018. Вып. 41. С. 169–177. [Zolotova, Marina V., Kaminskaya, Natalia V. (2018) Otnoshenie studentov k perspektive vnedreniya predmetno-yazykovogo integrirovannogo obucheniya (Students' Attitude to the Perspective of Content and Language Integrated Learning). *LUNN Bulletin*, 41, 169–177. (In Russian)].
- Обухова Л. Ю. Мобильное обучение и ключевые навыки бакалавров // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 2019. Вып. 47. С. 119–130. [Obukhova, Larisa Y. (2019) Mobilnoye obuchenie i kluchevye navyki bakalavrov (Mobile Learning and Bachelors' Key Skills). *LUNN Bulletin*, 47, 119–130. (In Russian)].
- Основная профессиональная образовательная программа высшего образования 41.03.05 Международные отношения (английский язык). Н. Новгород, 2020. [Osnovnaya professional'naya obrazovatel'naya programma vysshego obrazovaniya 41.03.05 Mezhdunarodnye otnosheniya (angliyskiy yazyk) (The Main Professional Program of Higher Education 41.03.05 International Relations (English Language)). Nizhny Novgorod, 2020. (In Russian)].
- Панфилова А. П. Наставничество и обучение на рабочем месте: терминологический анализ зарубежных методов [Электронный ресурс] // Современные технологии управления. 2016. № 12 (72). Дата публикации: 12.06.2016. URL: <https://sovman.ru/article/7202/> (дата обращения: 25.12.2021) [Panfilova, Alvina P. (2016) (2021, December 25) Nastavnichestvo i obuchenie na rabochem meste: terminologicheskij analiz zarubezhnyh metodov (Mentoring and On-the-job Training: a Terminological Analysis of Foreign Methods). *Modern Management Technology*, 12 (72). Retrieved from <https://sovman.ru/article/7202/>. (In Russian)].
- Сидоренко Т. В., Рыбушкина С. В., Розанова Я. В. CLIL-практики в Томском политехническом университете: успехи и неудачи // Образование и наука. 2018. № 8. С. 165–187. [Sidorenko, Tatyana V., Rybushkina, Svetlana V., Rozanova, Yana V. (2018) CLIL-praktiki v Tomskom politekhnicheskom universitete: uspehi i neudachi (CLIL Practices at Tomsk Polytechnic University: Successes and Failures). *Obrazovanie i nauka* (Education and Science), 8, 165–187. (In Russian)].
- Смирнова И. Ю. Принципы формирования лингвострановедческой самостоятельности как показатель лингвострановедческой компетенции при обучении иностранному языку в вузах системы МВД России // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 2019. Вып.

48. С. 230–239. [Smirnova, Irina Y. (2019) Printsipy formirovaniya lingvostranovedcheskoy samostoyatel'nosti kak pokazatel lingvostranovedcheskoy kompetentsii pri obuchenii inostrannomu yazyku v vuzah sistemy MVD Rossii (Principles of Formation of Linguistic and Country Studies Independence as an Indicator of Linguistic and Country Studies Competence in Teaching a Foreign Language in Higher Education Institutions of the Russian Ministry of Internal Affairs System). *LUNN Bulletin*, 48, 230–239. (In Russian)].
- Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 41.03.05 Международные отношения, 2021 [Электронный ресурс]. URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/410305_B_3_15062021.pdf (дата обращения: 25.12.2021) [*Federal'ny gosudarstvenny obrazovatel'ny standart vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 41.03.05 Mezhduнародnye otnosheniya* (Federal State Educational Standard of Higher Education – Bachelor's Degree in International Relations 41.03.05) (2021) (2021, December 25) Retrieved from https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/410305_B_3_15062021.pdf. (In Russian)].
- Халыпина Л. П. Междисциплинарная координация в системе профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам в вузе // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2017. № 2. С. 149–157. [Khalyapina, Lyudmila P. (2017) Mezhdistsiplinarnaya koordinatsiya v sisteme professionalno-orientirovannogo obucheniya inostrannym yazykam v vuze (Interdisciplinary Coordination in the System of Professionally-oriented Teaching of Foreign Languages in Higher Education). *PNRPU Linguistics and Pedagogy Bulletin*, 2, 149–157. (In Russian)].
- Banase, Holland W., Palacios, Natalia A., Merritt, Eileen G. and Rimm-Kaufman, Sara E. (2017) Scaffolding English Language Learners' Mathematical Talk in the Context of Calendar Math. *Journal of Educational Research*, 110 (2), 199–208. DOI:10.1080/00220671.2015.1075187.
- Barr, Sheldon, Zohreh R. Eslami, & Joshi, R. Malatesha. (2012) Core Strategies to Support English Language Learners. *Educational Forum*, 76 (1), 105–117. DOI:10.1080/00131725.2011.628196.
- Boche, Benjamin, & Henning, Megan. (2015) Multimodal Scaffolding in the Secondary English Classroom Curriculum. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 58 (7), 579–590.
- Coyle, Do, Hood, Philip, & Marsh, David. (2010) *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dong, Yu Ren. (2017) Tapping into English Language Learners' (ELLs') Prior Knowledge in Social Studies Instruction. *The Social Studies*, 108 (4), 143–51. DOI:10.1080/00377996.2017.1342161.
- Gallagher, Fiona, & Colohan, Gerry. (2017) T(w)o and Fro: Using the L1 as a Language Teaching Tool in the CLIL Classroom. *The Language Learning Journal*, 45 (4), 485–498. DOI: 10.1080/09571736.2014.947382.
- Gibbons, Pauline. (2015) *Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching English Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.

- Gritter, Kristine, Beers, Scott, & Knaus, Robert W. (2013) Teacher Scaffolding of Academic Language in an Advanced Placement U.S. History Class. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56 (5), 409–418. DOI:10.1002/JAAL.158.
- Grossman, Pamela. (2015) *Protocol for Language Arts Teaching Observations (PLATO 5.0)*, Center to Support Excellence in Teaching (CSET). Palo Alto: Stanford University.
- Kayi-Aydar, Hayriye. (2013) Scaffolding Language Learning in an Academic ESL Classroom. *ELT Journal*, 67 (3), 324–335. DOI:10.1093/elt/cct016.
- Klette, Kirsti, Blikstad-Balas, Marte, & Roe, Astrid. (2017) Linking Instruction and Student Achievement. A Research Design for a New Generation of Classroom Studies. *Acta Didactica Norge*, 11 (3), 1–19.
- Levina, Ludmila M., & Mariko, Valeria V. (2015) Effective Ways of Motivating Adults for Learning in Professional Field. *Asian Social Science*, 11 (3), 235–241.
- Li, Danli. (2012) Scaffolding Adult Learners of English in Learning Target Form in a Hong Kong EFL University Classroom. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 6 (2), 127–144. DOI:10.1080/17501229.2011.626858.
- Mahan, Karina R., Brevik, Lisbeth M., & Ødegaard, Marianne. (2018) Characterizing CLIL Teaching: New Insights from a Lower Secondary Classroom. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 24 (1), 1–18. DOI:10.1080/13670050.2018.1472206.
- Marsh, David. (2002) *CLIL/EMILE – The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*. Jyväskylä: UniCOM. Jyväskylä: Continuing Education Centre, University of Jyväskylä.
- Smagorinsky, Peter. (2018) Deconflating the ZPD and Instructional Scaffolding: Retranslating and Reconceiving the Zone of Proximal Development as the Zone of Next Development. *Learning, Culture and Social Interaction*, 16, 70–75. DOI:10.1016/j.lcsi.2017.10.009.
- Tomlinson, Carol A., & Moon, Tonya R. (2013) Differentiation and Classroom Assessment. In McMillan, James H. (ed.) *SAGE Handbook of Research on Classroom Assessment*. London: Sage, 415–430.
- Walqui, Aida. (2006) Scaffolding Instruction for English Language Learners: a Conceptual Framework. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9 (2), 159–180.
- Zhao, R., & Orey, Michael. (1999) *The Scaffolding Process: Concepts, Features, and Empirical Studies*. Athens: University of Georgia.

УДК 371.3

DOI 10.47388/2072-3490/lunn2022-57-1-138-154

EXPLORING BACKSLIDING IN NON-NATIVE SPEECH: A BASIS FOR NOVEL APPROACHES TO TEACHING GERMAN PRONUNCIATION TO RUSSIAN NATIVE SPEAKERS

Evelina Y. Blok

Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia

Since teaching pronunciation is nowadays associated predominantly with initial stages of language instruction, backsliding effects in phonetics that appear at later stages of language learning remain unaddressed and are thus subject to habitual backsliding and, eventually, fossilization. The paper investigates patterns and extent of foreign accent and backsliding in German consonants produced by Russian native speakers, focusing on two primary factors: allophone types and their phonetic position. The study presented in this article consisted in foreign accent judgements performed by a group of expert listeners who were presented with recorded samples of German speech produced by Russian learners. The study revealed a tendency where the most salient backsliding effects are generally associated with the most *aggravated* sounds. Under aggravation we mean a numerical value (ranging from 0 to 4) representing a sum of features that makes a normative production of a German phone difficult for Russian native speakers. An aggravated sound is a German phone that is phonetically different from any Russian sound, and/or representing a consonant contrast lacking in Russian (aspiration, semi-voicedness), and/or standing in a phonetical position that triggers negative transfer from Russian due to its phonotactic rules (palatalization in consonants preceding a front vowel). It was also established that, in most cases, no backsliding in a consonant manifests underlying orthography issues. The findings of this research project may be instrumental in developing new approaches to teaching German pronunciation to Russian learners, that would eradicate backsliding over the entire period of language instruction, taking into consideration the patterns of such backsliding at any given level of language proficiency.

Key words: pronunciation teaching; foreign accent; phonetic interference; negative transfer; contrastive analysis; backsliding.

Citation: Blok, Evelina Y. (2022) Exploring Backsliding in Non-Native Speech: a Basis for Novel Approaches to Teaching German Pronunciation to Russian Native Speakers. *LUNN Bulletin*, 1 (57), 138–154. DOI: 10.47388/2072-3490/lunn2022-57-1-138-154.

Исследование фонетического бэкслайдинга в речи на неродном языке как база для разработки инновационных подходов к постановке немецкого произношения носителям русского языка

Э. Е. Блок

Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия

Поскольку постановка произношения осуществляется, как правило, на начальных этапах обучения иностранному языку, эффекты фонетического регресса (откат, или бэкслайдинг), проявляющиеся на более поздних этапах обучения, не подлежат проработке и в конечном итоге приводят к фоссилизации. Цель данной работы — исследование как общей картины, так и степени выраженности иностранного акцента и бэкслайдинга в немецких согласных в речи носителей русского языка. При этом рассматривались два фактора: тип аллофона и его фонетическая позиция. В ходе исследования группе экспертов для оценивания предлагались записи немецкой речи носителей русского языка, на основе которого была выявлена следующая тенденция: наиболее сильно акцент проявляется в наиболее *осложненных* звуках. Под *осложнением звука* мы понимали целое число (в диапазоне от 0 до 4), равное сумме всех характеристик, затрудняющих его нормативное произнесение. К осложненным согласным были отнесены все немецкие согласные звуки, фонетически отличные от звуков русского языка, а также согласные, содержащие отсутствующий в русском языке контраст (аспирация, полувзвонность) или стоящие в фонетической позиции, способствующей отрицательному переносу из русского языка под действием его фонотактических правил (палатализация согласных в позиции перед гласными переднего ряда). Кроме того, обнаружилось, что отсутствие (ожидаемого) бэкслайдинга в большинстве случаев связано с особенностями орфографической записи соответствующих стимулов. Принимая во внимание результаты исследования, представляется оправданной разработка новых методов постановки немецкого произношения у русскоязычных носителей, позволяющих подавлять фонетический регресс на всем протяжении обучения с учетом его особенностей на отдельных этапах.

Ключевые слова: постановка произношения; иноязычный акцент; фонетическая интерференция; отрицательный перенос; контрастивный анализ; бэкслайдинг.

Цитирование: Блок Э. Е. Исследование фонетического бэкслайдинга в речи на неродном языке как база для разработки инновационных подходов к постановке немецкого произношения носителям русского языка // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 2022. Вып. 1 (57). С. 138–154. DOI: DOI 10.47388/2072-3490/lunn2022-57-1-138-154.

1. Introduction

The extent and pattern of foreign accent depends on a vast variety of factors. Some of them are rather remote from linguistic competence itself, e.g., it has been substantiated that having received musical training contributes to better distinguishing and producing foreign sounds, as overviewed in (Konyakhina & Ivanov 2021). However, the main factor of influence is the learner's mother tongue. In the past fifty years, there has been much debate over the nature of

impact a learner's mother tongue (hereinafter L1) has on a foreign language (hereinafter FL) he/she is instructing in. Naturally, as ideas in this area evolved, approaches to teaching FL phonetics underwent changes as well, as overviewed in (Lopareva 2014). Up till now, the theory of Interlanguage proposed by Selinker (Selinker 1972) remains a popular approach exploring the role of L1 in explaining learners' mispronouncings in the process of foreign language acquisition (hereinafter FLA), although some of its aspects encountered much criticism, e.g. as reviewed in (Al-khresheh 2015). According to the theory, a learner produces a mental representation of a linguistic system (Interlanguage) that is neither L1 nor FL, but rather the learner's (implicit) assumptions on what FL norm is. On initial stages of FL learning, the Interlanguage norm is close to that of the learner's L1, but keeps developing and can potentially approach FL norm – a process referred to as 'Interlanguage Continuum' (Tarone 1983). An important feature of Interlanguage is backsliding, or regressing to an earlier stage of development: When a learner seems to have fully mastered an FL norm, there may occur backsliding to an Interlanguage norm the learner had used before. Afterwards, the resulting Interlanguage norm may undergo fossilisation: No matter how much exposure to FL the learner has afterwards, there is no headway in areas that underwent fossilisation.

Summarising the above, all basic notions of FLA in the area of pronunciation training can be brought together. Differences between structures of FL and L1 lead to systematic errors in the FL phonology causing foreign accent (negative transfer, or interference), but even if an FL pronunciation norm has been successfully mastered at some point, due to backsliding it can once again shift to an earlier Interlanguage norm. There, it can get fossilised. Research proves, though, that backsliding can be partially eradicated, at least in grammar acquisition (Fauziati 2011). In pronunciation learning, modern teaching techniques seem to fully disregard backsliding: Pronunciation instruction is predominantly associated with initial stages of language learning whereas learners of more advanced levels cease to get explicit phonetical training whatsoever: "Communicative language teaching de-emphasized pronunciation; it was assumed that sufficient input would help learners improve oral production. However, a serious misinterpretation of this situation was the notion that pronunciation teaching is ineffective" (Derwing & Munro 2009: 481).

Numerous studies have recently addressed phonetic deviations in vowels or consonants produced by native speakers of various L1s when speaking German (e.g., Bley-Hiersementzel & Schiel 2011; Nimz 2011; Smith & Peterson 2012) or Russian (e.g., Dmitrieva, Jongman & Sereno 2010; Kangaspunta 2011; Hacking, Smith, Nissen, & Allen 2016). However, German-Russian cross-language pair seems to have received relatively little attention. One of the recent

studies investigated phonetic deviations in Russian speech produced by bilinguals belonging to the ethnicity of Russia Germans (Baykova & Voytov 2019), but little research seems to be aimed at phonetical negative transfer in German speech of Russian native speakers (Böttger 2008; Potapova & Potapov 2011; Cherepanova 2019), none of them investigating the problem in the context of backsliding. To develop effective and yet timesaving FL pronunciation teaching methods, though, it is critical to gain more knowledge about backsliding mechanisms.

Ideally, experimental studies of backsliding should involve learner groups of all general proficiency levels (A1-C2) and build on the entire range of cross-language phonological differences. This study is limited to comparative analysis of *consonant* production across two broader learner groups (beginners vs. advanced). Within the groups, the influence of two segmental factors (target allophone type and position) on normativity and extent of backsliding was investigated.

Below listed are original hypotheses (L1=Russian, FL=German):

1. Proportion of mispronounced FL sounds was anticipated to be larger in the advanced group.

2. Backsliding was hypothesized to affect sounds of various *difficulty* to a different extent. The initial assumption was that most *difficult* German sounds for Russian native speakers would be most vulnerable, which conforms well to pedagogical practice. In order to measure this *difficulty*, the notion of *phone aggravation* was introduced, i.e. influence of cumulative factors stemming from mutual FL-L1 cross-linguistic discrepancies and thus triggering negative transfer from L1. The more of the factors are present in a phone, the more aggravated the phone is. Factors of consonant phone aggravation considered in this study were as follows:

a. *Proximity*. An FL sound that is altogether alien to L1 is aggravated by *nature*. It is transcribed by an IPA symbol not used for transcribing any phone in L1 inventory (“empty cell” situation). German sounds that are very similar to Russian ones, the only difference being that of articulation base (this essential notion is closely reviewed in [Kedrova & Borrissoff 2013]), e.g. [p] or [k], belong to the other end of the scale being non-aggravated. They are transcribed in both languages by means of the same IPA symbol and may be regarded as equivalents. Between the two poles, there is the *grey zone* of sounds that are rather close to their Russian counterparts, but still differ significantly from them, this difference being captured in the IPA notation, as reflected in (Handbook of the IPA 1999). One example could be Russian stops /t/, /d/ that are dental (in IPA notation: [t̪], [d̪]) as contrasted to German alveolar fricatives [t] and [d]. Such moderately aggravated sounds have an intermediary position on the prox-

imity scale. In this paper, they are regarded one-fold aggravated, whereas sounds altogether absent in Russian are graded as two-fold aggravated.

b. *FL systematic features*. Systematic consonant features lacking in L1 but present in FL aggravate a consonant phone. For the German-Russian pair, these features are aspiration (in tense stops) and semi-voicedness (in lax fricatives).

c. *Triggering phonetical position*. Aggravation can also stem from phonetical position: An FL sound may occur in a phonetical position triggering negative transfer due to L1 phonotactic rules. The commonest example are German consonants located before a front vowel. In German, only velar stops are partially palatalised in this context whereas in Russian the contrast of palatalized and unpalatalized consonants is one of the most salient consonant features. E.g., Russians experience no problems producing [m] in words like '*malen*' ('to paint'), but they are very likely to mispronounce the sound in '*Mitte*' ('middle') or '*müde*' ('tired') replacing the normative [m] with a deviated fully-palatalised [mʲ].

The above three factors a)-c) interact in German consonants produced by Russian native speakers making some of them two-, three- or even four-fold aggravated. An example of such a manifold aggravated phone is German [d̥] standing before a front vowel, e.g. in '*Dienstag*' ('Tuesday'), where it is a) alveolar (Russian [d̥] is dental), b) semi-voiced (Russian has no systematic semi-voicedness), and c) precedes [i:].

The initial presumption was that backsliding effects in a sound would tend to be the more salient, the more aggravated it is. However, since consonant classes vary widely in many aspects (place and manner of articulation, phonation, muscular energy involvement etc.), it was viewed as reasonable to investigate backsliding scale within each consonant class/subclass separately.

2. Materials and Methods

2.1. Participants

Two participant teams were involved in the study. 8 native Russian speakers learning German recruited from the Moscow State University (Philological Faculty) student pool participated in the experiment as talkers. They ranged 18-21 with an average age of 19.63 (SD 1.32). All talkers completed a language background questionnaire reporting on their reference level of German and were subsequently provided with detailed instructions regarding the forthcoming recording session. Basing on the questionnaire data they provided, they were divided into two talker groups of equal size: Those who had been learning German for less than a year were included in the beginners' group, while the rest formed the advanced group.

The talkers were recorded in a sound isolated studio using a TASCAM DR-40 Linear PCM Recorder (16 bit resolution, 48000 Hz sampling rate, stereo).

The recorded data were then presented to a listeners' team of 5 experts including 3 university instructors of German and 2 linguists proficient in German and using it for the purpose of research, all of them Russian native speakers with an average age of 40 (SD 7.82).

2.2. Procedure

A sequence of lexical stimuli representing German consonant allophones was made up in accordance with results of a contrastive analysis (hereinafter CA) that involved inventorying German and Russian consonant allophones based on multiple literary sources (Krech 1971; Avanesov 1984; Kohler 1995; Raevskij 1997; Zinder 2003; Duden 2006; Becker 2012; Knjazev & Pozharickaja 2012). For methodology and details of the CA, see (Blok 2016).

In the experimental sequence, each stimulus represented a German allophone in a phonetic environment. For the vast majority of German allophones, two phonetic environments were included: a) preceding a front vowel; b) in any other phonetic position, i.e. preceding a non-front vowel or a consonant, or in a word final position. The amount of the 'allophone+position' dyads totaled to 70. Further, for each 'allophone+position' dyad, 4 stimuli (singular or, in some cases, plural nouns and pseudo-nouns in the nominative case) were included in the experiment sequence: 2 frequent nouns falling into active vocabulary for as early a level of language proficiency as A1, 1 rare noun and 1 pseudo-word. E.g., for the dyad allophone [n] preceding a front-vowel, the following stimuli were selected: '*Schnitzel*' ('cutlet') and '*Tennis*' ('tennis') as part of active vocabulary, '*Niete*' ('lame duck') as a rare noun, and '*Nicktebuhn*' as a pseudo-word. Frequent nouns stemmed from (Buscha & Szita 2011), rare words were selected using the Leipzig Online Dictionary (Leipzig Corpora Collection / Deutscher Wortschatz n.d.), and finally, pseudo-words were made up by means of an online generator Wuggy (Keuleers & Brysbaert 2010). However, for some of the dyads, no satisfactory frequent stimuli could be detected. All the above considered, the number of lexical stimuli in the experiment sequence amounted to 263 units. Each stimulus was elicited from a talker four times: three times in an isolated position and once embedded in a carrier phrase. Thus, 263 x 4 utterances were recorded from each talker, resulting in 1052 x 8 = 8416 utterances altogether. The stimuli in the sequence were ordered randomly. The sequence was divided into three blocks of equal size. No training session was provided.

Out of the recorded speech samples, an isolated utterance and an utterance cropped out of the carrier phrase was extracted for each stimulus. The resulting set was passed on to the listeners' team. Having completed a language back-

ground questionnaire, they were asked to audition the set and transcribe the stimuli they hear (intelligibility test). It is noteworthy that the listeners did not know which sound was target allophone in a stimulus. Afterwards they were asked to once more listen to the records and assess the stimuli they hear either as deviant from German pronunciation norm or not. Further, for utterances evaluated as deviant, they were asked to mark the deviant part in the word transcription. The transcriptions were subsequently tabulated, and a cumulative assessment was ascribed to each target allophone ranging from -5 (evaluated as deviant by all 5 listeners) to +5 (not marked as deviant by any of the listeners). Finally, the individual assessments were divided by the number of listeners (5) to end up on a scale ranging from -1 to +1. Then, the assessments were summed over all talkers and averaged yielding *non-normativity index* (NNI) of the target consonant (see Table 1):

Table 1. Calculating Non-Normativity Index (NNI) of target consonants in individual stimuli

#	Stimulus	Isolated/phrase	BS1	BS2	BS3	BS4	AS1	AS2	AS3	AS4	NNI (BSs)	NNI (ASs)	NNI (Overall)
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
32	Zeitung	isolated	1	1	1	1	0.2	1	-0.2	-0.6	1	0.1	0.55
33	Schrott	isolated	1	1	1	1	-0.4	1	1	0.6	1	0.55	0.775
34	1. Krutsche	isolated	1	1	1	1	0.2	1	0.4	0.2	1	0.45	0.725
34	2. Krutsche	isolated	1	1	1	1	-0.6	0.6	0.8	-0.2	1	0.15	0.575
35	Polizei	isolated	0.8	1	1	1	1	1	1	0.6	0.95	0.9	0.925
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Note. BS = talkers from the beginners' group; AS = talkers from the advanced group.

NNI can thereby be regarded a measure of pronunciation normativity: The bigger its value, the closer pronunciation of the sound to FL norm. As can be seen from the table, NNI was also calculated for either talker group (beginners vs advanced), which enabled calculating NNI delta values between groups associated with extent of backsliding effects.

3. Results and Discussions

3.1. Mean Pronunciation Normativity across Both Learner Groups

Basing on individual NNI values, mean NNI values for each talker group were calculated (see Fig. 1). As anticipated, it proved to be higher in the beginners' group (0.79 against 0.62) signaling backsliding.

3.2. Pronunciation Normativity across Consonant Classes

In the German-Russian cross-language pair, systematic contrasts missing in either L1 or FL are palatalization, aspiration, and semi-voicedness. Russian speakers tend to palatalize whatever FL consonant preceding a front vowel, to produce fully voiced obstruents where semi-voicedness is required, and to pronounce aspirated tense consonants with little or no aspiration.

3.2.1. Stops

German velar stops are a unique group within the class as they are routinely palatalized in German (Miljukova & Nork 2004). However, as compared to Russian, this palatalization is only partial and can be progressive, i.e. a consonant is palatalised *after* a front vowel, as in ‘*Technik*’ (‘technology’). This palatalization type is not supported by Russian phonotactic rules (hence, [kʲ] in positions other than before a front vowel was regarded as a separate dyad).

Below, tense stops are ranked by their NNI delta values (i.e. difference between NNI values obtained in both learner groups), from least to greatest (the darker background colour of a cell, the more aggravated the phone is) (see Table 2).

Table 2. Delta NNI values of tense stops across learner groups

	[kʰ]	[k]	[kʲ]_FrV	[t]	[p]	[kʰ]	[tʰ]	[kʰʲ]_FrV	[kʲ]	[pʰ]	[pʲ]_FrV	[tʲ]_FrV	[tʰʲ]_FrV	[pʰʲ]_FrV
Beginners	0.86	0.90	1.00	0.87	0.96	0.96	0.92	0.83	0.91	0.83	0.69	0.79	0.64	0.64
Advanced	0.79	0.79	0.88	0.74	0.83	0.79	0.72	0.62	0.68	0.59	0.44	0.52	0.36	0.36
Delta NNI	0.07	0.11	0.12	0.13	0.13	0.17	0.20	0.21	0.23	0.24	0.25	0.27	0.28	0.28

Note. _FrV = preceding a front vowel.

The greatest NNI delta values (0.27-0.28) in the subclass are associated with manifold (two- or three-) aggravated phones, all of them preceding a front vowel, two being alveolar ([tʲ], [tʰʲ]) and two aspirated ([pʰʲ], [tʰʲ]).

Lax stops also include palatalized phones ([gʲ], [gʰʲ]). They are ranked by their NNI delta values (see Table 3).

Table 3. Delta NNI values of lax stops across learner groups

	[gʲ]	[dʲ]	[g]	[bʲ]_FrV	[pʲ]	[d]	[b]	[dʲ]_FrV	[pʲ]_FrV	[gʰʲ]	[gʲ]_FrV	[dʲ]_FrV

Beginners	0.79	0.91	0.86	0.99	0.93	0.99	0.93	0.99	0.93	0.84	0.91	0.64	0.74
Advanced	0.80	0.86	0.78	0.89	0.83	0.88	0.82	0.88	0.77	0.63	0.69	0.42	0.33
Delta NNI	-0.01	0.06	0.08	0.10	0.10	0.11	0.11	0.11	0.16	0.21	0.22	0.22	0.41

Note. *_FrV* = preceding a front vowel.

It is noteworthy that [g^j] was better managed by the advanced than by beginners resulting in a negative NNI delta value (-0.01), which may be accounted for by underlying spelling rules: Beginners might have been puzzled by Gy- letter combination in some of the stimuli. Corresponding table cells are marked by horizontal stripes.

Greater NNI delta values signaling stronger backsliding are generally demonstrated by manifold aggravated sounds in the right part of the table:

– three-fold aggravated: [d_ɔ]_{FrV} (alveolar, semi-voicedness, palatalization);

– two-fold aggravated: [b_ɔ]_{FrV} (semi-voicedness, palatalization), [d]_{FrV} (alveolar, palatalization).

However, it is difficult to find an explanation for relatively high delta values scored by [g^j] before front vowels and by [g_ɔ]: The former phone is an equivalent to the Russian [g^j] and the latter is merely one-fold aggravated (semi-voiced). Obviously, this fragment merits closer consideration.

3.2.2. Fricatives

Unlike stops, most German tense fricatives have just one phone each. The only exception is /x/, which has two phones: the velar [x] and the uvular [χ]. The latter is pronounced after open back vowels /a(:)/, /ɔ/ (Kohler 1995).

Below, NNI delta values of tense fricatives in ascending order are represented (see Table 4).

Table 4. Delta NNI values of tense fricatives across learner groups

	[ç]	[s] _{FrV}	[ʃ] _{FrV}	[f] _{FrV}	[ʈ]	[s]	[f]	[h]	[χ]	[x]	[ç] _{FrV}	[h] _{FrV}
Beginners	0,66	0,69	0,53	0,46	0,88	0,93	0,71	0,67	0,98	0,94	0,06	0,58
Advanced	0,76	0,79	0,56	0,44	0,82	0,87	0,62	0,54	0,84	0,76	-0,19	0,31
Delta NNI	-0,10	-0,10	-0,03	0,02	0,06	0,06	0,09	0,13	0,14	0,18	0,25	0,27

Note. *_FrV* = preceding a front vowel.

A negative NNI delta value across learner groups meaning there is no backsliding is evidenced three times: in [ç] in non-palatalization environment (i.e., in word-final position or before a consonant) and in both sibilants ([s] and

[ʃ]) before a front vowel. An explanation of the relatively low NNI demonstrated by beginners in words like ‘*Gespräch*’ (‘conversation’) or ‘*Nichte*’ (‘niece’) may be rooted in intricate spelling rules. Both [x] and [ç] are spelt by the same *ch* letter sequence, but whereas [x] is an “easy” sound (and both groups scored high NNI values in them), [ç] is very problematic with both groups demonstrating a high rate of mispronunciations. However, the advanced were a little better (0.76) here than the beginners (0.66). This might be so just because they have a better command of the intricate reading rules. As for [s] and [ʃ], no simple explanation of better results in the advanced group seems to be in view.

The right part of the table comprises German consonants demonstrating the largest degree of backsliding. Two rightmost positions are held by consonants ([h], [ç]) in a palatasation-prone environment, as in ‘*Höhle*’ (‘cave’) or ‘*China*’ (‘China’). Both sounds are three-fold aggravated (“empty cell” in L1, palatalization).

Backsliding in lax fricatives is displayed below (see Table 5).

Table 5. Delta NNI values of lax fricatives across learner groups

	[ʒ]	[ʒ]	[z]	[v]	[ʏ]	[z]_FrV	[ʒ]_FrV	[ʏ]_FrV	[z]	[v]_FrV
Beginners	-0.95	0.43	0.81	0.95	0.98	0.66	0.68	0.73	0.79	0.78
Advanced	-0.39	0.46	0.77	0.81	0.82	0.48	0.49	0.54	0.59	0.52
Delta NNI	-0.56	-0.03	0.04	0.14	0.16	0.18	0.19	0.19	0.20	0.26

Note. _FrV = preceding a front vowel.

As one can see, [ʒ] and [ʒ] stand apart demonstrating negative NNI delta values. This can be accounted for by a special status of /ʒ/ in German occurring solely in loanwords. The main problem for Russian native speakers is not articulating [ʒ] or [ʒ] *per se*, rather, it is challenging to read the words correctly as they are spelt in accordance with orthographic norms of the languages of origin. For /ʒ/, it is mostly French. If a learner is not familiar with a loanword, he/she is likely to read it according to German orthographic norm that applies elsewhere, hence mispronunciations (‘[g]enie’, ‘Gara[g]e’, ‘[j]ournalist’ instead of ‘[ʒ]enie’, ‘Gara[ʒ]e’, ‘[ʒ]ournalist’). Better results among the advanced should be explained by the fact that they are better acquainted with the rules of reading loanwords.

As for labial and alveolar fricatives, the NNI values of fully- and semi-voiced varieties are close to each other in both groups (e.g., in the beginners’ group: /v/: 0.95 for fully- and 0.98 for semi-voiced realisations; /z/: 0.81 for ful-

ly- and 0.79 for semi-voiced realisations). This proximity may be due to the listeners' insensibility to semi-voicedness. Indirectly, an evidence to this is the fact that NNI values of semi-voiced phones of /v/ and /z/ are somewhat higher in both learner groups, which is otherwise puzzling given that there is no systematic semi-voicedness in Russian.

With regard to backsliding, the phones in the table fall into three groups. Manifold aggravated phones demonstrate the largest delta values and are located to the right of the table. In the middle, there are one-fold aggravated [z] (alveolar) and [ʏ] (semi-voicedness) and the only non-aggravated phone in this subclass [v]. Finally, both phones of the /ʒ/ phoneme are in the leftmost position indicating no backsliding.

3.2.3. Affricates

German has 3 affricates: ([pf], [ts], [tʃ]). Their NNI values are demonstrated below (see Table 6). Enclosed in the parenthesis are NNI values of the phones constituting the affricates, as displayed above (see Tables 2 and 4).

Table 6. Delta NNI values of affricates across learner groups

	[ts]	[pf]	[pf]_FrV	[tʃ]
Beginners	0.84 (0.87, 0.93)	0.89 (0.96, 0.71)	0.36 (0.96, 0.46)	0.60 (0.87, 0.88)
Advanced	0.81 (0.74, 0.87)	0.80 (0.83, 0.62)	0.25 (0.83, 0.44)	0.33 (0.74, 0.82)
Delta NNI	0.03	0.09	0.11	0.27

Note. _FrV = preceding a front vowel; bracketed are NNI values of integral parts when in a 'stand-alone' position.

All German affricates are regarded aggravated since neither has an equivalent in Russian. Both parts of [ts] are alveolar as contrasted to dental in Russian, so it can be regarded one-fold aggravated. [pf] and [tʃ] are cases of two-fold aggravation because they lack in Russian, whereas [pf]_FrV represents three-fold aggravation ("empty cell" in L1, palatalization).

For both affricates in the left part of the table ([ts] and [pf]), the NNI value lies between NNI values of their integral parts. It is not the case for affricates in the right part of the table, i.e. [pf] preceding a front vowel, as in '*Pfifferling*' ('chantarelle'), and [tʃ], as in '*Deutsch*' ('German'). Both demonstrate very low NNI values in both learner groups lying far beneath those achieved by their integral parts. They also exhibit salient backsliding effects, especially [tʃ] (with NNI delta value equaling to as much as 0.27).

3.2.4. Nasal Sonorants

In German, there is one labial (/m/), one alveolar (/n/) and one velar sonorant (/ŋ/), the latter having two allophonic variants: [ŋ] and [ŋ^j] (palatalized phone following a front vowel). The [ŋ] might sporadically appear owing to

coarticulation in some Russian words, e.g. ‘*фу[ɲ]кция*’ (‘funktion’), but Russian native speakers may find it difficult when asked to pronounce it isolatedly (Knjazev & Pozharickaja 2012). Traditionally, German [ɲ] is regarded a *difficult* sound for Russian native speakers.

NNI values achieved by nasal sonorants are tabulated below (see Table 7).

Table 7. Delta NNI values of nasal sonorants across learner groups

	[n]	[m]	[m]_FrV	[n]_FrV	[ɲ]	[ɲ ^j]
Beginners	0.96	0.94	0.76	0.71	0.86	0.79
Advanced	0.87	0.84	0.64	0.57	0.49	0.33
Delta NNI	0.09	0.10	0.12	0.14	0.37	0.46

Note. _FrV = preceding a front vowel.

The largest NNI values in this class are demonstrated by two-fold aggravated consonants: [ɲ] (“empty cell” in L1), [ɲ^j] (“empty cell” in L1), [n]_FrV (alveolar, palatalization). The left side of the table are one-fold aggravated [m]_FrV (palatalization), [n] (alveolar) as well as the only non-aggravated [m].

3.2.5. Laterals

German has one lateral alveolar phoneme (/l/), whereas in Russian there are two dental phonemes (/l^y/, /l^j/). The former is strongly velarized, as was pointed out in (Kodzasov & Krivnova 2001). NNI values achieved by the German lateral are represented below (see Table 8).

Table 8. Delta NNI values of laterals across learner groups

	[l]	[l]_FrV
Beginners	0.79	0.79
Advanced	0.68	0.66
Delta NNI	0.11	0.13

Note. _FrV = preceding a front vowel.

As Table 8 shows, beginners are equally good at pronouncing [l] in whichever positions (0.79). The advanced demonstrate a small drop when preceding front vowels (0.68; 0.66). More aggravated [l] in palatalization-prone position demonstrates somewhat more backsliding (0.13 against 0.11).

3.2.6. Glides

German has, just like Russian, one glide: /j/. The sounds of both languages are equivalent. Beginners were exceptionally good at producing it, but the advanced demonstrated a considerable extent of accent (NNI values equaling to 0.99 and 0.78 respectively). Given equivalency of glides in both languages,

articulation basis differences seem to be the major source of backsliding in this case (delta NNI = 0.21).

3.2.7. Vibrants

Russian has two vibrants: /r/ (post-alveolar trill) and /r̥/ (dental palatalised trill). Modern German has a single uvular vibrant /R/ tending to be pronounced as a fricative [ʁ]. After vowels, the vibrant is vocalized resulting in the [ʁ̥] sound. NNI values and deltas for this consonant class are to be found below (see Table 9).

Table 9. Delta NNI values of vibrants across learner groups

	[ʁ]	[ʁ̥] _FV	[R]	[ʁ]	[R] _FV
Beginners	0.35	0.79	0.99	0.98	0.96
Advanced	0.54	0.46	0.58	0.54	0.45
Delta NNI	-0.19	0.33	0.41	0.44	0.51

Note. _FrV = preceding a front vowel.

The above data reveal crucial differences among the learner groups. Beginners tend to mispronounce the vocalised phone – something the advanced are better at (0.35; 0.54), hence the negative NNI delta value. This pattern might reflect complex letter-to-sound rules in German that beginners have yet to master.

As for the rest of the phones, beginners seem to be exceptionally well at pronouncing them. In this learner group, the uvular vibrant ([R]) and the uvular semi-voiced fricative ([ʁ]) in non-palatalization environment scored 0.99 and 0.98 respectively, which is impressive given the notorious difficulty of German trills for learners. The advanced learners displayed much lower NNI values, which results in large NNI delta values and signals salient backsliding.

In this class, the greatest NNI delta values were achieved by three-fold aggravated [R] _FV (“empty cell” in L1, palatalization) and [ʁ̥] (“empty cell” in L1, semi-voicedness). Two-fold aggravated [R] (“empty cell” in L1) demonstrates a somewhat smaller NNI delta. Interestingly, the smallest backsliding effects in the class were evidenced in the four-fold aggravated [ʁ] _FV (“empty cell” in L1, semi-voicedness, palatalization) being the most aggravated consonant in the entire cross-language comparison.

3.3. Discussion

The purpose of the present study was to investigate phonetical backsliding in non-native German productions of Russian speakers as a function of consonant subclass and position, which was formulated in original hypotheses. The findings of the study did support initial assumptions:

1. The mean NNI value in the advanced group is indeed considerably lower than in the beginners’ group (0.62; 0.79) indicating backsliding.

2. The original presumption was that phones with the highest degree of aggravation were likely to display the most salient backsliding effects (associated with large NNI delta values), and vice versa.

The findings reveal two tendencies:

1) More aggravated phones do tend to demonstrate more salient backsliding effects, but there are exceptions;

2) Most cases of negative NNI delta values (no backsliding, i.e. less normativity in the beginners' group) is associated with underlying orthography issues.

Further research could cast more light on backsliding in German-Russian cross-language pair. Below listed are the directions that seem appropriate:

1. A symmetrical study of negative transfer and backsliding effects in Russian speech produced by German native speakers would complete this research and is in progress presently.

2. In general, German sounds absent in Russian trigger more accent than those having an equivalent in it, but there is an extensive "grey area" in between. A typical situation is an alveolar German consonant corresponding to a Russian dental one. In some consonant classes (e.g. stops), this distinction seems to boost backsliding, whereas in others it does not seem to matter much (e.g. fricatives or nasal sonorants). Thus, the notion of aggravation should be further clarified.

4. Conclusion

The main objective of the present study was to investigate factors influencing patterns of normativity and backsliding in German-accented speech produced by Russian native speakers. An experimental sequence containing all German consonant allophones in phonetic positions differing in their "non-normativity capacity" was set up building on cross-language CA and presented to a team of Russian learners of German. The elicited productions were recorded and subsequently checked by a listeners' team for pronunciation normativity. The obtained estimates were then assembled in a table and yielded a numerical measure (Non-Normativity Index, or NNI) enabling different analyses, including comparing German allophones by NNI delta values between the learner groups to evaluate scope of backsliding effects.

Advanced learners demonstrated lower mean NNI values signalling backsliding. The study provided a complete picture of backsliding effects through the entire consonant system of German in both learner groups by comparison. The obtained delta values varied widely across allophones suggesting that backsliding is generally more salient in *difficult* FL (German) allophones. In order to denote this *difficulty*, the notion of allophone aggravation was introduced.

The findings can readily find practical application in FL instruction. Pronunciation teaching within communicative approach has been generally restricted to initial phases of language instruction, while the majority of textbooks has been aimed at a *universal* learner, no matter what their L1 is. Obviously, this approach has proved inefficient. There is a need for new methods of pronunciation teaching that would provide effective tools for suppressing backsliding on all stages of FLA. This means that any course on FL phonetics should be developed for a *specific* L1-FL cross-language pair. Such a new approach would enable FL instructors to concentrate on phonetic issues marked by a high extent of backsliding, leaving out of consideration minor issues.

References

- Al-khresheh, Mohammad H. (2015) A Review Study of Interlanguage Theory. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 4 (3), 124–131. DOI: 10.7575/aiac.ijalel.v.4n.3p.123.
- Baykova, O., & Voytov, D. (2019) Phonetic Interference in Speech Communication under the Influence of Native German Dialects (Russian Speech of German Bilinguals of the Kirov Region). *LUNN Bulletin*, 47, 10–18. (In Russian).
- Blok, Evelina. (2016) Contrastive Linguistic Analysis as a Key to Effective Foreign Pronunciation Teaching. *Linguistica Lettica*, 24, 15–33.
- Avanesov, Ruben I. (1984) *Russkoe literaturnoe proiznoshenie* (The Russian Literary Pronunciation). 6th ed. Moscow: Prosveshhenie. (In Russian).
- Becker, Thomas. (2012) *Einführung in die Phonetik und Phonologie des Deutschen*. Darmstadt: WBG. (In German).
- Bley-Hiersemenzel, Inge, & Schiel, Florian. (2011) Hong Kong Cantonese L4 learners' oral Production of German: Towards the analysis of consonant production. *Proceedings of the International Congress of Phonetic Sciences XVII, Hong Kong*, 320–323.
- Böttger, Katharina. (2008) *Negativer Transfer bei russischsprachigen Deutschlernern: die häufigsten muttersprachlich bedingten Fehler vor dem Hintergrund eines strukturellen Vergleichs des Russischen mit dem Deutschen* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Hamburg. URL: <https://ediss.sub.uni-hamburg.de/handle/ediss/2054>. (In German).
- Buscha, Anne, & Szita, Szilvia. (2011) *Begegnungen. Deutsch als Fremdsprache: Integriertes Kurs- und Arbeitsbuch. Sprachniveau A1+ (5th ed.)* Leipzig: SCHUBERT-Verlag. (In German).
- Cherepanova, Olga. (2019) Lingvisticheskoe obespechenie foneticheskikh trenazherov: predskazanie proiznositel'nyh oshibok i sozдание uprazhnenij (Linguistic Support of CAPT-systems: Prediction of Pronunciation Errors and Creation of Exercises). *Rhema*, 2, 100–117. (In Russian).
- Corporate Author International Phonetic Association. (1999) *Handbook of the International Phonetic Association: a guide to the use of the International Phonetic Alphabet*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Derwing, Tracey M., & Munro, Murray J. (2009) Putting Accent in Its Place: Rethinking Obstacles to Communication. *Language Teaching*, 42 (4), 476–490. DOI: 10.1017/S026144480800551X.
- Dmitrieva, Olga, Jongman, Allard & Sereno, Joan A. (2010) Phonological Neutralization by Native and Non-native Speakers: The Case of Russian Final Devoicing. *Journal of Phonetics*, 38, 483–492. DOI: 10.1016/j.wocn.2010.06.001.
- Dudenredaktion. (2006) *Duden. Die Grammatik: unentbehrlich für richtiges Deutsch*. (7th ed.). Deutschland: Bibliographisches Institut. (In German).
- Fauziati, Endang (2011) Interlanguage and Error Fossilization: A Study of Indonesian Students Learning English as a Foreign Language. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 1 (1), 23–38.
- Hacking, Jane F., Smith, Bruce L., Nissen, Shawn, & Allen, Hannah. (2016) Russian Palatalized and Unpalatalized Coda Consonants: an Electropalatographic and Acoustic Analysis of Native Speaker and L2 Learner Productions. *Journal of Phonetics*, 54, 98–108. DOI: 10.1016/j.wocn.2015.09.007.
- Kangaspunta, Bongkot. (2011) Observations on Phonetic Interference in Thai Learners of Russian. *Proceedings of the International Congress of Phonetic Sciences XVII, Hong Kong*, 1018–1021.
- Kedrova, Galina, & Borrissoff, Constantine. (2013) The Concept of ‘Basis of Articulation’ in Russia in the First Half of the 20th Century. *Historiographia Linguistica*, 40 (1–2), 151–197. DOI: 10.1075/hl.40.1-2.06ked.
- Keuleers, Emmanuel, & Brysbaert, Marc. (2010) Wuggy: A Multilingual Pseudoword Generator. *Behavior Research Methods*, 42 (3), 627–633. DOI: 10.3758/BRM.42.3.627.
- Knjazev, Sergey V. & Pozharickaja, Sofya K. (2012) *Sovremennyj russkij literaturnyj jazyk: fonetika, orfojepija, grafika i orfografija* (The Modern Russian Literary Language: Phonetics, Orthoepy, Writing System and Spelling). Moscow: Gaudeamus. (In Russian).
- Kodzasov, Sandro V., & Krivnova, Olga F. (2001) *Obshhaja fonetika* (General Phonetics). Moscow: RGGU. (In Russian).
- Konyakhina, Lyudmila M. & Ivanov, Andrey V. (2021) Musical Competence and Second Language Learning. *LUNN Bulletin*, 54 (2), 149–164. (In Russian).
- Kohler, Klaus J. (1995) *Einführung in die Phonetik des Deutschen* (2nd ed.). Berlin: Erich Schmidt. (In German).
- Krech, Hans. (ed.) (1971) *Wörterbuch der deutschen Aussprache*. (3 ed.). Deutschland: Bibliographisches Institut. (In German).
- Leipzig Corpora Collection / Deutscher Wortschatz. (n.d.) Wortschatz Universität Leipzig URL: <https://wortschatz.uni-leipzig.de/de>. (In German).
- Lopareva, Tatyana. (2014) Evolution of Ideas in Transfer Theory of Language Acquisition and Its Influence on the Theory of Teaching Phonetics of a Foreign Language. *LUNN Bulletin*, 27, 96–107. (In Russian).
- Miljukova, Natalya A. & Nork, Olga A. (2004) *Fonetika nemeckogo jazyka: Uchebnoe posobie dlja studentov lingvisticheskikh i filologicheskikh fakul'tetov vysshix uchebnyh zavedenij* (Phonetics of the German language: A Textbook for Students of Linguistic and Philological Faculties of Higher Educational Institutions]. Moscow: Academia. (In Russian).

- Nimz, Katharina. (2011) Vowel Perception and Production of Late Turkish Learners of L2 German. *Proceedings of the International Congress of Phonetic Sciences XVII, Hong Kong*, 1494–1497.
- Potapova, Rodmonga K., & Potapov, Vsevolod V. (2011) *Kommunikative Sprechfähigkeit: Rußland und Deutschland im Vergleich*. Köln: Böhlau. (In German).
- Raevskij, Mikhail V. (1997). *Fonetika nemeckogo jazyka* (Phonetics of the German Language). Moscow: Izdatel'stvo MGU. (In Russian).
- Selinker, Larry. (1972) Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10 (3), 209–231.
- Smith, Bruce L., & Petersen, Elizabeth A. (2011) Native English Speakers Learning German as a Second Language: Devoicing of final voiced stop targets. *Journal of Phonetics*, 40, 129–140. DOI: 10.1016/j.wocn.2011.09.004.
- Tarone, Elaine. (1983) On the Variability of Interlanguage Systems. *Applied Linguistics*, 4 (2), 142–164.
- Zinder, Lev R. (2003) *Teoreticheskij kurs fonetiki sovremennogo nemeckogo jazyka* (Theoretical Course of Phonetics of the Modern German Language). Moscow: Akademija. (In Russian).

УДК 372.8

DOI 10.47388/2072-3490/lunn2022-57-1-155-166

ИНТЕГРАЦИОННО-КОМПЛЕКСНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОДУКТИВНЫХ ВИДОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДОШКОЛЬНИКОВ

О. Г. Оберемко¹, Ю. В. Соколова²

¹Нижегородский государственный лингвистический университет
им. Н. А. Добролюбова, Нижний Новгород, Россия

²Муромский институт Владимирского государственного университета
им. А. Г. и Н. Г. Столетовых, Муром, Россия

Основной задачей дошкольного обучения иноязычной речи является развитие у ребенка способности к общению на иностранном языке. В статье рассматривается потенциал интеграции иностранного языка в детские виды деятельности с целью создания естественной мотивации общения на изучаемом языке, используя врожденные механизмы владения языком, присущие детям дошкольного возраста. Цель данной работы — изучить и апробировать новые подходы, связанные с интеграцией иностранного языка в разные виды детской деятельности на основе обогащения содержания деятельности детей, придания ей развивающего и творческого характера. Такая интеграция обеспечивает возможность овладения дошкольниками иностранным языком в постоянно изменяющихся условиях общения, развивает речевую компетенцию как на изучаемом, так и на родном языке.

Ключевые слова: дошкольники; интеграция; иностранный язык; развивающая среда; речевая компетенция; арт-технологии.

Цитирование: Оберемко О. Г., Соколова Ю. В. Интеграционно-комплексное использование продуктивных видов деятельности в обучении иностранному языку дошкольников // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 2022. Вып. 1 (57). С. 155–166. DOI: 10.47388/2072-3490/lunn2022-57-1-155-166.

Comprehensive and Integrated Utilization of Productive Activities in Teaching Foreign Languages to Preschool Children

Olga G. Oberemko¹, Yuliya V. Sokolova²

¹N. A. Dobrolyubov Linguistics University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod, Russia

²Murom Institute of the Vladimir State University named after A. G. and N. G. Stoletov,
Murom, Russia

The main goal of teaching foreign language speech to preschoolers is to develop children's ability to communicate in a foreign language. The article examines the potential of integrating

a foreign language into children's activities in order to create a natural motivation for communication in the language by using innate mechanisms of language proficiency that are inherent in preschool children. The authors review and test new approaches related to integrating a foreign language into various types of children's activities on the basis of enriching the content of these activities and making them more developmental and creative. Such integration provides an opportunity for preschoolers to master a foreign language in a constantly changing communication environment and fosters their speech competence, both in the foreign language they are learning and in their native language.

Key words: preschoolers; integration; foreign language; developing environment; speech competence; art technologies.

Citation: Oberemko, Olga G., Sokolova, Yuliya V. (2022) Comprehensive and Integrated Utilization of Productive Activities in Teaching Foreign Languages to Preschool Children. *LUNN Bulletin*, 1 (57), 155–166. DOI: 10.47388/2072-3490/lunn2022-57-1-155-166.

1. Введение

Вопросы обучения иностранным языкам на дошкольном этапе относятся к числу весьма актуальных проблем в психолого-педагогической теории, теории и практике обучения иностранным языкам. Ведется активный поиск и разработка эффективных психолого-педагогических технологий, стимулирующих учебно-познавательную, творческую активность учащихся, способствующих гармоничному, всестороннему, целостному развитию личности ребенка, основ иноязычной коммуникативной компетенции детей нового поколения, которые формируются под воздействием цифрового пространства (Глумова, Колодина 2021). Одной из приоритетных задач модернизации дошкольного образования, согласно федеральному государственному образовательному стандарту, является создание развивающей среды как совокупности естественных, предметных и социальных условий, в которых дошкольник растет, овладевает наукой жизни, становится компетентной личностью с присущими ей индивидуальными особенностями и в которых не тормозятся естественные жизненные проявления ребенка, обеспечивается их реализация, становление, совершенствование (Жигалева 2017).

Задача создания развивающей среды появляется в связи с обучением иностранному языку дошкольников и необходимостью предоставления условий для обеспечения их речевого развития на занятиях в дошкольном учреждении, а также функционирования важнейших для личностного роста дошкольников параметров — мировоззрения ребенка, его самосознания, переживаний, проявлений произвольного поведения, базовых личностных качеств, интересов и потребностей.

2. Результаты исследования и их обсуждение

Перспективными становятся проблемы формирования новой языковой личности, которая сочетала бы в себе коммуникативную компетентность; стремление к творческому самовыражению, свободному, автоматическому осуществлению разносторонней речевой деятельности; сознательно относилась бы к своей языковой практике, несла бы на себе отпечаток общественно-социальной, территориальной сферы, традиций воспитания в национальной культуре; которую творческий подход и уровень творческой компетентности стимулировали бы к совершенствованию речи, развитию языкового вкуса, к постоянному отражению в языке мировоззренчески-общественных, национально-культурных источников и поисков новых эффективных индивидуально-стилевых средств языковой выразительности. Соответственно, появляется настоятельная потребность в осмыслении новых задач в сфере речевого развития дошкольников.

Речевое развитие дошкольника отражает развитие его компетентности в социальном взаимодействии. Психологические достижения речевой сферы проявляются в поведении, сознании и самосознании, ценностных ориентациях, связанных с человеком. Полноценное речевое развитие пробуждает множество различных видов специальных способностей ребенка (познавательных, художественных и других), если у него есть способность к этому виду деятельности. Речевое развитие предполагает владение ребенком языковыми средствами (звукопроизношение, словарь, грамматика) и развитость речевой компетентности.

Речевой компетентностью дошкольника как составляющей коммуникативной компетентности является его речевая деятельность, направленная на понимание или создание устного текста, обеспечиваемого совокупностью речевых умений. Среди них выделяют умения: анализировать эмоциональное и информационное содержание ситуации общения; устанавливать контакт с партнером в общении с использованием вербальных и невербальных средств; воспринимать, понимать и применять средства общения; высказываться адекватно в соответствии с различными ситуациями; контролировать, оценивать, анализировать личную речь, варьировать речевое высказывание в соответствии с достигнутым результатом; творчески и гибко использовать языковые средства.

Речевая деятельность дошкольника происходит в процессе слушания и / или говорения, где приоритет принадлежит общению со взрослыми для обеспечения развития правильной связной речи детей в соответствии с качественными психическими новообразованиями возрастного периода и создания необходимых речевых ситуаций для реализации видов и форм речи.

Результаты, полученные такими учеными как: Л. А. Венгер, В. В. Давыдов, О. М. Дьяченко, Д. Б. Эльконин, Л. В. Занков (Занков 1975), А. А. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, В. В. Рыжова, А. М. Шахнарович и другими, свидетельствуют о широких возможностях школьников в овладении языковыми навыками и резервах их умственного развития, что побудило нас к глубокому осмыслению проблемы поиска эффективных путей и способов организации обучения иностранному языку на основе подобранного материала с целью реализации этих возможностей. Нами учтена особенность в развитии школьников запоминать только то, что их увлекает и волнует, в том числе усваивать речевые образцы иностранного языка во время активного восприятия материала в контексте присущих изучаемому возрасту видов деятельности.

Опираясь на сложившиеся у дошкольников навыки игрового поведения и физкультурной деятельности, умение выполнять задания на занятиях по рисованию, аппликации, лепке, конструированию, знания в контексте изучения окружающей среды, которые определены действующей программой дошкольного образования, были определены направления интеграции:

- организация обучения иностранному языку на основе игровой деятельности;
- организация обучения иностранному языку на основе физкультурной деятельности;
- организация обучения иностранному языку с учетом содержания продуктивной деятельности;
- организация обучения иностранному языку на основе музыкальной деятельности;
- организация обучения иностранному языку на основе ознакомления с окружающей средой.

Уроки иностранного языка, на которых предлагаются различные игровые задания, становятся интересными, повышают внимание учащихся, способствуют усвоению предлагаемого материала, стимулируют мотивацию к изучению иностранного языка. В процессе игры на уроке ребенок не задумывается о конечном результате, он получает удовольствие от самого процесса — вот почему этот процесс так эффективен для развития его творческих способностей и овладения им иностранным языком (Жигалева 2015).

Необходимо отметить, что благоприятная психологическая обстановка на занятии как один из факторов, формирующих интерес к изучению иностранного языка, способна оказывать влияние на мотивационную сфе-

ру личности обучающихся и, как следствие, на эффективность обучения иностранному языку в целом (Фурманова, Шамо́в 2013).

Выполнение присущих дошкольному возрасту видов деятельности удовлетворяет потребности учеников, способствует позитивному осознанию ими себя как личности. Для них важно утвердиться в игре, пьесе, выполнении поручения, проявить свою ловкость и изобретательность, что способствует возникновению интереса к использованию иностранного языка. Следует отметить, что сочетание, например, продуктивных видов деятельности (рисование, лепка, аппликация, конструирование) в процессе обучения иностранному языку вызывает активизацию сразу нескольких анализаторов (слухового, зрительного, осязательного, моторного), что делает возможным качественное запоминание языкового материала. Поэтому, как нам представляется, заслуживает внимания взгляд тех ученых, которые считают целесообразным интегрированное обучение иностранному языку в дошкольном учреждении, поскольку согласно его специфике делается попытка формировать иноязычные навыки и умения (параллельно с навыками и умениями по русскому языку), обеспечивая при этом познание ребенком окружающего мира, его целостности и многогранности естественным путем. Прослушивание музыкальных композиций в контексте изучения иностранного языка также нельзя упускать из внимания. Музыка занимает особое место в ряду искусств, выступающих средством эстетического развития человека, она традиционно составляет значительный содержательный пласт дополнительного образования детей (Левит 2013).

Проиллюстрируем этапы работы по формированию у младших школьников речевых умений на интегрированном занятии с использованием рисования, лепки и конструирования.

Фрагмент занятия с использованием рисования на тему «Выставка детских рисунков».

Первый этап начинался актуализацией лексических единиц для обозначения названий животных путем использования предметных рисунков с последующей имитацией слов, а также выполнением задания, которое предусматривало номинацию любимых животных. Этап завершился диалогом:

Teacher (далее — T): Which animal do you like best of all?

Pupil (далее — P): I like this dog.

Второй этап. После опроса всех учеников педагог объявляет задание нарисовать любимое животное (*Draw the animal you like the best*). Эксперимент показал, что эффективной формой работы на этом этапе является индивидуальная, поскольку она позволяет активизировать речевую дея-

тельность учеников в процессе выполнения рисунка. Подаем образец индивидуальной беседы:

T: What are you drawing?

P: I'm drawing a bear.

T: What part of the bear's body are you drawing now?

P: I'm drawing its head.

T: Is the bear big or small?

P: It's big.

T: What colour is it?

P: It's brown.

T: Thank you.

Кроме того, организованная таким образом работа способствует развитию у детей умений и навыков монологической речи в пределах определенной темы общения на основе изученных языковых единиц.

На третьем этапе предпочтение отдавалось фронтальной форме работы — беседе, которая способствовала повторению речевого материала на примере собственного рисунка, формированию иноязычных навыков и умений, а также оптимальной реализации принципа коллективного взаимодействия. Подаем формулировку команд и вопросов, использованных во время обучения:

– *Please, show me your picture.*

– *What's this? (a bear).*

– *What kind of bear is it? (good, nice, kind, big / small, happy / sad, strong).*

– *What colour is it?*

– *What colour are its eyes?*

– *Do you like this bear?*

Отдельным детям можно предложить описать нарисованное животное без наводящих вопросов.

Организацию работы на уроках с использованием аппликации покажем через фрагмент, который моделировался путем создания ситуаций общения на иностранном языке на тему «Салон модной одежды», в процессе выполнения специальных задач (вырезания фигур из бумаги, подбора орнамента, наклеивания). На первом этапе дошкольникам демонстрировались вырезанные из бумаги разного цвета предметы одежды и объявлялся конкурс загадок, предусматривающий распознавание по описанию учителя одного из предлагаемых образцов:

1. *It's a kind of summer clothes. The girls like to wear it. It is long and red and sleeves are short. (Платье)*

2. *This kind of clothes is for boys, but modern girls like to wear it too. They are black and long.* (Брюки)

За правильный ответ (*This is a dress. These are trousers. etc.*) дети получали соответствующие предметы одежды для выполнения следующего задания.

Второй этап предусматривал инструктаж учителя на родном и иностранном языках по технологии вырезания элементов орнамента, а именно: треугольников и кружочков из заготовленных квадратиков. Приводим пример объяснения учителя на английском языке:

Children, look what I'm going to show you. Look at the square in front of you. Take it and lay it together like this. Connect these angles. Unfold your sheet of paper (the square), you can see the line in the middle. Take your scissors and cut along the line. Now you have got two pieces. Take your pieces of paper and put them on your coat (shirt, scarf, etc.).

Содержанием третьего этапа было выполнение задания практического характера (вырезание кружочков и треугольников из квадратиков, оформление орнамента и наклеивание его элементов на бумажные предметы одежды) под контролем педагога с применением индивидуальной формы работы в режиме «вопрос-ответ».

На завершающем этапе преподаватель организует фронтальную беседу для описания изготовленных детьми моделей модной одежды. Образцы вопросов подаем на английском языке:

- *Children, is this a dress or a skirt?*
- *What's this?*
- *Do you like this dress?*
- *What colour is it?*
- *How many triangles are there on the dress?*
- *What colour are they?*
- *Girls, would you like to wear a dress like this?*

На первом этапе были показаны способы лепки различных овощей, сопровождаемые двуязычным комментарием — сначала на родном, затем на английском языках. Подаем содержание объяснения учителя: *Let's model a cucumber. Take a piece of plasticine. Make a ball* (лепит). *Then move your hands like this* (скатывает шарик между ладонями, чтобы сделать его продолговатым). *Roll and flatten your ball. Make it oblong. Now this is your cucumber. Take a piece of plasticine. Make a ball. Let's model a potato. Roll your ball like this. Make it rounded. Show me your potatoes. And now make potatoes oblong. Show it to me.*

Второй этап предусматривал индивидуальное педагогическое общение во время выполнения детьми поставленных задач. Приводим диалогические речевые образцы на английском языке:

- *What are you modeling? — I'm modeling a cucumber (potato, etc.).*
- *What is the shape of your cucumber (potato, etc.)? — It is oblong (rounded, etc).*
- *What colour is it? — It is green (brown, etc.).*

Для формирования у учеников речевых умений на третьем этапе использовалось игровое упражнение «Отгадай овощи», которое предусматривало описание дошкольниками одного из вылепленных овощей (*It is oblong and green*) с последующим ответом-реакцией (*It is a cucumber*).

Логическим завершением экспериментального занятия была фронтальная беседа, которая способствовала закреплению речевого образца *I like ...* по таким вопросам педагога: *Do you like his (her) cucumber? What vegetables do you like? What else do you like to eat?*

В связи с тем, что структура занятий по конструированию включала этапы работы, аналогичные описанным выше (объяснение, индивидуальная, фронтальная беседы), ограничимся перечнем диалогических образцов для совершенствования навыков общения:

- *What are you building? — I'm building a house (a shop).*
- *Are you building a house (a shop)? — Yes, I'm. / No, I am not.*
- *Is it a window (door)? — Yes, it is. / No, it isn't.*
- *How many windows does this house have? — (It has) three windows.*

Как показывают наши наблюдения, обучение иностранному языку дошкольников с использованными формами работы в процессе рисования, лепки, аппликации и конструирования было в целом удачным в содержательном и процессуальном плане. Однако были замечены отдельные трудности, связанные с неумением детей сосредотачиваться, регулировать свое поведение и склонностью отвлекаться на второстепенные раздражители. Не применяя специального измерения, мы убедились в возможности систематического использования сформированных у учеников навыков в неречевых видах деятельности для обучения их иностранному языку (презентации, семантизации, тренировки и активизации иноязычного материала в речи детей) благодаря выявленным факторам, а именно: гармоничному взаимодействию субъектов педагогического процесса на занятиях через создание благоприятных условий; адекватному реагированию учеников на ситуации общения; повторению детьми, с желанием, типовых речевых образцов; продуцированию собственных высказываний, хотя часто и неправильных в языковом оформлении.

Несмотря на то что основным видом деятельности дошкольников является игровая, а также обеспечивая выполнение требований программы обучения и воспитания в школьном учреждении (Петричук 2008), в экспериментальной группе мы отдавали предпочтение играм, предназначенным для проведения как в помещении, так и на специальных площадках вне помещения. К примеру:

1. Игра *Farmyard* (на закрепление лексических единиц по теме «Животные», формирование умений по аудированию и развитие произвольного внимания). Участники получают имена животных и располагаются в кругу. Педагог называет по очереди два имени, носителям которых необходимо прореагировать, переместившись на территорию друг друга. Когда же звучит ключевое слово *Farmyard*, то все дети должны изменить свое место в кругу.

2. Игра *Busy bees* (на тренировку команд, развитие аудитивных умений). Из учеников формируются пары и избирается ведущий (например, с помощью считалки), которому предоставляется право произносить участникам игры команды на иностранном языке (*Stand facing each other! Hold left (right) hands! Bend forward and shake your hands! etc.*), которые могут охватывать весь спектр изученного материала. Когда лидер скажет *busy bees*, ученики начинают гудеть, как пчелы, и разлетаться в разные стороны для поиска нового партнера. Ведущий также пытается схватить «пчелку». Если ему это удастся, то главная роль передается одному из участников, который остался без пары. Игра продолжается.

Организация занятий осуществлялась по двум вариантам с целью выбора оптимального. Согласно первому варианту одно из трех занятий в неделю было интегрированным (2:1), согласно второму — два, а одно традиционным (1:2). Традиционным считаем занятие, на котором преобладает обучение иностранному языку в контексте игровой деятельности. Интегрированное занятие — то, что основывается на принципах организации учебной деятельности по иностранному языку на материале содержания не только игрового, но и комплексного применения арт-технологий. Итоговый контроль обучения по двум вариантам осуществлялся в процессе выполнения дошкольниками игровых упражнений, которые одновременно выступали формой закрепления изученных речевых образцов и тренировкой в их употреблении. Такой контроль закрытого типа соответствует возрастным особенностям дошкольников, с которыми, конечно, нельзя проводить контрольные срезы в традиционной форме. Вся работа проводилась в режиме обычного занятия. Фиксировались результаты выполненных заданий (количественные показатели). Контроль осуществлялся в процессе таких игровых упражнений.

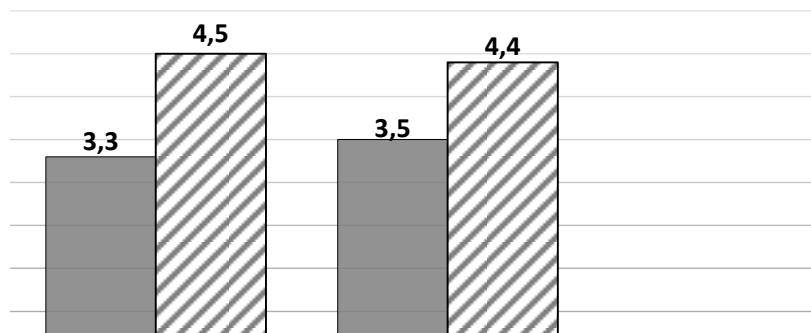


Диаграмма. Показатели усвоения иноязычных речевых образцов

На основе сравнения количественных показателей усвоения иноязычного материала дошкольниками по двум вариантам установлено: дошкольники, которых обучали по варианту 1:2, усвоили в среднем на 10 % больше иноязычного материала, чем их сверстники, которых учили по варианту 2:1. Это позволяет сделать вывод об эффективности такой организации обучения, в соответствии с которой сочетаются традиционные занятия по иностранному языку (один час из трех отведенных в неделю) и занятия по иностранному языку, организованные нами по методике использования средств арт-технологий (два часа из трех отведенных в неделю).

Идея обеспечения целостной интеграции в системе дошкольного образования послужила толчком для определения перспективных содержательных линий обучения иностранному языку дошкольников в соответствии с поданными направлениями интеграции, а именно:

- 1) иностранный язык и игровая деятельность;
- 2) иностранный язык и физкультурная деятельность;
- 3) иностранный язык и продуктивная деятельность;
- 4) иностранный язык и музыкальная деятельность;
- 5) иностранный язык и знакомство с природой.

Дальнейшая разработка указанных содержательных линий является, на наш взгляд, перспективным шагом в создании личностно творческого программно-методического обеспечения по обучению иностранному языку в дошкольных учреждениях.

3. Выводы

Таким образом, предлагаемый нами подход к обучению иностранному языку в условиях дошкольного учреждения реализуется в органическом единстве обозначенных выше направлений интеграции, которые обеспечи-

вают обучение иностранному языку в контексте игровой, физкультурной, продуктивной, музыкальной деятельности и ознакомления с природой. Организация иноязычного общения, таким образом, значительно усиливает развивающий характер обучения, делает возможным процесс самореализации дошкольников, а также успешное формирование у них иноязычной коммуникативной компетенции. Сочетание речевой деятельности со знаковыми и интересными для дошкольников неречевыми действиями создает благоприятные условия для естественного привлечения детей к обучению иностранному языку.

Список литературы / References

- Глумова Е. П., Колодина Е. О. Инновационная экспериментальная площадка по методике раннего обучения иностранным языкам // Обучение, тестирование и оценка. Материалы Международной конференции. Н. Новгород: НГЛУ, 2021. С. 37–40. [Glumova, Elena P., & Kolodina, Ekaterina O. (2021) Innovatsionnaya eksprerimental'naya ploshchadka po metodike rannego obucheniya inostrannym yazykam (Innovative Experimental Platform on Teaching Foreign Languages to Preschoolers). *Obuchenie, testirovanie i otsenka. Materialy Mezhdunarodnoy konferentsii* (Teaching, Testing and Assessing. Proceedings of the International Conference). Nizhny Novgorod: NGLU, 37–40. (In Russian)].
- Жигалева К. Б. Применение арт-технологий на раннем этапе обучения иностранному языку // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 2017. Вып. 38. С. 195–203. [Zhigalyova, Kseniya B. (2017) Primenenie art-tekhnologiy na rannem etape obucheniya inostrannomu yazyku (Implementing Art Technologies in Teaching Foreign Languages to Preschoolers). *LUNN Bulletin*, 38, 195–203. (In Russian)].
- Жигалева К. Б. Роль игровой деятельности в обучении иностранным языкам на раннем этапе // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 2015. Вып. 32. С. 160–165. [Zhigalyova, Ksenia B. (2015) Rol' igrovoy deyatel'nosti v obuchenii inostrannym yazykam na rannem etape (Games in Early Foreign Language Learning). *LUNN Bulletin*, 32, 160–165. (In Russian)].
- Занков Л. В. Обучение и развитие. М.: Педагогика, 1975. [Zankov, Leonid V. (1975) *Obucheniye i razvitiye* (Teaching and Development). Moscow: Pedagogika. (In Russian)].
- Левит Е. И. Система формирования эстетической культуры младших школьников в музыкальном дополнительном образовании // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 2013. Вып. 24. С. 104–112. [Levit, Elena I. (2013) Sistema formirovaniya esteticheskoy kul'tury mladshikh shkol'nikov v muzykal'nom dopolnitel'nom obrazovanii (Aesthetic Education in Primary Schools through Optional Music Education). *LUNN Bulletin*, 24, 104–112. (In Russian)].

Петричук И. И. Еще раз об игре // Иностранные языки в школе. 2008. № 2. С. 37–42.

[Petrichuk, Irina I. (2008) Eshche raz ob igre (Once Again about Games). *Innostranny yazyki v shkole* (Foreign Languages at School), 2, 37–42. (In Russian)].

Фурманова В. П., Шамов А. Н. Мотивация как основа успешного овладения иностранным языком в школе // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 2013. Вып. 18. С. 177–189.

[Furmanova, Valentina P., & Shamov, Aleksandr N. (2013) Motivaciya kak osnova uspeshnogo ovladeniya inostrannim yazykom v shkole (Motivation as Foundation for Successful Foreign Language Learning in Secondary Schools). *LUNN Bulletin*, 18, 177–189. (In Russian)].

УДК 371.3

DOI 10.47388/2072-3490/lunn2022-57-1-167-181

МЕТАЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ГРАММАТИЧЕСКИЙ НАВЫК КАК РЕЗУЛЬТАТ ОВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМИ ЯЗЫКАМИ

В. А. Сухарева, Е. П. Глумова

Нижегородский государственный лингвистический университет
им. Н. А. Добролюбова, Нижний Новгород, Россия

Статья посвящена формированию металингвистического грамматического навыка в процессе изучения минимум двух иностранных языков. Введение содержит информацию об актуальности исследования, связанной с глобализацией современного мира и непрекращающимся распространением мультязыковой культуры, а также острой необходимостью в изучении минимум двух иностранных языков для сохранения конкурентоспособности каждой отдельной личности в профессиональном мире и мире личностного развития. Цель и задачи работы также представлены во введении и состоят в продвижении идеи о металингвистическом навыке посредством исследования данного вопроса на основе систематизации уже имеющихся знаний. Новизна заключается в формировании единого понятия о металингвистическом навыке в целом и о металингвистическом грамматическом навыке в частности, в систематизации знаний по этому вопросу. Материал работы составляют изучаемые иностранные языки, характеристика материала представляет собой описание предполагаемых целей и результатов обучения. Среди методов исследования отмечаются дедукция и анализ. В работе были рассмотрены мнения по поводу сути и структуры понятий «металингвизм», «металингвистический», «метаязык», «металингвистика», а также отдельно приставки *мета-* таких ученых, как М. М. Бахтин, А. В. Щепилова, Е. И. Пассов, А. Тарский, С. Эрхарт, Ф. де Соссюр, Borg Simon, Д. Гилберт, У. Эко, Ж. Делез. Кроме того, была выдвинута гипотеза о том, что металингвистический навык не является способностью, а становится скорее логичным результатом освоения более одного иностранного языка. Итогом проведенной работы стало формирование термина «металингвистический» в результате анализа научных исследований. В заключении определена роль металингвистического навыка в процессе осуществления иноязычной коммуникативной деятельности. Металингвистическая концепция формирования навыка объединяет в себе лингвистический, социокультурный, коммуникативный элементы. Кроме того, формирование металингвистического навыка предполагает концентрацию не только на различных аспектах языка, но и на психофизиологических особенностях обучающихся, овладевающих несколькими языками, так как металингвистическое сознание основывается в большей степени на самостоятельном изучении языка.

Ключевые слова: первый иностранный язык; второй иностранный язык; металингвизм; металингвистическое сознание; методика преподавания; поликультурная личность; грамматический навык.

Цитирование: Сухарева В. А., Глумова Е. П. Металингвистический грамматический навык как результат овладения иностранными языками // Вестник Нижегородского

государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 2022. Вып. 1 (57). С. 167–181. DOI: 10.47388/2072-3490/lunn2022-57-1-167-181.

Metalinguistic Grammar Skill as a Result of Mastering Foreign Languages

Valeria A. Sukhareva, Elena P. Glumova

N. A. Dobrolyubov Linguistics University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod, Russia

This article looks at the development of the metalinguistic grammar skill in the process of learning more than two foreign languages. The introduction highlights the relevance of this research in the context of globalization and the spread of a multilingual culture, as well as the urgent need to study more than one language in order to maintain individuals' competitive edge both in the workforce and in various areas of personal development. The authors seek to introduce and disseminate ideas about the metalinguistic skill through a detailed study and systematization of existing knowledge. The novelty of this research lies in the absence of a unified concept of "the metalinguistic skill" in general and "the metalinguistic grammar skill" in particular. The research is based on the first and second foreign languages that are being acquired by the learner and thus is conditioned by the intended goals and outcomes of the training. Using the research methods of deduction and analysis, the authors review the existing literature and opinions on the essence and structure of such concepts as "metalinguism," "metalinguistic," "metalanguage," and "metalinguistics" and, separately, of the prefix *meta-*, looking at the findings of such scholars as M. M. Bakhtin, A. V. Shchepilova, E. I. Passov, A. Tarski, S. Ehrhart, F. de Saussure, Borg Simon, D. Gilbert, W. Eco, and J. Deleuze. The research hypothesis purports that the metalinguistic skill is not an innate ability, but a logical result of mastering two or more foreign languages. The authors propose a comprehensive definition of the term "metalinguistic" on the basis of the analysis of the studies listed above and formulate a position on the role the metalinguistic skill plays in using foreign languages for communication. The metalinguistic conception of language acquisition combines linguistic, sociocultural, and communicative elements. Finally, the formation of the metalinguistic skill involves not only focusing on various aspects of the language, but also on the individual characteristics of those who study a particular language, because the metalinguistic consciousness involves a more independent study of the foreign language.

Key words: major language; minor language; metalinguism; metalinguistic awareness; methods of teaching; multicultural personality; grammar skill.

Citation: Sukhareva, Valeria A., Glumova, Elena P. (2022) Metalinguistic Grammar Skill as a Result of Mastering Foreign Languages. *LUNN Bulletin*, 1 (57), 167–181.

DOI: 10.47388/2072-3490/lunn2022-57-1-167-181.

1. Введение

К отличительным особенностям XXI века можно отнести стремительное развитие технологий, информационного общества в целом, а также все более возрастающее с каждым годом социальное равенство между объектами, процессами, обстоятельствами и коммуникационная открытость.

Необходимо отметить, что каждая из вышеперечисленных особенностей современности имеет как положительные, так и отрицательные черты.

Так, коммуникационная открытость, с одной стороны, дает безграничные возможности для взаимодействия, но с другой — провоцирует возникновение ряда конфликтов, обусловленных частотой и особенностями человеческой коммуникации, а также необходимостью создания условий для коммуникации.

Проблемы мира требуют своевременных и правильных решений, основным фактором которых становится язык. Различные этапы истории нашей страны невозможно представить без погружения в изучение языка народа, имеющего наибольшее влияние на все ее сферы (Костина 2018).

Европейские языки и сейчас воздействуют на развитие многих стран. Доминирование английского языка продолжается, однако вектор развития популярности изучения языков лежит в зоне многоязычия. Изучение одного иностранного языка больше не дает столько привилегий, сколько давало раньше, причина состоит в гораздо большей открытости мира. Свобода перемещения, свобода выбора, свобода коммуникации дают современному человеку столько возможностей, сколько он не имел никогда. Однако высокие и требования к личности, желающей достичь профессиональных горизонтов, а также оставаться успешной в изменяющемся мире, путешествовать, получать новые знания, постоянно интересующейся чем-то новым.

Каждая сфера современной жизни чрезвычайно открыта, нестабильна, неопределенна, сложна и неоднозначна, поэтому знание более чем трех языков становится хорошим подспорьем в осознании себя как части развивающегося социума.

Цель данного исследования состоит в распространении мнения о металингвистическом грамматическом навыке. В свою очередь задачами исследования являются формирование термина «металингвистический грамматический навык», а также выяснение особенностей данного навыка.

В качестве гипотезы исследования выдвигается предположение о том, что металингвистический грамматический навык является логичным результатом овладения как минимум двумя иностранными языками и наиболее подходящим способом быстрого и эффективного изучения грамматической стороны речи.

Отдельными вопросами формирования металингвистического грамматического навыка занимались такие отечественные ученые, как А. В. Щепилова, Е. И. Пассов, Л. О. Чернейко, М. В. Логинова, а также зарубежные исследователи: С. Эрхарт, Ф. де Соссюр, Borg Simon, Д. Гилберт, А. Тарский, У. Эко, Ж. Делез и другие. Среди ученых нашей страны стоит отметить и М. М. Бахтина, который исследовал металингвистическую составляющую языка с лингвистической точки зрения.

Новизна предлагаемого исследования состоит в первую очередь в систематизации уже существующих знаний о металингвизме, разработке наиболее емкого определения этого понятия, а также в выработке системы действий по формированию вышеупомянутого металингвистического грамматического навыка.

2. Характеристика материала и методов исследования

Материалом исследования служат иностранные языки — первый, второй, а также последующие для обучающихся. Основная цель изучения иностранного языка состоит в формировании личности как субъекта межкультурной коммуникации посредством овладения ею иноязычной коммуникативной компетенцией и развития качеств поликультурной личности, востребованных современным информационным обществом в условиях глобализации.

Практические, воспитательные, образовательные, развивающие цели в обучении иностранным языкам должны восприниматься в единстве. Образовательная цель состоит в языковом и речевом развитии личности учащегося путем обеспечения практического владения иностранным языком как эффективным средством общения в единстве его когнитивной, коммуникативной и экспрессивной функций; усвоении и актуализации знаний об изучаемом иностранном языке; овладении навыками и умениями иноязычной речевой деятельности (восприятие и понимание иноязычной речи на слух, говорение, чтение, письменная речь) (Пассов 1989).

Развивающие цели обеспечивают когнитивное, коммуникативное, эмоциональное развитие учащихся; овладение навыками формирования и формулирования мысли на иностранном языке; развитие лингвистического компонента гуманитарного мышления; обогащение эмоционально-чувственной сферы личности.

Воспитательные цели обеспечивают обогащение духовного мира учащихся, воспитание у них культуры мышления, чувств, поведения; развитие гуманистических ценностных ориентаций, умений осуществлять общение в контексте диалога культур; формирование психологической готовности к межъязыковой межкультурной коммуникации; адаптацию личности к иной социальной среде (Логинова 2016).

Цели изучения иностранного языка остаются неизменны, когда мы говорим и об изучении первого, и об изучении более чем одного иностранного языка. Однако существуют некоторые особенности овладения минимум тремя языками.

Что касается методов проведенного исследования, то основными из них стали сравнение и анализ существующих научных мнений и точек

зрения. В работе был использован метод индукции — из работ различных авторов было создано единое определение металингвизма, применимое к дальнейшим исследованиям. Таким образом, в исследовании применяются эмпирические — сравнение, индукция — и теоретический — анализ — методы исследования.

Далее речь пойдет конкретно об освоении более чем одного иностранного языка. Итак, основной целью изучения именно как минимум двух иностранных языков в школе является формирование учащихся как субъектов межкультурной коммуникации посредством овладения ими иноязычной коммуникативной компетенцией на более высоком уровне. Развитая вторичная и даже третичная языковая личность обучающихся позволит им позиционировать себя при межкультурной коммуникации в ином статусе. Позиция двуязычия и развитые качества поликультурной личности, востребованные современным информационным обществом в условиях глобализации, раскрывают для обучающихся больше возможностей для реализации в будущем (Татаурова 2016, 2019).

К особенностям освоения более чем трех языков следует отнести то, что обучающиеся уже владеют терминологией, возможно, даже уже знакомы с некоторыми лексическими и грамматическими единицами нового для них языка по причине более обширных общих знаний и знакомой им основы европейских языков (в школах изучаются преимущественно европейские языки), владеют когнитивными стратегиями и умениями на более высоком уровне, то есть сопоставляют, обобщают, систематизируют и запоминают материал гораздо лучше, чем обучающиеся, приступающие к освоению первого иностранного языка (Содержание обучения 2002; Миронова, Глумова 2015).

К особенностям изучения как минимум двух иностранных языков стоит отнести иной уровень тревожности. Исследования уровня тревожности изучающих иностранный язык (Андрюшкина 2020) показали, что иноязыковая тревожность возникает отдельно от личностной и на разных этапах обусловлена приближением различных форм контроля, зависимостью от мнения преподавателя и других обучающихся либо же страхом общения на иностранном языке. В представленной работе подчеркнуто отсутствие прямой связи между иноязыковой тревожностью и возрастом обучающихся либо уровнем их владения языком. Это означает, что возникновение и преодоление тревожности становится одним из моментов, на который стоит обратить внимание при обучении второму иностранному языку.

Ж. Делез отрицал существование всеобщего языка, который бы воплощал все феномены и фонематические отношения, однако он также

утверждал, что некая виртуальная всеобщность языка несомненно присутствует и актуализируется по исключительным направлениям в различных языках. Так, язык становится посредником между сознанием и бытием, что и реализует одну из функций его металингвистической направленности (Делез 1999). У. Эко также отмечал, что язык есть основа бытия. В его представлении язык становится как основой всего, так и неким вместилищем для человеческой сущности. Человек осваивает мир посредством языка, и «всякое понимание приходит через язык» (Эко 1998: 15).

Далее следует перейти к едва ли не более широкому значению термина «метаязык», для этого стоит понять значение приставки вышеуказанного слова. *Мета-*, как первая часть сложных слов, согласно популярному толково-энциклопедическому словарю А. П. Гуськовой и Б. В. Сотина, имеет значение «после», «за», а также «относящийся к системе, которая служит для описания другой системы». И слово «метаязык» служит здесь примером. Метаязык трактуется как любой естественный или искусственный язык второго уровня, на котором описывается другой язык (язык первого уровня), служащий для описания предметов, свойств и ситуаций окружающего мира либо его областей и сфер. Так, для изучения английского языка метаязыком, или языком-объектом, может стать русский язык. Часто на метаязыке объясняются термины, присущие почти любому языку: синтаксис, пунктуация, орфография и так далее (Садовский 1974).

Метаязык обладает рядом особенностей, которые необходимо учитывать. Так, семантические понятия вводятся в метаязык посредством определений. Именно поэтому метаязык обязательно должен быть богаче объектного языка, то есть включать в себя все необходимые понятия обоих языков, переходным между которыми он становится. Метаязык, когда он создан искусственно, обязан иметь достаточный логический словарь, а также включать переменные более высокого порядка, чем в языке-объекте. В то же время естественный язык — английский, немецкий, французский — априори содержит в себе все необходимое, чтобы выполнять функции универсальной знаковой системы метаязыка (Метаязык — гуманитарный портал).

Термин «металингвизм» неоднозначен по своей природе. Он и отсылает нас к филологическому контексту М. М. Бахтина, апеллируя к природе текста и языка, и имеет более приземленное педагогическое значение, рассматривая один язык как помощник другого.

Литературоведческий термин разрушает общепринятую систему — автор концепции в некотором смысле противопоставляет ее работам Ф. де Соссюра. В свою очередь, «метаязык», наоборот, создает дополни-

тельную систему на базе существующих языков, упрощая лингвистическое восприятие (Бахтин 1996).

Далее рассмотрим термин «металингвистика». Он интерпретируется как ветвь лингвистики, в которой акцент сделан на изучение не только языка, но и его связи с другими культурными формами поведения (Азимов, Щукин 2009).

В науке существует и термин «металингвистическое сознание», введенный А. В. Щепиловой. Металингвистическое сознание — это особая форма языкового сознания человека, отличающая плюриязычного человека от монолингва и проявляющаяся как способность к абстрактно-логическим операциям с несколькими языковыми системами (сопоставление, обобщение, интерпретация и проч.) (Щепилова 2003).

Понятие «металингвизм» напрямую связано со способностью обучающихся к межкультурной коммуникации, со способностью быть посредником между культурами и самостоятельно формировать некую третичную культуру. Согласно исследованию Е. П. Глумовой, реализация принципа поликультурности происходит параллельно с внедрением металингвистических принципов: умение видеть сходства и различия в поведении и языке, понимать чувства и эмоции собеседника — представителя иной культуры, распознавать стереотипы. Автор исследования также обращает внимание на идею многомерности социальной действительности, которая подразумевает бытие частью общества на различных уровнях, соответствие той или иной культуре изучаемого языка (Глумова 2013).

М. М. Бахтин связывает металингвистику с речевым, а точнее, с диалогическим общением, тогда как лингвистика, в его понимании, является наукой об абстрактной структуре языка. Таким образом, металингвистика в его работах отличается большей живостью, она больше связана с человеческим общением и человеком в целом. Металингвистика всегда существует внутри диалога (Бахтин 1979, 1996).

Металингвистическая природа слова предполагает осмысленность и доверие к сказанному. Приставка *мета-* и создает такое пространство, в котором все склоняется к вере в сказанное собеседником. Речевой акт сам по себе основан на проявлении доверия к собеседнику (Азимов, Щукин 2009).

В контексте грамматического навыка идеи М. М. Бахтина приобретают присущее ему (грамматическому навыку) не всегда личностное значение. Грамматическая форма слова обычно рассматривается именно как часть структуры языка. Здесь же автор выводит присущее языку за его пределы, создавая тем самым культурно и личностно значимое пространство.

Грамматический навык — это автоматизированный компонент сознательно выполняемой речевой деятельности, обеспечивающий правильное (безошибочное) употребление грамматической формы в речи. Владение грамматическим навыком означает способность производить речевое действие по выбору модели, адекватной речевой задаче в конкретной ситуации общения, и осуществлять правильное оформление речевой единицы с соблюдением норм языка. Грамматический навык содержит морфологические, синтаксические, графические, орфографические навыки. Основными качествами грамматического навыка являются автоматизм, безошибочность выполнения, сознательность и низкий уровень напряженности выполнения действия. В своем формировании грамматический навык проходит ряд стадий: восприятие модели, имитация, подстановка, трансформация, репродукция, комбинирование (Пассов 1989).

Грамматические навыки можно поделить на языковые и речевые. Предполагается, что первые используются вне коммуникации, тогда как вторые употребляются только в ситуациях реального общения. Логично отметить, что языковые грамматические навыки тренируются при выполнении языковых упражнений, а речевые — при выполнении речевых упражнений. Однако нельзя говорить о «бесполезности» языковых грамматических навыков, так как они служат для автоматизации использования грамматического материала, возвращение к ним неизбежно при повторяющихся ошибках в той или иной грамматической единице. Идеальной является ситуация, когда обучающиеся овладевают речевым и грамматическим навыками одновременно.

Рецептивный грамматический навык — автоматизированное действие по узнаванию и пониманию морфологических форм и синтаксических конструкций в письменном и устном тексте. Данный навык делится на активно рецептивный и пассивно рецептивный, в зависимости от того, идет речь о чтении или аудировании знакомого или же незнакомого текста. Пассивный рецептивный навык отвечает за узнавание и понимание знакомых слов в тексте, за анализ прочитанного или прослушанного.

Условия формирования грамматических навыков имеют характер процесса обучения и предполагают коммуникативную направленность обучающей деятельности, учет первичности слухомоторных связей, опору на образец, самостоятельность обучающихся, языковую и изобразительную наглядность (Деррида 2000; Бободжанова 2008).

В исследовании А. С. Шимичева среди прочих компонентов обучения выделяется дидактико-методический компонент и подчеркивается необходимость обладания стратегиями самообучения, саморазвития и самоконтроля, а также умением пользоваться различными информационны-

ми и учебно-методическими источниками (отечественные и зарубежные учебно-методические пособия, справочники по грамматике и словари, русскоязычные и франкоязычные образовательные порталы и сайты). Изучение второго и далее иностранного языка невозможно без следования перечисленным выше компонентам обучения (Шимичев 2015).

Металингвистика как способ формирования наиболее комфортной связи между изучаемыми языками не может не включать и принципы когнитивной лингвистики. Когнитивное учение подразумевает большую осознанность при изучении языка. Появление второго и далее иностранного языка в жизни обучающихся немыслимо без построения логических связей между единицами изучаемых языков (Robinson, Ellis 2008; Littlemore 2009). В исследовании С. Е. Рахманкуловой выделен ряд способов развития когнитивных способностей обучающихся, которые между тем совпадают с методами формирования металингвистического навыка: развитие способностей к рефлексии, формирование интеллектуальных умений, необходимых для решения различных учебных задач (с учетом индивидуальных типов интеллекта, различий в когнитивных стилях обучаемых) (Рахманкулова 2020). Примером применения когнитивного учения можно считать употребление модальных глаголов в немецком языке как втором иностранном. Данная тема рассматривается обучающимися как знакомая на основе первого иностранного языка — английского. Однако немецкий язык подразумевает большую глубину погружения, поэтому обучающимся требуется приложить больше усилий и больше осознанности (Глумова, Сухарева 2020б; Леонтьева 2020).

Металингвистический грамматический навык раскрывается как одно из самых сложных понятий, потому как трактуется наиболее широко. В зависимости от точки зрения — лингвистической, педагогической — выделяются различные мнения по поводу дефиниции данного термина.

3. Результаты исследования и их обсуждение

Термин «металингвистический», относящийся к грамматическому навыку, должен совмещать все приведенные выше определения. В данном контексте «металингвистический» — это относящийся к более чем одному иностранному языку, то есть присущий плуриязычным людям, создающий из комбинируемых языков единое целое, формирующий таким образом некий третичный язык, который, в свою очередь, способен стать основой овладения как первичными языками, так и последующими.

Таким образом, металингвистический грамматический навык может характеризоваться как автоматизированный компонент сознательно выполняемой речевой деятельности, обеспечивающий правильное (безоши-

бочное) употребление грамматических форм соизучаемых иностранных языков.

Металингвистический речевой грамматический навык представляет собой автоматизированное действие по выбору того грамматического явления, той грамматической модели, которые были бы адекватны той или иной речевой ситуации. Обладая значительным опытом в поиске подходящего грамматического явления при изучении первого иностранного языка, обучающиеся должны это сделать за минимальное количество времени, используя минимальное количество внутренних ресурсов. Первым шагом в данном случае становится сам выбор подходящей модели из общего объема элементов всех изучаемых языков. Вполне возможны использование когнитивного подхода, поиск на его основе аналога в более знакомом языке и, используя эту информацию как отправную точку, движение в сторону наиболее уместной единицы. Дальнейшим шагом будет само оформление речевой единицы.

Параллельный учет функциональной и формальной сторон языка (поиск модели и ее оформление) на высоком уровне характеризует достаточно развитый металингвистический грамматический навык. Здесь также стоит отметить, что оба эти процесса должны происходить неотрывно друг от друга для сохранения правильности итогового речевого продукта.

4. Заключение

Плюрилингвистическая и поликультурная компетенция в совокупности определяются как «использование языка с целью общения и принятия участия в межкультурной деятельности, где человек рассматривается как социальный агент, который владеет, в той или иной степени, несколькими языками и знаком с некоторыми культурами» (Эрхарт 2011).

Помимо прочих положительных характеристик металингвистическое сознание подразумевает большую самостоятельность в освоении лексического, грамматического либо фонетического материала (Глумова, Сухарева 2020а). Это происходит оттого, что у обучающихся уже есть не только опора для восприятия новых единиц языка и значительно большая осознанность, но и, что немаловажно, устойчивая мотивация к освоению как минимум двух иностранных языков, которое просто не может происходить без желания обучающихся погружаться в иную культуру, а также так или иначе внутренне меняться в зависимости от особенностей языка и ментальной специфики представителей страны изучаемого языка (Chang 2016; Глумова, Сухарева 2020а).

Таким образом, формирование металингвистического навыка происходит при сложении следующих знаний и умений: знания в области линг-

вистики, культуры стран изучаемых языков, общение с представителями другой культуры на различных уровнях: рецептивном и продуктивном, интерактивном и медитативном, способность к коммуникации в разных сферах деятельности (Чубарова 2012; Глумова 2013).

Итак, металингвистический грамматический навык — это автоматизированный компонент сознательно выполняемой речевой деятельности в условиях контактирования как минимум двух иностранных языков, обеспечивающий правильное (безошибочное) употребление грамматической формы используемого языка в речи. Владение металингвистическим грамматическим навыком означает способность производить речевое действие по выбору модели, адекватной речевой задаче в конкретной ситуации общения, и осуществлять правильное оформление речевой единицы с соблюдением норм языка. Успешно сформированный металингвистический грамматический навык должен характеризоваться автоматизмом, безошибочностью выполнения, сознательностью и низким уровнем напряженности выполнения действия. Все эти характеристики приобретаются обучающимися в процессе получения огромного опыта при освоении более чем двух языков. Стадии становления грамматического и металингвистического грамматического навыка совпадают: восприятие модели, имитация, подстановка, трансформация, репродукция, комбинирование. Металингвистический грамматический навык также может быть как языковым, так и речевым.

Металингвистический грамматический навык есть грамматический навык, выведенный на более высокий уровень и тем самым позволяющий обучающимся повысить скорость действий на любом из контактирующих языков и приблизиться к сформированности металингвистического сознания.

Список литературы / References

- Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. [Azimov, El'khan. G., & Shchukin, Anatoly N. (2009) *Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam)* (A New Dictionary of Methodological Terms and Definitions) (Theory and Practice of Teaching Languages). Moscow: IKAR. (In Russian)].
- Андрюшкина Ю. С. Экспериментальное исследование влияния личностной и иноязыковой тревожности в условиях учебного билингвизма // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 2020. Вып. 49. С. 9–23. [Andryushkina, Julia S. (2020) *Eksperimental'noe issledovanie vliyaniya lichnostnoj i inoyazykovoj trevozhnosti v usloviyah uchebnogo bilingvizma* (A Pilot Study of Correlation between Trait Anx-

- iety and Foreign Language Anxiety in a Bilingual Classroom). *LUNN Bulletin*, 49, 9–23. (In Russian)].
- Бахтин М. М. Проблема поэтики Достоевского. М.: Советская Россия, 1979. [Bahtin, Mikhail M. (1979) *Problema poetiki Dostoevskogo* (Problem of Dostoevsky's Poetry). Moscow: Sovetskaya Rossiya. (In Russian)].
- Бахтин М. М. Проблема речевых жанров // Бахтин М. М. Собрание сочинений: в 7 т. Т. 5. М.: Русское слово, 1996. С. 159–206. [Bahtin, Mikhail M. (1996) *Problema rechevyh zhanrov* (Problem of Speech Genres). In Bahtin, Mikhail M. *Sobranie sochinenij*: v 7 t. Т. 5. (Collection of Works: in 7 vol. Vol. 5). Moscow: Russkoe slovo, 159–206. (In Russian)].
- Бободжанова Л. К. Формирование иноязычной грамматической компетенции с учетом национально-культурных особенностей изучаемого языка в сфере профессионального общения: Дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2008. [Bobodzhanova, Lola K. (2008) *Formirovanie inoyazychnoj grammaticheskoy kompetencii s uchetom nacional'no-kul'turnyh osobennostej izuchaemogo yazyka v sfere professional'nogo obshcheniya* (Developing a Foreign Language Competence Taking into Account the National and Cultural Peculiarities of the Studied Language in Terms of Its Use in Professional Communication). PhD Thesis (in Pedagogy). Saint Petersburg. (In Russian)].
- Глумова Е. П. Гуманистическая основа современных процессов межкультурной коммуникации // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 2013. Вып. 21. С. 146–154. [Glumova, Elena P. (2013) *Gumanisticheskaya osnova sovremennyh processov mezhkul'turnoj kommunikacii* (Humanistic Foundations of Contemporary Intercultural Communication Process). *LUNN Bulletin*, 21, 146–154. (In Russian)].
- Глумова Е. П., Сухарева В. А. Методическая типология грамматического материала немецкого языка как второго иностранного на базе английского // Развитие образования. 2020а. № 3 (9). С. 36–39. [Glumova, Elena P., & Suhareva, Valeria A. (2020a) *Metodicheskaya tipologiya grammaticheskogo materiala nemeckogo yazyka kak vtorogo inostrannogo na baze anglijskogo* (Methodological Typology of Grammar Content as a Minor Language with English as a Major Language). *Razvitie obrazovaniya* (Development of Education), 3 (9), 36–39. (In Russian)]. DOI: 10.31483/r-75824.
- Глумова Е. П., Сухарева В. А. Развитие внимания обучающихся на уроках второго иностранного языка в школе // Шатиловские чтения. Цифровизация иноязычного образования: Сборник научных трудов. СПб.: Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2020б. С. 70–73. [Glumova, Elena P., & Suhareva, Valeria A. (2020b) *Razvitie vnimaniya obuchayushchihsya na urokah vtorogo inostrannogo yazyka v shkole* (Attention Development in Teaching Minor Language at School). In *Shatilovskie chteniya. Cifrovizaciya inoyazychnogo obrazovaniya: Sbornik nauchnyh trudov* (Shatilov Readings. Digitalization of Foreign Language Teaching: Collection of Scientific Works). Saint Petersburg: Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, 70–73. (In Russian)]. DOI: 10.18720/SPBPU/2/id20-269.
- Делез Ж. Марсель Пруст и знаки. СПб.: Алетея, 1999. [Delez, Gilles. (1999) *Marsel' Prust i znaki* (Marsel Proust and Signs). Saint Petersburg: Aletejya. (In Russian)].

- Деррида Ж. О грамматологии. М.: Ad Marginem, 2000. [Derrida, Jacques. (2000) *O grammatologii* (On Grammarology). Moscow: Ad Marginem. (In Russian)].
- Костина А. В. Информатизация и тенденции развития общества XXI века // Знание. Понимание. Умение. 2018. № 1. С. 143–156. [Kostina, Anna V. (2018) *Informatizaciya i tendencii razvitiya obshchestva XXI veka* (Informatisation and the Trends in the Development of the 21st Century Society). *Znanie. Ponimanie. Umenie* (Knowledge. Understanding. Skill), 1, 143–156. (In Russian)].
- Леонтьева В. А. К истории изучения модальных глаголов немецкого языка // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 2020. Вып. 3 (51). С. 54–76. [Leontyeva, Varvara A. (2020) *K istorii izucheniya modal'nyh glagolov nemeckogo yazyka* (On the History of Studying Modal Verbs in the German Language). *LUNN Bulletin*, 51, 64–76. (In Russian)]. DOI: 10.47388/2072-3490/lunn2020-51-3-64-76.
- Логинова М. В. Металингвистика М. М. Бахтина и современная лингвокультурология // Известия вузов. Серия: Гуманитарные науки. 2016. 7 (2). С. 125–127. [Loginova, Marina V. (2016) *Metalingvistika M. M. Bahtina i sovremennaya lingvokul'turologiya* (Metalinguistics of M. M. Bakhtin and Contemporary Linguoculturology). *Izvestia vyssih ucebnyh zavedenij. Seria "Gumanitarnye nauki"*, 7 (2), 125–127. (In Russian)].
- Метаязык [Электронный ресурс] // Гуманитарный портал. URL: <https://gtmarket.ru/concepts/7029> (дата обращения: 10.02.2022). [Metayazyk (Metalanguage) (2022, February 10) *Gumanitarnyj portal* (Humanitarian Portal). Retrieved from <https://gtmarket.ru/concepts/7029> (In Russian)].
- Миронова О. А., Глумова Е. П. Реализация метапредметного подхода через технологию сотрудничества в средней школе // Казанский педагогический журнал. 2015. № 5-2 (112). С. 342–347. [Mironova, Olga A., & Glumova, Elena P. (2015) *Realizaciya metapredmetnogo podhoda cherez tekhnologiyu sotrudnichestva v srednej shcole* (Realization of a Metadisciplinary Approach through the Collaboration at Secondary School). *Kazan Pedagogical Journal*, 5-2 (112), 342–347. (In Russian)].
- Пассов Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам. М.: Русский язык, 1989. [Passov, Efim I. (1989) *Osnovy metodiki obucheniya inostrannym yazykam* (Principles of Methods of Teaching Foreign Languages). Moscow: Russkij yazyk. (In Russian)].
- Рахманкулова С. Е. Современная когнитивная лингвистика в преподавании грамматики иностранного языка // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 2020 Вып. 1 (49). С. 86–103. [Rahmankulova, Svetlana E. (2020) *Sovremennaya kognitivnaya lingvistika v prepodavanii grammatiki inostrannogo yazyka* (Congitive Linguistics Approaches to Teaching Foreign Grammar). *LUNN Bulletin*, 1 (49), 86–103. (In Russian)].
- Садовский В. Н. Основания общей теории систем. М.: Наука, 1974. [Sadovskij, Vadim N. (1974) *Osnovaniya obshchej teorii system* (Principles of the General Theory of Systems). Moscow: Nauka. (In Russian)].
- Содержание обучения иностранным языкам: Уч. пос. / Под ред. Е. И. Пассова, Е. С. Кузнецовой. Воронеж: НОУ «Интерлингва», 2002. [Passov, Efim I., Kuz-

- netsova, Elena S. (eds.) (2002) *Soderzhanie obucheniya inostrannym yazykam: Uch. pos.* (Essence of Teaching Foreign Languages: a Coursebook). Voronezh: NOU «Interlingva». (In Russian)].
- Татаурова Е. М. Разработка модели обучения старшеклассников общению на иностранном языке с применением тренинговых технологий // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 2016. Вып. 36. С. 171–180. [Tataurova, Ekaterina M. (2016) *Razrabotka modeli obucheniya starsheklassnikov obshcheniyu na inostrannom yazyke s primeneniem treningovyh tekhnologij* (Developing a Model of Teaching Foreign Language Communication to High School Students with the Use of Training Technologies). *LUNN Bulletin*, 36, 171–180. (In Russian)].
- Татаурова Е. М. Результаты экспериментальной апробации технологии иноязычного коммуникативного тренинга в обучении английскому языку // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 2019. Вып. 47. С. 145–157. [Tataurova, Ekaterina M. (2019) *Rezul'taty eksperimental'noj aprobacii tekhnologii inoyazychnogo kommunikativnogo treninga v obuchenii anglijskomu yazyku* (The Results of an Experimental Testing of the Foreign Language Communicative Training Technology in ESL Teaching). *LUNN Bulletin*, 47, 145–157. (In Russian)].
- Чубарова Л. А. Особенности формирования плюрилингвистической компетенции студентов в процессе иноязычного образования в вузе // Плюрилингвизм и мультилингвизм: проблемы и стратегии развития: Материалы Международного научного семинара / Отв. ред. Н. Н. Лыкова. Тюмень: Тюменский государственный университет, 2012. С. 20–24. [Chubarova, Lilia A. (2012) *Osobennosti formirovaniya plyurilingvisticheskoy kompetencii studentov v processe inoyazychnogo obrazovaniya v vuze* (Peculiarities of Development of a Plurilinguistic Competence among the Students in the Process of Teaching Foreign Languages at High School). *Plurilingvizm i multilingvizm: problemy i strategii razvitiya: Materialy Mezhdunarodnogo nauchnogo seminara / otv. red. N. N. Lykova* (Lykova, Nadezhda N. (ed.) *Plurilingualism and Multilingualism: Problems and Strategies of Development: Proceedings of International Scientific Seminar*). Tyumen: Tyumen State University, 20–24. (In Russian)].
- Шимичев А. С. Межкультурный аспект в содержании обучения иноязычной грамматике студентов по направлению подготовки «Лингвистика» // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 2015. Вып. 32. С. 177–186. [Shimichev, Alexey S. (2015) *Mezhkul'turnyj aspekt v sodержanii obucheniya inoyazychnoj grammatike studentov po napravleniyu podgotovki «Lingvistika»* (Intercultural Aspects in Teaching Foreign Language Grammar to Undergraduates Majoring in Linguistics). *LUNN Bulletin*, 32, 177–186. (In Russian)].
- Щепилова А. В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому как второму иностранному языку. Теоретические основы. М.: Школьная Книга, 2003. [Shchepilova, Alla V. (2003) *Kommunikativno-kognitivnyj podhod k obucheniyu francuzskomu kak vtoromu inostrannomu yazyku. Teoreticheskie osnovy* (Communicative and Cognitive Approach to Teaching French as a Second Foreign Language. Theoretical Basis). Moscow: Shkol'naya Kniga. (In Russian)].

- Эко У. Отсутствующая структура: Введение в семиологию. СПб.: Петрополис, 1998. [Eco, Umberto. (1998) *Otsutstvuyushchaya struktura: Vvedenie v semiologiyu* (The Missing Structure: an Introduction to Semiology). Saint Petersburg: Petropolis. (In Russian)].
- Эрхард С. Язык межкультурной коммуникации в области медицины. 2011 [Электронный ресурс]. URL: http://tempus4.omsk-osma.ru/upload/docs/mos_avr_2012/ru_v/presentations_ru/sabina_erhart_lingvisticheskaya_gruppa_v_proek.ppt (дата обращения: 10.02.2022) [Ehrhart, Sabina. (2011) (2022, February 10) *Yazyk mezhkul'turnoy kommunikatsii v oblasti meditsiny* (Language of Intercultural Communication in the Field of Medicine). Retrieved from http://tempus4.omsk-osma.ru/upload/docs/mos_avr_2012/ru_v/presentations_ru/sabina_erhart_lingvisticheskaya_gruppa_v_proek.ppt (In Russian)].
- Chang, Heesun. (2016) Review of Cognitive Linguistics and Second Language Learning: Theoretical Basics and Experimental Evidence. *Journal of Language and Literacy Education*, 12.
- Littlemore, Jeannette. (2009) Applying Cognitive Linguistics to Second Language Learning and Teaching. Basingstoke. DOI:10.1057/9780230245259.
- Robinson, Peter, & Ellis, Nick C. (eds.). (2008) Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition. London: Routledge. DOI:10.4324/9780203938560.

УДК 378

DOI 10.47388/2072-3490/lunn2022-57-1-182-198

ТРУДНОСТИ И ОЦЕНКА ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В УНИВЕРСИТЕТЕ ГАНЫ

И. Чайбок-Тверефу

Университет Ганы, Аккра, Гана

В статье рассматриваются трудности, вызванные введением дистанционного обучения в Университете Ганы в 2020 году в связи с началом пандемии COVID-19. Перечислены проблемы, возникшие при изучении русского языка как иностранного, и меры, которые были приняты, чтобы стандарт обучения на отделении русского языка на кафедре иностранных языков не ухудшился. На основании результатов экзаменов прошлых лет и тестирования сравнивается успеваемость студентов в предыдущих и нынешнем семестрах с учетом ряда факторов, которые могли повлиять на успеваемость например увеличение числа студентов, изменение метода обучения с классного / фронтального на дистанционное и сокращение часов на аудиторные занятия. В статье также представлены результаты анкетирования, проведенного с целью выяснить отношение студентов к дистанционному методу обучения русскому языку. Анкеты включали вопросы о том, изменилось ли отношение студентов к русскому языку при новых обстоятельствах и какие методы обучения и тестирования они предпочитают. На основе проведенного исследования мы пришли к выводу, что большинство студентов предпочитает занятия, проведенные в аудиториях, хотя, независимо от того, были занятия аудиторными или дистанционными, многие студенты испытывали стресс во время учебы. Тем не менее большинство студентов предпочитает традиционные методы обучения или экзамены типа домашних заданий, т. е. письменные экзамены. Как показало анкетирование, студенты не любят сдавать устные экзамены. Результаты нашего исследования могут быть взяты за основу для повышения эффективности преподавания русского и других иностранных языков в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: методика дистанционного преподавания иностранных языков; тестирование; экзамены; русский язык; стресс на занятиях.

Цитирование. Чайбок-Тверефу И. Трудности и оценка дистанционного обучения русскому языку в Университет Ганы // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 2022. Вып. 1 (57). С. 182–198.

DOI: 10.47388/2072-3490/lunn2022-57-1-182-198.

Challenges and Assessment of Online Teaching and Learning of the Russian Language in the University of Ghana

Csajbok-Twerefou Ildiko
University of Ghana, Accra, Ghana

The article describes the challenges associated with the sudden introduction of online teaching and learning at the University of Ghana at the beginning of the COVID-19 pandemic in 2020. The paper presents the problems faced during the online teaching and learning process of Russian as a foreign language, and the measures that have been taken so that the standard of education in the Russian Section and in the Department of Modern Languages does not deteriorate. Based on the results of exams from previous academic years and different testing methods, the performance of students from previous semesters is compared with the current academic results, while considering various factors that could equally affect students' performance, such as an increase in the number of students, changes in teaching methods from classroom/frontal to distance/online learning and reduction of contact hours. The article also presents the results of a survey used to determine the attitude of students towards the online teaching of the Russian language. To get a better understanding of the issue, questionnaires were used to find out from students whether their attitude towards the Russian language has changed under the new circumstances, and what methods of teaching and testing they would prefer. Based on our research, we concluded that most students prefer classes held in the classroom, although, regardless of whether the classes were held in the classroom or remotely, many students feel anxious during class. In terms of different testing methods, most students prefer traditional methods, i.e., written exams, or homework-type/take-home exams. As the survey disclosed, students categorically dislike oral exams. The results revealed in the article are supposed to be used to improve the effectiveness of teaching of Russian and other foreign languages in higher educational institutions.

Key words: methodology of online teaching of foreign languages; testing; examination; Russian language; anxiety in class.

Citation: Csajbok-Twerefou, Ildiko. (2022) Challenges and Assessment of Online Teaching and Learning of the Russian Language in the University of Ghana. *LUNN Bulletin*, 1 (57), 182–198. DOI: 10.47388/2072-3490/lunn2022-57-1-182-198.

1. Введение

В начале 2020-х привычная жизнь людей по всему миру изменилась всего за несколько недель. Каждый человек вынужден был пересмотреть свои планы на следующий месяц, на следующую неделю, а иногда даже на следующий день — так быстро все менялось в начале 2020 года в связи с распространением новой коронавирусной инфекции COVID-19. Скоро все поняли, что этот год будет другим; перестали планировать и стали ждать, что будет дальше. Такая жизнь стала нормой по всему миру. Перемены затронули разные сферы жизни и коснулись каждого, независимо от национальности, возраста, пола, уровня образования и сфер интересов (ILO, FAO, IFAD and WHO 2020; Debata, Patnaik, & Mishra 2020; Bhat, Khan,

Manzoor, Niyaz, Tak, Anees, Gull, & Ahmad 2020). Таким образом, жизнь в Гане, небольшой западноафриканской стране, также изменилась буквально за несколько дней. Это и повлияло на то, что в Университете Ганы были введены новые правила в работе администрации, преподавании, обучении и в студенческой жизни.

Как и по всему миру, в Университете Ганы были приняты меры, чтобы предотвратить распространение нового коронавируса. В Гане этот штамм коронавируса был выявлен 12 марта 2020 года. Через несколько дней, с 16 марта, университет был закрыт, в то время как другие учебные заведения продолжали работу, пока в конце той же недели не вышел указ президента Ганы, наряду с прочими мерами предписывающий закрыть все школы и высшие учебные заведения.

В Университете Ганы приняли решение о переходе на дистанционный формат обучения. Были проведены собрания, чтобы ознакомиться с системой обучения в новых условиях и различными программами конференцсвязи, а также выявить проблемы. Эти собрания были проведены онлайн не только с целью ознакомления с системой видеоконференцсвязи, но и по причине роста числа положительных результатов анализов на ковид. В некоторых регионах страны, в том числе и в Аккре, где расположен Университет Ганы, были введены серьезные ограничения.

Преподаватели и студенты должны были достаточно быстро приспосабливаться к новым правилам. Как и почти во всех учебных заведениях мира (Годжаева, Точилина 2020; Marinoni, van't Land, & Jensen 2020; Tadesse, & Muluye 2020; Upoalkpajor, & Upoalkpajor 2020; Maican, & Corrada 2021), в Университете Ганы начали знакомиться с новыми методами обучения, т. е. обучением виртуального типа, и новыми материалами, доступными онлайн. Цель нашего исследования — проследить этот процесс и представить результаты, достигнутые во время дистанционного обучения.

Огромнейшей трудностью как для преподавателей, так и для студентов нашего университета являлись (и являются) перебои с интернетом и, нередко, с электричеством. Другие проблемы были связаны с недостатком необходимой техники (телефонов, планшетов, ноутбуков или компьютеров), в первую очередь у студентов. Сложность представляли и подготовка учебного материала, и организация экзаменов. Несмотря на большие денежные средства, вложенные в улучшение информационно-технической базы университета, некоторые проблемы существуют до сих пор. Таким образом, актуальность статьи обусловлена предложенным решением проблем, возникших с введением новых методов обучения в Университете Ганы. В процессе исследования было проведено анкетирование студентов,

чтобы выяснить эффективность новых методов и отношение к ним, а также то, какой метод обучения и тестирования вызывает у студентов стресс — аудиторные занятия и тесты или дистанционные.

2. Русский язык в Университете Ганы

Чтобы понять глубину проблем, следует кратко представить Университет Ганы. В университете учатся свыше 50 000 студентов. В последние годы возросло число студентов, изучающих русский язык. В Табл. 1 представлено число студентов отделения русского языка за последние двадцать лет. О некоторых причинах, влияющих на число студентов, см. (Чайбок-Тверефу, Вицаи 2015: 67; Чайбок-Тверефу 2018: 84–85).

Таблица 1. Число студентов отделения русского языка (2001/2002–2020/2021 учебные годы)

Курс Уч. год	1-й	2-й	3-й	Стажировка (В России)	4-й	Магистр	Итого
2001/2002	85	20	4	5	3	—	112
2002/2003	108	34	5	2	5	—	152
2003/2004	165	35	7	4	2	1	210
2004/2005	228	31	6	5	5	—	270
2005/2006	194	133	6	5	5	—	338
2006/2007	114	83	27	5	4	—	228
2007/2008	80	67	14	8	8	—	169
2008/2009	54	55	6	5	9	—	124
2009/2010	22	52	9	2	6	—	89
2010/2011	138	21	6	5	2	—	167
2011/2012	87	29	7	2	5	1	129
2012/2013	67	15	28	5	2	2	114
2013/2014	69	16	15	15	5	2	107
2014/2015	175	15	16	6	15	1	222
2015/2016	110	39	15	5	9	—	173
2016/2017	134	24	40	10	9	—	207
2017/2018	260	29	24	13	27	—	340
2018/2019	359	42	29	5	28	—	458
2019/2020	362	52	42	12	12	2	468
2020/2021	529/364 ¹	82	54	0 ²	46 ³	2	713/548⁴

¹ В первом семестре / во втором семестре. Во втором семестре число студентов меньше, так как с 2020/21 учебного года были введены новые правила для первокурсников. Раньше каждый студент гуманитарного

Как показано в Табл. 1, в марте 2020 года на отделении русского языка Университета Ганы обучалось более 450 студентов. Понятно, что из-за большого числа студентов даже в обычных условиях трудно проводить аудиторные занятия, не говоря уже об экстремальных. Правда, несмотря на трудности, связанные с огромным числом учащихся, обычно в конце первого года обучения многие студенты достигают уровня знаний, эквивалентного элементарному уровню (A1) по Российской государственной системе сертификационных уровней общего владения русским языком как иностранным (ТРКИ) (Чайбок-Тверефу 2018: 84).

Что же касается дистанционного обучения, пока рано делать какие-либо выводы. Студенты, в начале пандемии обучавшиеся на втором курсе, в конце семестра показали результат не хуже, чем второкурсники в предыдущие годы. Относительно успеваемости тех, кто был первокурсником до начала пандемии, с уверенностью можно сказать, что их уровень знаний был хуже, чем у тех, кто в настоящее время учится на старших курсах. Подтверждением может служить незнание этими первокурсниками письменных букв русского алфавита. Это объясняется тем, что в 2019/2020 учебном году у студентов не было необходимой практики, так как в связи с огромным количеством студентов и сменой преподавателя были отменены регулярные домашние задания. У студентов также не было достаточной мотивации к закреплению навыков письма. С началом пандемии большой проблемой стал и тот факт, что студенты не знали, как использовать технические средства, чтобы написать и сдать домашнее задание онлайн, так как они не были обучены тому, как печатать по-русски, следовательно, не знали, где находятся русские буквы на клавиатуре. Можно было бы скачать русскую клавиатуру на гаджеты, но большинство студентов не были достаточно любознательными, чтобы установить русские буквы на своих телефонах. Отметим и тот факт, что не у всех ганских студентов имеется

направления должен был изучать общий предмет «Наука и техника в нашей жизни». Кроме этого, студенты, не изучавшие высшую математику, должны были пройти курс «Математика». Так как по этим курсам у студентов часто были низкие оценки, указывающие на то, что студенты не очень интересуются этими предметами, было принято решение о том, что вместо этих курсов первокурсникам нужно выбирать курсы с других кафедр гуманитарных и общественных наук и в первом, и во втором семестре. В связи с тем, что эти полуфакультативные курсы должны быть разные в первом и во втором семестрах, и «обыкновенные» студенты, и студенты, занимающиеся русским языком факультативно, посещают занятия по языку вместе, иностранные языки (в нашем случае арабский, китайский, язык суахили, русский и испанский) могут быть выбраны только в первом семестре, ведь у студентов чаще всего нет никаких знаний по этим языкам, и поэтому они преподаются в первом семестре с нуля.

² В связи с пандемией студенты не смогли поехать на стажировку.

³ Большее, чем обычно, число студентов объясняется тем, что около 20 человек собирались в Россию на стажировку после третьего курса, но из-за пандемии не смогли поехать, поэтому должны были продолжить учебу на четвертом курсе.

⁴ См. выше.

смартфон. Таким образом, у студентов было недостаточно практики, что и привело к ухудшению их результатов как по грамматике, так и по устной речи. Ухудшение результатов началось уже с первого семестра 2019/2020 учебного года. Для сравнения: за предыдущие пять семестров средний балл по курсу «Введение в русский язык», где студенты проходят начальный этап освоения устной речи и страноведение и, следовательно, сдают два экзамена, составил 70,5. В первом семестре 2019/2020 учебного года средний балл снизился до 59,8. За этот же пятилетний период средний балл по курсу «Основы русской грамматики» составил 66,6, а в первом семестре 2019/2020 учебного года снизился до 60,8. Среди причин могут быть и другие, но почти полную приостановку обучения письму и минимальное количество домашних заданий мы считаем одной из главных.

Как сказано выше, студенты-первокурсники показали худшие результаты. А потом, с середины второго семестра 2019/2020 учебного года, появился и новый для нас вид обучения — дистанционное. Хотя в других странах дистанционное преподавание в сфере иностранных языков было введено раньше (Одарюк, Войкина, Одарюк 2015; Lin, & Warschauer 2015), для большинства преподавателей и студентов Ганы это совершенно новый метод. В Университете Ганы дистанционное обучение раньше применялось лишь в сфере общественных наук. Но в связи с тем, что других вариантов не нашлось, с апреля 2020 года была введена «дистанционка», чтобы закончить учебный год. Добавим, что, по мнению таких исследователей, как А. Гач, С. Гоертлер и С. Спасова (Gacs, Goertler, & Spasova 2020), форму обучения, появившуюся в начале 2020 года в связи с пандемией, нельзя называть дистанционным обучением. Они предлагают считать ее «кризисным удаленным обучением», так как во время такой формы обучения многие составляющие дистанционного обучения, такие как планирование, реализация и тестирование, меняют свой характер.

3. Новый учебный год и новые правила

Укороченный первый семестр 2020/2021 учебного года в Университете Ганы начался в середине января 2021 года только для первого и четвертого курсов. Занятия проходили шесть недель, после чего студентам была предоставлена неделя на подготовку к экзаменам, сдать которые предстояло в следующие две недели. (Во время сессии суббота и воскресенье также являются рабочими днями, т. е. некоторые письменные экзамены могут быть организованы именно в эти дни.) Студенты второго и третьего курсов начали свой укороченный первый семестр только после окончания сессии перво- и четверокурсников. Первый семестр, таким образом,

был намного короче обычного, поэтому все заранее подготовленные планы занятий нужно было переделать.

На начальном этапе обучения русскому языку в Университете Ганы студенты проходят два курса и в первом, и во втором семестрах, но сдают три экзамена в каждом семестре. Два письменных — по грамматике и по страноведению, и один устный — по разговорной речи. Занятия по грамматике и разговорной речи на начальном этапе обучения обычно проводят одни и те же преподаватели, чтобы закрепление грамматического и лексического материала шло параллельно. Чтобы закончить учебный план по русскому языку для студентов первого курса при новой форме обучения, было принято решение исключить из обычного плана обучение письму и практику и перенести их на конец семестра, принимая во внимание тот факт, что между первым и вторым семестрами, пока проходят занятия в первом семестре для второго и третьего курсов, у первокурсников будет достаточно времени для практики. Также пришлось резко сократить объем материала, предназначенного для формирования компетенции межкультурной коммуникации, несмотря на то что «обучение межкультурной коммуникации в условиях современного высшего профессионального образования становится неотъемлемой составляющей обучения иностранным языкам» (Коняхина, Яковлева 2021: 126).

Благодаря этому было больше времени для объяснения грамматики и освоения лексики. Вместе с тем не было ни достаточно времени, ни выработанных способов для проверки успеваемости студентов. И хотя большинство занятий укороченного семестра проходили в аудиториях, обычные контрольные работы были заменены тестами. Следовательно, экзамены нужно было организовать по-новому.

Раньше на экзамене по грамматике студенты должны были отвечать на вопросы письменно в так называемых экзаменационных тетрадах. (Образец такого экзамена и результаты студентов были представлены в статье [Чайбок-Тверефу 2018: 86–87]). Так как на этот раз студенты не были обучены письму, экзамен проходил в виде простого теста. Из четырех предложенных вариантов ответа они должны были выбрать единственный правильный. Всего было подготовлено 500 вопросов, из которых компьютерная программа выбрала по 100 вопросов для каждого студента. В Табл. 2 представлены темы и другие показатели данного экзамена.

Таблица 2. Система экзамена по русской грамматике

	Тема / вопрос	Число подготовленных вопросов по теме	Число случайно выбранных системой вопросов по теме
1.	Как по-русски?	220	10
2.	Как зовут?	23	5
3.	Кто это?	25	7
4.	Где это?	25	10
5.	Номера	29	10
6.	У кого есть?	20	5
7.	Занят, рад, надо, нравится	30	10
8.	Множественное число	30	8
9.	Дни недели (Когда?)	7	3
10.	Притяжательные местоимения	15	7
11.	Который час? Сколько лет?	21	7
12.	Прилагательные	30	8
13.	Первое спряжение глагола	25	10
	Итого:	500	100

Такая форма экзамена была выбрана не только по той причине, что студенты не умеют писать по-русски. Выбор также объясняется большим числом учащихся. Загруженные на образовательную платформу экзаменационные ответы студентов проверяются и оцениваются без влияния человеческого фактора, и автоматически выдается результат каждого студента. В то же время, как было отмечено ранее (McAllister, & Guidice 2012; Попов, 2013; Жаркова, Картушина 2017; Brown, & Abdalnabi 2017), у таких тестов-экзаменов помимо положительных сторон имеются и недостатки.

Большим недостатком такого типа экзамена мы считаем то, что студенты могут выбирать из ответов наугад и у некоторых из них может получиться неплохой результат. Следовательно, такой экзамен часто не отражает реальных знаний студентов. Например, на начальном этапе обучения, при котором студенты должны освоить не только новый язык, но и новый алфавит (как в нашем случае англоговорящие студенты, использующие латиницу, должны выучить кириллицу), такой экзамен часто дает

студентам ложную уверенность в себе. На это может указать средний результат экзамена по курсам. Средний балл курса, по которому студенты сдают устный экзамен по разговорной речи и письменный экзамен по страноведению (на английском языке), равен 69,5. Средний балл экзамена по грамматике равен 52,2. Это объясняется тем, что часто студенты недостаточно хорошо знают русские буквы. Они понимают их на подсознательном уровне, но не всегда могут их правильно воспроизвести из-за влияния латинского алфавита.

На устных экзаменах также был введен новый метод, в первую очередь чтобы избежать личных контактов, нежелательных в период пандемии. Ранее студенты сдавали экзамен по устной речи следующим образом. За 10–15 минут до начала экзамена им давался краткий текст (450–500 знаков без пробелов). Они должны были ознакомиться с текстом без словаря. После этого студенты по одному заходили в аудиторию, где читали текст, после чего им задавали вопросы по нему. Экзамен завершался общими вопросами, соответствующими начальному уровню, т. е. о себе, о семье, о доме, о квартире и т. д.

Мы согласны с мнением М. А. Ариян, что «в развитии критического мышления обучающихся большую роль играет способ контроля и оценивания их успехов в овладении иностранным языком, и объекты контроля совпадают с объектами обучения» (Ариян 2021: 135). Неслучайно в 2020/2021 учебном году устный экзамен был организован по-другому. Студентам были предложены билеты, содержащие текст (также 450–500 знаков без пробелов) и 4–5 вопросов к нему. Каждый билет также содержал одну тему, по которой студенты должны были подготовить небольшой доклад продолжительностью не менее 50, но не более 60 секунд. Экзаменационные билеты с вопросами были размещены онлайн, и студенты должны были загрузить на образовательную платформу два видео. В первом (продолжительностью не более 90 секунд) они должны были прочитать текст и ответить на вопросы. Во втором видео они должны были пересказать сочинение, написанное ими. Именно пересказать, а не читать. Так как речь идет о большом количестве студентов (не менее 500) и преподаватели не могут их знать в лицо, были приняты меры и для того, чтобы избежать ложной узнаваемости студентов и предотвратить ситуацию, когда более сильный студент мог бы сдавать экзамен вместо другого студента.

Новым видом устного экзамена и преподаватели, и студенты довольны. Положительным результатом можно считать тот факт, что студенты сами могут решать, сколько времени им понадобится, чтобы тщательно ознакомиться с текстом. Несмотря на то что они смогли пользоваться и словарями, и интернетом, такая «свобода» служила неплохой мотивацией,

ведь студенты смогли тренироваться сколько угодно. Более того, они смогли корректировать свое произношение с помощью различных компьютерных программ. Большинство ответов на вопросы по тексту также были правильными, правда, часто они были не полными, а однословными. Что касается пересказа сочинения по заданной теме, такая задача не была новой для первокурсников, так как во время учебы они должны были загрузить в систему два похожих видео. Недостатком можно считать то, что во время устного экзамена нового вида не было живого разговора между студентами и преподавателями. Также среди недостатков технические проблемы, например, когда студент загрузил не видеофайл, а аудио. Результаты устного экзамена подтверждают, что студенты более тщательно готовились к видеороликам, как следствие, улучшились оценки. Ниже представлены результаты экзаменов за последние пять лет (см. Табл. 3 и Диаграмму).

Таблица 3. Результаты экзаменов по устной речи (2016/2017–2020/2021 учебные годы)

Учебный год	2016/2017	2017/2018	2018/2019	2019/2020	2020/2021
Баллы в семестре	9/15	8/15	7,62/15	4,92/15	17,52/25
<i>Процентное соотношение</i>	60 %	53 %	51 %	33 %	70 %
Баллы на экзамене	27,2/35	26,3/35	25,75/35	24,62/35	15,07/25
<i>Процентное соотношение</i>	77,70 %	75,10 %	73,60 %	70,30 %	60,28 %
Всего баллов за устный курс	36,2/50	34,3/50	33,37/50	29,54/50	32,59/50
<i>Процентное соотношение</i>	72,4 %	68,6 %	66,74 %	59,01 %	65,18 %
Число присутствующих студентов на экзамене	163	259	361	375	529

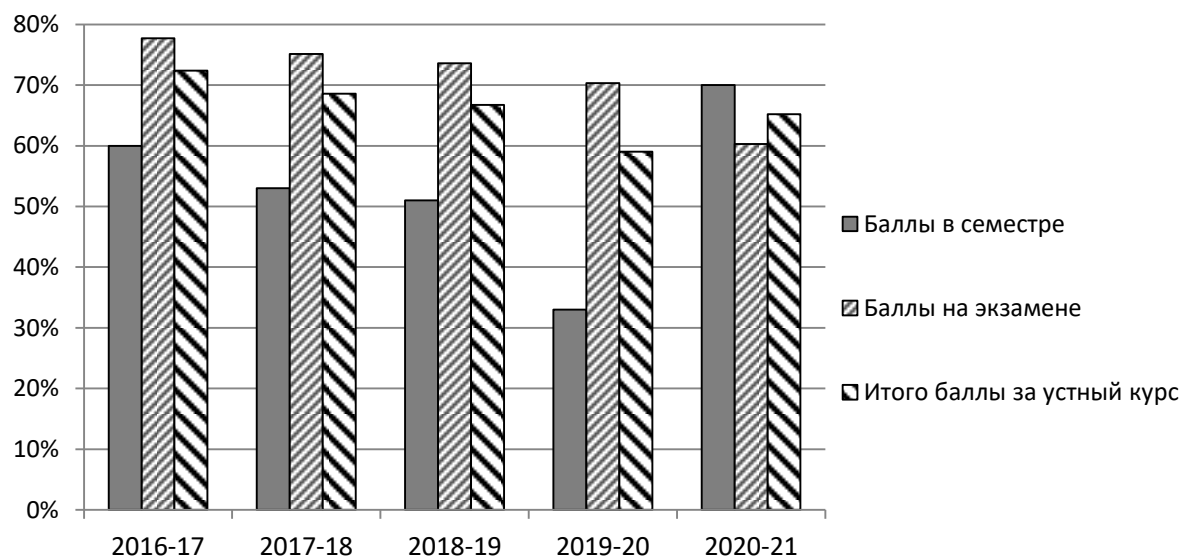


Диаграмма. Результаты экзаменов по устной речи (2016/2017–2020/2021 учебные годы)

Из вышеуказанных данных можно сделать следующие выводы:

1. На протяжении последних лет средний результат студентов ухудшался, но в 2020/2021 учебном году улучшился.

2. Число учащихся резко увеличилось.

3. Результаты диктантов⁵, которые были написаны в качестве контрольной работы с 2016/2017 учебного года по 2019/2020 учебный год, также ухудшались (см. Табл. 4 (баллы в семестре)).

4. Баллы за работу в семестре увеличились в 2020/2021 учебном году. (Напомним, что в 2020/2021 учебном году у студентов не было контрольной работы в виде диктанта. Она была заменена видеороликами студентов с пересказом сочинениях на заданную тему.) Что же касается их знаний, пока рано делать выводы. Оценить их уровень помогут результаты будущих экзаменов или другие исследования.

Следует отметить, что во время проверки видеоэкзаменов были сделаны заметки для дальнейших, в первую очередь социолингвистических и психолингвистических исследований о том, где и как студенты записали свои видео.

4. Отношение студентов к новому виду обучения

Несмотря на то что многие из преподавателей и студентов не были готовы к новому виду обучения, нельзя не отметить, что дистанционная

⁵ Студентам диктуются слова и / или выражения на английском языке, и они должны написать их по-русски.

форма часто применяется при обучении компетентностному подходу, когда, по словам М. Н. Левиной, «учебный процесс ориентирован на самостоятельность и автономию студента, а функция обучения трансформируется в функцию педагогической поддержки учения, с ориентацией на позитивное отношение обучаемого к самостоятельной учебной деятельности и знание, активно сконструированное им самим» (Левина 2018: 190).

В процессе нашего исследования была подготовлена анкета, главная цель состояла в том, чтобы выяснить отношение студентов к дистанционному обучению, или, как его называют, к «кризисному удаленному обучению». Кроме того, анкетирование показало, какой у студентов опыт изучения иностранного языка, как они оценивают свои успехи, как восприняли дистанционные занятия в сравнении с очными, какие методы тестирования им больше всего понравились и как они чувствовали себя на занятиях и экзаменах, т. е. вызывали ли те стресс.

На вопросы анкеты ответили 1100 студентов, изучающих разные иностранные языки — арабский, китайский, французский, испанский, русский, а также язык суахили. Выводы, представленные в данной работе, основаны на ответах студентов, которые изучают русский язык (161 студент).

Среди студентов русского отделения 57 % отметили, что им нравится изучать русский язык независимо от метода обучения, лишь 16 % ответили, что им совсем не нравится заниматься русским языком, остальные 27 % опрошенных затруднились с ответом. Что касается смены метода обучения с фронтального на дистанционный, то 34 % опрошенных ответили, что им нравились занятия по русскому языку, 50 % — что не понравился новый метод, и только 16 % опрошенных затруднились ответить на вопрос. У многих студентов (75 %) были проблемы во время дистанционных занятий, у 16 % опрошенных не было никаких трудностей, 9 % не могли вспомнить. Самооценка успеваемости студентов по 5-балльной шкале удовлетворительна. По мнению большинства опрошенных (68 %), дистанционные занятия более трудные, некоторые студенты (23 %) считают, что нет большой разницы между разными способами обучения, и 9 % не смогли ответить. На вопрос, смеются ли они над своими ошибками на занятиях, утвердительно ответили 65 % респондентов, отрицательно — 28 %, не смогли ответить 7 %.

С января 2021 года в Университете Ганы обучение было организовано в смешанном формате: фронтально, т. е. в аудиториях, и дистанционно. Поэтому студентам были заданы вопросы о том, где они лучше научились общаться на иностранном языке: в аудиториях или дистанционно? Среди опрошенных 33 % считают, что они успешнее занимались, когда занятия

проводились дистанционно, 46 %, наоборот, ответили, что им более полезны аудиторные занятия, и 21 % не смогли ответить на этот вопрос. Интересные ответы были получены и на следующий вопрос: 27 % студентов считают, что они лучше понимают материал и получают более высокие оценки, когда занятия проводятся дистанционно; 54 % считают наоборот, а 19 % затруднились ответить.

Большинство студентов (64 %) испытывают какой-либо стресс во время дистанционных занятий, даже если хорошо подготовились к ним. Ответивших, что не волнуются — 25 %, не смогли ответить на вопрос 11 %. Для сравнения: на занятиях в аудиториях большинство студентов (64 %) также переживают стресс, спокойны — 25 %, не смогли ответить на вопрос 11 %. Несмотря на предыдущие ответы, большинство студентов все-таки не сильно переживают на занятиях дистанционного типа. Постоянно переживают 34,5 % опрошенных, 45 % — совсем не переживают, а 20,5 % — иногда переживают.

Что касается экзаменов, независимо от формы их проведения, студенты волнуются на экзамене. Только 26 % ответили, что не испытывают волнения. Среди оставшихся 52 % волнуются часто, а 22% — иногда. Среди любимых методов обучения студентов первое место занимают аудиторные занятия (80 %), на втором месте — занятия по видеоконференцсвязи (23,1 %), на третьем — заранее загруженные аудио- или видеоматериалы (21,3 %), на четвертом — заранее загруженные текстовые файлы (18,3 %). Что касается экзаменов, студенты считали, что самыми подходящими для них были те, которые были заданы на дом (47,4 %). Чаще всего они испытывают стресс на устных экзаменах (63,3 %), на втором месте — традиционный письменный экзамен (54,3 %), на третьем — устный экзамен через видеофайлы (29 %), на четвертом — тесты, написанные в компьютерных залах в присутствии преподавателя (25,4 %), а на пятом — файлы, загруженные в университетскую систему (18,6 %).

Из вышесказанного можно сделать выводы, что большинство студентов предпочитает аудиторные занятия. И это легко объяснить. М. В. Белорукова, М. В. Золотова и Ю. Н. Карпова, например, выявили, что «с помощью преподавателя студенты могут ознакомиться с различными приемами запоминания иноязычной лексики, постепенно внедрить эти приемы в личный учебный процесс и улучшить результаты по дисциплине» (Белорукова, Золотова, Карпова 2019: 142). В дистанционных условиях, тем более в укороченных семестрах, нет и не было достаточно времени, чтобы глубоко ознакомить студентов с этими приемами, что и привело к тому, что студенты хотели бы заниматься именно в аудиториях, а не перед экранами компьютеров или смартфонов.

С другой стороны, студентам больше нравятся дистанционные экзамены. Это можно объяснить разными фактами, например, тем, что студенты могут сдать экзамены дистанционно в условиях, которые они сами себе подготовили, и таким образом обрести «психологическую безопасность» (Дмитриева, Гненик 2019).

В результате анкетирования также выяснилось, что многие из студентов испытывают какой-либо стресс во время занятий и экзаменов, независимо от формы их проведения.

5. Заключение

Как было сказано, успеваемость студентов зависит от многих факторов. К ним относятся число учащихся, использование материалов для обучения, методов тестирования и др. За последние несколько месяцев к ним добавились новые факторы. Некоторые из них были исследованы нами. Многие факторы, однако, не были приняты во внимание. Среди них психологические (отношение студента и (или) его окружения к новому миру, к новым правилам, переживание за будущее и т. д.), а также физические факторы, связанные со здоровьем студента и (или) его окружения.

В нашем исследовании, главным образом, были представлены и проанализированы новые методы обучения русскому языку и тестирования и успеваемость студентов. Также были рассмотрены результаты анкетирования, в ходе которого изучалось отношение студентов к дистанционному обучению.

Исходя из вышеизложенного, можно прийти к следующим выводам и рекомендациям:

1. Во всех сферах образования, в нашем случае в университете, мы должны быть готовы к любым ситуациям в учебном процессе, поэтому считаем необходимой разработку новых методов проведения занятий и экзаменов как в очном, так и дистанционном формате.

2. Тестовые и поурочные задания по иностранным языкам должны быть углубленно разработаны и приспособлены к любым формам проведения занятий и экзаменов.

3. С целью контроля знаний и оценивания учащихся должна быть создана база данных с заданиями (каталог).

4. Необходимо создание языковой среды для студентов, в которой они могли бы практиковать иностранные языки во внеурочное время.

5. Рекомендовано поощрять обмен знаниями между студентами на платформах, включая «преподавание» сверстникам.

6. Занятия по иностранным языкам, в том числе и по русскому, должны быть организованы таким образом, чтобы не вызывать у студентов стресс.

Список литературы / References

- Ариян М. А. Развитие критического мышления учащихся в контексте развивающего подхода к обучению иностранным языкам // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 2021. Вып. 3 (55). С. 128–141. [Ariyan, Margarita A. (2021) Razvitie kriticheskogo myshlenija uchashhihsya v kontekste razvivajushhego podhoda k obucheniju inostrannym jazykam (Developing Critical Thinking in Students within the Context of the Developmental Approach to Foreign Language Teaching). *LUNN Bulletin*, 3 (55), 128–141. (In Russian)].
- Белорукова М. В., Золотова М. В., Карпова Ю. Н. Повышение эффективности самостоятельной работы над лексикой в неязыковом вузе // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 2019. Вып. 45. С. 137–147. [Belorukova, Maria V., Zolotova, Marina V., & Karpova, Yulia N. (2019) Povyshenie jeffektivnosti samostojatel'noj raboty nad leksikoj v nejazykovom vuze (Increasing Efficiency of Independent Vocabulary Acquisition at a Non-Linguistic University). *LUNN Bulletin*, 45, 137–147. (In Russian)].
- Годжаева Н. С., Точилина Ю. Н. Особенности преподавания иностранных языков в условиях всеобщего дистанционного обучения в Кемеровском государственном университете: проблемы, опыт, перспективы // Вопросы образования и психологии: Монография / гл. ред. Ж. В. Мурзина Чебоксары: ИД «Среда», 2020. С. 73–82. [Godzhaeva, Natalya S., & Tochilina, Yulia N. (2020) Osobennosti prepodavaniya inostrannyh jazykov v uslovijah vseobshhego distancionnogo obuchenija v Kemerovskom gosudarstvennom universitete: problemy, opyt, perspektivy (Peculiarities of Teaching of Foreign Languages in Conditions of Universal Distance Learning at Kemerovo State University: Problems, Experience, Prospects). In Murzina, Zhanna V. (ed.) *Voprosy obrazovaniya i psikhologii: Monografiya* (Issues of Education and Psychology: Monograph). Cheboksary: ID “Sreda”, 73–82. (In Russian)].
- Дмитриева Е. Н., Гненик М. Е. Обеспечение психологической безопасности в процессе обучения иностранному языку в вузе // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 2019. Вып. 48. С. 193–200. [Dmitrieva, Elena N., & Gnenic, Marina E. (2019) Obespechenie psichologicheskoy bezopasnosti v processe obuchenija inostrannomu jazyku v vuze (Ensuring Psychological Security in the Process of Teaching a Foreign Language at the University). *LUNN Bulletin*, 48, 193–200. (In Russian)].
- Жаркова Л. И., Картушина Н. В. Тестирование как метод контроля знаний при обучении иностранным языкам [Электронный ресурс] // Мир науки: научный интернет-журнал. 2017. Т. 5. № 2. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/14PDMN217.pdf> (дата обращения: 12.06.2021). [Zharkova, Lyudmila I., & Kartushina, Natalya V. (2017) (2021, June 12) Testirovanie kak metod kontrolja znanij pri obuchenii inostrannym jazykam (Testing as a Method of Knowledge Control in Teaching Foreign

- Languages). *Mir nauki* (World of Science): scientific Internet-journal, 5 (2). Retrieved from: <https://mir-nauki.com/PDF/14PDMN217.pdf> (In Russian)].
- Коняхина Л. М., Яковлева Л. В. К вопросу формирования языковой личности в контексте профессионально-ориентированной иноязычной вузовской подготовки // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 2021. Вып. 1 (53). С. 123–136. [Konyakhina, Lyudmila M., & Yakovleva, Laura V. (2021) K voprosu formirovaniya jazykovoj lichnosti v kontekste professiona'no-orientirovannoj inojazychnoj vuzovskoj podgotovki (The Development of the Linguistic Persona in the Context of Professionally Oriented University-Level Foreign Language Education). *LUNN Bulletin*, 53, 123–136. (In Russian)].
- Левина Л. М. Роль читательской компетентности в самостоятельной работе студента в контексте модернизации высшей школы // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 2018. Вып. 41. С. 189–203. [Levina, Lyudmila M. (2018) Rol' chitatel'skoj kompetentnosti v samostojatel'noj rabote studenta v kontekste modernizacii vysshej shkoly (The Role of Reading Competence in Independent Learning of University Students in the Context of Modernization of Higher Education). *LUNN Bulletin*, 41, 189–203. (In Russian)].
- Одарюк И. В., Войкина А. Ю., Одарюк А. А. Из опыта дистанционного обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2015. № 9-2 (51). С. 158–161. [Odaryuk, Irina V., Voikina, Alla Ju., & Odaryuk, Anna A. (2015) Iz opyta distantsionnogo obucheniya inostrannomu yazyku studentov neязыkovyx spetsial'nostey (From the Experience of Distance Learning of Foreign Language Students of Non-linguistic Specialties). *Philology. Theory & Practice*, 9-2 (51), 158–161. (In Russian)].
- Попов А. В. Тестирование как метод контроля качества знаний студентов // Труды Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств. 2013. Т. 200. С. 283–286. [Popov, Aleksey V. (2013) Testirovanie kak metod kontrolja kachestva znaniy studentov (Testing as a Method of Quality Control of Students' Knowledge). *Trudy Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv* (Works of Saint-Petersburg State University of Culture and Arts). Vol. 200, 283–286. (In Russian)].
- Чайбок-Тверефу И., Вицаи П. Современные технологии в обучении русскому языку в Университете Ганы // Вестник: Современный русский язык: функционирование и проблемы преподавания. 2015. № 29. С. 67–72. [Csajbok-Twerefou, Ildiko, & Viczai, Peter. (2015) Sovremennye tehnologii v obuchenii russkomu jazyku v Universitete Gany (Modern Technologies in Teaching Russian Language at the University of Ghana). *Vestnik: Sovremennyy russkij jazyk: funkcionirovanie i problem prepodavaniya. Modern Russian language: the functioning and challenges of teaching* (Vestnik: Modern Russian Language: Its Functioning and Issues of Its Teaching), 29, 67–72. (In Russian)].
- Чайбок-Тверефу И. Преподавание русского языка в аудитории с огромной наполняемостью // Вестник: Современный русский язык: функционирование и проблемы преподавания. 2018. № 32. С. 83–90. [Csajbok-Twerefou, Ildiko (2018) Prepodavanie russkogo jazyka v auditoria s ogromnoj napolnjaemost'ju (Russian Language Teaching in Large Classes). *Vestnik: Sovremennyy russkij jazyk: funkcionirovanie i*

- problem prepodavanija. Modern Russian language: the functioning and challenges of teaching* (Vestnik: Modern Russian Language: Its Functioning and Issues of Its Teaching), 32, 83–90. (In Russian)].
- Bhat, Bilal A., Khan, Samira, Manzoor, Shazia, Niyaz, Afreen, Tak, Humaira J., Anees, Sidrat-Ul-Muntaha, Gull, Shaziya, & Ahmad, Intizar. (2020) A Study on Impact of COVID-19 Lockdown on Psychological Health, Economy and Social Life of People in Kashmir. *International Journal of Science and Healthcare Research*, 5 (2), 36–46.
- Brown, Gavin T. L., & Abdalnabi, Hasan H. A. (2017) Evaluating the Quality of Higher Education Instructor-Constructed Multiple-Choice Tests: Impact on Student Grades. *Frontiers in Education*, Vol. 2, 24.
- Debata, Byomakesh, Patnaik, Pooja, & Mishra, Abhisek. (2020) COVID-19 Pandemic! It's Impact on People, Economy, and Environment. *Journal of Public Affairs*, 20 (4).
- Gacs, Adam, Goertler, Senta, & Spasova, Shannon. (2020) Planned Online Language Education Versus Crisis-Prompted Online Language Teaching: Lessons for the Future. *Foreign Language Annals*, 53, 380–392.
- McAllister, Daniel, & Guidice Rebecca. (2012) This is Only a Test: a Machine-Graded Improvement to the Multiple-Choice and True-False Examination. *Teaching in Higher Education*, 17 (2), 193–207. DOI: 10.1080/13562517.2011.611868.
- Lin C.-H., & Warschauer M. (2015) Online Foreign Language Education: What Are the Proficiency Outcomes? *Modern Language Journal* 2015, 99, 394–397.
- Maican, Maria-Anca, & Cocorada, Elena. (2021) Online Foreign Language Learning in Higher Education and Its Correlates during the COVID-19 Pandemic. *Sustainability*, 13 (2), 781.
- Marinoni, Giorgio, van't Land, Hilligje, & Jensen, Trine. (2020) *The Impact of COVID-19 on Higher Education around the World. International Association of Universities Global Survey Report*. Paris: IAU: International association of universities.
- Impact of COVID-19 on People's Livelihoods, Their Health and Our Food Systems. Joint Statement by ILO, FAO, IFAD and WHO. (2020, October, 13) *World Health Organization*. Retrieved from <https://www.who.int/news/item/13-10-2020-impact-of-covid-19-on-people's-livelihoods-their-health-and-our-food-systems>.
- Tadesse, Seble, & Muluye, Worku. (2020) The Impact of COVID-19 Pandemic on Education System in Developing Countries: A Review. *Open Journal of Social Sciences*, 8 (10), 159–170.
- Upoalkpajor, Joshua-Luther N., & Upoalkpajor, Cornelius B. (2020) The Impact of COVID-19 on Education in Ghana. *Asian Journal of Education and Social Studies*, 9 (1), 23–33.

РЕЦЕНЗИИ

DOI 10.47388/2072-3490/lunn2022-57-1-199-204

ИССЛЕДОВАНИЕ ЛЕКЦИИ КАК ЖАНРА: СИСТЕМОЦЕНТРИЗМ VS АНТРОПОЦЕНТРИЗМ

Т. Н. Федуленкова

Владимирский государственный университет им. А. Г. и Н. Г. Столетовых,
Владимир, Россия

Рецензия на работу: *Таланина А. А. Жанр лекции в учебно-научном дискурсе: Дис. ... канд. филол. наук по специальности 10.02.01 — русский язык. Санкт-Петербург, 2020. 167 с.*

В связи с расширением сфер использования языка, в том числе в учебном и научном дискурсе, исследование коммуникативной природы языка с учетом возрастающей роли личностного начала является актуальной и важной задачей современной лингвистики в целом. Внимание к проблемам функциональной стилистики, которая позволяет исследователю проникнуть в глубины функционирования языка, дает возможность осмыслить новый эмпирический материал, выявить особенности и внутреннюю специфику контаминации устной и письменной форм речи, сочетающихся в лекции как в учебном жанре. Если в традиционной стилистике лекция в научной литературе подвергалась анализу в качестве готового речевого продукта, имеющего материальное воплощение в виде текста, то в основе избранного А. А. Таланиной нового — дискурсивного — подхода, опирающегося в ключевых своих постулатах на основы функциональной стилистики, лекция предстает как воплощение сложного комплекса факторов, детерминирующих тем или иным образом языковой облик рассматриваемого феномена.

Вполне очевидна поэтому актуальность избранной А. А. Таланиной темы исследования, которая заключается в осмыслении с новых теоретических позиций опыта описания жанра лекции как готового речевого продукта, имеющего реальное воплощение в виде текста и являющегося по-прежнему основополагающим при преподавании в высших учебных заведениях. Исследование функционирования языка в образовательной сфере его употребления представляется весьма значимым, поскольку представляет сведения о функциональном потенциале языка, продуктивности отдель-

ных его компонентов на современном этапе развития, в том числе и с учетом личностного начала носителя языка, что, как совершенно очевидно, отвечает насущным требованиям новой, антропоцентрической парадигмы лингвистического исследования (Маслова 2008: 6).

Изучение лекции как особого жанра учебно-научного дискурса, анализу которого посвящена рецензируемая диссертация, нацеливает исследователя на постановку таких важных с точки зрения методологии вопросов, как а) соотношение системоцентризма и антропоцентризма, б) взаимодействие и взаимовлияние принципов функциональной стилистики и дискурсивного изучения языка.

Новизна работы А. А. Таланиной заключается прежде всего в том, что впервые в отечественной науке о языке автор рассматривает лекцию как коммуникативное событие и впервые применительно к жанру лекции в диссертации рассматривает понятие хронотопа, обращая пристальное внимание на то, что учебная лекция протекает в специфических для нее параметрах времени и пространства. Автор таким образом делает попытку сближения сфер бытования художественного и научного текстов, в которой достижения филологии в плане исследования хронотопа экстраполируются на анализ временных и пространственных координат, составляющих структуру лекции как коммуникативного события (Dijk 1997).

Одним из главных достоинств анализируемой работы представляется глубокая разработка теоретических вопросов, связанных с темой исследования. Так, в теоретическом плане весьма важной является первая глава «Лекция как жанр учебно-научного дискурса», в которой дается компетентный анализ как хорошо известных, так и новейших научных трудов по теме исследования, составляющих теоретическую основу диссертации.

Детально анализируя концепции ученых, начиная с античных времен и до наших дней, А. А. Таланина убедительно доказывает дуалистический характер жанра лекции, совмещающего черты монолога и диалога, при этом уделяя пристальное внимание вполне своевременной дифференциации таких важных понятий терминологического аппарата, как *дискурс*, *текст*, *функциональный стиль*, *жанр* (Таланина 2020: 21–48), последовательно и логично представляет различия между дискурсивным и жанровым анализом, основательно аргументирует выбор для использования в исследовании термина *учебно-научный дискурс*, выявляя его прагматическую специфику в формировании научной картины мира.

Автором анализируются и пересматриваются основные направления изучения лекции в современной лингвистике, сформированные, как известно, в основном в рамках функциональной стилистики, которая описывает текст в системоцентрическом русле, то есть в отвлечении от говоря-

щего на конкретном языке субъекта (там же: 12). Острый взгляд исследователя подмечает, что существующий подход предопределяет некоторое невнимание к экстралингвистическим факторам создания речевых произведений, к которым относится и лекция. Поэтому А. А. Таланина предлагает изучать лекцию как жанр еще и в рамках теории дискурса, учитывая факт отсутствия противоречий между понятиями *дискурс* и *функциональный стиль*.

Так, функциональная стилистика изучает лингвистические особенности текста лекции, которые «могут оказаться существенными для осмысления стилевой динамики» (там же: 53), а дискурсивные исследования ориентированы на осмысление и описание тех факторов, которые предопределяют особенности речевых произведений в частных ситуациях общения.

Исходя из убеждения в том, что научные субстили по-разному выполняют основную функцию языка науки — хранения и передачи научных знаний — и уловить эти различия традиционной стилистике не под силу, А. А. Таланина считает необходимым для современного исследователя обращаться еще и к дискурсивному анализу учебно-научной лекции, что позволит эксплицировать всю сложность речевой организации обучающих произведений и тем самым обеспечить ее анализ и научное описание.

Не менее важной в теоретическом отношении представляется вторая глава «Модель комплексного описания жанра учебной лекции как коммуникативного события», тем более что изучение лекции в коммуникативном аспекте в отечественной лингвистике едва лишь началось. В рассмотрении данной проблемы внимание читателя привлекает новаторское обращение автора к понятию хронотопа (там же: 60), призванному отражать взаимосвязь пространственных и временных координат в речевом произведении.

Убедительно аргументируя свою мысль о том, что «понятие хронотопа может быть положено в основу описания любого жанра, если его содержание предполагает эксплицированное обозначение протяженности в пространстве и времени» (там же: 63), А. А. Таланина успешно доказывает тезис о том, что «создавая лекцию непосредственно в студенческой аудитории, преподаватель создает и модель времени и пространства, в котором происходит речевое действие» (там же: 78).

Вне всякого сомнения, исследователю удалось главное — доказать существование и хронотопических маркеров, организующих логическую целостность изложения в лекции и ее связь с другими лекциями и дисциплинами (там же: 69), и эпистемических маркеров, которые эксплицируют аксиологическую оценку излагаемого (там же: 74).

Далее во второй главе рассматривается сценарный подход к пониманию композиции лекции. Избранный А. А. Таланиной подход к анализу организации лекции как некоему сложному сценарию дает возможность исследовать и описать пространство этого речевого жанра как систему речевых актов, «функциональность которых определяется не только содержанием, но и расположением относительно друг друга» (там же: 80).

Проверить истинность этих суждений можно только на большом фактическом материале. Эту проверку автор осуществляет в третьей главе, которая называется «Формы экспликации хронотопа в учебной лекции». В практическом плане эта глава представляется наиболее полезной, так как, по существу, она вводит читателя во «внутреннюю кухню» составителя текста лекции, создателя ее как коммуникативного произведения, и пошагово показывает, как организовать пространство и время лекции так, чтобы она действительно стала событием.

По убеждению А. А. Таланиной, лекция как коммуникативное событие членится на систему микрособытий и характеризуется устойчивой, повторяющейся композицией. Причем каждому микрособытию предписано наличие своей композиции.

В этой главе рассмотрены также смысловые разновидности лекции, даны указания на субъектов научного познания, упоминаемых в лекции, которые подразделяются автором на две группы: обобщенные и конкретные.

Инновационный характер работы видим и в определении специфики хронотопа учебной лекции, и в выявлении форм экспликации хронотопа — в виде хронотопических и эпистемических маркеров. В зависимости от функции автор выявляет и описывает такие типы внутренних хронотопических маркеров, как анонсирующие, референтные и резюмирующие (там же: 94). Функциональная дифференциация эпистемических маркеров приводит к их двухэлементной классификации: а) маркеры, разграничивающие научные и ненаучные представления (там же: 82), и б) маркеры, указывающие статус определенных мнений в современной науке (там же: 93).

Достоинством этой главы является то, что ее основные тезисы хорошо иллюстрированы, для каждого вида маркера найдена своя система средств выражения; это делает наблюдения и умозаключения автора убедительными и доказательными.

Степень обоснованности научных выводов и рекомендаций, сделанных А. А. Таланиной, их достоверность и новизна не подлежат сомнению, они обеспечиваются, во-первых, репрезентативным количеством проанализированного материала, во-вторых, созданной и обоснованной автором классификацией разновидностей специфических текстообразующих сиг-

налов — эпистемических и хромотопических маркеров. Кроме того, автором выявлены и описаны разновидности микрособытий, составляющих композицию лекции.

На основании выполненного А. А. Таланиной исследования достигнуты следующие неординарные результаты:

- а) разработана методология описания жанра учебно-научной лекции в понятиях дискурсивной лингвистики,
- б) предложена новая модель анализа учебно-научной лекции как коммуникативного события,
- в) доказана возможность и перспективность использования системы понятий дискурсивной лингвистики для анализа лекции,
- г) впервые для описания жанра лекции использованы понятия *хромотоп*, *коммуникативное событие* и *речевой жанр*.

Теоретическая значимость исследования обоснована тем, что в работе предложен новый подход к описанию жанра академической лекции, представленного в дискурсивном аспекте, обращенном к факторам жанрообразования. Предлагаемый подход позволяет выявить и описать лингвистические способы моделирования лекции как коммуникативного события.

Значение полученных соискателем результатов исследования для практики подтверждается тем, что а) определены перспективы их использования в практике преподавания таких дисциплин, как научный стиль речи и педагогика; б) создана модель, которую могут использовать начинающие лекторы; в) представлены предложения по дальнейшему совершенствованию практики обучения аспирантов новым образовательным технологиям.

В целом рецензируемую работу отличает высокий уровень реферативно-аналитического стиля в теоретических главах и убедительная аргументация исследовательской позиции в практической главе.

В заключение подчеркнем, что актуальность темы диссертации видится в первую очередь в ее своевременности, в ее насущной необходимости, поскольку изучение жанра лекции до сего времени фокусируется прежде всего в двух направлениях: с точки зрения методики преподавания языка и с точки зрения функциональной стилистики.

Исследовательская смелость работы, ее новаторство заключается именно в том, что А. А. Таланина взяла на себя ответственность пересмотреть, подвергнуть ревизии и осмыслить с новых теоретических позиций имеющийся как в русистике, так и в зарубежном языкознании опыт описания жанра лекции, и этот решительный шаг помог автору открыть перспективу изучения лекции и в аспекте структуры ее текста, и в аспекте анализа лекции как коммуникативного события.

Выполняя свое исследование в русле антропоцентризма, при котором ученый стремится выяснить все обстоятельства, нюансы и последствия взаимодействия языка и человека (Cameron, Frazer, Harvey, Rampton, & Richardson 1997: 145), А. А. Таланина отнюдь не отказывается от классических системно-лингвистических методов исследования; автор прокладывает путь от функциональной семантики и стилистики к модусному характеру дискурса (Арутюнова 1999: 53, 656) и тем самым демонстрирует продуктивность полипарадигмального подхода к изучению такого жанра, как лекция, в учебно-научной коммуникации. В этом состоит особый интеллектуальный шарм данной работы, ее инновационный характер.

Список литературы / References

- Арутюнова Н. Д.* Язык и мир человека. М.: Языки русской культуры, 1999. [Arutyunova, Nina D. (1999) *Yazyk i mir cheloveka* (Language and the World of Man). Moscow: Yazyki russkoj kul'tury. (In Russian)].
- Маслова В. А.* Современные направления в лингвистике. М.: Академия, 2008. [Maslova, Valentina A. (2008) *Sovremennye napravleniya v lingvistike* (Modern Tendencies in Linguistics). Moscow: Academia. (In Russian)].
- Таланина А. А.* Жанр лекции в учебно-научном дискурсе: Дис. ... канд. филол. наук. СПб.: СПбГУ, 2020. [Talanina, Aleksandra A. (2021) *Zhanr lekicii v uchebno-nauchnom diskurse: dis. ... kand. filol. nauk* (Lecture Genre in Educational and Scientific Discourse: PhD Thesis (in Philology). Saint Petersburg: SPbGU. (In Russian)].
- Cameron, Deborah, Frazer, Elizabeth, Harvey, Penelope, Rampton, Ben, & Richardson, Kay.* (1997) Ethics, Advocacy and Empowerment in Researching Language. Coupland, Nikolas, & Jakowski, Adam (eds.) *Sociolinguistics. A Reader*. London: Palgrave, 145– 162.
- Dijk van, Teun. A.* (1997) The Study of Discourse. Dijk, Teun A. (ed.) *Discourse as Structure and Process*. London: SAGE Publications Ltd, 1–34.

DOI 10.47388/2072-3490/lunn2022-57-1-205-211

О НАСУЩНЫХ ЗАДАЧАХ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ СТИЛИСТИКИ

Т. Н. Федуленкова

Владимирский государственный университет им. А. Г. и Н. Г. Столетовых,
Владимир, Россия

Рецензия на учебное пособие: *Вайрах Ю. В. Стилистика и литературное редактирование*. Москва: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2019. 256 с.

В области стилистики и теории текста появляется немало интересных и будоражающих творческую мысль ученого изданий. Это и монографии, и учебные пособия, и статьи в рецензируемых журналах. Отметим лишь самые авторитетные из них, которые к настоящему времени стали классикой, войдя в копилку литературного и лингвистического наследия XX века. Это прежде всего такие труды, как (Виноградов 1963; Солганик 1997; Кожина 2015; Гальперин 2016; Скребнев 2016; Кошечкина 2018; Кузьмина 2018; Федуленкова 2019а, 2019б; Федуленкова, Басова 2020; Бакина, Федуленкова 2021) и др.

Филологи, как и специалисты по лингводидактике, знакомы и с рядом других изданий в данной области. Но среди всех как именитых, так и ординарных работ наше внимание привлекла книга Ю. В. Вайрах «Стилистика и литературное редактирование» (Вайрах 2019). Эта книга написана в жанре учебного пособия, предназначенного для студентов, обучающихся по направлению подготовки «Журналистика» (академический бакалавриат), и привлекает внимание читателя, наряду со строгостью следования академическим целям в развитии у обучающихся ряда обязательных профессиональных компетенций, своей свежестью и неординарностью.

Содержание учебного пособия включает четыре главы. Первая глава «Функциональная стилистика» посвящена вопросам стилистики как науки, общим вопросам стилистики и ее истокам, систематизации функциональных стилей и подстилей, вопросам соотношения стиля и нормы, вопросам формирования и характеристики таких важных стилей в профессиональной сфере обучающихся, как научный стиль, официально-деловой стиль и публицистический стиль. В данной главе рассматриваются также разновидности и стилевые черты русской разговорной речи, устные функциональные варианты литературного языка и языка СМИ.

Во второй главе «Стилистическое использование языковых средств» внимание автора сосредоточено на характеристике слова как основной

единицы лексической стилистики, рассматриваются стилистические ресурсы лексики и фразеологии, характеризуются фонетические, морфологические и синтаксические средства на основе простого и сложного предложения.

В третьей главе «Стилистика жанров прессы» анализу подвергается стилистика информационных, аналитических и художественно-публицистических жанров прессы, а также рассматриваются вопросы стилистики средств массовой информации в зависимости от типа издания.

Глава четвертая «Литературное редактирование», самая объемная глава, посвящена характеристике редактирования как части профессиональной деятельности журналиста и включает, что немаловажно, краткий экскурс в историю возникновения и развития отечественного редактирования и обсуждение основ редактирования как учебной дисциплины. При этом автор обращает внимание на такие важные вопросы работы с текстом, как а) анализ трактовки термина «текст» в различных дисциплинах, б) специфика работы над языком и стилем авторского материала, в) детализация основных методических процедур правки текста, как то: правка-вычитка, правка-сокращение, правка-обработка, правка-переделка.

Автор предлагает трактовку логических и психологических основ редактирования текста, уделяя внимание основным законам логического мышления и смыслового анализа текста. Не ускользают от внимания автора и психолингвистические аспекты редактирования текста.

Рассматривая работу с фактической основой текста, автор детализирует работу с цифрой как видом фактического материала и элемента текста и конкретизирует вопросы оформления цитат в тексте.

Предлагая анализ композиции журналистского текста, автор останавливается на характеристике стилистической концепции композиции и на особенностях построения публицистических текстов.

Пристальное внимание в работе уделяется характеристике различных видов текста и способов его изложения, а именно: а) повествование как способ изложения и его назначение, б) описание, его виды и признаки, в) рассуждение, его структура, тематика, основные средства оформления.

Рассматривая современные проблемы стилистики, автор не забывает отдать дань истории дисциплины, как то:

а) античной поэтике и риторике, в которой зародилось понятие о слоге, или стиле, как особой разновидности речи,

б) распространенным в Древней Руси сочинениям по риторике и златоустам,

в) особой заслуге в разработке теоретических основ отечественной стилистики М. В. Ломоносова и его теории трех стилей — основному труду по истории стилистики,

г) эпохе классицизма, когда писатели и языковеды противопоставили понятия «хороший вкус» и «дурной вкус», используя при этом ресурсы народной речи и обогащая тем самым выразительные возможности языка,

д) попыткам западных и русских ученых научно обосновать стилистику в середине XIX в.,

е) стилистической концепции Ш. Балли,

ж) стилистике как учению о соотношении текста с внетекстовыми подсистемами Пражского лингвистического кружка,

з) дескриптивной стилистике 40–50-х гг. XX в. американских лингвистов,

и) отечественным лингвистам, положившим начало функциональной стилистике, предметом изучения которой становится естественное функционирование языка, различные разновидности речи.

К несомненным достоинствам анализируемого издания можно с уверенностью отнести следующие достижения автора:

1. Систематизация стилистических подходов к языковым единицам, проявляющихся в дополнительных значениях и определяющих:

а) область человеческой деятельности, в которой реализуется общение (функционально-стилистический компонент значения),

б) характеристику ситуации, в которой применяются эти единицы (экспрессивный компонент значения),

в) оценку языковых явлений в общественном сознании (оценочно-стилистический компонент значения).

2. Дифференциация таких аспектов стилистики, как

а) описательная стилистика, рассматривающая структуру языка в синхронии,

б) историческая стилистика, рассматривающая структуру языка в диахронии,

в) сопоставительная стилистика, изучающая стилистические явления в разных языках.

3. Акцентуация трех разделов стилистики:

а) стилистика языка, которая обращается к описанию стилистической окраски языковых явлений, выявлению функционально-стилистического компонента значения, взаимодействию функциональных стилей языка,

б) стилистика речи, которая изучает относительно устойчивые в тематическом и композиционном отношении речевые жанры,

в) стилистика художественного текста, которая занимается проблемами индивидуального стиля писателя, специфики языковых единиц в художественном тексте, выделения стилевых черт различных литературных направлений.

4. Выделение параметров структурирования стилистики (с учетом идей Г. Я. Солганика):

- а) предмет (стилистика языка, стилистика речи);
- б) разновидность языка или речи (художественная, публицистическая, научная, разговорная стилистика);
- в) изучение текста с позиций: прагматики (риторика), ортологии (культура речи), эстетики (лингвистическая поэтика);
- г) способ изучения — теоретическая стилистика и частные стилистики.

5. Разграничение в качестве объекта исследования:

а) практической стилистики, исследующей нормы функциональных типов языка, уместность и правильность употребления языковой единицы в границах того или иного стиля;

б) функциональной стилистики, исследующей дифференциацию литературного языка по его исторически сложившимся разновидностям (функционально-стилевым единствам); теоретические положения и практические выводы функциональной стилистики порождают взаимосвязи во многих сферах речевой деятельности: обиходно-бытовом общении, публичных речах, общении посредством СМИ, интернета, служебной документации, в научных докладах, художественной речи;

в) коммуникативной стилистики художественного текста — нового направления функциональной стилистики, формирующегося на стыке с другими науками, комплексно изучающего целый текст как форму коммуникации и явление идиостиля; для понимания специфики этого направления необходимо сопоставление с научными подходами к тексту как форме коммуникации: психолингвистическим, психопоэтическим, герменевтическим.

Автором делается акцент на отличии формы речи от стиля речи: форма речи представляет собой внешнюю оболочку текста, а стиль — внутреннюю организацию текста. Условия коммуникации и социальной стратификации общества влияют на соотношение стилевых аспектов. Видоизменение форм речи приводит к образованию новых структур общения социальных групп. При этом речевые формы не исчезают, а изменяются.

Ю. В. Вайрах убедительно показывает, что, имея стандартный набор языковых средств, функциональные стили художественной и публицистической речи отличаются индивидуальностью и экспрессивностью. Научная

и официально-деловая речь регламентирована, ограничена стандартом. Разговорная речь в целом отвечает требованиям стандарта, но в непринужденном взаимодействии между двумя собеседниками может происходить отступление от стандарта. Специфичность, уникальность каждого функционального стиля в жанровом отношении, структурной организации и объеме стилистических ресурсов объясняется автором его внутренней дифференциацией, на основе которой автором предложена оригинальная таблица соотношения функциональных стилей с учетом таких параметров дифференциации, как подстили, сфера употребления, жанры, форма речи (Вайрах 2019: 24–25).

Ю. В. Вайрах отстаивает широкое понимание стилистики в русле современной лингвистики текста, рассматривающей стилистическую вариативность как общую закономерность построения текста, что дает возможность автору проложить непосредственный путь к функциональной стилистике, предметом изучения которой становится естественное функционирование языка, различные разновидности речи. Не менее значимым в стилистике является понятие «норма», которая, как подчеркивает Ю. В. Вайрах, изоморфна структуре языка и постоянно воспроизводится в коммуникации.

Особую ценность издания как учебного пособия составляют задания для самостоятельной работы (всего 19 заданий после каждого изученного раздела) и вопросы для самоконтроля после каждой из четырех глав книги. Оригинальность заданий, их креативный характер вызывают живой интерес у обучающихся и, вне всякого сомнения, будут способствовать развитию творческой мысли и инициативы студентов.

Несомненной научной и прагматической ценностью обладает тщательно подобранный глоссарий (там же: 228–241). Библиографический список, включающий научную литературу, словари и интернет-ресурсы (там же: 242–254), охватывает свыше 160 названий новейших публикаций по данной научной дисциплине и, естественно, послужит хорошим основанием для старта как в научной, так и практической деятельности будущего специалиста.

Список литературы / References

- Бакина А. Д., Федуленикова Т. Н. Формы, значения и категории языковых и речевых структур. Рецензия на монографию: Кошечкина И. Г. Текстоброзирующие структуры языка и речи. М.: Книжный дом «Либроком», 2018. // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2021. № 1. С. 135–139. [Bakina, Anna D., Fedulenkova, Tatiana N. (2021) *Formy, znacheniya i kategorii yazykovykh i rechevykh struktur*. Recenziya na monografiyu: Koshevaya I. G. *Tekstobrazuyushchie struktury yazyka i rechi* (Forms,

- Meanings and Categories of Language and Speech Structures. Review of the monograph: Koshevaya I. G. Text-forming Structures of Language and Speech). Moscow: Knizhny dom "Librokom", 2018. *Vestnik of the Northern (Arctic) Federal University. Series: Humanities and Social Sciences*, 1, 135–139. (In Russian)].
- Вайрах Ю. В. Стилистика и литературное редактирование: Учебное пособие для бакалавров. М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К^о», 2019. [Vajrah, Yuliya V. (2019) *Stilistika i literaturnoe redaktirovanie: uchebnoe posobie dlya bakalavrov* (Stylistics and Literary Editing: Textbook for Bachelor Students). Moscow: Izdatel'sko-torgovaya korporaciya "Dashkov i K^o". (In Russian)].
- Виноградов В. В. Стилистика, теория поэтической речи, поэтика. М.: Изд. Академии Наук СССР, 1963. [Vinogradov, Viktor V. (1963) *Stilistika, teoriya poeticheskoy rechi, poetika* (Stylistics, Theory of Poetic Speech, Poetics). Moscow: Izd. Akademii Nauk SSSR. (In Russian)].
- Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования (Лингвистическое наследие XX века). Изд. 9-е. М.: ЛЕНАНД, 2016. [Gal'perin, Ilya R. (2016) *Tekst kak ob'ekt lingvisticheskogo issledovaniya* (Lingvisticheskoe nasledie XX veka) (Text as an Object of Linguistic Research (Linguistic Heritage of the 20th Century). Izd. 9-e. Moscow: LENAND. (In Russian)].
- Кожина М. Н. Речеведение. Теория функциональной стилистики. Избранные труды. 2-е изд. М.: Флинта, 2015. (Стилистическое наследие). [Kozhina, Margarita N. (2015) *Rechevedenie. Teoriya funkcional'noj stilistiki. Izbrannye trudy* (Speech Science. The Theory of Functional Style. Selected Works). 2-e izd. Moscow: Flinta. (Stilisticheskoe nasledie) (Stylistic Heritage). (In Russian)].
- Кошечкина И. Г. Текстобразующие структуры языка и речи. М.: Книжный дом «Либроком», 2018. [Koshevaya, Irina G. (2018) *Tekstoobrazuyushchie struktury yazyka i rechi* (Text-forming Structures of Language and Speech). Moscow: Knizhny dom "Librokom". (In Russian)].
- Кузьмина Н. А. Интертекст: тема с вариациями. Феномены языка и культуры в интертекстуальной интерпретации. М.: Книжный дом «Либроком», 2018. [Kuz'mina, Natalia A. (2018) *Intertekst: tema s variaciyami. Fenomeny yazyka i kul'tury v intertekstual'noj interpretacii* (Intertext: Theme with Variations. Phenomena of Language and Culture in Intertextual Interpretation). Moscow: Knizhny dom "Librokom". (In Russian)].
- Скребнев Ю. М. Очерк теории стилистики. М.: Флинта, Наука, 2016. (Стилистическое наследие). [Skrebnev, Yury M. (2016) *Ocherk teorii stilistiki* (Essay on the Theory of Stylistics). Moscow: Flinta, Nauka. (Stilisticheskoe nasledie) (Stylistics Heritage). (In Russian)].
- Солганик Г. Я. Стилистика текста: Учеб. пособие. М.: Флинта, Наука, 1997. [Solganik, Grigory Ya. (1997) *Stilistika teksta: Ucheb. Posobie* (Text Style: Tutorial). Moscow: Flinta, Nauka. (In Russian)].
- Федуленкова Т. Н. Инновационная концепция стилового. Рецензия на книгу: Скребнев Ю. М. Очерк теории стилистики. М.: Флинта, Наука, 2016. 240 с. (Стилистическое наследие) // Вестник Череповецкого государственного университета, 2019а. № 5 (92). С. 255–261. DOI: 10.23859/1994-0637-2019-5-92-21. [Fedulenkova, Tatiana N. (2019a) *Innovacionnaya koncepciya stilevogo. Recenziya na knigu: Skrebnev, Yury. M. Ocherk teorii stilistiki* (Innovative Concept of Style. Review of the Book: Skrebnev Yu. M. Essay on the Theory of Stylistics). Moscow: Flinta, Nau-

ка, 2016. 240 p. (Stilisticheskoe nasledie) (Stylistic Heritage). *Cherepovets State University Bulletin*, 5 (92), 255–261. DOI: 10.23859/1994-0637-2019-5-92-21. (In Russian)].

Федуленкова Т. Н. Рецензия на монографию Н. А. Кузьминой: Интертекст: тема с вариациями. Феномены языка и культуры в интертекстуальной интерпретации. М.: Книжный дом «Либроком», 2018. 272 с. // Человек. Культура. Образование. 2019б. 2 (32). С. 238–245. DOI: 10.34130/2223-1277-2019-2-238-245.

[Fedulenkova, Tatiana N. (2019b) Recenziya na monografiyu N. A. Kuz'minoj: Intertekst: tema s variaciyami. Fenomeny yazyka i kul'tury v intertekstual'noj interpretacii (Review of the Monograph by N. A. Kuzmina: Intertext: Theme with Variations. Phenomena of Language and Culture in Intertextual Interpretation). Moscow: Knizhnyj dom "Librokom", 2018. 272 p. *Chelovek. Kul'tura. Obrazovanie* (Human. Culture. Education), 2 (32), 238–245. DOI: 10.34130/2223-1277-2019-2-238-245. (In Russian)].

Федуленкова Т. Н., Басова Т. А. Лингвистика текста и его категории в концепции И. Р. Гальперина. Рецензия на книгу: И. Р. Гальперин. Текст как объект лингвистического исследования (Лингвистическое наследие XX века). Изд. 9-е. М.: ЛЕНАНД, 2016. 144 с. // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2020. Т. 10. № 4. С. 177–183. [Fedulenkova, Tatiana N., Basova, Tatiana A. (2020) Lingvistika teksta i ego kategorii v koncepcii I. R. Gal'perina. Recenziya na knigu: I. R. Gal'perin. Tekst kak ob'ekt lingvisticheskogo issledovaniya (Linguistics of the Text and Its Categories in the Concept of I. R. Galperin. Review of the book: I. R. Galperin. Text as an Object of Linguistic Research). *Proceedings of the South-Western State University. Series: Linguistics and Pedagogics*, 4 (10), 177–183. (In Russian)].

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Апресян Карине Генриховна, старший преподаватель департамента языковой подготовки Финансового университета при Правительстве Российской Федерации. E-mail: karine.apresyan@gmail.com

Ариян Маргарита Анастасовна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры методики преподавания иностранных языков, педагогики и психологии Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. E-mail: fenkot603@yandex.ru

Блок Эвелина Евгеньевна, аспирант Московского государственного лингвистического университета. E-mail: evelina.block@gmail.com

Валяева Надежда Юрьевна, аспирант Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. E-mail: nadinvalyaeva@gmail.com

Глумова Елена Петровна, кандидат педагогических наук, доцент, начальник научно-исследовательской лаборатории Центра непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников, доцент кафедры методики преподавания иностранных языков, педагогики и психологии Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. E-mail: glumova@lunn.ru

Заврумов Заур Асланович, доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры теоретической лингвистики и практики межкультурного общения Института иностранных языков и международного туризма, проректор по научной работе и развитию интеллектуального потенциала университета Пятигорского государственного университета. E-mail: nauka@pgu.ru

Ковальская Ирина Александровна, аспирант, преподаватель кафедры русского языка и литературы Таганрогского института им. А. П. Чехова (филиала) Ростовского государственного экономического университета (РИНХ). E-mail: irinakovalskaya14@yandex.ru

Малёнова Евгения Дмитриевна, кандидат филологических наук, доцент, декан факультета иностранных языков Омского государственного университета им. Ф. М. Достоевского. E-mail: malenovae@mail.ru

Моногарова Алина Геннадьевна, кандидат филологических наук, доцент, старший научный сотрудник научно-образовательного центра «Прикладная лингвистика, терминоведение и лингвокогнитивные технологии» Пятигорского государственного университета. E-mail: alicha2002@mail.ru

Оберемко Ольга Георгиевна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры методики преподавания иностранных языков, пе-

дагогики и психологии Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. E-mail: dolober@rambler.ru

Павлина Светлана Юрьевна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры теории и практики английского языка и перевода. Email: pavlina.svetlana@mail.ru

Прасолова Ольга Дмитриевна, магистрант Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. E-mail: prasolovaolga2014@yandex.ru

Сдобников Вадим Витальевич, доктор филологических наук, доцент, заведующий кафедрой теории и практики английского языка и перевода Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. E-mail: artist232@rambler.ru

Соколова Юлия Владимировна, старший преподаватель Муромского института Владимирского государственного университета им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. E-mail: Yuliaashina@yandex.ru

Страусов Виктор Никитович, доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры лингвокоммуникативистики и прикладных иностранных языков Института иностранных языков и международного туризма Пятигорского государственного университета. E-mail: victor-strausov@mail.ru

Сухарева Валерия Александровна, аспирант, лаборант-исследователь Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. E-mail: valera.suhareva@yandex.ru

Тюлин Дмитрий Александрович, аспирант Российского государственного гуманитарного университета. E-mail: ringosartre@gmail.com

Федуленкова Татьяна Николаевна, доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры «Иностранные языки профессиональной коммуникации» Владимирского государственного университета им. А. Г. и Н. Г. Столетовых, член Российского профессорского собрания (Свидетельство № 64), член-корреспондент РАН. E-mail: fedulenkova@list.ru

Чайбок-Тверефу Ильдико, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой современных языков Университета Ганы. E-mail: icsajbok-twerefou@ug.edu.gh

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный лингвистический университет
им. Н.А. Добролюбова»

ВЕСТНИК
Нижегородского государственного лингвистического
университета им. Н.А. Добролюбова

Выпуск 1 (57)

Ответственный за выпуск:
Шамилов Р.М.

Редакторы:
Н. С. Чистякова
В. М. Цымбалова

Подписано в печать 31.03.2022. Формат 60х90 1/16.
Печ. л. 13,3. Тираж 500 экз.
Цена договорная. Заказ 10201.

Адрес редакции, издателя, типографии:
603155, Россия, г.Нижний Новгород, ул. Минина, 31а

Подписной индекс в электронном каталоге Почта России: ПН269